

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Сборник материалов**

**IX Международной научно-практической конференции**



**КАЗАНЬ  
2016**

**УДК 811.1/.8**

**ББК 81.2**

**И68**

**Научные редакторы:**

доктор филологических наук **С.С. Тахтарова**;  
доктор педагогических наук **А.В. Фахрутдинова**

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор **А.М. Белякин**;  
кандидат педагогических наук, доцент **И.Г. Кондратьева**

**И68** **Иностранные языки в современном мире:** сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 364 с.

**ISBN 978-5-00019-712-7**

Настоящий сборник работ является традиционным продолжением публикации научно-практических исследований, посвященных актуальным проблемам языкового образования, проводимых преподавателями и научными сотрудниками вузов России, а также ближнего и дальнего зарубежья. Сборник рассчитан на лиц, интересующихся вопросами преподавания и изучения иностранных языков, воспитания молодежи в духе полилингвизма и мультикультурализма.

**УДК 811.1/.8**

**ББК 81.2**

**ISBN 978-5-00019-712-7**

© Издательство Казанского университета, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция 1. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....</b>	<b>9</b>
<b>Айнутдинова И.Н., Айнутдинова В.А.</b> Педагогические условия реализации технологии интеграции профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста.....	9
<b>Алексеева Е.М., Донецкая О.И.</b> Модуль «коммуникативный тренинг»: апробация на занятиях иностранным языком в высшей школе.....	15
<b>Геркина Н. В., Загладина Е.Н., Нурхамитов М.Р.</b> Дистанционное обучение – новая организация образовательного процесса в высшей школе.....	20
<b>Дмитриева Е.В., Нурутдинова А.Р.</b> Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам в системе высшего образования: культурологический компонент.....	28
<b>Ибрагимова А.Н.</b> Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в высшей школе: новые подходы, формы и методы.....	33
<b>Ильясова А.М., Сосновская Г.И.</b> Кейс-технология в образовательном процессе и ее влияние на формирование межкультурной языковой коммуникативной компетенции.....	40
<b>Никитина С.Е.</b> Использование аутентичного художественного фильма на занятиях по иностранному языку.....	45
<b>Романова Г.В.</b> Роль индивидуальных занятий в условиях формирования мультиязычной среды вуза.....	51
<b>Романова Г.В.</b> Особенности преподавания английского языка в условиях создания англоязычной среды в университете.....	56

<b>Сосновская Г.И., Ильясова А.М.</b> Формирование коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку в системе высшего профессионального образования.....	61
<b>Тенякова Е.А.</b> Формирование патриотического сознания у студентов в целях противодействия терроризму в процессе обучения иностранному языку.....	69
<b>Жумадилова М.А., Тойлыбекова Э.О.</b> Через язык – согласие, единство и примирение.....	73
<b>Харапудько Е.Н.</b> Почему английский язык, а не эсперанто имеет статус всемирного языка?.....	80
<b>Юхименко А.Н.</b> Формирование лексикографической компетенции посредством использования словарей в обучении студентов иностранному языку в вузе.....	87
<b>Секция 2. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА 5 TOP 100.....</b>	<b>93</b>
<b>Антонова Н.В.</b> История испанской философской мысли в российской и иберийской историографической традиции.....	93
<b>Аян А.</b> История образования и изучение языков в Турции.....	101
<b>Гали Г.Ф., Шахнина И.З., Загладина Е.Н.</b> Роль английского языка в развитии международного туризма и межкультурных коммуникаций.....	108
<b>Захарова Н.А., Зайнагиева Г.</b> Туристическое направление между Татарстаном и странами персидского залива.....	114
<b>Ибатулина Л.М., Шевелёв М.Д.</b> Сланцевый газ: революция или бедствие? .....	120
<b>Ибатулина Л.М., Лукин Р.Ю., Ягофаров М.И.</b> Синтез о-фенил-1-серина в «зеленой» химии.....	124

<b>Киященко О.А.</b>	
Иностранный язык как проводник межпредметных связей.....	129
<b>Мадыкина Н.Ю., Петрова М.В.</b>	
Развитие Пермского периода на планете Земля.....	138
<b>Мурадинова Р.Э.</b>	
Преимущества и недостатки английского языка как универсального инструмента коммуникаций в биомедицинском сообществе.....	141
<b>Мазова О.В., Перещако И.В.</b>	
Разработка методик определения органических веществ в йогуртах.....	145
<b>Ваколюк И.А., Комиссаренко Е.Д., Шалагинова И.Г.</b>	
Влияние кофе на параметры движения глаз.....	149
<b>Губанов К.К., Куркова Т.Н.</b>	
Применение тест-методов для определения газообразных оксидов в промышленных выбросах.....	154
<b>Секция 3. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....</b>	<b>159</b>
<b>Бурганова Л.М.</b>	
«Веселые молодцы» Стивенсона: к проблеме теории автора.....	159
<b>Гильманова А.А.</b>	
Развитие навыков критического чтения на материале художественной литературы на английском языке.....	164
<b>Сайфуллина М.Н.</b>	
Теологический анализ романа «Хижина» Уильяма Пола Янга.....	169
<b>Смылова Е.В.</b>	
Особенности структуры цикла Э. Берджесса о поэте Эндерби (на материале романов «Мистер Эндерби изнутри» и «Эндерби снаружи»).....	173
<b>Шустова Э.В.</b>	
Влияние художественного метода Дж.Р.Р. Толкиена на принципы создания художественного мира в романе М.В. Семёновой «Волкодав».....	178
<b>Юзмухаметова Л.Н.</b>	
Постмодернизм в татарской прозе: форма и содержание.....	183

<b>Секция 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....</b>	<b>188</b>
<b>Вайнер Е.С.</b> К вопросу о приемах обучения будущих педагогов иностранного языка.....	188
<b>Гизятова Л.А.</b> Особенности мультикультурной среды студенческого сообщества при воспитании устойчивого противостояния наркотическим аддикциям.....	191
<b>Денека А.Я.</b> Изучение английского языка с детства в контексте его положения как основного в научном мире.....	197
<b>Зарабинов А.Х.</b> Нетрадиционные методы изучения иностранных языков.....	201
<b>Кадырова А.А.</b> Содержание обучения и психолого-педагогические предпосылки включения в него социокультурного компонента в целях повышения мотивации изучения иностранного языка в школе.....	204
<b>Майленова Ф.Г., Иванова Ч.Р.</b> Возможности влияния принципа позитивного подкрепления на повышение мотивации и качества обучения.....	210
<b>Маклакова Н.В., Маклаков И.А.</b> Формирование эмпатической культуры будущего учителя иностранного языка.....	220
<b>Мефодьева М.А.</b> Роль родного языка в педагогической концепции Шри Ауробиндо.....	226
<b>Николаева О.А., Козлова Ю.А.</b> Психолого-педагогические условия эффективного речевого взаимодействия учащихся вузов на занятии иностранного языка.....	231
<b>Прохорова Е.А.</b> Психолого-педагогические аспекты социально-личностной компетентности.....	236

<b>Сатарова Л.Х.</b>	
Роль языка в межкультурном общении.....	244
<b>Соколова И.И.</b>	
Использование интерактивных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе.....	250
<b>Хакимзянова А.С.</b>	
О методах эффективного обучения иностранному языку взрослой аудитории учащихся.....	255
<b>Хованская Е.С.</b>	
Контроль самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей на занятиях по английскому языку (из опыта работы).....	260
<b>Шакирзянова Р.М., Горбунова Т.С.</b>	
Роль гуманитарного образования в негуманитарных вузах.....	265
<b>Секция 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ.....</b>	<b>272</b>
<b>Алексеева Е.М.</b>	
Репрезентация понятий психических состояний у билингвов.....	272
<b>Андреева М.И.</b>	
Национально-культурная маркированность в семантике эмотивных единиц.....	277
<b>Аржанцева Н.В.</b>	
Особенности имени собственного как словообразовательного элемента.....	281
<b>Гильмутдинова И.В.</b>	
Теоретические вопросы фразеологии в трудах отечественных и зарубежных ученых.....	286
<b>Губайдуллина Р.Н., Першина Н.О.</b>	
Система учебных упражнений при работе с аутентичными текстами.....	292
<b>Закирова Р.Р.</b>	
Концепт в контексте национальной культуры.....	298
<b>Койеджо А.А., Башарова Н.Ф.</b>	
Роль русского языка в современном мире.....	302

<b>Кочемасова Д.Р.</b>	
Анализ методик и приемов изучения дискурса в лингвистике....	305
<b>Липатова Ю.Ю.</b>	
К вопросу о национально-культурном своеобразии текста и выявлении лакунарной лексики в переводах английской литературы на русский язык.....	310
<b>Мажитова Н.А.</b>	
Конструкт «аудирование» в тестах по английскому языку.....	316
<b>Нурутдинова А.Р.</b>	
Влияние идеологической политики на методическую культуру преподавания иностранных языков (пример: Куба, Индия, Россия, Китая и Японии).....	321
<b>Праченко О.В.</b>	
Фразеологические единицы с колоративными компонентами в русском, английском и испанском языках в профессиональной сфере: аспект эквивалентности и лакунарности.....	330
<b>Пушкин А.А.</b>	
Поэтический дискурс как дидактический материал в обучении иностранному языку.....	336
<b>Сакаева Л.Р., Яхин М.А.</b>	
Компаративный анализ ФЕ антропоцентрической парадигмы, включающих обозначения частей и областей человеческого тела, в английском, русском и испанском языках (на примере сомонимических компонентов).....	341
<b>Сахибуллина К.А.</b>	
Классификация фразеологических и паремиологических единиц с компонентом-орнитонимом в английском и татарском языках.....	346
<b>Хасанова Н.Ф.</b>	
К вопросу об экспрессивном синтаксисе.....	351
<b>Седения об авторах.....</b>	<b>358</b>



**Секция 1. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ  
И МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

---

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ  
ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
И ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ  
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**И.Н. АЙНУТДИНОВА,**

*доктор педагогических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: iainoutd@mail.ru*

*телефон: +79625530670*

**К.А. АЙНУТДИНОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: karina.arturovna14@mail.ru*

*телефон: +79061113804*

**Аннотация.** В статье дан анализ проблематики интеграционных процессов в современном образовании. Особое внимание уделено процессу интеграции профессиональной и иноязычной подготовки в неязыковом вузе в эпоху глобализации и информатизации. В статье дается краткое описание авторской технологии креативно-информационного персонализированного профессионального обучения (КИППО), обосновываются её цели и задачи, перечисляются педагогические условия реализации данной технологии в вузе.

**Ключевые слова:** *интеграция, технология КИППО, конкурентоспособный специалист, профессиональная компетенция, билингвальная составляющая, индивидуальные траектории, интегративное образовательное пространство.*

Проблема интеграции в образовании сегодня изучается с различных общетеоретических, педагогических и процессуальных позиций. Многообразные подходы применяются как к различным формам, уровням, так и аспектам, направлениям интеграции. Исследования в данном контексте в основном связаны с задачами интеграции российского высшего профессионального образования в мировую и европейскую системы образования, вопросами интеграции и дифференциации научного знания, проблемами практического синтеза различных наук и дисциплин, а также широким спектром интеграционных процессов в профессиональном образовании.

Всестороннее изучение проблематики интеграции в профессиональном образовании позволило нам сделать вывод, что интеграция профессиональной и иноязычной подготовки в неязыковом вузе является в настоящее время одним из основных международных направлений реформирования высшего профессионального образования. Более того, обусловленность процессами глобализации и интернационализации придаёт данной интеграции статус важного педагогического условия качества профессионального образования. При этом повышение качества профессионального образования, необходимость соответствия уровня профессиональной подготовки специалистов современным требованиям регионального и международного рынка труда, изменение требований к личностным и профессиональным качествам современного специалиста является сегодня первостепенным условием усиления конкурентоспособности страны на международной арене.

Выбор стратегий и методов совершенствования профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов напрямую зависит от социального заказа общества на грамотных профессионалов, способных проявлять активность в меняющихся условиях нового типа экономики, ориентированной на самообразование и творческую деятельность. Специалист новой формации, с одной стороны, должен уметь строить свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями должности в рамках тех задач и стандартов их выполнения, которые приняты в организации или отрасли. С другой стороны, выпускник высшей школы должен обладать, помимо профессиональных, ещё и общими, уни-

версальными компетенциями, отражающими неразрывную связь между профессиональной продуктивностью, социальной адаптивностью и творчеством [1, с.173].

Очевидно, что в эпоху глобализации и информатизации, когда человечество все больше интегрируется в единую целостность, порождающую межкультурный плюрализм, значительно возрастает престижность знания иностранного языка. Как в нашей стране, так и за рубежом чрезвычайно велик спрос на специалистов в различных областях, практически владеющих иностранным языком, что связано с постоянными международными контактами, программами обмена специалистами и наличием огромного количества профессионально-ориентированного иноязычного материала и информации, которые должны быть получены, усвоены и переработаны в кратчайшие сроки. Таким образом, одним из элементов успешности, востребованности молодого специалиста на рынке труда закономерно становится хорошее владение иностранным языком [2, с. 18–21].

В современных условиях способность к иноязычному общению является существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вузов. ФГОС ВПО требуют учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию конкретных задач будущей профессиональной деятельности обучающихся с учетом особенностей их профессионального мышления. Профессионально-ориентированная подготовка по иностранным языкам рассматривается в с этим связи как система междисциплинарных научных знаний. Между тем, многолетние наблюдения за практикой применения межпредметных связей в высшей школе показали, что процедура их реализации в учебном процессе долгое время оставалась недостаточно разработанной.

В 2010 году в рамках проводимого диссертационного исследования нами была предложена, разработана, научно и методически обоснована, а далее поэтапно реализована технология креативно-информационного персонализированного профессионального обучения (КИППО). Цель данной технологии – реализация концепции ин-

теграции профессиональной и иноязычной подготовки в неязыковом вузе будущих успешных профессионалов. Технология КИППО разработана на основе компетентного подхода и направлена на подготовку в высшей школе конкурентоспособного специалиста, обладающего сформированной билингвальной составляющей в рамках профессиональной компетенции. Нами было определено, что билингвальная составляющая в профессиональной компетенции – это интегративное качество личности, отражающее: когнитивные (позитивное мышление, ценностно-смысловая ориентация, формирование языковой и целостной гуманитарной картин мира, умение выделять общее и культурно-специфическое в развитии различных стран и цивилизаций), нарративные (знание фонетики, лексики, грамматики изучаемого языка и умение использовать эти знания рецептивно и продуктивно в определенном языковом контексте; развитие навыков сопоставительного анализа языковых форм и единиц; способность осуществлять выбор и использование языковых форм для выражения определенных коммуникативных намерений в конкретных ситуациях общения) и конативные (опыт профессиональной иноязычной коммуникации, способность к сотрудничеству, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, личностной и предметной рефлексии) характеристики личности [3, с. 174].

Установлено, что формирование билингвальной составляющей в профессиональной компетенции обуславливает не только эффективность профессионального становления, выявление личностного смысла профессиональной деятельности и карьерный рост специалиста, но и формирование готовности обучаться всю жизнь. Образование через всю жизнь («long life education» или «life long learning») – это единственная возможность быть востребованным в любых социально-экономических условиях. Обучение в течение всей жизни как новая парадигма непрерывного образования отражает растущую роль знаний в обществе (вхождение в «общество, основанное на знаниях»), так и признание необходимости создания условий, обеспечивающих доступ к образованию и обучению в течение всей жизни человека [4, с. 23].

Педагогические условия реализации технологии КИППО в неязыковом вузе включают: проектирование индивидуальных образователь-

ных траекторий студентов, готовность преподавателей к интеграции профессиональной и иноязычной подготовки специалистов, создание интегративного образовательного пространства [3, с. 220]. Рассмотрим эти условия подробнее.

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов обусловлено персонализацией обучения, которая позволяет рассматривать механизмы и функции личностного существования человека (рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность, критичность, коллизийность, мотивирование, опосредствование, ориентирование, самоактуализация, самореализация, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности) как самоцель образования, достижению которой подчинены его содержательные и процессуальные компоненты.

Готовность преподавателей к интеграции профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов определена нами как способность к выявлению внешне не заданных, скрытых свойств социально-педагогической реальности в ходе сравнения и классификации различных ситуаций, обуславливающая создание и внедрение механизмов интеграции профессиональной подготовки и формирование билингвальной составляющей в профессиональной компетенции конкурентоспособных специалистов. Готовность преподавателей к интеграции может быть обусловлена следующими качествами: коммуникативными, рефлексивными, креативными и гуманистическими.

Третье педагогическое условие реализации КИППО – создание интегративного образовательного пространства в вузе. По нашему мнению, интегративное образовательное пространство – это многомерное и полифункциональное образование, созданное новым программно-методическим обеспечением, многоуровневой подготовкой, кроссдисциплинарными технологиями и обуславливающее быструю и эффективную адаптацию образовательных программ, учебно-методической и научно-исследовательской работы к меняющимся условиям системы профессионального образования. Интегративное образовательное пространство содействует формированию в профессиональной компетенции будущего специалиста билингвальной составляющей. Создание

в вузе интегративного образовательного пространства позволяет найти, поддержать, развить в «человеке человека», заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания; утвердить в нем профессионально-значимые, социализирующие и культуросозидающие качества посредством перехода от монолога к диалогу, социального контроля к педагогически стимулируемому саморазвитию, управления к самоуправлению, педагогического диктата к освобождению студента для творчества и другое.

Установлено, что в условиях глобализации, с одной стороны, неизбежно повышается конкуренция на рынке труда и растет трудовая мобильность, а с другой, в свете развития информационных и иных технологий происходит быстрое устаревание профессиональных знаний и возрастает необходимость приобретения новых более востребованных компетенций, что зачастую требует сформированной способности к профессиональной иноязычной коммуникации. Поэтому профессиональное образование в неязыковом вузе должно осуществляться в рамках как профессионально-ориентированного обучения, так и интеграции профессиональной и иноязычной подготовки специалистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Айнутдинова И.Н.* Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) // Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2011. – 456 с.

2. *Айнутдинова И.Н.* Адаптационный образовательный потенциал международного опыта подготовки конкурентоспособных специалистов // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск, 2009. – № 12. – С. 18–21.

3. *Айнутдинова И.Н.* Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис. ... доктора пед. наук / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2012. – Ч. 1 – 297 с.

4. *Айнутдинова И.Н.* Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: автореф. дис.... доктора пед. наук / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2012. – 41 с.

## **МОДУЛЬ «КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ»: АПРОБАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Е.М. АЛЕКСЕЕВА,**

*кандидат психологических наук, доцент*

**О.И. ДОНЕЦКАЯ,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ealekseeva@list.ru*

*телефон: +79063219552*

**Аннотация.** Актуальность тематики обусловлена необходимостью дополнения программ обучения иностранным языкам в вузах компетентностными модулями, в частности специализированными тренингами, направленными на формирование иноязычных компетенций. В статье рассматриваются результаты проведенного среди студентов опроса о целесообразности внедрения тренинговых модулей на занятиях по иностранным языкам и апробации занятия на тему «Reklamation, Beschwerde». Анализируется эффективность проведенных тренинговых занятий по ряду критериев: скорость речи, количество используемых чанков, понятность коммуникативного намерения говорящего, уверенность в данной речевой ситуации. Результаты наглядно показывают целесообразность и эффективность внедрения тренинговых технологий на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, коммуникативный тренинг, чанки, развитие устной речи.

В настоящее время российские вузы активно занимаются разработкой новых образовательных программ, реализующих ФГОС ВО. В процессе адаптации образовательных программ к новым требованиям происходит системная модернизация их целевых, содержательных и технологических характеристик, а также механизмов обеспечения качества, среди которых особое место занимает, в частности,

принцип модульной организации ООП ВО. Модуль представляет собой часть образовательной программы (или учебной дисциплины), которая имеет определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам образования [8]. В программах появляются междисциплинарные модули, направленные на формирование отдельных компетенций: например, коммуникативный тренинг по развитию устной речи, тренинг по развитию письменной речи, проектный модуль, межкультурный тренинг, дистанционный модуль, междисциплинарный / исследовательский модуль (профессиональный иностранный язык).

Модуль «Коммуникативный тренинг» направлен на развитие коммуникативной компетенции в устной речи у студентов неязыковых специальностей. При его разработке и при обосновании необходимости и важности использования тренингового подхода на занятиях иностранного языка мы опирались на следующие психолого-педагогические, лингводидактические и когнитивные теории и концепции: научные парадигмы когнитивизма, конструктивизма, коннективизма и современные исследования ментального лексикона, основ и принципов процессов понимания речи, памяти, восприятия как родного, так и иностранного языка [2].

С целью изучения востребованности тренинговых занятий был проведен опрос среди 32 студентов Казанского федерального университета, изучающих немецкий язык как иностранный. Вопросы анкеты: 1. В каких тренингах Вы принимали участие? 2. Какой опыт Вы приобрели в ходе данных тренингов? 3. Уместен ли тренинговый подход на уроках иностранного языка? 4. Если да, то почему? Если нет, то почему? 5. Что такое для Вас хороший тренинг по иностранному языку? 6. Что Вы ожидаете от тренингового занятия по иностранному языку? 7. Как Вы думаете, тренинг по иностранному языку – это скучно? 8. Как избежать скуки?

Результаты данного опроса приведены в таблицах 1–2.



Таблица 1

## Данные опроса об опыте участия в тренингах

Вопрос	Не принимал/а участие, %	Принимал/а участие, %	Какие тренинги
В каких тренингах Вы принимали участие?	28,5	71,5	Бизнес-тренинги, скорочтение, на сплоченность, в психологическом лагере, командный дух. Вывод: 43 % принимали участие в тренингах на сплоченность

Таблица 2

## Данные опроса об уместности проведения тренингов по иностранным языкам

Вопрос	Да	Уместен для детей маленького возраста
Уместен ли тренинговый подход на уроках иностранного языка?	86 %	14 %

Тренинговый подход уместен для проведения занятий по иностранным языкам, потому что он мотивирует (14 %), это эффективно (14 %), он помогает лучше понять язык и методику изучения, легче учить (14 %), помогает лучше освоить язык, быстрее запомнить слова (14 %), можно практиковать говорение (14 %), эта форма обучения более доступна и понятна студентам (14 %), это вносит разнообразие (14 %).

На вопрос «Что такое для Вас хороший тренинг по иностранному языку?» студенты ответили: продвижение в знаниях иностранного языка (14 %), быстрое заучивание иностранных слов и доступное изложение грамматики (14 %), практика общения с носителем иностранного языка (14 %), когда эффективно и есть результат (14 %), когда свободно разговариваешь (14 %), не знаю (28,5 %).

На вопрос «Что Вы ожидаете от тренингов по иностранному языку?» респонденты ответили: хорошего результата (28,5 %), улучшения владения языком (14 %), быстрого заучивания иностранных слов и доступного изложения грамматики (14 %), более легкого усвоения материала (14 %). 14 % принимавших участие в опросе не смогли определиться с ответом.

86 % респондентов считают, что тренинг по иностранному языку – это нескучно. Тем не менее, чтобы избежать скуки, нужно:

1. Проводить как можно больше ассоциаций, двигаться и изучать новые слова во взаимосвязи с картинками (14 %).
2. Использовать игры, видеофильмы, новости с последующим обсуждением (14 %).
3. Самому активно участвовать в тренинге (14 %).
4. Нужно любить предмет или заставить себя (14 %).
5. Чтобы преподаватель мог заинтересовать (14 %).
6. Фантазия преподавателя (14 %).
7. Больше игровых заданий и интересных тем (14%).

Эксперимент по апробации коммуникативного тренинга проводился по теме «Reklamation. Beschwerde» («Претензия. Жалоба»). Подробное его описание приводится в статье [4]. Цель коммуникативного тренинга на развитие компетенции в устной речи – запустить механизмы спонтанного речеобразования. Основными единицами коммуникативного тренинга выступают чанки (от англ. «chunk» – ячейка, кусок) – слова, образующие смысловое единство. Доказано, что слова следует заучивать не изолированно, а в их взаимосвязи с другими словами, в логических и целостных смысловых структурах [6]. Однако до сих пор не изжита практика парного заучивания слов: прежде всего, речь идет о двусторонних карточках и составляемых обучаемыми словарях [3]. Между тем, группировки объектов – chunking – значительно увеличивает емкость кратковременной памяти.

После апробации тренинга был проведен опрос, направленный на изучение степени удовлетворенности состоявшимся занятием. Была проанализирована его эффективность по следующим критериям: скорость речи, количество чанков, понятность коммуникативного намерения, уверенность при говорении. Результаты показали, что:

– скорость речи после тренинга повысилась практически вдвое (10 предложений в тестовой группе, 5 – в контрольной за одно и то же время);

– в тестовой группе количество использованных чанков составило 79 % от пройденных, в контрольной – 34 %;

– количество непонятных фраз в тестовой группе составило 1 на 10, в контрольной – 1 на 6;

– степень уверенности измерялась на основе самооценки: в тестовой группе уверенно чувствовали себя 70 % участников, в контрольной – 42 %.

Проведение занятий по иностранным языкам в виде тренингов в вузе является актуальным направлением: опрос выявил востребованность тренингового подхода со стороны студентов; кроме того, тренинги показали свою эффективность по сравнению с традиционными занятиями по всем замеряемым критериям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева Е.М.* Психолингвистические основания работы над лексикой на занятиях иностранного языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 6. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – С. 5–10.

2. *Алексеева Е.М., Донецкая О.И.* Психолого-педагогические и лингводидактические подходы к разработке модуля «Коммуникативный тренинг» образовательной программы по иностранным языкам ВПО // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 2. – С. 27–33.

3. *Донецкая О.И.* К вопросу об оптимизации процесса развития лексической компетенции на занятиях по иностранному языку // Актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – С. 275–279.

4. *Донецкая О.И., Алексеева Е.М.* Реализация тренингового подхода в обучении немецкому языку на примере занятия по теме «Reklamation. Beschwerde» // О.И. Донецкая, // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 44–49.

5. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образова-

тельных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. реком. для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 64 с.

6. Lernen mit Chunks. – URL: <http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2006/03/27/lernen-mit-chunks>

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – НОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Н.В. ГЕРКИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: [gerkina2010@yandex.ru](mailto:gerkina2010@yandex.ru)*

*телефон: 89172347347*

**М.Р. НУРХАМИТОВ,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: [nurmarsel@gmail.com](mailto:nurmarsel@gmail.com)*

*телефон: 89063220053*

**Е.Н. ЗАГЛАДИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: [49enzagladina52@gmail.com](mailto:49enzagladina52@gmail.com)*

*телефон: 89033050481*

**Аннотация.** Интенсивное развитие и активное внедрение новых информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс высшей школы приводит к необходимости использования нового содержания образования и новых технологий обучения, вызывает потребность в изменении всех образовательных стандартов и требо-

ваний, а также новых методик преподавания, и, соответственно, требует изменения в целом самой стратегии развития всего образовательного процесса на разных уровнях образования, в том числе в высшей школе.

*Ключевые слова:* высшая школа, дистанционное обучение, особенности дистанционного обучения, информационные технологии.

Проникновение в образовательную сферу технологических средств, появившихся в результате цифровой революции, поставило под большой вопрос усилия доминирующего классического образования. Волна технологических инноваций, обрушившихся на высшую профессиональную школу, спровоцировала длительные образовательные и общественные дебаты. Размышление о введении новых технологий обучения предусматривает появление новых участников и комплекса новых педагогических концепций. Преподаватели вузов в нашей стране сегодня чётко осознают, что их первоочередной задачей является реальная подготовка высококлассного специалиста в той или иной сфере, а осведомлённость обучающихся касательно новых информационных и коммуникационных технологий и работа с ними согласно индивидуальной образовательной траектории способствуют постоянному обновлению содержания и методов их обучения.

Профессионально-ориентированную технологию обучения в системе высшего образования специалисты рассматривают как систему психологических, педагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей и в качестве как таковой технологии, которая направлена развитие творческого потенциала личности.

Целью нашего исследования является использование информационных технологий и технологии дистанционного обучения в высшей школе.

Современное общество требует от учителей и преподавателей инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности. Индивидуально-творческая парадигма образования направлена на развитие творческой активности сту-

дентов. Это требует выработки самостоятельного критического мышления, способности к генерированию новых идей; коммуникабельности, контактности в различных социальных группах, способности найти выход из конфликтной ситуации; гибкой адаптации в изменяющихся жизненных ситуациях; навыков самостоятельной работы по развитию собственного интеллекта, повышению общекультурного уровня.

В сложившихся условиях динамичного развития инновационных технологий обучения новейшие технические средства постепенно превращаются в обязательный компонент профессионально-ориентированного обучения в высшей педагогической школе. Получают признание информационные технологии на базе персональных компьютеров и их сетей. К насыщению высшей школы новейшей техникой подталкивает и экономическая ситуация. Не вызывает сомнения, что будущее высшего образования связано с освоением в учебном процессе достижений научно-технического прогресса, особенно новых информационных профессионально-ориентированных технологий обучения и прежде всего – информационно-компьютерной поддержки учебных курсов. Средства модернизации образования могут рассматриваться только в рамках педагогической инноватики. Создать педагогическое новшество мало. Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они ни были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Инновационный процесс может быть как стихийным, так и сознательно управляемым. Введение новшеств – это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений. Инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. Например, введение дополнительного курса в высшей школе ещё не делает её инновационной. Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью. Таким образом, деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом, и есть инновационная деятельность.

В инноватике заложен внедренческий вектор – наука разрабатывает и внедряет в жизнь. Учитывая ориентированную на человека сущность педагогики, мы определяем объект и предмет педагогической инноватики с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием. Это основополагающий принцип, который мы предлагаем в качестве ориентира для построения теоретико-методологических оснований педагогической инноватики.

Главным критерием оценки педагогической технологии является её эффективность в процессе обучения.

При подготовке студентов – будущих учителей – преподавателям особое внимание, на наш взгляд, следует уделять нетрадиционным формам организации учебного процесса с элементами проблемного характера и научного поиска, использованию резервов самостоятельной работы коммуникативной направленности всего процесса обучения, чему в немалой степени способствуют инновационные информационные технологии. Всю совокупность методов преподавания и обучения на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий условно разобьем на четыре основные группы по типу коммуникации между учащимися и преподавателем.

Методы самообучения: педагогические методы «один – одному»; преподавание «один – многим»; образование на базе коммуникации «многие – многим».

Подробно остановимся лишь на одном, наиболее часто встречающемся методе преподавания «один-многим».

### **Преподавание «один – многим»**

Преподавание «один – многим», в основе которого лежит представление преподавателем учебного материала перед обучаемыми, не играющими активной роли в коммуникации, свойственно традиционной образовательной системе, но оно получает новое развитие на базе инновационных технологий. Так, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, дополняются в инновационном образовательном процессе так называемыми «элекциями» (электронными лекциями), то есть лекционным материалом, распространяемым по компьютерным сетям. Элекция может пред-

ставлять собой не традиционный лекционный текст, а подборку статей или выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучающихся к будущим дискуссиям.

Использование достижений современных информационных технологий в процессе обучения в высшей школе позволяет студентам использовать нетрадиционные источники информации, что развивает не только мышление, кругозор, но и повышает аналитические способности и эффективность самостоятельной работы. Поэтому на сегодняшний день одним из основных направлений информатизации современного общества является обеспечение сферы образования теорией и практикой разработки и использования инновационных технологий.

Внедрение современных коммуникационных технологий, использование новых форм обучения, привели к появлению новых «институциональных форм высших учебных заведений» [1].

Наряду с традиционной формой заочного обучения появляется дистанционная форма, под которой понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

«Характерными чертами дистанционного обучения являются:

- гибкость – обучаемые не посещают регулярные занятия, а учатся в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе;
- модульность: отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым принципам;
- экономическая эффективность – средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное обучение обходится дешевле традиционных форм;
- новая роль преподавателя – на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами, помощь в профессиональном самоопределении;



– специализированный контроль качества – в качестве форм контроля используются дистанционно организованные экзамены, собеседование, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные, интеллектуальные тестирующие системы» [2].

Дистанционное обучение хоть можно назвать быстро развивающейся формой образования, но не настолько массовой и всепроникающей, как хотелось бы государственным деятелям или компьютеризированному сообществу. Реальность определила место дистанционному обучению там, где оно действительно уместно и эффективно. Важно не столько прогнозировать информационное будущее, сколько решать с помощью дистанционных технологий проблемы настоящего.

Эффективность дистанционного обучения определяется заложенным в него педагогическим смыслом, среди толкований которого следует выделить два разных подхода.

«Первый, довольно распространенный сегодня, подразумевает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и учеником (группой учеников). Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная, продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникации. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействие субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Нельзя не согласиться с точкой зрения Хуторского В.А. в том, что личный, креативный и телекоммуникативный характер образования – основные черты дистанционного обучения этого типа, а его цель – творческое самовыражение удаленного ученика. Именно на этот подход опирается деятельность Центра дистанционного образования “Эйдос”» [6].

Дистанционные технологии позволяют расширить круг интересов обучаемых, создают оптимальные возможности делиться новым со студентами, обучающимися на различных факультетах, в различных университетах республики, страны, мира.

Одна из форм активной деятельности обучаемых – дистанционные олимпиады. Эвристичность дистанционного обучения обеспечивается двумя разными подходами.

Первый подход подразумевает обмен информацией между педагогами и студентами.

Второй подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса.

Таким образом, необходимо выделить тенденции развития технологического подхода в высшем педагогическом образовании:

- дальнейшее совершенствование прогрессивных и проектирование новых профессионально-ориентированных технологий обучения;
- внедрение в практику личностно-ориентированного образования;
- реализация компетентности, умелости, меры личностной свободы, стимулирование процесса целеполагания, целеосуществления и целеустремления;
- интеграция университетского и профессионального образования, создание профессионально-ориентированных технологий творческого стиля педагогической деятельности, что позволяет будущему учителю самому решать педагогические проблемы;
- использование достижений различных наук в методике профессионального образования.

В заключение необходимо отметить, что, несомненно, дальнейшее развитие технологического подхода и расширение его использования представляет собой одно из главных условий повышения эффективности обучения и профессиональной подготовки специалистов. А также дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффек-

тивность самостоятельной работы, дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бутырин Г.Н., Бутырин Г.Н., Ефимов Н.Н., Нечаев В.Я.* Дистанционное образование по оценкам экспертов // Материалы 4-ой конференции по дистанционному образованию. – М. – 2006 – С. 114–171. – URL: [http://www.ejoe.ru/sod/97/4\\_97/st097.html](http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/st097.html)
2. *Кларин М. В.* Инновации в обучении. Метафоры и модели. – М.: Наука, 1997. – 398 с.
3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. – 4 изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. 512 с.
4. *Горбунова Т.С., Фахрутдинова А.В.* Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2014. – Т. 218. – № 2. – С. 64–69.
5. *Царев А.С.* Развитие новых институциональных форм высшего образования на современном этапе. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 1 сентября.
6. *Хуторской А.В.* Дистанционное обучение и его технология. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-10.html>.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ**

**A CROSS-CULTURAL COMMUNICATION  
IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
IN HIGHER EDUCATION:  
CULTUROLOGICAL COMPONENT**

**Е.В. ДМИТРИЕВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский государственный энергетический университет*

*e-mail: elenadmitrieva75@yandex.ru*

*телефон: +79172673002*

**А.Р. НУРУТДИНОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский национальный исследовательский*

*технологический университет*

*e-mail: rstmvn@yahoo.com*

*телефон: +79872952228*

**Аннотация.** Тесная взаимосвязь и взаимозависимость преподавания иностранных языков (TFL) и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли требуют длительных объяснений. Каждый урок на иностранном языке – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: каждое слово связано с национальной точки зрения осознания мира. Преподавание иностранных языков в России переживает сейчас, как и все другие сферы общественной жизни, самый тяжелый и сложный период радикальной перестройки, переоценки ценностей, пересмотреть цели, задачи, методы, материалы и так далее. Это имеет большое значение, чтобы в настоящее время говорить о больших изменениях

в этой области, бум общественного интереса, взрыв мотивации, радикальное изменение в отношении к предмету в четко определенных социальных и исторических причин.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, межкультурная коммуникация, лингвокультурные, компетентность, лингвистическая, высшее образование

Recently, in connection with the democratization and humanitarization of education, a great attention is paid to finding the most effective methods and forms of work with students. The specific of the subject “Foreign language” implies mastery in communicative competence as a cross-cultural communication in a foreign language (FL). All this is impossible without the involvement of the culturological component.

A new time and new conditions have demanded the immediate and radical revision of both the general methodology and specific methods and techniques of teaching foreign languages. These new terms – “discovery” of Russia and its rapid entry into the world community, the policies jumps, economy, culture, ideology, mixing and moving of peoples and languages, a change in relations between the Russians and foreigners, absolutely new targets in communication – all this can not raise new issues in the theory and practice of teaching foreign languages.

The unprecedented demand has demanded an unprecedented proposal. Unexpectedly, foreign language teachers are at the center of public attention: impatient specialists in different fields of science, culture, business, technology, and all other areas of human activity demand the immediate teaching of foreign languages as an instrument of production. They are not interested in theory or history of language (foreign languages, especially English), they need only functional features for use in different spheres of society as a means of communicating with real people from other countries. All this suggests a fundamental and versatile training in the language.

The level of foreign language knowledge of a student is determined not only by direct contact with his teacher. In order to teach a foreign lan-

guage as a means of communication, it is necessary to create an environment of real communication, to establish contact with foreign language

teaching life, to actively use foreign languages in living, natural situations. It can be scientific discussions in the language with the assistance of foreign experts and without it, abstracting and discussing foreign scientific literature, reading individual courses in foreign languages, students participating in international conferences, working as translators, which is precisely communication, contact, ability to understand and transmit information. We need to develop extra-curricular forms of communication: clubs, public lectures in foreign languages, and scientific community of interests, which can gather students of different specialties.

The problem of intercultural communication in foreign languages is that between the teaching of foreign languages and intercultural communication there is a single, complementary relationship. Each lesson in a foreign language, wherever it was held, at school or within the walls of the university, is a practical encounter with a different culture, primarily through its main vehicle – language.

Maximum development of communication skills are the basic, perspective, but it is a very easy task standing in front of teachers of foreign languages. To solve it, you need to learn new teaching methods aimed at the development of all four types of language, and entirely new materials with which to teach people how to communicate effectively. At the same time, of course, it would be wrong to rush from one extreme to another and give up all the old methods: you must carefully select the best, useful, authenticated teaching practice.

Each foreign word reflects a foreign culture; every word is subjective, due only to the language of the culture, a kind of impression of the outside world. Foreign languages in Russia and their teaching today are in demand, as there is an urgent need to use this knowledge in everyday life. It certainly has an impact on teaching methods, and the increasing demand for foreign language teaching, in turn, dictates its conditions.

Now, no one is interested in the rules of grammar, and even more so, in the story itself and the theory of language. Modern living conditions require learning a foreign language, especially functionality. Now, no one

wants to know the language, but to use it as a means of real communication with other cultures. In this connection, it radically changed the view of the teaching of a foreign language, taking into account more attention and emphasis on linguistics and intercultural communication. The main objective of foreign language teaching in modern Russia is training the function of the foreign language and its practical use.

A pragmatic solution to this problem is possible only if one condition is met – that is, a quite strong fundamental theoretical base will be created. It is necessary, first of all:

1. to introduce the results of theoretical works on philology into the practice of teaching foreign languages;

2. to theoretically comprehend and summarize the extensive practical experience of teachers of foreign languages.

In the traditional approach to the study of foreign languages, the main method of teaching was to read texts in a foreign language. Moreover, it was not just school-level education, but also in higher education, university-level. Subjects of everyday communication has been presented with the same text, only on objects of everyday communication, however, few of these specialists, having read such texts could adequately behave in a real situation, which would require the application of knowledge of practical foreign language, not its scale literary side.

Now, teachers tend to teach the practical use of the available linguistic material in stock. Now on the basis of higher education teaching, a foreign language is perceived as a means of everyday communication with other cultures. The aim of higher education is the formation of highly educated people who have a fundamental training in their arsenal, not only in a narrow specialization, but in broad terms, such as learning a foreign language with no reference points on the selected profession, i.e. technicians must know not only technical English or other foreign language, but also be able to use it, first of all, with similar specialists that only speak other foreign languages.

The very concept of intercultural communication, inherent to equitable cultural interaction from different linguocultural communities with regard to their identity and uniqueness, makes it necessary to identify the

universal based on a comparison of foreign language and its own culture. Modern foreign language teaching is impossible without instilling students with a foreign language culture. Most trainers put at the heart of the current state of theory and practice of learning a foreign language, a strong communicative focus, which contributes to the full development of the individual, the development of spiritual values of students. Intercultural Communication Education cannot exist without the inclusion of a linguocultural dimension into the learning process. In the light of modern requirements of training objectives and the role of changing the status of the regional geographic information provided so as to correspond to the experience, needs and interests of learners are mapped to the same experience of their peers in the target language country.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Барышников Н.В.* Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // *Иностранные языки в школе.* – 2012. – № 2. – С. 28–32.
2. *Веденина Л.Г.* Теория межкультурной коммуникации и значение слова // *Иностранные языки в школе.* – 2012. – № 5. – С. 45–49.
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: учеб.пособие // – М.: Арти-Глассо, 2000. – 281 с.
4. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: учеб.пособие // – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 300 с.
5. *Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И.* Межкультурная коммуникация. Системный подход: учебное // – Н.Н.: изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – 192 с.
6. *Иванов Д.А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2014. – 101 с.
7. *Казарцева О.М.* Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2015. – 496 с.
8. *Кузнецова Е.С.* Проблема навыков и умений в обучении иностранным языкам: учебное пособие. – Воронеж.: НОУ «Интерлингва», 2013. – 120 с.
9. *Мильруд Р.П.* Компетентность в изучении языка // *Иностранные языки в школе.* – 2014. – № 7. – С. 30–36.



10. Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка): учебное пособие. – Казань: КГТУ, 2011. – 108 с.

11. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Раннее обучение иностранному языку: профессионализм и компетентность (статья на английском языке) // Педагогика и современность. – 2013. – № 6. – С. 70–75.

12. Сыроев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 8–14.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ**

**А.Н. ИБРАГИМОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail:busybeetime@gmail.com*

*телефон: +79047651435*

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в высшей школе. Автор рассматривает два основных подхода: ESP/LSP (язык для специальных целей) и CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), возможность их применения на данном этапе развития языкового образования в вузе, а также инновационные формы и методы обучения, позволяющие интегрировать иностранный язык в профессиональную коммуникацию будущих специалистов.

**Ключевые слова:** образование, интегрированное обучение, предметно-языковое интегрированное обучение, английский для специальных профессиональных целей, инновационные технологии, совместное обучение, методы обучения.

Одной из приоритетных задач программы развития российского образования 2013–2030 является интернационализация высшего образования и расширение экспорта российских образовательных услуг, что влечет за собой модернизацию системы обучения иностранному языку в вузе [9]. Особо актуальной является задача совершенствования традиционных форм и методов обучения и активный поиск новых эффективных подходов и технологий в обучении иностранному языку.

В современной высшей школе рассматриваются, в основном, два подхода к изучению и преподаванию английского языка: CLIL и ESP/LSP. Обучение ESP/LSP (English for Specific Purposes) или LSP (Language for Specific Purposes) в тесной связи с профессиональным обучением появился в 1960-х годах в ответ на растущие запросы общества в области международного профессионального и коммерческого сотрудничества. ESP/LSP используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванной обеспечить адекватное и эффективное общение специалистов в определенной предметной области [15]. В этом же контексте используется термин English for occupational purposes, так как является одним из сегментов ESP/LSP и имеет более узкую профессиональную направленность. ESP/LSP востребован в ситуациях, в которых обучающиеся используют английский как часть своей работы или профессии [5].

Helen Basturkmen выделяет пять основных целей обучения ESP/LSP: (1) выявить предметно-специфическое употребление языка; (2) развить целевые компетенции; (3) передать базовые знания по предмету; (4) развить стратегическую компетенцию; (5) развить критическое мышление [1].

Концепция LSP развивается по двум основным направлениям: лингвистическому и лингводидактическому. В лингвистическом контексте теория LSP основана на изучении речевых произведений в процессе общения людей и реализуется «в устном и письменном дискурсе в форме текстов, в каждом из которых аккумулировано и сохранено специальное знание», что лежит в сфере интересов лингвистов и специалистов в области теории языка, тогда как лингводи-

дактический аспект LSP является предметом множества исследований в области методики преподавания иностранных языков и теории и методики (высшего) профессионального образования [15, с. 97].

Основные положения подхода к обучению иностранному языку как ESP/LSP методологически были изложены Т. Дадли-Эвансом и М.Д. Сент-Джон:

– ESP/LSP – это подход, а не продукт, так как в фокусе исследования находятся не лингвистические, а лингводидактические аспекты;

– анализ потребностей обучающихся является отправной точкой в построении профессионально ориентированных курсов обучения иностранному языку специалистов;

– ESP/LSP не предусматривает изучение грамматических форм, которые уже известны обучающимся на базовом уровне, а представляет собой формирование грамматических навыков, необходимых для определенных ситуативных контекстов;

– ESP/LSP характеризуется как язык, лимитированный ситуациями профессионального общения, в рамках которых строится специальный профессионально ориентированный курс;

– курс ESP/LSP может быть специально разработанным для конкретных дисциплин;

– программы ESP/LSP чаще создаются для студентов среднего (intermediate) или продвинутого (advanced) уровня, но могут разрабатываться и для студентов начального уровня языковой подготовки [3, с. 5];

– ESP/LSP отражает методологию, характерную для преподавания изучаемых профильных дисциплин;

– при преподавании ESP/LLSP допускается обращение преподавателя к обучающемуся за объяснением какого-либо явления, характерного для профильной дисциплины [13,14];

В данный момент подход к обучению иностранному языку через ESP/LLSP/ELP широко востребован в обществе, активно включается преподавателями в практику обучения иностранным языкам в выс-

шей школе, в корпоративном обучении и специализированных курсах непрерывного образования.

Второй подход – CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное языковое обучение рассматривается некоторыми исследователями как следующий этап развития ESP/ LSP, так как предлагает интегрировать иностранный язык в профильное обучение, сделав язык инструментом, средством. Данный подход основан на «4 C»: Content – содержание предметной дисциплины; Communication – устная и письменная коммуникация по специальности; Cognition – познание, т. е. развитие познавательных способностей учащихся в процессе изучения языка и специального предмета; Culture (культура) – широкий спектр культурного контекста, направленный на формирование у обучающихся ответственности за глобальное и локальное гражданское общество. На основе обучающей поддержки (scaffolded learning) обучающиеся формируют простые мыслительные навыки (Low Order Thinking skills) – запоминание, классификация, сравнение и др.) и мыслительные навыки более высокого порядка (High Order Thinking skills) – рассуждение, анализ, синтез, оценка и т. д.).

CILL основывается на положении о том, что предметы изучаются и преподаются на языке, который не является родным для студентов: язык становится средством обучения; язык интегрируется в общий учебный план; обучение стимулируется за счет усиления мотивации и изучения контекстуального языка; при искренней заинтересованности в предмете изучения студенты более мотивированы к изучению языка; CILL основывается, скорее, на овладении языком, чем на принудительном заучивании; язык рассматривается в реальных ситуациях общения, в которых студенты могут приобрести опыт языкового общения, что является естественным развитием языковой компетенции, основывающейся на ином виде обучения; беглость речи важнее ее правильности и ошибки являются неотъемлемой частью изучения языка. Студенты добиваются беглости речи, используя речь для высказывания по разным предметам; чтение – это основной навык. CILL – это долгосрочное обучение. Студенты становятся ака-

демически подготовленными через 5–7 лет обучения по билингвальной программе.

На практике существуют варианты взаимодействия на разных уровнях: сотрудничество и кооперация (collaboaration и cooperation), вспомогательное обучение (ajunct teaching), совместное обучение (team-teaching), но в современных российских реалиях такой подход требует дополнительных усилий, так как количество преподавателей, владеющих в равной мере узкопрофильной подготовкой и иностранным языком, слишком мало, чтобы перейти на такое обучение повсеместно, а приглашение носителей языка – преподавателей вузов – также видится малоисполнимым, хотя опыт такого совместного преподавания есть и в нашей стране [8, 11, 12].

Таким образом, в процессе перехода от традиционного образования и обучения к новым стандартам преподавателям можно рекомендовать лингво-профессиональный подход ESP/ /LSP, многие частнометодические формы и методы которого пришли из других дисциплин. Наряду с использованием традиционных форм и методов видится целесообразным применение новых инновационных ситуационно-обусловленных методов, приемов и технологий обучения.

Х. Бастукркмен (2006) называет методологию ESP/LSP спорной [1, с.114]. Робинсон Р.(1991) замечает, что методология обучения English Language Teaching (ELT) and ESP/LSP немного отличаются и сейчас невозможно понять, какая из них являлось первичной, а какая заимствовала идеи из общеязыковой подготовки [7]. Тем не менее современная образовательная парадигма нацелена на самостоятельность в обучении, большую вовлеченность в познавательный процесс, стимулирование индивидуального поиска и создание собственных траекторий развития, а не традиционную передачу студентам готовых знаний, умений и навыков.

Среди множества инновационных направлений в современной лингводидактике следующие формы, методы и технологии обучения более всего отвечают целям изучения иностранного языка в рамках ESP/LSP: метод проектов (исследовательские проекты, опросы (Survey projects) [10], производственные проекты, ролевые игры и драма-

тические представления); метод кейс-стади (case-study); метод визуализации (fishbone strategy и др.); обучение в сотрудничестве (групповая работа, совместное преподавание, деловые игры); портфолио / e-portfolio; информационные / мультимедийные технологии асинхронного обучения (инвертированная лекция (flipped classroom) , ведение блога, вебквест) и другие. Данные технологии развивают умения: анализировать и устанавливать проблему; четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию на изучаемом языке; общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию на иностранном языке; принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации. Данные технологии также помогают: понять, что чаще всего не бывает одного единственно верного решения, выработать уверенность в себе и в своих силах, отстаивать свою позицию и оценивать позицию оппонента, сформировать устойчивые навыки рационального поведения и проектирования деятельности в жизненных ситуациях.

К достоинствам указанных технологий относится то, что их можно использовать для достижения целей, определенных стандартом образования, так как они, прежде всего, обеспечивают профессиональное и личностное развитие студентов, ведут к овладению профессиональными компетенциями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Basturkmen Helen*. Ideas and Options in English for Specific Purposes/Basturkmen Helen. // – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

2. *Choudhary Zahid Javid*. English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose // European Journal of Scientific Research – Vol. 112, № 1 October, 2013. – p. 138–151. <http://www.europeanjournalofscientificresearch.com>.

3. *Dudley-Evans Tony, St John Maggie Jo*. Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). // – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

4. *Hutchinson T. & Waters A*. English for specific purposes: A learning-centered approach – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

5. *Kennedy C., & Bolitho R.* English for specific purpose. – London: Macmillan. 1984.
6. *Mohammad Kaosar Ahmed.* The ESP/LSP Teacher: Issues, Tasks and Challenges English for Specific Purposes World, 2014. Issue 42, Vol. 15 [www.ESP/ILSP-world.info](http://www.ESP/ILSP-world.info),
7. *Robinson P.* ESP Today: A Practitioner's Guide (Hemel Hempstead: Prentice Hall), 1991.
8. *Айкина Т. Ю., Сумцова О.В.* Преподавание английского языка в высшей школе в тандеме с англоговорящим ассистентом // В мире научных открытий. – 2014. – № 11 (59). – С. 161–171.
9. Государственная программа Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013–2020 годы.
10. *Геркина Н. В., Нурхамитов М. Р.* Новые подходы в сфере общего образования в условиях информационного общества / Н. В. Геркина, М. Р. Нурхамитов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3. – Ч. 2. – С. 185–188.
11. *Есина З.И.* Межпредметная координация как основа проектирования учебноо процесса для получения иностранными студентами специальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 1. – С. 13–18.
12. *Зарипова Р.Р.* О результатах апробации модели интегрированного предметно-языкового обучения средствами русского и английского языков в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
13. *Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д.* Эволюция ESP/LLSP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. – 2016. № 2. – URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994>
14. *Крупченко А.К., Иноземцева К.М.* / Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста/ Крупченко А.К., Иноземцева К.М. // Языковое образование сегодня – векторы развития: Сборник трудов конференции. – Екатеринбург, 18-19 апреля 2014. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 102–116.
15. *Хомутова Т.Н.* Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. – С. 97. – URL: <http://psibook.com/linguistics/yazyk-dlya-spetsialnyh-tseley-lsp-lingvisticheskiy-aspekt.html>

# КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**А.М. ИЛЬЯСОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ilasya@mail.ru*

*телефон: 89872909208*

**Г.И. СОСНОВСКАЯ,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: sosnovskaya.golnar@gmail.com*

*телефон: 89033422665*

**Аннотация.** В статье проведен анализ использования кейс-технологии для осмысления, критического рассмотрения и решения конкретных проблем или случаев. В статье представлена классификация кейсов в соответствии с целями и задачами обучения.

*Ключевые слова:* кейс-технологии, различные ситуации, решение проблем, классификация, образовательный процесс, творческий подход.

Современное обучение ориентировано на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению, овладению новыми системами знания, развитие креативных способностей личности и расширение ее творческих возможностей. При этом огромная ответственность ложится на плечи преподавателя. В данных условиях он призван найти эффективные пути улучшения программы обучения, а вместе с этим выделить оптимальные методы и приемы обучения.

Методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда, в которой наряду с традиционным подходом к преподаванию наблюдается повышение интереса к новым образовательным моделям, педагогическим иннова-



циям, технологиям и методам. Одним из инновационных и малоизученных способов организации обучения является кейс-технология (Case Study). Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев (cases). Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию приносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, чтобы предоставить обоснованное решение.

Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены с опорой на опыта реальных людей. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению, где непосредственно идет формирование межкультурной языковой коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

«Родиной» данного метода, являются Соединенные Штаты Америки, а точнее, Школа бизнеса Гарвардского университета, хорошо известная своими инновационными разработками. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания достаточно локальной профессиональной области – управленческих дисциплин. В настоящее время сосуществуют две классические школы Case-Study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Ведущая роль в теоретической разработке метода и практическом его применении принадлежит американским преподавателям (Dr. Copeland, J.A. Erskine, M.R. Leenders, L.A. Mauffette-Leenders, R. Merry).

В российской образовательной практике только в 90-е гг. XX в., когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом и кейс-метода в частности. Среди кейсологов-теоретиков и практиков следует упомянуть отечественных специалистов Г. Багиева, Г. Конищенко, В. Наумова, А. Сидоренко, Ю. Сурмина, П. Шеремета [1].

Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах, данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению.[3]

Кейс – явление сложное; он должен содержать максимально реальную картину и конкретные факты, а также иметь стабильный набор характеристик. Каждый кейс должен включать в себя следующие аспекты: проблемный, конфликтогенный, ролевой, событийный, деятельностный, временной, пространственный. Задача студентов – осмыслить предложенную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует ранее усвоенный комплекс знаний, чётко сформулировать и квалифицировать проблему и выработать определённый алгоритм деятельности, который ведёт к решению проблемы.

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к классификации кейсов является их сложность.

При этом различают:

– иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

– учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

– учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т. д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

– прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы [1].

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач процесса обучения. В этом случае могут быть выделены следующие типы кейсов:

- обучающие анализу и оценке;
- обучающие решению проблем и принятию решений;
- иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Заслуживает внимания классификация кейсов, приведенная Н. Федяниным и В. Давиденко, хорошо знакомыми с зарубежным опытом использования метода case-study:

- структурированный (highly structured) – кейс, в котором дается минимальное количество дополнительной информации; при работе с ним ученик должен применить определенную модель или формулу; у задач этого типа существует оптимальное решение;

- маленькие наброски (short vignettes), содержащие, как правило, от одной до десяти страниц текста и одну-две страницы приложений; они знакомят только с ключевыми понятиями и при их разборе ученик должен опираться еще и на собственные знания;

- большие неструктурированные – кейсы (long unstructured cases) объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода; информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная; самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать; слушатель должен распознать такие «подвохи» и справиться с ними;

- первооткрывательские – кейсы (ground breaking cases), при разборе которых от слушателей требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое, при этом слушатели выступают в роли исследователей.

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за многие годы. Кейс может включать известные академические модели или не соот-

ветствовать ни одной из них. Нет определенного стандарта представления кейсов. Как правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным. С печатной информацией или с информацией на электронных носителях легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в аудио- или видео-вариантах; ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению первичной информации и ошибкам. В последнее время все популярнее становятся мультимедиа представление кейсов. Возможности мультимедиа представления кейсов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео изображения. Данные особенности подробно рассмотрены в следующей работе [4].

В заключение следует отметить, что применение кейсов должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным. Бесспорно, функциональное поле кейсов открывает широкие возможности для использования и дополняет традиционные классические методы обучения иностранному языку. Использование кейсов в преподавании иностранного языка – это ещё один шаг к интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гейхман Л.К.* Дистанционное образование в свете интерактивного подхода // Матер. II Международ. науч.-практ. конф. (Пермь, 6–8 февраля 2007 г.). – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – С. 25–32.
2. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). – URL: <http://www.casemethod.ru>.
4. *Хакимзянова А.С.* О современных возможностях электронного обучения английскому языку // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2013. – № 8. – С. 8–12.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**С.Е. НИКИТИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

e-mail: svetlananik2011@yandex.ru

*телефон: +79172805249*

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ целесообразности и эффективности применения аутентичного художественного текста при обучении иностранному языку. Приведён перечень практических заданий, применяемых при просмотре художественного фильма и направленных на развитие таких навыков обучаемых, как говорение и аудирование. Также в статье приводятся доказательства большого потенциала применения художественного фильма на занятиях по иностранному языку для педагогической науки и методики преподавания иностранных языков в целом.

*Ключевые слова:* иностранный язык, художественный фильм, аутентичный материал, аудирование, говорение, целевая аудитория.

Иностранные языки, в частности, английский язык и умение общаться на них является одним из самых актуальных требований нашего времени. Причина этого кроется в политической, экономической и культурологической ситуации, сложившейся в мире. Естественно, что первостепенной задачей в этой связи является эффективное обучение иностранному языку. Среди изучаемых аспектов и приобретаемых навыков, таких как чтение, распознавание на слух, говорение, особое место занимает коммуникация, поскольку умение общаться на иностранном языке – это составляющая не только научно-интеллектуальной, но и профессиональной деятельности людей. На данном этапе педагогическая наука предлагает различные методики обучения иностранным языкам. Однако время, в котором мы живём, с его огромными объёмами информации и необходимостью

и умением быстро и качественно перерабатывать и усваивать эту информацию формирует потребность в новых, более динамичных приёмах преподавания иностранных языков, позволяющих быстрее и эффективнее овладеть навыками устной речи.

Одна из наиболее эффективных методик – это погружение обучаемого в языковую среду в стране изучаемого языка. На практике этого не всегда можно достигнуть в силу очевидных социальных или экономических причин. Поэтому альтернативный вариант погружению в языковую среду – это использование аутентичного материала на уроках иностранного языка. Под аутентичным материалом понимаются, как правило, художественные тексты. «Аутентичные тексты – это тексты, заимствованные из языковой практики носителей языка, написанные для носителей языка носителями языка, которые воспринимаются обучающимися / студентами с большим интересом. Они отличаются широкой информативностью, особенно в плане лингвострановедческого, исторического и социокультурного материала» [3].

Художественный фильм представляет собой разновидность художественного текста, поскольку в нём присутствует диалогическая и монологическая речь, а также авторские слова. По сравнению с художественным литературным текстом художественный фильм имеет ряд преимуществ при применении в процессе обучения иностранным языкам: 1) текст кинофильма связан с изображением, поэтому учитывается как вербальный, так и невербальный язык; 2) фильм рассчитан на мгновенное восприятие аудиторией, поэтому по сравнению с литературным текстом он максимально информативен, позволяет дать больше информации за аналогичную единицу времени, а также преподносит материал более ярким и доступным языком; 3) помимо познавательной и лингвистической функций, художественный фильм несёт в себе развлекательную функцию, что позволяет аудитории гораздо более эффективно воспринимать и усваивать целевой материал.

С учётом вышеизложенных пунктов, а также того, что человек познаёт мир по большей части через устную речь, можно с уверенностью сказать, что художественный фильм как разновидность художественного текста является одним из наиболее эффективных способов

развития языковой компетенции у изучающих иностранный язык и обладает большим потенциалом для развития методики преподавания иностранных языков.

До начала работы с художественным фильмом необходимо определить уровень обучаемой целевой аудитории и, исходя из этого, правильно подобрать фильм. На примере анализа англо-американской кинопродукции можно сказать, что для аудитории с уровнем владения иностранным языком *intermediate/upper-intermediate* можно рекомендовать к просмотру фильмы “Ocean’s Eleven” или, например, “American dreamz”. Обучаемым уровня *intermediate* целесообразно посмотреть фильм “Stepmom”. Кроме принципа деления на уровни, художественный фильм можно выбирать исходя из специальности или профессиональной направленности обучаемого контингента (например, вышеупомянутый фильм “American dreamz” будет особенно интересен, а потому и более эффективен для студентов специальности «журналистика», поскольку фильм изобилует профессиональной СМИ лексикой, реализованной в профильном контексте). Ещё один принцип выбора киноленты для обучения иностранным языкам – это параллельность изучаемой программе, т. е. выбор, исходя из изученного или изучаемого материала: фильм “The King’s speech” рекомендуется к просмотру при изучении темы «Великобритания» или «Монархия в Великобритании». Особенно актуален данный фильм для учащихся / студентов, изучающих историю или страноведение. Для аудитории младшего возраста оптимальным представляется выбор мультипликационной продукции для обучения иностранным языкам. Можно сделать вывод, что максимальный эффект от просмотра фильма на иностранном языке возможен при наличии личной заинтересованности обучаемых, т. е. высокой мотивации. Не говоря уже о том, что при правильном подборе фильм несёт в себе и воспитательную функцию.

Не следует забывать, что художественный фильм содержит в себе огромное количество страноведческого материала, что значительно увеличивает уровень знаний и повышает интерес к культуре страны изучаемого языка.

Просмотр художественного фильма можно осуществлять как с субтитрами, так и без субтитров. На начальном этапе овладения языком субтитры окажут обучаемому значительную поддержку – как языковую, так и моральную, заключающуюся в уверенности в преодолении трудностей при овладении языком. На более продвинутых этапах рекомендуется просмотр без использования субтитров, хотя специфика языка художественных фильмов такова, что речь звучит очень быстро, поскольку фильмы изначально снимают для носителей того или иного языка. Понять, что говорят актёры на экране, помогает навык языковой догадки, который прекрасно отрабатывается при просмотре фильма без субтитров. Многократный просмотр одного и того же момента с непонятной и трудноразличимой на слух речью в конечном итоге помогает понимать те или иные фразы автоматически в разных контекстах.

Таким образом, постоянный просмотр художественных фильмов на иностранном языке помогает развивать умение понимать устную речь на слух, причём именно спонтанную речь во всё её многообразии, а не классический язык со стандартным набором фраз, преподаваемый в учебном заведении, поскольку в разговорной речи используются такие компоненты как жаргон, клише, сокращения, диалекты и идиомы.

Можно выделить следующие этапы работы с художественным фильмом. **Первый этап** – ознакомление преподавателя с фильмом, планируемым к показу. Целями данного этапа являются: 1) определить релевантность данной кинокартины для той или иной аудитории в плане соответствия учебной программе или специализации обучаемых; 2) определить адекватность уровня языковой сложности фильма для той или иной группы обучаемых; 3) рассчитать время, которое необходимо выделить на просмотр и выполнение предпросмотровых заданий, заданий во время просмотра фильма и постпросмотровых заданий.

**Второй этап** – разработка пред- и постпросмотровых заданий к кинофильму. Задания перед показом фильма готовят аудиторию к его просмотру и упрощают сам процесс просмотра и помогают лучше



понять сюжет. Среди *предпросмотровых* заданий можно выделить следующие: 1) перевод и трактовка названия фильма; 2) попытка предугадать развитие сюжета исходя из названия фильма; 3) ознакомление со сложным или незнакомым вокабуляром и закрепление его в контексте фраз из кинофильма, т. е. лексические упражнения. *Задания во время показа фильма* направлены на улучшение понимания событий киноленты, её сюжетной линии. Данные задания сопряжены с периодическим прерыванием просмотра, поскольку таким образом преподаватель удерживает рабочую атмосферу в ходе просмотра и контролирует степень понимания событийной линии. Среди подобных заданий можно выделить следующие: 1) эпизод, просматриваемый без звука и ответы на предложенные к нему вопросы; 2) выбор вариантов диалогов из предложенных по тому или иному эпизоду, просматриваемому без звука; 3) так называемая «озвучка эпизода», т. е. прокрутка того или иного эпизода без звука и восстановление оригинального текста по нему. Данное упражнение целесообразно выполнять вслух каждым обучаемым, наиболее эффективный вариант – диалоговая озвучка, позволяющая симитировать ситуацию живого общения на иностранном языке. Вариант: задание на озвучивание – разыгрывание того или иного эпизода по ролям; 4) упражнения на понимание эпизода фильма (yes/no questions, true/false questions, gap filling exercises); 5) резюмирование событий до остановки фильма на определённом эпизоде; 6) прогнозирование дальнейшего развития событий после определённого эпизода.

*Постпросмотровые задания* направлены на стимулирование использования изучаемого языка в реальной жизни, а также на стимулирование критического мышления. Варианты заданий после просмотра художественного фильма: 1) изложение сюжетной линии фильма, в том числе от лица разных персонажей фильма; 2) обсуждение главной мысли фильма в виде групповых дискуссий или монологической речи; 3) обсуждение вариантов альтернативных концовок фильма; 4) ответы на вопросы по фильму, заранее составленные преподавателем; 5) упражнения на понимание фильма в целом (yes/no questions, true/false questions, gap filling exercises, задания на выбор

правильной реплики для того или иного персонажа в определённом эпизоде (А, В, С), т. е. questions with optional answers).

В заключение необходимо отметить, что применение художественных фильмов на занятиях по иностранному языку помогает формировать основные навыки, а именно **аудирования** за счёт обучения восприятию понимать устную иностранную речь на слух, **говорения** через огромное количество заданий на отработку речевых шаблонов и на применение их в живой речи. Художественный фильм расширяет **словарный запас** обучаемых, прививая им способность свободно оперировать той или иной лексемой в нужном контексте, а также позволяет оперировать **грамматическими конструкциями** в живой речи за счёт доведения грамматических конструкций до автоматизма через выполнение грамматических заданий по фильму. Просмотр художественного фильма на уроках иностранного языка играет важнейшую культурно-страноведческую роль в интеллектуальном развитии обучаемых, расширяя их культурологические представления о стране изучаемого ими языка. С учётом всех вышеизложенных фактов потенциал художественного фильма как способа изучения иностранного языка в контексте современной педагогической науки представляется весьма широким.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 212 с.
2. *Гез Н.И.* Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам в высшей школе». – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979. – 66 с.
3. *Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В.* Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку – URL: <http://research-journal.org>: Международный научно-исследовательский журнал, 2016.
4. *Носонович Е.В., Мильруд Р.П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе . – 1999. – № 1.
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

6. *Щербакова И.А.* Кино в обучении иностранным языкам. – Минск: Высшая школа, 1984.
7. – URL: <http://michel.barbot.pagesperso-orange.fr/hotpot/movies.htm>
8. – URL: <http://filolingvia.com>
9. – URL: <http://feeds.feedburner.com/mp4>
10. – URL: <http://englishtexts.ru/category/video>

## **РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**Г.В. РОМАНОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский национальный исследовательский*

*технологический университет*

*e-mail: galina.vlad.romanova@gmail.com*

*телефон: +79600454848*

**Аннотация.** В статье проведён анализ особенностей преподавания английского языка в формате индивидуального обучения взрослой целевой аудитории, в частности, сотрудникам вуза в рамках создания в университете англоязычной языковой среды. Рассматриваются преимущества и сложности обучения данного контингента в индивидуальном режиме, описаны подходы к решению данных проблем, а также предлагаются подходы к реализации данного формата на практике.

