



№2 / 2022

TIL VA ADABIYOT TA'LIMI

O'ZBEKISTON RESPUBLIKASI
XALQ TA'LIMI VAZIRLIGINING
ILMIY-METODIK JURNALI

Elektron jurnal

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА
НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Я ПРЕПОДАВАНИЕ
ЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
Электронный журнал

LANGUAGE AND LITERATURE
TEACHING | SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL JOURNAL OF THE MINISTRY
OF PUBLIC EDUCATION OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Electronic journal

ISSN 2010-5584



«Til va adabiyot ta'limi» «Преподавание языка и литературы» «Language and literature teaching»

ilmiy-metodik jurnal / научно-методический журнал

Bosh muharrir

Bahodir JOVLIYEV

Tahrir hay'ati:

Baxtiyor Saidov
Dilshod Kenjayev
Nizomiddin Mahmudov
Nargiza Rahmonqulova
Yorqinjon Odilov
Nasirullo Mirkurbanov
Jabbor Eshonqulov
Valijon Qodirov
Baxtiyor Daniyarov
Abdurahim Nosiroy
Tolib Enazarov
To'liqin Saydaliyev
Ravshan Jomonov
Zulxumor Mirzayeva
Qozoqboy Yo'ldoshev
Tajixon Sabitova
Nilufar Namozova
Qayum Baymirov
Lutfullo Jo'rayev (bosh muharrir
o'rinbosari)
Alijon Safarov (elektron nashr uchun)
Sayyora Halimova (elektron nashr uchun)

Muharrirlar:

Nilufar Namozova
Nigora Uralova
Emma Torosyan
Yuliya Musurmanova

Sahifalovchilar:

Akmal FARMONOV
Gulnoza VALIYEVA

Tahririyat manzili:

100038, Toshkent shahri
Matbuotchilar ko'chasi 32-uy.
Telefon: (98) 121-74-16,
(71) 233-03-10, (71) 233-03-45, (71) 233-03-67.
e-mail: til_adabiyot@umail.uz
veb-sayt: www.tilvaadabiyot.uz

MUNDARIJA

TAHLIL

Alijon SAFAROV. Turkfront harbiy nashrlarining manipulyativ ta'sirlari	2
Saxiba SAIDMURADOVA. "Go'ro'g'li" romanida badiiy uslub va psixologik tasvirlar	3
Yoqutxon ERKABOEVA. Gonzo jurnalistikasi va uning janr imkoniyatlari	6
Mahbuba HOLMATOVA. Ways to improve students' communicative competence in ESP classes	7
Nurjahon NAZAROVA. Ertak janri matnining diskursiv tahlili	9
Ravshan NIYAZOV, Mo'mina UMEDOVA. O'zbek detektivining vujudga kelishida xalq og'zaki ijodining genetik manba bo'lib xizmat qilishi va yozma adabiyotdagi ilk detektiv unsurlar	11
Safiya QALANDAROVA. Chet tilda kasbiy ishbilarmolik muloqoti shakllanishini tadqiq qilish metodologiyasi	13
Hasanjon OLIMOV. Globallashuvning milliy til va madaniyatga ta'siri	15

TADQIQOT

Maqsuda IKROMOVA. Chet tilini o'qitishda ommaviy axborot vositalari va interfaol o'yinlarning ahamiyati	16
Solijon AZIZOV. Talabalarining chet tilidagi yozuv kompetensiyasini takomillashtirish istiqboli: raqamli ta'lim muhiti, hamkorlik va qayta aloqa	18
Obid JAYNAROV. O'quvchilarning ma'naviy kompetensiyasini shakllantirishda "Tarbiya" fanining ahamiyati	21
Nargiza SATTAROVA. Erkin Vohidovning "Oltin devor" dramasi presuppotsiya ifodasi	23
Muhabbat YUSUPOVA, Dilnoza ABDUKABIROVA. Lingual analysis of phraseological units in the Uzbek and English languages	25
Zulfiya BERDIYEVA. Xorijiy antroponimlarning diskursiv pragmatik xususiyatlari	27
Nilufar TOSHPOLATOVA. Badiiy matnning psixologik xususiyatlari	30
Munisa KURBANOVA. Interactive methods and their usage	32
Nilufar TASHMATOVA. Haydar xorazmiyning "gulshan ul-asror" masnaviyasida o'zlashma qatlamga oid leksemalar ifodasi	34
Marvarid NURBAEVA. Tarbiyaning asosiy kategoriyalari	37
B.MUXAMEDOVA, A.NURULLAYEVA. Tikuvchilik faoliyatini tavsiflovchi kasbiy atamalar va tushunchalar	39

TAJIMASHUNOSLIK

Mariya SARSENBAEVA, Ravshan NIYAZOV. The importance of conference interpreting types	40
Husniddin BERDIYEV. Axborot asrida informatsion xurujlar	42
Nilufar NAMOZOVA. Hoji Muin biograf, matbuot tarixnavisi	43
Anapashsha QURBONOVA. Doston navolariga baxshida umr	46

МЕТОДИКА. ОПЫТ

Хонбиби ДУСМАТОВА. Урок литературы в 8-м классе по теме «Ярослав Васильевич Смеляков «Хорошая девочка Лида»	48
---	----

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАТЕЛЯ

Саодат МАГДИЕВА. Проблема активности личности обучаемого на базе «Фреймового погружения» в учебную тему уроков интегрированного направления	50
Инобат ТУРСУНОВА, Шохида БАЗАРОВА. Развитие навыков аудирования в обучении устной речи студентов, окончивших узбекские школы	52
Диляра ЗАРИПОВА. Сочинение как одна из форм самостоятельной работы студентов	54
Дильноза НАЗАРОВА. Цели и проблемы содержания обучения родному языку в школе	57

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Насиба ПАНЖИЕВА. Когнитивно-стилистический подход к принципу бинарной оппозиции	60
Дильноза НАМОЗОВА. Содержание и структура фонетической компетенции	62
Наргиза ТЕШАБОВЕВА. Перифраза как предмет лингвистического исследования	65

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Хуршида МАКСУДОВА. Эмоциональность в социальном контексте художественного текста	67
Гулсанам МАРАИМОВА. Литературный анализ пьесы А.Н.Островского «Гроза»	68
Хуршидбек МАМАТИСАКОВ, Ойбек АКБАРОВ. Художественный анализ произведения К.А.Икрамова «Дело моего отца»	70
Альфия ТУХТАРОВА. Художественная концепция личности в творчестве Алексея Варламова	72

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Шахноза МУРАКАЕВА. Внедрение интерактивных новейших IT-технологий для проектов дистанционного обучения английскому языку	75
--	----

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эльдар ГИЗДУЛИН. Отражение мотивов восточной мистики в творчестве русских писателей XIX века	79
--	----

МЫСЛИ ВСЛУХ

Мукаддас ГУЛАМОВА. Знаешь язык – узнаешь мир	82
--	----

O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasi huzuridagi Oliy attestatsiya komissiyasining Filologiya bo'yicha doktorlik dissertatsiyalari asosiy ilmiy natijalarini chop etish tavsiya etilgan ilmiy nashrdir.



Хонбиби ДУСМАТОВА,
учитель средней общеобразовательной школы № 7 города Ангrena

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В 8-М КЛАССЕ ПО ТЕМЕ

«ЯРОСЛАВ ВАСИЛЬЕВИЧ СМЕЛЯКОВ «ХОРОШАЯ ДЕВОЧКА ЛИДА»

Цели урока:

образовательная – ознакомить со стихотворением «Хорошая девочка Лида», формировать представление о жизни и творчестве Я.В.Смелякова и особенностях его произведений;

развивающая – развивать выразительное, осмысленное чтение текста;

воспитательная – создать ситуацию оптимального эмоционального восприятия указанного стихотворения.

Тип урока: изучение нового материала.

Оборудование: презентация, иллюстрации, экран, компьютер, проектор, тесты, карточки, рисунки «Чемодан, мясорубка, корзина» для проведения рефлексии.

I. Организационный момент

Друзья, я очень рада
Войти в приветливый ваш класс.
И для меня уже награда
Улыбки ваших милых глаз.

*Я знаю: каждый в классе гений,
Но без труда – талант не впрок.
Скрестите шпаги ваших мнений –
Мы вместе сотворим урок.*

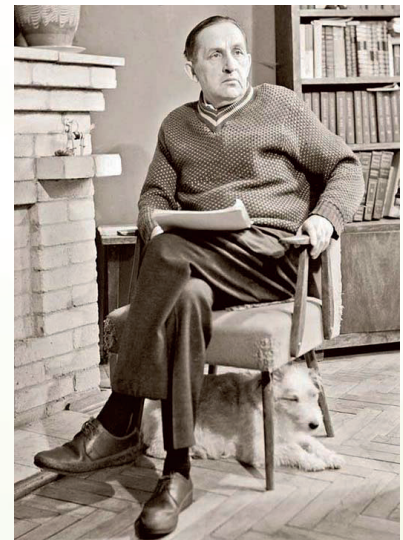
II. Повторение пройденного материала

Игра «Всезнайка» по рассказу «Актриса»

А.Г.Алексина.

1. В каком классе учился главный герой?
2. Как звали девочку, которая нравилась главному герою?
3. Почему он перестал ходить в изобразительную школу?
4. С кем больше всего хотел увидеться бабушка?
5. Что купил герой?
6. С кем он пошёл в театр?
7. Кем работала бабушка героя?
8. Что она проверяла, когда видела людей в очках?
9. Кто играл на сцене?
10. Кого ждал герой после спектакля?

III. Объяснение новой темы. «Денотатный граф»



Ярослав Васильевич Смеляков
(1913–1972)

Словарная работа:

жауты – bog'ich, *растрогать* – hayajonga solmoq, *пройдоха* – обманщик.

Чтение стихотворения по цепочке.

IV. Закрепление темы. *Вопросно-ответная беседа по содержанию стихотворения*

1. Где живёт хорошая девочка Лида? (на улице Южной).

2. О каком времени года говорится в тексте (апрель – весна).
3. Где герой написал «Хорошая девочка Лида»? (на каменных плитах, где ступал её ботинок).
4. Где ещё он напишет её имя? (на всех перекрёстках планеты).
5. Какие подвиги он может совершить ради неё? (напишет её имя огнями, пшеницей, пеной

морской, в небо залезет, пальцы себе обожжёт, на небесных страницах появятся эти слова).

«Мозговой штурм». Что общего между этим стихотворением и рассказом А.Г.Алексина «Актриса»?

«Найди пару». Найди антонимы к словам *хорошая, робкий, огонь, небо, ночь, враньё* (хорошая – плохая, робкий – шустрый, огонь – вода, небо – земля, ночь – день, враньё – правда).

«Микрофон». Какая девочка Лида?

Сарвиноз: живёт на улице Южной, вдоль маленьких домиков, где цветёт акация.

Шохжахон: её золотые косы затянуты как жгуты, у неё платье из синего ситца, где мелькают цветы.

Жайрона: рыжий апрель бесшумной пылью веснушек засыпал ей постель утром.

Севинч: когда она идёт в школу, соседи с весёлым одобрением глядят из окна.

Асилбек: мальчишка, который живёт в доме напротив, ложится и встаёт с именем Лида.

Жасмина: на каменных плитах, где ступал милый ботинок, герой написал «хорошая девочка Лида».

Озодбек: мальчишка вырастит, станет известным, покинет свои места и на всех перекрёстках планеты напишет её имя.

Шахзода: на Южном полюсе он напишет огнями, в кубанских степях – пшеницей, на русских полянах – цветами, на морях – пеной морской, в ночное небо залезет, все пальцы себе обожжёт, чтобы созвездие Лиды взошло.

ЗАДАНИЕ. СКОНСТРУИРУЙТЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ ИЗ ОТДЕЛЬНЫХ СЛОВ.

будут
синих
красивые
светиться
небесных
эти
страницах
слова

« Ключ

Эти красивые слова будут светиться на синих небесных страницах.

Метод «Кластер»



V. Подведение итогов урока.

«Чемодан, мясорубка, корзина». На доске вывешиваются рисунки чемодана, мясорубки, корзины.



Чемодан – всё, что пригодится в дальнейшем.

Мясорубка – информацию переработают.

Корзина – всё ненужное выброшу.

VI. Задание на дом:

а) выучить понравившийся отрывок из стихотворения; б) нарисовать иллюстрации к тексту; в) составить синквейн по теме.

Саодат МАГДИЕВА,

кандидат филологических наук, доцент Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами

**ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМОГО
НА БАЗЕ «ФРЕЙМОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ» В УЧЕБНУЮ
ТЕМУ УРОКОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Проблема активности личности обучаемого на уроках русского языка в узбекской школе – одна из наиболее актуальных в методической практике.

Сегодня стремительно развивающиеся изменения в обществе требуют от молодых людей умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя при этом гибкость и творчество, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми в различных жизненных ситуациях. В этом отношении современная методическая школа Узбекистана призвана подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни. Для их решения требуются активные методы обучения, активизирующие самостоятельную деятельность обучаемых.

В настоящее время в узбекской школе назрели такие проблемы, которые многие учителя не в состоянии решить на обычном уроке. Студенты нашего образовательного учреждения в соответствии с планом университета были направлены на пассивную педагогическую практику, через две недели прохождения которой студенты высказали свое мнение о том, что учителя строят свои уроки на репродуктивном методе обучения, учащимся неинтересно, они сидят в ожидании звонка, чтобы быстрее покинуть класс. Из чего мы сделали вывод, что учителя не создают мотивацию к теме урока, остаются равнодушными к учебному процессу в школе.

Сегодня выросли требования к преподаванию в школе общеобразовательных дисциплин. Достаточно обратиться к материалам селекторных совещаний, проходивших 28 января и 5 апреля нынешнего года под руководством главы государства Ш.М.Мирзиёева, на которых были поставлены задачи, которые необходимо решать быстро и именно сегодня в школе, провести реформу в области народного образования. Он подчеркнул почетную миссию учителей, работающих в школах: «Школа является фундаментом образования и воспитания, и учителя составляют его краеугольный камень. Мы видим в наших учителях, самоотверженных директорах школ, ветеранах сферы опору и надежду страны. Мы и далее не будем жалеть средств и возможностей ради развития

школьной системы. Судьба будущего поколения, судьба всей нашей нации, народа, государства зависит от наших уважаемых учителей». И далее: «Школа – вопрос жизни и смерти нашего будущего. Государство, правительство и хакимы не могут решить этот вопрос в одиночку. Это должно стать делом и долгом всего общества» [1].

Мы готовим студентов к будущей профессии учителя, читаем лекции и проводим семинарские занятия по методике преподавания русского языка и литературы в надежде, что попав в школу, они сумеют самореализоваться и показать свои умения в применении стратегических приемов, которые активизируют деятельность школьников. Данная статья призвана обратить внимание учителей узбекской школы на методику проведения уроков интегрированного характера (русский язык и литературное чтение) в узбекской школе.

Акцентируя внимание на активных методах обучения, мы предусматриваем использование комплексной модели, нацеленной на «развитие творческих способностей обучающихся» [2, с. 132].

Поскольку в основе активных методов обучения заложена мотивация к практической деятельности обучаемого, без которой невозможно овладение знаниями, учителю в учебном процессе необходимо ориентироваться на ситуации, требующие со стороны обучаемых собственных суждений» [3, с. 48].

Анализ традиционной системы обучения (объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения и др.) доказывает, что данная система не основывается на индивидуализации и включении механизмов личностного развития обучаемых и весьма слабо связана с внутренней жизнью учащихся, их многообразными запросами и потребностями и в результате препятствует проявлению индивидуальных и творческих способностей личности. При такой форме организации учебного процесса в деятельности учащегося отсутствует самостоятельное целеполагание, так как цели обучения ставит только учитель; планирование деятельности ведется извне, вопреки его желанию; итоговый анализ и оценивание деятельности обучаемого проводится не самим учащимся, а только учителем.