**Ключевые слова:** методика преподавания английского языка взрослым, англоязычная научно-образовательная среда вуза, индивидуальные занятия, личностно-ориентированный подход.

В условиях формирования иноязычной языковой среды в вузе особое значение приобретает вовлечение в изучение английского языка различных категорий, ранее не задействованных в этом процессе, в частности сотрудников вуза: профессорско-преподавательского состава и административного персонала. Это вызвано активным сотрудничеством с зарубежными вузами, обучением в вузе иностранных сту-

дентов, не владеющих русским языком, а также необходимостью участвовать в мировой научной деятельности (международные конференции и симпозиумы, публикации Scopus и World of Science).

Методика преподавания английского языка взрослым имеет ряд отличительных черт, среди которых учет возрастных физиологических, психологических и социологических особенностей: большая занятость на работе и дома и, как следствие, нехватка времени на выполнение домашних заданий, ухудшение ряда функций организма, таких как слух, зрение и память, что необходимо учитывать и компенсировать на занятиях, а также страх ошибиться и завышенные требования к себе [1].

Однако еще более специфичным является процесс обучения английскому языку сотрудников вуза, поскольку помимо возрастных особенностей на них откладывает значительный отпечаток их профессиональная деятельность. Прежде всего, здесь значительно различаются цели изучения языка: сотрудники, занимающие руководящие должности (проректоры, деканы), в первую очередь заинтересованы в ведении переговоров и обмене документацией на английском языке, в то время как сотрудники, активно занятые научной работой, стремятся овладеть языком с целью принятия активного участия в научной жизни на мировом уровне: читать и писать статьи на английском языке, участвовать в международных конференциях и т. п. Если учесть, что сфера научных интересов может быть довольно разнообразной, и уровень знаний существенно отличается, становится очевидным, что занятия в группах для такого контингента являются малоэффективными. Решить данную проблему можно при помощи индивидуальных занятий [2].

Индивидуальное обучение широко известно во всем мире, но материальное и дидактическое обеспечение его довольно скудно. Педагогам зачастую приходится самостоятельно разрабатывать стратегии и подходы к обучению в таком формате, что вызывает ряд сложностей. Несомненно, необходимо выстраивать образовательный курс индивидуального обучения, учитывая личностные особенности обучаемого. Однако можно выделить и ряд основополагающих

направлений, схожих для данного подхода в целом и важных при разработке частных индивидуальных программ.

Индивидуальные занятия принципиально отличаются от групповых занятий тем, что существует аспект гибкости как в продолжительности занятий и их количестве, так и в их интенсивности и насыщенности. Эти характеристики должны адаптироваться с учетом пожеланий и целей обучаемого, и уже исходя из этого будет выстраиваться курс обучения. Взаимодействие с преподавателем также неизменно претерпевает изменения, поскольку индивидуальные занятия вносят характер более тесного общения педагога и обучаемого, порой даже дружеского. Кроме того, в индивидуальном формате обучения гораздо отчетливее выражена фокусировка на обучаемом, преподаватель перестает быть центром образовательного процесса. Нужды, интересы и возможности обучаемого играют решающее значение в формировании содержания и методов обучения. Методы и приемы обучения также претерпевают значительные изменения: чтение и прослушивание больших объемов информации не всегда будет оправданным вложением времени, в то время как чтение вслух, напротив, становится более уместным. Индивидуальные занятия, как правило, снижают риск фрустрации обучаемого, довольно распространенный среди этой категории обучаемых, поскольку страх сделать ошибку уменьшается, когда единственным свидетелем попытки является доброжелательно настроенный педагог.

Что касается преимуществ данного формата, то в первую очередь это индивидуальное и полное внимание педагога к обучаемому и его потребностям. Это означает, что обучаемый получает большой объем персонализированного общения, больше «обратной связи» и максимальный учет возможностей и целей обучаемого. Обучаемый становится активным участником процесса обучения, оказывая влияние на выбор скорости, насыщенности и содержания урока. У обучаемого появляется намного больше шансов на взаимосвязь с учителем: задавать вопросы, практиковать использование языка с ним и перенимать от него сложные языковые формы в процессе общения. Еще одним преимуществом индивидуального обучения является отсут-

стве таких проблем группового обучения, как группы со смешанным уровнем владения языком, неравномерное выполнение заданий обучаемыми, опоздания и пр.

Однако у данного подхода есть и недостатки, которые необходимо учитывать при планировании такого рода занятий. К ним следует отнести отсутствие возможности работать в паре и мини-группе, а это целый пласт заданий, в частности практика речевого стиля дискуссии и взаимоподдержка. Кроме того, существует вероятность, что обучаемый и педагог не найдут общий язык, что вызовет ряд сложностей в организации и проведении занятий. На педагога ложится большая ответственность достижения обучаемым поставленных целей. Может возникнуть сложность подбора соответствующего целям и возможностям обучаемого материала и заданий, а также его структурирования в учебный курс. В рамках индивидуального обучения может быть сложнее определить прогресс обучаемого из-за отсутствия других обучаемых по этой программе для сравнения.

Чтобы получить максимум пользы от индивидуального занятия необходимо учитывать следующее. Во-первых, необходимо выяснить, что именно обучаемый хочет получить от занятий. Если строить обучение, учитывая пожелания обучаемого и его профессиональную лексику, можно значительно повысить мотивацию и эффективность образовательного процесса в целом. Во-вторых, индивидуальные занятия – это отличная возможность объяснить, что вы делаете и почему вы это делаете. Благоприятное влияние на процесс обучения окажет разъяснение обучаемому ваших целей и как ваши задания их реализуют, например, почему вы предлагаете именно такие задания для самостоятельной работы или исправляете те или иные ошибки. В индивидуальном формате обучения особенно важно поощрять обучаемого задавать вопросы. Это формирует дружескую деловую атмосферу занятий, когда усилия педагога и обучаемого соединяются для достижения целей обучения [3].

Индивидуальное обучение требует гибкого подхода – и в аспекте времени занятий, и в аспекте их целей и содержания. Динамика овладения языком обучаемым должна постоянно отслеживаться в результате

чего цели и содержание последующего курса постоянно корректируются. В индивидуальном формате обучения огромное значение следует уделять исправлению ошибок – как в пошаговом режиме, так и обзорно, например, на следующем занятии. Исправление личных ошибок дает значительное улучшение качества владения языком и не обременено смущением из-за присутствия «одногогруппников».

Таким образом, в индивидуальном обучении на преподавателя ложится большая ответственность, от него требуется большой уровень профессионализма, глубокое понимание индивидуальных особенностей обучаемого и его целей, способность гибко подбирать стиль преподавания и содержание курса, а также выстраивать дружелюбный и в то же время деловой стиль взаимодействия. Для обучаемого этот подход, несомненно, имеет ряд преимуществ, особенно в условиях большой занятости сотрудников вуза и узкой специфики необходимого направления их языковой подготовки, и дает больший результат по сравнению с другими формами обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Нурутдинова А.Р., Романова Г.В.* Модели и структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 10. – С. 289–291.

2. *Романова Г.В.* О важности формирования профессиональной этики будущего инженера // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 10. – С. 298–301.

3. *Глотова Г.В.* Развитие творческого потенциала будущих инженеров в вузах США и Западной Европы: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005. – 218 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОЗДАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

**Г.В. РОМАНОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский национальный исследовательский  
технологический университет*

*e-mail: galina.vlad.romanova@gmail.com*

*телефон: +79600454848*

**Аннотация.** В статье проведён анализ особенностей преподавания английского языка взрослой целевой аудитории, в частности коллегам по вузу – сотрудникам других кафедр – в рамках создания в университете англоязычной языковой среды, рассматриваются преимущества и сложности обучения данного контингента, а также описаны подходы к решению данных проблем.

*Ключевые слова:* методика преподавания английского языка взрослым, англоязычная научно-образовательная среда вуза, учет возрастных особенностей, личностно-ориентированный подход.

Создание англоязычной научно-образовательной среды в университете приобретает все большую актуальность в современной российской высшей школе. Оно предполагает ряд нововведений, требующих новых подходов и практик преподавания английского языка. Одной из важнейших составляющих данного процесса является вовлечение в изучение английского языка профессорско-преподавательского состава университета с целью решения задачи интеграции университета в международное научно-образовательное пространство, в частности чтение дисциплин на английском языке для групп студентов, приезжающих из других стран. Таким образом, перед преподавателем английского языка появляется новая задача – обучения коллег-сотрудников других кафедр, которые зачастую могут быть старше по возрасту и выше по статусу. Несомненно, данный



процесс имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать. По сравнению со студенческой аудиторией, преподавание этой категории лиц связано со специфическими трудностями, поскольку это люди, имеющие загруженный рабочий график и насыщенную личную жизнь (семью, детей, которые, несомненно, требуют много времени и внимания), однако в то же время есть и ряд преимуществ, среди которых богатый жизненный опыт, набор сформированных учебных навыков и способность выполнять задания, требующие значительных интеллектуальных затрат [1]. Планируя занятие для такой аудитории, необходимо стараться максимально учитывать цели изучения языка, регулярно интегрируя в процесс обучения задания, связанные с составлением научных статей на английском языке, выступлением на конференциях по теме научных интересов, заполнением различных документов (анкеты на получение визы, резюме и пр.) Такого рода задания не только повышают мотивацию к изучению английского языка, но и позволяют чувствовать себя более уверенно в мировом научном пространстве.

Одним из преимуществ работы в такой группе является богатый запас знаний и опыта слушателей. Возможно, они пока имеют незначительные познания в языке, но их знания в своей профессиональной сфере огромны. Поощряя использование своих профессиональных знаний в языковой практике, будь то выступление с презентацией, организация дискуссий, написание эссе или составление диалогов, возможно сделать изучение языка более личностно-ориентированным, а также повысить мотивацию и уверенность в своих силах.

Кроме того, взрослые слушатели имеют богатый жизненный опыт, и, когда она приносят его в образовательный процесс, это несомненно обогащает занятие. Как правило, такие слушатели с удовольствием рассказывают о своем жизненном опыте, делятся своим мнением и активно участвуют в дискуссиях на самые разнообразные темы, что помогает активировать языковую практику и делает занятия более информативно насыщенными.

Отличительной особенностью групп взрослых слушателей является высокий уровень мотивации, причем мотивации внутренней. Они осознанно поставили себе цель овладеть языком, несмотря на свою занятость, и это находит свое отражение в активном участии в образовательном процессе, регулярном посещении занятий и выполнении домашних заданий.

Необходимо отметить такую отличительную черту данных групп, как глубокая социализация. Как правило, такие слушатели легко находят общий язык с одноклассниками, выстраивая крепкие социальные связи не только на занятии, но и во внеурочное время.

Положительное отношение к изучению языка и коллегам создает эффективную рабочую атмосферу общения в группе, построенную на взаимоуважении и вежливости. Взрослых слушателей обычно отличает трудолюбие, понимание необходимости вкладывания усилий и временных затрат и взаимоподдержка, что делает процесс обучения более приятным как для преподавателя, так и для слушателей.

Склонность взрослой аудитории к рефлексии следует использовать в ключе анализа собственных достижений и поощрять отслеживание прогресса в овладении языком с помощью ответа на вопросы: «Что нового я изучил/научился делать сегодня/на этой неделе/в это месяце?»

Однако, ряд свойственных взрослой аудитории познавательных, эмоциональных и психологических факторов может вызывать затруднения в процессе преподавания данной целевой аудитории. Их необходимо знать и учитывать при построении учебного процесса.

Как уже говорилось, одной из основных сложностей в работе со взрослыми людьми является острая нехватка времени, особенно на выполнение домашнего задания. Зачастую объемные домашние задания, требующие на выполнение от 30 минут и более, остаются невыполненными по независящим от слушателя обстоятельствам. В этом контексте эффективным видится подход формирования домашнего задания из группы более мелких заданий, на выполнение каждого из которых требуется от 5 до 15 минут. Это позволит занятому взросло-

му человеку выполнять такие задания по одному в день, в перерывах между заседаниями или в обеденный перерыв. Это может быть как задание на отработку грамматических и лексических навыков, так и более творческие задания, например, просмотреть видеоролик продолжительностью 5 минут и передать его основное содержание, высказав свое отношение по данному вопросу.

Другим аспектом, вызывающим сложности преподавания – это склонность взрослых к фрустрации в процессе обучения. В отличие от детей, взрослые слушатели склонны быть более застенчивыми и стремятся произвести определенное впечатление, особенно это касается произношения и речевой деятельности в целом. Они часто очень строги к себе, требуя от себя нереалистичных достижений, таких как безупречное произношение или абсолютное понимание речи носителя языка на слух. Учитывая это, необходимо прежде всего информировать слушателей о реалистичных целях изучения языка, в том числе обсуждать с ними задачи языкового курса на учебный год и запланированные элементы образовательного процесса. Важно объяснить взрослым обучаемым, что пластичность мозга взрослого человека отличается от пластичности мозга ребенка, в результате чего практически невозможно избавиться от акцента во взрослом возрасте. Желательно преподносить такую информацию, как в общем и любую другую информацию на уроке, в положительном ключе и постараться донести, что цель владения языком – обмен информацией, а это вполне достижимый уровень для каждого. В целом, чтобы снизить уровень боязни допустить ошибку, рекомендуется перенести основной акцент с исправления допущенных ошибок на поощрение речевой активности, стремиться создать дружелюбную расслабленную атмосферу на занятии, сократить количество заданий на время, вызывающих стресс и беспокойство.

Необходимо также помнить, что сложности в освоении языка могут быть основаны на ухудшении состояния здоровья взрослых слушателей, в частности слуха. Учитывая это, задания на восприятие речи на слух желательно выполнять на достаточно высокой громкости, стараясь по возможности исключать посторонние фоновые шу-

мы, такие как гул автомобилей на улице. Наличие наглядности (видны лицо и губы говорящего) и повторение прослушиваемого отрывка достаточное количество раз также способствуют развитию уверенности в собственных силах. Ухудшение зрения также является весьма распространенным явлением у возрастной аудитории. В то же время, зрение – чрезвычайно важный аспект в образовательном процессе, так как около 80 % восприятия информации является визуальным. Учитывая этот фактор, необходимо распечатывать материалы более крупным размером шрифта, писать на доске предельно четко, убедиться, что учебная аудитория имеет достаточное освещение.

В то время как научно доказан тот факт, что изучение иностранного языка благоприятно влияет на умственную деятельность взрослых людей, в частности, снижает вероятность таких заболеваний, как болезнь Альцгеймера (и это, несомненно, является стимулом для взрослых слушателей), возможности памяти с возрастом снижаются, о чем необходимо помнить. Поэтому на занятиях с данной аудиторией необходимо уделять дополнительное внимание интеграции в образовательный процесс упражнений на развитие памяти, использовать зрительные и слуховые мнемонические материалы, систематически повторять ранее изученные лексические и грамматические единицы, а также давать больше времени на вспоминание материала не прерывая обучаемого.

Таким образом, учитывая преимущества данной возрастной группы обучаемых, а также внедряя необходимые корректировки в образовательном процессе с целью нивелировать свойственные данной группе сложности, можно достичь значительных результатов и сделать процесс обучения взаимообогащающим и приносящим глубокое внутреннее удовлетворение.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Нурутдинова А.Р., Романова Г.В. Модели и структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 10. – С. 289–291.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Г.И. СОСНОВСКАЯ,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: sosnovskaya.golnar@gmail.com*

*телефон: 89033422665*

**А.М. ИЛЬЯСОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ilasya@mail.ru*

*телефон: 89872909208*

**Аннотация.** В статье анализируются вопросы коммуникативной компетентности применительно к овладению иностранным языком и рассматриваются приёмы обучения монологической и диалогической формам общения. Внимание читателя обращается на классификацию упражнений для формирования речевых навыков, а также на анализ проблем и трудностей, возникающих при овладении иностранным языком.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, речевые навыки, устная речь, учебная деятельность, система упражнений.

Особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в его безграничности. При изучении иностранного языка студент должен освоить всю грамматику, всю лексику, которые ему понадобятся для общения. И это «всё», а именно в лексическом и стилистическом форматах, не укладывается в строгие рамки. Именно в этом смысле иностранный язык как учебный предмет безграничен. Кроме того, недостаточно эффективное овладение иностранным язы-

ком связано с осознанием студентом отсутствия реальных возможностей осуществлять общение средствами этого языка, т. е. применять на практике формируемую у него коммуникативную компетенцию [2].

Студент должен уметь адекватно самым разнообразным ситуациям общения организовывать свою речевую деятельность, применяя свою коммуникативную компетентность. Выделяют три уровня коммуникативной компетентности применительно к овладению иностранным языком: начальный, средний и продвинутый. Уровень коммуникативной компетентности и на родном языке также отличен у разных людей, причём эти различия проявляются не только в говорении, но и в письме, слушании, чтении. Но поскольку общей перспективной целью обучения иностранному языку, которая проявляет себя в последующей деятельности, является коммуникативная компетенция, то конкретной целью обучения иностранному языку становится обучение общению в определённых регламентируемых и расширяющихся по программе ситуациях на выделенные темы или сферы [1]. В качестве таких сфер могут выступать социально-бытовые, семейные, социально-культурные, административно-правовые, профессионально-трудовые, общественной деятельности, увлечений, зрелищно-массовые, многие из которых предусмотрены программой обучения.

Различные формы общения – монологическая, диалогическая, полилогическая – моделируются в процессе обучения. Существует достаточно большое количество приёмов и методик обучения для развития речевого умения.

Рассмотрим приёмы обучения монологической составляющей. Традиционно выделяют два типа упражнений: упражнения для усвоения материала, т. е. для формирования речевых навыков, и упражнения для использования усвоенного материала в речи, т. е. для развития речевого умения. Поскольку для формирования навыков определяющим является способ выполнения упражнений, выделяют следующую классификацию упражнений первого типа по этому критерию [3].

1. Имитативные, при выполнении которых обучаемый для выражения определённой мысли находит языковые формы в реплике преподавателя и использует их, не изменяя.

2. Подстановочные, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру данной грамматической формы.

3. Трансформационные, предполагающие определённую трансформацию реплики (или её части) преподавателя, что выражается в изменении порядка слов, лица и времени глагола и т. п.

4. Репродуктивные, выполняя которые обучаемый воспроизводит усвоенные в предыдущих упражнениях формы.

Все четыре вида упражнений представляют собой комплекс, через который так или иначе должна пройти каждая автоматизируемая единица при формировании речевых навыков.

Упражнения второго типа или речевые упражнения условно можно разделить на 3 группы.

1. Упражнения, в которых передается, пересказывается услышанное или прочитанное.

2. Упражнения, в которых осуществляется описание события или факта.

3. Упражнения, в которых выражается отношение к факту или событию, их оценка.

Являясь более творческими, упражнения второго типа заслуживают более подробного рассмотрения [6].

1. Пересказ, как упражнение, может использоваться в обучении в различных вариантах: пересказ описания какого-то события, пересказ с опорой на картинку или данные слова, пересказ абзаца или целой страницы, а то и целого рассказа, пересказ событий от лица одного из героев рассказа, пересказ с однократного или многократного прочитывания текста, пересказ воспринятого на слух – всё это в разной степени развивает речевые умения.

К достоинствам пересказа можно отнести следующее:

– коммуникативная обоснованность, поскольку в процессе общения часто приходится пересказывать услышанное или прочитанное;

– необходимость мыслительных операций, выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, воспроизведение логической цепочки и т. п.;

– развитие некоторых механизмов речевого умения репродукции, комбинирования, конструирования.

2. Упражнения в описании включают в себя следующие виды: собственно описание объекта, его общая характеристика; аннотация; комментирование фильма, картины; инструкция о выполнении различных действий; планирование дел; описание событий, имевших место; дефиниция какого-либо понятия, репортаж. Эти упражнения являются наиболее ценными, если они включены в ситуацию, т. е. когда они становятся необходимым условием выполнения говорящим его речевой функции. Например, упражнение по описанию картин будет развивать умение только в том случае, если говорящий будет вкладывать в свои слова отношение к описываемому объекту, свою оценку, преследуя при этом речевую цель, а не просто перечисляя изображенное на картине.

3. Упражнения в выражении отношения включают в себя: выражение отношения к словам собеседника, к поступку человека (героя книги, фильма, рассказа), к событию в личной, общественной жизни; оценку какого-то объекта своей деятельности, знакомых и незнакомых людей, себя самого; объяснение какого-то известного факта; доказательство своей точки зрения на явления окружающей действительности; опровержение мнения собеседника, рассуждения, имеющие своей целью выяснение истины. Эта последняя группа упражнений обладает наибольшей коммуникативной значимостью, поэтому можно сделать так, что и описание, и пересказы будут заимствовать элементы этой группы и тем самым приобретать коммуникативный характер.

В связи с тем, что устная речь в большинстве своём диалогична, обучение диалогической форме общения приобретает особое значение. Существует определённый ряд умений, без которых диалогическое общение невозможно.

1. Осознание и умение чётко определить свою речевую задачу. Студент должен определённо знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т. п. Каждая реплика диалога должна быть в функциональном плане адекватна этой общей за-



даче. Студент, не умеющий определить речевую задачу, часто не знает, о чём ему говорить.

2. Умение планировать ход беседы. Каждый из участников диалога должен уметь организовывать цепочку реплик так, чтобы оптимально достичь реализации речевой задачи.

3. Умение спонтанно перестраивать свою программу по ходу общения, когда реплика партнёра не соответствует прогнозируемой.

4. Умение захватывать и перехватывать инициативу общения, что становится особенно важно, когда задачи партнёров не совпадают.

5. Умение предоставить партнёру возможность реализовать свою речевую задачу. Это умение тесно взаимосвязано с предыдущим и не исключает, а дополняет его.

6. Умение реагировать на реплику собеседника адекватно ситуации. Например, в зависимости от речевой задачи на просьбу могут быть следующие реакции: обещание, отказ, вопрос, совет и др.

7. Умение спровоцировать реплику-реакцию желаемой функциональной направленности.

8. Умение функционального манипулирования внутри одной реплики, т. е. умение подавать распространённые или сложные реплики.

Для формирования всех этих умений существует целый ряд упражнений:

– заучивание больших диалогов, что в большей степени совершенствует произношение, а не диалогическую форму общения;

– упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддерживать беседу, так называемые условно-речевые упражнения;

– речевые упражнения, использующие функциональные опоры или каркасы диалогического общения, называемые функциональными моделями диалога, по которым студент должен воспроизвести диалог;

– построение диалогов по предлагаемому коммуникативному заданию.

Однако мало знать методическую характеристику упражнений, их типы, виды и уметь подбирать наиболее адекватные из них. Не менее важно понять, как обеспечить студентам возможность сво-

бодно, правильно, с интересом и удовлетворением общаться на иностранном языке. Современная теория и практика обучения иностранным языкам ставит новые акценты в процессе обучения, а именно, признаёт, что основным звеном здесь является сам обучающийся [4]. От того, насколько студент войдёт в обучение, примет его цель, условия и организует себя и свою учебную деятельность, зависит результат обучения. Никакой метод, никакая организация учебного материала и учебной коммуникации сами по себе не могут восполнить отсутствие личной мотивации. При изучении иностранного языка в силу неповторимой специфики этой учебной дисциплины человек учится сам, т. е. учит себя. И здесь возникает несколько проблем недостаточно эффективного овладения иностранным языком.

1. Преодоление студентом затруднений выражения и понимания мысли на иностранном языке. Степень этих затруднений зависит от гибкости мышления, уровня развития языковых способностей, роли личности преподавателя, организации правильности условий обучения и т. д.

2. Отсутствие у студентов, изучающих иностранный язык, реальных условий и стимулов, вызывающих необходимость иноязычного общения. В результате возникает ситуация частого переключения на родной язык в общении студентов между собой во время занятий.

3. Осознание студентом отсутствия реальных возможностей применения иностранного языка в будущем. Решение этой проблемы должно связываться преподавателем с моделированием ситуаций реальной будущей профессиональной деятельности, включающей пользование иностранным языком, и соотнесения с ней конкретных результатов обучения.

4. Проблема мотивации студента, которая может решаться формированием познавательной потребности студента и влиянием престижности самого иностранного языка как учебного предмета.

Последовательность приведённых упражнений (далеко не полная) зависит от многих конкретных условий и может осуществляться в рамках двух лет обучения, которые сегодня выделены для обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Практически все вышеперечисленные типы упражнений были опробованы на занятиях по английскому языку со студентами института фундаментальной медицины и биологии и юридического факультета Казанского федерального университета. При этом возникали определённые трудности, некоторые из которых хотелось бы отметить.

1. Прежде всего, это восприятие языковой формы. Так, например, активные конструкции понимаются легче пассивных, возникает непонимание при восприятии омофонов.

2. Затруднения, связанные с восприятием содержания, которые часто зависят от общего развития студентов.

3. Среди трудностей следует отметить темп речи.

4. Существуют трудности, связанные с восприятием форм общения: монологической или диалогической.

5. Все эти трудности учитываются при подборе и организации речевого материала в соответствии с уровнем обучения и составом группы.

Поскольку целью выполнения всех перечисленных в этой статье упражнений является развитие речевого умения, а оно – явление многоплановое, то напрашивается вывод, что один вид упражнений, конечно, не может обеспечить эту цель. Для этого необходима система упражнений для обучения общению. По Ушинскому К.Д.: «Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха...».

Важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает организацию процесса усвоения и организацию процесса обучения. Что касается критериев построения общей системы упражнений, то это забота авторов учебников. Учебник – это система, где все части взаимосвязаны, взаимозависимы и направлены на достижение единой цели – овладение определённым уровнем речевого умения.

Речевое умение как способность управлять речевой деятельностью не появляется у человека само собой. Его нужно планомерно и целесообразно развивать по всем параметрам, присущим умению. При этом каждый раз тот или иной параметр выдвигается на первый план и становится промежуточной целью. Отсюда ясно, что появление умения в каком-то виде речевой деятельности и в общении в це-

лом возможно только после формирования и накопления навыков. Так появляются три этапа работы над речевым материалом [5].

1. Этап формирования речевых навыков;
2. Этап совершенствования речевых навыков;
3. Этап развития речевого умения.

Эти этапы – не отрезки всего курса обучения, а периодически появляющиеся на протяжении курса промежуточные цели, достигая которые каждый раз проходится определённая доза речевого материала. Речевое умение с каждым разом совершенствуется, пока не достигнет такого качественного уровня, которому свойственны все необходимые параметры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Валеев А.А., Кондратьева И.Г.* Факторы успешного обучения иноязычному профессиональному общению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL:<http://www.science-education.ru/120-16318>.

2. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 165с.

3. *Пассов Е.И.* Принципы создания системы коммуникативного обучения // Культурологическое развитие учащихся. – М.: Просвещение, 2000. – 85 с.

4. *Коньшева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 175 с.

5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

6. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 279 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ В ЦЕЛЯХ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Е.А. ТЕНЯКОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева*

*e-mail: tene\_lena@mail.ru*

*телефон: +79278422814*

**Аннотация.** В статье раскрываются методы формирования патриотического сознания молодежи у студентов в целях противодействия терроризму в процессе обучения иностранному языку. Автор делает вывод, что воспитание патриотических взглядов и убеждений должно осуществляться на уроках иностранного языка по двум направлениям: первое – подбор учебного материала, содержание которого имеет воспитательную ценность, второе – правильная организация учебной деятельности студентов на уроке с применением соответствующих приемов и методов обучения и воспитания.

*Ключевые слова:* патриотическое сознание, терроризм, студенческая молодежь, иностранный язык.

Современный мир переживает сложный период обострения конфликтов на межнациональной и межконфессиональной основе. Международный терроризм стал прямой реальной угрозой безопасности всех стран. Нестабильная обстановка в мире заставляет задуматься о причинах конфликтов и путях их предотвращения. В таких условиях особенно трудно приходится молодежи, которая еще не достигла моральной, интеллектуальной, психической зрелости. Молодых людей отличает максимализм, отрицание всего, они могут стать объектами для вербовки террористов.

Этнополитическая ситуация в стране диктует новые требования к системе образования. Ключевым направлением становится совер-

шенствование работы по формированию патриотического сознания молодежи, этнокультурной толерантности, укреплению духовно-нравственных основ российского общества. Необходима целенаправленная работа с молодежью по повышению уровня их социологических знаний о сфере безопасности человека, общества и государства, а также знаний о мировых религиях. Президент РФ В. В. Путин в ходе встречи с Клубом лидеров, объединяющим предпринимателей из 40 регионов России, заявил, что в России не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма [1].

В связи со сложностью этнополитической ситуации в мире целенаправленное формирование у подрастающего поколения россиян нового мышления, базирующегося на гуманистических принципах патриотизма и этнической толерантности, является своеобразным социальным заказом для современной системы образования и воспитания. Патриотическое воспитание молодежи является основополагающим социальным фактором укрепления российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности страны, достижения российской гражданской идентичности населением страны, что определяет стратегию инновационного развития России [2]. На сегодняшний день задачи обеспечения национальной безопасности и защиты от террористической угрозы личности, общества, государства выдвигаются на первый план.

В госпрограмме «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы» патриотизм обозначен как духовный ориентир, способствующий сохранению и развитию гордости за героическое прошлое России, приобщению к боевым и трудовым традициям, формированию причастности к историческим свершениям российского общества [2]. В современной педагогике воспитание патриотизма рассматривается в неразрывной связи с этнокультурной толерантностью: «патриотизм не имеет ничего общего с замыканием человека в узких национальных интересах, истинный патриотизм по своей природе гуманистичен и включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости» [5, с. 350].

В связи с тем, что основной вид деятельности современной молодежи – это учебная деятельность, считается стратегически целесообразным формирование патриотического сознания реализовать в соответствии с принципом единства обучения и воспитания в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в частности иностранного языка. Иностранный язык, как ни один другой предмет, способен формировать патриотические взгляды и убеждения при сохранении уважения к людям других национальностей. Ведущее место в процессе становления патриотического сознания молодежи и этнокультурной толерантности занимает содержание образования.

Воспитание патриотических взглядов и убеждений, а также личностных качеств должно осуществляться на уроках иностранного языка по двум направлениям: первое – подбор учебного материала, содержание которого имеет воспитательную ценность, второе – правильная организация учебной деятельности студентов на уроке с применением соответствующих приемов и методов обучения и воспитания. Воспитание духовно-нравственных личностных качеств осуществляется в процессе работы над основными видами деятельности – говорением, чтением, аудированием, письмом.

Выполняя речевые упражнения на материале, предназначенном для воспитательного воздействия, мы органично связываем обучение с воспитанием. Поэтому большое значение для реализации воспитательных задач имеет правильный подбор текстов. Большое воспитательное значение имеют тексты о героическом прошлом и современных достижениях нашего народа, о красоте и неповторимости родного края, о выдающихся людях России, о подвигах соотечественников. Кросс-культурные параллели необходимы на занятиях по иностранному языку. При знакомстве с культурой страны изучаемого языка, обязательно следует проводить параллели и сравнения с культурой родного народа, чтобы студенты узнали о вкладе родного народа в мировую культуру. Работа над текстами должна быть организована таким образом, чтобы обеспечить активное обсуждение и эмоциональное переживание студентами затронутых проблем.

С целью формирования патриотического сознания и этнокультурной толерантности молодежи нами было разработано пособие

«Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов-бакалавров», посвященное 70-летию Победы в Великой Отечественной войне [3]. Сборник тематически разделен на две главы. Тексты первой части посвящены событиям войны: Сталинградской битве, битве под Москвой, блокаде Ленинграда и другим, а также героям Великой Победы, в том числе Алексею Маресьеву, Василию Клочкову, Александру Покрышкину и т. д. Текстовые материалы второй части составляют рассказы известных американских писателей Э. Хэмингуэя, В. Сарояна, Дж. Апдайка, освещающих проблемы межнациональных отношений, этнокультурной толерантности, расовой дискриминации. К каждому тексту прилагаются упражнения на совершенствование навыков и умений разговорной речи, на формирование у учащихся чувства патриотизма, уважительного отношения к историческому наследию Отечества, а также воспитание их в духе взаимоуважения к другим странам и народам.

Чтобы дать студентам знания и представления о сфере безопасности человека, общества, государства, раскрыть особенности политики государства в области национальной безопасности и защиты народа от проявлений террористической угрозы, мы используем публицистические статьи, анализируем интервью политиков. Нами также было разработано пособие на английском языке «Жестокий террор», в котором содержатся тексты о террористических актах, имевших место в России и за рубежом, террористических группировках, представляющих особую угрозу для общества [4]. Обсуждая прочитанные тексты, студенты задумываются об опасностях и угрозах террора, о необходимости быть бдительными, не поддаваться под влияние боевиков, которые могут вербовать молодых людей через социальные сети.

Таким образом, формирование патриотического сознания является важнейшей составной частью воспитательного процесса. Среди всех учебных дисциплин, способных внести свой вклад в дело духовно-нравственного воспитания молодежи, особо выделяется дисциплина *Иностранный язык*, которая при обеспечении соответствующих психолого-педагогических условий реально способна формировать устойчивые патриотические и этнотолерантные взгляды и убеждения.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Выступление В. Путина на встрече с Клубом лидеров. – URL: <http://rusrand.ru/response/putin-patriotizm--eto-nacionalnaya-ideya-rossii/>
2. Госпрограмма «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» – URL: <http://gospatriotprogramma.ru> / (дата обращения 20.06.16)
3. *Тенякова Е.А., Афанасьева И.В., Воробьева И.В.* Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов-бакалавров: учебное пособие. Чебоксары: Чуваш. Гос. пед. ун-т, 2015. – 82 с.
4. *Тенякова Е.А., Пушкин А.А., Сымулов М. Г.* Unholy Terror (Жестокий террор): тексты и задания по совершенствованию навыков чтения и говорения. – Чебоксары, ЧГУ им. И.Н. Ульянова, 2007. – 91 с.
5. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов: учебное пособие. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.

## ЧЕРЕЗ ЯЗЫК – СОГЛАСИЕ, ЕДИНСТВО И ПРИМИРЕНИЕ

**М.А. ЖУМАДИЛОВА,**  
*старший преподаватель*

*Кызылординский государственный университет  
имени Коркыт-Ата, Республика Казахстан, г. Кызылорда  
e-mail: mira\_19820509@mail.ru*

**Э.О. ТОЙЛЫБЕКОВА,**

*Кызылординский государственный университет  
имени Коркыт-Ата, Республика Казахстан, г. Кызылорда  
e-mail: Elmira-01-1981@mail.ru*

**Аннотация.** Язык – это ключевое явление культуры, вероятно, главный механизм национального единения, инструмент возникновения и воспроизводства нации как социальной структуры и сохранения языкового многообразия в Казахстане. В Казахстанском обществе проводится политика трехязычия, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков. В рамках дан-

ной задачи предполагается, прежде всего, создание условий для обучению родному языку представителей этносов, проживающих в Казахстане.

*Ключевые слова:* многоязычие в современном мире; культуры; знание языков; развитие образования; политика трехязычия; управление образовательным процессом в условиях трехязычия.

Языковая политика в Казахстане – путь интеграции Казахстана в мировое сообщество. На сегодняшний день в Казахстанском обществе проводится политика трехязычия, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков.

Политика трехязычия не требует забывать родной язык, наоборот, она возводит казахский язык на первое место. Прошло двадцать лет независимого развития Казахстана, и можно подвести некоторые итоги, оценить достигнутое. Безусловный успех страны – выработанная уникальная модель мирного сосуществования множества различных этносов и культур.

Это можно понять, изучив один из первых принятых в суверенном Казахстане законов – «О языках в Республике Казахстан» (от 11.07.1997 г.), который объявляет все языки народов Казахстана национальным достоянием, историко-культурным наследием страны. Вопросы развития языков в Казахстане постоянно находились под контролем и опекой Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева, который в ежегодных посланиях народу Казахстана всегда старался акцентировать внимание на развитии образования, культуры, знании языков. В Послании Президента прямо указывается: «Народ будет мудр в воспитании потомства, заботясь о его здоровье, образовании и мировоззрении... Будет одинаково хорошо владеть казахским, русским и английским языками... Он будет патриотом своей страны, известным и уважаемым во всем мире» [1].

В Казахстане выработан уникальный опыт взаимодействия и взаимообогащения национальных культур. Создан уникальный институт культурного и религиозного взаимодействия – Ассамблея народа Казахстана, получившая, как известно, возможность непо-

средственно участвовать в законотворческой деятельности Парламента РК. В Республике Казахстан всегда с особой заботой и вниманием относились к развитию языкового богатства народов государства, понималась его роль в развитии современного общества.

Казахский язык является не только хранителем всего богатства древней культуры, но и ядром современной казахстанской языковой полиэтнической среды. С первых лет независимости в стране проводится гармоничная языковая политика, учитывающая интересы всего народа Казахстана, которая обеспечивает соблюдение языковых прав всех этносов страны, свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества.

Ассамблея народа Казахстана – учреждение, деятельность которого направлена на реализацию государственной национальной политики, обеспечение общественно-политической стабильности в республике и повышение эффективности взаимодействия государственных и гражданских институтов общества в сфере межэтнических отношений. Соединяющие воедино наши судьбы летописная история, необъятное культурное наследие и родной язык являются общими ценностями всех наций и конфессий, живущих на казахской земле. Известно, что к социальному согласию в демократической стране можно прийти, только считаясь с интересами всех ее составляющих групп, координируя все социальные и межэтнические разнообразия в единое целое. С такой целью по инициативе Первого Президента страны Н.А. Назарбаева 1 марта 1995 года была создана Ассамблея народа Казахстана, которая на сегодня являет собой качественно новый уровень надполитического института народного представительства и, соответственно, его идеологическая, научная, образовательная и воспитательная функции значительно возрастают.

Исполнилось 20 лет единства и согласия Ассамблеи народа Казахстана, ставшей достойным наследием независимости. Н.А. Назарбаев говорит: «Наше общественное спокойствие укрепит наш суверенитет и выведет на новые высоты нашу страну. Все мы убедились в правоте мудрости о том, что страна без единства изнашивается, единая страна будет впереди. В настоящее время Ассамблея народа Казах-

стана превратилась в крепкий пьедестал сохранения стабильности и единства нашей страны» [2].

Выступая на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана 24 апреля 2013 года, ее Председатель, Президент Казахстана Н. Назарбаев, отметил: «За годы Независимости этническая полифония языков, культур и традиций Казахстана обрела уверенное звучание, богатство своеобразных оттенков и красоты. В Казахстане за годы независимости ни один этнос не утратил свой язык. Мы бережно храним и создаем все возможности для развития культуры даже самых малых этнических групп – ассирийцев, рутулов, лакцев и многих других. Казахская земля объединила более 100 этносов. Конечно, чтобы всё это этническое многообразие стало единой нацией, нужен хороший цемент. И сегодня главным фактором, цементирующим нацию, является казахский язык – язык государства». Еще раньше, на XVII сессии Ассамблеи народа Казахстана Глава государства отметил: «Мы поставили цель к 2017 году овладения государственным языком 80 % населения республики, а к 2020 году – не менее 95 %, к 2020 году доля населения, владеющего английским языком, должна составить не менее 20 %. Мы также будем развивать русский язык, языки других казахстанских этносов».

Эту мысль Президент страны развил в образных символах в своем Послании народу, в котором выдвинул новый политический курс государства – Стратегию «Казахстан – 2050»: «Уже к 2025 году казахский язык станет главенствовать во всех сферах жизни, станет языком повсеместного общения. Наш суверенитет, наша независимость наконец-то обретет то, что скрепляет нацию, цементирует ее, – это родной язык. Это главный бриллиант в короне суверенности нашего государства» [6].

В Стратегии «Казахстан-2050» Президент выдвинул несколько идеологических концептов, сформулированных в виде слоганов, относительно роли казахского языка и самой государство образующей нации в процессе национального строительства: «Ответственная языковая политика является одним из главных консолидирующих факторов казахской нации»; «язык – консолидатор народа», «казахский язык – это наш духовный стержень»; «казахский народ и государ-

ственный язык выступают как объединяющее ядро развивающейся казахстанской гражданской общности». Лидер Казахстана неуклонно подчеркивает: «Чтобы политика развития казахского языка не способствовала его отторжению, причем даже казахами, языковую политику надо проводить грамотно и последовательно, не ущемляя ни один язык, на котором разговаривают казахстанцы». Поставлена задача популяризации казахского языка и выработки эффективного механизма содействия гражданам страны, не владеющим государственным языком, в его изучении; привлечения к этой работе всех государственных и общественных 239 институтов. Одним из таких общественных институтов является Ассамблея народа Казахстана.

Языковая политика нашей страны также предоставляет все возможности для развития человеческого капитала, что особенно важно сейчас, на пороге модернизации страны для вхождения в число 30 наиболее развитых стран мира. Посланием к народу Казахстана Президент вновь напомнил, что для современного казахстанца владение тремя языками – это обязательное условие собственного благополучия и что знание английского языка – это необходимость. Глава государства говорил об этом даже в начале трудных 90-х годов. Без знания английского трудно осуществить интеграцию в мировое сообщество, поскольку этот язык является глобальным языком передачи информации как в бизнес-среде, так и в повседневном общении, и к 2020 году доля населения, владеющего английским языком, должна составлять не менее 20 % [3].

Испокон веков ценностями, объединяющими этнос, являются язык, религия, традиции, менталитет, культура, история. Любой язык – это культурный код, который формирует философию жизни человека, его систему ценностей, стиль поведения, образ мышления. Главной политической ценностью является государство, а главной культурной – язык. В Казахстане была разработана Концепция развития иноязычного образования, которая с позиций нового методологического подхода определяет цели и содержание иноязычного образования в соответствии с международными стандартами – общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком, представляющими собой

систему уровней владения языком и систему описания этих уровней с использованием единой системы понятий, которая может быть использована для описания любой системы сертификации, а, следовательно, и любой программы обучения, начиная с постановки задач – целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями [4].

Культура казахского народа и казахский язык объединили вокруг себя все этносы. Стало привычным, что дети других национальностей ходят в детские сады, школы с казахским языком обучения, поют, ведут телепередачи на казахском языке.

Вместе с тем в стране разработаны различные компьютерные программы по обучению государственному языку на персональных компьютерах, комплексная система обучения казахского языка на основе электронных текстов и электронных словарей, которые будут распространены бесплатно [5].

В целом можно сказать, что Казахстан идет по пути постепенного повышения статуса государственного языка, расширяя его функции, одновременно прилагая усилия к созданию возможностей развития языков других этносов. К сожалению, у нас зачастую не каждый гражданин республики может при желании получить весь комплекс необходимых образовательных услуг для изучения казахского языка. Поэтому одной из важных задач, стоящих перед нашим государством, является создание всех необходимых организационных, материальных и технических условий для свободного и бесплатного овладения всеми гражданами государственным языком. Для решения этой проблемы в стране создаются центры и курсы обучения языку, разрабатываются и издаются многоуровневые учебные программы, учебники и учебно-методические пособия для взрослых.

Реализация языковой политики должна основываться на чувстве патриотизма. Восстановление, развитие национальных ценностей, повышение статуса государственного языка – все еще остается самым важным направлением языковой политики [7].

Обобщая сказанное, отметим, что по отношению к нации язык играет консолидирующую роль, т. е. поддерживает её единство, слу-

жит средством создания национальной культуры и ее передачи следующим поколениям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Назарбаев Н.А.* Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 27.01.2012 г. – URL: [www.akorda.kz/...president...kazakhstan/poslanie\\_prezidenta](http://www.akorda.kz/...president...kazakhstan/poslanie_prezidenta).

2. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана, 14.12.2012. – URL: [www.google.ru/?gws\\_rd=ssl#newwindow](http://www.google.ru/?gws_rd=ssl#newwindow).

3. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: один народ – одна страна – одна судьба», 2013. – URL: [www.akorda.kz/](http://www.akorda.kz/).

4. *Назарбаев Н.А.* Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110 О «Государственной программе функционирования и развития языков на 2011–2020 годы».

5. – URL: [www.kz/rus/bm/gosudarstvennii\\_yazik/programma\\_ru](http://www.kz/rus/bm/gosudarstvennii_yazik/programma_ru).

6. *Абдыгалиев Б.* Государственная политика и межнациональные отношения в Республике Казахстан. – Алматы.: Гылым, 1996. – 75 с.

7. *Назарбаев Н.А.* Сила страны – в единстве страны // Акикат. – 2010. № 11. – С. 11–14.

8. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования – М.: Просвещение, 2000. – С. 228–229.

## ПОЧЕМУ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, А НЕ ЭСПЕРАНТО ИМЕЕТ СТАТУС ВСЕМИРНОГО ЯЗЫКА?

**Е.Н. ХАРАПУДЬКО,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ilenutsa@ya.ru*

*телефон: +79033426446*

**Аннотация.** Правомерно ли английский язык занимает место международного, всемирного, идеально вспомогательного языка, когда есть язык эсперанто, отвечающий всем требованиям всеобщего языка, простой и доступный для изучающих этот язык? Плюсы и минусы этого вопроса: английский как всемирный язык – это «дар» или «проклятье»?

*Ключевые слова:* всемирный английский, лингвофранко, эсперанто, трудности в изучении, достоинства и недостатки.

Почему английский язык, а не эсперанто имеет статус всемирного языка?

На сегодняшний день английский язык стал lingua franca для информационного общества, и этот факт неоспорим. Однако его способность эффективно справляться с этой ролью вызывает сомнение. При исследовании свойств, которыми должен обладать идеальный вспомогательный всемирный язык, возникает вопрос, обладает ли современный английский язык этими свойствами.

«Наиболее прочная и сильная связь, объединяющая людей – это узы языка». Эту цитату можно найти на вебсайте корпорации US English, которая по своему собственному убеждению «предназначена для того, чтобы сохранить объединяющую роль английского языка в Соединенных Штатах».

Несмотря на то, что корпорация US English утверждает, что их объединяющие усилия сконцентрированы на Соединенных Штатах, у них есть образовательный фонд под названием «Фонд амери-



канского английского языка». На вебсайте этой организации размещена ссылка под названием «Английский: всемирный язык».

Широко известно, что определенная часть американского общества полагает: что хорошо для Америки, включая английский язык, хорошо и для всего остального мира. Вышеупомянутый сайт не оставляет сомнений: «Существует мировое мнение о необходимости изучения детьми английского языка. Такие страны, как Турция, Египет, Вьетнам и Япония демонстрируют почти единодушное согласие с необходимостью и важностью изучения английского языка».

Несомненно, среди европейских языков наиболее успешная реализация языком всех своих функций и возможностей была достигнута именно английским, так как в течение уже продолжительного времени он используется в качестве основного либо вспомогательного в бывших британских колониях по всему миру даже после крушения Британской Империи. В настоящий момент США взяли на себя роль двигателя на пути к мировому английскому, забрав ее у Соединенного Королевства.

Особенно важна роль английского языка в формировании межкультурной коммуникации и, как следствие, в туризме. Именно об этой функции языка можно прочесть в статье Шахниной И.З. и Гали Г.Ф., которая так и называется: «Роль туризма в формировании межкультурной коммуникации». Согласно аннотации, «статья посвящена вопросам межкультурной коммуникации в туризме и роли английского языка как основного международного средства коммуникации».

Действительно ли английский язык имеет существенное превосходство перед другими языками? И с какими трудностями встречаются изучающие этот язык? Один из ведущих мировых экспертов по теории перевода и методике обучения, профессор Питер Ньюмарк, авторитетно заявил в своей публикации в журнале «Лингвист» о трудностях в произношении английских гласных, с которыми сталкиваются изучающие язык. Большинство этих гласных просто-напросто отсутствует в их родных языках. Например:

- Носители романских языков будут иметь проблемы с произношением вездесущего звука [ə], как в словах ago, неударяемом but;

а также с различением краткого [ɪ], как в словах sit и bit, и долгого [i:], как в словах seat и beat, произнося долгий звук во всех случаях.

- Носители немецкого языка не отличают bad [æ] от bed [e].
- А японцы среди прочих путают еще и ran [æ] с run [ʌ]

Самая распространенная трудность для иностранцев, изучающих английский язык, – долгие гласные (как, например, в словах too, her), так как такое явление отсутствует в их родных языках.

Согласные звуки английского языка также создают немало проблем, отчасти потому, что их очень много. Например, для испанца, пытающегося постичь английский, наивысшим достижением является правильно произнесенное слово judge, так как оба звука, и согласный и гласный не имеют эквивалента в испанском.

Немцы же имеют трудности с чтением «w» и «th» (и в звонком и глухом вариантах), а французы с сочетаниями «th», «ch» и необычно мягким для них «r». В более отдаленных странах ситуация еще хуже. Самый основной язык вне индоевропейской семьи – японский, носители которого имеют серьезные проблемы с английским произношением. Они борются с [l], [ð], [ə] и [v] и другими согласными звуками, так же, как и с английскими гласными и комбинациями гласных с согласными. Любовь англичан к группированию нескольких согласных (ngths в strengths, spl в split, sps в crisps) также становится причиной дополнительных трудностей для носителей других языков, в которых между согласными обычно стоит гласный. Так например: кореец слово myself произносит как [miselpɛ], вставляя гласные между согласными и меняя согласный звук [f] на [p], поскольку эти два звука не различаются в родном языке. А египтянин слово произносит как [bibl], потому что в родном языке нет разницы между звуками [p] и [b].

Можно возразить, что жителям азиатских стран любой европейский язык будет даваться тяжело. Однако это не совсем верно. Например, японцы не имеют таких проблем с испанским или итальянским.

Второе после произношения, что вызывает у изучающих английский язык трудности, это изобилие отклонений от правил, в частности, по отношению к изменениям глагольных форм и их ор-

фографии, что позволяет называть английским язык беспорядочным. На начальном этапе изучения английского языка учащиеся постоянно сталкиваются с неправильными глаголами. В основном это происходит потому что наиболее часто используемые глаголы (be, have, do, say, make, go, take, come, see, get) являются неправильными. Более 200 часто употребляемых глаголов считаются неправильными. Фактически 70 % глаголов, используемых в повседневной речи, – неправильные. Более того, они проявляются в различных видах и количествах: одни могут изменяться с помощью множества различных способов (ran/run, meet/met, choose/chose, grow/grew, sit, sat), другие изменяются причудливым образом (такие как am/was, eat/ate, see/saw), третьи присоединяют -t вместо -ed (learn,learnt), тогда как четвертые являются неправильными, так как не изменяются вовсе (hit, hit).

Глаголы английского языка не могут быть классифицированы в постоянные (устойчивые) группы, как это может быть сделано в языках романской группы для того, чтобы облегчить их изучение. Несомненно, существуют схожие формы, например, ring/rang, sing/sang, spring/sprang или blow/blew, grow/grew, know/knew, но на их основании не могут быть выведены правила, так как всегда присутствуют исключения из них: если мы изменяем ring/rang, это не означает, что вторая форма глагола bring – brang, также как не существует пары show/shew входящей в группу know/knew. Для изучающих английский язык нет другого пути, кроме как постоянное заучивание неправильных глаголов с выполнением бесконечных упражнений на повторение. Сравним глаголы английского языка и эсперанто:

Английский	Эсперанто
call/called	telefoni/telefonis
sing/sang	kanti/kantis
grow/grew	kreski/kreskis
know/knew	scii/sciis

Еще более устрашающей, чем глаголы, является орфография английского языка. Поразительное несоответствие между произношением и написанием. Это огромный недостаток языка, являющийся

причиной бесконечных мучений, как для иностранцев, так и для носителей языка. В течение многих лет, в особенности в Америке, предпринимались попытки улучшить сложившееся положение, но эффект был минимальным. Суть проблемы в том, что правописание большей части английского словаря достаточно рационально, поскольку написание большинства самых распространенных слов отражает то, как они произносились 4–5 веков назад, а не сейчас. Англоговорящие дети находятся из-за этой проблемы в невыгодном положении, согласно недавним исследованиям, они обучаются чтению и письму медленнее, чем дети, говорящие на других европейских языках. Дети, изучающие другие языки, овладевают основными элементами чтения в течение года, тогда как британским детям необходимо 2,5 года, чтобы достигнуть того же результата.

Еще один минус английского языка заключается в том, что он слишком загроможденный. Желательной особенностью для любого смешанного языка, используемого людьми из разных стран, является наличие наипростейшей грамматики без различного рода трудностей и экспрессивного потенциала. Для облегчения изучения английского языка было бы благоприятным наличие простых правил, необходимых для формирования простых структур, конструкций, например, формирование отрицания и вопросительных предложений должно быть как можно более безболезненным. По мере развития английский язык во многих областях стал проще, в то время как в других он стал чересчур сложным. В частности, формирование самых основных предложений обычно является сложным. И снова это становится определенным препятствием для изучающих английский язык, которым необходимо следовать странным правилам, для того, чтобы построить простую конструкцию. Применительно к данной проблеме будет наглядным сравнение английского языка и эсперанто в следующих примерах:

Английский	Эсперанто
I know how to drive	Mi scipovas ŝofori
They do not know how to drive	Ili ne scipovas ŝofori
Do you know how to drive?	Ĉu vi scipovas ŝofori?

Мы видим, что в вопросительной конструкции английского языка используется 6 слов, тогда как в эсперанто 4. В отрицательной конструкции в английском языке используются 7 слов, а в эсперанто – 4.

В английском языке также необходимо применение инверсии и вспомогательного глагола, что осложняет обучение новичков, в то время как в эсперанто такого нет. Простой вопрос «*Ĉu vi havas panon?*» переводится на английский язык как «*Have you got any bread?*», что предполагает использование довольно-таки запутанного сопоставления *any/some*, которое несет в себе немного, но тем не менее необходимо для того, чтобы составить правильное высказывание на английском. После этих и других внешних трудностей, которые нужно преодолеть, изучающих английский язык поджидает множество других ловушек, таких как экстравагантные предлоги, нейтральное местоимение *it*, абсолютно негибкий синтаксис и просто ужасные составные глаголы.

Английский язык к тому же является еще и двусмысленным. Он потерял изменения формы слова по родам и падежам и согласование прилагательного с существительным, которые когда-то были неотъемлемой частью его грамматической структуры и, как следствие этого, теперь при определении частей речи внутри предложения следует опираться только на порядок слов в нем. Когда же эти ограничения сочетаются с краткостью, которой английские авторы достигают благодаря контекстам (особенно это имеет место в деловой литературе и прессе), то создается много неясностей. Журналисты английских газет всегда стараются сжать текст насколько это возможно. Заголовки типа «*Stolen painting found by tree*» – крайние примеры структурной запутанности, которые веселят носителей языка, передаются из уст в уста или публикуются на вебсайтах, однако они не мешают изучающих английский язык, для которых такие фразы остаются, скорее, непонятными.

Что касается существительных, используемых в качестве прилагательных (*public supply chain management information systems*), то учащимся потребуется некоторое время, чтобы понять, где определяемое существительное, а где существительные, играющие роль определений. Чтобы разобраться с этой фразой, необходимо переде-

лать ее в information systems, which are used for managing public supply chains. Тот факт, что в сущности любое английское существительное может выступить в роли глагола или прилагательного без изменений в форме слова, с одной стороны, является удобным способом словообразования, а с другой – становится причиной путаницы. Ведь отсутствие каких либо смысловых указателей означает, что читатели или слушатели должны опираться на контекст, здравый смысл или интуицию, которые могут подвести.

В заключение хотелось бы сказать, что английский, без сомнения, это прекрасный язык для тех, кому он родной, и тех, кто попытался достичь в нем языковой компетенции. Его огромный запас фонетических, лексических, звукоподражательных, морфологических средств открывает множество возможностей для творчества.

Однако данные достоинства превращаются в недостатки, как только английский становится языком международного общения. Его трудно изучать в связи с нюансами произношения, отсутствием четких правил и сложностью структур; его трудно понимать в связи с двусмысленностью слов. К тому же английский не похож ни на один другой язык настолько, чтобы носители других языков могли легко овладеть им, проживая в англоязычной среде, как это часто бывает среди носителей романских и скандинавских языков.

Существует мнение, что английский язык выгодно отличается от многих языков своей лаконичностью. Однако не стоит забывать, что подобная краткость изложения часто противоречит ясности письма.

Более реалистичным было бы упростить правописание слов в английском языке на основе рекомендаций таких организаций, как SSS (Simplified Spelling Society).

Почему бы вновь не устремить свой взгляд на уже готовый «работающий» и простой в изучении язык эсперанто?

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Пинкер С.* Неправильные глаголы // Landfall. – 2000, март.
2. Общество правописания английского языка – URL: <http://www.spellingsociety.org>

3. *Смит Р.* Единый рынок, единая валюта: единый язык? / Р. Смит // ET 46, Эдинбургский университет, 1996.
4. *Торстад. Г.* Эффект орфографии в ходе приобретения навыков грамотности // «New Scientist». – 2014, 4 сентября.
5. *Ньюмарк П.* Довод в пользу английского как мирового лингва – франка // «Лингвист». – 2002–2003. – № 41:2, 41:6, – С. 56–61.
6. Вебсайт корпорации US English. – URL: <http://www.us-english.org/>.
7. *Шахнина И. З., Гали Г. Ф.* // Журнал Ученые записки ИСГЗ. – 2014 г. – № 2 (12). – С. 78–84.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВАРЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

**А.Н. ЮХИМЕНКО,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: iukh.albina@mail.ru*

*тел.: 89274978887*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы методики работы со словарём; анализируется опыт работы зарубежных методистов; предлагаются рекомендации по формированию навыков и умений работы со словарём у студентов.

**Ключевые слова:** *лексикографическая компетенция, виды словарей, структура словаря, словарная статья, выбор точного значения слова, формирование навыков работы со словарём.*

В практике обучения иностранным языкам словари не используются как обязательный учебный материал, хотя работа со словарём это не только индивидуальный и самостоятельный вид учебной деятельности. Студенты часто не понимают важность и необходимость пользования словарей. Вместо англо-русского и русско-английского

словарей обращаются к услугам «электронного переводчика», который не соблюдает элементарного порядка слов в предложениях; забывает о согласовании времён; выбирает слова, которые не всегда соответствуют контексту.

Огромным благом для студентов стали онлайн словари, имеющие свои преимущества:

1. можно найти слово по форме, представленной в тексте. Бумажный вариант словаря даёт только исходную форму слова и все слова расположены строго в алфавитном порядке;

2. содержит транскрипцию и даёт возможность услышать слово, озвученное носителем языка в британском или американском варианте;

3. участие зрительной, слуховой и речедвигательной памяти в процессе нахождения и запоминания слова.

Студентам необходимо объяснять и демонстрировать на практике, что для серьёзной практической и научно-исследовательской работы, написания академических статей и будущим лингвистам одного только онлайн словаря будет недостаточно.

Перед высшей школой продолжает оставаться актуальной проблема формирования у студентов навыков работы со словарями. Однако методика обучения работе со словарём недостаточно разработана: отсутствуют отечественные пособия для развития навыков работы со словарём и лексикографической компетенции [1, 5]. Чтение учебника и чтение словаря требуют совершенно разных навыков. Нужно обладать определёнными навыками, чтобы стать эффективным пользователем словаря. Как показывает практика, студенты сталкиваются с рядом проблем, работая со словарём:

- не знают, какой вид словаря выбрать;
- не всегда быстро и легко могут найти нужное слово в словаре;
- контекстуально грамотно выбрать из нескольких значений слова одно необходимое;
- бывает трудно понять информацию о слове, которое даётся в словарной статье.



Анализ работ британских методистов позволяет выделить последовательность и этапы работы со словарём в процессе обучения иностранному языку, описанные ниже.

### **1. Ознакомление с видами словарей, структурой словаря и богатством информации, которую он предоставляет.**

Студенты должны знать основные виды словарей: школьные, энциклопедические, монолингвистические, билингвистические, толковые, аспектные (антонимов, синонимов, фразеологические, этимологические), справочные (словообразовательные, иностранных слов, сокращений, лингвострановедческие), научные. Им следует понимать основные различия словарей и предназначение каждого.

На данном этапе предполагается обсуждение со студентами **структуры словаря [5]:**

- назначение словаря;
- содержание отдельных словарных статей;
- порядок расположения слов;
- структура словарной статьи;
- система пометок;
- система иллюстраций;
- система сокращений;
- правила пользования словарём.

Студентам необходимо подробно объяснять структуру словаря, чтобы они могли легко находить нужную информацию. Подробного разъяснения требуют позиции, включённые в словарь: предисловие; статья, объясняющая, как правильно использовать словарь; перечень транскрипционных обозначений; список сокращений; основной список слов; дополнительный материал: таблицы, английский алфавит, т. к. все слова расположены в порядке алфавита.

**Система пометок** включает: **грамматические пометы** (n – существительное; v – глагол; adv – наречие) ; **пометы о происхождении или области применения слова** (амер., исп., юр., мед. и т. д.); **стилистические пометы** ( разг., книж., уст., поэт., груб.).

**Система сокращений.** Внутри словарной статьи стержневое слово заменяется тильдой (~), которая заменяет также неизменяемую часть заглавного слова до параллели (\\). Вертикальная черта (|) служит для деления слова на части с целью облегчения понимания его состава.

Ниже приводятся практические задания, разработанные известным британским методистом Джоном Райтом (Jon Wright). Упражнения, используемые на данном этапе, ставят своей целью познакомить студентов с терминологией словарей и сформировать базовые навыки, позволяющие эффективно пользоваться словарём [4, 18]:

**№ 1. What`s in it? How easy is the information in your dictionary to understand and use? Does it have the following features?**

	Yes\ No	Where?
Illustrations		
Examples		
Definitions		
Explanations		
Grammar information		etc.

**№ 2. What`s important for you? How important are the following for you when you use a dictionary? Put them in order of importance from 1–12.**

1. Spelling
2. Grammar information
3. Pronunciation
4. Examples
5. Translations etc.

## **2. Работа с основными формами слов.**

Поскольку слова даются в основных формах, а не в производных, как они представлены в тексте, студенты должны уметь восстанавливать основную форму слова, поэтому на этом этапе основной целью является формирование навыков узнавания исходного слова и усвоение основных правил словообразования. В качестве примера можно привести следующее задание [4, 41]:

### № 3. Find the noun. What are the noun forms for these adjectives?

Adjective	Noun
-----------	------

1. famous
2. luxurious
3. spacious
4. ferocious
5. successive etc.

### 3. Формирование навыков выбора правильного значения слова и использование его в определённом контексте.

От студентов требуются знания о многозначности слов; понимание, что объём значений слов иностранного и родного языков не одинаков; сложные слова английского языка не переводятся отдельно, а также основной задачей преподавателя и студентов становится овладение лингвистическими знаниями об омографах, омонимах, словосочетаниях и порядке слов в предложении. Практические задания направлены на нахождение контекста для новых слов [4, 75]:

### № 4. Quick Quiz

1. Where is the **nape** of your neck?
2. What is a **jingle** for?
3. Which illness makes you itch – **chicken pox** or **mumps**?
4. Who wears a **nappy**? Etc.

### 4. Совершенствование навыков работы со словарём.

Умение использовать только анализ слова для понимания его значения часто является недостаточным. Словари дают лишь примерное значение слов, поэтому очень важно уметь анализировать слова в словарных статьях также с точки зрения пространственных связей, тематики, структуры и стиля.

### 5. Использование словарей при работе с различными видами текстов.

Основная задача – научить студентов концентрировать внимание на понимании и структуре текста, а также уметь выбирать наиболее приоритетные слова при работе с определённым контекстом.

## 6. Использование билингвальных и монолингвальных словарей при работе над переводом текстов.

Одновременное использование билингвальных и монолингвальных словарей даёт студентам возможность сравнить эти два вида словарей, осознать их различия. Важным фактом является то, что они получают представление о том, что в билингвальных словарях недостаточно информации и они которые помогают только на начальных этапах овладения иностранным языком. На данном этапе достаточно эффективны задания, заставляющие студентов критически относиться к выбору слов в контексте. Они работают с двумя видами словарей, что позволяет им определить, насколько эффективно и полно представлена информация в каждом из них [4, 151].

**№ 5. Dictionary Quiz. Use your dictionary to find the answers to these questions:**

1. Do you **pick** or **pull** a fight with someone?
2. Do you **make** or **do** an excuse?
3. Where will you find a **busker**?
4. Which is bigger, a **rabbit** or a **hare**?

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бутнев Ш.Т.* О методике совершенствования работы со словарём // Молодой учёный. – 2012. – № 10. – С. 326–328.
2. *Brown H.D.* Principles of Language Learning and Teaching. –Prentice-Hall, Inc.,1987. – 285 с.
3. *McCarthy M.* Vocabulary. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – С. 148–167.
4. *Wright J.* Dictionaries. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 165 с.
5. *Новгородцева Е.В.* Методика работы со словарями. – URL: – [hportal.ru/shkola./inostrannye](http://hportal.ru/shkola./inostrannye).

**ИСТОРИЯ ИСПАНСКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ  
В РОССИЙСКОЙ И ИБЕРИЙСКОЙ  
ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ**

**Н.В. АНТОНОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: Natalia.Antonova@kpfu.ru*

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу истории изучения испанской философской мысли в российской и испанской историографической традиции. Рассматриваются трактовки данной проблемы, предложенные наиболее авторитетными представителями отечественной и иберийской исторической науки. Описываются и сопоставляются различные концепции, существующие в современной историографии в отношении к исследуемой теме. Приводятся изыскания как современных мыслителей, так и представителей более ранних поколений, прослеживаются различные направления в осмыслении данной проблемы. На основании проведенного анализа формулируется и обосновывается наиболее адекватная современным традициям форма воззрения на рассматриваемый феномен.

**Ключевые слова:** *история философии, испанская идентичность, иберийская философия, Х.Л. Абельян, М. Менендес Пидаль, М. де Унамуну.*

Философская мысль Испании в отечественной науке на сегодняшний день изучена довольно поверхностно. Сам вопрос о существовании таковой на Иберийском полуострове не имеет в российской историографии однозначного ответа. Воспринимая философию в узком смысле как «науку о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления», например, античная или немецкая классиче-

ская философия [15, с. 883], многие исследователи справедливо отрицают существование в Испании научного знания такого рода. Без сомнения, существовали и существуют испанские мыслители, придерживающиеся определенных классических традиций, ярким примером тому может служить Х. Санс дель Рио и его последователи, представляющие учение Краузе на территории Испании, однако собственной общепризнанной классической школы в Испании не было и нет. Но если рассматривать понятие философии в более широком смысле, как «одну из форм общественного сознания, представляющую собой систему взглядов на мир (мировоззрение) и на место в ней человека» [19] или «мировоззрение, систему идей, взглядов на мир и на место человека в нем» [17], то вполне реалистичным оказывается факт существования особой формы философской мысли у испанского народа. Именно этот феномен стал предметом осмысления большинства мыслителей, посвятивших свои труды истории философии Испании.

Возможно, по причине неординарности испанской культуры как таковой число исследований, посвященных ее философии, в российской историографии невелико. К наиболее известным деятелям науки в области испанской философии можно отнести О.В. Журавлева и А.Б. Зыкову как авторов крупных монографий, посвященных истории современной испанской философии. Кроме того, испанской философской мысли посвящен ряд работ, авторами которых являются Л.Е. Яковлева, К.И. Заболотских, В.Я. Бранденбург, М.А. Малышев, Э.В. Прохорова, С.Л. Воробьев, А.Б. Зыкова, Г.С. Семко, Л.М. Морева и др.

Анализируя историю испанской философии, российские испанисты постулируют идею неоднозначности факта существования в Испании философской традиции в классическом понимании. В частности, О.В. Журавлев не дает однозначного ответа на этот вопрос, тем не менее, выделяет несколько характерных особенностей вышеназванного интеллектуального явления в испанской культуре. Так, автор отмечает неточность термина «философия» в применении к испанской форме осмысления мира, обращая внимание на основополагающее значение литературного и общекультурного контекста в данном процессе.

Подобная идея отражена у А.В. Соколова и Л.Е. Яковлевой, утверждающих, что «философия понимается в Испании не как наука, но как особый способ ответственного вопрошания о смысле жизни и истины каждого человека, пронизывающий все области духовной культуры» [18, с. 44]. Г.С. Семенова в своей диссертации неоднократно повторяет идею о том, что «...для испанской культуры всегда было характерно мышление в образах, чем мышление в понятиях. Во все времена функцию философствования брала на себя художественная культура слова в связи с этим можно говорить о своего рода позиционном замещении философии литературой» [16, с. 4]. Анализируя национальные особенности испанской философии, Л.Е. Яковлева также утверждает, что «неразрывная связь мира и человека, личности и бытия – общая черта испанских философских учений – от экзистенциализма Унамуно до испанского марксизма» [20, с. 38]. Среди факторов, обусловивших подобное направление в развитии иберийской ментальности, российские исследователи практически единогласно признают влияние Католической церкви, в чем они вполне солидарны с иберийскими коллегами. Однако в отличие от последних, временами впадающих в крайность идеализации философского наследия испанского народа, российская историко-культурная традиция не склонна к излишнему энтузиазму.

В испанской науке история философской мысли Пиренейского полуострова исследована значительно глубже, однако, по мнению современных исследователей, в том числе таких известных ученых, как Х.Л. Абельян, Х.Л. Мора Гарсия, на сегодняшний день она все еще изучена в недостаточной степени. Существует ряд трудов, посвященных этому вопросу, среди них наиболее известными являются Х.Л. Абельян, Х.А. Мараваль, Х. Фрайле, Х. Диас Диас, А. Гуй [3, 4, 5, 6, 8].

Момент зарождения испанской философии современные исследователи по всему миру фиксируют по-разному. Так, Э. Санья Алькон (автор монографии «Historia de la filosofía española», крупного труда по истории философии Иберийского полуострова) относит начало философской традиции испанского народа к временам римского завоевания и называет среди первых иберийских философов такие имена,

как Сенека, Трахано, Марко Валерио Марсиаль, Марко Аннео Лукано, далее прослеживая путь развития испанской философской мысли сквозь века, вплоть до современности [7]. Подобную хронологическую последовательность можно встретить на страницах монографии другого известного исследователя, М. Мендес Бехарано, также посвященной данной проблеме. Ряд мыслителей, в свою очередь, относят возникновение философской традиции в Испании к концу XIX в., считая его первыми представителями мыслителей, принадлежащих поколению '98. Ряд специалистов в данной области считают родоначальником истории испанской философии М. Менендеса Пелайо, отдавая должное этому защитнику иберийской национальной традиции. Наконец, существует взгляд, отрицающий существование философской мысли на Пиренейском полуострове как таковой, отдавая приоритет в этой области всемирно признанным корифеям Европы.

Вопрос о месте испанской философии в общемировой панораме, не возникавший в Испании вплоть до XIX в., встал очень остро во второй его половине и вылился в полемику, в которой одна сторона отрицала существование иберийской философской традиции (Антонио Перес), в то время как другая смело отстаивала наличие таковой (М. Менендес Пелайо). Та же самая проблема стала предметом дискуссий, развернувшихся в Саламанке. Впоследствии этот вопрос продолжал активно обсуждаться в научных кругах Испании, более того, и на сегодняшний день он не имеет однозначного ответа.

Согласно информации, приведенной в *Diccionario de Civilización y Cultura Españolas*, существует два взгляда на проблему: позитивный и негативный [9]. При этом внутри негативного воззрения точки зрения, в свою очередь, варьируются:

1) одной из причин отсутствия испанской философской мысли сторонники этого подхода указывают «конфессиональный абсолютизм, отвративший Испанию от европейского рационалистического движения»;

2) вторая категория исследователей отрицает само существование национальной философии, что закономерно исключает и существование испанской традиции;



3) третья группа ученых «сводит испанскую философию к схоластике», отвергая научность и практичность последней.

Так, М. де Унамуно видит основы испанской мысли в «кихотизме», системе интерпретации реальности посредством воображения и высокого кодекса нравственных ценностей [11, с. 13].

Сторонники позитивного взгляда вполне приемлют существование философской мысли Испании, с той лишь оговоркой, что они по-разному воспринимают форму существования таковой в контексте современного интеллектуально-культурного развития государства. Одним из первых и величайших защитников философской мысли своего народа является М. Менендес Пелайо, труды которого во многом способствовали распространению идеи величия испанской интеллектуальной традиции осмысления мира.

Несколько иначе интерпретирует данную проблему известный испанский философ и историк Х.Л. Абельян, который различает три позиции в отношении испанистов к становлению философской мысли на Пиренейском полуострове.

Во-первых, это точка зрения, поддерживаемая М. де Унамуно и его последователями, представляющая собой отрицание наличия собственной философской мысли в Испании (как страны, выпавшей из общего контекста исторического развития Европы). Сторонники этого направления рассматривают Европу как эталон, несопоставимый с испанской традицией по причине ее слабого экономического и социального развития. В силу данного обстоятельства, данная группа мыслителей считает необходимым для Испании следовать обще-европейскому пути. Так, Артуро Лейте и Фернандо Ромо в своей статье «La refundación del pensamiento español» утверждают, что «нельзя говорить об истории испанской философии с 1600 до 1900 гг., потому что Испания не играет решающей роли в формировании современной философии и остается в стороне от споров о философском значении “я”» [8]. Родоначальником этой концепции Х.Л. Абельян считает М. де Унамуно, оценивающего национальную испанскую философию не более, как просто «тональное видение мира через этнический темперамент» [10, с. 873–874].

Вторую форму восприятия истории философской мысли Испании Х.Л. Абельян связывает с именем М. Менендеса Пелайо и сводит к восприятию национального духа Испании как своеобразного идеала. Такое понимание подразумевает неповторимость философских исканий Испании, представляющих собой чрезвычайную ценность не только для испанского народа, но и для Европы в целом, и являющегося источником истинной мудрости. Подобной позиции придерживается, в частности, Э. Санья Алькон, отстаивающий не только идею о присутствии специфического способа мировосприятия, но и особой национальной одаренности испанской нации как в плане культурном, так и в области мирозерцания. Всему этому Э. Санья Алькон приводит многочисленные свидетельства. Автор вступает в полемику с учеными, оспаривающими тезис о существовании многовековой традиции испанской философской мысли, и прибегает к литературному наследию своего народа как источнику, отражающему мировосприятие испанцев. В наиболее радикальном выражении вышеописанная концепция представлена идеей «hispanidad» (Рамиро де Маэсту), прокламирующей испанский путь как философского, так и исторического развития в качестве единственно верного.

Третья позиция, выделенная Х.Л. Абельяном по отношению к рассматриваемой проблеме, предполагает синтез национальной философии и общеевропейской философской традиции. (А. Пинтор Рамос). Анализируя историю испанской философии, Х.Л. Абельян в первую очередь обосновывает интерес к становлению философской мысли Испании, еще раз озвучивая идею М. Менендеса Пелайо о том, что интерес к истории национальной философии как неотъемлемому элементу истории иберийского государства был обусловлен стремлением испанского народа к самоидентификации и приобретению статуса отдельной нации, обладающей собственной мировоззренческой концепцией. Кроме того, по его мнению, философия в Испании существует, но существует в специфической форме, не всегда соответствующей общепринятым стандартам. Причиной такого «специфического статуса испанской философии» Х.Л. Абельян считает «особенности ее исторического развития» [3, с. 127]. Именно по этой причине

он предлагает для определения этого национального феномена понятие «мысль» или «мировоззрение», соглашаясь с мексиканским мыслителем Хосе Гаосом, более того, косвенное подтверждение своей идее иберийский исследователь находит в трудах Х. Ортеги и Гассета.

В более поздних работах зарождение интереса к истории национальной философии у испанцев датируется рубежом XIX и XX вв. Инициатором этого исследовательского направления, в отличие от позиции российских испанистов [12], преимущественно признается М. Менендес Пелайо, осуществивший попытку структурировать довольно беспорядочные представления испанцев о собственной философской мысли. Основной заслугой М. Менендеса Пелайо Г. Лаверде считает «восстановление памяти об испанских мудрецах» [2, с. 11]. Для этого мыслителя характерно желание познать исторические корни испанской философской мысли, которое отнюдь не было обусловлено стремлением возвратиться к прошлому, но являлось одним из средств самоидентификации в настоящем. Как отмечает Ф. Абад, целью М. Менендеса Пелайо является «познать с сыновней любовью духовный град, в котором мы были рождены, и сравнить с другими городами, стены которых возвышаются перед нами» [1, с. 104]. Основная идея его трудов заключается в утверждении о специфике испанского национального характера и факта глубокой связи его с католицизмом.

Последователем учения М. Менендеса Пелайо является, в частности, Г. Лаверде. Гораздо менее националистически окрашенные труды в этой области принадлежат А. Бонилья и Сан Мартин.

Итак, рассмотрев аргументы, приводимые наиболее признанными испанскими исследователями и мыслителями, можно сделать вывод, что в современной испанской историографии история философской мысли испанского народа существует в форме своеобразной «истории идей» [4, с. 30]. Существуют различные воззрения на причины, обусловившие это обстоятельство, которые наиболее ясно сформулировали два крупнейших историка испанской философской мысли, М. Менендес Пидаль и Х.Л. Абельян, Первый выделяет пять причин: непостоянство развития (сменяющие друг друга взлеты и падения), отвержение нового, развитое религиозное чувство, игнорирование

иностранных творений из страха потерять собственное своеобразие и так называемые «Frutos tardíos», заключающиеся в идеализации традиции. Х.Л. Абельян более лаконичен и говорит о влиянии специфического характера исторической реальности Испании с одной стороны и ее религиозного характера – с другой. Однако в любом случае несомненным признается факт существования испанской философской мысли (в той или иной форме) нуждающейся в дальнейшем, более детальном изучении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Abad Nebod F.* Sobre los caracteres de la filosofía española // *Cuenta y razón*. № 24. – 1986, P. 103–112.
2. *Abad Nebod F.* Sobre los caracteres del pensamiento español. Románticos, liberales y krausistas. – Madrid: U.N.E.D., 1986. – P. 9–30.
3. *Abellán J.L.* Historia crítica del pensamiento español. – Madrid: Espasa-Calpe, 1979. – 446 p.
4. *Díaz Díaz G.* Hombres y documentos de la filosofía española. – Madrid: Centro de Estudios históricos, CSIC, 1998. – 1104 p.
5. *Fraile G.* Historia de la Filosofía Española. 3 volúmenes. – Madrid: BAC, 1971.
6. *Guy A.* Historia de la Filosofía Española. – Barcelona: Anthropos, 1985. – 564 p.
7. *Maravall J.A.* Estudios de historia del pensamiento español. 3 volúmenes. – Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1984.
8. Modernismo y 98 // La cultura del XIX al XX en España. – URL: <http://www.modernismo98y14.com/letras-y-artes/filosofia.html> (Проверено 23.11.2015)
9. *Quesada Marco S.* Diccionario de civilización y cultura española. – Madrid: Ediciones Istmo, – 1997. – 464 p.
10. *Saña Halcón E.* Historia de la filosofía española. – Madrid: Almuzara, 2007. – 304 p.
11. *Unamuno M. de.* Diario Íntimo // *Obras completas*. – Madrid: Editorial Escelicer, 1970, vol. VIII. – p. 873–874.
12. *Unamuno M. de.* Vida de Don Quijote y Sancho. – Madrid: Austral, – 1985. – 230 pp.

13. *Гильманова А.А.* Использование документальных источников для создания драматического произведения в драматургии Анны Д.Смит // *Филология и культура.* – № 1 (39), 2015. – С. 144–147.
14. *Журавлев О.В.* Пути и перепутья: Очерки испанской философии XIX–XX веков. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992. – 200 с.
15. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
16. *Семенова Г.С.* Образ мира и человека в испанской художественной культуре слова XV – начала XX века: дисс. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 331 с.
17. Современная энциклопедия. – URL: [http://endic.ru/enc\\_modern/Filosofija-11687.html](http://endic.ru/enc_modern/Filosofija-11687.html) (Проверено 26.06.2016.)
18. *Соколов А.В., Яковлева Л.Е.* Национальная философия и взаимодействие философских традиций // *Вестник Московского университета.* – Серия 7. – Философия. № 6., 2003. – С. 34–52.
19. Энциклопедия социологии. – URL: [http://endic.ru/enc\\_sociology/Filosofiya-3665.html](http://endic.ru/enc_sociology/Filosofiya-3665.html)
20. *Яковлева Л.Е.* Социокультурные основания национальных традиций в философии XX века (Испания и Россия) автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. – Москва, 2003. – 48 с.

## **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ В ТУРЦИИ**

**А. АЯН,**  
*магистр*

*Стамбульский университет*  
*e-mail: ayananisa150188@gmail.com*

**Аннотация.** В современном мире человек, обладая всеми ресурсами и источниками информации, может научиться всему. Большую часть своей жизни человек проводит в учении, приобретает знания, изучает языки. В данной статье расскажем об истории возникновения образования в Турции. На сегодняшний день университеты Турции

используют инновационные методы в образовании, внедряя учебные курсы для изучения языков.

*Ключевые слова:* Образование, университеты, студенты, Турция.

Система образования Турции начала формироваться после провозглашения республики в 1922 году. Принятый в 1924 году закон об унификации образования поставил его под контроль министерства национального образования. До провозглашения Турецкой Республики сфера образования Османской империи, просуществовавшая примерно с 1280 по 1922 году, находилась под контролем традиционных мусульманских руководителей и носила религиозный характер. В 1927 году было принято решение о совместном обучении лиц мужского и женского пола. С 1928 г. вместо арабского вводится турецкий алфавит, разработанный на основе латинского, облегчающий процесс обучения – распространение грамотности. Основное развитие университетского образования приходится на период после второй мировой войны (50–70-е годы). Основанный в 1453 году Стамбульский университет получил современный статус в 1924 году, а в 1944 году открылся Стамбульский технический университет.

В 60-е годы открывается ряд частных университетов. Однако уровень образования признается низким, вследствие чего в 1971 г. издается закон о национализации частных вузов. Все они становятся государственными. В 1973–1974 годы появляются 9 новых университетов в городах Бурса, Анталья, Самсун, Конья и др. После реформы высшего образования (1981 год) открывается ряд университетов, базой которым служат образованные ранее факультеты – филиалы более старых университетов (инженерный, медицинский). В середине 80-х годов в стране имелось 28 университетов.

Университеты Турции созданы с использованием модели университета центральной Европы, Германии, также используют американскую модель обучения. При этом европейские модели под влиянием местных традиций и условий общественной жизни претерпевают значительную трансформацию. В планах национального развития целью образования провозглашается необходимость подготовки ква-

лифицированных специалистов в количестве, требуемом для удовлетворения перспективного развития страны. Принятый в 1973 году основной национальный закон в области образования декларирует право граждан на 8-летнее базовое образование, предусматривает расширение системы высшего образования, структур педагогического образования, систему стипендий, определяет характер планирования и координации подготовки специалистов. Принятый также в 1973 году университетский закон регламентирует вопросы управления и структуры университетов [1, с. 90].

Высшее образование в ряде учебных заведений бесплатное, однако многие университеты берут плату за обучение. Студентам выделяется стипендия от государства, с возвратом денежных средств.

Члены профессорско-преподавательского состава по рангам делятся на профессоров, доцентов и младший педагогический состав. К младшему педагогическому составу относятся ассистенты, специалисты-исследователи, переводчики и другие сотрудники, должности которых определяются в зависимости от университета.

Университеты ведут подготовку специалистов разного уровня (от получающих дипломы о среднем специальном образовании до степени доктора) большого количества специальностей и специализаций. Основным дипломом о высшем образовании, получаемым выпускниками университетов, является «лисанс» (*lisans diplomasi*), т. е. документ о присвоении степени бакалавра. Срок обучения 4 года. По отдельным специальностям – архитектуре, фармации, ветеринарии и другим, в зависимости от университета, – возможно 5 лет. По инженерным специальностям диплом называется «мюхен-дислик» (*mühendislik*). Его уровень приравнивается к степени бакалавра естественных наук по инженерному делу. Срок обучения в зависимости от профиля составляет 4–5 лет. По медицинским специальностям в ряде университетов после 6 лет обучения также выдается диплом «мюхендислик» (Анкарский университет). Отдельные университеты после 6–7 лет выдают диплом «тип доктора» (*tip doktora*). Вторым по уровню дипломом, сопоставимым с европейской степенью магистра, является «юксек лисанс» (*yukse lisans*), в отдельных университетах

«пост – лисанс» (post – lisans). По инженерным специальностям – «юксек мюхендислик» (yukse muhendislik). Срок обучения обычно составляет 1–2 года после первого диплома. Многие университеты присваивают степень магистра гуманитарных или естественных наук. Наиболее высокий уровень образования, даваемый университетами, отмечается дипломом доктора (doktorata). Обучение продолжается 3–4 года после первого диплома («лисанс» или «мюхендислик») или 2–3 года после второго. По медицинским специальностям присваивается профессиональная квалификация доктора медицины. Срок обучения в данном случае составляет не менее 8 лет. Стамбульский технический университет выдает дипломы «мюхендислик доктора» и «фен доктора», приравняемые соответственно к степени доктора инженерных наук и степени доктора естественных наук, присваиваемых в европейских университетах. Университеты широко готовят также специалистов с дипломом, уровень которого ниже первого диплома о высшем образовании «лисаис» или степени бакалавра. Он обозначается как «он лисанс» (on lisans). В этом случае срок обучения продолжается обычно 2 года. Выдается профессиональный диплом или присваивается младшая (ассоциированная) степень (associate degree). Ее получают специалисты-практики в области инженерного дела, коммерции, учителя начальной школы. В целом между университетами нет полного единообразия в отношении выдаваемых ими документов об образовании и используемых при этом сроков подготовки. Они выдают национальные дипломы или присваивают европейские степени (бакалавра, магистра, доктора), используя терминологию в названии документов по своему усмотрению. Можно выделить средневосточный технический университет, всем выпускникам которого в соответствии с уровнем их образования присваиваются европейские степени бакалавра, магистра, доктора. В качестве примера ниже приводится перечень документов об образовании, выдаваемых в Анкарском университете.

- Диплом «лисанс» – степень бакалавра: по гуманитарным наукам, теологии, педагогике, праву, политическим наукам, журнали-



стике, естественным наукам, фармации со сроком обучения 4 года, по теологии, стоматологии, ветеринарии – после 5 лет обучения.

- Диплом «мюхендислик» по медицине после 6 лет обучения.
- Степень бакалавра естественных наук по химии, физике, геологии, сельскому хозяйству – после 4 лет обучения.
- Степень магистра гуманитарных или естественных наук. Срок подготовки 1–2 года после диплома «лисанс».
- Диплом «узманлик» по ветеринарии, сельскому хозяйству. Обучение 2 года после диплома «лисанс».
- Диплом доктора. Срок обучения не менее 2–4 лет после диплома «лисанс».
- Доктор медицины. Срок обучения 8 лет.
- Квалификация доцента (адъюнкт профессора). Срок подготовки 4 года для имеющих диплом доктора.
- Квалификация профессора. Срок подготовки 5–7 лет для имеющих квалификацию доцента.
- Профессиональный диплом. Срок подготовки 2 года.

Примерно 84 % студентов высших учебных заведений занимаются по программам, ведущим к получению основного диплома о высшем образовании («лисанс» – степень бакалавра); около 5 % – по программам, позволяющим получить дипломы второго и третьего уровня, и примерно 11 % – готовятся к получению профессионального диплома (сопоставимого с документом о среднем специальном образовании). В середине 80-х годов высшую школу оканчивало ежегодно около 60 тыс. специалистов, из них около 20 % получали инженерные специальности, примерно 14 % – экономические и управленческие, около 9 – медицинские, 3,5 % – сельскохозяйственные. Доля женщин в общем выпуске специалистов равнялась примерно 30 %. С 1974 года в Турции работает Открытый университет. Моделью для него послужил Открытый университет Великобритании, специалисты и преподаватели которого помогали организовать в нем обучение. Задача университета – помочь получить образование жителям отдаленных районов. Студенты-заочники получают из университета необходимый пакет учебных материалов. Дополнительно для

них проводятся учебные телепрограммы, организуются летние курсы, возможны вечерние занятия, а также занятия в выходные дни. Заочным обучением охвачено более 120 тыс. студентов. Основные формы обучения в высшей школе – лекции, семинарские занятия, лабораторные работы. Многие университеты (Босфорский, Средневосточный, Хаджеттепе) для определения объема работы студента используют заимствованную в высшей школе США систему кредитных единиц. Члены профессорско-преподавательского состава наряду с преподавательской работой совместно со старшекурсниками ведут научные исследования. Финансируются исследования за счет правительства, частных и международных организаций. Основным спонсором является Научно-исследовательский и технический совет Турции – автономная организация, основанная в 1963 году. Как отмечают социологи, к началу 80-х годов основная доля исследований (85 %) приходилась на тематику гуманитарного профиля. Определенные исследования ведутся в области медицины, инженерного дела, сельского хозяйства. В 1985 году в исследовательском секторе страны было занято 20 тыс. человек, 6,2 тыс. (31 %) из них работали в высшей школе. За границей в 1986 году учились 16 190 турецких студентов, в том числе в ФРГ – 10 060, в США – 2200, Австрии – 836, Франции – 753, Греции – 427. В Турции в это же время обучались 6943 иностранных студента: из стран Азии – 5982, стран Европы – 604, Африки – 244, Америки – 22. Практикуются контакты между отдельными университетами Турции и учебными заведениями ФРГ, Великобритании, США, Франции, Дании. Так, Средневосточный технический университет, являясь одновременно национальным и региональным учебным заведением, широко привлекает к работе иностранных преподавателей из Америки, Великобритании. Значительная часть иностранных студентов в Турции учится именно в данном учебном заведении.

В Турции, в связи с развитием и расширением языковых центров изучения английского, студентам предоставляется возможность учиться в новых кампусах. Все аудитории оборудованы современными высокими технологиями и всем необходимым для эффективного совершенствования навыков английского и личностных качеств каждого студента.

В летний период центры обучения языка предлагают программу общего английского для детей и подростков от 8 до 16 лет, которая включает 20 часов английского языка в неделю плюс пять часов практики разговорной речи с преподавателем во время внеклассных мероприятий. Данная программа специально разработана для того, чтобы активизировать разговорную речь и творческие навыки студентов.

Студентам в возрасте от 16 лет предлагаются следующие программы: общий курс английского языка, подготовительный курс академического английского, бизнес-английский, интенсивный курс общего английского, общий и интенсивный курсы для мини-групп, подготовка к экзаменам TOEFL/IELTS [5, с. 114].

В заключение можем сказать, что общество нуждается в молодых образованных людях, готовых на исследования и поиски решения разного рода проблем современности. Молодежь в разных странах должна быть активной, мобильной и коммуникабельной. Именно поэтому стоит изучать иностранные языки для того, чтобы легко ориентироваться в современном мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Газизова А.И.* Модели управления в высшем образовании Турции и институциональная автономия / А.И. Газизова // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 5. – С. 88–94.
2. Высшее образование в Турции: – URL: <http://www.vestiturkey.com>
3. Анализ состояния системы профессионального образования. Высшее профессиональное образование. – URL: <http://www.russia.edu.ru>
4. *Иванов С.М.* Россия и Турция (общее и особенное в историческом развитии в эпоху средневековья и новое время). – URL: <http://turkeyinfo.narod.ru/>
5. *Эрджан Тюрк.* Турецкая система высшего образования. – Нобель, 2008. – 114 с.
6. *Орхан Огуз, Айла Октай, Хализ Айхан.* 21 век и система высшего образования в Турции. – Пегем, 2005 – 54 с.
7. *Газизова А.И.* Стратегия взаимодействия науки, образования и производства в Турции. – Наб. Челны: Изд-во Камс. гос. инж.-экон. академии, 2008. – 135 с.

# **РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**Г.Ф. ГАЛИ,**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: gulnaragali@mail.ru  
телефон: +79375295596*

**И.З. ШАХНИНА,**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: voda-2005@mail.ru  
телефон +79872967051*

**Е.Н. ЗАГЛАДИНА,**

*старший преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: 49enzagladina52@gmail.com  
телефон: +79033050481*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам межкультурной коммуникации в туризме и роли английского языка как основного международного средства коммуникации. В данной статье рассмотрены вопросы, связанные с международным культурным обменом, а также процессы, влияющие на развитие межкультурной коммуникации. В статье раскрывается значение межкультурной коммуникации для международной туристской деятельности, а также описываются основные направления в профессиональном туристском образовании.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, туризм, английский язык, культурная глобализация.*

Во все века туризм был важнейшей формой межкультурных контактов, эффективным средством взаимообогащения различных культур. Можно сказать, что история человечества – это история пу-

тешествий. Такой она останется и в предвидимом будущем, в котором туризм будет играть уникальную роль в укреплении уже существующего общего культурного фонда и углублении духовно-нравственной солидарности человечества.

Культурные контакты имели место во все времена и во всех регионах земного шара. Взаимодействие между культурами – неотъемлемая часть и сущностная составляющая культурно-исторического процесса. Но лишь в новое время начался процесс их качественного преобразования, превращения в мировые, в значении глобальной взаимозависимости. Культурные контакты, продолжая оставаться стимулом самобытного национального развития, стали фактором процесса мировой интеграции, средством формирования единой системы мировых связей [1].

И эта тенденция вполне закономерна – процесс саморазвития культурных систем предполагает постоянное взаимодействие составляющих их структурных единиц. Он возможен при условии взаимообогащающего диалога культурных миров, каждый из которых свои смысловые глубины и уникальность обнаруживает и раскрывает в зоне культурной коммуникации.

Явившись феноменом XX века, туризм продолжает стремительно расширять и укреплять свои позиции как социокультурная практика и модель рекреации, досуга и бизнеса, система международных туристских связей и коммуникаций, туристский рынок и крупномасштабная индустрия в целом, как транснациональное и мультикультурное по своей природе явление. По заключению экспертов, XXI столетие станет веком туризма. Объемы международного туризма выросли с 25,3 млн человек в 1950 г. до 903 млн в 2007 году (т. е. более чем в 35 раз), и, по прогнозам Всемирной туристской организации (ЮНВТО), к 2020 году количество туристских прибытий достигнет 1,6 млрд. Следовательно, в условиях глобализирующегося мира и жесткой конкуренции в сфере туризма владение иностранным, в особенности английским, языком является необходимым условием профессиональной востребованности и карьерного роста студентов туристских специальностей.

Необходимо также отметить, что в наши дни английский язык представляет собой основное международное средство коммуникации. Сегодня достаточно сложно представить развитие науки, культуры, образования вне международного, межкультурного общения. Важность вопросов, связанных с международным культурным обменом, подкрепляется тем значением, которое уделяется им дипломатами, политиками, бизнесменами и учеными всего мира. Именно культура, благодаря своему огромному общечеловеческому потенциалу, способна стать тем объединяющим пространством, где люди различных национальностей, языковой, религиозной, возрастной, профессиональной принадлежности смогут строить свое общение без каких-либо границ исключительно на основе взаимопонимания [2, с. 24].

Культура XX–XXI веков все более приобретает интернациональный характер и основывается на динамичных процессах культурного общения. Современные культурные связи отличаются значительным многообразием, широкой географией, протекают в различных формах и направлениях. Процессы демократизации и прозрачность границ придают еще большую значимость культурному обмену в системе международных отношений, который объединяет народы независимо от социальной, религиозной, политической принадлежности. Поэтому межкультурная коммуникация служит залогом обогащения национальных культур разных регионов и стран мира. Процессы международного культурного обмена являются основой развития цивилизации и непременным условием движения по пути к прогрессу. Значительное влияние на развитие межкультурной коммуникации оказал и научно-технический прогресс, который открыл новые возможности для общения, становления новых видов и форм коммуникации, главным условием эффективности которых являются взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по диалогу [4].

Следует также отметить, что одним из важнейших направлений современного культурного обмена является международный туризм. Международный туризм занимает значительное место в современном обществе. В настоящее время туризм становится существенной культурной, экономической и политической величиной. Туризм является

важным средством взаимопонимания, выражения доброй воли и укрепления отношений между народами. Международный туризм, безусловно, стал одной из важнейших форм межкультурной коммуникации, поскольку он дает широкие возможности людям познакомиться с жизнью других народов, их традициями, духовным, природным и культурным наследием. В системе туризма тесно переплетены интересы экономики и культуры. В начале третьего тысячелетия туризм превратился в мощное планетарное социально-экономическое и политическое явление, в значительной мере оказывающее влияние на мировое устройство и политику государств и регионов. Он стал одним из самых прибыльных видов бизнеса в мире, сравнимым по эффективности инвестиционных вложений с нефтегазодобывающей промышленностью и автомобилестроением.

Межкультурная коммуникация в туризме как деятельность предполагает взаимодействие представителей разных культур в процессе совместной профессиональной деятельности в туризме: в рамках деятельности транснациональных компаний, партнерской деятельности поставщиков туристических услуг и туроператоров, инициативных и рецептивных туроператоров, деятельности компаний рецептивного сообщества по приему и обслуживанию иностранных туристов. Межкультурная коммуникация как условие и организационный принцип деятельности должна использоваться при проектировании и разработке турпродукта, развитии маркетинговых коммуникаций, планировании и осуществлении рекламной и выставочной деятельности, организации приема и обслуживания иностранных туристов на территории принимающего этнокультурного или поликультурного сообщества.

Межкультурная коммуникация как фактор и критерий качества туристского продукта означает, что любой турпродукт, позиционируемый на зарубежных рынках, должен отвечать требованию «межкультурности», т. е. максимально учитывать специфику культуры иностранных туристов и особенности контакта культур инициативного и рецептивного сообществ.

Межкультурная коммуникация как профессионально значимое качество и компетенция специалиста международной туристской дея-

тельности означает, что для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей специалисты сферы туризма должны обладать не только знаниями, умениями и навыками в сфере межкультурного общения, но и профессиональной готовностью действовать сообразно современным задачам и вызовам развития туризма в условиях глобализации культуры, т. е. уровень знаний, умений, навыков и опыта специалиста туристской деятельности в области межкультурной коммуникации должен соответствовать уровню сложности задач, вызовов и проблем.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что в настоящее время необходимым является соблюдение принципа межкультурности как в организации туристской деятельности, так и в профессиональном туристском образовании [3, с. 19]. Студенты вуза туристского профиля должны овладеть умениями и навыками сопоставления, понимания культурных традиций, норм, систем ценностей, привычек, предпочтений, стилей жизни своего и иных этнокультурных сообществ, распознавания и учета в туристской деятельности культурных стереотипов, а также предубеждений и предрассудков взаимодействующих (рецептивных и инициативных) сообществ. Важны не только знания, умения и навыки, формирующие межкультурную компетенцию специалиста в сфере туризма, но и профессиональная готовность к самостоятельному поиску путей и методов межкультурного диалога.

Важную роль также играет владение иностранным языком, в особенности английским. Знание английского языка для сотрудников сферы туризма и для самих туристов является очень важным фактором. Если вы говорите на английском, вы получаете множество преимуществ:

1. общение с людьми по всему миру;
2. ведение бесед в международных чатах и группах;
3. возможность путешествовать по всему миру;
4. возможность узнать много нового и интересного о жизни и культуре других стран и наций [5].

Таким образом, подготовка специалистов для международной туристской деятельности, контактного персонала индустрии туризма



и гостеприимства в современных условиях глобализации не может быть признана эффективной, если не будет строиться на принципе интеркультурности. Как отмечают исследователи, эффективность международного туристского образования, основанного на принципе интеркультурности, должно ассоциироваться с умением, способностью и готовностью специалистов сферы туризма и гостеприимства, менеджеров туризма не только обеспечивать устойчивое развитие туризма, устойчивые формы и практики менеджмента, но и создавать условия для взаимодействия и взаимопонимания между сообществами, их культурами и наследием [6]. Усиление роли иностранных языков в учебных планах туристских вузов как в количественных, так и в качественных показателях будет способствовать совершенствованию и повышению эффективности межкультурного общения в сфере международного туризма.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова А.Ю.* Экономика и территориальная организация международного туризма: учеб. пособие. – М. – 2016. – 127 с.
2. *Смокотин В.М.* Язык всемирного общения и Этнокультурная идентичность: комплементарность в условиях глобализации: Автореф. дис. док-ра философ. наук. – Томск, 2011. – 34 с.
3. *Давыденко Л.Г.* Положительные и отрицательные факторы воздействия глобализации на туристическую деятельность // Межкультурная коммуникация и туризм в современном поликультурном мировом сообществе: коллективная монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2013. – 127 с.
4. *Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г.* Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2015. – Т. 221. – № 1. – С. 228–231.
5. Английский в ассортименте // Английский язык.ru: сайт. – URL: <http://www.english.language.ru>
6. English as an International Language: New Englishes // La Universidad Internacional de La Rioja: website. – URL: <http://idiomasunir.com/2012/08/08/english-as-an-international-language-n...>

# ТУРИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МЕЖДУ ТАТАРСТАНОМ И СТРАНАМИ ПЕРСИДСКОГО ЗАЛИВА

## TOURISM BETWEEN TATARSTAN AND THE PERSIAN GULF COUNTRIES

**Н.А. ЗАХАРОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: natali.zakharova@mail.ru*

*телефон: +79172213110*

**Г. ЗАЙНАГИЕВА,**

*магистр*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**Аннотация.** В статье проведён анализ актуальной для Республики Татарстан проблемы привлечения туристов, в частности из стран Персидского залива. Дается четкое обоснование необходимости развития данного приоритетного туристического направления. В статье приводятся подходы к решению описываемой проблемы, приводятся примеры, описываются шаги, предпринимаемые республикой, для повышения ее туристической привлекательности.

**Ключевые слова:** *туризм, туристическое направление, экономическое сотрудничество, программа по привлечению мусульман, халяль, возможности для туристов.*

Today development of domestic and inbound tourism is one of the most priority ways of touristic sector rise. Because of the instability in political and economic spheres, different regions of Russia started to develop and promote their own areas both for Russians and foreigners.

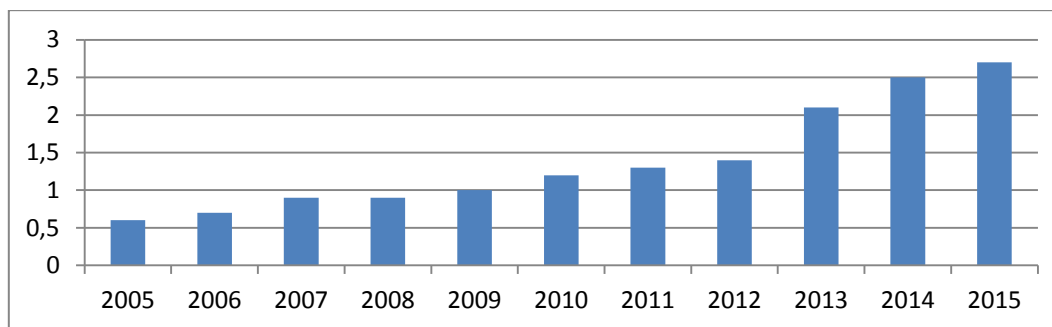
It is known that Kazan – the capital of the Republic of Tatarstan – now is one of the most visited cities in Russia, after Moscow, Saint Petersburg and Sochi. According to the State Committee on Tourism of the Republic of Tatarstan, Kazan is ranked in the ratings of the most attractive

touristic cities of Russia. In 2015 Kazan also was the third in the list of the best cities for travelling with kids.

According to the data of the State Committee on Tourism, in 2015 Tatarstan was visited by 2,7 million tourists, and 2,1 of them came to Kazan. [6] (Graph 1)

*Graph 1*

Tourist flow in Tatarstan, mln people



So, Tatarstan has become quite a popular and attractive destination today.

Undoubtedly, the majority of tourists are Russian people from other regions, but the quantity of foreigners grows rapidly. Among them we can see American, Chinese, Turkish, Spanish, British people, etc. Nevertheless, we have to increase the flow of tourists. And, first of all, by attracting people from foreign countries we have the same interests with, we need to develop and extend our relations [5].

The Persian Gulf countries should be one of the priority for Russia today.

Unfortunately, the Russian Federation and Tatarstan particularly are hardly represented as a tourist destination in the Middle East at the moment. People from Arabic countries prefer to visit destinations where all facilities, comforts are created for them and all demands contended. Almost all of these directions are also Muslim countries which have much in common with tourists` native states.

Meanwhile, visiting the Northern capital of the Muslim world – Kazan – can be really attractive for countries of the Gulf region.

Firstly, the capital of Tatarstan is the most northern point of adoption of Islam. As the Gulf countries are Islamic ones, they will probably be interested in Islamic culture and its history in our region. Kazan, rich in mosques, Great Bolgar, where Islam was first accepted in Russia, spread of Muslims and essential conditions for them undeniably may attract Persian Gulf residents.

Also, as last year Russia decided to launch a program for attracting Muslims, the so-called “halal friendly tourism”, which means being hospitable and friendly towards specific needs of Muslim travelers, the quantity of halal places, like cafes, hotels and shops increases. Moreover, according to this program, the menu and any important information should be in Arabic language too [5]. In the framework of the program in Tatarstan some hotels got “halal” status (there is no alcohol in minibars, no animals’ pictures in rooms, every guest gets Koran, a prayer rug and beads, the staff is dressed in proper uniforms), restaurants offer halal food, the staff knows Arabic or Persian language, the amount of prayer rooms in public places grows. Thus, the republic is ready to receive guests from Muslim countries.

The most appropriate destinations in Russia for Muslims were called Tatarstan and Bashkortostan republics, due to similar traditions, ways of life and Muslim population. Tatarstan is already visited by tourists from Arabic countries, Bashkortostan is not on their route yet.

In the framework of “halal friendly tourism” program, the State Committee on Tourism of the Republic of Tatarstan made a decision to start cooperation with the United Arab Emirates, Iran and Kuwait – countries which were considered as one of the promising areas in tourism. Last year in the Emirates a round table on the presentation of tourist opportunities of Tatarstan was held. Later the same meeting took place in Iran and just recently in Qatar, where possibilities of Tatarstan were also presented.

Furthermore, economic cooperation between Tatarstan and almost all the Gulf countries has become stronger in recent years. They are investors

in many Tatarstan projects, especially in the Special Economic zone Ala-buga [3, c.1]. KAZAN SUMMIT (The International Summit on Economic Cooperation between the Russian Federation and the Countries of the OIC) – an annual event performed in Kazan since 2009, where eco-

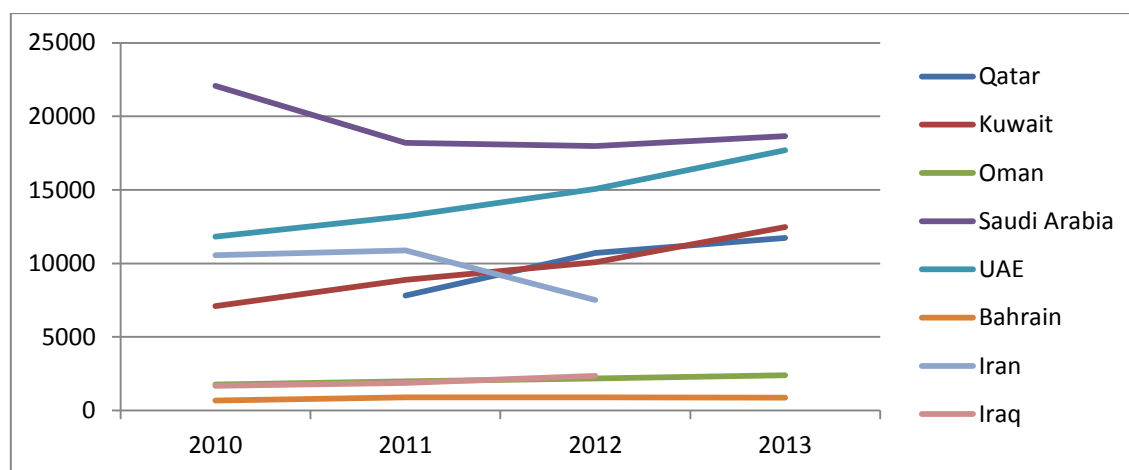
conomic coop-eration between the Russian Federation, its regions and OIC countries (all the Persian Gulf countries are included in this organization) widens, new partnerships form. Also, there are many Arabian businessmen who help to develop our republic`s infrastructure, education and culture (Kazan Inter-national Muslim Film Festival) [8, c. 97–99].

According to the Federal Tourism Agency`s research, Russian winter attracts tourists from southern countries, where summer is 365 days a year. So, Persian Gulf countries may be also interested in changing the desert view for snow for a while. Besides, summer almost in all regions of Russia offers a wonderful weather and comfortable climate, whereas in the Persian Gulf countries summer is unbearably hot.

Concerning tourist expenditures abroad, tourists from the Gulf countries do not save on trips and are ready to spend much. Furthermore, Russia attracts tourists by low prices: even in some expensive variants prices are equal to those of economy class in Europe. According to the data, the most paying tourists come from Saudi Arabia and the UAE. This means that attracting visitors from these countries will make a good impact on income in the tourism sphere (Graph 2).

*Graph 2*

Tourist expenditures, mln\$



According to the Global Muslim Travel Index 2015 report, the number of tourists who chose halal tourism in 2014 was 108 million people (10 % of the total number of tourists), and the industry`s turnover exceeded 145 billion dollars. According to projections, by the 2020 this figure

will increase to 200 billion dollars, which shows the growth of popularity of halal destinations in tourism.

It is worth saying that the first step to develop relations in tourism between Gulf countries and Russia (particularly Tatarstan, the most appropriate destination for Muslims) was recently made: two national touristic offices “Visit Russia” were opened in the Persian Gulf region – in the UAE and Kuwait. Such representatives help to establish closer links between the touristic regions of Russia and Arabic countries and to arrange a responsive tourist flow to Russia [7].

A new program of tourists’ attraction – Visit Tatarstan – has been recently presented in Kazan. It includes all touristic destinations in the republic – Kazan, Bulgar, Sviyazhsk, Elabuga, etc. The key idea of the conception is very close to Eastern people: “Tatarstan – 1001 pleasures”. According to this program, Tatarstan offers tourists not only the sights, the well-known intersection of East and West, not some specific things, but what comes out best of all and is natural – the atmosphere of prosperity and satisfaction, a feeling of richness [1].

“1001” shows a huge variety, the hard work of residents of Tatarstan to develop the tourism industry, touristic products, services, with a hint at oriental tradition. “Pleasure” means complete satisfaction, saturation, when a tourist gets everything his heart desires [4].

To sum up, tourist flow from the Persian Gulf states will be a great profit for our region and country level in the world tourism. Consequently, the necessity for promoting Tatarstan in the Middle East and especially in the Persian Gulf countries is obvious and should be realized as soon as possible.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Жаркова К.* Сергей Иванов: «VisitTatarstan» – это не бренд, а программа продвижения. – URL: <http://sntat.ru/eksklyuziv/39297-sergej-ivanov-visit-tatarstan-eto-ne-brend-a-programma-prodvizheniya>
2. *Зиннурова Э.* Халяль-туризм в России? – URL: <http://vhijabe.ru/islam/halyal-turizm-v-rossii/>

3. *Касина Алиса*. Открыты к предложениям / Касина Алиса // Татарстан. – 2014. – № 10. – С. 1–2.

4. *Мухаметшина Г.* Дружелюбный Татарстан: как привлечь в регион туристов-мусульман из-за рубежа. – URL: [http://www.info-islam.ru/publ/mozaika/khaljal/druzheljubnyj\\_tatarstan\\_kak\\_privlech\\_v\\_region\\_turistov\\_musulman\\_iz\\_za\\_rubezha/7-1-0-38241](http://www.info-islam.ru/publ/mozaika/khaljal/druzheljubnyj_tatarstan_kak_privlech_v_region_turistov_musulman_iz_za_rubezha/7-1-0-38241)

5. *Насыров И.Р.* Международное сотрудничество регионов. Мировая практика и опыт Татарстана. – Казань, 2007. – 330 с.

6. *Сафина А.* 2,1 млн. туристов посетили Казань в 2015 году. – URL: <http://www.tatar-inform.ru/news/2016/02/08/490663/>

7. *Троицкая Ю.* Мединский: надо привлечь арабских туристов в мусульманские регионы РФ. – URL: <http://www.volga-tv.ru/turizm/Medinskiy%3A-nado-privlech-arabskikh-turistov-v-musulmanskie-regiony-RF.html>

8. *Хайруллов Д.С., Абсалямова С.Г.* Внешнеэкономическое сотрудничество Республики Татарстан с исламскими странами. Курс лекций. – Казань, 2007. – 119 с.

## СЛАНЦЕВЫЙ ГАЗ: РЕВОЛЮЦИЯ ИЛИ БЕДСТВИЕ?

### SHALE GAS: A REVOLUTION OR A CURSE?

**Л.М. ИБАТУЛИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: lucide@list.ru*

*телефон: +79375200257*

**М.Д. ШЕВЕЛЁВ,**

*магистр*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: mdshev7@gmail.com*

*телефон: +79991576750*

**Аннотация.** В данной статье подвергаются анализу и всестороннему рассмотрению проблема добычи сланцевого газа и возможности его использования в качестве топлива вместо широко добываемого в настоящее время так называемого «обычного» природного газа, запасы которого уменьшаются с каждым днем. Рассмотрены отличия двух вышеупомянутых его разновидностей и приведена схема добычи газа из сланцев.

**Ключевые слова:** *сланцы, газ, газодобыча, фразинг, сланцевый газ, гидравлический разрыв пласта.*

Since its early history mankind has had a great need for different types of fuel. In ancient times it was wood, then coal substituted it, and after that we preferred oil and gas to be burned in our engines. However, there is always a certain risk that one day we will find our sources of combustible materials to be completely dried out. Nowadays it's hard to imagine our modern world without an extreme level energy consumption. Of course, we are trying to find some ways to get it from renewable sources like sunlight and wind, but the most well explored and used sources still are natural gas and oil, and we can't deny the fact that we're running out of it, and more and more countries begin to lack vital mineral



resources. Fortunately, scientists and technologists have found a new source of energy – shale minerals, the amount of gas and oil in which is truly generous. Some people see the future of our planet in the extraction of these fuels, while others refer to it with great caution, seeing the alarming consequences of its extraction. So, can we say that shale gas is the savior of mankind? We'll try to answer the question in this article.

Before moving any further, let us consider what shale gas actually is. You may have heard this word combination many times, yet you may not know its difference from the one you have in your kitchen stove, for instance.

Shale gas is absolutely the same natural gas (predominantly methane) found in shale rock [1]. Natural gas produced from shale is often referred to as “unconventional” and this refers to the type of rock type in which it is found. The term “conventional” oil and gas refers to hydrocarbons which have previously been sought in sandstone or limestone, instead of shale or coal which are now in the focus of unconventional exploration. However, the techniques used to extract hydrocarbons are essentially the same. What has changed are the advancements in technology over the last decade, which have made shale gas development economically viable [2].

So, now we know that the unconventional shale gas consists of the same hydrocarbons as the conventional natural one and that it is extracted from other type of minerals. But is it the only thing that both types of gas differ from each other?

It is not. There are several other things to consider when comparing shale gas to its conventional counterpart. Firstly, natural gas wells can bring hydrocarbons for a long period of time, when the shale gas wells, on the other hand, quickly dry out. And secondly, extracting conventional gas doesn't do much harm to the environment, while doing the same with shale gas is believed to be harmful to nature [5].

Shale gas can be found practically everywhere in the world. It comes as no surprise that the most explored and developed sources of shale gas are in North America – that is, USA and Canada. Just to mention a few: the states of Texas, North Dakota, Alabama and Arkansas are said to be among the most perspective regions where people can extract unconventional gas from the underground sources. It is also believed that China and

Russia have an enormous number of possible shale gas deposits, and after them comes Europe, but these data is still to be clarified. It's interesting to mention that in some countries of the European Union shale gas exploration is forbidden by law because of the harm it can cause to the environment [5]. Unconventional fuel sources have also been found in some countries of Latin America and Africa, and also in India and Australia [3; 1].

Now that we know where it can be found, a new question arises: how to extract shale gas? The only acceptable method to do it is called hydraulic fracturing or, shortly, fracking. Hydraulic fracturing involves safely tapping shale and other tight-rock formations by drilling 1.5 km or more below the surface before gradually turning horizontal and continuing several hundreds of meters more. Thus, a single surface site can accommodate a number of wells [4]. Once the well is drilled, cased and cemented, small perforations are made in the horizontal portion of the well pipe, through which a typical mixture of water (90 percent), sand (9.5 percent) and additives (0.5 percent) is pumped at high pressure to create microfractures in the rock that are held open by the grains of sand. Additives play a number of roles, including helping to reduce friction (thereby reducing the amount of pumping pressure from diesel-powered sources, which reduces air emissions) and prevent pipe corrosion, which in turn helps protecting the environment and boosts well efficiency [4].

Most concerns about shale gas extraction are actually connected with the above-described fracking method, specifically with the composition of fracking mixture used to create fractures in the rock. As much as five million gallons of water can be required just to start a well, and each well may have to be fracked a couple more times over its life. That's especially a problem in water-scarce regions where water demands exceed freshwater supplies [5]. Poorly designed systems can lead to air pollution or allow gas and chemicals to escape into underground aquifers. In addition, wastewater returning to the surface brings varying levels of salt and naturally occurring radioactive materials to the surface with the injected water and chemicals. Although only 0.5 percent of fracking fluid is not sand or water, claims that the remaining chemicals are trade secrets have contributed to concerns about fracking. There are also worries that the fracking process can cause small earthquakes [5; 6].

However, there are also some positive sides of shale gas extraction. Among them we can mention the fact that it can be extracted practically everywhere, as we have previously shown, which means that shale exploration can help many countries fight lack of petroleum. It must also be mentioned that the amount of oil and gas that is held by shale minerals all over the world is enormous, and that's why many people believe shale gas will help mankind overcome the problem of finding a new source of energy [3; 6].

To sum it all up, let us state the basic facts about shale gas: it has the same chemical composition as the conventional one, from which it differs in the type of rock it can be found within and in the way it is extracted, which, in turn, is believed to be harmful to the environment. Still, it is able to prevent many countries from expending money on importing petroleum from other countries, and is potentially capable of saving humanity from lacking the combustible materials, as the deposits of conventional gas and oil are slowly exhausting. So, the answer to the question asked at the beginning of the article can be that shale gas is indeed a revolution, now being in the stage of an active development. Like any revolution, it is controversial and is still to be improved, and there are different opinions regarding this situation – some say that we should absolutely invest our time and money in developing the extraction techniques, while others say that by doing so we are only going to prepare a ticking time bomb for ourselves. With all that in mind, we still can hope for the better, as it is not unknown for the unacknowledged inventions to strike back and become successful and widely used. As there are now many different research teams all around the world working together on solving the energy crisis [6; 1], which regularly arrange meetings and conferences dedicated to this particular problem, we can be sure that after some time shale gas extraction will present itself well and that it will work fine for mankind's prosperity.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *M. Ridley. The Shale Gas Shock / M. Ridley. – London: the Global Warming Policy Foundation, 2011. – 36 p.*
2. *J. G. Speight. Shale Gas Production Processes / J.G. Speight. – Houston: Gulf Professional Publishing, 2013. – 165p.*

3. *R. Rezaee*. Fundamentals of Gas Shale Reservoirs / R. Rezaee – New York: John Wiley and Sons, 2015. – 456 p.

4. *M. Stephenson*. Shale Gas and Fracking: The Science Behind the Controversy / M. Stephenson. – Amsterdam: Elsevier, 2015. – 170 p.

5. *M. Finkel*. The Human and Environmental Impact of Fracking: How Fracturing Shale for Gas Affects Us and Our World / M. Finkel. – Westport: Praeger, 2015. – 272 p.

6. *A. Tuft*. Unconventional Oil and Shale Gas: Growth, Extraction, and Water Management Issues / A. Tuft. – New York: Nova Science Pub Inc, 2015. – 139 p.

## **СИНТЕЗ О-ФЕНИЛ-L-СЕРИНА В «ЗЕЛеноЙ» ХИМИИ**

### **TOTAL SYNTHESIS OF O-PHENYL-SERINE USING “GREEN” CHEMISTRY APPROACH**

**Л.М. ИБАТУЛИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: lucide@list.ru*

*телефон: +7937 5200257*

**Р.Ю. ЛУКИН,**

*магистр*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ruskinkot@mail.ru*

*телефон: +79603133098*

**М.И. ЯГОФАРОВ,**

*магистр*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

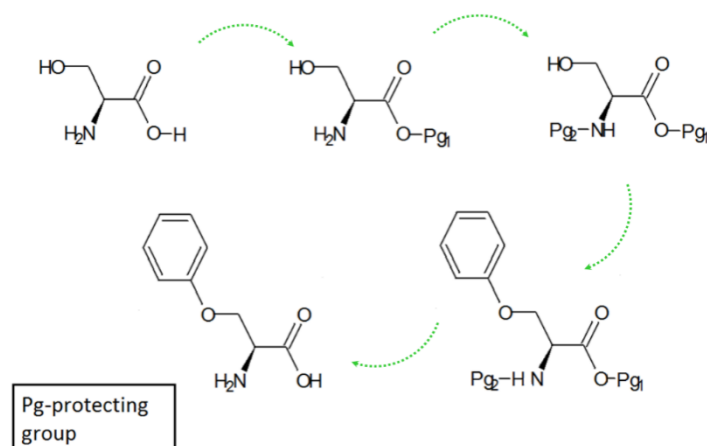
*e-mail: michaelyago@mail.ru*

*телефон: +79600389687*

**Аннотация.** В данной статье обсуждается новая методика синтеза О-фенил-L-серина. Природные аминокислоты являются составной частью многих активных фармацевтических препаратов, так что

получение различных производных аминокислот – это важная синтетическая задача. Предложен дешёвый и легко осуществимый в промышленных масштабах синтез О-фенил-L-серина из незамещённого природного серина.

**Ключевые слова:** О-фенил-L-серин, органический синтез, аминокислоты, «зелёная» химия.



**Fig 1. Retrosynthetic analysis of o-phenyl serine from serine using protecting groups**

At the beginning, we made the retrosynthetic analysis of final product. As the most reliable pathway, we chose protection of both amino and carboxylic group before arylation of OH. Using this strategy we can avoid formation of byproducts formation of epimers.

During all the steps of total synthesis, we have to avoid using strong acids and strong bases, because these conditions lead to epimerization (loss of enantiomer purity) and elimination reactions [1]. Generally, for alpha-amino acids epimerization can take place via deprotonation of C-H – acidic carbon atom and following protonation of formed anion. This means that excess of bases dramatically decreases final purity of formed products.

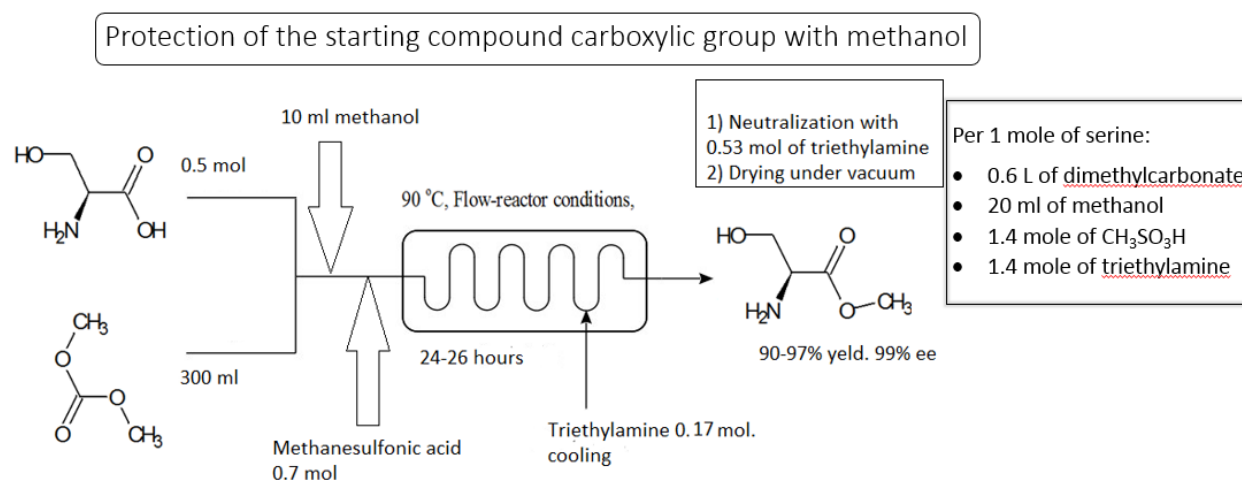
Another possible side reaction, which is characteristic for beta-hydroxyl-substituted amino acids and their derivatives is an elimination reaction. This process can occur in E<sub>1</sub> mechanism, even if any strong acid was added, for example H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>, HCl, HBF<sub>4</sub>. Also, there is another mecha-

nism  $E_{1CB}$ , when elimination of functionalized OR- group takes place under basic conditions.

Review of possible protecting group showed, that they can be by their cleavage mechanism. As the most reliable (because of steric effect of tert-butylloxycarbonyl group, that prevents N-modification), cheap and easily removable we choose Boc (tert-butylloxycarbonyl) protecting group.

There are also several well-known carboxylic acid protecting groups. We chose methyl ester because of a cheap and easy method of synthesis. Also, methyl esters can be selectively hydrolyzed using specific catalyst (described later).

The first step of the total synthesis is the esterification of serine with dimethylcarbonate [3]. This reaction is easily scalable, because it can occur in corning reactor conditions. We provide a scheme of technological process in using corning reactor system. Per one mole of serine we need: 0.6 L of dimethylcarbonate (solvent and reactant), 20 ml of methanol, 1.4 mole of  $CH_3SO_3H$ , 1.4 mole of trimethylamine and 2.5 L of diethyl ether (for purification by washing and continuous vacuum evaporation). This reaction gives high conversion of serine (97%) and high enantiomeric purity  $ee=99\%$ .

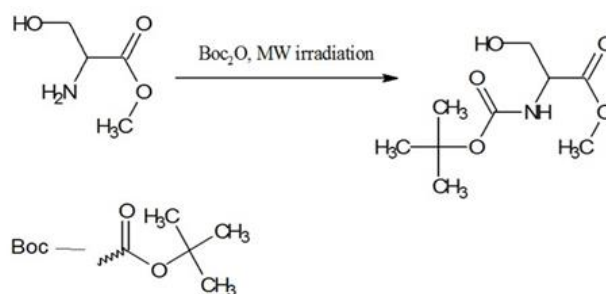


**Fig. 2. Scheme for scale-up apparatus for selective protection of starting compound with dimethylcarbonate**

In the absence of acid and very high temperature, N-carboxylation of amino acid with dimethylcarbonate and polymerization reaction can occur.

However, our conditions were designed to prevent them totally (little excess of acid and controlled temperature: 80–90 C).

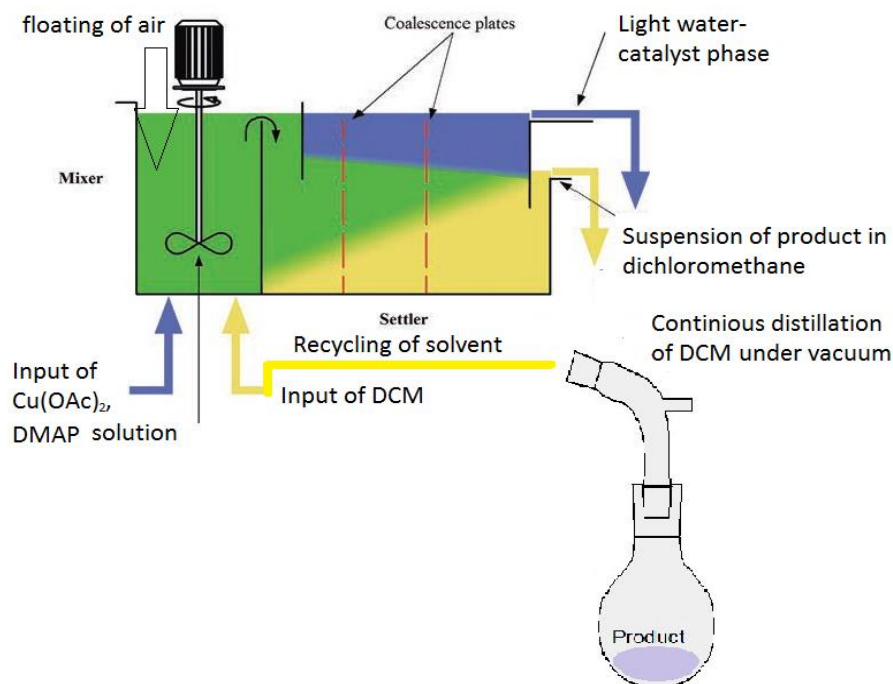
The next step is a selective amino group protection with di-*t*-butyl dicarbonate. We provide a solventless microwave assisted method for the selective realization this reaction [12]. Advantages of this method are: solvent-economy, uniform mass and heat transfer, also increase in scale can be easily achieved.



**Fig. 3. Scheme of scale-up system for MW-assisted protection using  $\text{Boc}_2\text{O}$**

One of the most important advantages of this MW-assisted technology is that this way is fast, cheap and easily scalable. Total yield of protected derivative is 98%, no epimerization reaction occurs. As side reaction, possible intramolecular cyclization can occur at high temperatures. Nevertheless, our conditions prevent them. In addition, poly- and oligomerization can decrease the total yield of protected derivative at uncontrolled high temperatures.

The “key-step” reaction is the selective arylation of the hydroxyl group. We provide using of Cham-Lam coupling reaction [5]. This reaction is carried out in biphasic system: solution of Boc-Ser-OMe and phenylboronic acid in dichloromethane and a copper acetate solution in water. This reaction occurs in mild conditions, and the final product forms suspension in dichloromethane that simplifies separation procedures. Therefore, the best way to increase the scale of this reaction is the using of mixer-settler technology, which must be modified with air-floating system (Fig. 4).



In this system, an unwanted dimerization reaction of the phenylboronic can take place; in order to prevent this reaction we have to control the stoichiometry of reactants (no more than 1.1:1).

The last step is the tandem deprotection of both carboxylic and amino group. We provide using corning reactor technology to increase the scale and to observe the better conversion and higher purity of the final product [4; 9]. This stage consists of two continuous steps of catalytic hydrolysis of ester group and deprotection of amine, giving a total yield between 85–92 % after extraction with DCM.

Herein, we also propose an economic analysis of the provided solution:

- 1) Total yield of *o*-phenyl serine – 71.5–77.8%
- 2) Total cost of solvents and reagents per 1 kg of product: 134 \$.

## ЛИТЕРАТУРА

1. How To Minimise Scale-up Difficulties. Dr Trevor Laird. Chemical Industry Digest. July 2010. – P. 51–60.
2. Green Chemistry Letters and Reviews. Green process chemistry in the pharmaceutical industry. – P. 193–211.
3. Process for esterification of an organic acid. Patent EP1931619 A2.



4. A Simple and Efficient Green Method for the Deprotection of N-Boc in Various Structurally Diverse Amines under Water-mediated Catalyst-free Conditions. International Journal of Chemistry. – 2012. – Vol. 4. – № 3.
5. Copper (II)-Mediated O-Arylation of Protected Serines and Threonines Mirna El Khatib, Gary A. Molander Org Lett. 2014 Sep 19, 16(18): 4944-7.
6. An improved process for the preparation of lacosamide WO 2012001710 A1.
7. Copper-Catalyzed *N*- and *O*-Alkylation of Amines and Phenols using Alkylborane Reagents. S. Sueki, Y. Kuninobu, Org. Lett., 2013, 15. – P. 1544–1547.
8. Development of Catalytic Ester Condensations and Hydrolysis of Esters toward Green chemistry. Yoshiki Koshikari. International Journal of Chemistry. – 2012. – Vol. 4. – № 3.
9. Green process chemistry in the pharmaceutical industry. Berkeley W. Cue , Ji Zhang. Green Chemistry Letters and Reviews. – 2009. – Vol. 2. – Iss. 4.
10. How do the fine chemical, pharmaceutical, and related industries approach green chemistry and sustainability? William J. W. Watson, Green Chem. 2012, 14. – P. 251–259.
11. Advanced organic chemistry, reaction mechanisms. Richard J. Sunberg.
12. Monatshefte für Chemie – Chemical Monthly March 2014. – Volume 145. Issue 3. – P. 509–515.

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРОВОДНИК МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ**

**О.А. КИЯЩЕНКО,**  
*старший преподаватель*  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**Аннотация.** В статье проведён анализ актуальной проблемы межпредметных связей в вузе. Рассмотрена роль и место иностранного языка в в процессе его преподавания с точки зрения межпредметных связей, были выявлены способы реализации межпредметных связей на занятиях по английскому языку, рассмотрены виды учебных работ, применяемых в классе для их реализации. В статье под-

чёркивается важная роль иностранного языка как проводника межпредметных связей в высшей школе.

*Ключевые слова:* иностранный язык, межпредметные связи, коммуникативная компетенция, гуманитарные дисциплины, интегрированное образование, принцип гуманизации.

Основной задачей преподавания иностранных языков в России в настоящее время является обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Основная цель преподавания ИЯ в ВУЗе – формирование коммуникативной компетенции студентов. Межпредметные связи занимают важное место в системе вузовского образования, где учебная дисциплина «иностранное языковое» является связующим звеном, проводником этих связей.

Помимо формирования знаний и умений, изучение иностранного языка способствует общему развитию учащихся, формированию их личности и расширению их кругозора, поскольку предмет иностранного языка имеет обширные связи с другими учебными предметами, в первую очередь с предметами гуманитарного цикла – такими, как лингвистика, литература, история, культурология, география и многими другими, поэтому одной из основных задач преподавателя иностранного языка является расширение и укрепление этих связей.

Следует отметить, что роль межпредметных связей возрастает в свете современных тенденций к синтезу и интеграции знаний. Использование межпредметных связей – это один из путей интегрированного образования, который является объективной основой обновления и совершенствования его содержания.

Обращаясь к истории образования, вспомним, что феномен интеграции имеет глубокие дидактические корни и развитые исторические традиции. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал великий педагог Я.А. Коменский [3, с. 287].

Идея определения содержания образования на основе межпредметного подхода принадлежит англичанину Джону Локку. Впоследствии эту идею развивал Иоган Генри Песталоцци, известный швей-

царский педагог, раскрывший многообразие и значимость соотнесения между собой учебных предметов начальной школы. Он написал: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [15, с. 278].

Основоположником концепции межпредметной интеграции в образовании считается американец Джон Дьюи, определивший антропоцентрический характер данного феномена.