Учителю важно ставить и решать следующие задачи: интенсифицировать учебно-воспитатель-

ный процесс по русскому языку и литературе за счет «сгущения» учебной информации, т.е. постоянно усиливая плотность учебного процесса, насыщая его учебно-методическими материалами, для чего необходимо подключение конструктивной деятельности с целью создания определенного варианта модели обучения; на каждом этапе урока активизировать мыслительно-познавательную деятельность учащихся использованием приемов современных педагогических технологий.

Таким образом, конструктивная комплексная модель должна быть нацелена на создание мотивационной среды, предусматривающей решение ситуативных задач и выполнение мыслительно-творческих операций на базе рефлексивно-оценочной деятельности школьников.

Уроки по русскому языку и литературе в школах (русской, узбекской, таджикской, корейской и пр.) Узбекистана: модель



Для практической иллюстрации мы предлагаем комплексную модель по изучению художественного творчества Ф.М.Достоевского в старших классах узбекской школы в формате метода «фреймового погружения».

Структура урока нацелена на два этапа, построенных в интерактивном режиме обучения учащихся в малых группах. Цель урока – изучение учебной темы в формате систематизированной системы.

На первом этапе урока учащимся предлагается небольшая информация о фреймовой стратегии. Основателем фреймовой технологии является М.Минский (1975), специалист в области искусственного интеллекта.

Фреймы – это схема представления знаний, ориентированная на включение в строго организованные структуры данных неявных (подразумеваемых) информационных связей, существующих в данной предметной области. Это представление сводит знания в систему. Минский определил суть

теории фреймов: «когда некто встречается с новой ситуацией (или существенно меняет свою точку зрения на проблему), он выбирает из памяти структуру, называемую фреймом. Этот сохраненный каркас при необходимости должен быть адаптирован и приведен в соответствии с реальным изменением деталей». Таким образом, человек хранит свои стереотипные знания в виде некоторого иерархического каркаса, а при появлении новых знаний адаптирует эту модель фрейма в соответствии с новой учебной ситуацией или этапом урока.

Минский рекомендует пустые окна – слоты (фреймы), многократно перезаряжать информацию: так осуществляется процесс «сжимания», структурирования и систематизации представленной информации в виде определенного символа.

В нашем случае это может быть портрет писателя Достоевского или же иллюстрация из его литературных произведений, мнение критиков о писателе или цитата самого писателя и пр. [3].

Прием «фреймового погружения» предусматривает две важные для учебно-воспитательного процесса формы – осмысление текста и его рефлексия. Осмысление текста – это способность учащихся к размышлению с целью использования его содержания для достижения собственных целей, а рефлексия текста предполагает размышление учащихся о содержании текста на базе осмысления в личном сознании.

Второй методический шаг предусматривает презентацию модели («фреймового погружения» в проблему): Достоевский, кто он? С этой целью с учащимися проводится эвристическая беседа по слотам представленной модели.

Фрейм 1 	Фрейм 4 Роман «Преступление и наказание»		Фрейм 5 Теоретическое задание: найдите в тексте описание местности, представленной иллюстрацией (работа в малых группах)
Фрейм 2 «Гениальность Достоевского неоспорима, по силе и изобретательности его талант равен, быть может только Шекспиру» (М.Горький)			Фрейм 7 Этап рефлексии: Что узнал я сегодня? («Анкетно-Опросы»)
Фрейм 3 Учащимся предстоит вспомнить произведения В.Шекспира, М.Горького и Ф.М.Достоевского		Фрейм 6 Тема маленького человека. «А судьи кто?» Судью сострадаю главному герою? «Петербург писателя»	

Ф.М.Достоевский. Фрейм 1: беседа о портрете писателя; фрейм 2: чтение высказывания М.Горького о Достоевском («Гениальность Достоевского неоспорима, по силе и изобретательности

его талант равен, быть может, только Шекспиру»). Учащимся предстоит вспомнить произведения В.Шекспира, М.Горького и Ф.М.Достоевского; фрейм 3: беседа по иллюстрациям из эпизодов романа «Преступление и наказание» (творческое задание: найдите в тексте описание местности, представленной в иллюстрациях (работа в малых группах); фрейм 4: проблемный вопрос – можно ли рассматривать образ Раскольникова как тип «маленького человека» в романе «Преступление и наказание»; проблемное задание: осуждаю или сострадаю главному герою? Каким представлен «Петербург глазами писателя»?

Следующий методический шаг связан с заданиями развивающего характера по русскому языку: учащимся предлагается эпизод из романа «Преступление и наказание».

Часть первая. Глава 3. Письмо матери.

«Милый мой Родя, – писала мать, – вот уже два месяца с лишком как я не беседовала с тобой письменно, от чего сама страдала и даже иную ночь не спала, думая. Но, наверно, ты не обвинишь меня в этом невольном моем молчании. Ты знаешь, как я люблю тебя; ты один у нас, у меня и у Дуни, ты наше всё, вся надежда, упование наше. Что было со мною, когда я узнала, что ты уже несколько месяцев оставил университет, за неимением чем содержать себя, и что уроки и прочие средства твои прекратились! Чем могла я с моими ста двадцатью рублями в год пенсионера помочь тебе?» [4].

Использованная литература

1. О развитии школьного образования в Узбекистане 23 августа 2019 года и о проблемах народного образования. Видеоселекторное совещание по вопросам развития школьного образования 28 января 2022 г.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005.
3. Концепция фреймов М.Минского // https://bstudy.net/779775/ekonomika/kontseptsiya_freymov_minskogo
4. <https://www.literaturus.ru/2020/07/pismo-materi-raskolnikovu-tekst-jepizod-fragment-otryvok.html>
5. Магдиева С.С. Современные технологии преподавания русского языка и литературы. Учебное пособие для студентов вузов Узбекистана. Ташкент: Фан ва технология, 2012.

Инобат ТУРСУНОВА,
старший преподаватель

Шохида БАЗАРОВА,

преподаватель Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ, ОКОНЧИВШИХ УЗБЕКСКИЕ ШКОЛЫ

Процесс практического овладения русским языком в условиях отсутствия или недостаточности русской языковой среды будет протекать успешнее, если в нём активно будут участвовать все каналы восприятия. Такое восприятие можно выполнить таким видом работы как аудирование.

Под аудированием мы понимаем «специально организованную сложную, многоуровневую деятельность обучаемого, в основе которой

Задания:

- 1) подчеркните (отметьте) непонятные слова;
- 2) отметьте трудные для чтения слова;
- 3) выделите в тексте три предложения и прочитайте их;
- 4) выделите все гласные в слове «страдала» и прочитайте;
- 5) объясните значение слова «содержать» и подберите к нему синоним;
- 6) подчеркните слова в тексте, которые передают бесправное положение мамы и сестры Раскольникова;
- 7) объясните значение словосочетания «невольное молчание»;
- 8) подберите однокоренные слова к слову «молчание».

Заключительный методический шаг будет связан с самостоятельной работой учащихся над «Анкетой-опросом» такого содержания:

1. ФИО школьника, класс, тема урока.
2. Что узнал о стратегии «фреймового погружения в проблему»?
3. Помогла ли данная стратегия понять учебный материал?
4. При выполнении каких заданий я испытывал затруднения?

По нашему мнению, такие уроки развивают у обучаемых аналитико-синтетические действия, формируют умение вычленять существенные задания учителя для развития коммуникативной речевой деятельности продуктивного характера.

содержанием, удерживанию в памяти содержания воспринимаемых на слух речевых единиц в течение всего процесса слушания. Оно позволяет улавливать интонацию речи, её красоту, отличать главное от второстепенного.

Навыки аудирования быстрее и легче вырабатываются при выполнении специальных упражнений, разнообразных и по содержанию, и по характеру выполнения. Обычно они имеют структуру, которая включает 1) инструкцию, 2) аудируемый текст (звучащая речь), 3) задания, контролирующие умение учащихся воспринимать и понимать на слух звучащую речь. Так как в условиях реального общения преобладает диалогический характер коммуникации, то для выработки умений важно сосредоточить внимание на аудируемом тексте, удерживании в памяти содержания воспринимаемых на слух речевых единиц, использовать тексты диалогического характера с интересным и поучительным содержанием, способствующие воспитанию в юношах и девушках понимания красоты природы, человеческих чувств. В качестве примера возьмём текст **«Садовые деревья»** из избранных произведений И.Алтынсарина, известного казахского писателя, педагога и просветителя XIX века, работавшего в области дидактического детского рассказа [2].

«Рано утром, в погожий летний день, один господин со своим сыном прогуливался в саду. Они осматривали посаженные цветы и деревья. – Почему то дерево растёт прямо, а вот то дерево растёт почему-то криво? – спросил сын. – Причина, сын мой, та, что за этим деревом при его росте ухаживали, срезали криво растущие ветки, а за тем деревом не было ухода, и оно росло само по себе, – ответил отец. – Если так, то, оказывается, большая польза бывает от ухода, – сказал сын. – Нет сомнения, милый мой, в том, что в уходе есть большая польза, – ответил отец, – то и тебе может послужить наукой. Ты ведь тоже похож на молодое дерево, за тобой также нужен уход. Если я, поправляя твои ошибки, буду учить тебя хорошему, а ты, слушаясь меня, будешь исполнять мои советы, то ты будешь расти правдивым и хорошим человеком; если же ты будешь расти без присмотра, то тоже будешь похож на то кривое дерево, – закончил отец».

Для снятия трудностей при обучении аудированию необходимо использовать подготовительные задания: прослушайте и повторите слова и словосочетания (без зрительной опоры и со зрительной опорой); прослушайте текст и перескажите его по ролям не нарушая последовательности изложения; прослушайте список слов и повторите все слова, которые удалось

запомнить; определите на основе заголовка содержание текста; по прослушанному началу рассказа постарайтесь догадаться и рассказать, что произойдёт потом; изложите смысл текста тремя-четырьмя предложениями; слушая описание картинки, отметьте несоответствия с её изображением; прослушайте две фразы и скажите, чем они отличаются (что добавилось, изменилось, пропущено); выскажите своё мнение по поводу услышанного и обоснуйте свою точку зрения.

Для формирования умений узнавать звуковой образ слов, словоформ, фраз и соотносить их с лексическим и грамматическим содержанием можно предложить следующие задания: выделить из прослушанного текста определённые звуки (каждый звук должен быть отработан с учетом интерферирующего влияния родного языка); слова, словоформы, словосочетания; слова с одинаковыми окончаниями; слова определённого грамматического класса (существительные, прилагательные, местоимения, глаголы и т.д.); слова определённой грамматической формы (глаголы в форме прошедшего времени, существительные в творительном или дательном падежах, краткие прилагательные и т.д.); указать слова с приставками, суффиксами.

Для дальнейшей выработки умений сосредоточить внимание на аудируемом тексте и удерживании в памяти содержания воспринимаемых на слух речевых единиц полезны следующие задания: прослушать один и тот же текст дважды и определить внесенные во второй вариант изменения (могут быть внесены новые слова, новые предложения или пропущены отдельные слова, отдельные предложения); прослушать два разных текста на одну и ту же тему, определить в каком из них тема раскрыта полнее и богаче.

Основная цель аудирования – понимание содержания воспринимаемой на слух речи, извлечение из неё информации. Для этого необходимо уметь соотносить смысл отдельных слов, предложений и частей с содержанием всего высказывания, отличить основное от второстепенного. Формированию такого типа умений способствуют следующие задания, которые одновременно являются и приёмами понимания прослушанного текста: прослушать текст и ответить на данные вопросы (обычно вопросы даются после прослушивания текста, но могут быть даны и до прослушивания); прослушать текст и определить, правильно ли поставлены вопросы по его содержанию, какие вопросы неуместны; прослушать текст и определить, правильно ли раскрывают данные вопросы содержание текста; какие ещё вопросы можно поставить к содержанию текста; прослушать текст и пересказать его содержание; выразить свое отношение к прослушанному, дать оценку фактам и т.д.

К сожалению, при воспроизведении текста наблюдаются лексические трудности, отвлекающие слушающего от содержания и затрудняющие понимание текста, что можно объяснить недостаточным объемом словарного запаса у студентов узбекских групп, изучающих русский язык как иностранный. Зачастую они не различают омонимы (слова, принадлежащие к одной части речи, одинаково звучащие, но разные по значению), омофоны (слова одинаково звучащие, но разные по написанию), паронимы (употребление слов в переносном значении), вследствие чего в процессе аудирования путают одно слово с другим, не могут правильно подобрать слова для выражения мысли, теряются.

При выработке навыков аудирования следует учитывать то обстоятельство, что восприятие звучащей речи сопровождается внутренним её проговариванием. Очень важно полное совпадение слуховых ощущений и внутреннего проговаривания слышимого, и потому восприятие речи на слух достигается лишь тогда, когда скорость проговаривания не отстаёт от слуховых ощущений. По упомянутой причине в группах со слабой языковой подготовкой необходимо давать звучащую речь для восприятия в несколько замедленном темпе, а потом постепенно ускорять её до нормального уровня. Для отработки нормального темпа внутреннего проговаривания при аудировании полезно организо-

вать прослушивание с опорой на письменный текст (слушая, учащиеся одновременно читают текст про себя, подчёркивают непонятные слова, запоминают ударение слов). Также большое значение имеет выполнение послетекстовых заданий, таких как разделение текста на абзацы, выделение основной мысли каждого абзаца, составление вопросного или назывного плана работы, отношение к содержанию прочитанного текста, высказывание собственной точки зрения по определённому вопросу, отстаивание своего мнения логическими методами.

При обучении аудированию необходимо уделять внимание методам развития критического мышления – отправной точки для развития творческого мышления, синтеза, анализа, доказательств и обобщения. Особого внимания заслуживает составление интеллект-карт по прочитанному тексту, имеющих такие важные свойства как наглядность, привлекательность, запоминаемость, творческий подход, возможность пересмотра. Интеллект-карта – метод графического изображения, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления [3]. Таким образом, в процессе обучения русскому языку как неродному (иностранному) необходимо искать и использовать те методы и приёмы, которые окажутся наиболее плодотворными в работе, и приоритетное место на протяжении всего курса должно занять аудирование.

Литература

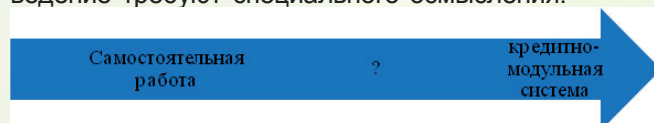
1. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник СПГУ, серия 9, 2011, вып. 4.
2. Алтынсарин И. Избранные произведения. Алма-Ата, 1967.
3. Бузан Т. Скоростная память. М., 1995.

Диляра ЗАРИПОВА,

преподаватель Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои

СОЧИНЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Процесс обновления техники и технологий в условиях современного общества происходит быстро и непрерывно, в связи с чем актуален вопрос о повышении качества подготовки специалистов. Одной из составляющих учебного процесса в условиях перехода на кредитно-модульную систему обучения, безусловно, является самостоятельная работа студентов, поэтому ее организация и проведение требуют специального осмысления.



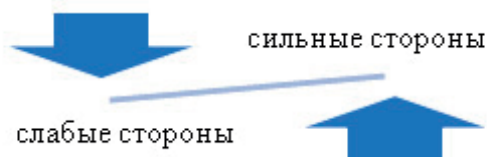
В методической литературе отмечается необходимость отхода от привычных всем – и

студентам, и самим преподавателям – традиционных форм обучения. Однако в погоне за новым не следует забывать о проверенных годами и не потерявших актуальности формах самостоятельной работы.