В разработку вопросов теории и практики рассматриваемого понятия внесли свой вклад многие российские ученые: В.С. Библер, А.Я. Данилюк, Ю.И. Лик, А.А. Пинский, В.В. Усанов, Т.Г. Браже, Г.К. Максимов и др.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют межпредметную интеграцию как условие реализации процесса формирования учебной деятельности на основе межпредметных связей.

А.Я. Данилюк выделяет три принципа интегративной организации образования:

- 1) единство интеграции и дифференциации;
- 2) антропоцентрический характер интеграции;
- 3) культуросообразность интеграции [20].

Принцип культуросообразности, который позволяет взглянуть на образование с точки зрения приобщения студентов вуза к культурным ценностям, несомненно представляет для нас наибольший интерес.

Б.Г. Ананьев считает, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека, то есть наиболее оптимальным возрастом для приобщения к миру культуры, совершенствованию качеств, которые помогут в дальнейшем выявить личностный и интеллектуальный потенциал взрослого человека [13].

Развивая интеллектуальные способности студентов, следует помнить о том, что человеческий интеллект немислим вне языковой способности породить и воспринимать речь. Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представле-

ния с помощью средств языка [8, с. 208]. Итак, если обучение в вузе будет построено с учётом принципов гуманизации, где личность студента находится на первом месте, то язык следует считать важнейшей составляющей характеристики обучаемого. Процесс обучения, построенный на основе принципов межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин, способствует становлению языковой личности учащихся и, следовательно, повышению уровня гуманитарной культуры студентов.

В интегративное содержание, на наш взгляд, необходимо включать работу с текстами культуры на основе законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики. Герменевтика это:

– искусство толкования, теория интерпретации и понимания текстов, в том числе текстов классической древности;

– направление в философии XX века, выросшее на основе теории интерпретации литературных текстов, предназначенное для постижения исторических, философских, культурологических, языковых феноменов.

Следует заниматься, например, лингвокультурологическим анализом текстов, которые являются хранителями культуры. При отборе текстов помимо собственно предметного содержания (исторического, психологического, философского, культурологического, языкового) необходимо учитывать также, и их эмоционально-чувственную ориентацию, способную затрагивать эмоции и чувства людей, открывать окно в мир своей и иной культуры.

Приобщение человека к иноязычной культуре происходит в процессе освоения ими чужих текстов. Например, чтение художественной аутентичной литературы. Условие одно – это должны быть высокохудожественные образцы прозы и поэзии. Существуют так называемые эпохальные тексты, имеющие общечеловеческую значимость (поэмы Гомера, диалоги Платона, Библия и Коран, произведения Шекспира, Байрона, Шелли, Мюэма). С нашей точки зрения, «Театр» С. Мюэма как нельзя лучше соответствует высокохудожественным требованиям – язык автора характеризуют юмор и сарказм, глубина мысли и богатство стиля. Характеры героев выписаны точно

и выразительно. На занятиях по английскому языку (где «Театр» – объект домашнего чтения) анализируются поступки героев, их характеры, авторский стиль, записываются интересные выражения, крылатые фразы, идиомы, которыми изобилует данное произведение и которые будут выучены и использованы студентами в дальнейшем в других ситуациях.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе работы для осуществления принципа единства интеграции и дифференциации необходимо использовать уже имеющиеся у учащихся знания и опыт в области гуманитарных и профессиональных дисциплин в искусственно смоделированных преподавателем ситуациях общения.

Использование психолингвистических интерпретационных методов, например, контент-анализа, анализа метафор и идиом, позволяет понять, почему одни иноязычные идиомы легко понимаются и заимствуются, а другие нет. Таким образом, с помощью данного метода можно установить когнитивно обусловленные несовпадения в различных языковых картинах мира, а значит, лучше понять представителей того или иного иносоциума.

Межпредметные связи играют большую роль при обучении любому предмету. Они, во-первых, представляют опору, фундамент для полноценного восприятия и понимания новых знаний, формирования навыков и развития умений, во-вторых, позволяют обобщать и систематизировать имеющийся языковой и речевой опыт и, в-третьих, обеспечивают полноту знаний. В связи с этим мысль Н.Г. Чернышевского о целесообразности использования знаний одной науки при изучении других для развития умственных способностей учащихся созвучна современным требованиям о взаимной связи учебных дисциплин, когда при объяснении нового материала и его повторении рекомендуется привлекать сведения из других учебных дисциплин, опираться на них.

Ещё раз подчеркнём, что иностранный язык занимает особое место среди учебных предметов, имея большие образовательные и воспитательные возможности, необходимые для формирования культурологической компетенции студентов.

Несомненно, искусство – это художественное творчество в целом, которое охватывает такие сферы, как литература, живопись, музыка, балет, архитектура, театр, кино и т. д.

Функции искусства многообразны: эстетическая, социальная, воспитательная, прогностическая, на уроке английского языка преподаватель чаще всего опирается на эстетическую и воспитательную функции искусства.

При изучении темы «English painting» на занятиях по английскому языку помимо художественных текстов, язык которых богат лексикой из сферы «искусство», широко и успешно используются репродукции английских художников 18–19 вв. (W. Hogarth, T. Gainsborough, Reynolds, Constable, Turner, Romney, Lawrence, etc.). Студенты описывают предметы быта, одежду, внешность людей, изображённых на картинах. По внешним признакам (внешность, одежда, окружающие предметы) они стараются определить изображённую эпоху и характер персонажей. Одно из учебных заданий – прокомментировать и обсудить в группах из 2–3 человек известные высказывания или пословицы, связанные с искусством, например:

1. Art is long and life is fleeting. (Longfellow).
2. A picture is a poem without words. (Horatio).
3. All art is but imitation of nature (Seneca).

На третьем этапе работы с изученной лексикой по теме «живопись» студенты самостоятельно готовят презентации о художниках разных стран, эпох и жанров, описывают картины, которые им понравились во время совместного с преподавателем посещения художественной галереи и виртуального посещения Эрмитажа (зал английской живописи) и Третьяковской галереи.

Одним их признаков интеллигентности была и остается речевая культура. Умение точно, грамотно, выразительно высказывать свои мысли, вести беседу свидетельствует об образованности и воспитанности человека, его высоком культурном уровне, поэтому речевой этикет требует нашего должного внимания. Он регламентирует поведение человека в разных жизненных ситуациях, учитывая степень их официальности /неофициальности. Для этой цели на занятиях по английскому

языку используются такие учебные пособия, как *Conversational Formulars* и *Table Manners*.

Учитывая профессиональную направленность обучения, в группах студентов-экономистов особое внимание уделяется речевому деловому этикету; студенты-историки изучают тексты исторического содержания, библейские легенды; студенты-международники – тексты, связанные с темой дипломатии (*Diplomats and diplomacy, United Nations*).

На занятиях по английскому языку широко используются английские пословицы и поговорки.

Известно, что пословицы и поговорки часто используются англичанами в устной речи, так как они являются широко распространённым жанром устного народного творчества. Точная и ассонансная рифма, простая сбалансированная форма, краткость – это то, что делает их легко запоминающимися. Как правило, большинство из них содержат не более пяти слов. Пословицы обычно используют, комментируя какую-либо ситуацию, событие, часто в конце рассказанной кем-либо истории, так как, являясь чётким образным изречением, касающимся различных явлений и сфер жизни, пословица выражает законченное суждение.

Поговорка отличается от пословицы незавершённостью умозаключения.

Использование пословиц и поговорок, отражающих национальный менталитет воспитывает человека в рамках национальных традиций. Они незаменимы в обучении монологической и диалогической речи, делая речь живой, приближенной к оригинальной. Знакомство с пословицами и поговорками английского языка расширяет словарный запас студентов, способствует лучшему овладению учебного предмета. Их употребление «в нужном месте и в нужное время» делает речь говорящего более живой и экспрессивной. Однако не стоит забывать и о чувстве меры – as «*Too much water drowned the miller*».

Итак, были упомянуты лишь некоторые способы реализации межпредметных связей и видов работ со студентами на занятиях по английскому языку, используемые автором данной статьи.

Известно, что качество обучения во многом зависит от того, насколько оно мотивировано в глазах обучаемых. Одним из резервов повышения мотивации учебной деятельности студентов может быть рациональное использование межпредметных связей [18 с. 68].

Важно отметить, что существует определенная взаимосвязь между межпредметными связями и коммуникативными умениями. Межпредметные связи служат одновременно основой формирования коммуникативных умений и результатом осуществления коммуникативной деятельности на иностранном языке. Основное назначение межпредметных связей состоит в том, что они дают возможность «увязать» в единую систему все знания, получаемые на различных занятиях, а также добывать новые знания в результате осуществления этих связей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1974. – 527 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М., 2000.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 287.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования. / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод, пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с.
6. Ломакина И.С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в вузе (социокультурный аспект). – М: Изд-во Московского гос. открытого ун-та им. М.А. Шолохова, 2003. – 321 с.
7. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 91 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
9. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с.



10. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-методич. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
11. О программе модернизации педагогического образования. – М: Академия АПКиПро, 2003. – 31 с.
12. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 368 с.
13. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980.
14. *Локк Д.* Сочинения: в 3-х томах. – Т. 1. – 465 с.
15. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. – М.: Издательство АПН РСФСР. – 1963. – С. 278.
16. *Булавенко О.А.* Характеристики компетентности специалиста // Профессиональное образование. / О. А. Булавенко 2005. – № 4. – С. 21.
17. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–72.
18. *Харисова Л.В.* Межпредметные связи в процессе преподавания английского языка // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 5. – С. 68.
19. *Гурьев А. И.* Межпредметные связи в системе современного образования: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 212 с.
20. *Данилюк А.Я.* Три принципа организации образования // Ежемесячный электронный педагогический журнал. – URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>

# РАЗВИТИЕ ПЕРМСКОГО ПЕРИОДА НА ПЛАНЕТЕ ЗЕМЛЯ

## PERMIAN PERIOD IN EARTH HISTORY

**Н.Ю. МАДЯКИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: natali.madyakina@yandex.ru*

*телефон: 89375232459*

**М.В. ПЕТРОВА,**

*студент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**Аннотация.** Цель этой статьи состоит в том, чтобы показать развитие Пермского периода на планете Земля, в особенности на территории Республики Татарстан. Обозначены главные стадии формирования современных территорий с точки зрения геологических процессов, происходящих 500 миллионов лет назад. Статья выявляет предполагаемые причины исчезновения многих типов флоры и фауны и континентов на Земле. Анализ научных фактов дает возможность оценить влияние процессов в пермском периоде на географию Земли нашего времени и на возникновение современных месторождений различных полезных ископаемых на территории современного Татарстана, России, а также других стран.

*Ключевые слова:* география, флора и фауна, пермский период, пермские отложения, полезные ископаемые, большое массовое исчезновение.

One of the most interesting geological periods of Earth history is the Permian period. This period is known because of the largest mass extinction on the planet. It is also called the 'Age of Amphibians'. In 1839 an English geologist, R. Murchison, visited the territories from Orenburg to Perm and called the new system Permian period. The period was called as an old Russian large territory from Ural Mountains to rivers Kama, Pechora and Volga.

This geologic period was marked by the presence of 'Pangaea' – a super-continent made up of all the existing continents on the planet. The continent was surrounded by an ocean called 'Panthalassa' and to the east had a sea known as 'Tethys'. The movement of this super-continent was one of the predominant features of the Permian period. The Appalachian mountain range is perhaps the best example of it.

According to the paleontologists, that period was the hottest period on the planet during the last 500 million years. The Permian period started with an ice age, then the climate eventually changed and most parts of the Pangaea continent turned into arid regions. Until mid-Permian period, the Earth's climate was primarily cold.

Flora mainly consisted of ferns and seed-ferns. They were everywhere: in Africa, South America, Antarctica and Australia.

The evolution of large reptiles was one of the most prominent features of this period. The marine life was marked by mollusks, echinoderms, and brachiopods; terrestrial life was characterized by arthropods and tetrapods.

This period finished with Permian-Triassic extinction – the largest mass extinction on Earth, when about 95 percent of all species on the planet disappeared.

There are three reasons for this extinction: volcanic activity, high emissions of methane from the ocean floor, the collision of the Earth with a huge asteroid. Proof of the cosmic theory is a huge crater in Antarctica [2].

The coalfields were formed in this period. Now it is Pechor and Taymyr pools. Some oil pools of the Volga-Ural regions and US regions are of Permian age. Productive gas fields are Shebelinskoe and Vuktylskoe (Russia), gas supergiants are Groningen (the Netherlands) and Hugoton (United States, Kansas). In the second half of the Permian period, the sea ebbed and giant pools of postponed gypsum, dolomite, potash and salt were formed. More than 80 % of world reserves of potash salt were formed at this time. Large deposit is Delaware potassium-bearing basin in the states of New Mexico and Texas (USA). Ore minerals are also widespread. They are copper deposit Mansfeld (Germany), coppermolybdenum deposit Kounrad on the northern shore of the lake Balkhash, gold deposits

in the Kyzyl Kum hills. Uranium is in the Black Forest (Germany), in Central Massif (France) and in the Karoo Basin (South Africa). Perhaps, Nykytivskoe (South Ukraine) and Haydarken (Central Asia) mercury deposits are of Permian age [1].

The territory of the Republic of Tatarstan is South-Tatar arch, North-Tatar arch and Melekessky depression are of great interest. The geological structure of Permian sediments of the South-Tatar arch has been studied by many generations of geologists. The most significant contribution was made by the geologists of Kazan University A.A. Shtukenberg, A.V. Nechayev, B.P. Krotov, M.E. Noinsky, E.I. Tikhvin, S.G. Kashtanov, V.I. Troepol'skiy.

Before 2008 the Perm system was divided into two sections. After 2008, Permian system was divided into 3 sections. But you can find full information in open view only for the period before 2008.

The structure of the lower division includes Asselian, Sakmarian, Artinskian and Kungurian stages. Power of lower Permian sediments varies from 50 to 300 m. It includes deposits of silicified limestone, dolomite layers, gypsum, anhydrides. Ranging from deposits of Artinskian stage extend only to the east of the line v.Kr. Bor – v.Muslyumovo – t.Aznakaevo – t.Bugulma.

Permian deposits of upper division on the territory of Tatarstan are everywhere. In the west the region is covered by Mesozoic rocks, and in the valleys of large rivers by Neogene formations. Upper Permian division presents Ufa, Kazan and Tatar tiers. It includes lagoon-marine and coastal-continental, mainly red clastic formations, sandstones, shales and siltstones.

Favourable abiotic and biotic conditions of the Permian period led to the formation of reserves and resources of bitumen (heavy hydrocarbon feedstock). There are 61 fields and 95 pre-assessed and identified deposits of Permian system with common geological hydrocarbon reserves of more than 354 million tons studied in Tatarstan. The most perspective deposit of bitumen is Ashal'chinskoe. [3]

The economic importance of the Permian deposits is very large, it is a major mineral deposit (fossil fuels, natural gas, various salts and others), which plays a significant role in the industrial development of Tatarstan and Russia.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирская Е.В., Кагарманов А.Х., Спасский Н.Я. и др. Историческая геология с основами палеонтологии. – Л.: Недра, 1985. – 423 с.
2. Энциклопедия для детей. Т. 4. Геология. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аванта+, 2000, – 688 с.
3. Хисамов Р.С. Геология и освоение залежей природных битумов Республики Татарстан. – Казань. Издательство ФЭН., 2007. 296 с.

## ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК УНИВЕРСАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА КОММУНИКАЦИЙ В БИМЕДИЦИНСКОМ СООБЩЕСТВЕ

**Р.Э. МУРАДИМОВА,**

*магистр*

*Пенсильванский университет, США*

*e-mail: renatazuss@gmail.com*

**Аннотация.** На сегодняшний день большинство научных публикаций в области биомедицинских наук и здравоохранения написаны на английском языке. Эта тенденция упростила процесс коммуникации между учеными во всем мире, но в то же время создала сложности для неанглоговорящих профессионалов. Данная статья описывает становление английского языка как универсального языка, используемого в области биомедицинских наук, описывает его преимущества и недостатки.

**Ключевые слова:** *английский язык, универсальный язык, инструмент коммуникации, биомедицинское сообщество, неанглоговорящие профессионалы.*

На протяжении XX века в области науки наблюдалась тенденция перехода от использования широкого многообразия языков к преобладающему использованию английского языка. Principia Mathematica Ньютона была написана на латинском, наиболее влиятельные труды Эйнштейна – на немецком, а работы Марии Кюри бы-

ли опубликованы на французском. На сегодняшний день ситуация изменилась, и большинство естественнонаучных трудов представлены на английском языке. В XXI веке английский язык занял позицию межнационального языка общения ученых, в том числе работающих в сфере общественного здравоохранения и биологических наук. По данным единой реферативной базы данных научно-технических и медицинских журналов Scopus, 80 % индексированных естественнонаучных публикаций написаны на английском языке, что свидетельствует о том, что другие международные языки, а именно французский, немецкий, русский, испанский, китайский и японский теряют свою привлекательность в качестве языков науки (Daphne van Weijen, 2012).

В контексте динамических изменений глобального многоязычия современные языки могут быть организованы по определенным уровням иерархии, которые представляют собой дифференцированные отношения в области науки. De Swaan (2001) разработал иерархическую модель глобальной мировой системы в галактике языков: английский язык является сегодня единственным во всем мире доминирующим языком, «гиперцентральным» языком мира. На втором уровне располагаются меньше десятка «суперцентральных» языков, среди которых французский, испанский, русский, китайский, японский, арабский, хинди, немецкий и португальский языки. Многие из них представляют собой языки бывших колониальных или региональных империй, на которых говорят более чем в одной стране. Третий уровень занимают около ста «центральных» языков – региональные языки практически без международного распространения. Подавляющее большинство языков мира, около 98 %, принадлежат к четвертому уровню «периферийных» или местных языков, которые являются родными языками небольших этнических групп, но не занимают официального статуса в тех странах, где на них говорят. Не удивительно, что периферийные языки почти никогда не появляются в дебатах о науке, так как их статус считается непригодным для выражения научной мысли и научных исследований (Skutnabb-Kangas, 2004).

До конца первой мировой войны английский принадлежал к небольшой группе ведущих международных языков. В начале XX века

научная литература публиковалась на трех языках: английском, французском и немецком. Подавляющее большинство исследований в области медицины, биологии или химии публиковались на немецком языке. Исследования по праву и политическим наукам издавались на французском языке, в то время как английский доминировал в политической экономике и геологии. На протяжении всего XX века этот баланс был потерян в связи с социально-экономическими и политическими факторами. Причиной тому стал подъем США в качестве доминирующей экономической и политической мировой державы. Процесс стремительного распространения английского языка был ускорен двумя мировыми войнами, которые явились важными факторами, которые объясняют сдвиг в сторону английского языка как современного доминирующего языка в международном сообщении. После того, как английский получил значительное преимущество над своими конкурентами во время Второй мировой войны (Kaplan, 2001), английский язык перешел в качественно-новый статус. Стоит заметить, что за всю историю человечества ни один язык не занимал столь доминантное положение в обществе, как английский язык (Hamel, 2007).

Поскольку английский язык стал универсальным языком обмена информации в научном сообществе, ученые в современном мире должны освоить английский, чтобы получить признание на национальном и международном уровнях и получить возможность публиковать результаты своих исследований в общепринятых мировых изданиях. Несмотря на то, что использование единого языка упрощает связь между учеными, в то же время это создает проблемы для исследователей, работающих в странах, где английский язык не является официальным государственным языком (Meneghini, Packer, 2007). Это создает дилемму как для читателей, так и для авторов публикаций. Авторы, как правило, хотят привлечь интерес к своей работе в целях повышения их репутации как на национальном, так и на международном уровнях. С другой стороны, читателям и пользователям будет проще получить доступ и понять статью, если она написана на родном языке. Это особенно актуально для биомедицинских исследований с клиническими данными, поскольку врачи и профессионалы в области здравоохранения должны

получить доступ к новейшей информации, опубликованной по той или иной проблеме как можно скорее.

Даже в стране с сильной научной традицией, такой как Германия, была признана языковая проблема и возможным решением может быть создание двуязычного общества, в котором английский язык будет использоваться как глобальный язык науки и немецкий как местный разговорный язык для пациентов и специалистов в области здравоохранения (Ofori-Adjei et al, 2006). Тем не менее, каждая неанглоязычная страна должна разработать свой индивидуальный путь для решения этой проблемы. Например, несколько испанских журналов в области клинической медицины решили опубликовать свои статьи на испанском и английском языках, чтобы расширить круг региональных читателей-специалистов и зарубежных ученых в области здравоохранения (Bordons, 2004). В Китае заключено соглашение с научным издательством Springer (Гейдельберг, Германия), обеспечивающее отбор лучших статей из более чем 1700 Китайских университетских журналов с целью их дальнейшего перевода на английский язык. Кроме того, чешские, венгерские и южно-корейские журналы, индексируемые Thomson Scientific (бывший ISI; Филадельфия, Пенсильвания, США), почти все опубликованы на английском языке.

Альтернативным решением может быть изменение политики ведущих мировых научно-исследовательских изданий, публикующих наиболее актуальные и новаторские исследования в области биомедицины. Они могут быть переведены на языки, имеющие наибольшее количество носителей в мире, такие как китайский, испанский, немецкий, французский и русский.

## ЛИТЕАТУРА

1. *Bordons M.* Hacia el reconocimiento internacional de las publicaciones científicas españolas. – Rev Esp Cardiol, 2004. – 802 p.
2. *Van Weijen D.* The language of future scientific communication // Research trends, 2012. – Issue 31.
3. *De Swaan A.* The emergent world language system: an introduction. – International Political Science Review, 1993. – 219 p.



4. *Hamel R.E.* The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. – John Benjamins Publishing Company, 2007. – 71 p.

5. *Kaplan R.B.* English – the accidental language of science. In *The Dominance of English as a Language of Science – Effects on Other Languages and Language Communities.* – U. Ammon, 2001. – 26 p.

6. *Meneghini R., Packer A.L.* Is there science beyond English? // *EMBO Reports*, 2007. – V. 8.

7. *Ofori-Adjei D., Antes G., Tharyan P., Slade E., Tamber P.S.* Have online international medical journals made local journals obsolete? – *PLoS Med*, 2006. – 359 c.

8. *Skutnabb-Kangas T.* Políticas del lenguaje y educación: el papel de la educación en la de – strucción o el soporte de la diversidad lingüística. – *Dimensión Antropológica*, 2004. – 186 c.

## **РАЗРАБОТКА МЕТОДИК ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЙОГУРТАХ**

## **DEVELOPMENT OF TECHNIQUES OF DEFINITION OF ORGANIC SUBSTANCES IN YOGHURTS**

**О.В. МАЗОВА,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

**И.В. ПЕРЕЩАКО,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

*e-mail: peres29@inbox.ru*

**Аннотация.** В пищевой промышленности сегмент йогуртов – один из самых динамично развивающихся. Этот продукт является привлекательным из-за широких ассортиментных возможностей. По органолептическим, физико-химическим и микробиологическим показателям йогурт должен соответствовать требованиям технических условий (ГОСТ Р51331-99), что может быть проверено через методы количественного анализа. Для определения сахаров использует-

ся метод Бертрана, а для белков – метод Кьельдаля. Для оптимизации метода Кьельдаля, сокращения времени анализа на содержание белка и повышения точности определений предложен фотометрический метод на приборе SHIMADZU UY-18.

*Ключевые слова:* йогурт, ГОСТ, методы количественного определения, белки, сахара, пищевые добавки.

Yogurt is fermented milk product with the increased content of the dry fat-free milk substances made with use of mix of fermenting microorganisms.

In a dairy industry a segment of yogurts and yogurt drinks is one of the most dynamically developing. Such products are attractive both for consumers, and for producers. It is connected with ample assortment opportunities. Updating of range of yogurt products from producers happens constantly.

Yogurts, as we know, contain lactic bacteria, proteins, carbohydrates, vitamins and minerals. All these indicators need to be checked with high precision, and to enhance control methods.

On organoleptic, physical, chemical and microbiological indicators yogurt shall conform to requirements of specifications (GOST P51331-99). Average details about a nutrition value of 100 g: 2,9 % of protein; 3,5 % fat; 12,7 % carbohydrates; 0,6 % mineral substances and fermenting microorganisms.

Starch is added to yogurts for creation of colloidal weight. Qualitative content of starch has been established in a test when adding iodine colour changed to blue.

For determination of sugar which is a part of thickeners the method of Bertrán which is based on a capability of aldehydic group of sugars to interact with a reactant of Fehling and to recover a copper oxide to the protoxide which is dropping out in the form of a deposit in quantity equivalent to sugar content has been mastered. On analysis results, content of copper in a product: X («Biomaks») = 22.6257 mg of copper that corresponds to 11 mg of glucose. For quantitative determination of protein content in yogurts the classical method of Kjeldahl which essence consists in a test mineralization in sulfuric acid with the catalyst, transfer of nitrogen to ammonia has been chosen and mastered, and then indirect titration establishes nitrogen content.

Percentage of nitrogen in two products has been determined by analysis results: N «Fruttis» = 8,86 % and N «Savushkin» = 11,7 %.

For optimization of a method of Kjeldal, reducing time of the analysis for protein content and increases of accuracy of determinations the photometric method on the SHIMADZU UY-18 [2] device is offered.

We have conducted research of structure of the components specified on packaging of yogurt content of nitrogen and other elements. From references it is known [3] that nitrogen is might contain only by an E407 stabilizer additive – каррагинан and its salts (10-3 – 10-4g), in insignificant quantities and not to exert impact on result on nitrogen determination and therefore it can be neglected.

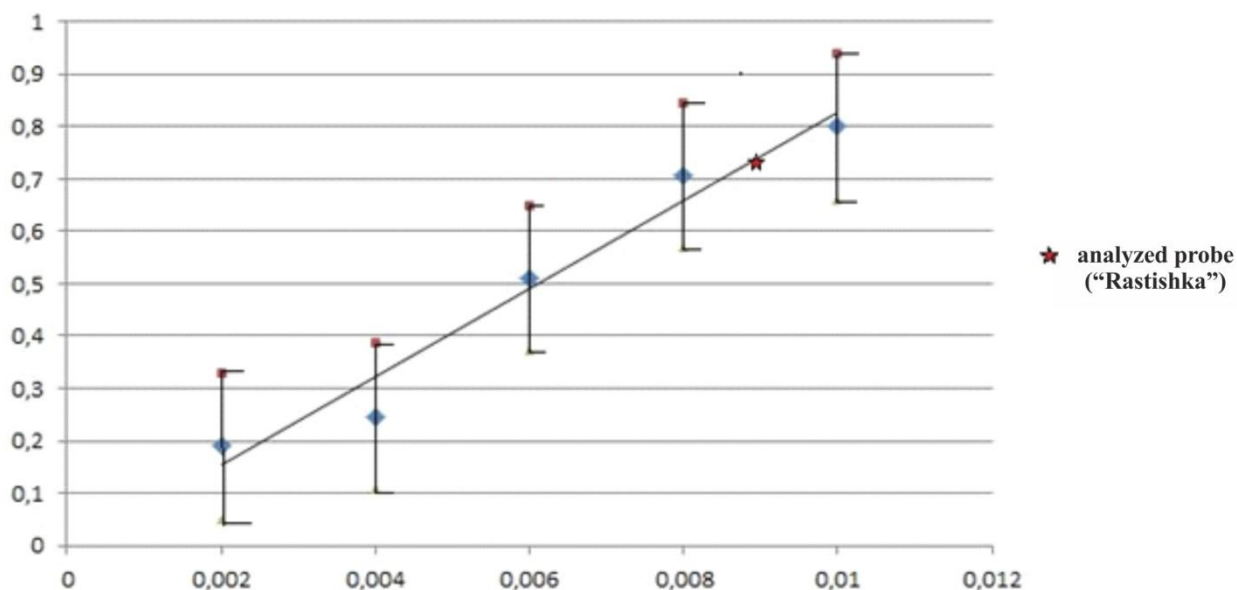
*Chart 1*

The name	Country of origin; city	Structure
Joghurt mit der Ecke	Deutschland; Aretsried	Ferment of yogurt cultures, fruit fillers (bilberry, sugar, glucosic and fructose syrup, E410, E412, pectins, lemon acid, fragrance), dextrose.
Liegeois	Deutschland; Mertingen	Whey, skim milk, cream, sugar, wheat starch, coconut/palm fats, glucose syrup, gelatin, E1422, E407, E412, E472b, with, E481, E160a, vanilla fragrance.
Fruttis	Russia, Moscow region	Skim milk, water, sugar, mashed potatoes of mango, E1422, fragrance, paprika maslomola, lemon acid, sodium citrate, a carmine, $\beta$ -carotene, maltodextrin, whey, lactose with ferment, glucosic and fructose syrup.
Vanilla raspberry	Poland	Serum, water, milk, sugar, E1422, crimson juice, E407, powdered milk, starch, E120, E160a.
Pierot	Czech Republic	Cream, sugar, water, glucosic and fructose syrup, chocolate powder, paste from hazelnuts, E1422, pectin, ferment of yogurt cultures.

Nezhny (Tender)	Russia, Moscow region	Skim milk, water, cream, sugar, juice of an apricot and mango, E1422, fragrance, powdered milk lactose with ferment, glucosic and fructose syrup, gelatin.
-----------------	-----------------------	--

Chart. E412 – guar gum, E410 – gum of a carob tree, E1422 – modified starch, E472b – group of air of glycerin and fat and milk acids, E472s – air of glycerin and lemon and fatty acids, E481 – sodium lactate, E160a-beta carotene, E120 – a carmine.

The photometric method of definition of nitrogen with Nessler's reagent and selenite salt with formation of the painted yellow complex has been mastered. The optical density of the received solution is measured at 436 nanometers. Concentration of ammonia is found according to the calibration schedule constructed on standard solutions of sulfate of ammonium. Results are presented on the calibration Diagram 1.



**Diagram 1**

The photometric method is adapted for the SHIMADZU UY-18 spectrophotometer, which for similar definitions was not used earlier. The offered technique allows to increase the accuracy of definitions and to reduce a time resource by definition of nitrogen and yogurts protein content.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р51331-99 Продукты молочные. Йогурты. Общие технические условия.
2. Зюзина Э.В., Кунгурова Т.А., Чуйко А.В., Мазова О.В. Определение свинца в почве на спектрофотометре SHIMADZU UY-18 // Труды XII международной научной конференции «Инновации в науке, образовании и бизнесе – 2014» Калининград. – Ч. 1. – 2014. – С. 114–117.
3. Шленская Т.В., Тырсин Ю.А. Пищевые и биологически-активные добавки. – Ч. 2. – М.: МГУТУ. – 2004. – С. 72.

## ВЛИЯНИЕ КОФЕ НА ПАРАМЕТРЫ ДВИЖЕНИЯ ГЛАЗ

### INFLUENCE OF COFFEE ON PARAMETERS OF THE EYE MOVEMENT

**И.А. ВАКОЛЮК,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет имени И. Канта*

**Е.Д. КОМИССАРЕНКО,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет имени И. Канта*

**И.Г. ШАЛАГИНОВА,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет имени И. Канта*

*e-mail: edkomissarenko@mail.ru*

**Аннотация.** В настоящее время айтрекинг используется как метод нейропсихологической диагностики, например, при исследовании шизофрении, СДВГ и других психиатрических заболеваний. При записи движений глаз стоит учитывать влияние таких факторов, как курение, употребление медицинских препаратов, употребление энергетиков, чая или кофе. Известно, что кофе содержит в себе кофеин, который является психостимулятором. Кофеин действует в различных областях мозга, стимулируя нервную систему, что может отра-

жаться на глазодвигательных реакциях. Исследованию влияния кофе (кофеина) на параметры движения глаз посвящена данная работа.

*Ключевые слова:* окулография, айтрекинг, саккады, кофе, кофеин.

## **Introduction**

In 1991 Sandra Beyksli in The New York Times newspaper called a caffeine the American favourite narcotic [4]. Over time this phrase didn't lose relevance. People even more often begin to take the drinks containing a caffeine. With age consumption of a caffeine grows at people from 2 to 54 years (at the age of 2–11 years – 25 mg a day, at the age of 12–17 years – 50 mg a day, adults – more than 200 mg a day) [1].

The caffeine, which is contained in coffee, works as a soft stimulator of the central nervous system. In small amounts, a caffeine is capable to improve mental working capacity, to aggravate attention and to increase concentration.

In 2008 research about influence of a caffeine on rate of reaction at presentation of visual incentives [3] where it was proved that rate of reaction was enlarged was conducted. According to unpublished data (Shamsulina, 2010) a caffeine exerts impact on parameters of the movement of eyes, at the same time the number of bracings of a look is enlarged. In other works (Shvayko, 2012) it is about energy drinks the use of which observes the decrease of latent period of saccadic velocity.

Thus, caffeine influences nervous system, and parameters of movements of eyes. However, systematic researches of effect of coffee on saccadic velocity of movements of eyes were not conducted. The purpose of this work was to estimate influence of coffee on parameters of movements of eyes that has practical value for researches where the oculography method is used.

## **Object and methods**

10 students of the BFU Chemical and biological institute of I. Kant at the age of 18–20 years took part in experiment.

Registration of movements of eyes was made by method of a vide oculography [2]. In the anti-saccadic test the examinee has to transform a look in an opposite direction of rather peripheral incentive target.

Record was carried out in 2 steps: in an initial state and after the drink 10 minutes later. Examinees were divided into two groups for 5 people in each. One group (control) had the Nescafe instant coffee (2 g of powder on 200 ml of hot water), another (experimental group) – the soluble powder Chicory which taste, color and smell is similar to coffee, but doesn't contain caffeine and has no exciting effect. Participants of experiment (examinees and the experimenter) did not know which drink was offered to them.

The received record was sequenced in the SonyVegasPro 10 program. Coordinates of center of a pupil calculated on each frame by means of the software of «CV», on the received coordinates the oculogramma was built in the Microsoft Excel 2010 program. Statistical analysis of data was carried out by means of the SPSS v program. 18.0, Mann-Whitney criterion was used.

### Results of experiment and their discussion

Values of medians, standard deviation and significance value for quantity of errors of the direction, quantity hypo – and hypermetric of saccadic velocity are presented in table 1.

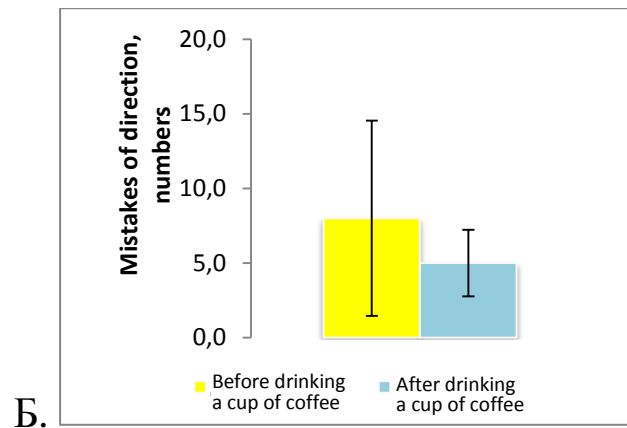
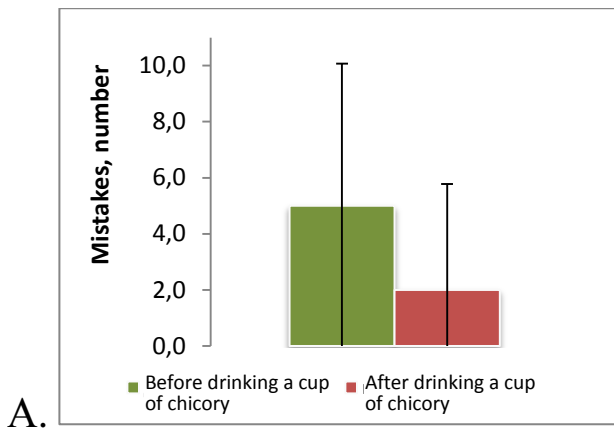
*Table 1*

The parameters of anti-saccadic velocity (observed and examined groups)

<b>Drink</b>	<b>The stage of examination</b>		<b>Mistakes of direction (horizontal)</b>	<b>Mistakes of direction (vertical)</b>	<b>Hypometric prosaccada</b>	<b>Hypometric returnable saccada</b>	<b>Hyper metric prosaccada</b>	<b>Hyper metric returnable saccada</b>
Chicory	before	median	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	2,00
		Ext. of shutdown	2,77	2,41	1,52	1,34	0,84	1,79
	after	median	1,00	1,00	2,00	0,00	0,00	1,00
		Ext. of shutdown	1,95	2,00	1,95	1,41	0,89	0,84

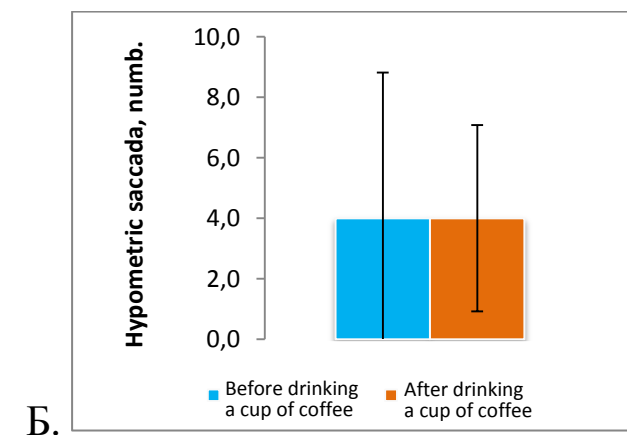
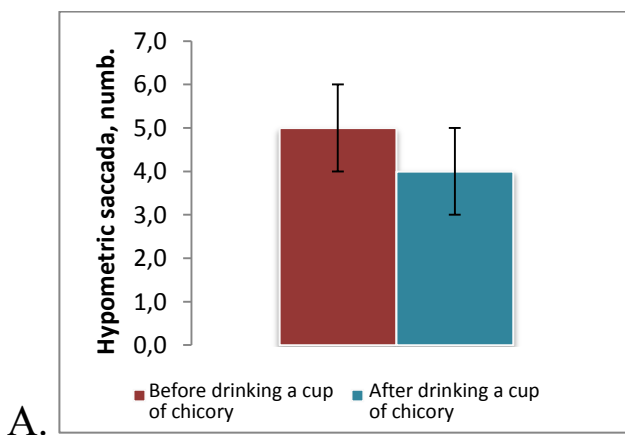
		significance value	0,66	0,66	0,414	0,174	0,705	0,68
Coffee	before	median	3,00	5,00	4,00	3,00	3,00	1,00
		Ext. of shutdown	3,63	3,08	3,11	2,88	1,82	1,64
	after	median	3,00	2,00	3,00	0,00	1,00	0,00
		Ext. of shutdown	1,52	1,14	2,59	1,79	1,30	0,55
		significance value	0,285	0,74	0,59	0,461	0,194	0,129

Charts 1–3 shows the number of different mistakes during the anti-saccadic tests.



**Chart 1. Median values of quantity of errors of the direction:**

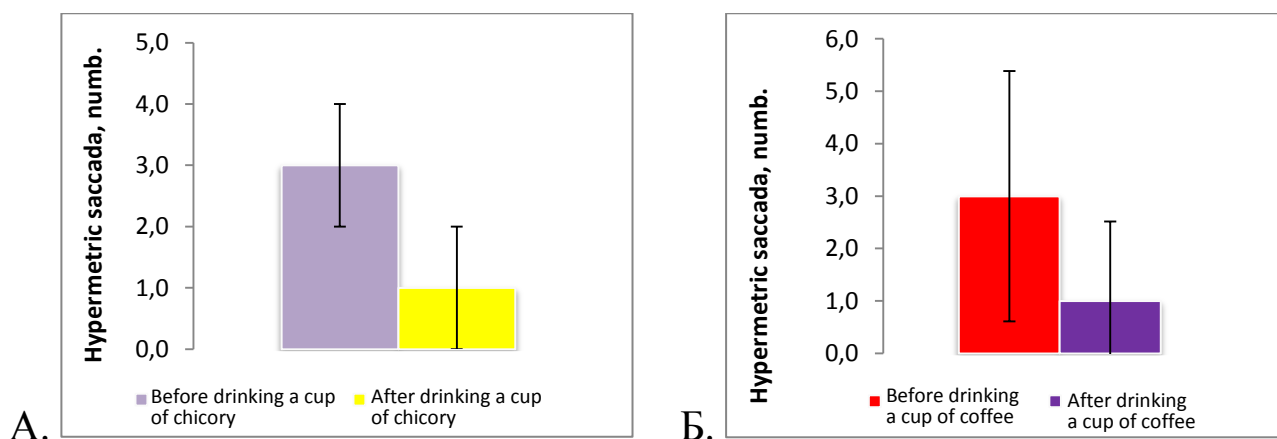
**A. Control (chicory); B. Experimental group (coffee)**



**Chart 2. Median values of hypometric saccada:**

**A. Control (chicory); B. Experimental group (coffee)**





**Chart 3. Median values of hyper metric saccada:  
A. Control (chicory); B. Experimental group (coffee)**

These charts do not show significant distinctions ( $p > 0,05$ ) among mistakes at examinees of both groups. However, when examinees repeated performance of a task, the quantity of errors of the direction decreased. This phenomenon is connected with learning process. Such tendency is present also concerning quantity of hyper – and hypometric saccada.

Perhaps, lack of significant distinctions is connected with low concentration of caffeine in instant coffee. The cup (200 ml) of instant coffee contains about 120 mg of caffeine. It is less than caffeine, than in natural (200 mg) or «Espresso» «/Americano» (550 mg). Among participants of experiment there were those who used coffee constantly and those who did not use some coffee absolutely.

Results of the conducted research show that reception of instant coffee before record of an oculografiya doesn't influence the parameters of movements of eyes listed in work. Perhaps, such result is connected with insignificant amount of caffeine in a drink. It is possible to assume that reception of instant coffee will influence the size of the latent period of saccada that demands additional research.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева О.Е. Должны потребители кофеин-содержащих напитков знать фармакокинетику кофеина? // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 1 – С. 946–951.

2. Швайко Д.А, Буденкова Е.А. Характерные особенности глазодвигательных реакций при шизофрении, видеоокулографическое исследование – Айтрекинг в психологической науке и практике. – 2015. – С. 287-293.

3. Michael N., Johns M., Owen C. Effects of caffeine on alertness as measured by infrared reflectance oculography // Psychopharmacology. – 2008. – № 200. – P. 255–260.

4. Blakesle S. The Secrets of Caffeine, America's Favorite Drug // The New York Times. – 1991.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТ-МЕТОДОВ  
ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГАЗООБРАЗНЫХ ОКСИДОВ  
В ПРОМЫШЛЕННЫХ ВЫБРОСАХ**

**APPLICATION OF TEST METHODS  
FOR DETERMINATION OF GASEOUS OXIDES  
IN INDUSTRIAL EMISSIONS**

**К.К. ГУБАНОВ,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

**Т.Н. КУРКОВА,**

*магистр*

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта*

*e-mail: kirill-sw2008@yandex.ru*

**Аннотация.** В данной работе предложена методика определения газообразных оксидов в промышленных выбросах с применением тест-методов. Проанализированы характерные особенности работы с индикаторными трубками, их конструкция и состав порошковых наполнителей. Выявлена и обоснована практическая польза использования тест-методов с применением индикаторных трубок. На основе полученных экспериментальных данных представлены результаты определения газообразных оксидов в промышленных выбросах на некоторых предприятиях Калининградской области.

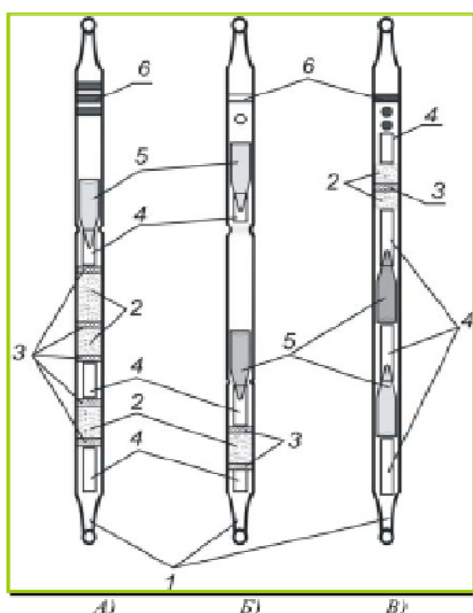
**Ключевые слова:** тест-методы, индикаторные трубки, оксиды азота, серы и углерода, промышленные выбросы.

## Introduction

Rather long time test methods of analytical chemistry were not among officially the permitted methods, for example, for control of objects of environment or foodstuff. However recently in the USA, Russia and some other countries they are certified and nowadays join the lists of the methods recommended for wide use.

Development of test methods has led to creation of the test systems in most cases representing autonomous means disposable, simple, cheap, portable, the lungs accompanied with the corresponding express techniques.

The indicator tube represents hermetic glass (in rare instances polymeric) the tube filled with the firm carrier (sorbent) processed by active reagent. Air-permeable laying (tampons) fix the filler provision (indicator powder) in a tube. Tubes pressurize soldering. Examples of some indicator tubes are given in figure 1.



**Figure 1. Designs of indicator tubes.**

**A) IT-45 B) IT-48 IN) IT-51**

**1 – tube case; 2 – filler; 3 – wadded tampon; 4 – fairing;  
5 – ampoules with the indicator; 6 – marking ring**

As carriers of reactants in indicator tubes apply various powdery materials: silica gel, aluminum oxide, porcelain, glass, chromatographic carriers (dinokhry, polychrome, silokhry), various adsorbents dehumidifiers, etc. As powders of fillers use the granulated hemosorbenta prepared by the corresponding techniques. The majority of carriers before application process acids are dried up at a certain temperature and crushed to the necessary size.

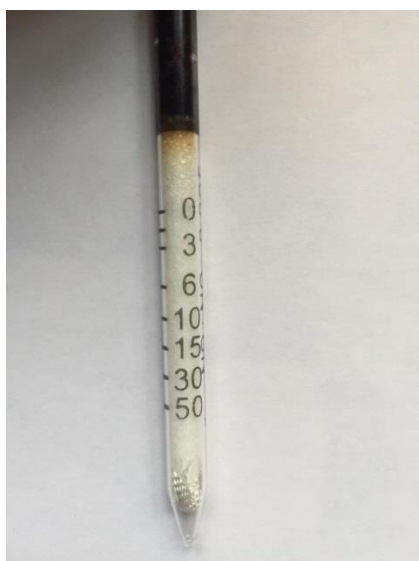
Sometimes indicator tubes allowed to measure concentration of some gases. Now the range of indicator tubes has considerably extended and continues to be replenished. Measurement of chemical impurity of air was and remains the main scope of indicator tubes.

### **Analysis technique**

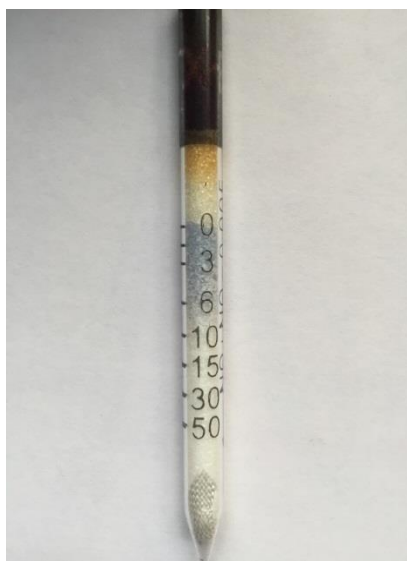
We miss test of air through an indicator tube by means of the air intake. At the same time, we observe coloring of indicator powder owing to the reaction arising between the researched component of air and a reactant on the carrier.

Content of nitrogen oxides (NO, NO<sub>2</sub>), dioxide of sulfur (SO<sub>2</sub>), carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) determined at various entities of the Kaliningrad region, using indicator tubes (GH-E NO+NO<sub>2</sub>, TI-NO<sub>2</sub>, TI-SO<sub>2</sub>, TI-CO<sub>2</sub>).

The used tubes for determination of content of the amount of nitrogen oxides (NO+NO<sub>2</sub>) and carbon oxide (CO) are provided in figure 2, 3 (prior to the beginning of the analysis and later, respectively) and 4 (after the analysis).



**Fig. 2**



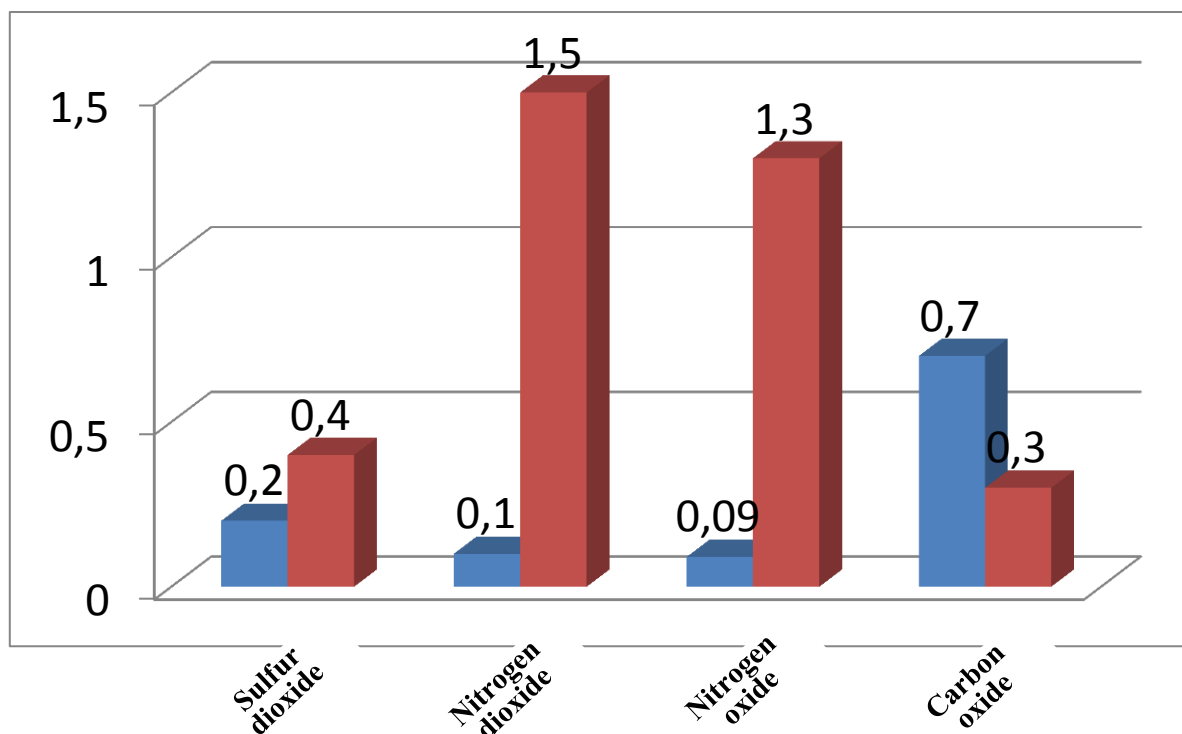
**Fig. 3**



**Fig. 4**

Apparently in figure 3 and 4, there was a coloring of indicator powder that speaks about availability of NO, NO<sub>2</sub> nitrogen oxides (in figure 3) and SO carbon oxide (in figure 4).

Results of determination of content of oxides (mg/m<sup>3</sup>) of one of industrial enterprises are provided in the chart where the concentration of the polluting substances are shown (the first parameter). Horizontally: sulfur dioxide, nitrogen dioxide, nitrogen oxide, carbon oxide.



**Chart 1**

The obtained data show that in emissions of this entity content of oxides of sulfur and nitrogen is not exceeded by maximum concentration limits values, unlike carbon oxide.

Application of test methods with use of indicator tubes has given the chance quickly, quantitatively and it is rather correct to estimate emissions of gaseous products of several entities of the Kaliningrad region in environment.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Золотов Ю.А., Иванов В.М., Амелин В.Г.* Химические тест-методы анализа. – М.: Едиториал УРСС. – 2002. – С. 97–101.
2. Методика выполнения измерений содержания оксидов азота, оксида углерода и диоксида серы с использованием комплекта индикаторных трубок в организованных выбросах котельных, ТЭЦ и ГРЭС, работающих на природном газе. МВИ-1-06 – С.: ФГУП ВНИИМ им. Д.И. Менделеева. – 2006. – С. 2–6.
3. Газоопределитель химический многокомпонентный ГХК-Кола КРМФ.413941.003 ПС. – СПб.: Крисмас+, 2003.

### Секция 3. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

---

#### «ВЕСЕЛЫЕ МОЛОДЦЫ» СТИВЕНСОНА: К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРИИ АВТОРА

**Л.М. БУРГАНОВА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: liliaburganova04@mail.ru*

*телефон: +79625612947*

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной проблеме в литературоведении – теории автора. Опираясь на научные труды видных ученых и новейшие разработки по этому вопросу, автор статьи анализирует произведение Стивенсона «Веселые молодцы» и находит факты, подтверждающие активное проявление автора в рассказе.

*Ключевые слова:* теория автора, Р. Л. Стивенсон, рассказ «Веселые молодцы», писатель-практик, рациональный, чувственное восприятие, аудиал, визуал, кинестетический.

Знаменитый шотландский писатель Роберт Льюис Стивенсон (1850–1894), с юных лет увлекавшийся приключениями, практически всю жизнь провел в странствиях по свету. Ему нравилось изучать культуру и обычаи разных народов, подобно художнику, он стремился запечатлеть красоты живописной природы удивительных стран. Первое серьезное путешествие Стивенсон предпринял в юности, будучи студентом инженерного факультета Эдинбургского университета. Он как потомственный инженер вместе с отцом пустился в плавание по Северной Шотландии, где изучал строительство маяков. Его дед, к примеру, тоже инженер по маякам, некогда встречался с Вальтером Скоттом, и впоследствии великий романист оставил о нем лестные замечания. Пребывая на корабле, Стивенсон охотно делился

в письме к матери впечатлениями об увиденных морских пейзажах, о перенесенных трудностях и невзгодах. Пережитый опыт вдохновил его на написание рассказа «Веселые молодцы» (“The Merry Men”), впервые опубликованный в 1882 году и после авторской доработки переизданный в 1887 году уже в сборнике рассказов, где писатель с потрясающей реалистичностью изобразил суровость северного края. В этом произведении главный герой Чарльз Дарнеуэй, выпускник Эдинбургского университета, отправляется на далекий остров Арос в поисках затонувшего корабля. Это место таит в себе много опасностей, с которыми приходится сталкиваться молодому Чарльзу. Легенды и мистика сопровождают юного героя на протяжении рассказа. Он как порядочный человек с честью и достоинством справляется со всеми испытаниями, выпавшими на его долю, находит там свою будущую жену Мери и навсегда покидает внушающий страх пустынный заброшенный край.

Обращаясь к проблеме теории автора, нельзя не вспомнить слова выдающегося русского ученого, философа и филолога М.М. Бахтина, который в «Проблеме текста» писал: «Автора нельзя отделять от образов персонажей, так как он входит в состав этих образов, как их неотъемлемая часть (образы двуедины и иногда двуголосы). Но образ автора можно отделить от образов персонажей; но этот образ сам создан автором и потому также двуедин» [1;19].

Исследователь Л. Юзмухаметова в статье «Сон и явь в прозе М. Кабирова» пишет: «Писатель Искандер [герой повести] является прообразом самого автора, на это указывают биографические данные главного героя (детство без отца), его отношение к своей профессии, которые схожи с авторскими, профессии матери, отношение к семье, сыновьям...» [3; 227] Анализируя другую повесть этого же писателя, Юзмухаметова замечает: «Здесь Искандер – это любимый писатель главного героя, художника Азамата. В этом тексте примечателен тот факт, что описание внешнего вида Азамата, рассуждение главного героя о творческой профессии схожи с авторскими, что говорит о постоянном присутствии автора в тексте» [3; 227].



Российский литературовед, критик А. Большакова, ссылаясь на известные работы М.М. Бахтина «Эстетика словесного творчества» (1986) и Иванчиковой И. «Категория “образа автора” в научном творчестве В.В. Виноградова» (1985) в своей статье отмечает: «Согласно Бахтину и Виноградову, “автор”, с одной стороны, является участником события произведения, незримым спутником своих героев, максимально приближающимся к сфере их сознаний. С другой стороны, он развернут к читателю как его “авторитетный руководитель” в событии произведения; переходит на позицию наблюдателя, внеположного художественному миру произведения: “возносится” над сферами сознания персонажей и над миром изображаемой действительности» [1;19]. Большакова также ссылается на работы Д.С. Лихачева «“Летописное время” у Достоевского» (1981) и Н.К. Бонецкой «Проблема методологии анализа образа автора» (1988). Она пишет, что Лихачев, выявил «“по крайней мере две точки зрения в произведениях Достоевского – “автора”, который оценивает события и людей с [позиции] “вечной”... значимости и “хроникера”, пребывающего в “суете”, следящего за событиями “без всякого удаления от них”» [1;19]. Далее Большакова приводит слова Лихачева: «Он [автор], как летописец, хочет зафиксировать мимолетное, чтобы закрепить его и выявить в нем вечное» [1;19].

Зарубежные и российские литературные критики не раз говорили о влиянии Достоевского на творчество Стивенсона. Особенно это проявилось в рассказе «Маркхейм» (1885) и повести «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» (1886). Сам Стивенсон после прочтения «Преступления и наказания» Достоевского на французском с восторгом отзывался о русском писателе.

В «Веселых молодцах» Стивенсон с мельчайшими подробностями излагает ход событий, выявляя при этом вечные истины. Например, главный герой Чарльз Дарнеуэй, обращаясь к Мери, говорит следующие слова: «...Я лелею надежду, которая для меня важнее всех богатств в мире... Ты ведь знаешь, о чем я говорю, Мери. [...] ... Я думаю о тебе все больше, и ты мне все дороже. Без тебя мне в жизни нет ни счастья, ни радости. Ты зеница моего ока» [2].

По складу ума, характера и привычек, Стивенсона можно отнести к писателям-практикам. У него много путевых дневников, статей, большое количество писем, в которых он обстоятельно рассказывал об окружающей его действительности и с воодушевлением, радостью делился впечатлениями с родственниками, читателями, ввергал себя в новое приключение, находя избыточный материал для своих последующих сочинений.

Язык Стивенсона удивительно богат и разнообразен, особенно в «Веселых молодцах». Там мы можем обнаружить глаголы-синонимы, относящиеся к мыслительной деятельности, например: думать, считать, понять, знать, предполагать, сопоставить, расспрашивать и т. д., и целые фразы, такие как «предаваться размышлениям» или «наши мысли были далеко отсюда». В рассказе главного героя много монологической речи. Такой стиль изложения характерен для писателей с рациональным типом мышления.

Но в то же время Стивенсон как талантливый писатель, обладавший тонким чувственным восприятием, был склонен к детализации в сюжете, более всего проявившейся в описании природы и природных явлений, а его богатое воображение лишь усиливало яркость изображаемого в рассказе, как для визуала, для него характерны следующие описания: «При полном приливе вода в проливчике бывает прозрачной и неподвижной, точно в заводи большой реки, только водоросли и рыбы тут другие, да вода кажется зеленой, а не коричневой» [2]. «С юго-запада подымалась огромная хмурая туча, кое-где пронизанная пучками солнечных лучей, и от нее по всему еще безоблачному небу тянулись длинные чернильные полосы. Опасность была грозной и неотвратимой» [2].

К тому же, писатель, обладавший кинестетической чувствительностью, замечал: «Море, правда, было гладким, как стекло...» [2] Стивенсон-аудиал запечатлел, например, такие моменты: «...Мое зрение и слух, давно свыкшиеся с этими местами, различали в море скрытую тревогу; и на вершине холма я услышал, как оно вдруг словно глубоко вздохнуло, и даже Гребень, несмотря на свое спокойствие, казалось, замышлял какое-нибудь злодеяние» [2]. «В одном месте этот

оглушительный оркестр играл громче, в другом – тише, хотя общая масса звука почти не менялась, но, вырываясь из нее, господствуя над ней, гремели прихотливые голоса Гребня и басистые вопли Веселых Молодцов» [2].

Есть у Стивенсона эпизоды, отразившие смешанное восприятие, например: «Я [Чарльз] же слушал его в каком-то тихом оцепенении, жадно впивая глазами столь хорошо знакомый мне пейзаж, и с наслаждением вдыхал морской воздух и дымок от горящего торфа – это Мери развела огонь в очаге» [2].

Таким образом, исследование показало, что Стивенсон как автор очень трепетно и бережно отнесся к этому произведению, изливая на бумаге до мелочей весь свой накопленный жизненный опыт, активизируя при этом богатое творческое воображение, всеобъемлющее чувственное восприятие, а также интеллектуализируя содержание словами и фразами, относящимися к мыслительной деятельности, что приводит его к ценным умозаключениям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Большакова А.Ю.* Теория автора в современном литературоведении [Электронный ресурс] // Известия Ан. Серия литературы и языка. – 1998. – Т. 57, № 5. – С. 15–24. – URL: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1998/05/985-015.htm> (дата обращения: 30.05.16).

2. *Стивенсон Р.Л.* Веселые молодцы. – URL: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=6354>.

3. *Юзмухаметова Л.Н.* Сон и явь в прозе М. Кабирова // Филология и культура. – 2014. – № 2 (36). – С. 225–229. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/son-i-yav-v-proze-m-kabirova> (дата обращения: 21.06.16).

# РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**А.А. ГИЛЬМАНОВА,**

*кандидат филологических наук, старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: alfiagilm@mail.ru*

*телефон: +79063254968*

**Аннотация.** Статья рассматривает техники работы с иноязычным художественным текстом, позволяющим развить навыки критического чтения на уроках иностранного языка.

*Ключевые слова:* обучение чтению, иноязычная литература, критическое чтение.

Навык чтения литературы на иностранном языке формируется в результате сложных когнитивных процессов и является одним из ключевых навыков, приобретаемых в ходе обучения иностранному языку.

Говоря о типах и видах чтения, методисты и исследователи традиционно выделяют просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Владение различными видами чтения актуально для различных ситуаций, применительно к которым используются те или иные стратегии (поиск нужной информации, выявление основной идеи прочитанного, отличие главной информации от второстепенной и т. д.).

Наряду с вышеуказанными типами чтения существует и так называемое **критическое чтение**, которое характеризуется «умениями ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения. При чтении текста студенты должны владеть логическими умениями объяснять, анализировать, синтезировать, аргументировать, интерпретировать, оценивать, рассуждать и делать выводы» [1, с. 55].

Другими словами, критическое чтение является процессом, при котором прочитанная информация не воспринимается как данное, она ставится под сомнение, выявляются ее скрытые смыслы, подтекст, техники воздействия на читателя. Таким образом, читатель сопоставляет и анализирует полученную информацию, делает выводы и формирует свое собственное независимое мнение.

Англоязычные исследователи и методисты отмечают роль критического чтения как активного процесса. Так, К. Уоллес отмечает, что интерес к активному чтению возник в 1980–1990-е годы прошлого столетия, когда изменилось отношение к читателю. Из «потребителя» печатного материала читатель стал активным участником данного процесса, привнося в него свое понимание действительности, свой опыт и, соответственно, новую интерпретацию текста [7, с. 21–27].

К пассивному восприятию текста некоторые исследователи относят чтение про себя, выполнение упражнений на множественный выбор или на правдивость / ложность высказывания, упражнения на работу с лексикой текста [6, с. 17–18]. Иными словами, выполнение любых упражнений, не требующих вдумчивого и осмысленного понимания текста, формирования критического суждения, выражения собственного мнения, относится к пассивному чтению.

К активному чтению относится «чтение между строк», обмен мнениями и обсуждение ответов в парах или группах, создание графических и схематических представлений текста – таблиц, графиков, схем. В последнем случае лучше понятная логика текста, его структура. Сюда же относится и написание рецензий, обзоров, резюме. При активном чтении происходит сопоставление текста и личного опыта учащегося, который в каждом случае уникален и неповторим, что дает основу для новой интерпретации текста, его нового понимания [6, с. 16–17].

Несмотря на то, что существуют многочисленные споры о целесообразности включения художественного текста в программы по изучению языка [2], именно авторское литературное произведение подходит для развития навыков критического чтения, так как имеет ряд преимуществ перед другими типами текстов.

Так, Е.И. Цвирко считает, что художественный текст обладает следующими преимуществами:

– соответствует запросам молодежи, так как направлен на общее познание человека, затрагивает универсальные категории, понятные в юном возрасте,

– имеет широкую тематику и не требует специализированных фоновых знаний, в отличие от научно-популярной и другой нехудожественной литературы,

– композиционное построение художественного текста – отсутствие фрагментарности, фабульность – позволяет направить все элементы сюжета на разрешение конфликта, что позволяет поддерживать интерес на протяжении всего процесса чтения [4, с. 224–225].

Другие отечественные и зарубежные исследователи также приходят к выводу о необходимости включения художественных произведений в программы обучения иностранному языку ввиду их неоспоримых преимуществ, в том числе и возможности использовать их для развития критического мышления [3; 5].

Авторы Герасименко Т.Л. и Гулая Т.М. выделяют четыре задачи, стоящие перед преподавателем, стремящимся развить навыки критического мышления у студентов:

1) научить разным видам чтения: просмотровому чтению, чтению с извлечением специальной информации, чтению с извлечением полной информации, аналитическому чтению;

2) научить видеть структуру текста, его частей, находящихся в определенных причинно-следственных связях, определять эти связи, отделять существенное от несущественного, отвергать ненужную или недостоверную информацию и концентрировать внимание на главном;

3) научить осмысливать текст, рассматривая новую информацию на основе уже имеющихся знаний, отличать факт, который можно проверить, от мнения или суждения, которые являются субъективными и могут содержать ошибки, ведущие к неправильным выводам;

4) научить делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст, строить

свое субъективное суждение, стараясь быть честным, объективным, логичным, корректным, избегая категоричности и резкой критики [1, с. 55].

Таким образом, можно выделить следующие области работы с текстом, которые развивают навыки критического чтения (примерные типы вопросов и заданий даны в скобках):

– выявление социо-культурного контекста художественного произведения (Who is the author of the work of literature? What epoch did he live in? What do you know about this historical epoch?),

– лексико-грамматический анализ текста (What grammatical and lexical forms are dominant in the text (active or passive voice, tenses, word choice etc.)? What effect does it help to achieve?),

– стилистический анализ текста (What tone/ style of narration does the author use in his text? What stylistic devices are used? What aesthetic effect is achieved by this?),

– анализ содержания и структуры текста (Comment on the plot of the text. Identify the introduction, body and conclusion),

– определение авторской позиции и эстетических целей художественного произведения (What is the message of the text? What idea does the author try to convey?),

– развитие навыков прогнозирования (Look at the title of the text. What do you think it is going to be about? What do you think will happen in the next chapter?),

– навыки резюмирования текста (What is the story about? Summarize the content of the story/ chapter in 5 sentences. Compare you summary in pairs/ groups.),

– синтез и сравнение полученных выводов, выявление причинно-следственных связей (Have you read similar works of literature/ works of the same genre? What is similar/different between them? Have you ever experienced the situations, mentioned in the text? ),

– формирование собственного мнения (What was your first impression of the text? Did it change when you finished reading? What problem is raised by the author? Discuss the question in pairs/ groups).

Навыкам критического чтения уделяется незаслуженно мало внимания в процессе обучения иностранному языку. Однако развивая

умения работать с текстом на уроках иностранного языка, преподаватель не только развивает навык чтения и восприятия информации, но и учит анализировать, осмысливать и критически оценивать ее, формируя, таким образом, независимую творческую личность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко Т.Л., Гуляя Т.М. Использование технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения чтению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. – № 12 (42): в 3-х ч. – Ч. I. – С. 54–57.

2. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Даминова Э.Р. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки, Апрель 2016. – С. 24–26.

3. Пирогова О.Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2014. – № 1. – С. 231–235.

4. Цвирко Е. И. Художественный текст как предмет аналитического чтения // Материалы I Международной Интернет – конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». – С. 223–225.

5. *Clanfield L.* Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. – URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>

6. *Correia R.* Encouraging critical reading in the EFL Classroom // English Teaching Forum, 2006. – № 1. – P. 16–19.

7. *Wallace C.* Reading // The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 21–27. – URL: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>.



## ТЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА «ХИЖИНА» УИЛЬЯМА ПОЛА ЯНГА

**М.Н. САЙФУЛЛИНА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: Scarlett\_08@list.ru*

*телефон: +79172500030*

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу романа «Хижина» (2011) Уильяма Пола Янга на предмет соответствия теологическим учениям. Рассматриваются особенности романа, не противоречащие Библии, а также уделяется внимание неортодоксальным, свободным рассуждениям автора с последующим толкованием их значения. На основе анализа нами приведены выводы, позволяющие оценить возможность отнесения данной книги к христианской литературе.

**Ключевые слова:** *Уильям Пол Янг, теология, Библия, философия.*

Проблема взаимоотношений Бога и человека является одной из наиболее актуальных в современном обществе. Уильям Пол Янг (англ. William Paul Young, 1955) – канадский писатель, автор бестселлера *The shack* / «Хижина», написанного в 2011 году, в аллегорической форме отвечает на вопросы теологического характера. На сегодняшний день «Хижина» является одним из самых обсуждаемых и популярных произведений; книга переведена на тридцать семь языков. Философские, религиозные проблемы, в центре которых строится сюжет романа, вызвали неоднозначные отзывы массовых читательских кругов, исследователей, а также критики. Причиной ярких споров являются, несомненно, смелые рассуждения автора о Святой Троице, природе добра, зла, греха в мире.

Сюжет романа разворачивается вокруг трагедии, произошедшей с пятилетней дочерью главного героя Макензи Филипса, что ставит в центр повествования философско-апологетическую проблему зла на Земле. Мисси (имя дочери) погибла от рук маньяка. Поиски девочки

привели отца и полицию к заброшенной хижине, где был найден порванный и испачканный в крови красный сарафан. Спустя четыре года он находит в своем почтовом ящике письмо от Бога, точнее Папы (так жена героя Нэн обращается к Богу в своих молитвах). В нем Бог приглашает Мака в ту самую хижину, наполненную страданиями Мисси, чтобы ответить на все мучающие его вопросы. Герой проводит в хижине целых три дня, общаясь с Богом, пытаясь осознать произошедшую с ним трагедию и смириться с ней. Следует отметить, что большая часть произведения, если быть точнее, то одиннадцать глав (из восемнадцати) посвящены разговору Мака с Богом.

В данной статье предпринимается попытка теологического анализа произведения «Хижина». Главный вопрос, который ставится перед исследователями, как отмечает ученый Генри А. Виклер (англ. Henry A. Virkler), сводится к следующему: как данное литературное произведение соотнобразуется с общей схемой (структурой) Божьего откровения? [1, с. 19]. Также в исследовании мы опирались на учения известного мыслителя, писателя XX века К. Левиса (англ. Clive Staples Lewis), написавшего огромное количество трудов теологической направленности. Целью нашего исследования является выявление особенностей романа «Хижина», которые библейски ортодоксальны, то есть не противоречат Библии, и выявить те, которые вызвали замешательство и негодование у интеллектуального христианства и были признаны противоречащими Священному Писанию.

Следует начать с образа Святой Троицы, предложенного автором Янгом, которая представляет собой весьма колоритную и необычную картину. Бог Отец или Папа воплощен автором романа в образе чернокожей женщины, которая готовит пироги на кухне, слушая плеер и пританцовывая в такт музыки. Из-за проблем с отцом в детстве Мак не готов воспринимать Бога в мужском облике, и именно по этой причине на страницах романа перед нами, читателями, возникает женщина. Что касается Святого духа, то он изображен в виде добродушной полупрозрачной азиатской женщины с красивым восточным именем Сарайю. Она и Мак трудятся в саду, очищая землю от сорняков и сажая прекрасные цветы. Символом души

героя в произведении выступает сад, а работа в саду – это своеобразный символ постепенного исцеления его раны, которая разрастается и разделяет его с Богом. Необходимо отметить, что к данному эпизоду, в котором описывается работа в саду и раскрывается истерзанная болью душа Мака, стягиваются нити всех конфликтов романа, которые усиливаются и остаются неразрешимыми. Именно здесь герой рассуждает о природе добра и зла, пытается понять, почему пострадал невинный ребенок и почему убийца не был наказан Богом и продолжает жить. Иисус в романе «Хижина» представлен в образе доброго улыбающегося плотника еврейского происхождения, который следит за благоустройством дома. Вместе с Иисусом Мак лежит на земле, любуясь звездным небом, и ходит по водной глади озера.

Несомненно, подобное смелое изображение Троицы вызвало критику со стороны ортодоксально настроенной читающей публики, так как образы Святого Отца, Святого Духа и Святого Сына максимально «очеловечены» и ясны: они едят, пьют, шутят и т. д. В Библии же написано, что «...мы, люди, никогда не сможем нашим разумом до конца постичь Того, Кто нас сотворил» [3, с. 356]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в романе нарушен принцип недосказанности и тайны о сущности Творца, но сохранен принцип его триединства. В доказательство приведем следующие цитаты:

«Мы не три Бога, и мы не говорим об одном Боге в трех ролях, как о человеке, являющимся отцом, мужем и работником. Я единый Бог и я три личности, каждая из трех полностью и неделимо есть одно» (здесь и далее перевод Сайфуллиной М.Н.) [4, с. 147]. Безусловно, сказанное Папой не противоречит тому, что написано в Библии о Святой Троице. Также библейски ортодоксально и заявление Иисуса о том, что «Он целиком Бог, но в сущности человек...» [4, с. 364].

Следующий вопрос, который необходимо рассмотреть, касается темы появления женщины на свет. Янг в романе «Хижина» вкладывает в уста Иисуса следующее изречение: «С первого дня мы спрятали женщину внутри мужчины, так чтобы в нужное время мы могли бы достать ее из него» [4, с. 220]. Весьма спорное заявление, если учесть, что ребро мужчины было извлечено для создания женщины,

как утверждается в Священном Писании. Изначально же женщины не было в мужчине. Возможно, автор подразумевал ребро в своем высказывании, намекая, что часть женщины всегда была в теле мужчины. В таком случае изречение Иисуса не противоречит тому, что написано в Библии о создании женщины.

Не менее интересными являются рассуждения о сущности власти в романе. Бог Отец заявляет: «Я не создаю институтов – никогда не создавал и никогда не буду создавать» [4, с. 268]. Рассмотрев вопрос о власти в Библии, в тринадцатой главе, именуемой «Послание к Римлянам», мы находим следующее толкование: «Всякая душа да будет покорна высшим властям, так как нет власти не от Бога... посему противящийся власти противится Божию установлению» [3, с. 567]. То есть в произведении «Хижина» Уильям Пол Янг развивает идею неумемной людской жажды власти и эгоизма. Бог не создавал институтов, их создали люди, чтобы управлять другими людьми и иметь превосходство над ними. Папа, Сарайю и Иисус объясняют Маку, что «там, где есть любовь к ближнему, не может быть власти и насаждения своей воли» [4, с. 216].

Необходимо отметить, что в Священном Писании же данная точка зрения не найдет подтверждения, так как Бог создал институты, которым мы, люди, должны подчиняться и уважать. Данная иерархия власти не является насильственной по отношению к человеку. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть проблему зла и греха в мире. Она тесно связана с предыдущим вопросом, касающимся власти. Бог в «Хижине» отмечает, что «все зло из-за независимости, а независимость – это ваш выбор» [4, с. 286]. Уильям Пол Янг пытается объяснить, что люди, стремясь к власти, создали всевозможные институты, чтобы отдалиться не только друг от друга, но и Творца. Папа отмечает, что «Зло – это хаос той эпохи, которую вы мне принесли» [4, с. 286], имея в виду современный мир, который в Библии также называется «злым, лукавым». Таким образом, мы можем сделать вывод, что размышления Янга о природе зла, греха не противоречат написанному в Священном Писании и, следовательно, являются библейски ортодоксальными.

Итак, проанализировав роман «Хижина», мы приходим к заключению, что данное произведение раскрывает непростые религиозные философские проблемы, волнующие общество, такие как: природа добра, зла, греха на Земле и т. д. Смелые образы Святой Троицы и необычные размышления канадского писателя, не противоречащие написанному в Библии, способствуют тому, что данный роман в целом может быть отнесен к христианской литературе. Однако необходимо отметить, что «Хижина» изобилует и свободными, не имеющими ничего общего со Священным Писанием особенностями, из-за которых продолжатся и возникают все новые споры в массовых литературных кругах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Virkler H.* Broken promises. – US.: WPublishingGroup, 1992. – 306 p.
2. *Lewis C.S.* Mere Christianity. – UK.: Geoffrey Bles, 1952. – 218 p.
3. Библия (книги священного писания Ветхого и Нового Завета). – М.: Библейские общества, 1995. – 1 376 с.
4. *Young W.P.* The shack: Where Tragedy Confronts Eternity. – US.: Wind-blown Media, 2007. – 295 p.

### ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЦИКЛА Э. БЕРДЖЕССА О ПОЭТЕ ЭНДЕРБИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «МИСТЕР ЭНДЕРБИ ИЗНУТРИ» И «ЭНДЕРБИ СНАРУЖИ»)

**Е.В. СМЫСЛОВА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: EVSmyslova@kpfu.ru*

*телефон: +79179270010*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности структуры первого цикла романов о поэте Эндерби. Проведенное исследование показало, что, несмотря на две составляющие части цикла,

романы об Эндерби являются целостным произведением, единство которого достигается за счет сюжетно-композиционных приемов.

*Ключевые слова:* английская литература, Э.Берджесс, Эндерби, бинарность.

Э. Берджесс – английский писатель, характерным признаком письма которого является любовь к слову и литературному эксперименту. Многие исследователи творчества писателя выделяют первый цикл романов об Эндерби как одно из самых лучших и до конца проработанных им произведений [1–3]. Однако особенности структуры данных романов еще не становились предметом отдельного изучения ни в зарубежном, ни отечественном литературоведении, что и обуславливает новизну настоящей статьи.

Отличительность цикла об Эндерби заключается в том, что изначально автором задумывалось написание одного произведения, состоящего из двух частей. По финансовым причинам, а также из-за сложившейся на тот момент в Англии репутации Э. Берджесса как чрезвычайно плодовитого писателя (им создается 11 романов за 7 лет) в свет выходят две отдельные книги («Мистер Эндерби изнутри» и «Эндерби снаружи»), одна из которых написана под псевдонимом Дж. Келл [4, 5]. Мы будем рассматривать первый цикл об Эндерби как единое целое, исходя из первоначального авторского намерения.

Обратив внимание на название романов, образующих цикл, можно заметить определенную оппозицию, заложенную в концепции произведения: изнутри/снаружи. Данная бинарность характерна для раннего творчества Э. Берджесса и объясняется приверженностью автора манихейской концепции мира, представляющей реальность как перманентную дихотомию: добро/зло, мужчина/женщина, душа/тело. Как мы можем судить, этой идее подчиняется и сама структура цикла, состоящая из двух частей, а также его сюжетная линия. Р. Моррис, исследователь творчества Э. Берджесса, в книге «Примирение двусмысленности» отмечает разные направления вектора развития сюжета романов: в первой книге он направлен вовне, во второй – внутрь [6, с.78–80].

Так, большая часть первого романа об Эндерби посвящена описанию внутреннего мироустройства жизни поэта, что полностью соответствует заглавию самого произведения («Мистер Эндерби изнутри» – душа), а также одной из характеристик Эндерби («по сути своей человек, живущий внутри себя»), данных на первых страницах книги, открывающих цикл [5, с. 13]. Эндерби – сорокапятилетний инфантильный поэт, ведущий затворнический образ жизни. Излюбленным местом писателя в квартире является туалет, используемый им по прямому назначению (Эндерби страдает от диспепсии), а также как рабочий кабинет (Эндерби пишет поэмы, сидя на стульчаке, порой совмещая физический процесс с творческим; хранит в ванной свои работы) и способ защиты от окружающего мира (Эндерби испытывает трудности общения с внешним миром: у него не складываются отношения с женщинами, соседями по дому).

Эпиграф (стихотворение Жюля Лафорга), приведенный автором к первому роману цикла, на первый взгляд, призывает героя выйти из своей раковины – заточения (вектор движения вовне по Моррису):

«...Встань, последний поэт,  
Ты болен оттого, что сидишь взаперти!  
Пойди купи букет морозника за два су в переулке,  
Совершишь заодно небольшую прогулку.  
Смотри, как прекрасна погода, весь мир впереди» [6, с. 7].

Однако А. де Витис в монографическом исследовании творчества Э. Берджесса пишет, что данный эпиграф, несмотря на свой клич к действию, призван демонстрировать изолированность поэта как необходимое условие его работы – произведения создаются в болезненном и мучительном поиске поэтического вдохновения, идеи, чему способствует одиночество творца [2, с. 131].

Подтверждением этой мысли являются события, происходящие с протагонистом в первом романе: роковая поездка в Лондон на вручение литературной премии, во время которой Эндерби знакомится с Вестой Бейнбридж, после чего в жизнь героя врывается жестокий внешний мир со своими нормами и стандартами (Веста облагораживает неопрятного Эндерби, переодевая его в модные костюмы и заставляя но-

сить современные контактные линзы вместо старомодных очков), одним из которых становится и некогда чудаковатый поэт Эндерби, после метаморфоз потерявший свою индивидуальность и, как следствие, лирический дар. В конце первой части цикла после неудачной попытки самоубийства мы видим уже бармена по имени Пигги Хогг, в которого перевоплотился Эндерби в результате бихевиористской программы личностной переориентации доктора Уопеншо.

Вторая книга повествует о приключениях героя во внешнем (наружном) мире («Эндерби снаружи» – тело) и представляет собой лабиринт из запутанных пространственных перемещений героя (Англия, Испания, Марокко) и сложных превращений (Пигги Хогг – бармен; Пуэрко – неудачливый герой-любовник, страдающий половым бессилием (см. сцены с мисс Боланд); Хоггерби – полубармен, полупоэт, решившийся отомстить за исчезновение лирического дара внешнему миру и поэту-сопернику, Роуклиффу, за бесцеремонную кражу своего произведения; и в финале цикла настоящий Эндерби, вновь нашедший себя и свое поэтическое вдохновение). Эпиграф ко второму роману (стихотворение Рубена Дарио), так же, как и сюжет произведения, свидетельствует о враждебности внешнего мира чувствительному мировосприятию творца:

«Пока подожди, постой.  
Звериная суть, торжествуя,  
Бесчестит род людской,  
Поэзию ненавидя святую» [5, с. 7].

С точки зрения Р. Морриса, развитие сюжетной линии второй части цикла направлено на возвращение поэта в свою раковину – внутренний мир (вектор движения внутрь) [6, с. 80]. Однако необходимо отметить, что в основе построения романа лежит не только принцип противопоставления (изнутри/снаружи; душа/тело; вовне/внутри), но и принцип отражения, дублирования. Так, Р. Моррис пишет, что вторая книга является зеркальным отражением событий и образов, созданных в первом произведении: злключения Пигги Хогга также начинаются со светского мероприятия, как и проблемы поэта Эндерби, когда он впервые покидает свою раковину, отправляясь на вруче-



ние литературной премии; на смену Весте Бейнбридж в первом романе приходит мисс Боланд во втором, со смертью Роуклиффа и прощением его деяния происходит «воскрешение» Эндерби [6, с. 80].

Для нас принципиально важно, что в основе отражения заложено противопоставление (правое становится левым), однако без разрушения целостности (правое неотделимо от левого ни при отражении образа в зеркале, ни без него). Так и в цикле об Эндерби мы наблюдаем определенную целостность, пусть и составленную из частей (две части романа, два вектора развития сюжета, противопоставление образов). В основе целостности лежит цикличность, которая подразумевает постоянный взаимопереход вещей, образующий единство.

В романах об Эндерби это осуществляется за счет циклического характера развития сюжета в каждой книге по отдельности по аналогии с дантовскими кругами ада, через которые приходится пройти поэту в поисках себя во второй книге, или дантовскими ассоциациями, возникающими в первой части цикла, которые Л.Ф. Хабибуллина в статье «Комическое начало в романе Э. Берджесса “Мистер Эндерби изнутри” (“Inside Mister Enderby”)» связывает также с сюжетной линией романа (см. сцены свадебного путешествия Эндерби и Весты в Рим), католической темой и погружением в телесное начало комического (абсурдно-натуралистический образ поэта) [7]. Взаимосвязь двух частей цикла обеспечивается также сюжетно-композиционными приемами: возвращение протагонисту своего собственного «я» в финале цикла, первой и заключительной сценами произведения о потомках Эндерби в лице учителя и его учеников, географическим расположением места действия (А. де Витис указывает, что приключения Эндерби начинаются у берегов одного и того же океана [2, с. 130]). Примечательно, что изображая своего героя на северном берегу Атлантического океана в начале цикла (Англия) и помещая его в финале на южном (Марокко располагается на южном берегу Гибралтарского пролива, соединяющего Атлантический океан со Средиземным морем), Э. Берджесс в очередной раз подчеркивает дуальность мира, единство которого реализуется за счет перманентной борьбы противоположных начал, которая, в свою очередь, объясняет запутанность сюжета и сложность образов произведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Coale S. Anthony Burgess.* – NY., 1981. – 223 p.
2. *De Vitis A. Anthony Burgess.* – NY., 1972. – 235 p.
3. *Stinson J. Anthony Burgess Revisited.* – Boston, 1991. – 165 p.
4. *Берджесс Э. Мистер Эндерби изнутри* / пер. с англ. Е.В. Нетесовой – М.: ЗАО Центрполиграф, 2002. – 269 с.
5. *Берджесс Э. Эндерби снаружи* / пер. с англ. Е.В. Нетесовой. – М.: ЗАО Центрполиграф: ООО «Внешторгпресс», 2003. – 286 с.
6. *Morris R. K. The Consolidations of Ambiguity.* – Columbia: University of Missouri Press, 1971. – 93 p.
7. *Хабибуллина Л.Ф. Комическое начало в романе Э. Берджесса «Мистер Эндерби изнутри»* (“Inside Mister Enderby”) // Традиции и взаимодействия в миров. лит. – Пермь: Перм ун-т, 2004. – С. 155–161.

### ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕТОДА ДЖ. Р.Р. ТОЛКИЕНА НА ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В РОМАНЕ М.В. СЕМЁНОВОЙ «ВОЛКОДАВ»

**Э.В. ШУСТОВА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: leite@mail.ru*

*телефон: +79046645434*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые принципы создания художественного мира в романе М.В. Семёновой «Волкодав» в соотношении с художественным методом Дж.Р.Р. Толкиена. Проведённый сравнительно-сопоставительный анализ позволяет установить детерминированность используемых художественных принципов авторским замыслом и обозначить специфику жанра «славянской» фэнтези.

**Ключевые слова:** *Дж.Р.Р. Толкиен, художественный метод, «славянская» фэнтези, национальная специфика.*

Художественная специфика и популярность произведений Дж.Р.Р. Толкиена в нашей стране способствовали развитию жанра фэнтези и стремлению российских авторов ориентироваться на заданные писателем принципы создания образа вымышленного мира.

В России эта тенденция имела свои особенности. По замечанию Т.М. Тимошенко и В.Ю. Переверзева, «специфической чертой жанра «фэнтези» является его высокая по сравнению с другими жанрами степень национально-особенного <...> В отличие от научной фантастики, в которой специфические национальные элементы не так ярко выражены, в фэнтези они составляют саму суть» [1, с. 96]. На этом основании говорят о возникновении на российской почве так называемой «славянской» фэнтези. Этот жанр иллюстрирует взаимодействие двух национальных литератур. По мысли Л.Н. Юзмухаметовой, «Роль национальных традиций в становлении и развитии новых художественных явлений раскрывается в межлитературных диалогах» [2, с. 4]. Одним из авторов, работающих в этом жанре, является М.В. Семёнова, автор романа «Волкодав». Этот роман входит в пентологию о Волкодаве, являясь его первой частью.

Одной из определяющих черт художественного мира Дж.Р.Р. Толкиена является его ориентированность на колорит Англии в авторском понимании. Это обусловлено замыслом писателя, о котором сказано в его письмах: «Я задумал создать цикл более-менее связанных между собою легенд <...> который я мог бы посвятить просто стране моей, Англии. Ему должны быть присущи желанные мне тон и свойства: нечто холодное и ясное, что дышит нашим “воздухом”» [3, с. 166]. В соответствии со своим замыслом он использует в своих произведениях элементы германской, скандинавской мифологии, кельтского, финского эпоса и др.

Художественный мир романа М.В. Семёновой также в значительной степени ориентирован на национальный колорит. Однако в отличие от толкиеновского легендарного мира, наполнение вторичного мира М.В. Семёновой соотносится с историческими реалиями жизни древних славян. Так, племя веннов в романе напоминает племя реальных исторических северян неводов, которых считают предками

славян. Невры чтили тайну «истинного» имени, чтобы духи и враги не могли повредить человеку, носящему его. В романе описан сходный обычай у веннов: «На двенадцатую весну мужи рода должны были отвести его в мужской дом для испытаний, назвать мужчиной и, сотворив обряды, наречь новым именем. Не младенческим домашним прозвищем, а настоящим именем, которое ни в коем случае нельзя открывать чужаку. Это имя будут знать только самые близкие люди» [4, с. 8]. Сходства можно отметить и в разработанной автором мифологии вторичного мира произведения. В романе перед читателем последовательно предстают все основные боги славянского пантеона: Перун (Сварог), Дажьбог (Солнце), Лада (в романе она встречается под именем Прекраснейшей), Морана-смерть и т. д. Но в книге присутствуют и авторские дополнения, органично вплетающиеся в общую мифологическую ткань произведения: Каплоня – богиня, покровительствующая лошадям, Кан – богиня Луны, жрицы которой проповедуют любовь по всему миру, защищаясь при этом от врагов с помощью особого искусства рукопашного боя. Подобная стратегия отчасти может быть связана с недостаточностью славянской мифологии, о которой писала М.С. Галина: «Когда писатель берётся за славянскую мифологию, ему приходится просто-напросто творить её заново» [5]. Ориентированность на национальный колорит достигается и с помощью введения в текст слов старославянской и древнерусской огласовки, устаревших форм обращения и др. (кром, налучье, витязь, тать, град).

Мифологический характер картин мира у Дж.Р.Р. Толкиена и у М.В. Семёновой связан и со схожей интерпретацией идеи расы, народа в анализируемых произведениях. Для человека с мифологическим мышлением главным было понятие рода, а не личности. Для героев Дж.Р.Р. Толкиена и М.В. Семёновой этот принцип является определяющим. Принадлежность к определённому роду включает в себя общность языка, происхождения, обычаев и др. Соответственно нарушение этих правил является признаком недобрых намерений. Каждый персонаж чувствует (иногда неосознанно) свою принадлежность к определённому роду, и это часто влияет на его мысли, поступки и поведение в повседневной жизни. Также М.В. Семёнова вслед за Дж.Р.Р. Толкиен-

ном наделяет своих героев мифологическим сознанием. Если эльфы у Дж.Р.Р. Толкиена в своих молитвах и песнях славят валар Манве и Варду, то Волкодав в своих мыслях тоже обращается к богам своего племени как к реально существующим наставникам и защитникам.

Следует отметить и еще одно сходство в использовании мифологических образов и структур, а именно – соединение различных мифологических систем. У Дж.Р.Р. Толкиена это германские, скандинавские мифы, в «Волкодаве» же преимущественно славянские. Но присутствуют элементы и других мифологий. К примеру, главный герой книги Волкодав говорит, что Боги вырезали людей из дерева. Этот мотив не был характерен для славянской традиции, зато возможна параллель со скандинавской Эддой, где говорится, что люди сотворены из ясеня.

Наряду со сходствами у данных писателей имеются и различия в принципах создания картины мира.

Одно из различий заключается в том, что вторичные миры произведений представлены на разных этапах их становления. Так, «Сильмариллион», по мнению Р.И. Кабакова, – это книга «рождающихся заново сущностей» [6]: зло, смерть, красота и др. впервые возникают на глазах читателя, они формируют этот совсем ещё «юный» мир. В «Волкодаве» же действие происходит уже спустя достаточно длительное время после сотворения мира, и все перечисленные ценности уже оформились. Мир М.В. Семёновой «готовый», нам не дана история его становления. Описания его ландшафтов, населения и пр. составляющих носят более статичный характер, так как в соответствии с авторским замыслом вторичный мир «Волкодава» сформировался по воле Богов и останется таким.

Примечательно, что картина мира у М.В. Семёновой строится на скрещении точек зрения различных племен (веннов, вельхов, сегванов и др.), что придает ей более фрагментарный характер. У Дж.Р.Р. Толкиена же в пределах одного произведения доминирует одна точка зрения. Соответственно, различия связаны и с позицией, которую избирает автор. Для мира М.В. Семёновой характерна оценка всего происходящего с точки зрения человека. Именно люди населяют большую часть территории, являются главной расой, основными носителями

знаний и преобразователями природы. Они живут в разных местах и молятся разным богам, порой их нравственные и моральные представления отличаются достаточно существенно, но все они – люди.

Ещё одно отличие состоит в том, что при характерном для обоих авторов стремлении к поэтизации в романе М.В. Семёновой перед нами предстает не просто фантастическая, вымышленная картина, но и отражение жизни древних славян, что предполагает установку на реалистичность. Это проявляется в снижении общей атмосферы действия за счет введения, например, сцен драк и других, «не соответствующих» требованиям возвышенного. У Дж.Р.Р. Толкиена же установка иная: «Эти легенды должны быть «возвышенны», очищены от всего грубого и непристойного» [3, с. 167]. Этот принцип реализован в его легендарии, в том числе на уровне лингвистического мироощущения.

В целом различия могут быть объяснены не только авторскими предпочтениями, но и спецификой жанра, и это относится в особенности к М.В. Семёновой. Многочисленные непосредственные отсылки к древней славянской культуре характерны именно для «славянской» фэнтези, и именно на этом основании ее выделяют как особую разновидность литературы этого жанра.

В целом преемственность жанра не нарушена, и специфические черты фэнтези, заложенные Дж.Р.Р. Толкиеном, сохраняются и в такой модификации, как «славянская» фэнтези.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Тимошенкова Т.М., Переверзев В.Ю. О передаче реалий при переводе жанра фэнтези // Вестн. Харьк. ун-та. – 1991. – № 352. – С. 96–99.
2. Юзмухаметова Л.Н. Постмодернизм в татарской прозе: диалог с западными и восточными художественными традициями: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2014. – 33 с.
3. Толкин Дж.Р.Р. Письма. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 576 с.
4. Семенова М.В. Волкодав. – М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: «Терра» – «Азбука», 2004. – 571 с.
5. Галина М.С. Валькирия русской фэнтези. – URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/inoe/semenova.shtml>.

6. Кабаков Р.И. «Повелитель Колец» Дж. Р. Р. Толкина и проблема современного литературного мифотворчества: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/cabinet/about/avtoref.shtml>

## ПОСТМОДЕРНИЗМ В ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ: ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ

**Л.Н. ЮЗМУХАМЕТОВА,**

*кандидат филологических наук, преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: land\_yz@mail.ru*

*телефон: +79372891744*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности современной татарской прозы, написанной в рамках канонов постмодернистской эстетики. Специфика изучаемого предмета объясняется на фоне классического постмодернизма, уходящего корнями в западную философию и художественное восприятие мира. Национальная литература становится точкой трансформации традиционной парадигмы постмодернизма.

**Ключевые слова:** *постмодернизм, современная татарская проза, смерть автора, игра, полифонизм.*

Наши исследования последних лет показывают [2, 3, 4, 5]: в татарской прозе первые образцы постмодернистских произведений появились в конце 1990-х годов, в творчестве З. Хакима, Ф. Байрамовой, Г. Гильманова, М. Кабирова и др. Можно констатировать, что постмодернистская парадигма художественности проявляется в татарской литературе в двух формах: во-первых, на концептуально-содержательном уровне текстов, определяя формы выражения позиции автора, выступающего зачастую лишь как функция текста (произведения З. Хакима, М. Кабирова, Т. Миннулина, А. Фаляха, Р. Габделхако-

вой), во-вторых, в качестве приемов поэтики, интегрированных с элементами других художественных систем, прежде всего модернизма (Г. Гильманов «Сказание о безымянных судьбах») [5, 28–29].

При отнесении того или иного современного татарского текста к постмодернистскому направлению мы опираемся, в первую очередь, на наличие или отсутствие авторского голоса, его функцию в конкретном произведении. Именно формы выражения авторской позиции в современной татарской прозе определяет национальную специфику татарской постмодернистской прозы. В связи с этим мы выделяем три типа постмодернистских произведений. Во-первых, это ряд произведений, в которых позиция автора не находит структурно-содержательного, идейного выражения, то есть реализуется концепция «смерти автора». В этом случае возрастает роль читателя, делающего выводы из представленных в тексте драматических коллизий, в которых отражается система существующих социально-бытовых, политических или межличностных отношений. В произведениях такого рода складываются повествовательные формы, в основе которых – субъектно-персонажное воспроизведение и интерпретация происходящего. «Смерть автора» заявляет о себе в повестях «Курку»/ «Страх» З. Хакима, «Елмаю» / «Улыбка» М. Кабирова, в романе «Минһаж мажаралары» / «Приключения Минхаджа» Т. Миннуллина. Повествование ведется от имени психически больного человека, женщины, переживающей угрызения совести из-за измены мужу, деревенского жителя – слушателя рассказов Минхаджа, или от имени самого старца-мудреца. Таким образом, читатель анализирует точку зрения героев и формулирует свою оценку происходящего, при этом автор остается в стороне, довольствуясь ролью скриптора. Многозначность текста обеспечивается теми возможными вариантами прочтения, на которые указывает лексическое и сюжетно-композиционное поле произведения. Например, в повести З. Хакима условно эти варианты «закрепляются» за «различного типа» читателями: «читателем-психоаналитиком»; «массовым читателем»; «читателем-политиком» и «читателем-философом». «Читатель-психоаналитик» обнаруживает в тексте детальное описание развития психической болезни (текст



воспринимается как монолог пациента перед доктором, воссоздающий шаг за шагом весь процесс заболевания); «массовый читатель» воспринимает историю как разрешение конфликта в «любновом треугольнике», когда в борьбе за любовь побеждает сильнейший; «читатель-политик» находит в тексте обобщенную оценку тоталитаризма: текст показывает практически все принципы возникновения и сохранения таких политических систем. «Читателем-философом» данный текст воспринимается как воспроизведение концепции Ницше о сверхчеловеке. Таким образом, в татарской постмодернистской литературе «смерть автора» компенсируется «рождением» различных читательских дискурсивных стратегий. Это явление в литературоведении получило название «двойного кодирования» (термин Ч. Дженкса).

В некоторых постмодернистских текстах [1], в том числе и в татарской литературе, автор-творец фиксирует и определенным образом соотносит разнородные голоса, создавая основанный на механизмах цитации полилогический интертекст. Наряду с голосом повествователя выступают еще несколько других голосов, возникает полифонизм. Доминантная точка зрения формируется в процессе сопоставления и пересечения всех голосов. Скриптор или повествователь (для текстов татарских авторов данного ряда предпочтительно использование термина «повествователь») соотносит, аккумулирует различные подходы, интерпретации событий, порой кардинально противоречащие друг другу и в то же время по-своему правильные и имеющие право на существование. Таким образом, с одной стороны, утверждается хаотичный характер бытия, и с другой – доминирование «одного голоса» препятствует полному «освобождению смысла» (Фуко, Барт), полной деконструкции.

Такие произведения татарских прозаиков мы условно называли «полилогическими» или «полифоническими» текстами (они отличаются от полифонических модернистских текстов). Яркими примерами является роман «Легионер» З. Хакима и повесть «Сары йортлар саре» / «Тайна желтых домов» М. Кабирова. В повести М. Кабирова впервые в татарской литературе повествование от имени рассказчика сопровождается «чужим словом», которое принадлежит свидетелям

событий и является голосом «мы»: этот голос выделен в тексте даже технически – «косым» шрифтом. В каждом элементе «чужого слова» с самого первого предложения присутствует констатация важной для понимания всего содержания произведения мысли: она структурируется вокруг двух эпитетов: «чудовищный» («коточкыч») и «восхитительный» («искиткеч»). Полная противоположность оценки одних и тех же событий рассказчиком (идеализирующая точка зрения) и свидетелями (осуждающая точка зрения) заставляет читателя искать истину в ином, «третьем», философском измерении. Именно здесь можно уловить «авторский» голос, который указывает на отсутствие абсолютной истины, на ее недоступность. Но он не проявляется в сюжетно-композиционных или идейно-эстетических элементах текста [5, 19–21].

Наконец, в третьем типе постмодернистских произведений в современной татарской прозе автор все-таки обладает некоторым правом на обобщение, выдвижение определенной философской концепции, утверждающей хаотичность действительности, хотя проявляется она не так прямо и сильно, как в модернистских текстах. Именно такая тенденция присуща большинству татарских постмодернистских текстов. Это объясняется в первую очередь тем, что татарской литературе традиционно присуще сильное дидактическое начало.

В таких произведениях полифонизм проявляется не в соприкосновении историй, субъективных мнений, взглядов и позиций, а в полилоге культурных текстов: реалистическая история существует параллельно с историями фантастического, мифологического, детективного, романтического и др. планов. Различного рода цитации, отсылка к известным фольклорным или художественным произведениям, сюжетам, идеологическим концепциям образуют особую технику письма, структурообразующим элементом которого остается авторское мнение. К таким произведениям можно отнести повести «Кишер басуы» / «Морковное поле», «Агымсуда ни булмас» / «Что не встретишь в текущей воде», и роман «Гөнаһ» / «Грех» З. Хакима, роман «Бердәнбер һәм кабатланмас» / «Единственная и неповторимая», повести «Акбабайның туган көне» / «День рождения Акбабая», «Чиксез

табут» / «Бесконечный гроб», «Сагындым, кайт инде» / «Соскучился, вернись уже...», «Ул» / «Он», рассказ «Канатлы кеше» / «Крылатый человек» М. Кабирова, а также произведения А. Фаляха и Р. Габделхаковой. В такого рода произведениях авторское начало формирует окончательный смысл [5, 21–22].

В литературе постмодернизма, помимо разных художественных приемов и средств, на первый план выходит т. н. «смерть автора», произведения зачастую представляют из себя симбиоз разных жанров (художественного, литературоведческого, публицистического, документального и пр. начал) и т. д. Эти характерные свойства открывают возможность для проведения типологических параллелей между национальными литературами и выявления универсального и уникального в функционировании постмодернизма в историко-литературном процессе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гильманова А.А.* Драматургия Сэма Шепарда в свете взаимодействия искусств: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.03. – Казань, 2006. – 167 с.
2. *Заһидуллина Д.Ф.* Яңа дулкында (1980–2000 еллар татар прозасында традицияләр һәм яңачалык). – Казан: Мәгариф, 2006. – 256 б.
3. *Саттарова А.М.* Современная татарская драматургия 1985–2000 гг.: Концепция эпохи и героя. – Казань: Gumanitariya, 2003. – 152 с.
4. *Шәмсутова А.* Хәзерге татар әдәбиятында яңарыш: фәнни мәкаләләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2010. – 205 б.
5. *Юзмухаметова Л.Н.* Постмодернизм в татарской прозе: диалог с западными и восточными художественными традициями: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Казань, 2014. – 32 с.

## Секция 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

### К ВОПРОСУ О ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Е.С. ВАЙНЕР,**  
*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: vainere@mail.ru*

*телефон: +79033878087*

**Аннотация.** Привычный для всех ход проведения семинарских занятий по гуманитарным специальностям, который заключается в ответе студентов на вопросы, не всегда приводит к хорошим результатам. Чтение материала, зазубривание, равно как и строгий опрос по конкретной теме, вызывающий у студентов дрожь и страх, блокирующий любую возможность мыслить, совершенно не способствуют усвоению новых знаний и тем более не вызывают положительных эмоций. Предложенная в статье методика предлагает совершенно новый формат проведения занятий. Методика удивительным образом совмещает в себе возможность развивать навыки общения, публичного выступления, навыки работы в команде, а также способствует закреплению пройденного материала, пониманию студентами, каким образом теоретические знания могут быть использованы на практике.

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, преподаватель английского языка, методика преподавания.*

Одно из стремлений преподавателя иностранного языка – сделать занятия как можно более разнообразными и продуктивными. Существует большое количество разработок, позволяющих «разговорить» студентов, научить правильно употреблять те или иные грам-

матические структуры, обогатить лексический запас В некоторых случаях иностранный язык может быть выучен в детстве и успешно применен на практике, в разговорной речи. Однако когда речь идет о подготовке будущих преподавателей иностранного языка, будущих переводчиков, необходимо применять различные методики обучения. Цель, к которой нужно стремиться – воспитать готового специалиста, который сможет устроившись на работу в качестве переводчика или преподавателя проявить себя как знатока своего дела. К большому сожалению, в настоящее время знания, полученные студентами, носят все больше академический характер, и, столкнувшись с реальной задачей или проблемой, вчерашний студент не сможет ее решить.

Исходя из необходимости достичь вышеупомянутых целей, автором данной статьи был разработан практикоориентированный подход в обучении преподавателей иностранного языка. Давно известный факт – материал действительно понят студентом тогда, когда он самостоятельно может объяснить его кому-либо другому.

С целью сделать занятия интересными и эффективными, мотивировать студентов, создать технологию, позволяющую усвоить материал, была разработана методика применения модели консультирования на занятиях.

Образовательная и методическая ценность данной работы заключается в том, что она позволяет обучить студентов:

- 1) применению теоретических знаний на практике;
- 2) принимать решения;
- 3) работать с различными лицами;
- 4) формулировать мысль;
- 5) не бояться публичных выступлений.

Кроме того, методика позволяет повысить грамотность речи, а также позволяет студентам проявить творческие способности.

Привычный для всех ход проведения занятий по иностранному языку в ВУЗе, который заключается в чтении и переводе текстов, не всегда приводит к хорошим результатам. Строгий опрос по конкретной теме, вызывающий у студентов дрожь и страх, блокирующий любую возможность мыслить, также совершенно не способствует

усвоению новых знаний и тем более не вызывает положительных эмоций.

Суть методики заключается в том, что на первых занятиях преподаватель уделяет время объяснению материала, студенты выполняют задания по пройденному материалу, задают вопросы. Преподаватель проводит проверочные работы, убеждается, что материал усвоен.

Далее, вместо проведения контрольных работ, тестирований и устных опросов, по итогам которых, как правило, преподаватель выставляет оценки или баллы, преподаватель приглашает на занятие студентов других групп, еще не прошедших данный материал.

Первое задание состоит в том, чтобы каждый студент, которому уже объяснялось правило использования той или иной структуры или грамматической конструкции, объяснил его одному студенту из другой группы, не обладающему соответствующими знаниями.

Оценка будет выставляться преподавателем по итогу опроса обученного студентом «новичка».

Второе задание является более сложным, и направлено на выработку навыков публичных выступлений. Студент должен будет объяснить правило уже не одному студенту, а группе из пяти и более лиц. Оценка вновь будет выставлена после тестирования группы.

После проведения такого занятия происходит его обсуждение. Студенты, одноклассники, присутствующие на занятии и преподаватель высказывают свое мнение относительно проведенного урока, и происходит разбор каждой ее составляющей. На данном этапе активную роль играют все студенты, являвшиеся зрителями во время проведения занятия и сами «обучающиеся».

В результате использования предложенной методики студенты становятся увереннее в собственных силах, понимают, чего ожидать при устройстве на работу. Одной из рекомендаций, содержащихся в «Gifted education: special services and programs», при обучении одаренных детей является «целенаправленная система подготовки педагогических кадров» [1, 180]. Описанная выше методика проведения занятий нацелена на это.

Умение объяснить далеко не всегда следует за возможностью изъясняться на языке. А в некоторых случаях даже понимание правила не гарантирует успешного взаимоотношения с учащимися.

Нужно на практике понять, что у различных учеников и студентов разная скорость речи, разное восприятие, разный темп мыслительной деятельности. Кроме того, необходимо научиться находить индивидуальный подход к каждому студенту. Всему вышеперечисленному стоит и даже необходимо учиться не только выходя на работу, но и в более спокойной и знакомой обстановке – в стенах вуза.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гали Г.Ф., Шахнина И.З., Капустина Э.В. Организационные особенности работы с одаренными учащимися: российский и зарубежный опыт // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 5–1 (59). – Тамбов: Грамота, 2016.

## ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА ПРИ ВОСПИТАНИИ УСТОЙЧИВОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ НАРКОТИЧЕСКИМ АДДИКЦИЯМ

**Л.А. ГИЗЯТОВА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: klandish@rambler.ru*

*телефон: +79172497223*

**Аннотация.** Статья рассматривает педагогические возможности профилактики употребления наркотических веществ среди студенческой молодежи. Автор проводит связь между полинациональным составом студенческой среды и риском возникновения социальных отклонений среди студентов под влиянием культурных различий в поведенческих образцах.

*Ключевые слова:* культурные факторы, профилактика, наркомания, студенчество, антинаркотическое воспитание.

Современное общество живет в эпоху глобализации, когда границы культурных систем оказываются размытыми и культурные нормы и ценности одного общества плавно входят в другое. Прогрессивным результатом этого процесса является взаимодействие культур, их взаимообогащение.

Глобализация определила вхождение нашей страны в мировые образовательные процессы, что в свою очередь оказало влияние на формирование концепции современной образовательной политики. Ее цель – модель выпускника, способного мыслить глобально, и осознавать себя, с одной стороны, представителем своего этноса и, с другой стороны, гражданином мира, субъектом диалога различных культур.

Формирование единого образовательного пространства и возросшая академическая мобильность учащихся раскрывает перед ними возможности для успешного достижения этой цели [3, с.164]. Сегодня в аудиториях в рамках одной академической группы нередко можно наблюдать студентов, являющихся представителями трех и более культур, часто диаметрально противоположных (восток-запад). Возможность бок о бок учиться с носителями разных языков, а, следовательно, и культурных ценностей, позволяет учащимся, во-первых, сформировать толерантное и уважительное отношение к представителям иной культуры; во-вторых, осознать культурные различия и их влияние на нормы поведения.

При рассмотрении вопросов профилактики наркотической зависимости учащихся важно учитывать все факторы, оказывающие влияние на молодежь. Сильным социализирующим воздействием на личность учащегося обладает студенческая группа, которую можно определить как организованную социальную группу со своими нормами и правилами поведения, в которой все члены находятся в тесном взаимодействии. В ситуации полинациональной студенческой группы роль культурных факторов в развитии поведенческих девиаций, к которым в том числе относится наркомания, приобретает особую роль.



Все культуры имеют собственные представления о нормах поведения. То, что считается допустимым в одной культуре, может трактоваться негативно в другой. К примеру, в итальянской, французской, испанской культурах умеренное употребление алкоголя считается нормой (бокал вина за обедом или ужином), в то время как чрезмерное употребление алкоголя осуждается. В ряде других культур (к примеру, Россия, Ирландия) большое количество алкоголя часто употребляют осознанно, в гедонистических целях. В восточных культурах более лояльное отношение к одурманивающим веществам, нежели к алкогольным напиткам.

Таким образом, каждый студент имеет свое собственное представление о приемлемом поведении, отражающее, в том числе культурные традиции и уклад жизни его народа и невольно распространяет его среди других учащихся. Тесное взаимодействие студенчества позволяет развиваться социальным девиациям среди данной группы более стремительно. Соответственно, вопрос профилактики различных социальных отклонений (в том числе наркомании) в высших учебных заведениях приобретает актуальность.

На сегодняшний день основная часть программ антинаркотического воспитания учащихся ориентирована на среднюю школу. В высших учебных заведениях, колледжах, техникумах внедрение в учебный процесс элементов антинаркотических программ не носит обязательного характера. Поэтому усилия, вложенные в антинаркотическое воспитание студентов, зависят главным образом от воли учебного заведения. Вместе с тем педагогические меры предотвращения первичного употребления и злоупотребления наркотических средств молодежью в возрасте 16–24 лет нуждаются в оценке их эффективности, дальнейшей разработке и активном применении, т. к. в данной возрастной группе исследователями отмечается более высокий уровень использования психоактивных веществ, чем в других возрастных группах [10]. Наиболее популярным наркотиком среди студентов называют марихуану [9].

Опросы британских студентов в 10 высших учебных заведениях показали, что около 60 % учащихся мужского пола и 55 % учащихся

женского пола пробовали марихуану; 20 % студентов подтвердили факт ее регулярного употребления [11].

Результаты опроса студентов трех российских вузов описывают примерно такую же картину: почти 47 % имеют опыт употребления наркотических веществ [1, с. 50].

Антинаркотическое воспитание в вузах осуществляется в рамках пропаганды здорового образа жизни или таких дисциплин, как «Безопасность жизнедеятельности» [4]. Его целью является формирование у студентов негативного отношения к наркотикам, умения управлять своим психическим состоянием, подготовка учащихся к здоровому образу жизни и пропаганда антинаркотических установок среди младших товарищей.

Антинаркотическое воспитание студентов предполагает вовлечение каждого учащегося в работу по профилактике употребления запрещенных веществ и формирование у него опыта антинаркотической деятельности.

Так, в Великобритании большая часть антинаркотических проектов, рассчитанных на студенческую молодежь, реализуется Национальным союзом студентов или при его участии. Он объединяет наиболее активных и целеустремленных студентов и осуществляет разностороннюю деятельность, касающуюся жизни учащихся. Совместно с правительственным агентством Frank, которое с 2003 г. занимается антинаркотической пропагандой, союз студентов разработал информационный ресурс для специалистов в области высшего и среднего профессионального образования. Данный ресурс предоставляет статистику и полезную информацию по наркотическим средствам, алкоголю, половому воспитанию, а также интересные идеи и материалы, которые могут помочь преподавателям и всем сотрудникам, задействованным в учебно-воспитательном процессе, в организации антинаркотических кампаний.

Таким образом, одним из средств профилактики наркозависимости среди студентов должна стать благоприятная социальная среда, в которой студенты смогут реализовать свою активную жизненную позицию. В свою очередь такие условия могут быть созданы через

организацию органов студенческого самоуправления, которые выступают одним из звеньев в реализации образовательных программ по формированию здорового образа жизни. Участие в студенческих объединениях (студенческие отряды правопорядка, агитационные группы) предполагает приобретение учащимися практических навыков антинаркотической деятельности. Кроме того, в профилактике аддиктивного поведения в студенческой среде большой потенциал имеет социальное партнерство, которое начинает развиваться в нашей стране [2].

Эффективность социальных маркетинговых кампаний в профилактике аддиктивного поведения среди учащихся остается спорной. С одной стороны, исследователи отмечают положительное влияние подобных методов профилактики наркотической и алкогольной зависимости на изменение восприятия студентами алкоголя и так называемых легких наркотиков как нормы [6; 7]. Однако ряд специалистов отмечает, что эти изменения в восприятии не всегда ведут к коррекции выбранных поведенческих моделей относительно употребления алкоголя и наркотиков [5].

В связи с тем, что более низкая вероятность проявления социальных отклонений отмечается среди студентов, занятых во внеаудиторной деятельности (спортивные и другие общественные мероприятия) [8], система профилактики аддитивного поведения в вузах должна включать широкий спектр внеурочных занятий на выбор. Таким образом, у студентов появится альтернатива нездоровому поведению.

Важным моментом в профилактике наркомании в вузах и учреждениях среднего профессионального образования является положительная психолого-социальная адаптация студентов к новым условиям через участие их во внеурочной деятельности и молодежных студенческих объединениях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Маликова Н.Н. Типология отношений студентов к наркомании. // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 50–57.

2. *Синягина Н.Ю., Косарецкая С.В., Попова-Смолик С.Ю., Зайцева Н.В.* Опыт организации и внедрения принципов социального партнерства в антинаркотическую деятельность общественных студенческих объединений (студенческие отряды правопорядка, студенческие научные общества, агитационные коллективы и группы): Методические рекомендации. – М., 2004. – 32 с.
3. *Фахрутдинова А.В.* Формирование активной гражданской позиции студента в условиях единого образовательного пространства: зарубежный опыт // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 163–169.
4. *Чукина Г.В.* Антинаркотическое воспитание – обязательный элемент преподавания безопасности жизнедеятельности в вузах // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2013. – № 2 (39). – С. 22–28.
5. *Clapp J.D., Lange J.E., Russell C., Shillington A., Voas R.B.* A failed norms social marketing campaign // Journal of Studies on Alcohol. – 2003. – № 64. – P. 409–414.
6. *DeJong W., Schneider S.K., Towvim L.G., Murphy M.J., Doerr E.E., Simonsen N.R., et al.* A multisite randomized trial of social norms marketing campaigns to reduce college student drinking // Journal of Studies on Alcohol. – 2006. – № 67. – P. 868–879.
7. *Haines M., Spear S.F.* Changing the perception of the norm: a strategy to decrease binge drinking among college students // Journal of American College Health. – 1996. – № 45. – P. 134–140.
8. Home Office (2005). Positive Futures impact report. Staying in touch. London: Home Office.
9. *Larimer M., Kilmer J., Lee C.* College Student Drug Prevention: A Review of Individually-Oriented Prevention Strategies // Journal of Drug Issues. – 2005. – № 35. – P. 431–456.
10. *Roe S. & Man L.* (2006). Drug Misuse Declared: Findings from the 2005/06 British Crime Survey (England and Wales). – URL: <http://www.homeoffice.gov.uk/>
11. – URL: [rds/pdfs06/hosb1506.pdf](http://rds/pdfs06/hosb1506.pdf) [On-line] (retrieved June 15, 2016).
12. *Webb E., Ashton C.H., Kelly P., Kamali F.* Alcohol and drug use in UK university students // Lancet. – 1996. – № 348. – P. 922–925.

# ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПОЛОЖЕНИЯ КАК ОСНОВНОГО В НАУЧНОМ МИРЕ

**А.Я. ДЕНЕКА,**

*магистр*

*Пенсильванский университет, США*

*e-mail: Alexander.Deneka@fcc.edu*

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема целесообразности изучения английского языка. Раскрываются особенности изучения его как второго языка с самого раннего детства, в контексте положения английского языка в качестве основного языка в мире вообще и высшего образования в частности. Анализируется сложившаяся языковая ситуация в академической среде в США и в мире в целом. Оценивается положение английского языка на мировом уровне как лидирующего в высшем образовании и науке.

**Ключевые слова:** *английский язык, глобальный английский, язык высшего образования, доминирующий язык.*

В современном мире в связи с глобальными, геополитическими, экономическими и социокультурными изменениями к человеку предъявляются все более жесткие требования. Возрастает потребность свободно общаться на иностранном языке, а иногда даже на нескольких. Изменился способ и объем восприятия информации, поэтому необходимо изменить и подходы к обучению. Существует мнение, что раннее обучение иностранным языкам усложняет содержание дошкольного образования и вредно, так как лишает ребенка детства. Однако исследования показали, что изучение иностранных языков, при правильной организации занятий, развивает детей, повышает их образовательный и культурный уровень. Уже доказано, что раннее изучение иностранных языков не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но также положительно влияет на общее развитие ребенка.

Следует отметить, что под ранним обучением иностранного языка понимается обучение, осуществляемое на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его обучения в школе. Обладая высокой пластичностью функций мозга и психики, дети имеют большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от воспитания и обучения окружающих взрослых. Поэтому их необходимо начинать развивать в самых разных направлениях с первых дней жизни.

В институте в Филадельфии (США) под руководством известного в Штатах врача Гленна Домана доказали, что самое эффективное обучение происходит в период роста мозга. Поэтому научить чему-либо маленьких детей намного легче. А способность овладения речью наследуется ребенком с момента рождения и проявляется уже с первых лет жизни. Ребенок мог бы заговорить сразу на нескольких языках, если бы воспитывающие его люди образовали для него (искусственно или естественно) разные языковые среды. Потом детям постарше становится труднее овладеть иностранными языками. Дело в том, что к шести годам ребенок свободно владеет речью на родном языке, беспрепятственно общается с окружающими его людьми, а уникальные свойства, присущие механизму способности заговорить, застывают, так как они уже обеспечили жизнеспособность организма в среде и их назначение для организма исчерпано. И усвоение иностранного языка происходит в процессе целеустремлённого обучения больше на основе действия таких функций, как память, мышление, воля. Кроме того, замечено, что ребенок, который рано научился какой-либо деятельности (в том числе и рано начал изучать иностранный язык), если продолжает эти занятия, любит учиться, легко занимается сам и никогда не мучается от безделья и скуки. Так у ребенка формируется положительная учебная мотивация.

Возникает закономерный вопрос: какой же язык изучать? Ответ прост – английский, потому что на современном этапе развития общества он является доминирующим языком.

В разные периоды развития человечества функции доминирующего принимали разные языки. Всем известно, что в один период эту

функцию выполнял греческий, затем – латынь, еще позже – французский. В XXI веке – английский. На нем – так или иначе – говорят от 500 миллионов до одного миллиарда жителей Земли.

Мировое преобладание английского языка в сфере высшего образования – важная тема для разговора. Его роль на мировой арене несомненна, однако важно рассмотреть положение английского языка в сфере высшего образования. Во всем мире английский является ключом к академическому сотрудничеству посредством исследовательской активности, событий, связей как внутри институтов, так и между ними. Примерно 90 % всей мировой научной литературы публикуется на английском языке. Оставшиеся 10 % – это не русскоязычная литература, эти 10 % делят все оставшиеся языки мира. Конечно, не стоит думать, что научную литературу издают на нескольких сотнях языков. Во многих странах ученые изначально пишут свои работы на английском языке, причем речь сейчас не только о развивающихся странах, также дела обстоят и в Европе, особенно если проводится какое-то многонациональное исследование. Дж. Бэйлан, эксперт по Латинской Америке на кафедре международных отношений в Колумбийском университете, выступая на всемирной конференции в Торонто в 2011 году, заметил, что доминирование английского языка в сфере высшего образования оказывает огромное влияние на исследователей из неанглоязычных стран, в то время как те, кто уже плывут по течению, могут погибнуть.

Положение английского языка как основного языка высшего образования чаще оценивается скорее положительно, чем отрицательно. Если (или когда) это положение изменится, то место английского займет другой язык. С учетом стремительной экспансии высшего образования в таких регионах, как Китай и Латинская Америка, нетрудно заметить, какие языки могут занять его место.

Иметь общий язык – это прекрасно, так как это дает возможность людям читать работы друг друга. Единственное исключение возможно тогда, когда какая-нибудь страна, являясь сильной в определенной сфере, может изолироваться от всего остального мира и все равно достичь успеха, несмотря на свою закрытость. Русская матема-

тика и французская философия – очевидные тому примеры. По мере того, как Китай становится богаче и сильнее, можно наблюдать аналогичный процесс и там. Однако если страна недостаточно сильна, чтобы доминировать в определенной области так, как это делала Россия в сфере математики, будет разумней внедрить, выучить и использовать английский язык.

В ближайшем будущем английский язык, очевидно, останется доминирующим языком в академической среде, потому что влияние Соединенных Штатов Америки или Великобритании на другие государства с точки зрения политической, экономической и образовательной сфер по-прежнему сильно и значительно. Несомненно, их академическая инфраструктура, исследования в передовых областях науки, библиотеки и печатные ресурсы – все это остается вне конкуренции в настоящее время. Их верховенство и превосходство сохраняются, и маловероятно, что что-либо здесь изменится. Или это случится не раньше, чем лет через сорок-пятьдесят.

Получается, что без знания английского языка молодой ученый не только не может ознакомиться с самым значительным пластом мировой научной мысли, но ему закрыта дорога на международные конференции (где говорят на английском) и сильно затруднена возможность публикации своих работ за рубежом. Разумеется, можно понадеяться на переводчика, вот только специалистов, способных достоверно передать смысл и стилистику научного текста, – единицы, а их рабочее время стоит очень дорого.

Становится очевидным факт, что изучение английского языка должно быть обязательным для молодых ученых. Только этот иностранный язык может помочь в интеграции с мировым научным сообществом. Конечно, нет ничего плохого в том, чтобы знать и пользоваться немецким или французским языками, но в качестве второго, или *n*-ого иностранного языка, параллельно с английским. Нельзя не согласиться с высказыванием К. МакКормика о том, что английский язык в наше время – это не роскошь, а *sine qua non*. Действительно, учитывая сложившуюся в мире ситуацию, этот язык будет лидировать еще долго в среде высшего образования и в мире в целом.



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш.А.* Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // *Иностранные языки в школе.* – 1986. – № 2. – С. 24–27.
2. *Мкртычева Н.С., Тонкошнур П. С.* Влияние изучения иностранных языков на развитие ребенка // *Молодой ученый.* – 2012. – № 4. – С. 439–441.
3. *Крючкова Т.Б.* Языковая политика и реальность // *Вопросы филологии.* – 2010. – № 1 (34).
4. *Скачкова И.И.* Выбор государственного языка как актуальная проблема языковой политики // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов: Грамота. – 2013. – № 2 (20). – С. 179–182.
5. *McCormick C.* Countries with Better English Have Better Economies // *Harvard Business Review.* – 2013. – № 15, November.

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**А.Х. ЗАРАБИНОВ,**  
*студент*

*Таджикский национальный университет*

**Аннотация.** Исследуются особенности нетрадиционных методов изучения иностранных языков, использование и внедрение этих методов в процесс изучения языков детьми.

**Ключевые слова:** *методы, иностранные языки, дети.*

На сегодняшний день знание иностранных языков является неотъемлемой частью развития нынешнего поколения. Иностранные языки в условиях современного молниеносного стремления к социальной активности говорить со всем миром приобретают неоспоримую актуальность.

Понятно, что иностранные языки будут только набирать обороты в приоритетах социума. Будущее любой страны определяют дети –

именно поэтому необходимо начинать изучение иностранных языков с детского возраста.

Для того чтобы как можно более эффективно преподавать иностранный язык детям, необходимо использовать нетрадиционные методы и приемы обучения.

Благодаря традиционным формам обучения ученикам сообщаются новые знания и актуальная информация по какой-либо дисциплине. Нетрадиционные методы, которые использует преподаватель в своей практике, обладают индивидуальностью и развивают у детей творческие способности и самостоятельность, помогают детям оценить полученные знания и применить их на практике, тем самым эффективность обучения значительно повышается и выходит на новый уровень. В наше время поиск новых качественных и эффективных приемов и методов обучения, которые не только помогут проявить языковые способности, но и будут развивать потенциал личности, растет.

Нетрадиционные формы обучения, в отличие от традиционных методов, предполагают наиболее быстрое и интенсивное усвоение языка за счет того, что теоретическая часть сведена к минимуму или же ее нет вовсе, а разговорная речь на изучаемом языке находится на первом месте. Для детей, как и для людей любого возраста, которые начинают заниматься изучением иностранных языков, характерен перенос интонирования родного языка в разговорную речь на иностранном языке. Одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному интонированию, а также формирования правильного произношения является применение песен на изучаемом языке. Кроме того, занятия с использованием музыки иностранной народности позволяют улавливать, запоминать и самостоятельно строить фразы и предложения на желаемом языке.

Так как мы говорим о детях, ведущей деятельностью в период их обучения в начальной школе является игра, поэтому важно применять этот немаловажный факт в обучении их иностранному языку.

Игра должна быть организована так, чтобы были задействованы в полной мере эмоциональные и умственные силы ребенка. Речемыслительная деятельность стимулируется в ходе игры, когда нужно су-

меть принять решение – как поступить, что ответить, как спросить, как выиграть, что помогает ориентироваться в различных жизненных ситуациях, быть психологически устойчивым при решении проблем и достигать поставленной цели. Есть еще один плюс в использовании игры при обучении: игра способна обеспечить не только групповую или коллективную форму работы, но и индивидуальную и парную.

Здесь, в процессе развлечения и отдыха, игра перерастает в обучение, поэтому довольными остаются обе стороны – обучающая и обучаемая.

Также одним из методов нетрадиционного обучения иностранным языкам является работа со стихами, рифмовками. В процессе этой деятельности усваивается языковой материал, развивается память, внимание, творческая активность учащихся, происходит знакомство, воспитание толерантности и чувств уважения к культурному наследию других стран и народов.

Нетрадиционные методы обучения не требуют специального оборудования и могут быть использованы на каждом занятии.

Именно поэтому абсолютно бесспорным является то, что применение нетрадиционных способов обучения обязательно должно присутствовать на занятиях по изучению иностранных языков для быстрого, эффективного и качественного усвоения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисов Е. А.* Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 29–31.

2. *Бурдина М. И.* Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения // ИЯШ. – 1996. – № 3. – С. 52–55.

3. *Витлин Ж.А.* Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 7–14.

4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 31–42.

5. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. / Н.Д. Гальскова.– М.: Академия, 2004. – 336 с.

6. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000.- 165 с.

7. Гладиллина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // ИЯШ. – 2003. – № 3. – С. 41–43.

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВКЛЮЧЕНИЯ В НЕГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ**

**А.А. КАДЫРОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: kadyrova8416@mail.ru*

*телефон: +79375243328*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные компоненты содержания обучения иностранному языку в школе и связь обучения и мотивации изучения иностранного языка. Также поднимаются вопросы определения целей и важности мотивации учения.

**Ключевые слова:** *содержание обучения, мотивация, цель обучения, межкультурная компетенция, вторичная социализация, лингвострановедческий аспект*

На современном этапе в школе проверяют различные стратегии обучения. Чем больше альтернативных методических решений, тем плодотворней поиск новых путей обучения в целом.

При этом центральными проблемами перестройки преподавания ИЯ являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

С одной стороны, цель детерминируется объективными нуждами большинства, выражая его социальный заказ, с другой стороны, она сама детерминирует всю систему обучения, определяя и содержание этой системы, и её организацию. Усиление коммуникативной стороны этой направленности отражается в трансформации целей обучения. Е.И. Пассов и другие исследователи предполагают следующую последовательность: обучение ИЯ-обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение общению.

ИЯ как учебный предмет сможет полноценно выполнять свои функции лишь при условии, что все аспекты процесса обучения будут рассматриваться на равных условиях, что означает их равноправие в плане значимости для формирования личности ученика.

Основываясь на данных прагмалингвистики и взяв во внимание изменившийся статус ИЯ как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особо подчёркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей.

Речь идет не только о знании иностранного языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции».

В госстандарте уровня обученности ИЯ отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано и с социокультурными и страноведческими знаниями, иными словами, с «вторичной социализацией». Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах.

Общеизвестно, что культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности человека. Е.И. Пассов дает определение термина «иноязычная культура» как неотъемлемого компонента СО. Под иноязычной культурой мы понимаем все то, что способен

принести учащимся процесс овладения ИЯ в учебном процессе, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

При этом обучение иноязычной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении ИЯ. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом, страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни.

И если попытаться выстроить линейно все компоненты содержания обучения, то в рамках этой концепции можно говорить о языковом материале, текстах, теме, упражнениях, знаниях, навыках и умениях. Весьма своеобразно и следующее понимание этой проблемы: под содержанием обучения ИЯ понимаются и промежуточные умения, языковые навыки, тексты в графическом и звуковом оформлении, темы и ситуации, в пределах которых формируются речевые умения, языковые понятия, отсутствующие в родном языке учащихся.

Спецификой иностранного языка как учебного предмета, который не находил себе места в общей системе образования, и тем, что в дидактике в течении долгого времени СО рассматривались главным образом в связи с предметами, изучающими основы наук, и объясняется частично тот факт, что в методике обучения иностранному языку нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения.

Совершенно очевидно, что языковой материал не исчерпывает содержание обучения, т. к. его усвоение – это лишь база для развития умений и навыков устной речи и чтения, формирующихся не только на основе различного языкового материала, но и на основе связного целого, которое выступает в виде звучащих текстов и текстов в графическом оформлении. Отсюда следует правомерное включение текстов и тематики в СО.

Несколько по-другому решается вопрос о знаниях, навыках и умениях. Прежде, хотелось бы отметить, что для иностранных язы-

ков, ведущей функцией которых является речевое общение, основными единицами содержания выступают виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение), в письменной форме (письмо), восприятие и понимание на слух (аудирование), восприятие и понимание речи, текстов (чтение). Каждый вид речевой деятельности – это сложная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение различных коммуникативных задач.

В ходе обучения иностранному языку у учащихся формируются самые различные навыки и умения. К ним традиционно принято относить речевые умения (умение говорить, аудировать, читать и понимать и т. д.), навыки употребления лексики, грамматики или произносительные навыки, входящие как элементы в состав речевых умений. Все вышеперечисленное бесспорно входит в содержание ИЯ, поскольку является базой для достижения практической цели обучения ИЯ.

Таким образом, под содержанием обучения ИЯ следует понимать языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику, звучащие тексты, тексты в традиционной орфографии, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, а также лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения обращаться к справочной литературе при работе с языком.

Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов учения школьника, и во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. Анализ отечественной и иностранной литературы показывает, что на данный момент нет единого мнения или однозначного решения данной проблемы, а именно понимания, что же такое мотивация в целом и мотивация учебной деятельности в частности. Поиск путей решения вопроса о мотивации учения возможен в плане психологических исследований этого направления, где рассматриваются психологические основы мотивации. Замечено, что в течение одного учебного года отношение обучаемых к различным видам речевой деятельности на ИЯ резко может измениться в отрицательную или положительную

стороны. Это в свою очередь зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от УМК, от результатов обучения и т. п. Положительная установка на изучение ИЯ способствует улучшению результатов научения речевой деятельности.

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами. Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы).

Ключевыми и решающими параметрами являются те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. В этом случае внутреннее побуждение оказывается не привнесённым в обучение извне, не навязанным ему, а является прямым порождением самого метода обучения.

Перед учителем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению. В системе обучения ИЯ как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего ИЯ коммуникативную мотивацию.



В общей структуре мотивации доминирующим является основной мотив, определяющий учебную деятельность и формирования отношения к ней. Это познавательный мотив, так как в его основе заложено постоянное стремление к познанию, а также имеет место связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности.

Познавательные мотивы в овладении ИЯ дифференцируются следующим образом: интерес к ИЯ как к таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений языка и возможным по форме и содержанию занятиям ИЯ, к развитию лингвистического мышления; возможность использования ИЯ как средства обмена информацией, получение знаний с его помощью, изучение культуры, истории, развития и действительности страны изучаемого языка, расширение кругозора формирует мотив отношения к ИЯ как необходимому средству познавательной деятельности.