Так, по нашему мнению, вряд ли кто разлит, что реферат как форма самостоятельной работы уже изжил себя, но изложение мыслей в произвольной форме, не втиснутое ни в какие рамки, оформленное в виде сочинения, которое известно очень давно, может быть использовано и сегодня.

Попытаемся определить сильные и слабые стороны такой выдержавшей испытание временем формы самостоятельной работы, как сочинение.

Сочинение



Приводимая нами информация основана не на научном подходе, а на апробированной в аудиториях Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои методике принятия самостоятельной работы.

В настоящее время самостоятельная работа как один из видов обязательной учебной деятельности студентов высших образовательных учреждений нашла отражение в некоторых нормативных документах: учебной и рабочей учебной программах.

На кафедре иностранных языков для студентов первых курсов направления 60230200 – Теория и практика перевода (английский язык) разработаны темы самостоятельных работ, выбор которых не случаен. Знания и навыки, полученные в процессе работы над ними, помогут студентам в определенных жизненных ситуациях (при знакомстве, трудоустройстве, написании резюме или автобиографии).

Лексические темы самостоятельных работ на I семестр:



Каждая тема должна быть записана в тетради для самостоятельных работ, что позволит преподавателю вести учет выполненных и невыполненных заданий, а студенту – сохранить пройденные за семестр темы в одном источнике. Это может быть представлено в следующем виде:



Как можно было заметить, в перечне самостоятельных работ некоторые темы повторяются, что обусловлено необходимостью более глубокого овладения речевым материалом. Во избежание переписывания одного и того же текста студентам предлагается раскрыть тему в форме диалога, небольшого эссе или описания одной из сцен любимого спектакля или художественного фильма.

Кроме того, тему «Моя семья», дважды указанную в перечне самостоятельных работ, студенты могут осветить с разных ракурсов:

Моя семья → обычаи и традиции, чтимые в семье
→ проведение праздников и т.д.

В качестве альтернативного варианта замужним девушкам можно предложить написать о семье, в которой они были рождены, и о семье, к которой присоединились после замужества.

Учитывая 1) гомогенность групп (число представительниц прекрасного пола в Ташкентском государственном университете узбекского языка и литературы имени Алишера Навои превышает количество представителей сильного пола 99/1); 2) возраст (приблизительно одинаковый); 3) сентиментальность, присущую данному возрасту (по опросам респондентов многие студенты смотрят турецкие сериалы), преподаватель может дать задание описать одну из семей любимого сериала, так как во время продолжительного просмотра сериалов семьи, созданные сценаристами, становятся родными, их жизненные истории вызывают у зрителей искреннее сопереживание.

Обычно студентки с большим удовольствием описывают одного из любимых героев понравившегося сериала, что может быть использовано при раскрытии темы «Описание внешности человека».

Процесс написания сочинения представим в виде ассоциативного ряда с помощью схемы:



Для полного анализа положительных и отрицательных сторон сочинения (и для преподавателей, и для студентов) используем Т-схему.

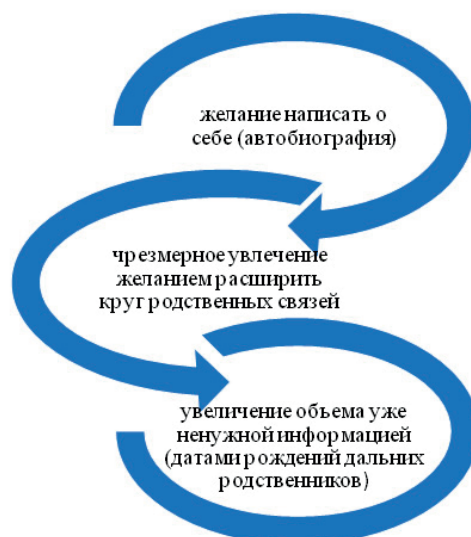
Т-схема «Положительные и отрицательные стороны сочинения как формы самостоятельной работы»

Плюсы	Минусы
Творческий подход, свобода мысли без ограничений и установленных рамок;	Страх, как первичная реакция на слово «сочинение» из-за объема, неумение и нежелание писать сочинения, вызванные ассоциациями со школьными сочинениями по художественным произведениям с заданной тематикой (поэтому задание дается с оговоркой: можете написать пол-листа);
большинство студентов с большим удовольствием рассказывают о себе (своей семье, хобби, интересах) в письменной форме;	нежелание сравнительно небольшой части студентов рассказывать о своей семье;
последовательность изложения;	в работах некоторых студентов подлежат исправлению не только отдельные части слов и предложений (морфемы, предлоги), но и целые предложения.
исправление преподавателем допущенных ошибок;	
проработка ошибок (проведение работы над ошибками в аудитории);	
закрепление на практике изученных правил, таких как родовые окончания и падежные формы имен существительных и прилагательных, склонение количественных числительных, времена глаголов и др.;	
задействовано два вида речевой деятельности – письмо и говорение (устная форма сдачи).	
Главное:	
отсутствие плагиата;	
применение в жизни: возможность написания автобиографии и резюме при устройстве на работу и т.п.	

Как мы видим, плюсов больше, чем минусов:



Однако отрицательные и положительные стороны имеют свое продолжение, так называемый ряд перетекающих друг в друга, т.е. меняющих свою полярность последствий: были плюсами – стали минусами.



Были минусами, стали плюсами.



работа над ошибками	время
-	реконструкция
плюсы > минусы	

Минусы и плюсы принятия самостоятельных работ в форме сочинения для преподавателя:

Плюсы	Минусы
Можно проработать, т.е. провести работу над ошибками	Проверка занимает много времени;
	реконструкции подлежат целые предложения

Минусов больше, чем плюсов.

Минусы и плюсы сдачи самостоятельных работ в форме сочинения для студентов:

Плюсы	Минусы
Понимание допущенных ошибок;	Невозможность списать;
преодоление страха;	первичный ассоциативный страх.
снятие внутренних блоков и барьеров: стеснения, внутренней зажатости;	
возможность применения полученных знаний в жизни.	

понимание	невозможность
преодоление	страх
снятие	-
возможность	-

плюсы > минусы

Минусов меньше, чем плюсов.

В заключение рассмотрим последовательность выполнения самостоятельной работы: 1) дана тема сочинения с разъяснением написания; сочинение написано; 2) ошибки исправлены в письменном тексте и проработаны; 3) студент, не читая написанного в тетради, делает устный пересказ, по ходу которого преподаватель вносит коррективы.



Таким образом, самостоятельная работа в форме сочинения позволяет развить творческие способности, умение свободно говорить на определенные темы, закрепить грамматический материал, в будущем использовать полученные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях.

Использованная литература

1. <https://uza.uz/ru/posts/poslanie-prezidenta-respubliki-uzbekistan-shavkata-mirziyeevas-28-12-2018>.
2. Беднарская Л.Д. Учимся писать сочинение: учебно-методическое пособие. М.: Флинта, 2020.
3. Горелышева С.А. Обучение жанровому сочинению на уроках русского языка и литературы. Учебно-методическое пособие. Ульяновск, 2020.
4. Климова О. Метафорические ассоциативные карты «Фобии и страхи». https://www.ozon.ru/product/metaforicheskie-assotsiativnye-karty-fobii-i-strahi-182242954/?sh=Dk1M_gAAAA#section-description--offset-140--offset-80

Дильноза НАЗАРОВА,

базовый докторант Бухарского государственного университета

ЦЕЛИ И ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Из многолетнего дидактического и педагогического опыта известно, что при определении содержания образования направляющей основой является его цель. Однако это положение не всегда учитывается разработчиками учебных программ и авторами учебников, в результате нарушается баланс между содержанием образования и его целью: в то время как процесс обучения может показаться интенсивным со стороны, нарушения в целом будут продолжать повторяться. Это негативно сказывается на качестве образовательного процесса, что является конечным результатом, а социальный заказ общества на

образование остается невыполненным. Деньги, время и другие затраты государства на образование себя не оправдывают, что приводит к застою в развитии общества в целом.

Прежде всего в результате четко сформулированной образовательной цели появляется социальный ресурс, возможность эффективного развития личности, государства и общества, науки, техники и производства, отношения между которыми определяют, какой специалист нужен для будущего развития этих сфер, а личность является главной силой, обеспечивающей их эффективное развитие. Именно поэтому государство, общество, наука, тех-

ника и промышленность всегда испытывают острую потребность в наиболее квалифицированных представителях науки и профессии. Эта потребность породила в узбекской педагогике в годы независимости концепцию «современного образования, ориентированного на развитие личности».

Необходимость внедрения передовых технологий в образовательный процесс для реализации на практике содержания современного образования, ориентированного на развитие личности, требует обеспечения баланса между содержанием образования и его целями. Реформы последних лет стали важным шагом в обеспечении баланса между содержанием образования и его назначением.

Одной из особых целей образования является донесение до учащихся качественной информации, которая поможет им развиваться духовно и интеллектуально. Содержание образования, отвечающее этой цели, в определенной последовательности должно быть отражено прежде всего в учебниках, учебно-методических пособиях, потому что человек новой эпохи должен обладать прочными знаниями, умениями и навыками, способными произвести изменения, которые выведут социальное, материальное, культурное развитие на качественно новый уровень.

Выше мы отмечали, что баланс между целями и содержанием обучения часто не учитывается разработчиками учебных программ и авторами учебников. В доказательство нашей точки зрения обратим внимание на учебник «Родной язык» для 5-х классов с узбекским языком обучения общеобразовательной школы, который является вторым поколением новых учебников для V–IX классов общеобразовательных школ. Размещение тем в учебнике, большое количество упражнений, направленных на развитие устной речи, широта вопросов и заданий на закрепление тем, контрольные образцы в конце учебника, краткий толковый словарь повышают его ценность.

Мы знаем, что цель образования – воспитать знающую, всесторонне развитую личность, к которой приведут ретроскопические методы, дедуктивное образование. Если образование является целью воспитания творческого мыслителя, предпринимателя, то для достижения такой цели должны быть внедрены проблемно-исследовательские методы творческого образования [1, 2]. Методика обучения требует знаний, формирующих навыки взаимодействия учителя и ученика, поэтому учебник должен соответствовать этому, так как играет ключевую роль в обеспечении баланса между целями обучения и содержанием.

Основная цель учебной программы «Родной язык» для 5-х классов узбекских школ – воспитание творческого мышления, однако большинство

тем в учебнике основано на ретроскопических методах. В частности, нашу точку зрения подтверждают более сотни правил «запомнить» и «выучить», а также наличие только в одном разделе лексикологии около сорока правил, являющихся, по нашему мнению, «бесполезной ношей» для ребенка.

Основы теории родного языка стали переходить от бихевиоризма к вербализму и от познания к психологической основе. В частности, Д.П.Озбель в книге «Педагогическая психология. Когнитивный подход» (1968) утверждал, что в новой эпохе в образовании более уместен метод открытия, чем рецептивный метод [3]. В этом методе знания (правила, законы, выводы и суждения) даются учащемуся в готовом виде, как и при рецептивном обучении, но от него не требуется их усвоения и повторения; обучающемуся дается учебный материал и задания, чтобы он мог открыть и создать необходимые знания под руководством учителя путем самостоятельной работы и исследовательской деятельности [4–6].

Содержание образования, отвечающее задачам обновленного образования, должно быть выражено новыми моделями обучения.

В соответствии с целью образования и репрезентирующими его образовательными моделями содержание образования является важной организационной частью учебного процесса, основная цель которого – внесение изменений пропорционально основе содержания образования, установленной в квалификационных требованиях.

Сегодня необходимо регулярное обновление содержания образовательных целей, определение личностно-демократической модели, создание информационных банков по всем предметам, особенно «Родному языку», внесение ряда изменений в содержание учебного процесса, регулярное обновление заданий. Данная педагогическая деятельность проводится с учетом реализации воспитательных целей, однако трудно сказать, что она может полностью удовлетворить потребности детей в XXI веке.

Мы далеки от критики приведенного ранее в пример учебника, но хотим сказать, что в нашей стране набирает обороты опыт составления и популяризации учебников на основе нового подхода. Поэтому важно всесторонне изучить соответствие нового содержания, методов и средств образования по предмету «Родной язык» целям образования, обобщить опыт в этом направлении. Сегодня «в копилке» экспериментов находятся разработки А.Гуламова и М.Аскаровой, Х.Нематова, Н.Махмудова, А.Нурмонова, А.Собирова, В.Кадырова и Ж.Журабоева. Необходимо всесторонне изучить учебники первого и второго поколений, а также учебники «Родной язык», пробно изданные А.Ходжиевым,

А.Нурмоновым, Н.Ахмедовым, в основе которых лежит методика обучения родному языку с учетом взаимоотношений между учителем и учеником.

Определена современная цель преподавания родного языка, обозначены общие пути ее реализации, системы самостоятельной и внеурочной деятельности, следующей задачей является подчинение этой цели каждого урока родного языка в школе.

Как мы неоднократно указывали, диалектико-гносеологическая (дидактическая) общность состоит в обеспечении индивидуальности, сущности события, возможности действительности, причинно-следственной связи. Достижение этого является одной из важных задач, стоящих перед методикой обучения узбекскому языку как родному в школах. В связи с этим особенно важно добиться всесторонней поддержки учащегося, учитывая при обеспечении баланса между целью образования и его содержанием 1) отбор дидактических разработок, необходимых для использования в жизни ученика, т.е. имеющих практическое значение, в соответствии с целью воспитания. Классы родного языка имеют большой потенциал в этом отношении. Опыт школьных учителей показывает, что в качестве самостоятельных домашних заданий на уроках родного языка можно использовать определенную профессию, задания же строятся на основе данной профессии, используя род деятельности, слова, орудия, приемы, продукты, черты личности, присущие определенной профессии. Используя данную методику, можно добиться практического результата: развить любознательность, привязанность к обучению, подготовить учеников к жизни;

2) конкретные модели обучения, выбранные исходя из содержания образования. Для этого важно, чтобы учебник не давал в полном объеме необходимый учебный материал, а лишь приводил его примеры, оставляя за учеником возможность самостоятельного расширения исследовательской деятельности; информационные банки, сочетающие в себе возможности родного языка и необходимые для практического использования учащимися на занятиях по родному языку (словари различного назначения, справочные энциклопедии,

их электронные версии, без которых метод осознанного (когнитивного) индуктивно-прагматического обучения не приведет к желаемому эффекту).

Для определения содержания образования в будущем в соответствии с его назначением необходимо исходить из следующего: 1) выбрать способ адаптации учебных материалов для определения содержания образования, соответствующего цели обучения по конкретному предмету; 2) обеспечить междисциплинарную актуальность содержания образования. Например, овладение в школе предметами, относящимися к разным областям знаний, означает овладение терминами определенной области науки, их правильное применение. Поэтому требуется активное участие учителей всех предметов для развития умения выражать самостоятельное мнение на родном языке в соответствии с целью, формой и содержанием речи. Опыты показывают, что задача учителей родного языка и литературы во взаимодействии с учителями истории, географии, физики, математики, биологии – дать учащимся основы для формирования мыслей, чтобы описать то или иное событие, реакцию или прием.

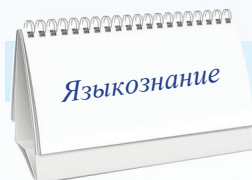
Углубленный анализ целей предметов необходим для определения содержания образования в соответствии с его назначением, при этом важна приоритетность цели единства образования.

Для обеспечения соответствия содержания образования его целям необходимы демократизация образовательного процесса, соблюдение принципов гуманизации для определения содержания, отвечающего целям образования сегодня; учет духовного наследия, самобытности, научных достижений узбекского народа; развитие профессионального мастерства педагогов в соответствии с целями и содержанием образования; регулярное обогащение учебного процесса образовательными технологиями и новыми дидактическими разработками.