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активации всех психологических процессов – мышление, восприятие, понимание и усвоение иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровень мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения. Психические и физические переживания, потребности осознания, то есть мотивы, придают смысл, тем самым стимулирует речемыслительную деятельность, мышление, и приводят к желанию больше узнать и научиться мыслить на языке. Благодаря ситуации удовлетворяются потребности личности и создаются положительные установки на изучение иностранного языка. Таким образом, мотивы, интересы, ситуации, установки взаимообусловлены, составляют гармоничное единство личности, являются внутренним энергизатором.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Платонова Т.Е.* Педагогические условия совершенствования управления качеством обучения учащихся на диагностической основе. – Казань: издательский центр Академии управления «ТИСБИ», 2006. – 176 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004 – С. 50–74.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2006. – С. 536.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ПРИНЦИПА ПОЗИТИВНОГО ПОДКРЕПЛЕНИЯ НА ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

**Ф.Г. МАЙЛЕНОВА,**

*доктор философских наук,  
ведущий научный сотрудник ИФ РАН*

*e-mail: Farida.mailenova@mail.ru*

*телефон: +79161440674*

**Ч.Р. ИВАНОВА,**

*преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ivanova.roberta@mail.ru*

*телефон: +79178650825*

**Аннотация:** Статья посвящена кругу вопросов, связанных с сферой поисков гуманистических эффективных методов обучения. Представлен метод позитивного подкрепления как один из самых эффективных и гуманных по отношению к обучаемым. Позитивный метод подкрепления сравнивается с негативным методом в пользу эффективности позитивного при правильном применении.

***Ключевые слова:** ментальные стратегии, бихевиоральная теория обучения, мотивированное обучение, гуманистическая психология, методология преподавания, позитивное подкрепление, самоподкрепление, негативное подкрепление, режим подачи подкрепления, переменное подкрепление.*

Пожалуй, в современном мире мало кто станет возражать против того, что воспитание и обучение не должно быть основано на наказаниях, и теория позитивного подкрепления интуитивно кажется

знакомой многим, кто разделяет ценности гуманистической психологии и философии. Обучение должно быть мотивированным, и желательно, чтобы мотивация была позитивной, то есть мотивация «к», а не «от» – все это как будто тоже не нуждается в специальных доказательствах. Тем не менее, мы наблюдаем безрадостную в целом картину – обучение (чему бы ни было) редко бывает легким и радостным, и желания изучить что-то хватает лишь на первое время, потом мотивация куда-то уходит и наступает утомление, скука и стойкое торможение, преодолеть которое способны лишь люди с железной силой воли.

Вся беда том, что ценности, формирующие подход к образованию, в основном состоят в том, чтобы научить ученика не думать, а выполнять правила поведения, то есть искать единственно правильное решение, которое нужно запомнить или выучить, а затем воспроизвести. Вся система проверки знаний посредством тестов, особенно по гуманитарным наукам, грешит этим: тестируемый должен, пользуясь лишь памятью, воспроизвести единственно правильный вариант ответа в максимально короткий промежуток времени. Однако в процессе живого общения с учеником можно выявить, способен ли он логически прийти к решению, обосновать его, а также увидеть, что правильный ответ в каких-то ситуациях может быть не единственным. Разумеется, для этого необходимо, чтобы экзаменатор сам обладал творческим мышлением и был заинтересован в том, чтобы развивать его у своих учеников. А. Эйнштейн говорил: «Иногда школу представляют просто инструментом для передачи определенного максимального количества знаний подрастающему поколению. Но это не так. Знание мертво – школа служит живущим» [1, с. 32]. Великий мыслитель, перевернувший сами основы представления человечества о Вселенной, любил повторять, что найти истину – еще не цель. Применительно к обучению можно, пожалуй, сказать, что конечная цель обучения – познание процесса, обучение навыкам поиска истины. В предлагаемой статье пойдет речь о новых способах обучения, которые способны мотивировать, воодушевлять и тем самым, обучая новым *ментальным стратегиям*, в значительной степени повышать эффективность обучения.

Методология преподавания включает в себя прежде всего способ подачи специальных знаний в определенном распорядке – от простого, понятного к сложному, четко, пошагово и в том темпе, который является оптимальным – это само по себе весьма непростая задача, и уже существует множество передовых теорий, позволяющих значительно быстрее и эффективнее, нежели раньше, обучаться самым различным навыкам.

Однако мы хотели бы остановиться еще на одной важной составляющей успешного обучения, включающей в себя такой источник энергии и мотивации, как позитивные эмоции. У любого мыслящего существа есть потребность постигать что-то новое, и правильно опираясь на эту потребность, можно повысить эффективность обучения во много раз. Применение принципа «позитивного подкрепления» помогает обучаемому испытывать радостное чувство удовлетворения от своих достижений в процессе обучения, тем самым подпитывая мотивацию обучаться дальше.

Однако само понятие «подкрепление», которое мы позаимствовали из бихевиоральной теории обучения Скиннера, имеет некоторые тонкости, на которые мало кто обращает внимание. Между тем обучение с подкреплением – это вовсе не система наград и наказаний, как кажется многим. Дело в том, что награды и наказания – это то, что обычно приходит *после* того, как действие совершено, часто спустя длительное время, как, например, в уголовном суде. Они могут повлиять, а могут и не повлиять на *будущее* поведение, так как это уже зависит как от справедливости награды или наказания, так и от степени морального развития наказываемого или награждаемого субъекта. С уверенностью можно утверждать одно – они, безусловно, не могут воздействовать на уже *совершенное* действие. Поэтому система наград и наказаний, хотя и призвана обучать общественным нормам, апеллирует скорее к памяти и воображению. Подкрепление изменяет поведение только тогда, когда дается в правильно выбранный момент.

Например, в воспитании детей (да и вообще во взаимоотношениях людей) плохо помогает крик и ругань, если кто-то ведет себя не так. Однако если вместо того, чтобы замечать только негативное и бороться

с ним, наоборот, подмечать те элементы поведения, которые вам нужны, и сразу подкреплять их, желаемые изменения наступят гораздо быстрее. Например, *стабильно* хвалить, улыбаться, благодарить, когда ваши просьбы и пожелания выполняются, но тщательно игнорировать, когда вас игнорируют или раздражают. Неподкрепляемое поведение имеет свойство угасать, а подкрепляемое – усиливаться.

Конечно, подобные рассуждения непременно приведут к возражениям со стороны тех, кто воспитан в гуманистических традициях, так как воздействие на поведение человека при помощи своего рода осознанной техники кажется непоправимо безнравственным. Однако очевиден тот факт, на который опять же мало кто обращает внимание, что все мы пытаемся влиять на поведение друг друга любыми попавшимися под руку средствами, и зачастую эти средства не только не хороши, но и гораздо хуже тех, которым можно обучиться, исследовав механизмы грамотного использования подкрепления.

Итак, что же такое положительное подкрепление? Согласно определению, предложенному Карен Пайор, *положительное подкрепление – это событие, совпадающее с каким-либо действием и ведущее к увеличению вероятности повторного совершения этого действия*. Любое поведение (осознанное ли оно, либо является автоматическим) можно усилить с помощью положительного подкрепления [2, с. 75].

В противоположность положительному, *отрицательное подкрепление* можно определить как *то, чего субъект будет стараться избегать*. Как уже говорилось выше, наказание происходит после поведения, на которое оно должно воздействовать, и избежать наказания, изменив взгляды или поступки, невозможно, так как неправильное поведение уже осуществилось. С той или иной степенью эффективностью наказание формирует будущее поведение. Можно в будущем, из страха наказания, улучшить его, или же научиться быть более хитрым и осмотрительным, чтобы впредь не попадаться. К сожалению, второй вариант модификации поведения вследствие наказания встречается чаще. Поэтому будет правомерным сделать предварительный вывод, что отрицательные подкрепления, как и наказания,

которые можно рассматривать как отсроченные отрицательные подкрепления, работают менее эффективно, нежели положительные. Ниже речь пойдет о различных аспектах использования именно положительного подкрепления.

Смысл позитивного подкрепления заключается не только в том, чтобы тот, кто его получает, испытал позитивные эмоции и тем самым захотел повторить подкрепляемый поведенческий паттерн. Подкрепление – это еще и информация. Оно *сообщает* субъекту, что именно, какой элемент в его поведении нравится. В процессе обучения чему-то новому именно информационная часть подкрепления становится особенно важной, порой даже важнее самого подкрепления. Не столь важно, каким образом будет организовано подкрепление, важно, чтобы ученику было *понятно*, что в данный момент он сделал то, что надо. Например, во время тренировок спортсменов или при обучении музыкантов и танцоров очень помогают короткие восклицания учителя или тренера «Да!», «Так!», «Хорошо!» и т. п. Обучение затрагивает не только рациональную часть человека, но и эмоциональную, такого рода помощь со стороны мастера может значительно улучшить качество обучения. Ученик 1) получает информацию о мельчайших нюансах мастерства, которые зачастую невозможно объяснить словами или описать в учебниках, напрямую от человека, который этим мастерством уже владеет, 2) испытывает положительные эмоции от того, что у него уже получается, и, как следствие, 3) получает дополнительный импульс-мотивацию обучаться дальше. Когда обучение строится подобным образом, естественная радость от того, что начинает получаться то, что раньше казалось труднодостижимым, умножается за счет того, что оказываются задействованы еще и бессознательные ресурсы.

Необходимо добавить, что построение подобного стиля обучения, являясь более эффективным и приятным для учеников, требует гораздо большего педагогического и психологического мастерства, а также ежесекундного внимания к подопечному. Навык удержания такого активного внимания в течение множества часов обучения есть не у всех, но ему тоже – как и любому другому навыку – можно обу-

читься, изучая и применяя, в свою очередь, принцип позитивного подкрепления. Порой то, что кажется странным, смешным и даже бессмысленным, оказывается весьма эффективным – но узнать об этом можно, лишь проверив на собственном опыте. Например, мало кто применяет такой легкий и эффективный способ мотивирования себя, как *самоподкрепление*. Тем не менее даже мысленная похвала, улыбка самому себе в зеркало, или маленький кусочек шоколада за успешно сделанную работу, если их применять методично и в течение некоторого времени, могут значительно улучшить показатели, чем бы вы ни занимались – написанием статей, обучением игре в теннис или изучением иностранных языков. Разумеется, подкреплением является и само по себе ощущение победы, однако люди зачастую настолько строги по отношению к себе, что гораздо больше времени у них уходит на то, чтобы мысленно укорять себя за недочеты, забывая похвалить себя за успехи.

Запоздалое подкрепление не является эффективным и по отношению к себе, и к ученикам. Мы все знаем, что нужно друг друга хвалить, говорить добрые слова и благодарить за то, что для нас делают по нашей просьбе или по собственной инициативе. Однако бывает, что добрые слова, призванные подкрепить то, что нам нравится, порой действуют чуть ли противоположным образом. Почему? Чаще всего потому, что нужные, подходящие и прекрасные слова оказались сказаны 1) не так, 2) не тогда, т. е. в неподходящий момент. Очень часто подкрепление *запаздывает*, и хорошо, если еще есть время, чтобы как-то исправить ситуацию.

Однако *преждевременное подкрепление* тоже неэффективно. Оно может быть приятным, утешающим или же (если его слишком много) стать раздражающим и мешающим (вряд ли кому понравятся безостановочные подбадривания). Что касается маленьких детей, то чрезмерное и слишком раннее подкрепление может *понижить эффективность* их обучения. Тому есть две причины. Первая – постоянно нахваливая ребенка и говоря ему: «Молодец, хорошо, ты уже почти все сделал(а) правильно», мы не даем ему четкую информацию, что именно он делает хорошо и правильно. Получается, мы его

хвалим уже за то, что он вообще что-то делает, независимо от результатов, т. е. практически мы *подкрепляем попытки*. Но существует большая разница между попыткой сделать что-то и выполнением этого. Для продолжения начатого и достижения каких-то значимых успехов требуется гораздо больше усилий, внимания, терпения, нежели просто попробовать что-то поделывать короткое время.

Процесс обучения проходит в несколько последовательных этапов. На начальных этапах важны одни подкрепления, на последующих, когда навык уже почти сформирован – другие, этап шлифовки мастерства требует совсем иных форм поддержки. Мудрые педагоги и тренеры знают это или интуитивно чувствуют, совершенно по-разному работая с одними и теми же подопечными в разный период обучения.

Механистический взгляд, согласно которому обучаемый уподобляется машине, постоянно нуждающейся в одной и той же порции топлива одного и того же качества, может привести к еще одной ошибке. Эта ошибка состоит в представлении, что если начать вырабатывать поведение с помощью положительного подкрепления, то необходимо продолжать его применение на протяжении всей дальнейшей жизни субъекта; если этого не будет, то поведение исчезнет. На деле же постоянное подкрепление необходимо только на стадиях обучения. Начинаящий нуждается и в моральной, и в информационной поддержке, которую как раз и дает положительное подкрепление. Каждый правильный шаг, даже самый незначительный, достоин подкрепления. Начинаящий фигурист проехал два круга на коньках и ни разу не упал – молодец! Однако когда он уже отрабатывает сложные прыжки, довольно странно будет хвалить его за то, что он просто хорошо стоит на коньках; однако этапы сложных элементов, которые он теперь осваивает, по-прежнему нуждаются в подкреплении. В дальнейшем, когда катание уже в целом освоено, можно переходить к другому типу подкрепления, которое называется *вариабельным режимом подкрепления*, которое подается нерегулярно и в случайном порядке. Это необходимо для того, чтобы поддерживать уже выученное поведение на определенном уровне надежности. Как это ни по-



кажется странным, для уже выработанного поведения переменный режим более эффективен для поддержания, чем постоянный, предсказуемый. Нам понятно, что нет нужды продолжать наказывать за неправильное поведение, если оно прекратилось, но почему бы не вознаграждать постоянно за правильное поведение. Это представляется логичным, но не так эффективно, как нам хотелось бы. Возможно, ответ кроется в особенностях нашего мышления, которое всегда стремится отгадывать загадки, а если схема чересчур проста и понятна, ей просто «неинтересно» становится следовать.

Помнить о психологических секретах, связанных с действием этого вида подкрепления, важно еще по одной причине. Если вы вознамерились бороться с каким-то поведением, пытаетесь угасить его, очень важно не подкреплять его вовсе и никогда! Без подкрепления поведение угасает – может быть не так быстро, как хотелось бы, но терпение и стойкость приведут к желаемому эффекту.

Любое обучение, будь то отвыкание от вредной привычки, повышение коммуникативной компетентности, изучение наук, языков, спорт, игры – требует от обучающегося прежде всего настойчивости. А настойчивость зависит не от силы воли, как принято считать, а от мотивации, т. е. желания что-либо делать. Сила воли – это способность человека заставить себя, преодолевая усталость, нежелание, нередко даже боль и отвращение. Вряд ли можно долго так себя истязать, если только на кону не стоит жизнь и здоровье (близких людей или собственное). Хотя даже в этом случае можно сказать, что источником энергии будет желание жить или же любовь и сострадание.

Обучаясь с желанием и удовольствием, можно преодолеть множество препятствий с помощью внутренних резервов, доступ к которым возможен лишь через радость и другие счастливые эмоции. Человек – существо обучающееся, и стремление познавать является одной из насущнейших его потребностей. Так что самое важное – не погасить тот огонек любопытства, удивления и радости, которым сопровождается обучение всему новому, и постараться поддерживать его на протяжении всего процесса обучения.

Формирование поведения таким способом, конечно, противоположно обучению при помощи муштры и повторений. Оно может обеспечить не только стабильный прогресс, но абсолютно безошибочное обучение, и оно может идти чрезвычайно быстро.

Отрицательным подкреплением является любое неприятное событие или стимул, пусть даже весьма слабый, действие которого можно прекратить или избежать, изменив поведение.

По отношению друг к другу люди постоянно применяют отрицательное подкрепление: строгий взгляд, нахмуренные брови, неодобрительное замечание. Некоторые применяют отрицательное подкрепление слишком часто. Эффективно ли оно? Слишком частое применение отрицательного подкрепления, не скомпенсированное возможностью положительного подкрепления, может привести к появлению нежелательных черт личности, не обязательно страха и ярости, создаваемых наказанием, но робости, неуверенности в себе, тревожности.

Важное значение теории подкрепления для общества состоит не в изменении отдельных видов поведения или реформировании учебных заведений, а в том влиянии, которое само по себе оказывает положительное подкрепление на отдельных индивидов. Подкрепление – это информация, информация о том, что то, что вы делаете, приводит к результату. Если у нас есть информация о том, как заставить окружающую среду подкреплять нас, значит, мы эту среду контролируем, и мы больше ей неподвластны. В самом деле от успешности этого до некоторой степени зависит наше приспособление к жизни, достигнутое в ходе эволюции. Таким образом, индивидам нравится обучаться с помощью подкрепления не по тем причинам, которые лежат на поверхности – получение пищи или другого вознаграждения, а потому, что они в этом процессе действительно обретают некоторый контроль над происходящим. А причина того, что людям нравится изменять поведение других с помощью подкрепления, состоит в том, что ответная реакция доставляет удовольствие. Глядя на то, как радуются животные, как сияют глаза малышей, люди расцветают и начинают сиять – от радости, вызванной успешностью собственных усилий;

этот положительный результат сам по себе является мощным подкреплением. Некоторых людей возможность получения хороших результатов захватывает полностью.

Пожалуй, основное, что вызывает возражения против бихевиоризма у людей гуманитарного склада ума – это подтекст: «все происходящее в обществе может и должно управляться подкреплением», но свод правил гораздо более гибок, чем некоторые предполагают и даже более гибок, чем иным хотелось бы. Чтобы подкрепление действовало, оно должно быть вовлечено в процесс постоянного изменения, постоянной обратной связи, постоянного роста.

Применяющий подкрепление начинает осознавать дуалистическую, двустороннюю природу этого общения. Он больше узнает о других и, неизбежно, лучше познает себя. Можно сказать, что тренировка, обучение является тем процессом, который требует одновременного присутствия внутри и вне собственной шкуры. Кто обучает и кто обучается? Оба меняются местами и оба учатся. Некоторые видят в теории подкрепления способ контроля, манипулирования или ограничение свободы личности или общества. Но изменения в обществе должны начинаться с изменения отдельных личностей – со сдвигов, которые принесут личную пользу – точно так же, как видовые изменения должны начинаться на уровне одного гена. Совершенно не ограничивая нас, оно открывает дорогу для приобретения нового опыта, и будучи осознанным, усиливает не механические аспекты жизни, а богатство и удивительное разнообразие всего поведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Einstein A.* On Education. – New Jersey: The Cited Press, Secaucus, 1956.
2. *Прайор К.* Не рычите на собаку! Книга о дрессировке людей, животных и самого себя. – М.: Эксмо, 2009. – 288 с.
3. *Skinner B. F.* Verbal Behavior. – Massachusetts: Cambridge, B.F. Skinner Foundation Reprint Series, 2014.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Н.В. МАКЛАКОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: natalim.16@mail.ru  
телефон: +79272410969*

**И.А. МАКЛАКОВ,**

*кандидат филологических наук, доцент  
Казанский филиал Российской  
международной академии туризма  
e-mail: natalim.16@mail.ru  
телефон: +79272410969*

**Аннотация.** Данная статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогики – развитию эмпатических способностей будущих учителей. Авторы рассматривают эмпатию как основу эффективной коммуникации, подразумевая под этим способность личности понимать партнеров по коммуникации, их чувства, мотивы, побуждения. Подробно рассматривается суть этого явления, его базовые составляющие, виды и формы. Показывается важность развития этого качества у студентов и раскрывается богатый потенциал эстетического воспитания по его развитию.

**Ключевые слова:** *эмпатия, образование, учащиеся, эффективная коммуникация, развитие эмпатических способностей.*

Одной из базовых характеристик человека является его потребность в общении, эффективность и успешность которого напрямую зависит от способности партнеров по коммуникации к взаимодействию, адекватному отклику на чувства и переживания друг друга, к социальной сензитивности, от умения понять другого человека, его мотивы и побуждения [9]. В психологии эти способности и умения

обобщаются в понятии «эмпатия». Именно эмпатия как коммуникативное свойство личности способствует установлению контакта, разрешению противоречий и открывает новые возможности для продуктивного воздействия на личность в общении и для эффективного управления социальными группами. Эмпатия присутствует во всех видах межличностного общения. Оно является той базовой социально-психологической средой, в которой эмпатия зарождается, развивается и проявляется.

Следует отметить, что вид и форма проявления эмпатии тесно связаны с системой ценностей и мировоззрением личности [3]. При этом человек с высоким уровнем эмпатии отличается позитивным мировоззрением и развитостью социальных эмоций, направлен на партнера по общению, толерантен к другим, открыт в общении, проявляет низкую эмоциональную уязвимость. Для него характерны доброжелательность, общительность, позитивная эмоциональность. И наоборот, люди с низким уровнем развития эмпатии эгоцентричны, склонны к замкнутости, недоброжелательности и агрессии. Таким образом, очевидна необходимость формирования эмпатической культуры человека. Особенно актуальна эта проблема в контексте развития личностных характеристик будущего учителя как носителя базовых ценностей общества, который, по определению, становится не только источником знаний для своих учеников, но и формирует их личности. Для этого педагог должен, с одной стороны, сам обладать высокоразвитыми эмпатическими способностями, а с другой стороны, уметь ими эффективно пользоваться в процессе воспитания учащихся.

Само понятие эмпатии ввел в научный оборот Титчер еще в 1903 году для обозначения процесса вчувствования, направленности на внутренний мир другого человека. Однако анализ психолого-педагогической литературы по проблеме показывает, что на сегодняшний день в научной среде нет единого понимания этого явления. Пестрота картины, на наш взгляд, связана с тем, что исследователи работают в разных системах координат. Так, определением качественной природы эмпатии занимаются, например, Гаврилова Т.П., Муканов М.М., Обозов Н.Н., Орлов А.Б. и др. Изучению связи струк-

турных характеристик эмпатии посвящены работы Бодалева А.А. Выговской Л.П., Дашкевич О.В., Юсупова И.М. и др. Процессуальный характер явления анализируется Агеевым В.С., Борисенко С.Б., Стрелковой Л.П. и др. В работах этих ученых эмпатия рассматривается и как процесс, и как состояние, и как способность. Она связывается с различными психическими процессами и психологическими особенностями личности и синонимична таким понятиям, как сензитивность, доброжелательность, чуткость, эмоциональная идентификация, сопереживание и т. п.

Анализируя результаты данных исследований, можно прийти к выводу, что эмпатия – это социально психологическое свойство личности, представляющее собой совокупность социально-психологических способностей индивида, благодаря которым это свойство раскрывается и самому субъекту эмпатии, и ее объекту. К упомянутым способностям можно отнести способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональное состояние партнера по общению и мысленно ставить себя на его место, способность применять способы взаимодействия, которые облегчают психологическое состояние другого человека и др.

Исследователи предлагают разнообразные классификации видов и форм эмпатии, исходя из различных критериев. Так, на основе критерия модальности выделяют эмоциональную, когнитивную и поведенческую [8; 7] или рациональную, эмоциональную и интуитивную [2] эмпатию. Согласно Сопикову А.П., при эмоциональной эмпатии в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии доминирует эмоциональная составляющая. Познавательная эмпатия предполагает информативность как доминанту этого процесса. Поведенческая форма эмпатии выдвигает на первый план волевой аспект, понуждение объекта эмпатии к чему-либо. Рациональная эмпатия у Бойко В.В. осуществляется посредством сопричастности, внимания к партнеру, интенсивной переработкой информации о нем. Эмоциональная эмпатия реализуется через эмоциональный опыт, а интуитивная эмпатия предполагает интуицию в процессе отражения другого, обработку информации о партнере на бессознательном уровне.

Исходя из направления эмпатических переживаний эмпатию разделяют на сочувствие (основано на своем собственном опыте и связано с собственными интересами) и сопереживание (связано с потребностями и интересами партнера по общению) [4; 5]. При этом сопереживание является более индивидуальным свойством и связано со слабой нервной системой, а сочувствие – личностное свойство, формируемое в условиях социального обучения [6]. Кроме того, на основе генезиса эмпатии выделяют глобальную, эгоцентрическую и просоциальную формы. Критерий диспозиционности эмпатии дает ее личностную и ситуативную формы. По уровню развития выделяют элементарно-рефлекторные и личностные формы этого явления. При этом отмечается, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека. Форму эмпатии, которая направлена на себя, называют сопереживанием, чувством дискомфорта или личностным дистрессом. Она проявляется тогда, когда воспринимаемое психологическое состояние партнера по коммуникации вызывает фрустрацию собственных потребностей субъекта, делая его эмоционально уязвимым. Человек переживает или то, что могло бы случиться с ним в будущем, или то, что произошло с ним в прошлом. Такие переживания восстанавливают психологический баланс субъекта и несут, таким образом, охранную функцию. Формы эмпатии, направленные на другого, называются состраданием, сочувствием. Эти чувства переживаются индивидом как неблагополучие другого, безотносительно к себе и возникают, когда состояние объекта эмпатии вызывает желание помочь ему. Необходимо отметить, что разные виды эмпатии выражаются в различных формах поведения.

Особую роль играет эмпатия в интерактивных ситуациях общения, где она выступает регулятором взаимодействия, обеспечивая оценку, прогноз и корректировку наиболее продуктивных форм поведения в той или иной ситуации на основе обратной эмпатийной связи. Кроме того, эмпатические способности усиливают умение убеждать, помогают преодолеть негативное отношение объекта эмпатии, расширяют представления о жизни других, обогащают эмоциональный опыт, развивают личность и систему ее ценностей, несут охранные

функции в некомфортных ситуациях. С другой стороны, объект эмпатии получает через нее подтверждение ценности своей личности, самооценности собственного «Я», ощущение поддержки.

Определяя эмпатию как психический процесс, направленный на моделирование мира переживаний объекта эмпатии, Г. Баррет-Леннард [11] выделяет три ее фазы: этап эмпатического понимания, когда субъект делает выводы о мыслях и чувствах партнера по коммуникации; этап выражения субъектом своих суждений о переживаниях объекта; этап эмпатической коммуникации, когда результаты эмпатического понимания проверяются и развиваются в диалоге.

Развитие эмпатических способностей, эмпатической культуры будущего учителя предполагает диагностику уровня их развития. Для исследования эмпатии предлагается использовать опросники, которые широко применяются в области психодиагностики. Наиболее эффективными представляются методики, разработанные В.В. Бойко [2] и И.М. Юсуповым [10]. Так, например, методика И.М. Юсупова позволяет определить как общий уровень эмпатии, так и ее выраженность в различных сферах жизни. Диагностируются 6 направлений сопереживания: родителям, детям, старикам, животным, литературным персонажам и в межличностных отношениях. Возрастные ограничения – не моложе 15 лет. Диагностика проводится как устный опрос с помощью бланковой методики. В тесте 36 суждений с 6 вариантами ответов: не знаю, никогда или нет, иногда, часто, почти всегда, всегда или да. Результат определяется по 6 диагностическим шкалам эмпатии. Тест также имеет шкалы неискренности, достоверности и психологической защиты.

Таким образом, эмпатия является объектом пристального изучения в современной науке. Данное явление рассматривается как процесс, как состояние и как психическое свойство личности. При этом она выступает, с одной стороны, как условие продуктивной профессиональной деятельности, а с другой стороны, она представляется как объект формирования. Кроме того, проведенный нами анализ литературы по проблеме также показал разработанность ее практического аспекта: наличие серии упражнений для развития эмпатических спо-



способностей. Однако недостаточно изученными представляются возможности эстетического воспитания, которое, на наш взгляд, имеет богатый потенциал в этой области в силу своей специфики, что требует отдельного исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А., Кауштанова Т.Р. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. – Л., 1975. – Т. XXXVI. – С. 11–19.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – 472 с.

3. Василькова А.П. Зависимость динамики восприятия больного от уровня эмпатии студентов медицинского вуза // Ананьевские чтения – 2000: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 2000. – С. 174–175.

4. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева. М., 1981. – С. 122–138.

5. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 17–19.

6. Калининский Л.П. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: тезисы докладов. – Омск, 1981. – С. 19–27.

7. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 272–281.

8. Сопиков А. П. Механизм эмпатии / Сопиков А. П. // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. – С. 89–95.

9. Фахрутдинова А.В., Маршова Т.В. Современные подходы к пониманию коммуникативных стратегий // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – Уфа, 2015. – С. 185–188

10. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д. психол. наук. – СПб., 1995. – 34 с.

11. Barrett-Lennard G.T. The Empathy Cycle: Refinement of Nuclear Concept. // Journal of Counseling Psychology. – V. 28. – P. 91–100.

## РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ШРИ АУРОБИНДО

**М.А. МЕФОДЬЕВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: anjali@inbox.ru*

*телефон: +79178609095*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам индийского национального образования, рассматриваемых с точки зрения Шри Ауробиндо Гхоша, индийского философа, революционера и педагога. Основное внимание в статье уделено месту и роли родного и английского языков в национальной системе образования Индии.

*Ключевые слова:* национальное просвещение, духовное и культурное наследие, родной язык, английский язык.

Одной из выдающихся личностей начала 20 века является Ауробиндо Гхош, в научных кругах более известный как Шри Ауробиндо (1873–1950). Будучи философом и йогой, политическим лидером, реформатором и педагогом, он, бесспорно, являлся патриотом своей страны и всегда беспокоился о благе родины.

Национальное образование было одной из проблем, которой Шри Ауробиндо уделял много внимания. Он испытывал отвращение к той системе образования, которую насаждала в школах, колледжах и университетах британская система и с которой он хорошо был знаком, будучи профессором колледжа в г. Бароде. Он понимал, что она ведет к притуплению, обеднению и закреплению живого, яркого и гибкого от природы индийского ума, навязывая ему вредные интеллектуальные склонности и нанося вред своим ограниченным и механистическим подходом его оригинальности и продуктивности. По своим задачам, духу и методам эта система была глубоко чужда Индии и преследовала одну-единственную цель – воспитание прослойки «белых воротничков» для дальнейшей работы во второстепенных службах правительства Индии.

Национальное просвещение, Народный Суд, Бойкот и Свадешти – вот те национальные движения, которые Шри Ауробиндо обратил против иностранных правителей в борьбе Индии за свою свободу. Все эти средства были нацелены, с одной стороны, на подрыв власти и авторитета чужеземных правителей, а с другой – должны были дать импульс развитию национальной промышленности; в области национального просвещения акцент, помимо всего прочего, делался на возрождении культурного и духовного наследия Индии и на приобщении к нему молодого поколения [1].

Он представил свою систему национального образования, цели которой, по его мнению, будут определяться природой самого общества. Дело в том, что Индия всегда видела в человеке-личности душу, частицу божества, скрытую в разуме и теле, сознательное воплощение в природе универсального «я» и духа. В Индии всегда выделяли и культивировали в человеке его ментальную, интеллектуальную, этическую, динамическую и практическую, эстетическую и гедонистическую, витальную и физическую сущности, но все они рассматривались как возможности и орудия души, которая проявляет себя с их помощью и развивается с их ростом; и в то же время все составляющие человеческого существа – еще не вся душа, поскольку в наивысшей точке ее проявления она восходит к чему-то более великому, чем все составляющие вместе взятые, к духовному бытию, и именно в нем душа человека находит свое высшее проявление и свою изначальную божественную природу. Отсюда ясно следует, что настоящее образование – то, которое станет инструментом для этой божественной работы духа, производимой в разуме и теле отдельной личности и нации. Вот на этом принципе и должно основываться образование, вот его главный побудительный мотив и направляющая идея.

Подлинная основа образования – изучение человеческого ума в детском, юношеском и зрелом возрасте. Любая теория образования, основанная на теориях академического совершенства и игнорирующая сам инструмент изучения и познания, скорее, мешает и наносит ущерб интеллектуальному росту, чем способствует формированию всесторонне развитого интеллекта.

Примечательной чертой современного обучения, которое в Индии порой доходило до абсурда, по мнению Ауробиндо, являлась практика обучения фрагментами. Как правило, предмет разбивался на большое количество мелких фрагментов и изучался вкупе с множеством других предметов, и в результате то, чему можно было научиться за год, невозможно было освоить за семь лет, и, как следствие, ученик выходил неподготовленным, со слабым запасом знаний, магистром «Ничего» в обширной области человеческих знаний. Ограниченность, поверхностность и непостоянство современного среднего ума есть следствие этого порочного так называемого принципа обучения на отрывках, оправданием которому служит то, что детское внимание легко утомляется и не может вынести долгого сосредоточения на одном предмете. Маленький ребенок, действительно, не способен ни на чем сосредоточиться и вообще не годится для школьного обучения. Но ребенок семи-восьми лет – самый ранний, из допустимых, возраст для систематического обучения – вполне способен на серьезное сосредоточение, если ему интересен предмет. Так что основа сосредоточенности – это заинтересованность. В связи с этим Ауробиндо сетовал на то, что некоторые преподаватели превращали уроки в совершенно неинтересное, отталкивающее ребенка занятие, поставив грубое принуждение в основу обучения. В результате учитель жаловался на постоянное невнимание учеников. Ребенок, как и взрослый человек, если ему интересно, скорее предпочтет изучить предмет полностью, чем бросит изучение на полпути, поэтому истинное искусство обучения состоит в том, чтобы вести ученика шаг за шагом, открывая перед ним все новое и интересное на этом пути, пока он не овладеет предметом.

Шри Ауробиндо, как и многие индийские ученые, считал, что родной язык есть единственно возможный, на котором должно вестись преподавание, следовательно, первые усилия ученика должны быть направлены на доскональное овладение именно родным языком. Почти каждый ребенок наделен воображением, чувством слова, драматическими способностями, богатством идей и фантазий, поэтому цель состояла в том, чтобы заинтересовать его литературой и истори-

ей родной страны. Вместо скучного изучения правил правописания и чтения, к которым ученики относятся как к обязательной повинности, детей, по мнению философа, следует постепенно знакомить с наиболее интересными произведениями его родной литературы и приобщать к жизни – как сегодняшней, так и прошлой, причем делать это таким образом, чтобы пробудить и использовать его потенциальные способности. Каждый ребенок любит интересные повествования, наполненные героическим пафосом и патриотическими настроениями, поэтому следует использовать эти склонности ребенка и с их помощью предоставлять ему возможность овладеть историей его родной страны в живой и простой интерпретации. В каждом ребенке сокрыто ненасытное интеллектуальное любопытство и склонность к метафизическому исследованию, следовательно, воспользовавшись этим, можно постепенно подвести его к пониманию своего собственного внутреннего мира. Кроме того, в каждом ребенке заложен дар подражания и способности к творческой деятельности – пусть они послужат основой развития его творческой личности, следовательно, следует пробудить в ребенке интерес к жизни, работе и знаниям, развить его интеллект, научить его использовать этот инструмент познания с максимальной эффективностью – это и есть первостепенная задача. В результате скорость, с которой он будет усваивать предметы и учебные дисциплины, позволит ему наверстать любые пробелы в образовании, и если сейчас он не в состоянии овладеть несколькими предметами, то потом, получив правильное воспитание и базовую подготовку, он сможет превосходно овладеть многими дисциплинами [2;5].

Таким образом, национальная система образования должна уходить своими корнями глубоко в национальное прошлое, а средством обучения должен стать родной язык [4]. Это, в свою очередь, не означает отрицания западных знаний, западной науки и английского языка. Как утверждает Ауробиндо: «Цель и принцип истинного национального образования – не игнорирование современной правды и знаний, а принятие нашей основы на веру, ум и дух» [3 с. 132].

Следует отметить, что английский язык в современной Индии имеет статус помощника официального языка. Но на самом деле, это

очень важный язык для Индии. После хинди он является самым распространенным разговорным языком и, возможно, очень часто встречается в письменной речи. Индийцы, которые владеют английским языком, всегда стараются показать свое знание. Английский язык у них символизируется с умом, образованностью, культурой, высоким уровнем интеллекта. Жители Индии, знающие английский, очень часто в разговорной речи смешивают его с родным языком. Также английский выступает в качестве коммуникатора для индийцев, которые говорят на разных языках или на разных диалектах. Английский в Индии является очень важным в различных сферах деятельности – в бизнесе, политике, образовании, праве.

Даже после провозглашения независимости Индии, английский остается основным языком этого государства. И сегодня школы Индии, в которых делается уклон на английский язык, считаются лучшими, так же дело обстоит и с высшим образованием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Кешавмурти Шри Ауробиндо* – надежда человечества / пер. А. Панкова. – URL: <http://book.ariom.ru/txt634.html>
2. *Шри Ауробиндо. Мать Воспитание личности* / пер. с англ. и фр. – СПб.: Изд-во «Адити», 1999. – 145 с.
3. *Sharma R.N. Sri Aurobindo's Philosophy of Social Development* / R.N. Sharma. – New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors, 1991. – P. 227.
4. *Фахрутдинова А.В., Махмутова М.М.* Роль локального сообщества в развитии духовно- нравственной культуры подрастающих поколений в странах востока // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/121-18651>
5. *Фахрутдинова А.В., Махмутова М.М.* Реализация воспитательного потенциала культурного наследия народов востока в локальном сообществе // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. – 2014. – № 4. – С. 234–240.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**О.А. НИКОЛАЕВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: olga-kh@rambler.ru  
телефон: +79600475083*

**Ю.А. КОЗЛОВА,**

*преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: julia-may16@yandex.ru  
телефон: +79063217126*

**Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические условия эффективной организации речевого взаимодействия учащихся на занятиях иностранного языка. Организация речевого общения успешно реализуется, если учитываются психолого-педагогические типы организации взаимодействия. Авторы приходят к выводу о том, что при реализации речевого взаимодействия на уроке иностранного языка самыми эффективными заданиями являются: предсказание, вопросо-ответная работа, обсуждение, доклад и ролевой диалог.

***Ключевые слова:** иностранный язык, речевое взаимодействие, интерактивный подход, психолого-педагогические условия.*

Психолого-педагогические особенности речевого взаимодействия лиц, изучающих иностранный язык или «учащихся», рассматриваются на сегодняшний день в контексте интерактивного подхода, подразумевающего способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, **диалоговое обучение**, в ходе которого осуществляется речевое взаимодействие [5]. По Л. С. Выготскому, человек учится думать через общение с другими людьми [3, с. 8]. В рамках учебного процесса

общение выстраивается через три ключевых элемента: изучаемый язык, преподаватель и учащийся. А в процессе коммуникации при их определенной компоновке осуществляются следующие типы учебного сотрудничества: взаимодействие преподавателей в системе междисциплинарных связей, взаимодействие преподавателя и учащихся и, наконец, взаимодействие самих учащихся.

Приступая к обучению иностранному языку, преподаватель закладывает основы речевого общения, моделируя ситуации говорения через многообразие педагогических воздействий на обучающихся (от введения лексико-грамматического материала до опроса). Чаще всего такие ситуации очень просты, неформальны и содержат не более одной коммуникативной задачи.

При выборе педагогического воздействия на учащихся особое значение имеют психологические закономерности формирования ведущей мотивации. Преподаватель должен опираться на действительные интересы и желания, внешние (социальные) и внутренние (желание дать правильный ответ, высказать собственное мнение, показать свои способности) мотивы общения на иностранном языке [4].

Самым важным, на наш взгляд, аспектом диалогового обучения является **взаимодействие учащихся друг с другом**. При организации такого взаимодействия на занятиях по иностранному языку преподавателю обязательно нужно учитывать общие *психолого-педагогические характеристики* совместной учебной деятельности: психофизические возрастные особенности, предшествующий опыт взаимоотношений и взаимодействия в коллективе, уровень культуры общения, ориентированность на личность, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития, особенности психики (памяти, восприятия, мышления) и т. д. [4].

С точки зрения психолого-педагогической науки существуют следующие *типы организации сотрудничества (взаимодействия) в группе*:

- общий предмет и продукт деятельности;
- распределение ролей между учащимися;
- сочетание взаимодействий между учащимися, находящимися в разных статусных позициях;



- дискуссия учащихся по общей теме.

**Первый тип** сотрудничества предполагает получение общего правильного результата и создается в условиях, когда каждый учащийся выполняет индивидуально часть общегруппового процесса одновременно со всеми или по очереди. Это может быть и парная работа. Преподаватель при этом типе сотрудничества оценивает и конечный результат совместной деятельности, и работу каждого из группы. На занятии по иностранному языку этот тип взаимодействия чаще всего реализуется через приемы «jigsaw» в форме jigsaw-reading и jigsaw-speaking, «completion», «split dialogue».

При **втором типе** сотрудничества учащиеся относятся друг к другу как представители разных профессий, литературные и исторические герои. Такое взаимодействие реализуется в ходе ролевых диалогов, в которых участники строят речевое поведение от лица определенного персонажа. Такие диалоги должны носить практический и приближенный к естественным условиям речевого общения характер. Типичным заданием этого типа является «role-playing», «scenario», «questioning».

**Третий тип** сотрудничества называется «коллективным решением речевых задач», когда учащийся в соответствии со своими склонностями и способностями выполняет особую функцию в общем коллективном процессе решения. Для эффективного коллективного решения задач определяется несколько функциональных ролей учащихся: ведущего-координатора (анализ условий и факторов проблемной ситуации), генератора идей (строит программу действий), критика (контроль и оценка), исполнителя. Типичными примерами такого типа взаимодействия являются использование «brain-storming», «project work», «oral reporting».

**Четвертым типом** взаимодействия является дискуссия учащихся по общей для коллектива теме. По мнению Н.В. Геркиной, искусство педагога осуществляется в следующих направлениях:

- 1) направить дискуссию по учебной проблеме в нужное русло;
- 2) создать комфорт на занятии;
- 3) не подавлять другие стимулы учащихся к учебно-познавательной деятельности;

4) создать научную систему обучения, опирающуюся на достижения базисных и смежных наук [2, с. 86].

Тщательно спланированная преподавателем дискуссия активизирует устноречевое взаимодействие учащихся, вносит вклад в диалогическое и полилогическое обучение. Как показывает практика, эффективным приемом является совмещение дискуссии и ролевой игры. [1, с. 9]. Этот тип представлен заданиями на симуляцию дебатов, диспутов и конференций, различных интервью. Примерами заданий являются «prediction», «problem solving».

Суммируя все вышесказанное, следует отметить, что при организации речевого общения на занятии иностранного языка одним из важных аспектов учебного сотрудничества является взаимодействие учащихся друг с другом, эффективность и качество которого во многом зависит от учета психолого-педагогических факторов.

Теория диалогового обучения была апробирована авторами статьи на практике со студентами вторых курсов психологического профиля подготовки за период 2015–2016 учебного года с применением разработанного авторами учебного пособия «English for psychologists». Основная часть пособия включает 10 уроков (Unit). Каждый урок представляет собой совокупность трёх текстов и системы упражнений. Все упражнения урока делятся на предтекстовые, задания по тексту и послетекстовые, что предполагает различные фазы речевой деятельности учащихся – от прогнозирующей до контролирующей. Ведущее место в уроке занимают тексты, имеющие разную учебную целевую установку. Основной текст (А) содержит новый материал для чтения и понимания с помощью стадии предтекстовой (prediction) подготовки. Текст (В) и диалогизированный текст (С) содержат отработанный ранее лексический и грамматический материал в новых комбинациях. Тексты аутентичны.

Авторы статьи приводят пример одного из уроков, представленного в данном учебном пособии «English for psychologists».

Первый этап – «Prediction». Студентам предлагаются цитаты известных персоналий, связанных с будущей темой и так или иначе раскрывающих ее. Учащиеся дискуссияруют на предмет о том, какую тему им предстоит изучить, с каким кругом вопросов она связана и т. д. Это также этап презентации нового лексического материала.

Например, «Psychology is an expression in words of that what cannot be expressed in them» (by John Galsworthy).

Второй этап – «Searching» На этом этапе осуществляется знакомство с темой через тексты. В послетекстовом разделе урока учащимся предлагается выполнить вопросно-ответную работу «questioning».

Третий этап – «Communication». Студентам предлагается выполнить задание на высказывание собственного мнения «oral report» и принять участие в дискуссии «discussion». Например:

*Say which of the ideas of the text attracted your attention most of all (1. About Psychology; 2. About psychologists; 3. The emergence of Psychology; 4. Different branches of Psychology).*

*Retell the text in short. Use any of the following phrases:*

1. The subject of the text is ... .
2. The author of the text says that ... .
3. He points out that ... .
4. Next the author emphasizes the idea that ... .
5. The author goes on saying that ... .
6. The text ends with ... .

*Summarize the general ideas of all the two texts in English.*

Урок заканчивается ролевым диалогом «role playing», в ходе которого учащиеся должны максимально использовать новый лексический материал. Студенты вживаются в роли увлеченных наукой студентов-психологов Альберта и Елены. Например:

*Study the following conversational Model, showing your interest and surprise:*

1) A: Psychology is the study of the mind and behaviour.

H: Oh! Is it?

2) A: Psychology is not only a talk therapy.

H: Oh! Isn't it?

*Read Dialogue 1 and fill in the gaps with missing constructions as in the Model.*

*Find out your partner's point of view on the role of Psychology in our life, using the sample Dialogue 1.*

В заключении авторы делают вывод о том, что, несмотря на то, что все типы психолого-педагогического взаимодействия учащихся успешно применяются на занятиях по иностранному языку, практика

показывает, что наиболее эффективными и любимыми учащимися типами интеракции являются ролевой диалог и дискуссия, которые и были включены в каждый урок разработанного пособия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннамова Р.С.* Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка // ИЯШ. – 1989. – № 5. – С. 8–26.

2. *Геркина Н.В.* Инновации в педагогическом образовании // Фундаментальные исследования. Пенза: Академия Естествознания. – 2009 г. – № 5 – С. 86–87. – URL: <http://elibrary.ru/download/38301827.pdf>

3. *Носонович Е.В.* Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. // ИЯШ. – 2000г. – № 1 – С. 11–16.

4. *Степанова Т.Ю.* Методы эффективной организации учебного сотрудничества на уроках иностранного языка. – URL: [http://sociosphaera.com/publication/conference/2012/145/metody\\_effektivnoj\\_organizacii\\_uchebnogo\\_sotrudnichestva\\_na\\_urokah\\_inostrannogo\\_yazyka/](http://sociosphaera.com/publication/conference/2012/145/metody_effektivnoj_organizacii_uchebnogo_sotrudnichestva_na_urokah_inostrannogo_yazyka/)

5. *Суворова Н.* Интерактивное обучение: Новые подходы. – URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

**Е.А. ПРОХОРОВА,**

*старший преподаватель*

*УВО Университет управления «ТИСБИ»*

*e-mail: EProkhorova@tisbi.ru*

*телефон: +79033131344*

**Аннотация.** В статье рассматривается структура социально-личностной компетентности, проанализирована роль социокультурных ценностей при формировании психологической структуры личности. В статье приведены диагностические признаки содержания социально-личностной компетентности.

*Ключевые слова:* социально-личностная компетентность, ценностные ориентации, структура личности.

Анализ литературы о сущности, содержании и структуре понятия «социально-личностная компетентность» показывает, что фундаментом социально-личностной компетентности, детерминирующим эффективность процесса социального становления, являются ценностные отношения, влияющие на формирование личностной композиции социальных отношений [1, с. 36]. Понятие ценности стало предметом философского осмысления в отечественной науке лишь с 60-х годов XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека и морали.

В современной философии аксиология рассматривается как «учение о ценностях, определяющих направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков» [4, с. 25]. В настоящее время большое значение имеет перемещение внимания на общечеловеческие аспекты ценностей, что диктуется утверждением в сознании людей нового мышления.

Развивая эту мысль, В.Ш. Масленникова приходит к выводу, что формирование социально-личностной компетентности должно быть направлено на формирование индивидуальных личностных качеств через личностную композицию складывающихся социально-ценностных отношений личности [3, с. 86]. Качество личности – это неотъемлемое свойство личности, а оно создается через отношения, которые могут превратиться в качество или нет. Именно устойчивые реляции переходят в атрибуцию и являются основой личностной композиции социально-ценностных отношений. В свою очередь, личностная композиция социально-ценностных отношений выступает в качестве регулятивно-ориентировочного фактора, который определяет социальное поведение и деятельность личности. Кроме того, социально-личностные компетенции включают умение правильно оценивать личностные особенности и эмоциональные состояния других людей и выбирать адекватные способы поведения в различных социальных ситуациях, что при нормальном развитии позволяет личности расширять зону социальной поддержки, приобретая новых друзей и

сохраняя хорошие отношения со старыми. В основе данного фактора находятся ценности, отраженные в сформировавшейся на определенном уровне социально-личностной компетентности личности.

Изучение ценностных ориентаций дает возможность выяснить причины избирательного отношения к действительности, а также характер отношений к тому или иному явлению, факту, событию [2, с. 99]. Однако новые социальные условия влияют на смену приоритетов в иерархии ценностных ориентаций молодежи.

Молодежь как особая социальная группа постоянно находится в фокусе исследования социологов, педагогов, психологов, поскольку именно она является чутким индикатором происходящих перемен и определяет в целом потенциал развития общества. От того, насколько изучены мир ценностей современной молодежи, ее установки, жизненные планы, во многом зависит эффективность разрабатываемых мероприятий в области образования, в сфере труда и занятости.

В процессе подготовки студенты вникают в социально-нравственные проблемы, так или иначе связанные с их собственным участием в сознании, потреблении, оценке материальных и духовных ценностей.

Социологические исследования фиксируют изменения, происходящие в ценностных трудовых ориентациях молодежи, связывая их с ухудшением материального благополучия народа и резким на этом фоне обогащением отдельных групп населения.

Так, анализ показывает, что большинство опрошенных в 60–80-е годы молодых людей и девушек не мыслили своей жизни без профессиональной деятельности. Опросы 2012–2015 гг. показывают, что 15–20 % молодых респондентов не стали бы работать вообще, если бы были материально обеспечены. Около 40–50 % молодых людей связывают мотивацию трудовой деятельности с деньгами и стремлением заработать их любыми способами, в том числе и противоправными.

Следствием падения социальной ценности труда для значительной части молодых людей стал социальной пессимизм, т. е. неверие

в то, что они когда-нибудь смогут иметь интересную, содержательную работу, оплачиваемую в соответствии с мерой своего труда.

В проектировании процесса формирования социально-личностной компетентности исследователи отмечают важную тенденцию – ориентацию личности студента на социокультурные ценности, представленные в содержании изучаемого материала и в процессе культурно-досуговой деятельности.

Социокультурные ценности являются ведущим компонентом психологической структуры личности как основы личностной композиции социально-ценностных отношений. Они интегрируют в ней все остальные психологические свойства личности, потребности, мотивы, желания, интересы, цели, а также процессы, связанные с памятью, мышлением, способностями, воображением.

Кроме того, социокультурные ценности выражают основную идею личности – идею соотношения общества и культуры с индивидом, а личностная композиция социально-ценностных отношений выражает личную значимость культурных ценностей.

При выполнении различных социальных ролей социокультурные ценности выражены в личностной культуре социально-ценностных отношений. Ценности координируют и направляют поведение студентов в конкретной ситуации.

Ролевое поведение студентов в процессе культурно-досуговой деятельности отражает единство ролевых требований и ценностных ориентаций личности. В процессе обучения и культурно-досуговой деятельности в условиях образовательного профессионального учреждения изменяется отношение опрошенных к предложенным ценностям в сторону существенного увеличения их значимости для них.

Обеспечение взаимосвязи профессионального образования и культурно-досуговой деятельности студентов требует осуществления следующих задач:

- формирования нравственно-ценностной мотивации в процессе усвоения студентами знаний;
- развития нравственно-волевых качеств в процессе творческой деятельности;

- формирования коммуникативной культуры во взаимосвязи с развитием других компонентов личностной культуры студентов;
- закрепления адекватного представления о нравственном облике специалиста и моральной ценности социально-профессиональной деятельности;
- включения студентов в реальную практическую профессиональную и культурно-досуговую деятельность, позволяющую актуализировать и закрепить полученные знания и формировать опыт социально-ценностного поведения.

Социально-личностная компетентность рассматривается как интегративное качество, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социально-психологические знания о различных социальных и культурных сферах, включающее способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию, личное умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека, обеспечивающей способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности [5, с. 68].

В структуре личности социально-личностная компетентность, являясь ядром личностной композиции социально-ценностных отношений, по В.Ш. Масленниковой, представляет «средний уровень», который соединяет «верхний» – духовно-теоретический – уровень и «нижний» – практико-функциональный, непосредственно обслуживающий реальную жизнь человека и социальной действительности.

Значимость социально-личностной компетентности в структуре личности можно уподобить значению продуктивного воображения по отношению к рассудку и чувственности. Без социально-личностной компетентности теоретический уровень сознания будет жизненно пустым, а внешний практический опыт человека станет ценностно слепым.

Ценности и знания функционируют в составе социально-личностной компетентности в их непосредственной направляющей, управляющей и регулятивной функциях по отношению к внешнему



опыту личности в общественном жизненном процессе. Поэтому такие ценности и знания выступают в конкретной операционально-практической оформленности как проекты сознательного действия.

В содержании социально-личностной компетентности мы выделили следующие компоненты:

- индивидуально-личностный;
- социологический;
- жизненно-футурологический.

Содержание первого компонента связано с телесно-чувственной, душевной и духовной жизнью человека. Оно предполагает: умение самостоятельно строить иерархию ценностей, которые позволяют отличить достойное от недостойного, дозволенное от недозволенного; самоопределение в актах воли, самостоятельный обоснованный выбор поведения на основе добровольно избранных ценностей; умение мыслить логично, последовательно, самостоятельно; доказывать и опровергать; владение техникой внешнего выражения мысли, языковой грамотностью; психическое самоуправление и саморегуляцию; психосексуальную грамотность и владение оздоровительными (валеологическими) технологиями. Данный блок социально-личностной компетентности, являясь критериальным показателем, включает личностно-развивающие технологии на индивидуальном уровне.

Содержание второго компонента связано с функционированием личности в системе социальных процессов, норм, отношений и институтов. Будучи транссубъектным и индивидуальным, это содержание социально-личностной компетентности включает в себя: понимание ценностных основ семьи, коллектива, Родины, права, государства, труда и собственности, хозяйства, профессии и специальности; своеобразную объективность социальной реальности и действительности, целевое назначение главных сфер общества, социальных институтов, отношений и норм, являясь критериальным показателем умения осуществлять коммуникативные, экономические, правовые и иные гражданские технологии.

Содержание третьего компонента социально-личностной компетентности связано с развертыванием человеческой жизни во времени.

Оно представляет умение планировать сценарий своей собственной жизни и свой жизненный путь. Этот экзистенциально-жизненный, футурологический аспект социальной компетентности основывается на двух предшествующих и является, будучи критериальным, самым главным и важным. Человек «пишет» свою судьбу сразу на «чистовик». Необратимость жизненного опыта в чем-то жестока и драматична. Социальная защита студентов будет надежней, если их знакомить с техникой планирования различных вариантов не только профессии или семьи, но и личного жизненного пути в целом, раскрывать модели оптимальных и тупиковых сценариев жизни.

Сформированность индивидуально-личностного компонента социально-личностной компетентности у студентов выражается в умении вести переговоры с потенциальным партнером в высоконравственном ключе, основываясь на принципах порядочности и честности; умении убедительно и грамотно строить свои высказывания, сообразуясь с поставленной целью; владеть своим поведением даже при неблагоприятном положении дел. Говоря о сформированности социологического компонента социально-личностной компетентности специалиста, необходимо отметить умение правильно ориентироваться в определенной обстановке, хорошо представлять себе перспективы социально-профессионального роста, уметь находить разумные компромиссы с деловыми партнерами, хорошо ориентироваться в правовых и этнических нормах социального партнерства.

Развитие и корректировка приоритетных компонентов личностной композиции социально-ценностных отношений для соответствующей сферы профессиональной деятельности сопряжены с формированием правовой, экономической, экологической культуры, культуры деловых отношений, которая направлена на сочетание прагматических и нравственных аспектов подготовки студентов к освоению реалий в процессе учебной и культурно-досуговой деятельности.

Главное условие решения задачи формирования социально-личностной компетентности – гармоничная сбалансированность прагматического и социально-нравственного аспектов подготовки студентов, обеспечение их социально-нравственной устойчивости

к воздействию негативных факторов и противоречий периода к рыночным отношениям, то есть формирование профессионально и социально зрелого, компетентного специалиста [6, с. 168].

Социально-личностные компетенции связаны со способностью ориентироваться в мире людей, видеть в нем себя, ставить и достигать цели, осуществлять эффективные коммуникации. Понимать себя и окружающий мир, ориентироваться в быстро изменяющихся условиях социума, овладевать новыми социальными знаниями и технологиями для успешного социально-профессионально-жизненного самоопределения.

Дальнейшее развитие социально-личностных компетенций позволит студентам: самостоятельно решать поставленные задачи, осознавать и социально-лично отвечать за результаты собственной деятельности; оценивать как положительные, так и отрицательные результаты своей деятельности, анализировать причины успешности и неуспешности в социально-личностной деятельности; работать в команде – осознание личной ответственности как за свою часть работы, так и за общий конечный результат, быть открытым к различным точкам зрения и вариантам решения задачи; умение аргументированно донести свою точку зрения до других членов команды; грамотно выстраивать коммуникации – грамотная устная и письменная речь, способность аргументировать свою позицию, внимательность к мнениям оппонентов, использование современных компьютерных и мультимедийных средств коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтеева С.С.* Формирование социальной компетентности студента в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 174 с.

2. *Добромыслова С.Н.* Мотивационно-ценностная составляющая социальной компетентности студенчества // Журнал Система ценностей современного общества. – 2009. – № 5–2. – С. 98–102.

3. *Масленникова В.Ш.* Личностная композиция социального отношения // Современные концепции воспитания. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – С. 84–89.

4. Систематическая философия: учеб. пособие / под ред. Л.Я. Курочкиной. – Воронеж: ГОУВПО «Воронежский государственный технический университет», 2010. – 303 с.

5. Фахрутдинова А.В., Махмутова М.Д. Реализация воспитательного потенциала культурного наследия народов востока в локальном сообществе / Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. – № 4–2. – С. 67–70.

6. Фахрутдинова А.В. Формирование активной гражданской позиции студента в условиях единого образовательного пространства: зарубежный опыт / Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 163–169.

## **РОЛЬ ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ**

**Л.Х. САТАРОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский государственный институт культуры*

*e-mail: satarova1973@mail.ru*

*телефон: +79372853533*

**Аннотация.** Данная статья рассматривает изучение иностранных языков и их использование в качестве средства международного общения. Особое значение уделяется глубоким и разносторонним знаниям культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев и традиций.

**Ключевые слова:** *взаимное понимание, мультиязычная среда, воспитание, достижения, методы обучения, национальная культура, обмен опытом, общение*

Многообразие современного мира выводит проблему взаимоотношений людей, народов и цивилизаций на новый уровень сложности, требует увеличения и усиления культурного слоя толерантности человечества. На этом фоне умения находить язык и способ общения, вести диалог, сотрудничать так же, как овладение наукой и искус-

ством предупреждения, урегулирования или разрешения конфликтов, приобретают силу категорического императива.[1, с. 117].

Российское образование преодолевает новые этапы своего развития, которые находятся во взаимосвязи со всеми аспектами жизни общества.

Обновление социокультурного пространства российского образования характеризуется его растущей автономизацией, усилением ответственности регионов за его качество. Это происходит с учетом процессов глобализации, информатизации, интеграции в мировое образовательное пространство.

В связи с этими процессами в современном обществе и, соответственно, в современном образовании проявляется ситуация взаимодействия различных культур, что определяет поликультурный характер социальных процессов. Острота этой проблемы обусловлена тем, что поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира. При этом весьма значимыми являются условия жизнедеятельности наций и народностей, их менталитет, стереотипы поведения, образ жизни, традиции, язык, проблема двуязычия и другие проявления культурных норм и ценностей [2]. Знание иностранного языка создает благоприятное условие для решения проблем языковой политики в обществе. Специалисты со знанием иностранного языка (как правило – двумя иностранными языками) сегодня очень востребованы на рынке труда. Современная система обучения иностранных языков – это прежде всего практическое владение иностранными языками, которое необходимо для понимания многополярного мира. Для создания новых политических, экономических, культурных связей требуется практическое применение языковых знаний, которые нацелены на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. Изучение иностранных языков сегодня является вариативными. Формы и методы обучения существенно приближены к практическому применению. Однако знание иностранного языка без учета культурных ценностей данного народа порой приводит к непониманию. Обучение иностранным языкам непрерывно связано

с культурными традициями и обычаями данного народа. Приобщение к культуре другого народа помогает понять иностранный язык и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей другой культуры. При изучении иностранного языка и ознакомлении с другой (чужой) культурой у человека не всегда возникает понимание. Поведение людей, которое принадлежит к другим культурам, не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию.

Интерес и познание о мире, о людях с разными культурами и изучением языка дает возможность понять и открыть для себя «новый мир» познания.

Представители одной культуры должны проявлять понимание по отношению к представителям другой и стремиться к поиску компромисса, в основе которого лежит понимание своей роли и поставленных задач межкультурного общения. Язык является средством общения (коммуникации) не только разных людей, но и разных культур.

Каждый национальный язык играет важную роль в формировании национального характера того или иного народа. При изучении проблем разнообразия культур и национальных характеров особое внимание уделяется относительно устойчивым представлениям какой-либо нации о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям других наций и народов [2].

Важно понять то, что, изучая язык, необходимо заучивать устойчивые клише, выражения, и полноценные высказывания, характерные для устной разговорной речи, которые имеют определенное значение в данном языке, а не просто учить слова, т. к. они не всегда могут полностью дать точное определение при переводе в устойчивых выражениях. Необходимо проводить сравнения (сопоставления) языковых средств, которые имеют сходство с родным языком. Чтение аутентичных текстов, художественной литературы, газет, журналов, просмотр фильмов, прослушивание дисков – это далеко не весь перечень, который способствует развитию навыков иноязычной речи, однако все это усиливает внимание к вопросам общения, главным условием эф-

фективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

Как показывает практика, чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы: такие как память, восприятие – зрительное и слуховое, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении и письме.

При этом следует учесть, что разностороннее развитие личности человека, его образование и воспитание способствует пониманию межкультурного диалога.

Человечество движется к плюрализму, диалогу, полилогу, поиску гармоничного баланса между культурами. Интеграция в общеевропейское образовательное пространство в сфере изучения культуры языковой личности должна происходить с учетом культурных различий. Современное образование предполагает, прежде всего, развитие личности обучающихся, их познавательных способностей, формирование целостной системы универсальных знаний, а не только овладение суммой знаний по определенным академическим предметам. Важнейшей целью становится не только подготовка высокопрофессионального специалиста в определенной области, но и «человека культуры», способного и готового к общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, вероисповеданий и культур, мирному плодотворному сосуществованию в современном обществе [2].

В России идет затянувшаяся реформа образования, но уже вошли в жизнь стандарты нового, третьего поколения, интенсивно развивается электронное обучение (e-learning) и обсуждаются новые модели высшего профессионального образования, в частности, образования под заказ бизнеса и профильного работодателя на базе магистратуры. Но главный толчок развития современного образования в России должны дать ЭБС – электронно-библиотечные системы, которые предлагают студентам и преподавателям работать в современной электронно-информационной среде и помогают поднять на новый уровень самообразование – важнейшую компоненту современного, особенно дополнительного, профессионального образования.

ЭБС как одна из современных тенденций развития информационных технологий имеет определенные преимущества и, прежде всего, это:

- внедрение инновационных методов обучения;
- сокращение расходов на комплектование фондов вузовской библиотеки;
- обеспечение возможности индивидуального доступа к электронному контенту ЭБС для каждого студента вуза из любого места;
- создание новой формы академических коммуникаций;
- эффективный инструмент развития современных форм дистанционного образования [3].

Диалог культур – это прежде всего желание представителей разных культур лучше узнать и понять друг друга независимо от того, живут ли они в противоположных частях света или на одной улице. Это такой настрой ума каждого человека, при котором многообразие воспринимается не как угроза, а как позитивный фактор развития и существования собственной культуры, обогащения своего духовного мира. Это отказ от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур.

Мы хотели бы обратить внимание лишь на некоторые нормы коммуникативного поведения, такие как обращение, знакомство, приветствие, прощание, поздравление, благодарность. Такие стандартные ситуации всегда этнически обусловлены. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских – нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении. Так, для представителей западных культур характерна точность, логичность, беглость высказывания. Основное внимание при этом уделяется тому, что сказано, а не как сказано. В русском – более важным считается ситуация общения, которой придается особая значимость; часто важнее не то, что сказано, а то, как сказано. Коммуникативное поведение русских значительно отличается искренностью и эмоциональностью, в то время как немцы более сдержаны.

Ниже перечислены правила компетентного межкультурного общения, которые помогут предотвратить ошибки при общении с другими культурами:

Каждое правило начинается со слов «Я должен».



Я должен:

- 1) хорошо знать себя и собственную культуру;
- 2) исходить из того, что мое восприятие реальности имеет свои границы;
- 3) быть терпеливым, наблюдательным, внимательно слушать собеседника и не делать поспешных выводов;
- 4) в ситуации неопределенности сохранять способность принимать решения;
- 5) чаще обращаться за информацией и советами, тщательнее взвешивать свои решения и мириться с тем, что на это требуется больше времени;
- 6) проявлять любознательность ко всему новому и необычному;
- 7) больше узнавать о культурных особенностях моих партнеров;
- 8) проявлять стремление к изучению и пониманию инокультурных перспектив;
- 9) быть готовым раскрыться перед собеседником, показать, кто я есть и каковы мои убеждения;
- 10) признать, что я не идеален и не всегда способен избежать ошибок и недоразумений [5].

Решения проблем межкультурной коммуникации в современном обществе, которые стоят перед человечеством, позволяют найти эффективные методы решения в образовательных учреждениях, национальных культурных центрах, библиотеках и т. д., что способствует взаимопониманию между людьми с разными национальными культурами.

В заключение хотелось бы отметить, что современное российское образование готовит не просто высокопрофессионального специалиста в разных областях, а человека, который способен к межкультурному общению, взаимопониманию людьми разных вероисповеданий, культур, а также плодотворному сотрудничеству в современном мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Тагиров Э.Р. Планетарная цивилизация в зеркале глобалистики. – Казань: Татар.кн. изд-во, 2014. – 336 с.

2. Буряк Н.Ю. Культура языковой личности в поликультурной среде вуза: автореферат..канд. культурл. наук:24.00.01. – Краснодар, 2012.

3. Шрайберг Я.Л. Электронная информация, библиотеки и общество: что нам ждать от нового десятилетия информационного века? – Судак. – Москва: ГПНТБ России, 2011. – 76 с.

4. Сулова Т.И. Интернет-фольклор как форма межкультурной коммуникации //Философия общения: философия, психология, социальная коммуникация. – 2010. – № 3. – С. 132–141.

5. Васильева Н.Н. Межкультурное общение: учеб-метод. пособие. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. – 40 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

**И.И. СОКОЛОВА,**

*кандидат педагогических наук, преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: inna.academ@yandex.ru  
телефон: +79047619367*

**Аннотация:** В статье проведен анализ существующих интерактивных, интенсивных и личностно-ориентированных технологий, рассмотрена их классификация. Выделены технологии, наиболее эффективно применимые к преподаванию гуманитарных дисциплин в ВУЗе. Выделены сущность, характерные особенности описываемых технологий, их преимущества в преподавании гуманитарных дисциплин.

**Ключевые слова:** образование, гуманитарные дисциплины, интерактивные технологии, интенсивные технологии

На данном этапе развития общества задачей современного образования является не только обеспечение фундаментальными знаниями обучающегося, но и обеспечение его необходимыми условиями для дальнейшей социальной адаптации, самообразования.

Следовательно, перед современным преподавателем ВУЗа стоит задача – сделать процесс обучения интересным для студентов, динамичным и современным. Компетентностный подход, как методологическая основа современного образования, предполагает достижение конкретных результатов и приобретение значимых компетенций, именно поэтому в нем заложено использование интерактивных технологий.

Применение новейших технологий в обучении повышает наглядность, облегчает восприятие материала. Это благоприятно влияет на мотивацию учеников и общую эффективность образовательного процесса [3; 4].