Необходимо признать развитие личности учащегося приоритетом системы общего среднего образования и направить всё содержание образования на эту цель.

Литература

1. Ашурбаева Р.К. Интеграционный подход в системе образования // Colloquium-journal (Warszawa, Polska), 2020, №12 (64).
2. Юлдашева Д.Н. Кадрлар тайёрлаш миллий дастури талаблари асосида таълим мақсадини белгилашнинг дидактик асослари. Педагогика фанлари номзоди илмий даражасини олиш учун ёзилган диссертация. Тошкент, 2007.
3. Ashurbaeva R.K. Ways of Effective Implementation of Integration // Middle European Scientific Bulletin. Vol. 10, March 2021.
4. Yuldasheva D.N. O'zbek tilini o'qitish metodikasi. Buxoro: Durdona, 2021.
5. Yo'ldosheva D. Ona tili ta'limi maqsadining tadrijiy taraqqiyoti. O'quv qo'llanma. Toshkent: O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2013 (2019).
6. Yuldasheva D.N., Ashurbaeva R.K., Yusupova D.Y., Asadova Sh.A. Integrative Approach in the School Education Process // Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities. Germany. Vol. 1, May 2021.



Насиба ПАНЖИЕВА,

кандидат филологических наук, доцент Термезского государственного университета

КОГНИТИВНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРИНЦИПУ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ

(на материале английского языка)

По мнению многих исследователей, принцип оппозитивности является одним из важнейших факторов в системе языка и дискурса. Бинарные оппозиции, отражающие особенности восприятия мира человеком, способность структурировать познаваемое, представляют интерес для многих наук. Мыслители разных времен (Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель, Н.Кузанский, Дж.Бруно, И.Кант, Г.-В.-Ф.Гегель, К.Маркс, Ф.Энгельс, В.Гумбольдт, Ф. де Соссюр, Н.С.Трубецкой, Р.О.Якобсон, К.Леви-Стросс, В.В.Иванов, В.Н.Топоров, Н.И.Толстой, Ю.М.Лотман, Т.В.Цивьян и др.) обращались к бинарной оппозиции как к средству познания мира, бытия или к методу ведения спора, диалога.

Само понятие «оппозиция» может быть как лингвистическим, так и логическим. В логическом аспекте «оппозиция – это категория, выражающая отношение несовместимости между отрицающими друг друга концептами из-за способности выражения чего-либо положительного, нежели отрицательного в несовместимых понятиях» [1]. А в лингвистическом аспекте оппозиция именуется как языковая оппозиция – «это лингвистически существенное (выполняющее семиологическую функцию) различие между единицами плана выражения, которому соответствует различие между единицами плана содержания и наоборот» [2, с. 348].

Известный лингвист Ф. де Соссюр считал, что «весь лингвистический механизм вращается вокруг тождеств и различий, причем последние только обратная сторона первых» [3, с.108].

Учением об оппозиции наука обязана выдающемуся русскому филологу Н.С.Трубецкому, создавшему теорию оппозиций в области фонологии [4]. Н.С.Трубецкой рассматривал фонему как сумму релевантных (дифференциальных) признаков, выделяющихся через противопоставление фонем различного рода оппозициях. Например, *звонкий/незвонкий* (отсутствие звонкости), *твёрдый/нетвёрдый* (отсутствие твёрдости), *лабиализованный/нелабиализованный* (отсутствие лабиализованности) и т.д.

В научной литературе бинарные оппозиции рассматриваются как универсальное средство познания действительности, лежащее в основе описания любой картины мира; левая часть оппозиции считается маркированной положительно, правая – отрицательно [5, с. 48-49]. По мнению ученых, подобные противоположности были свойственны еще мифологическому сознанию: они являлись «сосознанными существенными для ритуалов и мифов в архаичных (элементарных) обществах» [6, с. 259]. Существуют различные виды оппози-

ций: пространственные (*верх–низ, правый–левый, близкий–далекий*), размерные (*большой–маленький, широкий–узкий, глубокий–мелкий*), цветовые (*белый–черный, яркий–тусклый*) и др. оппозиции, помогающие человеку упорядочить, сделать более понятным окружающий его многообразный мир, позволяя легче ориентироваться в нем.

Таким образом, на сегодняшний день бинарная оппозиция имеет разные трактовки и аспекты изучения. Можно выделить фонологическое [7], грамматическое [8], семантическое [9], когнитивно-дискурсивное [10], лингвокультурологическое [11], лингвокогнитивное [12], аксиологическое [13] направления исследований бинарных оппозиций, каждое из которых по-своему осмысливает этот объект.

В современной лингвистике оппозиция рассматривается на различных уровнях языковой системы: фонологическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и стилистическом. Так, на фонологическом уровне данная проблема, как уже отмечалось выше, разработана хорошо.

На морфологическом уровне к оппозициям принадлежат антонимичные морфемы, антонимичные служебные слова, антонимичные словоформы, относящиеся к разным частям речи (*encrown–discrown; beautiful–ugly; clever–stupid; black–white, быстро–медленно* и т.д.). Система оппозиций антонимических предлогов представлена 1) пространственными предлогами *to–from*; 2) локальными *above–under*; 3) временными *after–before*.

На лексико-семантическом уровне оппозиции представлены антонимами, а также различными типами значений: словарным и контекстуальным; свободным и связанным (*day–night, wrong–wright*).

На синтаксическом уровне утвердительными и отрицательными предложениями и антонимическими выражениями (*to be in a good mind–to be in a bad mind*).

На стилистическом уровне оппозиции представляют нейтральные стилистически-маркированные единицы, положительная и отрицательная оценка, некоторые стилистические приемы также построены на оппозиции: антитеза, оксюморон, ирония.

На уровне текста, в частности художественного, также наблюдается явление оппозитивности, что составляет предмет нашего исследования. В научной литературе используются два термина – «*оппозитивность*» и «*контраст*».

По нашему мнению, целесообразно несколько разграничить эти явления. Оппозитивность (оппозиции) относится к единицам языка, так как, по утверждению Арнольда, «языковые оппозиции служат

для раскрытия системности в языке и при составлении всякого рода классификаций» [14]. Термин «контраст», по нашему мнению, лучше использовать на синтагматическом уровне, т.е. в тексте, так как оппозиционность на уровне текста имеет относительный характер. В тексте представлены в основном контекстуальные противопоставления, создающие контраст на уровне персонажей; уровне сюжета, в описании событий и фактов; уровне художественных деталей; уровне внутреннего психологического состояния персонажей. Представленные противопоставления имеют описательный характер и выражаются отдельными фрагментами текста.

Обратимся к анализу языкового материала в рассказе К.Мэнсфильд *"Sun and Moon"*. В самом названии рассказа, обозначающем имена основных персонажей брата и сестры, заложена оппозиция, представленная наименованиями небесных тел – Солнца и Луны. В данном случае автор использовал стилистический приём антономазии, обладающий символическим значением: Солнце символизирует яркий свет, а Луна – это лишь отражение этого света. Таким образом, уже из заглавия рассказа становится ясно, что образы персонажей представлены в оппозиции, создающей контраст, проявляемый в их внешности, характере и поведении, а также в их внутреннем психологическом состоянии. Это подтверждается анализом языковых средств, использованных при их описании.

Проведём сопоставительный анализ этих двух персонажей по указанным выше критериям. Так, в описании внешности персонажей прослеживается контрастивность, девочка была маленькой и хрупкой, о чем свидетельствует следующее высказывание: *"If she got tangled in people's legs, they only threw her up and shook her till she squeaked"*. Мальчик в противоположность был тяжёлым и тучным, о чем свидетельствует гиперболическая метафора *"a perfect little ton of bricks"*. Проявляется контраст и в поведении персонажей. Мун всегда подражала старшим (*Moon laughed, too; she always did the same as other people*), в противоположность ей Сан никогда никому не подражал и проявлял свою самостоятельность и независимость: *"But Sun didn't want to laugh. Round and round he walked with his hands behind his back"*. Девочка любила привлекать внимание людей, красоваться, а мальчик предпочитал, чтобы его не замечали (*Sun didn't mind people not noticing him – much...*).

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что характер сестры и брата также можно описать в терминах оппозиции. Мун любила внимание, подражала взрослым, не имела собственного мнения, Сан проявлял самостоятельность, критически относился к окружающим людям и событиям, старался не привлекать к себе внимания. Таким образом, приведенные примеры свидетельствуют

о том, что контраст проявляется прежде всего на уровне персонажей, в их внешности и характере.

Наибольшую значимость, однако, в плане концептуального содержания рассказа имеет контраст, противопоставляющий взрослый и детский мир. Из текста произведения ясно, что дети мешали взрослым, являлись для них обузой, это проявляется в следующих высказываниях: *"Out of my way, children!"*. Контраст также представлен в описании праздничной атмосферы, подготовки к приёму гостей, красивого убранства гостиной, рояля и золотых стульев для концерта и праздничного стола с перечислением многочисленных красиво оформленных блюд и особенно пудинга из мороженого в виде розового домика с белым снегом на крыше. В тексте используются художественные детали, подчеркивающие созданную к приёму гостей красоту (*"...came goldy chairs ...", "...the flower pots looked like funny awfully nice hats....", "...the lights were red roses", "Red ribbons and bunches of roses tied up the table at the corners", "little red table napkins made into roses....", "two silver lions", "tiny birds", "winking glasses and shining plates and sparkling knives and forks"*).

Прямо противоположным является описание красивой гостиной после ухода гостей: все тарелки и бокалы были грязными, еда разбросана, бутылки опрокинуты, повсюду фруктовая кожура, а маленький розовый домик сломан и наполовину растаял, что подтверждается следующими художественными деталями: *"The ribbons and the roses were all pulled untied", "The little red table napkins lay on the floor", "all the shining plates were dirty and all the winking glasses", "...there were bones and bits and fruit peels and shells everywhere", "...a bottle lying down...", "...the little pink house ...was broken-broken-half melted..."*.

Важно подчеркнуть разницу в восприятии этого контраста взрослыми и детьми. Взрослые не замечали изменившейся обстановки, атмосферы после ухода гостей, в то время как детское восприятие этого контраста, разрушения красоты было прямо противоположным и причиняло им, особенно Сану, боль и страдания, что выражено восклицаниями мальчика *"I think it's horrid-horrid!"* и рыданиями. Это свидетельствует о детской впечатлительности, обостренном восприятии красоты, которое благодаря действиям взрослых может легко разрушиться, в конце рассказа еще раз выражена идея непонимания взрослыми чувств и переживаний их детей, что подтверждается реакцией отца на слёзы сына *"Off with you", "This moment. Off you go!"*.

Таким образом, в данном рассказе подтверждается положение о том, что контраст, прослеживаемый на уровне персонажей, в противопоставлении детского и взрослого мира, в особенностях детского восприятия в отличие взрослого выполняет концептуально-значимую роль и является важнейшей компонентой индивидуально-авторской картины мира.

Литература

1. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.
4. Трубецкой Н.С. Проблема родства между большими языковыми семьями. Избранные труды по филологии. М., 1987.
5. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 2009.
6. Иванов В.В., Топоров В.Н. Исследования в области славянских древностей. М.: Наука, 1974.
7. Трубецкой Н.С. Основы филологии. М.: Издательство иностранной литературы, 1960.
8. Ильиченко О.С. Топологические оппозиции в романах Ф.М.Достоевского. Дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003.
9. Свекрова О.Ю. Особенности функционирования оппозиции «утверждение–отрицание» на уровне текста: на материале сонетов, английский язык. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1988.
10. Канчани П. Оппозиция «свой–чужие» как прагматическая доминанта политического дискурса. Дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2004.
11. Лоскутова Т.Н. Концепты «жизнь–смерть», вербализованные лексемами и фразеологическими единицами русского языка, в лингвокультурологическом аспекте. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009.
12. Егорова О.А. Нравственно-оценочные категории «добро» и «зло» в лингвокультурном аспекте: на материале русского и английского языков. Дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2005.
13. Богданова Е.А. Концепты «добро» и «зло» в русской и французской лингвокультурах: аксиологический аспект. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2012.
14. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1986.

Дилноза НАМОЗОВА,

соискатель Университета общественной безопасности Республики Узбекистан

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Современные требования, предъявляемые к изучению иностранного языка, обуславливают поиск новых путей совершенствования образовательного процесса и разработки современных подходов к определению целей, содержания и технологий преподавания иностранного языка в высших военных учебных заведениях. Следовательно, необходимо разрабатывать эффективную методику формирования иноязычной компетенции. Компонентом коммуникативной компетенции на иностранном языке, без которой практически невозможно полноценное общение, является фонетическая компетенция.

Переход на новые образовательные стандарты, а также достижения лингводидактики за последние десятилетия побуждают учёных уточнить, а в некоторых случаях и пересмотреть цель и содержание обучения иностранному языку. Навыки, необходимые выпускникам университета, включают понятия «компетентность» и «коммуникативная компетентность», которые мы определяем, как «знания, навыки и умения, позволяющие индивиду осуществлять функционально-ориентированное устное общение» [1, с. 23]. Анализ множества статей по процессу изучения иностранных языков показывает, что многие авторы подчеркивают «необходимость формирования соответствующих компетенций у всех категорий студентов, изучающих иностранный язык» [2, с. 18].

Однако на фонетико-фонологическом уровне общение невозможно без знания лингвистических и социокультурных реалий. Выпускники должны не только овладеть грамматическими и лексическими аспектами языка, но и уметь фонетически правильно воспроизводить словоформы. Поэтому одной из целей преподавания иностранного языка в

университете является формирование у курсантов знаний нормативного состава разговорных элементов (фонем), навыков их воспроизведения, автоматизации их выбора и интеграции. Это в свою очередь предполагает необходимость постоянного совершенствования перечисленных выше навыков.

На данном этапе изучения иностранного языка существует противоречие между необходимостью совершенствования фонетических навыков и фактическим уровнем сформированности фонетической компетенции у выпускников многих вузов. Реальность такова – уровень фонетических навыков весьма низок. Как отмечает А.М.Хомицкая, «часто теряются важные коммуникативные характеристики предварительно сформированных навыков произношения и интонации: нарушается реальное произношение звуков, основные интонационные особенности речи и правильное использование фонетических законов изучаемого языка» [3, с. 92–96]. Это можно объяснить некоторыми объективными и субъективными причинами: сказываются разный уровень довузовской подготовки, осведомленности курсантов о необходимости регулярного прослушивания образцов английского языка, отсутствие конкретных требований Программы к конечному уровню фонетической компетенции, ограниченный доступ к языковым средствам, позволяющим слышать правильное интонирование звучащей английской речи, неспособность или нежелание курсантов осознать необходимость методичной наработки речевых навыков, а также отсутствие навыков самостоятельной работы, направленной на улучшение и поддержание требуемого уровня фонетической компетенции. Опыт педагогической практики позволяет

тонацию фраз и предложений, определять расположение ударения в словах и синтагматах и т.д.

Результаты анализа научной литературы по данному вопросу позволяют определить содержание и структуру фонетической компетенции. Процесс формирования фонетической компетенции, как и любой иноязычной компетенции, зависит от способности обучаемых к автономному обучению, основанному на уровне самостоятельности, который определяется способностью удовлетворять возникшие потребности самообразования посредством свободного выбора форм и инструментов, т.е. с помощью эффективных методов обучения, позволяющих понять потребности и интересы личности по овладению необходимыми базовыми или дополнительными знаниями по конкретному предмету.

Далее приводим выделенные Н.Ф.Бориско навыки автономной личности: умение определять свои цели по изучению иностранного языка и ставить перед собой конкретные задачи, выбирать соответствующие инструменты, пути и средства для их достижения; сознательное осуществление процессов самообразования; использование методов приобретения знаний и наработку навыков, умение адаптировать их для себя; контроль, мониторинг и регулирование не только процесса обучения и самостоятельной работы, но и речевого и невербального поведения в контексте межкультурной коммуникации; умение набирать навыки и развивать способности для будущей профессиональной деятельности [6, с. 56-57].

Следующий компонент в структуре формирования фонетической компетенции – учебная компетенция, основанная на способности индивида учиться самостоятельно. Содержание фонетической компетенции на иностранном языке отличается знанием фонетических явлений и законов их функционирования, что является одной из предпосылок быстрого и эффективного формирования фонетических навыков. Эффективное функционирование коммуникативной компетенции в процессе межкультурного общения возможно только в том случае, если курсанты развивают фонетические навыки аудирования, говорения, чтения / чтения вслух и письма посредством определённых действий.

Рецептивные фонетические навыки аудирования включают в себя распознавание реальной речи на слух в различных ситуациях презентации, анализ социолингвистических фонетических маркеров, игнорирование барьеров, затрудняющих восприятие из-за условий общения и индивидуальностей речи, иностранных акцентов и т.д.

Продуктивные разговорные навыки включают в себя правильное оформление речи с учётом норм произношения иностранного языка, воздействие на

собеседника посредством фонетического оформления речи и достижения целей общения, выражение своего мнения о теме разговора, собеседнике и ситуации общения, использование соответствующей гибкой и адекватной прозы к условиям общения.

Навыки чтения включают в себя чтение вслух, основанное на знании особенностей громкого, чёткого и выразительного чтения.

Одним из ожидаемых результатов изучения английского языка является развитие коммуникативной компетенции курсантов, а значит, развитие языковых навыков, необходимых для эффективной работы, лингвокоммуникационных и лингводидактических навыков, формирующихся в основном регулярными занятиями в лингафонном кабинете.

Таким образом, коммуникативный компонент фонетической компетенции связан с лингво-фонетическим анализом, адаптацией, моделированием и построением организационных единиц разноразноуровневого фонетического материала, процессом их представления, демонстрацией фонетических навыков в коммуникативных ситуациях. Напомним, что Ю.В.Головач особо выделяет навыки, основанные на продуктивных фонетических, рецептивных и репродуктивных фонетических умениях, а также фонетических знаниях [5, с. 130–140].

Понятие звуковой культуры речи очень широко, оно включает фонетическую и орфоэпическую правильность речи и грамотность дикции. Следовательно, рассматривая содержание и структуру фонетической компетенции, мы выделяем её основные компоненты: фонетические знания и навыки, а также другие важные компоненты (коммуникативный, социолингвистический и рефлексивный). Отдельно подчеркнём, что на основе анализа составных элементов социолингвистических компетенций, представленных в Европейских рекомендациях по языковому образованию, выделяется социолингвистический или социокультурный компонент фонетической компетенции, свободный от регионального и национального происхождения и учёта этнического состава профессиональных групп.

Таким образом, необходимым требованием к преподаванию фонетики в высших военных образовательных учреждениях является обучение звуковой культуре речи иностранного языка. Изучение особенностей фонетической компетенции при получении высшего образования и разработка методов повышения фонетической компетенции позволят повысить качество подготовки выпускников и уровень их произносительной культуры. С.В.Павлова, В.В.Бужинский и другие лингвисты доказали, что овладение культурой иностранной речи является ключевым условием пси-

хологического комфорта в международных отношениях, а также способствует интеграции личности в мировое сообщество и культуру.

Литература

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (CEFR) // Совет Европы, 2011.
2. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку. Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2016.
3. Хомутова А.А. Коммуникативно-компетентный подход к изучению практической фонетики английского языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия «Лингвистика», 2011, вып. 5, № 15 (87). Челябинск.
4. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетической и фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка. Автореф. дис. ... канд. филол. наук, канд. пед. наук. Ставрополь, 2016.
5. Головач Ю.В. Требования к уровню сформированности профессиональной фонетической компетенции выпускников лингвopedagogического вуза // Иностранные языки, 2015, № 1.
6. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка. Калининград, 1999.

Наргиза ТЕШАБОВЕВА,

преподаватель Ферганского государственного университета

ПЕРИФРАЗА КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

На современном этапе развития языкознания одним из актуальных направлений стала зависимость семантики единиц языка от коммуникативной задачи. Данный аспект исследований рассматривается коммуникативной лингвистикой, для которой, по словам Т.И.Бытевой, «характерно стремление к адекватному описанию языковых явлений с точки зрения процесса коммуникации, а также изучение механизма семантической модификации языковых единиц разных уровней в процессе коммуникации» [1, с. 4]. Поэтому особое внимание стали привлекать широко распространенные неоднословные средства номинации.

Перифраза – явление, не имеющее в лингвистической науке однозначного понимания. Ее определяют и как описательное выражение, и как троп, часто отождествляют с другими языковыми единицами – с фразеологизмом, словосочетанием. Однако практически все исследователи признают номинативность перифразы, ее связь с процессом языковой номинации. В статье анализируется специфика перифрастической номинации, дается ее типологическое описание. «Номинация есть процесс и результат наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами» [там же, с. 237].

Парафразы представляют интерес для многих текущих задач НЛП, включая вывод текста, машинное чтение, ответы на вопросы, извлечение информации и машинный перевод. Всякий раз, когда текст содержит несколько способов сказать «одно и то

же», но приложение требует одинаковой обработки этих различных вариантов, будет полезен механизм автоматического распознавания перефразирования.

Одна из причин сложности создания систем распознавания парафраз заключается в том, что парафразам трудно дать определение. Хотя строгое толкование термина «парафраз» довольно узкое, поскольку требует точного идентичного значения, в лингвистической литературе парафразы чаще всего характеризуются примерной эквивалентностью значения в предложениях или словосочетаниях. Мы определяем перефразирование как «приблизительную концептуальную эквивалентность между внешне отличающимся материалом». Перефразирование как «рассказ об одной и той же ситуации по-разному». Мы утверждаем, что парафразы не являются полностью синонимами: в парафразах есть прагматические различия, а именно разница в оценке, коннотации, точке зрения и т.д. Согласно Л.Н.Синельниковой, «приблизительная синонимия предложений считается достаточной для того, чтобы они были произведены из одного и того же слова» [2]. Далее она добавляет, что приблизительные перефразирования включают в себя импликации (не в логическом, а в бытовом смысле). Придерживаясь крайней точки зрения, Т.И.Бытева отвергает идею абсолютной синонимии, говоря «каждые две формы (в языке) контрастируют по смыслу». В целом в лингвистической литературе существует большое количество

работ, в которых утверждается, что перефразирование не ограничивается строгой синонимией [1].

Лексическая перспектива определяет парафразы с точки зрения видов лексических изменений, которые могут происходить в предложении/фразе, что приводит к созданию его парафраз.

1. Замена синонимов: замена слова/фразы синонимичным словом/фразой в соответствующем контексте приводит к парафразе исходного предложения/фразы. Эта категория также охватывает почти синонимию, т.е. позволяет изменять оценку, коннотацию и т.д. слов или фраз между парафразами. Пример: *Мужчина купил машину. Мужчина приобрел машину.*

2. Замена антонима: замена слова/фразы его антонимом, сопровождаемая отрицанием или отрицанием какого-либо другого слова в соответствующем контексте, приводит к парафразе исходного предложения/фразы. Эта замена может сопровождаться добавлением/удалением соответствующих служебных слов. Пример: *Мужчина поел. Мужчина не голодал.*

3. Обратная замена: замена слова/фразы его обратным и инвертирование отношений между составными частями предложения/фразы в соответствующем контексте приводит к перефразированию исходного предложения/фразы, представляя ситуацию с обратной точки зрения. Эта замена может сопровождаться добавлением/удалением соответствующих служебных слов и перестройкой предложения. Пример: *Google купила YouTube. YouTube был продан Google.*

4. Изменение залога: изменение активной формы глагола на пассивную и наоборот приводит к перефразированию исходного предложения/фразы. Это изменение может сопровождаться добавлением/удалением соответствующих служебных слов и реструктуризацией предложения, что часто приводит к наиболее строго сохраняющему смысл парафразу. Пример: *Жена любит мужа. Муж любим женой.*

5. Изменение лица: изменение грамматического лица объекта, на который делается ссылка,

приводит к перефразированию исходного предложения/фразы. Это изменение может сопровождаться добавлением/удалением соответствующих функциональных слов. Пример: *Мужчина сказал: «Мне нравится футбол». Мужчина сказал, что любит футбол.*

6. Замена местоимения/сореферента: замена местоимения именной группой, к которой оно относится, приводит к парафразе исходного предложения/фразы. Это также часто приводит к наиболее строго сохраняющему смысл парафразу. Пример: *Саша любит Катю, потому что она умная. <=> Катя любит Сашу, потому что Саша умный.*

7. Варианты служебных слов: изменение служебных слов в предложении/фразе без изменения его семантики в соответствующем контексте приводит к перефразированию исходного предложения/фразы. Это может включать замену легкого глагола другим легким глаголом, замену легкого глагола связкой, замену одних предлогов другими предлогами, замену определителя другим определителем, замену определителя предлогом и наоборот, а также добавление/удаление предлога и/или определителя. Пример: *Андрей показал хорошую демонстрацию. Демонстрация Андрея была хороша.*

Таким образом, определение того, какие явления составляют парафразы, а какие нет, в прошлом было проблемой. В то время как некоторые люди использовали очень узкую интерпретацию парафраз — парафразы должны быть точно логически эквивалентны — другие придерживались более широкой точки зрения, рассматривая даже семантические последствия как приемлемые парафразы. За рамками конкретных языковых интерпретаций (таких как теория смыслового текста (Мельчук, 1996) никто не пытался создать общий, исчерпывающий список трансформаций, определяющих парафразы. В этой статье мы приводим такой список. Рассмотрение перифразы в аспекте типологии номинаций показывает, что перифраза занимает заметное место в системе номинативных средств языка, перифрастическая номинация разнообразна в своих семантических, структурных и функциональных свойствах.

Литература

1. Бытева Т.И. Феномен перифразы в русском литературном языке: Проблема семантики и лексикографии. Дис. ... докт. филол. наук. Красноярск, 2002.
2. Синельникова Л.Н. К вопросу о сущности перифразы как функционально-семантической единицы. Вопросы грамматического строя современного русского языка. М., 1972.

Хуршида МАКСУДОВА,

преподаватель Ферганского государственного университета

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Исследования о роли эмоций в литературе указывают на то, что эмоции могут быть неотъемлемой частью художественного текста. Большая часть нашего повседневного опыта влияет и находится под влиянием эмоций, которые мы испытываем. Этот опыт не ограничивается реальными событиями; люди могут испытывать эмоции при чтении романа, просмотре пьесы или фильма.

Эмоции и чувства — естественная и важная часть жизни человека. Они влияют на духовный, культурный, социальный опыт, который исследуется в разных областях гуманитарного знания — в философии, психологии, социологии, культурологии. Эмоции и чувства находят отображение в естественном языке, и изучение способов этого отображения давно стало важной частью лингвистики.

Литература предлагает ценное дополнение. Она содержит подробные инструкции по моделированию эмоций, а в случае успеха вызывает эмпатические эмоции. Это также связано с искажениями из-за усиливающей эмоции идеализации и идеологических предубеждений. Но они также относятся к изучению эмоций. Существует три уровня, на которых литература занимается исследованием эмоций: 1) индивидуальная работа; 2) общие и родственные шаблоны и 3) свойства, часто встречающиеся в отдельных произведениях и жанрах. Даже на третьем, самом общем уровне литература предлагает потенциально важные гипотезы о нашем удовольствии от эмоциональной симуляции и нашей потребности делиться эмоциональными переживаниями.

Начало науки о человеческих эмоциях лежит в нашем индивидуальном переживании эмоций — не только в их феноменологическом тоне, но и в нашем чувстве готовности к действию, в нашем распознавании вызывающих условий, в способах, которыми мы предвосхищаем определенные результаты и в своем воображении уточняем причины возникновения ситуации и т.д. Если бы мы обнаружили различные виды активации ядер миндалевидного тела, но не имели опыта предшествующего рода, мы не поняли бы эти активации как эмоции. В самом деле, мы не имели бы даже представления об эмоциях (в отличие, скажем, от рефлексов) без только что перечисленных переживаний. Можно сказать, что мы можем интерпретировать активацию миндалевидного тела только со ссылкой на переживания, даже если мы частично объясняем переживания со ссылкой на активации.

Конечно, сказать, что литература должна занимать видное место в исследованиях эмоций, не значит ответить на вопрос, как именно она должна фигурировать в этих исследованиях. Ничто в предыдущем аргументе не указывает на то, что литературу следует использовать для исследования эмоций. Иными словами, сказать, что изобразительная репрезентация вызывает симуляцию, которая эмоционально эффективна, не значит сказать, что она точно представляет реальные ситуации во всех деталях – даже во всех деталях, которые эффективны для симуляции эмоций.

Во-первых, возможен очевидный момент, но один. Стоит пояснить: открытые, буквальные заявления об эмоциях в литературных произведениях не имеют особого теоретического статуса. Подобные высказывания действуют как часть общего симулятивного эффекта произведения. В целом их нельзя сравнивать с научными гипотезами об эмоциях. По нашему мнению, литературные произведения становятся менее ценными для изучения эмоций именно в той степени, в какой их состав направлялся предшествующими теориями эмоций.

Во-вторых, даже события, черты характера, причинно-следственные связи и другие особенности сюжета литературного рассказа не могут точно отображать эмоциональные состояния. Конечно, успех произведения предполагает, что в целом его описание событий и т.д. должно быть достаточно близко к личному опыту, чтобы получающаяся в результате симуляция вызывала параллельные эмпатические эмоции (например, сострадание к страданиям другого человека, главного героя). Но решающим моментом здесь является то, что успешная работа – это работа, усиливающая эмоциональный отклик читателя. Не обязательно, что повышение точности изображения эмоционального переживания усиливает эмоциональный отклик читателя. Действительно возможно, что повышенная точность репрезентации в определенных отношениях ослабит эмпатическую реакцию. Например, может случиться так, что романтическая любовь никогда не бывает однозначной, что она всегда несколько колеблется, что даже самые преданные любовники знают о других возможных партнерах. Однако возможно, что читатели будут испытывать меньшую эмпатическую интенсивность к Ромео, если он время от времени замечает соблазнительные черты проходящей мимо Филомены. Таким образом,

драматург советует сделать преданность Ромео Джульетте полной и совершенно постоянной, и мы можем ожидать, что литература отклонится от изобразительной точности из-за идеализации.

Рассмотрим эмоции в художественном тексте с опорой на такие характеристики эмотивности, как эмотивная тональность, эмотивный фон, эмотивная окраска, эмотивная направленность.

Эмотивный фон текстов художественного стиля создаётся благодаря сложному воздействию эмотом различных типов. Фоновая эмоция создает пространство возможностей, в котором присутствие одних возможностей является недвусмысленным и повышенным, в то время как другие переживаются как подавленные, уменьшенные или просто несуществующие. Следовательно, именно таким образом фоновые эмоции обеспечивают аффективную фоновую ориентацию, создающую ощущаемое пространство возможностей выдающихся действий.