В научно-технической литературе понятие *технология* (от греч. *techne* – искусство, мастерство, *logos* – учение, понятие) обозначает следующее – совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта [1].

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается более 20 % информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75 %, а в деловой игре – около 90 % [2, с. 22]. Таким образом, при разработке учебных программ и учебно-методологических комплексов перед преподавателями высших профессиональных учебных заведений возникает вопрос о выборе и соотношении инновационных или традиционных технологий обучения. Поэтому актуальным в данном случае становится сбалансированное, разумное сочетание тех или иных технологий в образовательном процессе.

Итак, интенсивные технологии подразумевают деятельностное обучение и обучение на опыте, сущностью интенсивных технологий является достижение максимального объема усвоения материала в минимальный срок.

Сущностью интерактивных технологий является обучение, происходящее во взаимодействии и сотрудничестве всех обучающихся, включая преподавателя. Термин «интерактивный» произошел от англ. (*inter* – «между»; *act* – «действие»), следовательно, интерактив-

ное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога.

Таким образом, «интерактивность» обучения подразумевает форму взаимодействия субъектов обучения, в то время как «интенсивность» обучения связана с активизацией учебного процесса и психофизиологических возможностей обучающегося различными средствами воздействия на личность обучающегося.

Классификацией интерактивных методов обучения занималось большое количество исследователей педагогов, однако наиболее полную классификацию интерактивных и интенсивных видов технологий, на наш взгляд, дает В.П. Панфилова, которая к интенсивным видам технологий относит: 1) активную учебную лекцию, 2) семинар, 3) «жужжащие» группы, 4) интеллект-карты, 5) «папку» с входящими документами, 6) информационный лабиринт (баскетметод), 7) технологии анализа ситуаций для активного обучения, 8) мозговые штурмы (метод «635», обратный мозговой штурм и др.), 9) эвристические техники интенсивного генерирования идей (техника расчленения, метод инверсии и др.), 10) комплексные технологии активного обучения (групповая дискуссия, мастер-класс и др.). В числе игровых интерактивных технологий она выделяет: 1) различные разновидности тренинга, 2) ролевые игры, 3) технологии работы с группой (энкаунтер – группы, Т-группы), 4) имитационные игры (игры-симуляции, деловые игры), 5) технологии обратной связи на игровых занятиях (послеигровая дискуссия, рефлексия, дебрифинг) [2].

Говоря о технологиях, Э.Ф. Зеер выделяет также класс личностно ориентированных технологий профессионального образования, под которым он подразумевает упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности. Он выделяет такие особенности личностно-ориентированных технологий, как целевая установ-

ка на развитие личности; конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности; опора на субъективный опыт обучаемых; интеграционное единство форм, методов и средств обучения; взаимодействие обучаемых и педагогов; индивидуальный стиль педагогической деятельности [1].

К разряду личностно ориентированных технологий педагоги-исследователи относят *диалогические методы обучения*, такие как групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции [3, с. 143]. На данном этапе развития высшего профессионального образования широкое распространение в преподавании гуманитарных дисциплин получили личностно ориентированные *игровые технологии*: дидактические, деловые, ролевые игры. В меньшей степени в профессионально-образовательном процессе учебных заведений используются *тренинговые технологии*, к ним относят тренинг рефлексивности, профессионально-поведенческий тренинг.

Проектирование *интегративных личностно ориентированных технологий*, к которым относятся диагностирующие семинары-тренинги, проектирование сценариев профессионального роста, виртуальная реструктуризация социально-профессиональной жизни, становится также актуальными в преподавании гуманитарных дисциплин вуза.

Очевидно, что интерактивные и личностно-ориентированные технологии тесно взаимосвязаны между собой, т. к. они направлены на эффективное взаимодействие участников, формирование активной позиции и личного опыта каждого обучающегося, с учетом его интересов, мнений, суждений.

Преимущества интенсивного обучения состоят в его развивающем потенциале. Большинство методов, игр, заданий, используемых в учебном процессе, относятся к классу интерактивных. Дело в том, что все решения принимаются участниками сообща: сначала индивидуально, затем в малых группах и после этого обсуждаются в межгрупповой дискуссии. Интенсивные и интерактивные технологии

формируют не только базовые компетентности, но и метакомпетентности. [2, с. 24].

Итак, основными характерными особенностями и преимуществами интенсивных интерактивных технологий, используемых в процессе изучения гуманитарных дисциплин в вузе являются: наличие положительной взаимозависимости обучающихся, их непосредственное взаимодействие, индивидуальная ответственность каждого, развитие навыков совместной работы, формирование способности оценивать проделанную работу; реализуют компетентностный и деятельностный подходы в обучении; построены на принципах личностно-ориентированного обучения.

Мы считаем, что интерактивные и интенсивные технологии, используемые в процессе изучения гуманитарных дисциплин, способствуют: 1) пробуждению у обучающихся интереса, развитию внутренней мотивации к образовательной и будущей педагогической деятельности; 2) активному участию каждого обучающегося в учебном процессе; 3) эффективному усвоению учебного материала; 4) приобретению опыта межличностного и группового взаимодействия; 5) осуществлению обратной связи (ответной реакции аудитории); 6) созданию условий для появления личностной установки, мнения и отношения; 7) формированию жизненных и профессионально-педагогических навыков; 8) развитию организационных, коммуникативных умений; 9) приобщению к педагогической культуре поведения; 10) рефлексии собственной образовательной и педагогической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. – М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

2. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

3. *Хасанова Н.Ф., Гильмутдинова И.В., Закирова Р.Р.* Синтаксические средства выражения экспрессивности (на материале англоязычной прессы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7–1. – С. 141–144.

4. *Сахибуллина К.А., Аюпова Р.А.* Способы перевода фразеологических единиц с компонентом орнитонимом // Инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Казань: Центр инновационных технологий, 2014. – С. 157.

## **О МЕТОДАХ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ УЧАЩИХСЯ**

**А.С. ХАКИМЗЯНОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: glace@yandex.ru*

*телефон: 89172428440*

**Аннотация.** Статья рассматривает наиболее эффективные методы обучения взрослых иностранному языку и способы достижения положительных результатов в данном процессе. Приводятся практические примеры и проводится сравнительный анализ традиционных и современных методик обучения, автором выделяются наиболее частые препятствия при освоении иностранного языка взрослыми и способы их преодоления.

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, образование, обучение, взрослые, мотивация, эффективность.*

Обучение иностранному языку взрослых часто является более сложной задачей, чем обучение детей, тем не менее, если учитывать преобладающие теории относительно того, как взрослые изучают язык, а также если придерживаться определенных практических советов, занятия можно сделать успешными и приятными для всех участ-

ников. Рассмотрим препятствия на пути к освоению нового языка взрослыми. Установлено, что дети младшего возраста в целом являются более способными к приобретению второго и других языков, чем подростки и люди старшего возраста. Причины этого в том, что дети склонны овладевать языками, собирая в себя информацию, и поэтому достаточно простого общения с ними на языке. Многие ученые полагают, что этот навык теряется к возрасту 12–14 лет, когда человек уже научился общаться, так как мозг перераспределяет свои драгоценные ресурсы на другие, более важные области. Взрослые, как правило, являются более занятыми, они уже собрали собственный культурный «багаж» и опыт в виде привычек, предположений, пристрастий, перспектив через родной язык, что может сделать освоение коммуникативной компетенции на втором языке трудной задачей.

Правильная оценка и содействие повышению мотивации обучаемого являются важным элементом в обучении взрослых. При наличии необходимого умения, таланта, навыка обладание четкой целью делает процесс приобретения любой компетенции более доступным. Это справедливо и для усвоения языка.

Преподаватель может принести пользу своим взрослым студентам, если поможет им установить четкие, определенные цели, желательно краткосрочные, и осознать, для чего они хотят изучать конкретный иностранный язык. Вместо того, чтобы объяснять, как полезно (хотя возможно так и есть) изучение иностранного языка само по себе, лучше помочь им сосредоточиться на конкретном желании, например, установить тесный контакт с нужным им иностранцем или быть готовым к долгожданной поездке за границу. Помогая студентам найти свою мотивацию, необходимо подкреплять ее установленными целями и задачами, например, выполнением небольших проектов. Мотивация может варьироваться, и преподаватель должен извлекать пользу во время ее повышения и суметь предложить варианты ее поддержания, когда мотивация падает.

Важно способствовать взаимодействию студентов. Роль преподавателя существенна, но студенты в классе также могут иметь решающее значение друг для друга при изучении иностранного языка.



Взаимодействие между учащимися помогает участникам замечать разницу при общении на иностранном языке друг с другом и надлежащими формами. Задания, подразумевающие взаимодействие, могут быть не только веселыми, но и полезными для большего понимания собственных пробелов в знании языка.

Что касается пополнения словарного запаса у взрослых обучающихся, желательно, чтобы это происходило непосредственно и как бы «между прочим». Подсчитано, что взрослый человек должен понимать около 3000 семей слов, чтобы иметь возможность понимать иностранный язык из контекста. Традиционные методы расширения словарного запаса, такие как запоминание, закрепление, таблицы и т. п. могут быть с успехом применены при работе со взрослыми. Однако простое побуждение учащихся читать соответствующие их уровню знаний сложности отрывки как в классе, так и дома, также является эффективной стратегией. Разного рода игры, симуляции, обсуждение кейсов, подразумевающих активные переговоры между участниками для решения определенной проблемы, помогают создать «сопутствующий словарь», когда новые слова подхватываются, на самом деле, без осознания этого.

Необходимо проявлять гибкость. Существует столько же идеальных способов выучить новый язык, сколько и людей, которые хотят сделать это. Некоторые даже говорят, что иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться. Подразумевается, что в приоритете должны оставаться уникальные индивидуальные мотивы и навыки каждого учащегося. Каждый раз, когда мы начинаем обучать нового студента или группу, вероятно, потребуется скорректировать наши методы для того, чтобы добиться большего эффекта. Нужны гибкость и желание работать со взрослыми учащимися при выборе из целого ряда теорий, стратегий и практических советов.

Сравнив классические и современные методы обучения иностранному языку, необходимо правильно выбрать собственную тактику обучения конкретной группы взрослых. Привлекательность современных «естественной» методики или методики «погружения» в том, что они воодушевляют обучающихся, особенно нетерпеливых, позво-

ляя избегать заучивания нудных списков с лексикой, уроков грамматики и постоянного повторения. Эти методы основаны на решении определенных задач и предполагают, что студенты будут «отрабатывать» лексические и грамматические навыки, непосредственно сразу применяя язык и взаимодействуя друг с другом, и попытки сделать это успешно уже являются частью процесса обучения. Однако можно согласиться и с мнением критиков о том, что таким образом студентам предоставляется слишком много материала из жизни для принятия самостоятельных решений, и что наставничество учителя в таких областях, как грамматика, имеет очень большое значение, даже если это может быть менее увлекательно. Не стоит игнорировать традиционные методы обучения, которые не зря используются уже сотни лет, даже в современном мире они все еще могут иметь место при изучении языка. Например, аудио-лингвальный метод делает акцент на формировании привычки, запоминании, и повторение может помочь лучше ощутить процесс достижения цели учащимися. Также акцент на грамматике и переводе с сопровождением первого языка помогает построить необходимые навыки, в приобретении которых взрослые могут быть заинтересованы. При этом важно понимать, что многих взрослых традиционные методы при изучении языка могут заставить почувствовать себя вернувшимися в школу детьми и могут заставить их потерять энтузиазм от продолжения процесса изучения. Именно поэтому разнообразие и гибкость в методах обучения имеют большое значение.

Важно найти правильный баланс. При всей ценности понимания теорий, обучение происходит на практике, и, как правило, через практику. Обучение взрослому иностранному языку требует от преподавателя не только мастерства в знании языка, но и четкого понимания ситуации, мотивации, цели и потребностей студента. Необходимо выбрать то сочетание методов, которое будет лучше работать для определенной аудитории и студентов.

Можно позволять взрослым побыть иногда детьми. Изучение нового языка может быть стрессом для многих взрослых, и они чувствуют себя как дети, пытающиеся из всех сил освоить что-то новое. Необходимо воспользоваться положительными моментами этой си-

туации, позволяя учащимся повеселиться во время самого процесса. Большинство взрослых любят вспоминать о своем детстве или имеют растущих детей. Можно позволить им выбрать одну из их любимых книг того времени, доступную на изучаемом иностранном языке и читать ее вместе в классе. Также слушать песни, даже петь песни вместе в классе, читать знакомые детские стишки.

Обучаемые могут помогать друг другу. Большинство взрослых внимательны к опыту других людей и стремятся достичь подобного же успеха сами. Учиться на успехах и ошибках друг друга полезно при освоении языка. Даже простое поощрение своих учеников слушать друг друга внимательно, когда они пытаются решать проблемы и отвечать на вопросы на новом языке может быть весьма полезно.

Как мы уже отмечали, в отличие от многих детей и учащихся младшего возраста, взрослые, как правило, имеют определенную цель для изучения иностранного языка. Необходим подбор видов деятельности, способствующих достижению этой цели. Например, если обучаемый планирует отправиться в зарубежную страну, полезно просматривать эпизоды каких-либо программ на языке, причем без субтитров, и просить передать обобщенный смысл понятого учащимся материала или разыграть сценку «в ресторане», с заказом блюд и напитков. Можно наградить студентов, которые лучше всего закажут обед, небольшими призами. Взрослые любят быть вознаграждены за мелкие достижения точно так же, как дети. В заключение, делая вывод из всего вышесказанного, можно отметить, что не стоит забывать, что обучение иностранному языку – это труд. Ни для взрослой аудитории, ни для детей этот процесс не может оставаться постоянно только развлечением и игрой. Большинство взрослых будет хотеть, чтобы это было забавным опытом, но, в конечном счете, изучение языка является целью, и профессионализм преподавателя служит основным фактором для достижения в этом успеха.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильясова А.М.* Организационные особенности подготовки слушателей для прохождения собеседования и стажировки в рамках Президентской про-

граммы подготовки управленческих кадров // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции под науч. ред. Ф.Л. Ратнер, 2014. – С. 362–366.

2. Семенова Е.Ю. Обучение взрослых иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. – 2016. – № 2, – Т. 2016. – С. 96–102.

3. Топоркова А.В. Современные методы обучения иностранным языкам взрослых слушателей // Известия Волгоградского государственного технического университета. №8, том 10, 2011, С. 136–138.

4. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – Milton Keynes: Open University Press, 1998.

## **КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Е.С. ХОВАНСКАЯ,**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: katja.khovanskaya@gmail.com*

**Аннотация.** Рассматривается одна из форм контроля самостоятельной работы студентов в системе высшего профессионального образования с использованием интерактивных мультимедийных технологий. Рассматриваются возможности данной формы организации с точки зрения развития у обучаемых речевых и коммуникативных навыков.

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа студентов, английский язык для специальных целей, английский язык в профессиональном общении, развитие языковых компетенций обучаемых, технологии обучения.*

Использование информационных (компьютерных) технологий кардинально расширяет возможности преподавателя в выборе мате-

риалов и форм учебной деятельности, делает занятия яркими и увлекательными, информационно и эмоционально насыщенными.

Одна из целей курса иностранного языка в ВУЗе – это формирование умений практического владения английским языком с преимущественным использованием профессиональных терминов, укрепление мотивации самостоятельного изучения языка, овладение навыками перевода профессионально-ориентированных текстов. Достижению этих целей как нельзя лучше способствует создание студентами электронных презентаций.

Электронные презентации стали привычным и приятным дополнением к публичным выступлениям. Их использование, казавшееся сначала излишеством, теперь воспринимается как насущная необходимость. Популярность электронных презентаций объясняется легко: их преимущества – это доступность, простота создания, эффективность использования, эстетичность результата. Именно эти возможности делают привлекательным применение электронных презентаций для контроля самостоятельной работы студентов по ЕР (английский язык для специальных целей).

Электронные презентации успешно используются на практических занятиях по английскому языку со студентами неязыковых факультетов. В курсе английского языка часть специальной литературы разбирается на занятиях, часть – предлагается на самостоятельное изучение. В конце семестра проводится зачетное занятие, на котором студенты делают доклад на интересующую их тему по специальности. Такие выступления обязательно сопровождаются электронными презентациями. Лучшие доклады участвуют в ежегодной студенческой научной конференции, проводимой на английском языке.

К работе по созданию электронных презентаций привлекаются студенты групп разного уровня владения английским языком: Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, и следует отметить, успешно справляются с заданием. Студенты делятся на группы по 2–3 человека и совместно осуществляют поиск и подготовку материала, выступают в роли докладчиков, выполняют операции на мультимедийном оборудовании. Каждая группа готовит презентацию отдель-

ной темы, выбор которой производится студентами самостоятельно. Изначально определяется лишь направление доклада: web-дизайн, языки программирования, PR, и т. д. в зависимости от факультета. Студенты оценивают выступления друг друга с помощью специальных бланков, содержащих критерии оценки электронной презентации и устного выступления, что позволяет выбирать и поощрять самые интересные доклады. Грамотность и использование лексики оценивается преподавателем.

Такая форма контроля самостоятельной работы с текстами по специальности нравится студентам, т. к. использование такой формы отчета позволяет в большей мере проявить себя творчески – через иллюстрации, оформление, эффекты анимации и музыкальное сопровождение. Ребята с удовольствием экспериментируют с фоном и эффектами перехода между слайдами, тщательно продумывают свой рассказ, выделяя самое важное и отсеивая незначительное, чтобы уложиться в отведенные им 7–10 минут, а главное, это дает им возможность рассказать своим одноклассникам, чем они интересуются, и показать, какими навыками они обладают как специалисты.

Создавая презентацию, студенты сочетают все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо. Остановимся на каждом из них.

**Говорение:** высказывание создателя или создателей презентации (если это коллективная работа) должно быть логическим, грамматически верным, правильно оформленным в языковом отношении и отвечающим поставленной коммуникативной задаче. Предметное содержание говорения строится вокруг темы презентации и отдельного слайда. Студенты учатся передавать информацию, содержание которой не всегда известно аудитории, а поэтому студенты имеют реальный стимул к высказыванию. Происходит не только комментирование написанного на слайде материала, но и озвучивание дополнительной информации, той, которая, как говорится, осталась за кадром.

**Чтение:** Развитие умения читать является одной из главных целей обучения при работе над презентацией. Тексты для чтения в первой своей функции используются для поиска информации по теме

презентации. Тексты могут быть взяты из учебников, дополнительной литературы и интернета. Для того чтобы отобрать необходимый для своей презентации материал, студентам приходится проштудировать немало литературы. На этом этапе подготовительной работы совершенствуются навыки просмотрового чтения, т. е. чтения с целью отбора материала по заданной теме и извлечения необходимой информации (scanning), развиваются навыки поискового чтения с целью выделения из общего материала отдельных разделов и абзацев (skimming). Отбор материала для электронной презентации не обходится без закрепления навыков чтения с полным пониманием содержания и дословным переводом с использованием словаря (detailed reading). Тексты для чтения во второй своей функции используются непосредственно на самих слайдах презентации. При чтении таких текстов при представлении доклада аудитории у студентов формируются лексические, грамматические и произносительные навыки чтения.

Аудирование выступает как средство и как цель обучения при защите презентаций. В первой функции аудирование используется тогда, когда в ходе прослушивания речи выступающего с защитой презентации другие, воспринимающие его речь на слух, знакомятся с новым материалом. Основная задача при этом – научить обучающегося, с одной стороны, выделять основную информацию, с другой – игнорировать несущественное, в том числе незнакомые слова, не мешающие пониманию содержания. Обучающиеся должны понимать на слух речь в нормальном темпе в предъявлении преподавателя, одноклассника или одноклассников, создавших презентацию.

Поскольку электронная презентация является зрительной опорой, она включает в себя наиболее краткую и важную информацию, необходимую для запоминания, что позволяет слушателям при аудировании незнакомого текста сконцентрировать свое внимание на главных аспектах и сделать своевременно соответствующие записи.

**Письмо:** студенты, работающие над презентацией, письменно фиксируют ключевые понятия, фразы, цитаты, краткую текстовую информацию, печатают её на слайдах. Конечно же, в процессе работы, они обращаются за помощью к преподавателю, чтобы проверить и, при

необходимости, исправить имеющиеся грамматические и орфографические ошибки, и задача преподавателя – сделать это корректно, направить учащихся на запоминание трудных слов и конструкций.

В конце презентации студенты задают вопросы, уточняют полученную информацию. При отсутствии четкого ответа электронная презентация всегда дает возможность возврата к исходному материалу, а в процессе обучения иностранному языку для перевода лексики из разряда пассивной в разряд активной неоднократное повторение терминов играет первостепенную роль.

Таким образом, электронная презентация представляет собой обширный материал для общения на иностранном языке, являясь основой как монологической, так и диалогической речи, т. е. дает возможность реализовать коммуникативную функцию языка. Не менее важен и тот факт, что процесс подготовка электронной презентации стимулирует студентов к углубленному изучению предмета.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахметова Т.А., Кадыров Ж.Т., Таласпаева Ж.С., Какимова М.Е., Смагулова Н.К.* Самостоятельная работа студентов как один из эффективных методов языковой подготовки студентов // Наука и мир. – 2015. – Т. 2. – № 2 (18). – С. 70–74.

2. *Горбунова Т.С., Фахрутдинова А.В.* Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – 2014. – Т. 218. – № 2. – С. 64–69.

3. *Громова Д.А., Ребикова Л.Д.* Самостоятельная работа студентов при изучении английского языка и методы ее оценки: создание языкового портфолио студентов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Т. 202. – С. 189–194.

4. *Маклакова Н.В., Хованская Е.С.* Англоязычная среда вуза как основа языкового посредничества и межкультурной коммуникации // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 112. – С. 573–582.

5. *Маклакова Н.В., Шахнина И.З.* Электронные образовательные ресурсы как эффективное средство организации самостоятельной работы студентов по



английскому языку // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т. 3. – № 31. – С. 35–39.

6. Садчикова А.Е. Опыт обучения английскому языку с применением дистанционных образовательных технологий: сб. материалов «Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков». – М., 2015. – С. 200–208.

## **РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ**

**Р.М. ШАКИРЗЯНОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: rozalja\_79@mail.ru*

*телефон: +79172687610*

**Т.С. ГОРБУНОВА,**

*старший преподаватель*

*Казанская государственная академия ветеринарной медицины*

*имени Н.Э. Баумана*

**Аннотация.** В данной работе описывается роль гуманитарного образования в высших школах негуманитарного направления. Гуманитарное знание является немаловажной составляющей фундаментального образования, позволяя сформировать не узко подготовленного профессионала, а личность с широким взглядом на природу, мир, человека. При этом главными традициями российского образования всегда оставались патриотизм, гуманитарная составляющая, ориентация на широкое просвещение.

**Ключевые слова:** *гуманитарное образование, социально-гуманитарные дисциплины, профессиональная подготовка, гуманитарно-ориентированные специалисты.*

Положительной тенденцией в последние годы стало то, что гуманитарные знания воспринимаются обществом как важная и нужная часть образования в целом. Большое значение имеет необходимость понимания, что гуманитарная составляющая в подготовке специалиста по программам высшего профессионального образования играет значительную роль. И поэтому необходимо осознавать, что без изучения языков, обогащения в области литературы и истории невозможно сохранение и поддержание необходимого уровня образованности страны. Значение гуманитарного образования не только в обеспечении передачи научных знаний современному поколению, но и в воспитании общепринятых нравственных ориентиров. Воспитательные работы необходимо направить на формирование широкого кругозора, художественного вкуса студентов и т. п. [7].

Гуманитарно-ориентированный специалист должен осознавать важность и умение показывать гуманитарные, морально-нравственные стороны своей деятельности, уметь принимать решения и нести за них ответственность перед людьми и перед собой. Не только естественно-научные и специальные дисциплины учебного процесса, но и гуманитарные имеют немаловажную значимость и отражают морально-нравственные стороны профессиональной деятельности. Поэтому можно сказать, что существенное влияние оказывают на формирование системы ценностей специалиста также и гуманитарные дисциплины.

Вопросы профессиональной направленности и готовности студентов к профессиональной деятельности рассматриваются в исследованиях Б.И. Адаскина, С.И. Архангельского, П.Р. Атутова, И.Д. Багаева, В.М. Большова, С.Б. Голуб, М.П. Гурьяновой, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Б. Каганова, О.Я. Красновой, Т.В. Кудрявцева, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Полякова, Н.Ю. Посталюк, Н.С. Прянижникова, В.А. Слостенина, Н.И. Тарасенко, М.Х. Титма, С.Н. Фокеевой и др [2].

В осмыслении проблем гуманитарного образования серьезным вкладом являются труды Б.Г. Ананьева, Г.С. Арефьевой, В.С. Барулина, М.И. Бахтина, В.С. Библера, Л.П. Буевой, А.Н. Леонтьева, К.Н. Любутина, Л.Н. Когана, К.К. Платонова, Г.Л. Смирнова, Н.Н. Моисеева, В.А. Лекторского, В.К. Стенина, И.Т. Фролова и др. [2].

На начальном этапе обучения в вузе можно предположить, что у студентов младших курсов не всегда сформировано целостное восприятие гуманитарных наук, их значимая ценность для научной работы и для повседневной жизни, не раскрыта актуальность каждой конкретной гуманитарной дисциплины, они не понимают ее практического назначения. Возможно, существует необходимость раскрывать актуальность дисциплин гуманитарного направления, тем самым мотивируя на более активное их изучение.

В настоящее время производство имеет потребность в квалифицированных специалистах с качественным «багажом» знаний, умеющих решать как стандартные, так и нестандартные задачи проблемного характера. Выпускнику вуза необходимо обладать компетентностью в профессиональной сфере, социальной активностью, коммуникабельностью, творческим мышлением. Это те качества, благодаря которым можно оценить уровень подготовки специалиста, востребованного в условиях рыночной экономики [3].

Можно предположить, что одной из составляющих модели конкурентоспособности должно быть творческое отношение к делу, которое в значительной степени определяется уровнем психолого-педагогической подготовки. Благодаря творчеству, выпускник может быстро адаптироваться к новым условиям и даже внести что-то новое в любую сферу деятельности. По этой причине необходимо радикальное повышение уровня психолого-педагогической подготовки специалиста на основе сочетания научного и педагогического творчества преподавателя [4].

Проблема гуманизации высшей школы по своей сути не является единственной в своем роде национальной проблемой и необходимо рассматривать ее в общемировом контексте изменения институциональных основ образования в условиях информационного общества и глобализации политики и экономики. Значительно возрос спрос на образовательные услуги, его смещение в сторону гуманитарных наук, появление новых, в первую очередь, междисциплинарных образовательных задач.

Признание того, что без высокого уровня общей культуры современный специалист не сможет исполнять свои профессиональные обязанности на уровне требований XXI века, является причиной обогащения содержания гуманитарной подготовки выпускников вуза.

Таким образом, современное общество рассматривает образование как движущую силу, способную существенно поменять не только отдельную личность, но и социум в целом. Молодые специалисты отраслей инновационной России – это именно те, кому нужно найти способы выведения отечественной экономики на новые рубежи и совершенствование всех необходимых условий для процветания нашего государства [6]. В составе гуманитарного образования вычленяют два направления. Первое – это профессиональная подготовка специалистов гуманитарных профессий: филологов, историков, экономистов и др. А второе – гуманитарное образование в негуманитарных вузах, где студенты получают не только специальное, техническое образование, но и обогащают гуманитарные знания. В таких условиях гуманитарные дисциплины необходимы для расширения образовательного горизонта «узкого» специалиста, чтобы обогатить тем видом знаний, которые не являются профилирующими. В контексте культуры современного времени будущему специалисту как личности необходима такая подготовка, которая будет удовлетворять его потребности в социокультурном обществе.

В традиционной методике преподавания самым распространенным является привлечение студентов к НИРС по социально-гуманитарным дисциплинам. НИРС по социально-гуманитарным дисциплинам в негуманитарных вузах процесс более трудоемкий, чем по профильному направлению. Стимул для участия у студентов не высокий, так как чаще всего преобладает представление о социально-гуманитарных дисциплинах как необязательных, не нужных. Мотивом к участию в НИРС гуманитарного направления в негуманитарных высших школах чаще всего является лишь личный интерес обучающегося. Но все же для полноценной жизнедеятельности необходима устойчивая мировоззренческая позиция, развитие навыков общения, нравственного поведения, логического, аналитического мыш-

ления и т. д. В обществе в целом, включая также систему высшего образования, имеется убеждение, что всё это является врожденным или воспитывается в раннем детстве, и не принимается во внимание возможность и необходимость постоянного развития этих навыков [1].

В негуманитарных вузах лишь социально-гуманитарные дисциплины помогают формировать навыки по усвоению принципов нравственного поведения, а также способствуют правильно и связно выражать свои мысли, говорить на литературном языке. В связи с предпочтением тестового способа определения качества знаний в общеобразовательных и высших учебных заведениях, с преобладанием в межличностном общении письменных форм (электронная почта, социальные сети и др. коммуникативные программы), с проникновением через СМИ и Интернет в русский язык жаргонизмов, молодежного сленга, нецензурной брани у социально-гуманитарных дисциплин появляется цель сохранить грамотную литературную устную речь. НИРС социально-гуманитарных дисциплин значительно способствует выполнению этой цели и дает возможность студенту задуматься над вышесказанными проблемами и помогает формировать мировоззренческую позицию.

Существенное значение в привлечении студентов к социогуманитарной подготовке и НИРС оказывают мероприятия, которые воспитывают студентов эстетически – походы в театр, посещение выставок, музеев, концертов. Это формирует устойчивый интерес студентов к самостоятельному социально-гуманитарному воспитанию и образованию [1].

Таким образом, можно сказать, что преподаватели гуманитарных дисциплин служат своего рода «мостиком» между выпускником средней школы и рынком труда, на который выйдет выпускник вуза. Цель преподавания – это заложить в студента высокий уровень профессиональной компетенции и сформировать некий стандарт самого понятия «профессионализм». Фактор личного примера преподавателя играет при этом немаловажную роль. Профессиональная репутация сегодня в своем составе должна содержать: уровень «компьютерной

продвинутости», качество используемых учебных материалов и уровень общей и профессиональной эрудиции [8].

Значение роли гуманитарного образования состоит в том, что оно направлено не только обеспечивать передачу научных знаний и представлений новым поколениям, но и создавать их ценностные ориентиры в нравственном познании. По нашему мнению, гуманитарные знания необходимо считать значительной составляющей фундаментального образования, которое позволяет подготовить не просто специалиста узкого профиля, а личность с широким взглядом на природу, мир, человека. И главными традициями российского образования всегда оставались патриотизм, гуманитарная составляющая, ориентация на широкое просвещение [5].

Необходимо сформировать у студента постоянную потребность в понимании окружающего мира и изучаемых им предметов, объектов, явлений. Нужно не только уметь усваивать новые знания, но и эффективно их использовать, развивать познавательные силы и творческий потенциал. При этом вместо бессознательного формирования творческих способностей следует целенаправленно совершенствовать их в ходе обучения. Творческое развитие имеет практическое значение. Каждый человек проявляется через определенную деятельность в обществе, а студент – это не только будущий специалист, но также и руководитель производства. Процесс профессионального развития осуществляется на следующих уровнях: самопознание, саморазвитие и самореализация. Начинающий обучение и специалист различаются не только объемом накопленных знаний, но и способностью переосмысливать и перерабатывать получаемую информацию.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. *Артамонова А.В.* НИРС по социально-гуманитарным дисциплинам в системе гуманитарной подготовки инженера // Материалы II Всероссийской научно-методической конференции. – М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2010. – С. 22–24.

2. *Булгакова Е.В.* Профессиональное становление студентов Вуза в процессе гуманитарной подготовки: автореф. дис. ...канд. педаг. наук. – Кемерово, 2005. – 21с.

3. *Дульмухаметова Г.Ф.* Использование педагогами информационных методов обучения в условиях реализации образовательного процесса // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: Академия социального управления, 2015. – № 1. – С 1540–1547.

4. *Македонская В.А.* Проблемы преподавания гуманитарных наук в национальном исследовательском ядерном университете «мифи» // Материалы II Всероссийской научно-методической конференции.- Москва, МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – С. 235–237.

5. *Маршева Т.В., Переточкина С.М., Шакирзянова Р.М.* Профессиональная социализация педагога в современных условиях // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. – № 2 – Ч. 2 (117). – С. 260–265.

6. *Семешева В. М.* Психолого-педагогическая подготовка студентов инженерных факультетов сельскохозяйственных вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2004. – 284 с.

7. *Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г.* Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. – Казань. КГАВМ, 2015. – № 224. – С. 233–236.

8. *Фахрутдинова А.В.* Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург, 2015. – № 224. – С. 170–174.

## Секция 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

---

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОНЯТИЙ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У БИЛИНГВОВ

**Е.М. АЛЕКСЕЕВА,**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ealekseeva@list.ru*

*телефон: +79063219552*

**Аннотация:** Актуальность тематики обусловлена необходимостью изучения репрезентации психических (прежде всего, эмоциональных) состояний у людей, владеющих двумя языками. В статье рассматриваются результаты исследования, проведенного среди носителей немецкого языка, владеющих русским языком как иностранным на уровне В1-В2 европейской классификации. Исследование проводилось с использованием направленного ассоциативного теста на основании шкалирования. Изучались ассоциативные связи понятий психических состояний *радость, нервозность, сомнение, ненависть, любовь, страх*. Результаты исследования показали, что в большинстве случаев ассоциативная структура билингвального ментального лексикона выстраивается на основе ассоциативной структуры родного языка. Иностранные слова образуют подсети в уже имеющихся сетях слов родного языка и репрезентируют уже имеющиеся концепты.

**Ключевые слова:** *билингвизм, репрезентация, психические состояния, направленный ассоциативный эксперимент.*

Би- и мультилингвизм (или полилингвизм) широко распространен в современном мире. Это объясняется этническими и политиче-



скими причинами, а также географической мобильностью. В эпоху глобализации играют важную роль и социо-экономические причины, когда знание двух и более языков является необходимым условием для прохождения учебы (академической мобильности) или выполнения работы в чужой (в языковом отношении) стране [1].

Носители двух и более языков вызывают особый исследовательский интерес, а сама проблема билингвизма (двуязычия) и полилингвизма (многоязычия, в иностранной литературе, как правило, мультилингвизма) является одной из давно изучаемых (и все же до сих пор актуальных) в современных отраслях науки, предметом которых являются языковые и речевые явления, прежде всего в психологии, лингвистике и психолингвистике. Объектом при исследовании билингвизма могут стать общество, группа или индивид [2].

Наиболее актуальным представляется изучение концептосферы (концептов и их репрезентации) у билингвов. Цель нашего исследования заключалась в выявлении закономерностей ассоциативных связей концептов семантического поля «психические состояния» у билингвов. Объектом исследования стали носители немецкого языка, владеющие русским языком как иностранным на уровне B1-B2 европейской классификации. В исследовании приняли участие 78 человек – немцев в возрасте от 18 до 25 лет. Из них были отобраны те, кто выполнил все задания, – 56 человек. Испытуемые составили тестовую группу (25 человек) и контрольную группу (31 человек).

В тестовой группе исследование проводилось в два этапа: сначала задание выполнялось на иностранном для пробандов (т. е. русском) языке, затем (через 2–3 недели) делалось то же задание, но на родном (т. е. немецком) языке. В контрольной группе перед пробандами ставилась задача выполнить задания только на родном (т. е. немецком) языке, поэтому эксперимент проводился в один этап. Эмпирические данные контрольной группы были необходимы для подтверждения надежности данных тестовой группы. В ходе эмпирического изучения в контрольной группе испытуемых были получены результаты, сходные с результатами в тестовой группе. Это дает основание считать результаты тестовой группы надежными.

Исследование проводилось с использованием направленного ассоциативного теста на основании шкалирования. Необходимо было оценить ассоциативную близость заданных слов по трехбалльной шкале. Инструкция для испытуемых была следующая:

*Близки ли ассоциативно ниже приведенные слова? При оценке используйте числа. Шкала оценки следующая:*

*1 – Слова не близки друг другу. (Ассоциативная близость маленькая.)*

*2 – Слова близки друг другу в средней степени. (Ассоциативная близость выражена в средней степени.)*

*3 – Слова близки друг другу в большой степени. (Ассоциативная близость большая.)*

Предполагалось, что ассоциативная близость слов отражает ассоциативную близость концептов, лежащих за словами. Изучались концепты шести слов *радость, нервозность, сомнение, ненависть, любовь, страх* и ассоциативные связи между ними. Всего исследовались 15 заданных ассоциаций названных концептов.

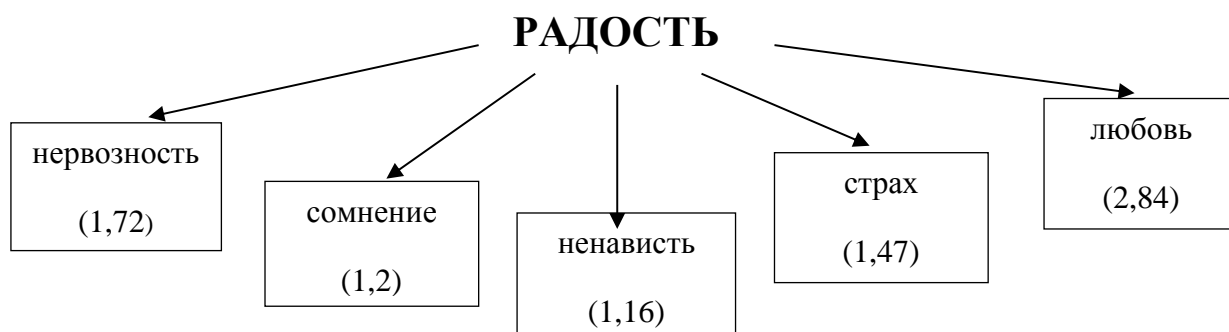
По результатам эксперимента в тестовой группе испытуемых были получены следующие результаты. Слова русского и немецкого языка *радость (Freude), нервозность (Nervosität), сомнение (Zweifel), ненависть (Hass), любовь (Liebe), страх (Angst)*, обозначающие психические (эмоциональные) состояния, характеризуются ассоциативными связями между собой.

В тестовой группе испытуемых наименьшая близость (значение 1,12) установлена между словами *Freude-Zweifel*, наибольшая (значение 2,88) – между словами *Freude-Liebe* на немецком языке. В контрольной группе испытуемых наименьшая близость (значение 1,16) установлена между концептами *Freude-Hass*, наибольшая (значение 2,80) – между концептами *Freude-Liebe*.

В целом, в контрольной группе испытуемых получены результаты, сходные с результатами в тестовой группе. Это дает основание считать результаты тестовой группы надежными.

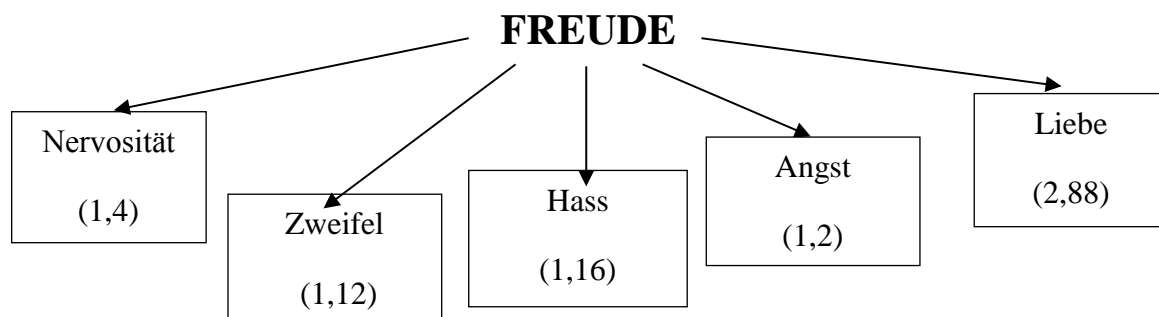
По полученным эмпирическим результатам исследования можно реконструировать ассоциативные связи отдельных слов и лежащих

за ними концептов в ментальном лексиконе билингвальных (двуязычных) пробандов. Как выяснилось, ассоциативная близость слов *радость*, *нервозность*, *сомнение*, *ненависть*, *любовь*, *страх* колеблется в значениях от 1,12 до 2,88. На схеме 1 представлены ассоциативные связи русского слова *радость* (схема 1):



**Схема 1. Ассоциативные связи слова *радость***

Ассоциативные связи соответствующего немецкого слова *Freude* выглядят следующим образом (схема 2):



**Схема 2. Ассоциативные связи немецкого слова *Freude***

Таким образом, на основании представленных схем, ассоциативные связи русского слова *радость* и ассоциативные связи немецкого слова *Freude* выглядят аналогично. Имеющиеся небольшие количественные отличия не представляются релевантными.

После более детального рассмотрения полученных эмпирических данных тестовой группы было принято решение поделить их на две подгруппы.

В первую подгруппу вошли результаты, репрезентирующие одинаковые ассоциативные связи между словами в первой части эксперимента (задания выполнялись на русском языке) и во второй части эксперимента (задания выполнялись на немецком языке). В данной подгруппе выраженность ассоциативных связей между словами одинакова в двух частях эксперимента и не зависит от того, на каком языке выполнялось задание.

Вторую подгруппу составили результаты, репрезентирующие разные ассоциативные связи между словами в первой и во второй частях эксперимента. В данной подгруппе выраженность ассоциативных связей между словами не одинакова в двух частях эмпирического исследования и зависит от того, на каком языке выполнялось задание.

Проведенный анализ полученных эмпирических данных показал, что чаще всего (до 84 % испытуемых) ассоциативные связи слов в двух частях исследования (на русском и немецком языках) одинаковы, т. е. ассоциативные связи лежащих за словами концептов полностью согласуются в обоих языках. Это может свидетельствовать о том, что при выполнении поставленного задания на иностранном (русском) языке и родном (немецком) языке большинство испытуемых оперировало одними и теми же лежащими за словами концептами, а именно концептами, уже сформировавшимися в ходе освоения родного языка.

Можно сделать вывод, что в большинстве случаев ассоциативная структура билингвального ментального лексикона выстраивается на основе ассоциативной структуры родного языка. Иностранные слова образуют подсети в уже имеющихся сетях слов родного языка и репрезентируют уже имеющиеся концепты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Triarchi-Herrmann V. Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern / V. Triarchi-Herrmann. – München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003. – 135 S.*
2. *Алексеева Е.М. К проблеме билингвизма в зарубежных исследованиях. // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь: Тверской государственный университет, 2009. – № 8. – С. 118–125.*

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ В СЕМАНТИКЕ ЭМОТИВНЫХ ЕДИНИЦ

**М.И. АНДРЕЕВА,**

*преподаватель*

*Казанский государственный медицинский университет*

*e-mail: lafruta@mail.ru*

*телефон: 89172227442*

**Аннотация.** Исследование, представленное в статье, рассматривает культурно-маркированные эмотивные единицы русского и английского вариантов профессиональных подъязыков. Метод компонентного анализа позволяет сгруппировать эмотивные единицы согласно архисеме. Подчеркивается, что превалирующим культурным компонентом в составе изучаемых эмотивных ФЕ является темпоральный и локационный. Наряду с этим акцентируется архисема «физическое действие», наводимая в значении ряда фразеологических единиц (далее ФЕ).

**Ключевые слова:** *эмотив, подъязык, национально-культурная маркированность, фразеологическая единица, межъязыковое соответствие, компонентный анализ.*

В научной литературе встречается множество трактовок понятия «национально-культурной» специфики языковых единиц. Представим некоторые из них. Телия В.Н. рассматривает понятие «культурной коннотации, отводя главенствующие позиции ассоциативно-образному признаку ФЕ [5, с. 231]. Ситуативность и конструктивная функция встречается в работах Масловой А.В. Исследователь описывает соотнесенность ФЕ с ситуацией-прообразом [4, с. 68, 82]. Добровольский Д.О. призывает к более детальному изучению плана содержания ФЕ, поскольку именно в нем, по мнению ученого, заложены различия мотивированные культурой [2, с. 260].

В данной работе вслед за Арсентьевой Е.Ф. полагаем, что национально-культурная специфика ФЕ может быть заложена как в се-

мантике некоторых культурно маркированных лексических компонентах ФЕ, так и изначально в буквальном значении сочетания, перешедшего в ФЕ [1, с. 64-65].

Материалом исследования послужили эмотивные единицы русского и английского вариантов профессиональных подъязыков: военного, авиационного, морского, музыкального, компьютерного, медицинского.

Полагаем, что границы между национально-культурной составляющей, изначально заложенной в буквальном значении сочетания, и маркированностью некоторых компонентов ФЕ довольно размыты. Это объясняется тем, что маркированная единица как в буквальном, так и в переносном значениях связана с историей, традициями, ценностями какой-либо нации или страны. Например, в составе приводимой ниже ФЕ **to drink at Freeman's quay** присутствует локационная и историческая маркированность.

**to drink at Freeman's quay** *букв.* пить на причале 'Freeman' «свободный гражданин» *перен.* получать удовольствие, наслаждаться.

В буквальном значении сочетания **to drink at Freeman's quay** наводится сема физического действия употребления алкоголя в определённом месте бесплатно. Возницы и носильщики получали бесплатное пиво в заведении «Freeman's Quay» (причал свободных граждан) у Лондонского моста [6]. В переносном значении действие приобретает психологический характер получения удовольствия и наслаждения.

Материал исследования предоставляет ряд ФЕ, в составе которых обнаруживаются реалии, локационные и темпоральные указания, транслирующие культуру и ценности определенной нации, страны и т. д. Рассмотрим несколько примеров таких ФЕ в русском и английском вариантах профессиональных подъязыков.

**Halcyon days** *букв.* дни алкиона *перен.* дни счастья и процветания.

В основе метафоризации заложен миф о птице алкион (рода зимородковых), откладывающих яйца на утесах. Ввиду того что, высокие волны, которые бьются об утесы в плохую погоду, могут унести их гнезда, эти птицы откладывают яйца только при благоприятных

погодных условиях [7]. Отсюда, переносное значение ФЕ носит положительный эмотивный компонент значения счастья, понимаемого как «состояние и чувство наивысшего удовольствия, радости» [3].

Частичное межъязыковое соответствие наблюдаем в ФЕ **(a) star jump(s)** и **лезть на стен(к)у**, переносное значение которых пребывание в состоянии возбуждения или достижение его. Объясним соотнесенность данных единиц наличием в их семном составе конкретизатора «физическое движение в высоту».

**(A) star jump(s)** букв. прыжки к звездам *перен.* в состоянии возбуждения. Прыжки «ноги вместе, ноги врозь» (Канада и США) или звёздные прыжки (Соединенное королевство и страны Британского Содружества), или прыжки «ноги врозь» в армии США – это физическое упражнение, при котором в прыжке ноги врозь, руки соединяются над головой, иногда сопровождается хлопком. Затем возвращение к позиции «ноги вместе, руки по бокам» [7] Физическое упражнение, активные действия в прямом значении сочетания **star jump(s)** служит основой для состояния возбуждения ФЕ.

**лезть на стен(к)у** букв. подниматься по вертикальному возвышению *перен.* приходиться в исступление.

Происхождение данной ФЕ связывается со временами древней Руси. Известно, что тогда в целях безопасности города были окружены высокими стенами. Дифференциальная сема «физическое действие» буквального значения сочетания переходит в «пребывание в состоянии» исступления «крайнего возбуждения; неистовства» [3].

Еще одна пара культурно-маркированных эмотивных ФЕ демонстрирует корреляцию **gung-ho** и **не из робкого (трусливого) десятка**. Компонентный состав данных единиц включает сему «принадлежность к какой-либо организации». Конкретизируются семы тем, что данные организации характеризуется конкретными моральными и эмоциональными качествами, а именно «сплоченностью», «возбуждением», «храбростью».

**gung-ho** букв. от кит. «gōng» и «hé» «работать» и «вместе», *перен.* 1) горячий, эмоциональный; 2) преданный всей душой.

Это измененный англицизм от кит. «*gōngyè hézuòshè*» (工業合作社) или «Китайские промышленные кооперативы». Кооператив предполагает совместную работу. Майор морской пехоты Эванс Карлсон пишет в 1943 году: «Это выражение обозначает дух, схожий с китайским рабочим настроением. Солдаты также посвящают себя одной идее и работают на ее достижение. Это выражение настраивало их на совместную продуктивную работу» (ЛСВ 2) [7]. Дифференциальная сема «возбуждения» наводится в ЛСВ 1 «чрезвычайно возбужденный и восторженный ч-л» [7].

**не из робкого (трусливого) десятка** *букв. десяток* старинное название самой простой военной единицы, мельчайшего боевого подразделения *перен.* быть храбрым, не бояться.

Проведенный анализ выявил межъязыковые соответствия ФЕ, номинирующих эмоции «страха», «радости», «волнения» в русском и английском вариантах профессиональных подъязыков. Все эмотивные единицы, собранные в картотеке автора, классифицированы с помощью компонентного анализа согласно архисеме. Отметим, что представленные в статье примеры эмотивных ФЕ составляют группы «локация», «время», «действие».

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсентьева Е.Ф.* Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). – Казань: Казан. гос. ун-т, 2006. – 172 с.
2. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 657 с.
3. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-ловообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – URL: <http://efremova-online.ru/>
4. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. The Free Dictionary – URL: <http://www.thefreedictionary.com/>
7. Wikipedia. – URL: <https://ru.wikipedia.org>



## ОСОБЕННОСТИ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО КАК СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЭЛЕМЕНТА

**Н.В. АРЖАНЦЕВА,**

*кандидат филологических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
e-mail: natalia.arzhantseva@kpfu.ru  
телефон: +79172358121*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные свойства имени собственного и возможности его употребления в качестве имени нарицательного в немецком, английском и русском языках. Автор рассматривает причины перехода имени собственного в имя нарицательное, изменение смысловой нагрузки и сочетаемость компонентов в случае образования сложных слов.

*Ключевые слова:* словообразование, словосложение, имя собственное, имя нарицательное, производящая основа.

Основное свойство имён собственных как близкородственных, так и неблизкородственных языков состоит в том, что, соотносясь с классом вещей, они имеют своё значение в назывании, но никаких понятий не выражают. Однако имя собственное может получить значение нарицательного, т. е. способность обозначать целый класс однородных предметов (лиц, и т. д.) и, соответственно, способность выступать в общей предметной соотнесённости. Превращение имени собственного в нарицательное может быть связано с наполнением слова понятием с новыми существенными признаками. Примеры можно наблюдать в художественной литературе – Манилов («мечтатель»), Отелло («ревнивец»), Тартюф («ханжа»). Ономаσιологические признаки существительных долгое время являются предметом исследования лингвистов, изучающих разные языки [1, 2, 3, 4].

Семантическая нагрузка имени собственного превосходит семантическое содержание нарицательного существительного, заменя-

емого этим именем собственным: отсюда экспрессивность нарицательного употребления имен собственных [5, с. 264].

Переход имени собственного в нарицательное, по мнению Р.А. Салахова, возможен в двух случаях:

1. За именем собственным стоит какое-либо конкретное лицо, библейский, мифический, литературный персонаж. Данные примеры раскрывают актуализацию сем, определённые черты профессиональной деятельности, характера, внешности лица, применительно к которому употреблено имя собственное. Объектом наименования являются «не конкретный единичный предмет, а типизированное представление об этом классе предметов...» [6, с. 42] Например: “*Ein Cameriere bist du, ein Schenke, ein Ganymed...*”, “*He, Picasso, hast du’s eilig ins Museum?*”

2. За именем собственным стоит не какое-либо конкретное лицо, а группа лиц, класс людей. Имена собственные могут получать конкретное лексическое значение: Emma – домработница, Johann – служащий в отеле, Otto – полицейский. Наиболее часто встречающиеся у данного народа имена собственные могут служить в других языках для обозначения какой-либо части народа, например, солдат: Fritz – фашист, Sammy – американский солдат, Tommy – английский солдат. В основе этого явления зачастую лежит представление о том, что все русские – Иваны, все немцы – Ганцы или Фрицы. Р.А. Салахов указывает на то, что имена собственные идентифицируют лицо, предмет, явление, помимо этого, они не лишены функции характеристики [7, с. 28]. Рассмотренные примеры относятся к категории имён собственных, имеющих характеризующее значение, но не играющих роли идентификатора.

Р.А. Салахов рассматривает существование «идентифицирующе-характеризующих образований». К ним он относит сложные слова, компонентами которых являются имена собственные и предшествующие им уточнители (*Matrosenkarl, Rauchpeter, Bummelfritze, usw.*). Имена собственные, выполняющие такую функцию, соединяются со следующими типами основ:

1) отглагольные основы – *Zappelfranz*,

2) отсубстантивные основы – *Post-Erni, Tee-Müller, Sattlersepp, Blumen-Preißler*.

С данными типами основ могут соединяться как имена, так и фамилии, причём имена могут выступать как в полной, так и в сокращённой форме. Для многих образований подобного рода характерно написание через дефис, что свидетельствует, как утверждает Р.А. Салахов, о стремлении авторов подчеркнуть употребление имён собственных в данном случае в их обычной функции – служить средством идентификации [7, с. 22].

Имена собственные могут проявлять себя и в качестве полуаффиксов. Термин «полуаффикс» утвердился примерно к 50-м годам по аналогии с термином Г. Беккера «Halbableiter». Почти одновременно понятие и термин «semisuffix» был введён Г. Марчандом в работе, посвящённой словообразованию английского языка [8]. Он сопоставляет некоторые полусуффиксы английского языка с элементами немецкого языка : англ. полусуффикс *-like* соответствует этимологически и семантически нем. *-lich*, англ. полусуффикс *-worth, -way, -wise* нем. полусуф. *-wert, -weg, -weise*.

М.Д. Степанова суммирует исследования лингвистов и выделяет следующие критерии отнесения словообразовательного элемента к числу полуаффиксов:

1) безусловное формальное совпадение полуаффикса с основой (редко словоформой) свободно функционирующего слова;

2) этимологическая связь полуаффикса с основой свободно функционирующего слова, что исключает его случайное совпадение по звучанию с непосредственной основой;

3) большая или меньшая серийность;

4) семантическое сходство полуаффикса со свободно функционирующим словом с большей или меньшей степенью переосмысления [9, с. 132].

Этим критериям соответствуют антропонимические имена, что позволяет отнести их к категории полуаффиксов. Рассмотрим слова, которые образуются в современной немецкой речи по единой продуктивной модели «производящая основа + имя собственное». Любое

собственно-антропонимическое имя может послужить в разговорной речи основой для ситуативного образования по данной модели.

Имена собственные в составе сложных слов могут сочетаться с глагольными, субстантивными и адъективными основами: *Begrüßaugust*, *Aufsichtsfritze*, *Federhans*, *Einbrecherfranz*, *Langmichel*. Создание слов со вторыми компонентами, коррелятивными именам собственным, происходит по данным типам почти без ограничений на сочетаемость основ. Единственным ограничением может быть несочетаемость данных полусуффиксов с основами, имеющими ярко выраженную положительную окраску, считает Р.А. Салахов (невозможны, например, образования типа *Professorfritze*, *Exzellenzheini*) [7, с. 25]. Сложные слова подобного типа имеют яркую эмоциональную окраску. Восприятие таких слов зависит от ситуации, т. е. от того, кто и в какой обстановке их произносит, к кому они обращены. Они могут звучать как мягкая дружеская шутка, насмешка либо как выражение неодобрения, высокомерия говорящего по отношению к именуемому лицу. Обычно они применяются в отсутствие обозначаемого лица, в случае его присутствия степень их эмоциональной окрашенности резко возрастает.

Подобные образования встречаются в современном английском языке и его американском, австралийском и канадском вариантах. Однако в современном английском языке сохранились лишь разрозненные образования по данной, некогда активной модели: *crack-a-jack*, *lumber-jack*, *steeple-jack*, *lumber-jill*.

В сфере употребления имён нарицательных, в отличие от имён собственных, доминирует межкатегориальное словопроизводство (в особенности взаимопереход в результате словообразовательного процесса полярных частей речи).

Таким образом, имена собственные в словообразовательной системе проявляют себя как словообразовательные элементы и как производящие основы. Имена собственные в качестве производящих основ грамматически неполноценны, поэтому их деривационный потенциал невелик. Имена собственные – словообразовательные элементы обретают статус полуаффиксов, и образования с именами соб-

ственными в качестве второго элемента имеют яркую эмоциональную коннотацию. Имена существительные могут переходить в нарицательные, выполняя в данных случаях особую экспрессивную функцию. Имена существительные могут выступать в качестве словообразующих элементов – полуаффиксов – *Matrosenkarl*, *Rauchpeter*, *Küchenkarl*. Так, имена собственные – производящие основы грамматически неполноценны, и их словообразовательные возможности невелики; имена собственные – словообразовательные элементы придают производным словам яркую эмоциональную окраску.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева И. В. Имя собственное как источник образования производных в современном английском языке // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 2 (21) – С. 21–22. – URL: [www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/7.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/7.html)
2. Лантева О.А. Имена собственные в определительных сложных прилагательных современного немецкого языка // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9: Филология, востоковедение, журналистика. – 2012. – Вып. 2. – С. 176–180.
3. Шнар Т.В. Умственные способности как мотивационный признак прозвищной номинации в немецком молодежном микросоциуме // Вестн. Башкир. ун-та. – 2012. – Т. 17. – № 3. – С. 1330–1331.
4. Иванова Т.К. Ономаσιологические принципы классификации сложных существительных со значением лица // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17227>
5. Курилович Е. Положение имени собственного в языке // Очерки по лингвистике. – М., 1962. – 221 с.
6. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. – М.: изд-во URSS, 2011. – 208 с.
7. Салахов Р.А. О роли имени собственного как словообразовательного элемента в современном немецком языке // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 6. – С. 20–23.
8. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. – München, 1960. – 379 p.
9. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1984. – 264 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФРАЗЕОЛОГИИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

**И.В. ГИЛЬМУТДИНОВА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: wonderland2006@rambler.ru*

*телефон: +79600515677*

**Аннотация.** В статье проведен анализ степени семантической идентификации фразеологических единиц, изучается классификация фразеологизмов по семантической слитности, основанной на теории идентификации фразеологической единицы и слова. В статье подробно описаны характерные признаки всех существующих типов фразеологических единиц.

*Ключевые слова:* фразеология, фразеологическая единица, семантическая идентификация, фразеологическое сращение, фразеологическое единство.

Фразеология – раздел языкознания, изучающий устойчивые сочетания слов. Фразеология изучает немало сложных проблем, связанных с сочетаемостью слов. Во фразеологии, как и в любой науке, есть спорные вопросы, которые актуальны и по сей день. Это касается, в первую очередь, определения понятия «фразеологическая единица». В лингвистике нет единого определения данного понятия. Причиной этого, во многом, является различное понимание исследователями сущности самой фразеологической единицы.

Фразеологией называют и совокупность таких сочетаний – фразеологизмов. Неоднозначна природа фразеологизма. Одни ученые относят к ним лишь такие сочетания слов, которые имеют обобщенно-переносное значение, неразложимое на части (**sheep's eyes** – букв. овечьи глаза; влюбленный взгляд в английском языке). Другие считают фразеологизмами или фразеологическими единицами все сочетания, воспроизводимые в готовом виде, – даже такие «словесные штампы»,

как **by heart** – наизусть, **cutting-room** – монтажная. Третьи относят к фразеологизмам пословицы, афоризмы, литературные цитаты типа **he who hesitates is lost** – кто не рискует, тот не пьет шампанское.

Объектом изучения фразеологии является фразеологическая единица – понятие, обозначающее «семантически связанные сочетания слов и предложения» [5, с. 59].

Особое значение придается степени семантической идентификации фразеологических единиц. Проблемы объема фразеологического корпуса, семантической характеристики его единиц, их взаимоотношений со словом нашли свое отражение в известной классификации фразеологизмов по семантической слитности, основанной на теории идентификации фразеологической единицы и слова [1, с. 55].

Каждый язык различает в своем содержательном плане два момента: универсальный (общий для всех или многих языков мира) и идиоэтнический, уникальный, характеризующий язык в его индивидуальном своеобразии.

В настоящее время фразеология преимущественно рассматривается как область лингвистики, предметом изучения которой являются все устойчивые или воспроизводимые сверхсловные наименования – комплексные знаки языка [3; 5]. К числу наиболее дискуссионных вопросов фразеологии относится объем фразеологического корпуса в языковой системе. Проблема объема фразеологии и ее места в системе языковых уровней обусловлена различным пониманием знаковой природы фразеологизма и признаков этой единицы, которые в истории изучения фразеологии пережили расширение и сужение своего состава. Совокупность всех существенных признаков дает полное представление о единице фразеологии: устойчивость, воспроизводимость, нечленимость, номинативность, образность, экспрессивность, объем более одного слова, раздельнооформленность [2; 5].

Фразеологические сращения, или идиомы – это абсолютно неделимые, неразложимые устойчивые сочетания, общее значение которых не зависит от значения составляющих их слов: *kick the bucket* (разг.) – загнуться, умереть; протянуть ноги; *at bay* – загнанный, в безвыходном положении; *be at smb.'s beck and call* – быть всегда го-

товым к услугам; быть на побегушках; to rain cats and dogs – лить как из ведра (о дожде); be all thumbs – быть неловким, неуклюжим. Фразеологические сращения возникли на базе переносных значений их компонентов, но впоследствии эти переносные значения стали непонятны с точки зрения современного языка. Образность фразеологических сращений раскрывается только исторически. Например, слова «baу», означающее «тупик», и «beck» – «взмах руки» являются архаизмами и нигде кроме данного выше фразеологизма не употребляются. Или, например, выражение to be all thumbs исторически сложилось из выражения one's fingers are all thumbs.

Таким образом, во фразеологических сращениях утрачена связь между прямым и переносным значениями, переносное для них стало основным. Именно поэтому фразеологические сращения сложно переводить на другие языки.

Фразеологические сращения обладают рядом характерных признаков:

1) в их состав могут входить так называемые некротизмы – слова, которые нигде, кроме данного сращения, не употребляются, непонятны вследствие этого с точки зрения современного языка;

2) в состав сращений могут входить архаизмы;

3) они синтаксически неразложимы;

4) в них невозможна в большинстве случаев перестановка компонентов;

5) они характеризуются непроницаемостью – не допускают в свой состав дополнительных слов.

Утрачивая свое самостоятельное лексическое значение, слова, входящие в структуру фразеологического сращения, превращаются в компоненты сложной лексической единицы, которая приближается по значению к отдельному слову. Поэтому многие фразеологические сращения синонимичны словам:

kick the bucket – to die; send smb. to coventry – to ignore и т. д.

Фразеологические единства – это такие устойчивые сочетания слов, в которых при наличии общего переносного значения отчетливо сохраняются признаки семантической отдельности компонентов: to



spill the beans – выдать секрет; to burn bridges – сжигать мосты; to have other fish to fry – иметь дела поважнее; to throw dust into smb.'s eyes – заговаривать зубы; to be narrow in the shoulders – не понимать шуток; to paint the devil blacker than he is – сгущать краски; to put a spoke in smb.'s wheel – вставлять палки в колеса.

Фразеологические единства несколько сближаются с фразеологическими сращениями своей образностью, метафоричностью. Но в отличие от фразеологических сращений, где образное содержание раскрывается только диахронически, во фразеологических единствах образность, переносность осознается с точки зрения современного языка. Недаром академик В.В. Виноградов считает образность характерным признаком только фразеологических единств.

Связь между компонентами фразеологического единства мотивирована, отчетливо ощущается метафоризация. Для понимания фразеологического единства необходимо его компоненты воспринимать в переносном значении. Например, смысл выражения *make a mountain out of a molehill* – делать из мухи слона, т. е. сильно преувеличивать что-либо (буквально, делать гору из холмика норки крота), раскрывается только в том случае, если слово *molehill* рассматривать в значении “что-то незначительное, маленькое”, а слово *mountain* – “что-то очень большое”. В составе фразеологических единств нет слов, непонятных с точки зрения современного языка.

Характерные признаки фразеологических единств:

1) яркая образность и вытекающая отсюда возможность совпадения с параллельно существующими словосочетаниями (ср.: *to throw dust into smb.'s eyes, to be narrow in the shoulders, to burn one's fingers, to burn bridges*);

2) сохранение семантики отдельных компонентов (*to put a spoke in smb.'s wheel*);

3) невозможность замены одних компонентов другими (*to hold one's cards close to one's chest*);

4) эмоционально – экспрессивная окрашенность играет решающую роль (*to throw dust into smb.'s eyes, to paint the devil blacker than he is*);

5) способность вступать в синонимические отношения с отдельными словами или другими фразеологизмами (to gild refined gold = to paint the lily).

Фразеологические сочетания – это устойчивые обороты, в состав которых входят слова и со свободным, и с фразеологически связанным значением: a bosom friend – закадычный друг, a pitched battle – ожесточенная схватка, (to have) a narrow escape – спастись чудом, Adam's apple – адамово яблоко, a Sisyphean labor – Сизифов труд, to pay attention to smb. – обратить на кого-либо внимание, и т. д.

В отличие от фразеологических сращений и фразеологических единств, обладающих целостным неразложимым значением, фразеологические сочетания характеризуются смысловой разложимостью. В этом отношении они сближаются со свободными словосочетаниями.

Характерные признаки фразеологических сочетаний:

1) в них допустима вариантность одного из компонентов (a bosom friend – закадычный друг, a bosom buddy – закадычный приятель);

2) возможна синонимическая замена стержневого слова (a pitched battle – ожесточенная схватка, a fierce battle – свирепая схватка);

3) возможно включение определений (he frowned his thick eyebrows, он насупил густые брови);

4) допустима перестановка компонентов (a Sisyphean labor – Сизифов труд, a labor of Sisyphus – труд Сизифа);

5) обязательно свободное употребление одного из компонентов и связанное употребление другого (a bosom friend – закадычный друг: закадычным не может быть враг или кто-либо другой).

Выдвижение воспроизводимости в качестве основного признака фразеологизмов позволило профессору Н.М. Шанскому развить дальше классификацию академика В.В. Виноградова и выделить четвертый тип фразеологических единиц – так называемые «фразеологические выражения».

К фразеологическим выражениям относятся такие устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые целиком состоят из слов со «свободным номинативным значением и семантически членимы». Их единственная особенность – воспроиз-

водимость: они используются как готовые речевые единицы с постоянным лексическим составом и определенной семантикой.

Фразеологические выражения – это только обороты с буквальным значением компонентов. В состав фразеологических выражений включают многочисленные английские пословицы и поговорки, которые употребляются в прямом значении, не имеют образного аллегорического смысла: *he who comes uncalled, sits unserved* – пришел без приглашения, не жди угощения; *as you make your bed, so you must lie on it* – как постелешь, так и поспишь; *live and learn* – век живи, век учись; *better untaught than ill taught* – лучше быть неученым, чем неправильно ученым; *many men, many mind* – сколько голов, столько и умов; *easier said than done* – легче сказать, чем сделать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Балли Ш.* Французская стилистика. – М., 1961. – 394 с.
2. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5.
3. *Кунин А.В.* Английская фразеология. – М.: Высшая школа, 1970. – 265 с.
4. *Сахибуллина К.А.* Способы перевода фразеологических единиц с компонентом орнитонимом // Инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Казань. – Центр инновационных технологий, 2014. – 157 с.
5. *Телия В.Н.* Что такое фразеология. – М., 1966. – 86 с.