Эмотивная тональность. В литературных терминах тон обычно относится к настроению, подразумеваемому выбором автором слова, и к тому, какие чувства у читателя может вызвать текст. Тон, который автор использует в произведении, может вызвать любое количество эмоций и точек зрения, а также охватить широкий спектр текстовых стилей, от лаконичного до прозаического. Тон – это то, что помогает напугать читателя в «Сердце-обличителе» Эдгара По и передать точку зрения старика в «После сбора яблок» Роберта Фроста. Кроме того, определенные атрибуты письма, включая голос, интонацию, настроение и стиль, связа-

ны с тоном. Например: «Что, если какой-нибудь старый здоровяк капитана дальнего плавания прикажет мне взять метлу и подмести палубу? Что значит это унижение, взвешенное, я имею в виду, на весах Нового Завета? Думаешь, архангел Гавриил стал меньше думать обо мне из-за того, что я быстро и почтительно подчиняюсь этим старым скрягам в данном конкретном случае? Кто не раб? Скажи мне, что. Что ж, как бы мне ни командовали старые капитаны, как бы они меня ни колотили и не колотили, я с удовлетворением знаю, что всё в порядке; что все остальные так или иначе обслуживаются почти таким же образом – то есть с физической или метафизической точки зрения; и так раздаётся всеобщий стук, и все руки должны потирать друг другу лопатки и быть довольными».

Эмотивная окраска создает теплые цвета, вызывают эмоции начиная от чувства тепла и комфорта до чувства гнева и враждебности. Цвета на синей стороне спектра известны как холодные и включают синий, фиолетовый и зеленый, часто описываются как спокойные, но могут вызывать чувство грусти или безразличия.

Таким образом, эмоции и чувства, будучи важнейшей частью внутреннего мира человека, составляют важнейший предмет изображения в художественных текстах. На это нацелены все элементы структуры художественного текста: лексические и фразеологические единицы, морфемы, синтаксис, композиция. На интерпретацию эмоциональных смыслов при восприятии художественного текста работают и внеязыковые феномены – фоновые и культурные знания читателей.

Использованная литература

1. Ионова С.В. Когнитивный подход к исследованию текстовой эмотивности // Вестник ВолГУ, серия 2 «Филология. Журналистика», вып. 5, 2000.
2. Катермина В.В. Эмоции в художественном тексте / Сборник научных трудов «Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты», вып. 32. Тверь: Тверской государственный университет, 2015.

Гулсанам МАРАИМОВА,

магистрант I курса Ферганского государственного университета

ЛИТЕРАТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПЬЕСЫ А.Н.ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»

В 1859 года А.Н.Островский написал одну из замечательных пьес в то время, когда театральная реформа была необходима. По словам Островского, «игра актеров гораздо важнее для зрителей, а текст пьесы можно читать дома». Тем самым писатель подготавливал публику к разнице между пьесами для спектаклей и пьесами для чтения. Но старые традиции были еще сильны. Сам автор определял жанр «Грозы»

как драму. Сначала следует разобраться в терминологии. Драма характеризуется серьезным, преимущественно бытовым сюжетом, стилем, приближенным к реальной жизни. На первый взгляд, в «Грозе» много драматических элементов: это, конечно, повседневная жизнь, четко прописаны нравы и быт города Калинова, складывается полное впечатление не только об отдельно взятом городе, но и обо всех провинци-

он символизировал то, что критик И.А.Овчинина назвала «страхом собственной совести, ужасом, что она должна умереть не в благодатном состоянии» [1]. По замечаниям Р.А.Писа, Катерина «чувствует себя обязанной искупить свой грех, исповедоваться в нем и покаяться перед всеми, включая свекровь как свою Немезиду, своего слабовольного мужа и всех людей в городе. Ее вина, проистекающая из преданности христианскому учению, побеждает ее временную оплошность, позволившую регулировать ее жизнь внешними, а не внутренними санкциями». Несмотря на это Катерина нашла в себе силы нарушить табу: она не смогла жить с чувством вины, приняв религиозные заповеди, продолжавшие удерживать ее в жутком самоконтроле [2].

В пьесе изображен контраст между двумя рушащимися веками: отсталой Россией Петра Великого и грядущей эпохой романтизма. Ценно-

сти старшего поколения в пьесе уходят корнями далеко в XVII век, а мировоззрение молодого поколения ближе к XIX. Молодежь более открыто показывает свои эмоции; они нерешительны, порой даже вспыльчивы, тем самым они «романтичны». Это шкатулка с ценностями, вобравшая в себя кусочки русской культуры шестнадцатого, семнадцатого, восемнадцатого и девятнадцатого веков, существующих близко друг к другу [2].

Таким образом, пьеса «Гроза», отражает реалистическую картину русской патриархальной жизни. В пьесе мы наблюдаем один из пронзительных, но в то же время простых когда-либо сделанных психологических анализов русской души. Катерина выступает в роли бунтовщицы, которая хочет быть свободной. По нашему мнению, бунт Катерины не был безнадежным, так как в нем была надежда на конец столетнего крепостничества в русской истории.

Использованная литература

1. Овчинина И.А. А.Н.Островский. Этапы творчества. М.: Энциклопедия сёл и деревень, 1999.
2. Peace R.A. A.N.Ostrovsky's The Thunderstorm: The Dramatization of Conceptual Ambivalence // Modern Language Review, 1989, No. 1.
3. Островский А.Н. Полное собрание сочинений в 16 томах, т. 2. М.: ГИХЛ, 1950–1953.

Хуршидбек МАМАТИСАКОВ,

магистрант Ферганского государственного университета,

Ойбек АКБАРОВ,

кандидат филологических наук, старший преподаватель Ферганского государственного университета

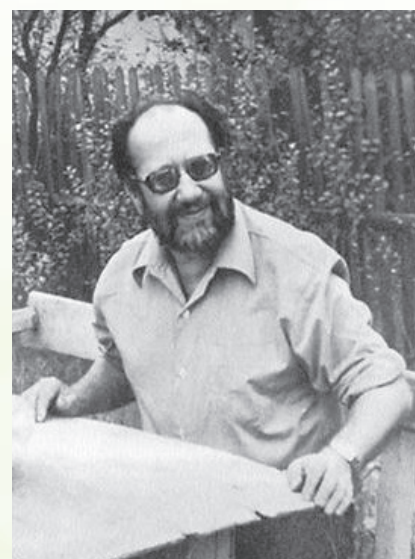
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ К.А.ИКРАМОВА «ДЕЛО МОЕГО ОТЦА»

Творчество Камиля Икрамова, хотя и привлекало внимание литературных критиков в Узбекистане и в бывшем Союзе, в монографическом плане не исследовано. Существующих рецензий на некоторые его работы, включая небольшие по объему анализы, недостаточно [1].

Мы попытались заново осмыслить последнее произведение знаменитого писателя, дать начальный анализ исследователям, живущим и читающим уже в XXI веке.

«Я пишу эту книгу больше тридцати лет», – признавался автор в своем произведении [2, с. 5]. Его работа, в которой писатель пытался показать своего отца не в красочном цвете поддаваясь священному сыновьему долгу или желая обелить родного человека, а разобраться в миропонимании и чувствах своего отца, рьяного, идейного поборника того режима, продолжалась с 1958 по 1988 год. «Важно было понять самому – кто же мой отец. Кто он?» [там же].

Для передачи собранного материала автор несколько раз переписывал рукопись, закономерно придя к написанию романа-хроники. Академик А.Белецкий в свое время разделял такие сочинения на две группы. Одни романы, считал он, построены как биография



Камил Акмалевич Икрамов
(1927–1989)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСЕЯ ВАРЛАМОВА

В характеристике литературной эпохи XX–XXI веков, к которой относится и творчество А.Варламова, литературоведы предлагают вы-

В произведении «Лох» показана достаточно мрачная безрадостная городская обстановка: грязные улицы, «грязные» души, люди не могут получить помощь от милиции, которая должна их защищать. «Лохом» считают человека, не желающего быть торгашом, так как он философ, чувствующий человек с острым умом, стремящийся найти смысл жизни. В произведении «Рождение» такая же мрачная картина, нарисованная автором: врачи, равнодушные к выполнению своих прямых обязанностей, больницы еле выживают в сложившихся условиях, и, что самое страшное, люди готовы идти на убийство друг друга. В этом страшном мире рождается новый житель: *«Он был ... один из десятков тысяч детей.*

рождающихся вопреки нищете, братоубийству, грязи, лжи и пророчествам о близящейся кончине мира» [5]. Эти условия современной действительности противоречат самому рождению новой жизни, приводя к мысли, что оно невозможно.

Безусловно, здесь речь не идет о каком-либо развитии личности, оно в таких условиях просто нереально, о чем говорит и герой произведения «Рождение»: «Мы просто вымираем, ... у нас рождаются недonoшенные, больные уже в утробе матери дети, ... это наша судьба, ... ни один уважающий себя человек не позволил бы, чтобы его ребенок находился в таких условиях...» [5]. Герой хочет уехать из своей страны России, он мечтает, чтобы его ребенок не жил в подобных условиях. Автор не дает ответа на вопрос, удалось ли ему осуществить задуманное, но в произведении «Лох» герои осуществляют этот путь: только ради этого герой бросает свою жену, говоря «В дерьме я больше жить не могу» [6]. Он уезжает «в великолепную и скучную» Америку, так как хочет свободы, хочет проявить себя, завести семью, но будущим детей он желает воспитывать как «истинно русских», так, по его мнению, он немного отблагодарит принявшую его Америку тем, что «улучшит ее породу» [6].

Но когда герой преодолел множество трудностей и смог «выйти в люди», он вдруг пришел к пониманию того, что все усилия оказались напрасны, что ему не нужна чужая земля, а нужна родная страна со всеми ее «непривлекательностями», и герой бежит из-за границы. Очутившись в России, проклиная ее грязь, нищету, пьянство, он понимает, что вне родной страны он не сможет жить, несмотря на всю прелесть «сверкающих огнями американских улиц».

Примечательно и то, что когда жена Левы Голдовского, видя «чистенькую» Германию, хочет уехать из России, он не поддерживает ее желание, так как уже прошел этот бессмысленный путь. В желании Ани уехать из России лежит та же мотивация, что и у героя произведения «Рождение». Уехав в Америку, Голдовский сделал свой выбор и руководствовался прежде всего душевными побуждениями, а не моральным долгом.

Еще один герой из произведения «Лох» – Тёзкин, тоже уезжает за границу, только причина у него иная, чем у Голдовского – его манят любовные переживания. Оба героя произведения убеждаются в том, что «мир был слишком одинаков» [6], прозрачной оказывается мысль «спастись» от нищеты, неравенства в чужой стране. Да и вообще, возможно ли спасение от всего того, что герои считают несправедливым. Четких ответов не дается, но парадоксально звучат слова Тёзкина: «... я с ужасом думаю, что было бы, если бы моя жизнь прошла не в России, а в вашей чудесной, милой стране» [6]. Вырвавшийся на свободу герой тем не менее не представляет себя вне России. У Тёзкина остался один важный приоритет – связь со своей родной землей и народом, поэтому он боится выпасть из этой связи и потерять эту незримую связь, не дающая ему забыть его корни. Поэтому он и говорит священнику, что «... предпочтет остаться с ними», т.е. с людьми

ми» [6]. Тёзкин, преодолевая трудности, приходит к собственной вере, истинной вере в русскую душу. Может в этом и проявляется русский национальный характер с «загадочной русской душой», которую может полюбить даже иностранец Фолькер, несмотря на то что в России убили его отца.

Историческую судьбу родной страны автор решает с учетом менталитета русского человека, ему близка душа, блуждающая в потемках, разрываемая противоречивыми сомнениями, трагичная судьба человека, идущего не своей дорогой. По мнению самого автора, духовные искания героя заканчиваются когда герой начинает обращаться к Богу. Мотив истинной Веры является основным в постижении нравственно-религиозной концепции развития личности. Это происходит в тот момент, когда Тёзкин, побуждаемый внутренним состоянием души, верит искренне, всем сердцем. Таково художественное описание героя с русским характером, с тягой к праведной и религиозной жизни.

В образе «правдоискателя» в произведении А.Варламова «Купол» представлено развитие личности интеллигента. В произведении показан конфликт молодого человека с государственной системой. Своими действиями герой произведения очень напоминает одного из «лишних людей», пытающегося осмыслить всё происходящее в стране и себя в этом мире, в котором он потерян и одинок. В своем городе он играет «роль» успешного человека, пробует укрепить свою нравственно-духовную позицию, представляет собой новый тип интеллигента, которому присущи стремление к реализации, определенные действия, но на самом деле он внутренне изолирован от всех: «... это состояние было мучительно своей неопределенностью...» [5]. Этот человек не может определить свое предназначение в жизни, он в какой-то мере инфантилен. Автор попытался возратить в жизнь своего героя духовно-нравственные традиции и ценности [7].

Герой произведения «Затонувший ковчег» Илья Петрович видит развитие своей страны в тесной связи со старообрядчеством, он фанатично верит в собственную мысль и стремится всё сделать для этого. Выступая подвижником собственной идеи, он готов пожертвовать всем. Герою удалось в ограниченном виде создать нечто подобное: вдали от мира он занимается воспитанием своих детей в русле нравственности и морали, чистоты помыслов, учит основам разных наук. Но отпустив их в другой мир, наполненный отнюдь не чистотой и высокими нравственными идеалами, наивно полагает, что его старания не пропадут даром, а дети смогут преобразить мир с помощью своей нравственной и духовной чистоты. У героя нет мысли о том, чтобы покинуть свою страну, наоборот, он верит в то, что сама Россия должна самостоятельно преодолеть существующий кризис, а потом помочь это сделать и другим странам. Весь образ Ильи Петровича, его мировоззрение подводят к мысли о том, что жизнь для себя не несет какого-либо смысла, человек становится личностью, когда идет на жертвы, отдавая большую часть своей души благому делу [8, с. 27].

Таким образом, герои произведений «Затонувший ковчег» и «Лох» высказывают мысль о единении со всем народом, целым миром, невозможности человеческого существования без установления нравственно-духовных связей.

Во всех рассмотренных произведениях ярко прослеживается отчужденность личности от мира социума. Герои стремятся уйти, спрятаться от внешнего мира, они скитаются, испытывают трудности, ищут свое место, обращаются к вере. Общим для всех героев является житейская неопределенность, которая по-разному трансформируется в их сознании: одни безвольны, у других нет никакого жизненного ориентира, третьи хотят пожертвовать всем во имя своей идеи [2, с. 98]. Общим для героев является и нахождение их в «пограничных» обстоятельствах: привычная житейская обстановка, в которой живут герои, нарушается, люди вдруг оказываются за ее пределами. Кроме того, появление «мытарей»-героев связывается с происходящим в России кризисом.

Одиночество героев интерпретируется автором применительно к реальным условиям в стране в XX веке. Одиночество и тоска рассматриваются с двух сторон: как внешнее проявление – отход от мира и людей (Тёзкин, Иван Сергеевич, Катерина) и как внутреннее проявление – позиция того, кто не понимает всего, что творится вокруг, поэтому и не принимает саму действительность. Показан трагизм судьбы целого поколения, живущего «в обреченном одиночестве» [8, с. 28]. Общество, страна в целом и человек вынуждены жить в смуте: исторической и духовной. Тоска лишь усиливает трагическую картину жизни личности, которой присущи самоотчуждение и отчуждение мира, переживающей о том, что связь с миром прервалась. В связи с этим свойственное личности одиночество обретает важный смысл, выражающийся в том, что одиночество не только в душе героя, его оторванности от людей, оно и «перед лицом мироздания» [там же]. Причиной же мытарств являются не только личные обстоятельства, но и характер самой личности, зачастую раздвоенный, сомневающийся, рефлексивный характер, определяемый отрывом от Бога, потерей собственного пути в жизни.

Автор показывает изменения в личности, связанные с ее восприятием божественных знаков и веры, с неслучайностью происходящих ситуаций в жизни. Начинается переход к новой личности, для которой характерны черты социально-культурной российской среды того времени. Критики, говоря об этом «новом» человеке, подчеркивают его незащищенность, скептицизм, угрюмость, болезненность его внутреннего состояния, происходящего от разлада с внешним миром [2, с. 98].

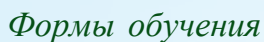
Развитие личности, ее сущность и внутренний мир проявляются и становятся более отчетливыми через ее духовное становление, показывающее собственный выбранный путь и все изменения, состоявшиеся на нравственном уровне через самопознание и преодоление житейской неопределенности, а в итоге и обращением к истинной вере. Автор описывает в произведениях не только сам приход личности к вере, но и те условия, которые этому способствовали: сомнения, трудности и их преодоление, разочарованность в жизни.

А.Варламов отмечал, что ему интересно описывать переход личности из одного общественного состояния (Россия при царе) в другое (Россия в советское время), а также интересно сделать попытку увидеть и определить причины отчужденности личности от общества [9]. Поэтому он и изображает героев, которые в одиночестве стремятся найти спасение от современных реалий и обретают его в духовной вере. Смысл жизни личности лежит в постижении истинной веры и нахождении своего места на жизненном пути. Именно в этом был убежден А.Варламов.

Таким образом, кратко рассмотрев вопрос о концепции личности в разных произведениях А.Варламова, можно сказать, что все они, соприкасаясь с действительностью, преобразуются и в большинстве своем начинают напоминать утопии. Действительно, в мире не господствуют личности, следующие нормам морали и нравственности; «свободный» человек, следующий христианским заветам, один не переделает весь мир; традиционные ценности уничтожаются, но возвращение человека к вере, к духовным корням может повлиять не только на судьбу самой личности, но и страны в целом.

Литература

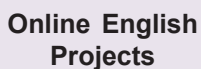
1. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах, т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. Электронный ресурс.
2. Балаян И.Л. Проблема личности (концепция личности) в отечественном литературоведении // Поволжский педагогический поиск, 2016, № 3.
3. Егорова Л.П. Гамбургский счёт антропологического литературоведения [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-khudozhestvennoi-antropologii-kaisyna-kulieva-na-materiale-poezii>
4. Колобаева Л.А. Концепция личности в русской литературе рубежа XIX–XX вв. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001536673>.
5. Варламов А. Произведения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mir-knig.com/author/47897>.
6. Варламов А.Н. Лох. Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/lox-aleksej-varlamov>
7. Нефагина Г.Л. Динамика стилевых течений в русской реалистической прозе 80–90-х годов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article>.
8. Федорова Т.А. Отражение национальной идеи в романе А.Варламова «Лох» / Материалы I Международной научной конференции «Актуальные вопросы филологических наук», Чита, ноябрь 2016 г. – Чита: Молодой ученый, 2016.
9. Варламов А. Нашему народу надо просить у Неба не справедливости, а милосердия [Электронный ресурс]: интервью с писателем Алексеем Варламовым / беседовал Захар Прилепин. Режим доступа: www.zaharprilepin.ru/ru/litprocess/intervju-o-literature/aleksej-varlamov.html



преподаватель Университета общественной безопасности Республики Узбекистан

(международный и национальный опыт)

В современном мире появляются новые инновационные проблемы, которые следует решать новыми высокотехнологичными, инновационными и быстрыми дистанционными способами. Образование в нашей стране непрерывное, поэтому процесс не должен прерываться.



предлагает 1) изучать онлайн-материалы по английскому языку для студентов ESL; 2) практиковать английский в любое время с мобильными приложениями; 3) пройти массовые открытые онлайн-курсы; 4) общаться с другими изучающими английский язык; 5) говорить с носителями английского языка (с носителями TL); 6) использовать другие образовательные веб-сайты на английском языке; 7) присоединяться к проектам цифрового повествования по всему миру и создавать свои собственные.

* Presenter **Shakhnoza Miraliev**, National University of Uzbekistan, the department of Theory of Translation and Comparative Linguistics: Culture and diversity in language education (20 minutes) **(11.10-11.30)**



По мнению Дж.Аллака, «посредством образования передается и трансформируется культура, воспроизводятся и создаются социальные функции и статусы». Ученые развитых стран не раз подчеркивали стратегическую роль образования в национальной экономике.

Дистанционное обучение является наиболее эффективным выходом и инструментом для карантинных мероприятий и не только тогда, ког-

да необходимо быстро объединить государства мира в один совместный проект, улучшить процессы глобализации и связанные с ними сотрудничество и содружество с одной общей целью.

В концепции создания дистанционного обучения при обучении английскому языку всех специальностей мы используем Digital Storytelling. Исходя из нашего опыта, мы рекомендуем данную технологию, которая способствует более быстрому и лучшему усвоению материалов курсантами и повышению их успеваемости, а также в связи с интересом к цифровым технологиям, с помощью которых преподаватель переводит английский язык.

В ходе работы над цифровыми историями растет уровень ИТ-грамотности. Это связано с работой зрительного и слухового восприятия одновременно с восприятием в целом и с реакцией учащихся, и всё это связано и синхронизировано.

На основе нашего опыта использования программы Erasmus+ в Национальном университете Узбекистана совместно с Финляндией, Индией, Турцией и странами Содружества Независимых Государств мы создали проект «Образование культурного разнообразия», выполнив множество заданий онлайн.

Шахноза Муракаева (Шахноза Миралиева).
Рис. 1. Erasmus+ проект Культурное разнообразие.

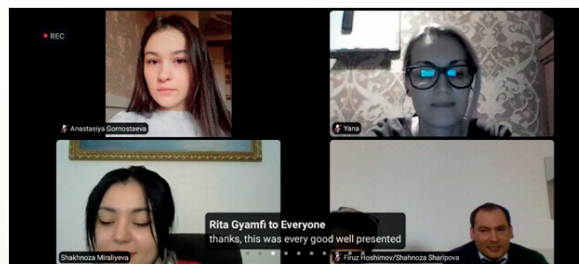
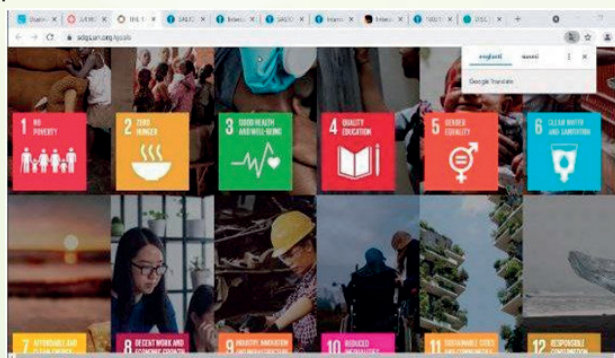


Рис. 2. Erasmus+ проект «TL для разных профессий»



Культура охватывает религию, еду, то, что мы носим, как мы это носим, наш язык, брак, музыку, то, что мы считаем правильным или неправильным, даже то, как мы приветствуем посетителей, как сидим за столом и как ведем себя с любимыми и коллегами.

И родной язык каждый народ использует по-своему. CALD – это культурное и языковое разнообразие, это действие, направленное на определение учащихся, обучающихся по образовательным программам и не владеющих английским языком (NEP).



Работая и учась с людьми из разных слоев общества и культур, учащиеся получают более полное представление о предмете. Он также учит студентов, как использовать свои сильные стороны и точки зрения, чтобы внести свой вклад в разнообразную рабочую среду.

Чтобы разнообразить свои практические занятия, вы можете использовать аутентичные материалы – печатные, видео- и аудиоматериалы, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни, такие как формы смены адреса, заявления о приеме на работу, меню и сообщения голосовой почты, радиопрограммы, связанные только с культурой иностранного языка.

Аутентичные материалы помогают мотивировать учащихся к изучению языка, заставляя их чувствовать, что они изучают «настоящий» язык. Другими словами, учащиеся изучают язык лучше, когда мы, учителя, используем аутентичные материалы в качестве учебного пособия.



Некоторые ключи к успешной адаптации аутентичных материалов включают в себя преобразование их в практические занятия, регулировку длинных материалов, упрощение или объяснение ключевых элементов языка, преобразование аутентичных материалов в различные типы упражнений. Например: найдите в Интернете видео или аудио на ту же тему и, слушая, запишите

ключевые слова и фразы. Напишите или запишите отзыв или рекомендацию к статье/видео:

TED talks

Видео



Julie Le: Are You Smart Because You Know English?
TED · TEDx Talks
29 сент. 2019 г.



Mariana Atencio: What makes you special?
TED · TEDx Talks
3 апр. 2018 г.



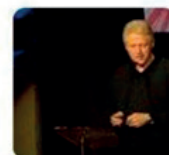
Solving Every Problem in the World with Education | Chris Haroun Ventures/Co...
YouTube · Chris Haroun Ventures/Co...
23 апр. 2017 г.



Patricia Ryan: Don't insist on English!
TED · Patricia Ryan
28 мар. 2011 г.

What is TED talks in English?

TED Conferences LLC (Technology, Entertainment, Design) is an American media organization that posts talks online for free distribution under the slogan "ideas worth spreading". ... The speakers are given a maximum of 18 minutes to present their ideas in the most innovative and engaging ways they can.



Как они могут помочь? Выступления TED могут помочь изучающим английский язык различными способами, поскольку содержат материалы, которые могут расширить ваши знания английского языка и научить вас лингвистике в целом.

Как вы используете выступления TED на уроках английского языка? Существует шесть способов эффективно использовать TED Talks в классе: 1) научить ценить ту или иную черту характера; 2) создать вдохновляющую атмосферу; 3) обучить навыку; 4) продемонстрировать ценности предмета; 5) учителям дает профессиональное развитие; 6) улучшает преподавание предмета/темы.

С 1990-х годов цифровые истории людей, принадлежащих к разным возрастным, социальным и профессиональным группам, стали основой многих

проектов, имеющих большую социальную ценность. Иногда такие проекты инициируются общественными организациями, музеями или библиотеками, в других случаях они не связаны с той или иной организацией и носят более общий характер.

Развитие информационных и коммуникационных технологий привело к таким же революционным изменениям в сфере передачи и распространения знаний, идей и культуры, как и когда-то появление образовательного процесса во всем мире.

Достаточно сказать, что контент, загруженный пользователями на YouTube, всего через полгода превосходит по объему весь массив программ, созданных крупнейшими телекомпаниями за все годы существования телевидения.

Одним из пионеров в этой области стала валлийская редакция BBC с проектом «Давайте захватим Уэльс». Цифровые истории, созданные в рамках проекта, представляют собой аудио- или видеорассказы жителей Уэльса о своей жизни, сопровождаемые фотографиями из семейного архива.



Каждому есть что рассказать. По всему Уэльсу люди создают цифровые истории о реальном опыте, и каждая история так же индивидуальна, как и человек, который ее создал.

Каждая цифровая история создается самим рассказчиком с использованием их собственных фотографий, слов и голоса.

Capture Wales – отмеченный наградами проект BBC Digital Storytelling, созданный в 2001 году в результате партнерства между BBC Wales и Университетом Кардиффа.

BBC Capture Wales проводила ежемесячные семинары с 2001 года по февраль 2008 года, помогая людям создавать свои цифровые истории. В этом проекте вы можете увидеть богатство историй, созданных в мастерских того периода.

С.Морра предлагает рассматривать Digital Storytelling как искусство рассказывать истории в XIX веке: цифровые технологии позволяют каждому рассказать свою историю и поделиться ею со всем миром.

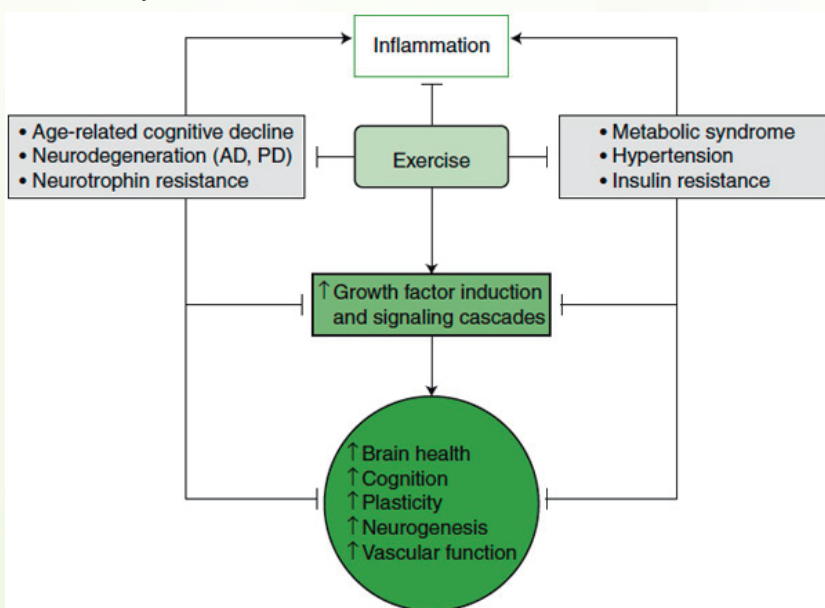
Основным продуктом применения данной технологии является цифровой рассказ – мультимедийное произ-

ведение, которое может содержать фотографии и другие графические изображения, видео- и аудиозаписи, музыку, текст, голосовое сопровождение. Например, голосовое сопровождение включает в себя **персональное использование**: узнайте, как поделиться жизненным опытом, представить идею или создать свое наследие более интерактивным способом; **педагогов**: узнайте, как TVL может помочь вашим учащимся развить навыки, необходимые для изучения искусства рассказывания историй; **психологическую устойчивость**: изучите более человечный и душевный способ эмоционального брендинга со своими клиентами из поколения в поколение; **голосовую библиотеку**, позволяющую вам просто запечатлеть жизненный опыт и отзывы с помощью голоса, истории + изображений, сохраненных в вашей собственной онлайн-библиотеке.

Люди используют TVL по-разному: в личных целях, в бизнесе, для сохранения здоровья и благополучия, в образовании. Записывайте голоса своей жизни и делитесь ими в виде аудиокниги на любом устройстве, в любом месте и в любое время. Это большая положительная и инновационная сторона цифровых проектов.

Следующее достижение – американский портал The Voice Library («Библиотека голосов»), главная цель которого – сохранение традиционных семейных ценностей, позволяет записывать и хранить аудиоистории членов семьи и прежде всего представителей старшего поколения. Простые интерфейсы с ориентацией на самую широкую аудиторию по всему миру.

Еще один проект, реализованный этим порталом, – Let Me Be Your Memory («Я буду твоей памятью»).





В рамках проекта родственники и студенты-волонтеры записывают рассказы пациентов, страдающих болезнью Альцгеймера, о своем прошлом и размещают аудиозаписи в онлайн-библиотеке The Voice Library.

Примером успешной интеграции технологии цифрового повествования в социальные сети является британский проект The Patient Voices («Голоса пациентов»), запущенный П.Харди и Т.Саммер в 2003 году при поддержке союза медицинских работников Великобритании. В проекте участвуют пациенты, медсестры и врачи, рассказывающие о своем личном опыте, переживаниях и проблемах в виде аудио- и видеорассказов, которые также могут содержать изображения и музыку. Цифровые истории создаются в рамках небольших мастер-классов (2–4 дня), где участники учат как их создавать и помогают справиться с технической реализацией задуманного. Цель этого проекта – привлечь внимание врачей, чиновников и политиков к проблемам со здоровьем, дав возможность пациентам и медработникам высказать свое мнение.

В конце 90-х годов цифровое повествование получило широкое распространение в высших учебных заведениях благодаря Центру истории (бывший Центр цифрового повествования), который сотрудничал с несколькими университетами на базе Калифорнийского университета в Беркли.

Сюжетный центр программы с Консорциумом новых медиа позволил установить связь со многими кампусами, где разрабатывались программы цифрового повествования, которые включают

Университет Мэриленда в Балтиморе, Калифорнийский государственный университет в Монтерее, Государственный университет Огайо, Уильямс-колледж, Массачусетский технологический институт и Висконсинский университет в Мэдисоне, Университет Колорадо, Денвер, Университет Кина, Технологический институт Вирджинии, Колледж Симмонса, Колледж Суортмор, Университет Калгари, Массачусетский университет (Амхерст), Общественные колледжи округа Марикопы (Аризона) и другие, разработавшие программы.

Университет штата Юта предложил свой первый курс цифрового письма осенью 2010 года. Программа выросла с 10 студентов в первом семестре до более 30 в 2011 году, включая пять студентов старших курсов.

Распространение цифрового повествования среди факультетов гуманитарных наук, связанных с проектом American Studies Crossroads, стало дальнейшим развитием благодаря сочетанию личного и академического повествования.

Начиная с 2001 года Рина Бен Мейджор (из Калифорнийского государственного университета Монтерей-Бей) преподавала в Центре истории (ранее Центр цифрового повествования) и начала использовать цифровое повествование историй жизни латиноамериканцев, учившихся в ее классах. Она делилась этой работой с преподавателями всей страны, участвовавшими в проекте «Видимое знание», включая Джорджтаунский университет, Общественный колледж Ла Гуардиа, Университет Миллерсвилля, Университет Вандербильта и Университет Висконсин-Стаут. Результатом этой работы стали публикации в нескольких ведущих академических журналах и в Digital Storytelling Multimedia Archive.

Проекты помогают нам жить дальше и верить в себя, в единство мыслей и целей группы единомышленников. Жизнь должна продолжаться как бы ни было тяжело. Люди, потерявшие близких, разделили свою утрату и боль и в итоге, объединив умы и усилия в разумном обществе, создали удаленный проект взрослых и детей-инвалидов для дистанционной работы над собой.

Использованная литература

1. Бакленева С.А. Профессиональное развитие будущих военных специалистов на основе иноязычных видеоматериалов // Фундаментальные исследования, 2014, № 12-4.
2. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации модели интерактивного обучения // Вестник Бурятского государственного университета, 2010, №5.
3. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения. Специальный семинар для учителей. М., 2004.
4. Ступина С.Б. Интерактивные технологии обучения в высшей школе. Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
5. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы. М.: Вербум, 2005.



Эльдар ГИЗДУЛИН,
магистрант Ферганского государственного университета

ОТРАЖЕНИЕ МОТИВОВ ВОСТОЧНОЙ МИСТИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XIX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается репрезентация мотивов восточной мистики в творчестве русских писателей. Отмечается первое появление восточной тематики в творчестве писателей и поэтов от М.В.Ломоносова до И.С.Тургенева, исследуется особенность дихотомии «Восток–Запад» в русской литературе.

Ключевые слова: русская литература, Восток, Кавказ, русский романтизм, восточная мистика, восточная поэтика, романтический ориентализм.

Annotation. This article examines the representation of the motives of Eastern mysticism in the works of Russian writers. The first appearance of oriental themes in the works of writers and poets from M. Lomonosov to I. Turgenev is noted, the peculiarity of the East–West dichotomy in Russian literature is investigated.

Keywords: Russian literature, the East, the Caucasus, Russian romanticism, Eastern mysticism, Eastern poetics, romantic orientalism.

Понятия «восточная мистика» и «восточный мистицизм» не идентичны, хотя имеют один корень. В научном обороте содержание понятия «мистицизм» представляется более узким, чем содержание понятия «мистика». Истоки терминов «мистика» и «мистицизм» восходят к основному понятию греческой мистерии – «μυστήριον» («держат рот закрытым»), хранить тайну (греч. «τα μυστικά» – секрет, высшая истина), которая передавалась непосредственно посвящаемым от «иерофанта» – открывателя священных тайн [1, с. 382]. Мистика (от греч. *mystika* – таинственные обряды, таинство) может интерпретироваться двояко: 1) в широком, обобщенном смысле – загадочное и непонятное, «выходящее за рамки индивидуальной способности и понимания» (Ф.В.Й.Шеллинг); 2) непосредственное созерцание таинственного, «живое прикосновение к тайне» (Н.А.Бердяев) [2].

Мистицизм в общеполитическом смысле представляет собой осмысление и интерпретацию мистики и мистического опыта; в русской философии мистицизм можно рассматривать в следующих формах: 1) отражение исторических форм мистицизма (западный и восточный) в русской философской традиции; 2) одно из направлений, развивающих известные формы мирового мистицизма в русской философии; 3) своеобразное течение мирового мистицизма (русский мистицизм) [3, с. 383].

Понятие мистицизма в России связано с эпохой правления Александра I, названной в истории культуры и философии «александровским мистицизмом» [4, с. 67]. В данный период широкое распространение получает мистическая литература, прежде всего переводные сочинения немецких и французских авторов: Эккартсгаузена, Юнга-Штильинга, Бёме, г-жи Гюйон, Дютюа и др. [5, с. 78].

Однако интерес русских литераторов к теме Северного Кавказа достаточно широко проявился в конце XVIII века в творчестве М.В.Ломоносова. В пору своей творческой зрелости Ломоносов, имея в виду политическое и стратегическое положение России, воскликнул: «Возлегли локтем на Кавказ». И это не просто поэтическая метафора: Ломоносову и Державину Кавказ представлялся могучим горным хребтом, южной опорой Российской империи. Однако мистическим колоритом их творчество не обладает; в эмоциональной оценке Кавказа у них периодически преобладают такие эпитеты, как «дикий», «мрачный», «могучий»; именно с этого периода берет свое начало традиция именовать всех мусульман Кавказа «татарами».

Подлинный расцвет романтического ориентализма в русской литературе наступает только в первой трети XIX века: хронологически появление поэмы «Кавказский пленник» А.С.Пушкина стало поворотным пунктом в теме освоения восточных реалий в русле дальнейшего развития идеализированного героя. Характерным признаком исключительности героя романтического ориентализма была его приверженность восточной мистике: вера в фатальность высшего предопределения, в потусторонние силы; обладание сверхъестественными способностями либо причастность к миру потусторонних существ (демонов, призраков); существование в условиях двоемирия – сочетания реальности и ирреальности [там же, с. 79].

Возникновение и развитие образа Востока в русской литературе имеет сложную историю, начиная с отечественных концепций Востока конца XVIII века. В тот период не наблюдалось широкого проникновения элементов восточной поэтики в структуру художественных текстов, практически

нашло отклик в творчестве Тургенева, в связи с чем особый интерес представляет «Песнь торжествующей любви», начатая в 1879 году и завершённая через полтора года [11, с. 111].

Литературный процесс возникновения и развития восточных мотивов в творчестве русских поэтов XIX века можно представить в виде ступенчатой пирамиды: в основании ее находятся такие факторы, как интерес к Востоку как таковому, вызванный его экзотикой, контрастами, отличающими его культуру от западной; первая ступень представлена введением в художественные тексты элементов восточных языков, которые несут яркую эмоциональную окраску, воспринимаются читателем как маркеры восточного стиля, узнаваемы в контексте; вторая ступень включает в себя художественную интерпретацию образов, основанных на элементах восточной мистики; при этом следует учитывать преимущественно интуитивный выбор таких элементов, когда автор осознанно не связывал языковые средства выражения эмоциональных состояний с конкретными понятиями, су-

ществовавшими в восточных мистических учениях (это восполняется нами в русле современных систематизированных знаний о восточной мистике); третья ступень представляет собой осознанное обращение авторов к мистическим мотивам Востока в рамках сюжетных линий, характеристик героев, стилистике поэтического языка; писатели имели начальный уровень понятий о восточной мистике на уровне фольклора, в том числе в пересказах западных авторов, в переводах.

В дихотомии «Восток–Запад» Россия занимала промежуточное положение, в связи с этим образовалось такое понятие, как «внутренний Восток»: имелось в виду наличие азиатских регионов империи, в частности Кавказа, который в течение веков будоражил умы отсутствием стабильности, локальными войнами и самобытностью культуры, созвучной особому характеру пейзажа. В связи с этим Кавказ воспринимался русскими романтиками как олицетворение Востока: особый язык, особая культура, притягательная для творчества литераторов как экзотическая и таинственная.

Литература

1. Кравченко В.В. Русская философия. Энциклопедия, изд. 2, дораб. и доп. / Под общей редакцией М.А.Маслина. Сост. П.П.Апрышко, А.П.Поляков. М., 2014.
2. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А.Ивина. М.: Гардарики, 2004. Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru>
3. Маслин М.А. Мистицизм. Русская философия. Энциклопедия / Под общ. ред. М.А.Маслина. М., 2014.
4. Абрамович Г. Трагедийная тема в творчестве Лермонтова / Творчество М.Ю.Лермонтова: 150 лет со дня рождения, 1814–1964. М.: Наука, 1964.
5. Коцюба В.И. «Александровский мистицизм» и христианская антропология // Вопросы философии, 2011, № 11.
6. Чалисова Н., Смирнов А. Подражания восточным стихотворцам: встреча русской поэзии и арабской поэтики / Сравнительная философия. М., 2000.
7. Алексеев П. В. Восточный текст в поэтике М.Ю.Лермонтова // Вестник Томского государственного университета, 2013, № 374.
8. Каганович С.Л. Русский романтизм и Восток: специфика межнационального взаимодействия. Ташкент, 1984.
9. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Центральная Азия: Казахстан, Киргизия. Космос Ислама (интеллектуальные путешествия). М., 2002.
10. Шахматова Е. Оправдание мистицизма: Россия и Европа в зеркале Востока / Сборник статей «Россия и Запад: Диалог или столкновение культур». М., 2000.
11. Мостовская Н.Н. Восточные мотивы в творчестве Тургенева // Русская литература, 1994, № 4.



Мукаддас ГУЛАМОВА,

учитель средней общеобразовательной школы № 27

Шаватского района Хорезмской области

ЗНАЕШЬ ЯЗЫК – УЗНАЕШЬ МИР

Современная молодежь заинтересована в изучении иностранных языков, открывающих для нее дороги в огромный мир зарубежных стран. Для продолжения образования и карьеры за рубежом, да и у себя на родине, знание иностранного языка считается обязательным, поскольку сегодня у нас в стране имеется огромное количество иностранных инвесторов и совместных предприятий. Обеспечить успешное продвижение государства вперед можно только упорным трудом и знаниями. Образованность, начитанность высоко ценились испокон веков, к таким людям всегда относились с уважением и почетом. Можно назвать имена людей, внесших неоценимый вклад в развитие культуры и мировоззрения народа. Для создания своих произведений писатели нередко обращались к культурной жизни других народов, для чего необходимо было знать их язык. Многие писатели и поэты знали несколько иностранных языков и занимались переводами, тем самым знакомили свой народ с выдающимися произведениями мировой художественной литературы.

По словам Писарева – изучение иностранных языков развивает ум. Например, великий русский ученый М.В.Ломоносов был не только естествоиспытателем, основоположником научного мореплавания и физической химии, астрономом, приборостроителем, географом, просветителем, но и поэтом и переводчиком, первым русским академиком. Он рано выучился грамоте и уже к 14 годам прочел все книги, которые смог достать. В зрелом возрасте освоил более десятка иностранных языков. Латынь, греческий и иврит выучил в Славяно-греко-латинской академии, а немецкий – в Петербургской академии наук. За границей усовершенствовал свой немецкий, освоил французский, итальянский и английский. Польский, венгерский, финский, монгольский, ирландский, норвежский ученый выучил самостоятельно. Ломоносов перевел на русский язык многие важные научные тексты. В своем творчестве не раз обращался к латинскому языку. Занимался поэтическими переводами, переводил произведения римских поэтов – Горация, Овидия, Вергилия. Ломоносов знал 11 иностранных языков, был необычайной, многогранной личностью, у которой многому можно было научиться.

Александр Сергеевич Грибоедов – дипломат и драматург, активно использовал девять языков. В раннем детстве в изучении иностранных языков ему помогали иностранные гувернеры. К моменту поступления в университет он знал французский, немецкий, английский, итальянский и греческий, а также свободно читал на латыни. Знание языков привело его в Коллегию иностранных дел: чтобы вести переговоры, ему нужно было выучить персидский, арабский и турецкий. В оригинале Грибоедов читал произведения Фукидида, Гомера, Тацита, Горация, Вергилия, Гесиода и древних трагиков.

Отношение к изучению иностранных языков у Льва Николаевича Толстого было не менее значительно, чем у двух указанных выше писателей. Как и Грибоедова, немецкому и французскому его учили гувернеры. При поступлении в Казанский университет он освоил и татарский. Остальные иностранные языки писатель учил самостоятельно. Лев Толстой знал 15 языков, свободно говорил на английском, турецком, украинском, греческом, болгарском, а также переводил с сербского, польского, латыни, чешского и итальянского. Толстой изучал языки с легкостью, греческий он выучил буквально за три месяца, читал произведения Ксенофонта, Платона, «Одиссею» и «Илиаду» на греческом языке.

Развитию знаний иностранных языков у Николая Чернышевского способствовал отец писателя, который научил его греческому и латинскому. Знания были такие глубокие, что он мог читать Цицерона в подлиннике, не обращаясь к словарю. В духовной семинарии он выучил французский язык, а у немецкого колониста Грефа учился немецкому. Он знал латинский, греческий, еврейский, французский, немецкий, польский и английский, был очень начитанным человеком. Почти все языки Чернышевский освоил самостоятельно, персидскому языку он учился у торговца фруктами, которого обучал русскому. Упорная работа над собой привела его к знанию девяти иностранных языков.

Филологической одаренностью и склонностью к изучению иностранных языков выделялся Константин Бальмонт, который знал 16 языков,

в том числе английский, испанский, грузинский, японский, чешский, болгарский, перевел на русский язык произведения Шелли, Эдгара По, испанские народные песни. Языки Бальмонту давались легко, например, грузинский он выучил, чтобы в оригинале прочитать произведения Шота Руставели. Его перевод «Витязя в тигровой шкуре» до сих пор считается одним из лучших. Тексты были разнообразные: от «Слова о полку Игореве» до священной книги индейцев майя «Пополь-Вух». Одним из последних выученных языков для Бальмонта стал чешский, который он освоил в эмиграции.

Выдающийся русский писатель Иван Сергеевич Тургенев знал пять иностранных языков: французский, немецкий, английский, древнегреческий, латынь.

Великий поэт и писатель Александр Сергеевич Пушкин знал французский в совершенстве, делал переводы со старофранцузского на французский. За свою жизнь так или иначе работал с 16 языками: латынь, немецкий, турецкий, арабский, испанский и др.

Иван Андреевич Крылов знал французский, итальянский, немецкий, выучил древнегреческий, изучал английский.

Известный русский поэт Михаил Юрьевич Лермонтов знал французский, немецкий, английский, читал на латыни, будучи на Кавказе изучил татарский.

«Без знания языков чувствуешь себя, как без паспорта» – говорил великий писатель-новеллист



Антон Павлович Чехов, который горько сожалел о том, что не знал иностранные языки, хотя его старший брат знал шесть иностранных языков.

«Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек» – этой фразой А.П.Чехов хотел сказать, что изучение иностранных языков важно во всех сферах жизнедеятельности человека.

Обращаясь к современности нужно отдать дань тому, что в своих выступлениях глава нашего государства не раз говорил о важности преподавания иностранных языков, развитии интереса у молодёжи к их изучению. Знание языков и культуры других народов открывает путь для развития и расширения своих взглядов, ибо оставаясь в своей оболочке трудно развиваться.