## СИСТЕМА УЧЕБНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

**Р.Н. ГУБАЙДУЛЛИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: ramzia.gubaidi@gmail.com*

*телефон: +7 9047659508*

**Н.О. ПЕРШИНА,**

*старший преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: nastenka\_pershina2403@mail.ru*

*телефон: +7 9033420168*

**Аннотация:** Данная статья рассматривает разнообразие видов упражнений при работе с аутентичными текстами для студентов-историков. Авторы предлагают образцы упражнений, опробованных на аудиторных занятиях со студентами исторического факультета.

**Ключевые слова:** *аутентичный текст, чтение, упражнения, история.*

В современном мире учение нельзя отделить от чтения, они тесно связаны друг с другом и взаимодействуют между собой. Способность студента как можно быстрее извлечь необходимую информацию иногда считается синонимом его способности учиться и самосовершенствоваться. Актуальность обучения чтению обусловлена и тем, что в процессе чтения решаются различные задачи, а именно: образовательные, практические и воспитательные. Чтение выступает как цель обучения и как средство развития у студентов общих умений и навыков.

Развитие навыков чтения и понимания аутентичных текстов – одна из целей обучения иностранным языкам. Кроме того, использование современных аутентичных материалов и направленность обучения на формирование умений поиска и сбора информации, ее критического осмысления, развитие навыков ведения дискуссий, публичных выступлений будет способствовать формированию у студентов более высокого уровня социальной и профессиональной адаптации.

В работе со студентами, владеющими английским языком на уровне «Intermediate», в качестве материала для чтения используется серия учебных пособий «Studying Ancient History», «Studying Medieval History» и «Studying Early European History», специально разработанных для студентов исторического факультета. Эти пособия содержат интересный фактический материал по истории и культуре древних, средневековых и современных цивилизаций, о фактах, способствовавших их появлению, развитию и влиянию друг на друга. Чтение такого рода текстов можно назвать изучающим, так как оно предусматривает полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое осмысление ее.

Мы поставили перед собой следующие задачи: познакомить студентов с историей и культурой древнего, средневекового и современного мира на основе аутентичного языкового материала; развить навыки социокультурной компетенции; совершенствовать языковые навыки. Мы также стремились расширить и обогатить терминологическую базу студентов в ходе изучения текстов исторической направленности; активизировать их лексический запас за счет изучения новой лексики, фразеологических оборотов и идиоматических выражений в контексте предложенной информации.

Для того чтобы достичь этих задач нам пришлось проделать большую подготовительную работу по снятию определенных трудностей, с которыми встречаются студенты при работе с аутентичной литературой.

Трудности бывают объективного и субъективного плана и считаются факторами, влияющими на скорость чтения. К объективным трудностям относятся информационная насыщенность текста, языковая реализация содержания, композиционно-смысловая структура и полиграфическое оформление. Субъективные трудности включают в себя знание студентами реалий текста, скорость их мыслительных процессов, скорость вероятностного прогнозирования и уровень развития лексико-грамматических навыков [1. с. 21]. Проведение работы по снятию данных трудностей обеспечивает развитие умений изучающего чтения, что мы и учитываем при составлении языковых и речевых упражнений для активизации работы студентов с текстами из указанных ранее учебных пособий.

Для этого предусматривается овладение следующими умениями: выделять необходимые факты; отделять основную информацию от второстепенной; предположить некоторые события/факты; определять свое отношение к прочитанному; раскрывать причинно-следственные связи между фактами, понимать аргументацию; определять свою точку зрения о прочитанном; извлекать необходимую/интересующую информацию. Чтобы акцентировать внимание студентов на основных моментах и несколько облегчить их работу, урок каждого пособия данной серии четко структурирован и упражнения располагаются в определенной последовательности. Пособие содержит аутентичные тексты, при работе с которыми традиционно выделяют следующие этапы: дотекстовый (prereading), текстовый (reading) и послетекстовый (after reading).

Дотекстовый этап (pre-reading) готовит учащихся к первому прочтению текста, стимулирует у них интерес к чтению, устраняет барьер языковых трудностей. У учащихся формируются общие представления о тематике текста, они знакомятся с новой лексикой, определяют проблематику текста и отвечают на поставленные до чтения текста вопросы. На текстовом этапе (reading) проверяются уже имеющиеся речевые навыки, а также происходит дальнейшее их совершенствование. При текстовом этапе работы выполняются задания на подробный разбор текста, понимание его содержания. Послетекстовый этап (after reading) представляет собой средство образования продуктивных навыков в устной или письменной речи. Послетекстовый этап работы с текстом нацелен на вывод читателя на генерацию устной или письменной речи, опираясь на прочитанный аутентичный материал [2. с.25].

В наших пособиях представлены задания, которые перечислены ниже.

## **I. Pre-reading exercises**

1. Прочитать вопросы и постараться догадаться о проблематике текста.

2. Предлагается перечень имен собственных с транскрипцией (имена правителей и географические названия), произношение которых может вызвать трудность при прочтении.

3. Предлагаются слова, перевод которых можно угадать, поскольку они созвучны русским или являются общепринятыми терминами.

*domestication, n era, n exploit, v*  
*fresco, n infanticide, n resident, n*

4. Выделяются лексические единицы, затрудняющие понимание основного содержания текста, а также слова, употребление которых необходимо в дальнейшем в качестве активной лексики.

## **II. Reading and Comprehension**

1. Непосредственное чтение текста.

2. Ответить на предложенные вопросы.

Выполнение лексических упражнений при работе с текстом помогает студентам не только пополнить свой словарный запас, но и активизировать уже имеющуюся в их багаже лексику.

## **III. Grammar and Vocabulary Work**

1. Найти в тексте русские эквиваленты данным английским словосочетаниям: *division of labour, priestly class, standard of measurement, surplus of food, wheeled cart.*

2. Найти в тексте английские эквиваленты данным русским словосочетаниям: *элементарные сельскохозяйственные задания, возмещать убытки в десятикратном размере, назначать чиновников, подданный другого государства.*

3. Найти в тексте синонимы предложенных слов: *nation, harm, complainant, vendetta, clan, eventually, adversary.*

4. Образовать различные части речи от данных существительных, прилагательных или глаголов:

<i>Verb</i>	<i>Noun</i>	<i>Adjective</i>
<i>inherit</i> .....		
	<i>suitability</i> .....	

*contradict*.....

.....*additional*

.....*failure*.....

5. Соотнести слова с их определениями:

a) *barbarian* – *the time in history before anything was written down*

b) *craftsman* – *someone whose job is to do something using hands*

c) *pre-history* – *a system of organization in which people all things are divided into levels of importance*

d) *an artifact* – *a disease that causes death and spreads quickly to a large number of people*

e) *plague* – *an object which was made in the past (a tool, a weapon etc.) and is historically important*

f) *hierarchy* – *someone from a different tribe or land, who people believe to be wild and uncivilized*

6. Дать свои собственные определения предложенным словам: *autocratic monarchy, conclusion of the war, boundary, peasant, legislative power, strike.*

7. Объяснить разницу между двумя словосочетаниями: *permanent settlement / settled community, life expectancy / population growth, to domesticate plants and animals / to exploit seasonal food sources, wheeled cart / horse-drawn chariot.*

8. Вставить в предложения пропущенные слова или словосочетания.

9. Перевести предложения с русского языка на английский, используя новую лексику.

10. Обсудить предложенные вопросы в парах или группах.

11. Выбрать и подготовить сообщение на предложенную историческую тему, используя лексику данного урока.

Вопросы, составленные преподавателем к тексту, могут служить планом для пересказа текста. Для подготовки текстов к пересказу целесообразно выполнение заданий в следующей последовательности:



- оценить важность информации в каждом предложении абзаца;
- исключить предложения, несущественные в информационном плане;
- исключить избыточную информацию из предложения;
- произвести необходимую трансформацию предложений;
- соединить отдельные предложения в связанные высказывания при помощи нужных средств связанности (linking devices) [3. с. 119].

Необходимо отметить, что на уровне работы непосредственно с текстом предусматривается овладение следующими навыками: выделять необходимые факты; отделять основную информацию от второстепенной; предвосхищать некоторые события и факты; определять свое отношение к прочитанному; раскрывать причинно-следственные связи между фактами, понимать аргументацию; определять свою точку зрения относительно прочитанного, извлекать необходимую информацию; понимать подтекст; определять наиболее важные моменты.

Таким образом, мы видим, что аутентичный текст представляет собой хорошую основу для развития различных видов речевой деятельности и формирования у студентов разнообразных навыков работы с текстом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова Д.В. Вопросы обучения чтению на профессионально ориентированном этапе в неязыковом вузе. Язык и методика его преподавания. – Казань: Казанский госуниверситет, 2004. – 154 с.
2. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5–4 (47). – С. 24–27.
3. Владимирова О.П., Сафина В.А. Активизация учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку при работе с текстом // Содержание и технологии профессиональной подготовки специалистов в России и за рубежом. – Казань: ИСПО РАО, 2003. – 176 с.

## КОНЦЕПТ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**Р.Р. ЗАКИРОВА,**

*кандидат филологических наук, ассистент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: sun\_roza@list.ru*

*телефон: +79274263777*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается концепт «Моң» в татарской языковой лингвокультуре. Представлены примеры интерпретации концепта на русском и английском языках, семантическое поле, а также примеры использования понятия в виде различных частей речи.

**Ключевые слова:** язык, национальная культура, концепт, лексема, моң.

Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре, которая включает национальный язык, литературу, историю и традиции. Различного рода связи между народами и странами делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, а также соотношения языков и культур, изучением языковой личности. Культура любого народа – это уникальное явление, представляющее собой совокупность материальных и духовных ценностей, язык же – один из главных признаков выражения нации, основной носитель культуры того или иного народа. Все особенности культуры народа отражаются в его специфичном языке, по-разному фиксирующем в себе мир и человека в нем [1; 2].

Язык является важным средством бытия культуры, не способной существовать без специальных средств материализации производимой идеальной предметности [9]. Как утверждал Э. Сепир, язык – это путеводитель, который приобретает все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры. Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает, а язык же есть то, как оно думает [7, с. 14]. Но прежде поясним слово «концепт».

Концепт – это значение, смысл слова, т. е. то понятие, которое предопределяется и воспринимается определенной личностью или

нацией. В «Словаре когнитивных терминов» указывается: «Концепт – это, скорее, посредник между словами и экстралингвистической действительностью и значение слова не может быть сведено исключительно к образующим концептам [6, с. 92]. Таким образом, концепт – это многослойное, интегративное образование, имеющее логически вычленяемое ядро и различные пласты, обусловленные социокультурным и лингвокультурным фоном» [3; 4].

Обстоятельную интерпретацию концепта дает Ю.С. Степанов в объемном труде «Константы. Словарь русской культуры»: «Концепт – это пучок представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово. В отличие от понятий концепты не только мыслятся, но и переживаются, они связаны с эмоциями, с симпатиями и антипатиями отдельной личности и языкового сообщества в целом» [10, с. 34]. Каждый человек воспринимает, представляет и мыслит по-разному, потому определение концепта тоже становится все более объемным за счет индивидуальных представлений.

Язык – это не только средство коммуникации, но и культурный код нации. У каждого народа имеются свои особые единицы слов, которые могут пониматься и восприниматься только им, можно найти только примерные переводы на тот или иной язык – это называется безэквивалентной лексикой. В качестве наиболее удачного примера в татарском языке является концепт «Моң». Моң является исконно тюркским. Слово присуще только тюркским народам, потому что связано с их менталитетом, духом и характером [4; 5].

Понятие «моң» в татарском языке имеет достаточно широкое семантическое поле, в частности:

- моңаеп йөрергә – грустить, печалиться (sad, sorrow);
- моңаеп китэргә – загрустить, впасть в уныние (to become sad, to become depressed);
- моңаеп торырга – грустить (sad);
- моңлы көй – грустная (печальная) мелодия (sad melody (tune));
- моңлы тавыш – печальный (унылый) голос (dull voice);
- моңсу гына – уныло (despondently, dejectedly, ruefully, sadly, gloomily, moodily);
- моңсу музыкаль эсәр – элегия (lament, elegy) [11, с. 165; 8].

Моң также тесно связан со словами күнел (душа (soul, heart, spirit, psyche), сердце (heart)); внутренний, духовный мир (the inner, spiritual world); настроение (mood, sentiment, attitude, feeling, sense), дух (spirits, spirit); мысль (thought, mind, thinking), сознание (consciousness, conscience, mind, mentality); память (memory, remembrance, recollection); симпатия (sympathy, liking, affection, empathy), любовь (love, affection, loving), расположение (goodwill); подход (attitude, touch); интуиция (intuition, instinct, hunch); рух (дух (spirit, soul, mind), духовный (spiritual, religious, moral, spirituality), настроение (mood, sentiment, attitude, feeling, sense); душа (soul, heart, spirit, psyche), душевный (soulful, sincere, heartfelt); кайгы (горе, печаль, горесть, скорбь, кручина, огорчение (grief, sadness, sorrow, affliction, distress); горечь (grief, sorrow, sadness), боль (pain, ache, anguish, agony, soreness); беспокойство (worry, anxiety, trouble), сагыш (тоска (melancholy, sadness, grief, sorrow, angst, anguish, misery, agony), грусть (sadness, sorrow, melancholy, grief), кручина (sorrow, grief), хәсрәт (горе (trouble, affliction, tribulation, tragedy), печаль (sadness, sorrow), скорбь (sorrow, grief, mourning, woe, tribulation, sadness) означающими разнообразными душевными состояниями человека. Но если речь идет о музыке, то невозможно обойтись без таких слов, как көй (мелодия – melody, tune, ringtone, tone), жыр (песня – song, singing): моңаеп жырлау – петь с грустью (to sing sad); моң белән жырлау – петь печально (петь грустно – to sing sadly); моңлы жыр тавышлары – звуки мелодичных песен (the sounds melodious songs); моң белән тулган музыка – музыка, наполненная грустью (the music is filled with sadness); нечкә генә, моң гына тавыш – низкий, негромкий голос (a low, quiet voice); моңланып уйналган музыка – печально сыгранная (воспроизведенная) музыка (sad played (reproduced) music); авыр моң белән озын көйгә салып жырлау – петь глубоко печальную мелодичную песню (to sing a sad melodious song); сузып, авыр моңланып жырлау – петь длинную мелодичную песню (to sing a long melodic song); моңлы күкрәк тавышы – букв. печальный голос из груди (sad voice); тавышында моң – печаль в голосе (the sadness in his voice); моңлык әйтү – петь (to sing) т.д.

Людей, более склонных к музыке, имеющих талант называют моңлы бала, моңлана белгән бала – ребенок, склонный к музыке, понимающий музыку (the child is inclined to music).

Описывая какую-то грусть, печаль, таинственность или загадочность природы (неосуществленные предметы, птицы, деревья, животные, небесные тела и т. д.), тоже используется концепт «Моң» например: табигатьтә ниндидер тирән бер моң – природа погружившаяся в какую-то таинственность; моңаеп торган ындырлар жанланды – речь идет о мельницах, которые стали работать после долгого затишья, после долгой зимы, например; моржага кергән моңлы, кайгылы жил – букв. печальный, грустный ветер, вошедший в юшку печи; моңлы-куркынычлы урман – таинственный и страшный лес; өй тынланды, моңланды – дом стал тихим и грустным; пароход моңланып кычкырып жибәрде – пароход загудел с грустью; агачлар моңаеп торалар – деревья стоят, печалюсь и т. д.

Можно сказать, что слово «моң» используется как существительное (моң, моң-зар, моңлылык), прилагательное – описывая предметы, ситуации (моң-зарлы, моңлы, моңсу), также как наречие (моңланып, моңландырып, моңсуланып) и глагол (моңаю, моңландыру, моңлану, моңаю, моңсулану).

Как видим, моң в первую очередь ассоциируется с музыкой, потом с состоянием человеческой души и входит в состав слов, выражающих эмоционально-чувствительную сферу человека, четкое и одозначное определение, перевод которых труднодостижим.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Закирова Р.Р.* Концепт «Моң» в татарской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. – Казань: 2008. – 227 с.
2. *Закирова Р.Р., Гильмутдинова И.В., Хасанова Н.Ф.* Репрезентация концепта «Моң» во фразеологических единицах и поговорках // *Social science: Общественные науки.* Вып. 1. – М.: АНО «Международный исследовательский институт», 2016. – С. 122–127.
3. *Закирова Р.Р.* Изучение эмоциональных концептов языковой картины мира // *Актуальные проблемы современной педагогической науки: материалы III Международной научно-образовательной конференции (26–28 ноября 2015 г.): сборник науч. трудов.* – Казань: ТРИ «Школа», 2015. – С. 455–458.

4. *Замалетдинов Р.Р.* К проблеме сопоставительной лингвокультурологии // Полилингвизм и система профессионального образования в Республике Татарстан: материалы научно-практической конференции (14 ноября 2003 г.). – Набережные Челны: Набережночелнинский госпединститут, 2003.
5. *Замалетдинов Р.Р.* Татарская культура в языковом отражении. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС; Казань: Магариф, 2004.
6. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузгина Л.Г.* Краткий словарь когнетивных терминов. – М.: Изд-во, МГУ, 1996.
7. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993.
8. *Сафиуллина Ф.С., Газизова Ф.М.* Татарча русча тезмә сүзләр сүзлеге. – Казан: Татар. кит. нәшер, 2002.
9. *Ильина М.С., Соколова И.И.* Вариативность содержания культуры деловой речи как условие ее формирования в языковом цикле высшего учебного заведения // Глобальный научный потенциал. – 2016 г. – № 1 (58). – С. 29–31.
10. *Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985.
11. Татарско-русский полный учебный словарь / под ред. Р.А. Сабирова. – Казань: Меддок, 2006. – 636 с.

## **РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**А.А. КОЙЕДЖО,**

*магистр*

*Ибаданский университет, Республика Нигерия*

**Н.Ф. БАШАРОВА,**

*доцент*

*Казанский национальный исследовательский*

*технологический университет*

*e-mail: limlight@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена определению роли русского языка в современном мире. Автор выделяет следующие специфические особенности русского языка, которые перечислены ниже.

1. Государственный язык России.
2. Язык межнационального общения народов России.
3. Один из официальных языков ООН.

4. Язык одного из крупнейших центров международного образования и бизнеса.

5. Один из наиболее развитых языков мира.

Таким образом, в статье делается акцент на огромной роли русского языка в современном мире.

*Ключевые слова:* роль русского языка, государственный язык России, язык межнационального общения, официальный язык ООН, посредник между разными народами, язык крупной мировой державы.

Язык – это душа народа, и с помощью слова люди могут общаться друг с другом, выражать свои мысли, чувства и волю, передавать из поколения в поколение знания, опыт, всё то, чего добилось человечество за всю историю своего развития.

Русский язык – язык русского народа, имеющего героическую историю, выдающиеся достижения в области науки, культуры, литературы, общественной мысли.

Русский язык является государственным языком Российской Федерации и языком межнационального общения народов России. Согласно оценочным данным, русский язык является одним из наиболее распространённых языков мира – шестым среди всех языков мира по общей численности говорящих и восьмым по численности владеющих им как родным. Русский является также самым распространённым славянским языком и самым распространённым языком в Европе. Какова его роль в современном мире?

Во-первых, русский язык (наряду с английским, китайским, французским, испанским и арабским) является официальным или рабочим языком в большинстве авторитетных международных организаций (ООН, МАГАТЭ, ЮНЕСКО, ВОЗ и других). А значит, на русском языке издаются официальные документы, специальные журналы этих организаций, создаются их сайты в Интернете, ведутся радио- и телепередачи. Русский язык включен в число языков, которые обслуживают деятельность почти трети международных неправительственных организаций, в том числе Всемирной федерации профсоюзов, Международного комитета за европейскую безопасность. Он выступает также как рабочий язык крупнейших международных конфе-

ренций, встреч на высшем уровне, обеспечивая общение представителей разных стран мира.

Во-вторых, русский язык – это язык одного из крупнейших центров международного образования. Каждый год тысячи иностранных студентов приезжают учиться в Россию. Они изучают русский язык, русскую культуру, и после учебы вернутся обратно домой. Их истории и рассказы вызывают интерес к русскому языку у других людей, и многие хотят его выучить.

Русский язык также обеспечивает доступ не только к богатствам науки и культуры России, но и других стран, выступая своеобразным посредником между разными народами, особенно на евразийском пространстве. На русский язык переводится значительная часть научной и художественной литературы, выходящей в мире.

Это факт, что Россия является крупной мировой державой и одним из крупнейших экспортеров газа и нефти за пределами ОПЕК. И одна из основных причин изучения русского языка – ведение крупного бизнеса, использование его в переговорах и организации работы.

Русский язык – один из наиболее развитых языков мира. Он обладает богатым словарным фондом и терминологией по всем отраслям науки и техники, выразительностью, краткостью и богатством грамматических средств, способностью отразить всё многообразие окружающего мира. Русский язык чрезвычайно многогранный – он с легкостью может передавать все чувства, которые зарождаются в человеческой душе, мысли, желания и эмоции.

Таким образом, огромная роль русского языка в современном мире определяется его культурной ценностью, его мощью и величием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Караулов Ю.Н.* О состоянии современного русского языка // Русская речь, 2001. – № 32. – С. 35–38.

2. *Дунаев А.И. и др.* Русский язык и культура речи: учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 2006. – 465 с.



## АНАЛИЗ МЕТОДИК И ПРИЕМОВ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСА В ЛИНГВИСТИКЕ

**Д.Р. КОЧЕМАСОВА,**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: princessdinara@yandex.ru*

*телефон: +79061156390*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены методики и приемы изучения дискурса. Приведены примеры изучения и анализа дискурса известных исследователей, занимающихся изучением данного вопроса. Раскрыты и определены основные этапы в методиках анализа дискурса.

**Ключевые слова:** методика, анализ, дискурс, речевой ход.

Методики и приёмы анализа дискурса, в отличие от анализа текста, пока ещё недостаточно разработаны, что связано с серьезными объективными трудностями.

Дискурс, как известно, это прежде всего процесс, т. е. последовательность речевых актов во времени и пространстве. А любые процессы можно исследовать, как бы «остановив» их в определённых точках (этапах), и подвергнуть их анализу и описанию в статике, за счёт чего и наблюдаются некоторые просчёты в методиках анализа [2; 448].

Сходство методик анализа текста и дискурса в коммуникативно-прагматическом аспекте заключается в комплексности анализа. Однако анализ дискурса гораздо шире, «комплекснее», т. к., кроме анализа прагматики языковых и речевых средств, предполагается выход за пределы языка в сферу экстралингвистических факторов, т. е. изучение всего коммуникативно-прагматического пространства: что – кому – как – зачем – почему и с каким результатом говорит?

Исходя из этого, основные задачи анализа дискурса состоят в:

1) анализе и изучении дискурса, определении его языковых черт и особенностей;

2) изучении и определении намерений, речевых туров участников дискурса;

3) анализе индивидуальностей в речи каждого участника дискурса;

4) выделении смысловых и лексико-грамматических особенностей всего дискурса.

Исследователь З.И. Комарова видит алгоритм анализа двустороннего дискурса в его классическом понимании следующим образом [2; 449]:

1) описание ситуации общения;

2) определение типа дискурса;

3) установление структуры дискурса;

4) выявление роли коммуникантов в местах перехода хода (речевого тура);

5) семантико-прагматические особенности речевого поведения коммуниканта А;

6) семантико-прагматические особенности речевого поведения коммуниканта В;

7) определение интенций, речевой стратегии и тактики обоих коммуникантов;

8) семантико-прагматические особенности всего дискурса;

9) лексико-грамматические аспекты дискурса.

Нами был приведен один из возможных анализов дискурса, который может меняться у разных исследователей, имеющих своё представление о методике и подходах в дискурсе.

Хотелось бы отметить ещё один подход, а следовательно, и методику анализа, в центре которой находится не текст, дискурс и даже не речевой акт, а их коммуникативно-прагматическое пространство [2; 449].

Речь идёт о так называемом *конверсационном анализе* (*conversational analysis*), который сформировался в русле этнометодологии (Х. Гарфинкел, Х. Закс, Э. Щеглов, Г. Джефферсон, Ч. Гудвин) и который направлен на эмпирический анализ разговоров.

В своей сущности конверсационный анализ направлен на изучение организованной последовательности речевых ходов и на смену коммуникативных ролей. В центре внимания исследователей нахо-

дится обоснование выбора говорящим языковых и неязыковых средств с учётом существующих у реципиента предварительных знаний и ожиданий, а также выявление возможных нарушений коммуникативных ролей и их характер.

В качестве наиболее сильного и эффективного средства организации разговора стал рассматриваться переход (twin) от одной смены коммуникативных ролей к другой (twintaking), характеризующей границы отдельного речевого вклада (move, хода) каждого и затрагивающей интересы всех сторон [2; 449].

Границы речевых ходов (как и в анализе дискурса) устанавливаются на основе: 1) формальных критериев (паузы, синтаксические конструкции, сигнализирующие возможность очередной смены ролей);

2) функциональных критериев (совершение, по крайней мере, одного коммуникативного хода).

Устанавливается зависимость особенностей речевых ходов от этнокультурных и возрастных факторов и типа дискурса.

В исследованиях используются разные виды моделей (статистико-стохастические, вероятностные), проводятся наблюдения над использованием дискретных вербальных и невербальных сигналов в целях управления поведением друг друга (А.С. Недобух, А.А. Романов, С.А. Аристов, С.В. Крестинский, А.С. Горлина, О.Д. Белецкая и др.).

Одним из существенных результатов конверсационного анализа является выявление правил сочетаемости и взаимной обусловленности речевых ходов в рамках парных (бинарных) последовательностей (нормативных сочетаний и отклонений от нормы) [4; 277].

*Анализ разговора (Gesprächsanalyse)* является немецким вариантом конверсационного анализа, в котором наблюдается сближение с теорией речевых актов (Г. Унгехойер, Д. Вегенер, Х. Рамге, Й. Диттман, Х. Хенне, Х. Ребок, А. Буркхардт).

Методика базируется на двух концепциях: SAT (*speech acts theory*) и FCS (*functional – communicative speech theory*). Исходный пункт SAT состоит в том, чтобы выделить элементарный и репрезентативный лингвистический срез процесса коммуникации. В качестве предмета исследований рассматривается отдельное *коммуникативное действие* единичных, целерационально действующих индивидов.

Само же коммуникативное действие состоит в том, чтобы в процессе коммуникации сообщить информацию о доступных элементах интенции говорящего. В качестве предпосылок исследования САТ выделяет грамматические и коммуникативные значения, которые объединяются в системное единство [2; 449].

Исследование на основе САТ аналитично, оно начинается с хорошо обозреваемых областей, с отдельных языковых актов, а результаты распространяются затем на сложные целостные области, на тексты.

Исходным пунктом FCS, наоборот, выступает сложная коммуникация как целенаправленный процесс и рассмотрение его частей с точки зрения всего процесса. Само коммуникационное действие состоит в том, чтобы языковыми средствами достичь индивидуальной или социальной цели.

Преимущество анализа на базе FCS состоит в учёте бóльшего количества факторов даже при рассмотрении элементарного речевого акта, тем более при анализе сложных процессов коммуникации [2; 449].

Отметим, что в одностороннем дискурсе (монографическом) методикой анализа этого компонента является концептуальный фрейм или фреймово-слотовая структура, а в двустороннем дискурсе (диалогическом) – концептуальный сценарий, скрипт, гештальт (или их элементы).

Заметим, что в большинстве работ отечественных исследователей проводится не весь анализ дискурса, а обычно какой-либо его элемент.

Значительно реже, обычно в крупных жанрах, представлены полные методики анализа дискурсов. К числу таких работ следует отнести монографию известных отечественных лингвистов Ларисы Михайловны Алексеевой и Светланы Леонидовны Мишлановой «Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа» (Пермь, 2002). Монография состоит из двух глав: в первой раскрываются теоретические основы дискурса в когнитивном терминоведении, а вторая глава посвящена полипарадигмальному анализу дискурса [2; 449].

Из зарубежных изысканий в области анализа дискурса необходимо обратить внимание на французскую школу Анализа дискурса [1; 235], в основу которой положены идеи Э. Бенвениста.

Исходя из этого, среди многих пониманий дискурса основным является понимание его как «теоретического конструкта, предназначенного для исследования производства текста» [1; 235].

В высказываниях французского философа-постструктуралиста *Мишеля Фуко* есть лингвистическое действие в области исторического. А *дискурсом* он называет совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же дискурсивной практике. Фуко интересовался не структурами и не конструктами (порождение, понимание – то, что происходит в сознании субъекта и недоступно наблюдению), а становлением и видоизменением дискурсивных практик, всем тем, что в них происходит: трансформациями, рассеиваниями, сгущениями. Что касается *знания* (*эпистемы* как инварианта научного мышления разных эпох), то оно наращивается по *дискурсивным порогам* [3; 263]:

- *позитивности* – дискурсивная формация образовалась и начала трансформироваться;

- *эпистемологизации* – появились модели знания, которые подвергаются критике и проверке;

- *научности* – выработаны критерии аргументации;

- *формализации* – определены аксиомы и формальные правила построения дискурсов [3; 186].

Для М. Фуко наука – это работающая реальность, а что именно является истиной – определяется установленными в дискурсивной практике правилами, поскольку истина всегда *контекстуальна*, т. е. она зависит от конкретной ситуации, а значит она *относительна* [3; 411].

В заключение отметим, что в данный момент основные стратегии и тактики в рамках изучения методик дискурса предстают в виде разнообразных междисциплинарных исследований, для которых характерно многообразие как способов постановки проблем интерпретации, так и их решений в плане трактовки содержания текстов: от простых, экстенсивных (манифестирующих) до дискриптивных, интерпретативных (латентных). При этом в границах данного проблемного поля предполагается возможность соотнесения друг с другом таких качественных методик изучения текста, как структурный, семиотический (семиологический), системный, символический (мифологический) анализ; анализ социальных индикаторов и наррации

(линии) ключевых слов; социально-ролевой, риторический, перформативный, жанровый, речедеятельностьный, психоаналитический, критический, исторический, культурологический, интертекстуальный, феноменологический типы анализа; контент- и интен-анализ; анализ коммуникативных стратегий и свободных ассоциаций; прагма-, психо-, социо-, этно-, когнитивно-лингвистический анализ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / пер. с франц. и португ. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.
2. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Ур-ФУ, 2012. – 818 с.
3. Рыклин М. К. Сексуальность и власть: Антирепрессивная гипотеза Мишеля Фуко // Логос. – 1994. – № 5. – 430 с.
4. Сусов И. П. История языкознания. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 295 с.
5. Сусов И. П. Введение в теоретическое языкознание. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 379 с.

## К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ СВОЕОБРАЗИИ ТЕКСТА И ВЫЯВЛЕНИИ ЛАКУНАРНОЙ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕВОДАХ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Ю.Ю. ЛИПАТОВА**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Казанский государственный медицинский университет*

*e-mail: Jull7805@yandex.ru*

*телефон: 89173918843*

**Аннотация.** Целью настоящего исследования является выявление национально-культурного своеобразия текста английских, американских художественных произведений и их перевод на русский язык.

*Ключевые слова:* лингвистические особенности текста, лакуны в языке, культурное своеобразие, перевод.

Языки наиболее интенсивно развиваются в современных условиях и в то же время сохраняют национальную и культурную самобытность. Необходимо выявить особенности переводов лакунарной лексики на русский язык на материале художественных произведений английских, американских писателей, сопоставить разновременные переводы и выявить способы переводов этнографических реалий, отсутствующих в русской жизни.

Достижение поставленной цели связано с решением следующих задач:

- разработка критериев классификации лакунарной лексики для русского языка;
- выявление лакунарной лексики из переводов;
- осуществление сопоставительного анализа переводов русских и английских произведений;
- выявление различия между переводимыми текстами (русских и английских) и открытие национально-культурных особенностей.

Каждом язык является отражением долгой и специфической истории, что делает его богатым.

Под лингвокультурологической маркированностью в настоящей работе подразумеваются лингвокультурные лакуны. В своем исследовании мы придерживаемся концепции лакун, предложенной Ю.А. Сорокиным и И.Ю. Марковиной. «Лакуна – проявление несоизмеримости культур и языков, то есть обнаруживаемые в процессе коммуникации несовпадения тех или иных реалий».

В лакунологии национально-культурная адаптация при переводе определяется как процесс элиминирования лакун двумя основными способами: заполнением и компенсацией. Заполнение межкультурных лакун определяется как процесс раскрытия смысла некоторого понятия слова, принадлежащего незнакомой реципиенту культуре, а компенсация – как введение в текст в той или иной форме специфических элементов культуры.

Первыми учеными, исследовавшими проблему восполнения лакуны, стали российские лингвисты Ю.А. Сорокин и М.Ю. Марковина, дальнейшее изучение проводились немецкими учеными А. Эртель-Фит, Г. Шредером и др. Основными сферами изучения явления лакунарности стали литература, иностранные языки, культурология.

Современная теория перевода рассматривает взаимосвязь перевода и социолингвистических факторов, которая выражается в следующем: аудитория воспринимает содержание перевода текстов сквозь призму своей национальной культуры.

Одним из видов лакун (неявных) являются единицы, называемые слабыми эквивалентами. Особый интерес из-за неоднородности состава и слабой изученности представляют единицы, которые можно отнести к разряду слабых эквивалентов, отмечает Габдреева Н.В. Из-за обширности и неоднородности пласта слабых эквивалентов ею исследуются синкретичные единицы, которые занимают промежуточное положение между 1) заимствованием и 2) ложными эквивалентами, или, как их принято называть, «ложными друзьями переводчика», и совмещают в себе некоторые признаки тех и других единиц. Так, от заимствований они сохраняют план выражения, форму – во всех двуязычных словарях приводятся коррелятивные формы, которые относятся к постоянным соответствиям без каких-либо лексических вариантов, а план содержания совпадает с прототипом сегментарно.

Итак, можно выделить следующие процессы, которые способствовали образованию слабых эквивалентов: редукция у заимствованного слова одной из периферийных сем в русском языке при ее сохранении в языке-источнике; перераспределение сем, которое в некоторых случаях ведет к лакунарности.

Таким образом, слабые эквиваленты лишь частично передают лексическое значение прототипа и эвентуально могут быть использованы в практике перевода [1].

Лексические единицы, характерные для одной языковой системы, но отсутствующие в другой, называются лакунарными. Л.К. Байрамова определяет лакунарную единицу как такую, «которая в другом языке имеет пробел, пустоту, то есть лакуну – нулевой коррелят лакунарной



единицы. Таким образом, лакунарная единица является принадлежностью одного языка, а лакуна – принадлежность другого» [2].

Каждый язык – прежде всего национальное средство общения и было бы странным, если бы в нем не отразились специфические национальные факты материальной и духовной культуры общества, которое он обслуживает. Очевидно, существуют предметы, специфичные для культуры и языка каждого народа.

Язык в целом отражает действительность, но при этом преломляет его, то есть по-своему преобразует, а слово в отдельности называет предмет, но делает это в соответствии со своей внутренней, языковой логикой, со своим «взглядом на мир». Своеобразие языковой классификации мира заключается, прежде всего, в том, что в каждом языке слова по-своему распределяются, закрепляются за предметами, происходит свой «передел мира». Подобные пропуски в картине мира (лакуны) легко обнаруживаются при сопоставлении языков, потому что у каждого языка своя классификация. Наибольшим шансами на обозначение словом обладают те, которые выделялись в сознании, сформировались как отдельные понятия.

Предмет и понятие – два взаимодействующих фактора, определяющих лексическое значение слова. Значение слова в самом общем виде зависит от трех факторов: от места обозначаемого предмета в системе объективной действительности «что это такое?» или «с чем мы имеем дело»; от места понятия в мыслительной системе данного народа («как мы себе это нечто представляем?» или «что мы о нем думаем»); от места данного слова в лексической системе языка, от его отношений с другими словами («как это выражается?» или «как это нечто можно назвать?»)

У каждого предмета могут быть разные признаки, и каждый из них может быть положен в основу названия. Следовательно, каждый язык функционально специфичен. В языке особым образом отображаются как особенности культуры народа, так и его концептуальное видение мира. Люди, говорящие на одном языке, могут по-разному концептуализировать то или иное явление окружающей действительности и за одним словом могут стоять разные концепты. Как известно, язык отражает ментальность народа, его воззрения на мир.

Исследователь, имеющий дело с сопоставительным лингвистическим анализом, по крайней мере, двух языков, абстрагируется от фонетических и формально-грамматических характеристик слова в пользу семантического содержания, информации, заключенной в словах. В узком смысле информация – это любое содержание, константно закрепленное в слове. Для переводчика важно изучение смыслового, экспрессивно-эмоционального, стилевого и прочих видов содержания слова в языке и речи, изучение всего информационного объема слова со всеми его оттенками.

Верное понимание художественного текста зависит от знания культуры и истории народа, на языке которого создавалось литературное произведение. Социокультурный уклад определенной национальной общности отражения в лексике и составляет в ней фоновую информацию, передающую сведения о национальных формах, видах и проявлениях духовной и материальной культуры. Такая информация свойственна, прежде всего, словам, называющим реалии. Восприятие и перевод фоновой информации сопряжены с особыми трудностями. Сохранение в переводе национального колорита подлинника зависит от правильного восприятия фоновой информации. Различные приемы передачи в тексте перевода словесной фоновой информации способствуют сохранению национального своеобразия, но не играют основной роли в воссоздании отраженных в оригинале национальных форм жизни, психологии и культуры народа. Только воспроизведением всего идейно-художественного содержания подлинника можно сохранить в переводе его национальную сущность. Эквивалентность оригинала и перевода – это, прежде всего, общность понимания содержащейся в тексте информации, включая и ту, которая воздействует не только на разум, но и на чувства реципиента. Цель перевода состоит не в подгонке текста под чье-то восприятие, а в сохранении содержания, функций, стилевых, стилистических, коммуникативных и художественных ценностей оригинала. И если эта цель будет достигнута, то и восприятие перевода в языковой среде перевода будет относительно равным восприятию оригинала в языковой среде оригинала.

При переводе с установкой на задачу максимально адекватной передачи оригинала нахождение постоянных внутриуровневых соответствий бывает не всегда возможным в условиях языка, на который переводят. Даже при наличии твердых межъязыковых соответствий языковые единицы могут семантически частично изменяться, что приводит к появлению контекстуальных языковых эквивалентов, которые не совпадают с иноязычными соответствиями на уровне языка. Соответствия, возникающие при переводе, могут полностью формально различаться, если этого требует сохранение смысловой и функционально-стилистической ценности оригинала.

Таким образом, рассмотрев все существующие точки зрения ученых на проблему, мы придерживаемся следующего мнения: лакунарным может быть и сам конкретный предмет, и любой компонент или даже отдельная сема лексического значения, и шире – информация, сопровождающая данное явление в сознании носителей языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Габдреева Н.В.* Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. – Ижевск: Удмуртский университет. – 2001. – 339 с.

2. *Байрамова Л.К.* Введение в контрастивную лингвистику: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Казань: Издательство КГУ, 2004. – 112 с.

3. *Липатов Ю.Ю.* Лакуны в русском языке: диахроническое исследование на материале разновременных переводов английской литературы сер. XIX–XX вв. 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание: дис. ... на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Чебоксары, – 2005. – С. 159.

## КОНСТРУКТ «АУДИРОВАНИЕ» В ТЕСТАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Н.А. МАЖИТОВА,**

*магистр*

*Варшавский государственный университет*

*e-mail: nurziya\_mazhitova@mail.ru*

*телефон: +77475406793*

**Аннотация.** В статье предложена развернутая формулировка понятия «тестовый конструкт»; выявлены компоненты конструкта «аудирование» и обоснованы способы его реализации для спецификаций итогового экзамена в вузе; выделены и систематизированы показатели сложности материалов и тестовых заданий в отечественных и международных экзаменах по английскому языку.

*Ключевые слова:* конструкт, валидность теста, аудирование, виды речевой деятельности, тестовые задания.

В настоящее время, в связи с проведением ЕГЭ, ГИА и международных языковых экзаменов, как TOEFL, IELTS, FCE и CAE совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты для контроля овладения учащимися языковым материалом, речевыми умениями и, в том числе, аудированием. Это представляется оправданным и перспективным, прежде всего потому, что тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса, где каждый поставлен в равные условия. Тест позволяет включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользоваться им. И, что немаловажно, осуществление всего вышеперечисленного возможно при достаточно небольших затратах времени. Все это делает тестовую форму контроля достаточно привлекательной для использования в учебно-воспитательном процессе.

Международная практика оценки качества обучения свидетельствует о том, что грамотно разработанный тест по

аудированию помогает быстро, объективно и достаточно точно измерить уровень сформированности данного речевого умения. При этом, проверка уровня сформированности умения восприятия на слух с помощью тестирования имеет ряд преимуществ перед традиционным экзаменом: больший, по сравнению с традиционным экзаменом, объем проверяемого материала; практичность; обеспечение равных возможностей для всех испытуемых; многобалльная система оценивания, обеспечивающая должную дифференциацию результатов [1].

Создать тест по аудированию, который бы отвечал всем основным характеристикам теста – надежности, валидности, практичности, аутентичности – достаточно сложно, поскольку он отличается от тестирования продуктивных видов РД, когда мы напрямую оцениваем продукт в соответствии с четко заданными параметрами и критериями (полнота, точность высказывания, произношение, орфография и т. д.) [3]. При этом очень сложно оценить, какими именно путями испытуемый пришел к выполнению или невыполнению конкретного задания, поскольку этот процесс мы не в силах проследить и оценить. Соответственно, чтобы тест по аудированию стал валидным и надежным инструментом измерения, необходимо правильно сформулировать измеряемый конструкт и задать адекватные способы его реализации.

Надо отметить, что в зарубежной тестологии отсутствует единодушие по вопросу того, что входит в понятие «конструкт» (Alderson, 2000, Douglas, 2000, Brown, 2005 и др). В отечественной литературе, на наш взгляд, в большинстве работ дается упрощенная трактовка данного понятия, которая сводится, в основном, к терминам психологического и педагогического тестирования. *Конструкт* – это детально описанный объект контроля, включающий совокупность измеряемых характеристик в контексте лингводидактического тестирования, которые составляют суть измеряемого объекта контроля (например, умения, компетенции, вида речевой деятельности, и т. д.) и дают возможность экстраполяции результатов теста на реальную жизненную ситуацию, в которой будет применяться измеряемый

конструкт. Формулировка и реализация (операционализация) тестового конструкта взаимосвязаны и взаимообусловлены [2].

Сравним тестовые задания экзаменов TOEFL и IELTS. При этом будем исходить из положений теории лингводидактического тестирования, согласно которой, для того чтобы максимально точно измерить тестовый конструкт, важно дать точное определение основных характеристик тестового задания, влияющих на его аутентичность. К ним относятся: (а) ситуация, в которой будет использоваться измеряемое умение; (б) текстовый материал; (в) способ формулировки тестового задания, а также способ его выполнения и оценки [5]. Точность измерения требует подробной детализации сферы применения языка (domain) для каждой характеристики тестового задания, что позволяет определить критерии для оценки существующих тестов и дает основание для создания новых тестов и для интерпретации их результатов.

При сравнении тестовых заданий экзаменов TOEFL и IELTS становится очевидным тот факт, что ситуации, в которых будет использоваться измеряемый вид речевой деятельности, совпадают: аудирование будет происходить либо в библиотеке и читальном зале, либо дома /в общежитии, когда студенты будут готовиться к занятиям.

Материалы экзаменов TOEFL и IELTS, как было обозначено выше, будет отличаться, поскольку он отбирается с учетом той системы образования, в которой будет происходить обучение. Сравним текстовый материал с точки зрения прагматического типа текста, риторической организации, длины текстов и их количества [3].

Особенности процесса и содержания обучения умению воспринимать материал на слух должны найти свое отражение в формате и содержании контроля. Особое звучание приобретает данный вопрос в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство, что вызывает необходимость корреляции российских реформ в системе высшего профессионального образования с реалиями общеевропейской системы образования. Данные процессы в значительной мере касаются обеспечения эффективного контроля качества образования, в частности, сопоставимости критериев и

методологий оценивания. В полной мере данные положения касаются системы контроля уровня обученности иностранной компетенции, и современные программы курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей их учитывают, указывая, в частности, на то, что конечный уровень подготовки по иностранному языку соответствует параметрам общеевропейских компетенций владения иностранным языком. При этом, однако, как показывает анализ теоретической, методической литературы и действующих нормативных документов, наблюдается целый ряд противоречий, касающихся, в том числе, оценки качества обученности владения аудированием, а именно:

- противоречия между европейской и отечественной системами контроля: преобладание письменных тестовых форм контроля в европейских университетах и различных видов устного опроса или перевод как способ проверки прослушанного в российских вузах;

- несоответствие между терминологическими аппаратами, принятыми в отечественной и зарубежной практике контроля коммуникативных умений;

- противоречие между необходимостью проводить сравнение и сопоставление качества обучения студентов различных учебных заведений и отсутствием стандартизации процедуры оценивания, закрепленной в нормативных документах ГОС ВПО;

- указание в нормативных документах на возможность применения тестирования в качестве одной из форм итогового контроля и отсутствие методики детализированной разработки параметров спецификаций лингводидактического теста, в частности моделирования параметров тестового конструкта;

- указание в Программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей на соответствие конечного уровня подготовки по иностранному языку параметрам «порогового уровня» Общеевропейских компетенций (Программа, 2004), и расхождение содержания контроля обученности владения аудированием, обозначенное Программой, с параметрами «порогового уровня» Общих европейских компетенций владения иностранным языком (например, несоответствие реестра измеряемых умений; требований

к характеристикам текстов и т. д.). Более того, как указывают отечественные и зарубежные исследователи, на «пороговом» уровне Общеевропейские компетенции определяют умения лишь в рамках повседневно-бытового общения, в то время как умения, определяющие успешность обучения в академической профессионально-ориентированной среде, появляются лишь на уровне В2 [3].

Положение усугубляется тем, что в отечественной системе непрерывного образования создание национальной системы языкового контроля, о необходимости которой говорят ведущие российские ученые (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, И.А. Цатурова, М.В. Вербицкая, В.Н.Симкин, Р.П. Мильруд и др.), находится на самой начальной ступени формирования. Анализ учебных и тестовых материалов для высших учебных заведений подтвердил, что отсутствие целостной системы тестирования уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на различных этапах обучения приводит к появлению тестов очень низкого качества, дискредитирующих тестирование как валидную и надежную форму контроля [4].

Перспективность данного исследования состоит в том, что по мере разработки новых модулей Программы курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей в соответствии со стандартами третьего поколения возникает необходимость определения тестового конструкта для итогового экзамена данных модулей, номенклатуры измеряемых умений и стратегий аудирования. Разработка конструкта «аудирование» для профессиональных целей поможет обосновать содержание кандидатского экзамена по иностранному языку. При этом дальнейшая детализация подходов к разработке формата экзаменов по иностранному языку на основе выявления факторов и механизмов, способствующих сближению российской и европейской систем контроля, помогут достижению баланса между отечественными и европейскими традициями в оценке качества обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева А.А.* Письменное тестирование: за и против // Иностранные языки в высшей школе. № 1, 2005. – С. 15–18.



2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М. – 1966.

3. *Кожевникова Л. А.* Определение конструкта при составлении тестов по чтению для академических целей: дис. ... кандидат педагогических наук. – М., 2009. – С. 106–111.

4. – URL: [www.dissercat.com](http://www.dissercat.com)

5. *Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P., Taylor, C.* TOEFL 2000 Framework: A Working Paper. – Princeton : ETS, 2000.

**ВЛИЯНИЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ  
НА МЕТОДИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
(ПРИМЕР: КУБА, ИНДИЯ, РОССИЯ, КИТАЯ И ЯПОНИИ)**

**THE INFLUENCE OF IDEOLOGICAL POLICY  
ON METHODOLOGICAL CULTURE  
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES  
(CASE STUDY: CUBA, INDIA, RUSSIA, CHINA, AND JAPAN)**

**А.Р. НУРУТДИНОВА,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казанский национальный исследовательский*

*технологический университет*

*e-mail: [rstmvn@yahoo.com](mailto:rstmvn@yahoo.com)*

*телефон: +79872952228*

**Аннотация.** Языковая политика в сочетании с другими факторами оказывает заметное влияние на методическую культуру преподавания английского языка в разных странах. Тем не менее, в результате достижений различных областей научного знания, межкультурная коммуникация интегрирована в самостоятельную дисциплину со своим собственным предметом исследования. В последнее время в области межкультурной коммуникации изложены новые направления исследований: влияние средств массовой информации на общество и культуру, развитие моделей межкультурной коммуникации в конкретных исторических и социально-культурных кон-

текстах, анализ проблем этики в межкультурной коммуникации, коммуникация в контексте глобализации культуры, а также исследование косвенных и прямых форм межкультурного общения.

*Ключевые слова:* языковая политика, межкультурная коммуникация, методологическая культура, языковая подготовка и переподготовка кадров.

### **1. Introduction.**

In the modern world English is widespread not only in the countries of the “*internal circle – inner circle*” (Great Britain, Ireland, the USA, Canada, Australia and New Zealand), where English is native for most of the population.

English also actively functions in the countries of the “*external circle – outer circle*” like India, Nigeria, Bangladesh, Pakistan, Malaysia, Kenya, South Africa, etc.). In the countries of the “*external circle*” English isn't native for a considerable part of the population, but plays an important role in the state functioning and daily communication.

There are also countries of the “*extending circle – expanding circle*” (Russia, China, Japan, Korea, Egypt, Germany, France, etc.), where English isn't native for the absolute majority of the population and isn't used in the state functioning. In the countries of the extending circle English is used in some fields of activity, for example, in education, business, science, culture, and also tourism.

1. We will show the influence of language policy on the methodical culture of teaching English in such different countries as India and Cuba.

2. We will consider the influence of ideological policy on the methodical culture of teaching foreign languages in Russia and China.

3. We will consider also some features of language policy and teaching English in modern Japan.

### **2. Case study: The Language Policy in Cuba.**

Cuba kept a «cold» relation, which is explained by the contradictory relations of the Cuban state with the USA. In 1959–1970 the country stopped all communications with the USA, including the cultural dialogue. In 1970–1985 more tolerance in studying English was outlined in the pro-

fessional purposes for training of specialists. Despite the good relations with the USSR, English has taken a leading place in 70% of Cuban schools, having left only 30% to Russian. Regardless of the remaining opposition to all “American,” English began to be learned since 1985 as a means of international communication, and also as a language of scientific knowledge.

Today’s distribution of English in Cuba is controlled by the official language policy. Among Cuban English teachers there are no those for whom this language is native, so Spanish often sounds. Studying of English is only for participation in international business, and pursuing common educational goals.

### ***3. Case study: The Language policy in India.***

The language policy of the government is in official documents, where the requirement to teach the Indian students the practical knowledge of English at school and universities is formulated. India belongs to the countries of the «external circle», where English, though nonnative, is the second official state language and is used for daily communication as lingua franca, for business correspondence, in education, office work, political activity, and also in the sphere of culture and show business. The “Indian English” language represents the generalized name for a set of options of the English used by educated Indians as additional language for international and international communication. This language, called without irony “Hinglish” (English and Hindi connection), has incorporated as a set of signs of the Indian culture in nearly 300 years of existence.

The most demanded form of language in higher education institutions is “Library English”, as teaching in higher education institutions in many cases is carried out in English: the abilities to read educational and professional literature in English; the abilities to understand the content of educational lectures in English. The traditional form for teaching English in India is reading literary texts in the original and their interpretation. The Indian students are also offered to write essays on various subjects of household and world outlook contents. The language policy in India doesn't interfere with the Indian culture. At the same time in Indian Eng-

lish there are culturally marked words, according to the Indian rules of politeness, which turn in

speech, for example, wife-burning is a typically Indian expression in English, which in modern use means ill treatment of the woman in a family and traces the semantic roots back to ancient Indian customs. In the Indian English there are many Indian words, including names of clothes (sari), food (curry), etc. have got into speech of the countries of an internal circle.

#### ***4. Case study: The language policy in Russia.***

The Soviet Russia state policy was as well interested in studying the influence, the role, and the place of English in society and history of USSR. During the Soviet period, learning foreign languages was always considered as an important issue not only for education, but also for the state and even for the political power. Language was considered as a «weapon in vital fight», meaning ideological and military opponents. A popular statement in the 1920s and 1930s of the last century was: «*Learning foreign languages enriches the native language, makes it brighter, flexible and expressive*» (N. K. Krupskaya). Similar statements show the ideological content of foreign-language education, whose purpose was the development of the native language, patriotic education, and also the formation of assiduity, logical thinking and diligence.

Originally, in the 1920s the grammar method was used in teaching foreign languages. In the 1930s of the XX century, the conscious and comparative method was approved according to resolutions of the Communist Party and government on elementary and high school. During this period, the first programs for teaching foreign languages, textbooks and the accompanying methodical materials for high and superior schools were created. In 1932, in connection with the resolution of the Soviet government on the need of teaching one foreign language (German) at schools, the first scientific methodical works appeared, among which it is necessary to mention L.V. Shcherba's works. Socially caused, psychological, subconscious, intuitive, genetically explained language acquisition processes, which were considered bourgeois and alien to the Soviet technique, were excluded from scientific discussions.

Scientific sources of materialistic views of the Russian educators K.D. Ushinsky, N.G. Chernyshevsky, I.M. Sechenov about determinacy of the individual and mental phenomena served as the social conditions. From works of these scientists such provisions, which corresponded to the Stalin concept about influence of the social environment on formation of the personality, were selected. L.V. Shcherba provided the linguistic justification of a conscious and comparative method in the works; the cornerstone of a conscious and comparative method is to develop the individuality in collectivism and the judgment of action was emphasized.

The suspicious relation to “bourgeois pedagogical theories” in Russia was shown by the resolution of a national commissariat of education, which forbade testing at schools as “harmful bourgeois practice” in 1936. Running forward, we will remind that the Russian school returned to language testing only in the 1990<sup>th</sup> years when testing in educational process was in much respect forgotten and negative relation was created. Still the methodical culture in Russia in some cases rejects the use of language tests as the assessment of knowledge. The main ideological mission for methodologists of the pre-war period was the creating own, “Soviet” technique of training in foreign languages, which is opposed to “alien and false bourgeois doctrines” and any indication of the western pedagogical theories was considered as “Servility the West.”

During the post-war period, that is the “cold war period,” the attitude towards “bourgeois culture” and interest in it among the certain members of the Soviet society remained negative. The atmosphere of mistrust and suspiciousness complicated contacts with native speakers of English and other cultures, but language was still learned according to textbooks in which the main attention was paid to lexical and grammatical structures and ideologically filled or specially selected texts. In the center of attention were art texts of the English and American authors corresponding to the Soviet ideological installations, which was known less and low-demanded in their homeland. Ideas of the conscious and comparative method characterized by the Russian educators did not mean to question the practical acquisition of a foreign language; however dialogue with other methodical cultures restrained “Iron Curtain.”

Alongside with the government resolution in 1961 “About improvement in teaching foreign languages” the Soviet technique of training in foreign languages was outlined. Practical skills of foreign language became the purpose of school training. The conscious and practical method (A.P. Starkov) was developed to achieve the practical and educational purposes of training in foreign languages.

In the 1980<sup>th</sup> years there was one more “education reform.” Theories of the intensive training, the active doctrine in pedagogies of cooperation, and other innovative ideas began developed. Their development controlled the fact that the Soviet technique of training in foreign languages developed in rather closed space, interacting less with foreign pedagogical doctrines. It gives the grounds to some researchers to claim that training in foreign languages before “reorganization” (till 1990<sup>th</sup> years of the XX century) was organized by analogy with training of Latin as the modern languages; including English were considered as “dead”. Language of most teachers and students could not be authentic in isolation from the natural language environment. During this period communicatively focused method of training in foreign languages gained active circulation in Russia (E.I. Passov, etc.) Ideas of communicatively focused training were integrated in Russia under significant influence of the high-developed methodical culture.

The Soviet period influence is still shown in the Russian methodical culture “fear of a mistake” is progressively observed even if “the wrong option” is regularly observed at native speakers – representatives of numerous dialects and options in Great Britain, the USA, etc. In professional consciousness of some Russian teachers of the senior generation the academic norm obviously prevails over “live English,” full grammatical structures prevail over elliptic language, and derogation from grammar rules among native speakers of English causes bewilderment and even indignation. During the Perestroika period (since the beginning of the 1990<sup>th</sup> years of the XX century) in connection with falling of “Iron Curtain,” refusal in ideological work of “an image of the enemy” and change of language policy, Russia moved to the “extending” number of the states with English. Rapid growth of interest of a general population in studying was outlined English. In Russia in the 1990<sup>th</sup> years, the popular short-term intensive English language courses were

in demand especially among the potential emigrants, businessmen, and tourists. G. A. Kitaygorodskaya's ideas of intensive training characterized the Russian methodical culture for rather long period.

The Bologna agreement and integration with the European pedagogical framework made the great influence on methodical culture of training in foreign languages. Pedagogical use included such concepts as "the academic mobility" and the Russian methodologists began to participate in development of ideas of "social constructivism," "the training aligned on students," "an educational autonomy," etc. Widespread "academic mobility" is a practice of professional training of teachers abroad. New educational and methodical complexes, which introduce foreign methodical experience, exert impact on methodical culture and integrate it with national methodical traditions. Overseas ideas of training in foreign languages in some cases still encounter resistance.

### ***5. Case study: The Language Policy in China.***

Influence of language and ideological policy of the state on methodical culture of teaching foreign languages can be tracked not only on the example of Russia, but also China. Since 70th years of the XX century, communicatively focused training began to get into the Chinese culture of teaching English. It occurred not at once, and not one decade was required officially to proclaim communicative "agenda" in training in English at different steps of national education. Only in the 1990<sup>th</sup> years the official Chinese government required to train in English "for communication" and to form all types of speech activity that is speaking, hearing, reading and writing was formulated. Texts of art and philosophical contents were dominating at lessons. Much attention was paid to grammar, which represents, according to the Chinese teachers, independent esthetic and pedagogical value. The Chinese methodologists stated desired to develop "the Chinese option" of communicatively focused training in English, without copying "the western traditions." As the education system in China submits to the centralized control from the government, training in English at the Chinese universities in many respects remains traditional for this country. Therefore, the Chinese classes differ in a large number of students. National traditions don't support the training

aligned on the student (student – centered teaching) and therefore during the lecture (lesson) the collective, frontal work controlled by the teacher (teacher – fronted lessons) dominates.

### ***6. Case study: The Language Policy in Japan.***

A great demand is placed on acquisition of English in Japan, and the Ministry of Education sets and controls the main educational program; the ministry must approve all the textbooks as well. The examinations in English approved by the ministry are carried out for the purpose of assessment the possession of standard grammar, and without this grammatical knowledge are impossible to continue the higher education. At the same time the practical knowledge of English is required, and it is necessary to pass communicatively focused examination in the form of the test of non-grammatical contents successfully.

Recommendations of the Ministry of Education assume that graduates will seize abilities practically to use English, will show interest in studying of language and culture, will show motivation to further studying of language, and will show the necessary level of receptive and productive abilities in all types of speech activity (hearing, speaking, reading and the letter). Among the working methods recommended by the Ministry of Education in Japan are mentioned the understanding in the form of questions, teams, requests and offers, answers to the heard phrases, understanding of the general meaning of the text. The prevalence of communicatively focused tasks over exercises is declared in assimilation of grammar and words. Actually similar recommendations conflict to the methodical culture, which has developed in Japan, and teacher's practice persistently, adheres to widespread traditions of learning of grammatical structures of texts.

The grammar remains the main at the Japanese universities, and the lesson is usually conducted in Japanese. In the center of a lesson – the teacher who holds a habitual dominant position in a class, operating educational process and estimating results. Reading words, structures, and texts by chorus after the teacher is widely applied. Words are learned from the list. A lot of attention and time it is given to translation sentences and texts. Grammatical transformations are popular as well. In most cases



communicative tasks are performed in the form of advance-learned dialogues. Traditions of an audio-training method of learning English with plentiful repetition of material in the conditions of the language laboratory equipped with the modern multimedia equipment are still strong.

Interesting practice at the Japanese schools is collaboration: local teacher and foreigner (native speaker of English) so such lessons usually have more expressed communicatively focused character. It is necessary to emphasize that after experience of joint teaching language alongside with the native speaker, the Japanese teacher comes back to the habitual practice in own class again: absence in communicative and aligned exercises. One of the reasons, to provide the students with successful implementation, which requires knowledge of general grammar. The Japanese students perceive communicatively focused tasks as “entertainment” unlike studying the grammar, that is, “the real training in language.” Grammatical exercises are taken by the Japanese students seriously and are considered as “the real training” (true teaching).

### **7. Conclusion.**

Distribution of language in countries depends on language policy of the state – the official relation of the government to language or languages of the country, and also to foreign languages enshrined in directive documents and practical actions. Such relation to language is shown in internal life, education, culture, economy, the interstate relations, and language reforms. The language policy influences methodical culture of training in English in the different countries. This results from the fact that language as the most important cultural symbol of the people and the state always possesses a noticeable role in training and education.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бобкова В.Н.* Страноведение как форма привития интереса к изучению иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 67–70.
2. *Иванова И.Н.* Социальный аспект понимания ценностей культуры // Диалог в культуре. – 1989. – № 5. – С. 52–58.

3. *Куклина С.С.* Диалог культур становится реальностью / С.С. Куклина. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 8–17.

4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

5. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – Изд-во Мордовского ун-та, 2003. – 300 с.

6. *Языкова Н.В.* Проблемы обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 142–145.

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОЛОРАТИВНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ: АСПЕКТ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ И ЛАКУНАРНОСТИ**

**О.В. ПРАЧЕНКО,**

*кандидат филологических наук, доцент  
Казанский (Поволжский) федеральный университет  
e-mail: Oksana. Oksana @mail.ru  
телефон: +7 904 666 08 05*

**Аннотация.** В статье приводится анализ фразеологических единиц (ФЕ) с колоративным компонентом в русском, английском и испанском языках в профессиональной сфере с точки зрения их эквивалентности. Лакунарные единицы являются самыми контрастными элементами в сопоставляемых языках. Фразеологизмы отражают национальные особенности языка. Этимология раскрывает историю происхождения фразеологизмов с колоративным компонентом, особенности употребления ФЕ, связанные с верованиями, традициями, обычаями, религией, реалиями сегодняшнего дня, разнообразием культурных, исторических традиций, социально-экономическими, географическими особенностями, а также менталитетом разных народов. В профессиональной сфере исследуемых языков встречаются как случаи полной либо частичной эквивалентности

ФЕ (что связано с универсальным характером явлений и предметов), так и случаи лакунарности (что отражает специфику: либо национально-го характера, либо исторического, либо культурных особенностей, и т. п.).

*Ключевые слова.* Фразеология, фразеологические единицы, колоративный компонент, эквивалентность, лакунарность.

**Введение.** В отношении значения семантики символов цвето-лексем во фразеологизмах с колоративным компонентом в русском, английском, испанском и португальском языках в большинстве фразеологизмов реализуются образные эмоционально-оценочные компоненты значения, вызываемые самим цветом и комплексом возникающих ассоциаций. Колоративный компонент в исследуемых ФЕ, как правило, несет в себе основной семантический смысл, отражая универсальный характер ассоциаций, связанных с тем или иным цветом [4, с. 45].

**Дискуссия и основные моменты.** Исследованный этимологический материал раскрывает истории происхождения фразеологизмов с колоративным компонентом, особенности употребления ФЕ, связанные с верованиями, традициями, обычаями, религией, реалиями сегодняшнего дня, разнообразием культурных, исторических традиций, социально-экономическими, географическими особенностями, а также менталитетом разных народов [1, с. 177]. Данный вопрос исследовался в работах Хованской Е.С., Праченко О.В., Сахибуллиной К.Н., Григорьевой Л.Л., где рассматривались разные аспекты соотнесенности фразеологических единиц в отношении их этимологии, степени их эквивалентности, а также вариативности их компонентов.

Реалии сегодняшнего дня порождают ФЕ, обозначающие понятия и явления, ранее не существовавшие в нашей жизни, а также отражающие специфику иерархической структуры общества в сфере трудовых отношений. Только в американском варианте английского языка существуют ФЕ, где цвет говорит о характере и уровне работы, а также положении человека в иерархической структуре: *white collar workers/ slaves* (пренебр.)/ *employees* (AmE) (белые воротнички/ ра-

бы) – управленцы, служащие (офиса); *blue-collar workers* (синие воротнички, шинели, халаты) – рабочие (физического труда); *pink-collar workers* (AmE) – женщины, выполняющие низкооплачиваемую работу (в офисе, ресторане и т. п.). Своим происхождением эти ФЕ обязаны форме в которой принято находиться работникам, занимающим соответствующие должности и посты на иерархической лестнице: служащие обязаны быть в белых рубашках, для рабочих физического труда предписан синий цвет формы. В настоящее время данные ФЕ также понемногу «перекочевывают» и в русский язык, например, использование ФЕ *белые воротнички* уже стало обычным явлением, характеризующим офисных работников и в нашей стране.

Фразеологические заимствования всех типов заполняют лакуны в системе номинации, т. к. они во многих случаях не имеют ни лексических, ни фразеологических синонимов и являются единственными обозначениями тех или иных объектов. Например, *черный ящик* – англ. *black box* – исп. *caja negra* – объект, внутренний механизм, устройство которого неизвестно, или явление, не поддающееся наблюдению (на самолете и т. п.) (в русском языке – калька англ. *black box*) [5, с.102]; в отношении фразеологизма *черный ящик* особенно интересным представляется несовпадение формального и реального колоративных компонентов; дело в том, что в действительности этот ящик, содержащий техническую запись важной информации обо всех происходящих на борту самолета чрезвычайных происшествиях и событиях, красного или даже оранжевого цвета; выбор такого яркого цвета продиктован необходимостью быстрого обнаружения этого ящика в случае катастрофы самолета, чтобы яркий оранжевый цвет был хорошо виден на фоне пейзажа – темной земли или зеленой растительности; черный же цвет в названии этого объекта подчеркивает факт содержания в этом ящике сведений, которые до определенного момента являются неизвестными (т. е. в данном случае реализуется значение черного цвета как «неизвестный, скрытый») [3, с. 42].

В семантической структуре колоратива *желтый* в следующих фразеологизмах выделяются компоненты значения «соглашательский, реформистский, продажный, предательский, бульварный»,

не имеющие отношения к прямому, цветовому значению: *желтая пресса/ печать/ журналистика* (неодобр.) – англ. *the yellow press/ journalism* (первон. AmE) — низкопробная, бульварная, лживая, падкая на дешевые сенсации пресса; англ. *yellow journalist* – журналист бульварной прессы; *yellow journal* (желтый журнал) – бульварно-сенсационный журнал. Эти компоненты значения реализуются в указанных фразеологизмах со значением “низкопробная, лживая, падкая на дешевые сенсации печать”. По одной из версий, выражение является калькой с английского выражения *yellow press*, которое приписывается Э. Уордмену, редактору журнала “New York press”, назвавшего в своей статье газеты “The world” и “New York journal” «желтой прессой» (1896). Основанием для этого послужили фривольные рисунки с юмористическими текстами, на которых был изображен ребенок в желтой рубашонке [в 1895 г. в одном из номеров журнала “New York World” была помещена цветная фотография, что по тем временам было редкостью; это было сделано в расчете на сенсацию и привлечение читателей; на фотографии был изображен ребенок в желтом (The Yellow Kid)]. Между этими двумя газетами возник шумный спор из-за права первенства на «желтого мальчика». Прилагательное *желтый* приобрело функции вообще образной негативной оценки в отношении органов печати.

При этом в настоящее время русские и английские фразеологизмы с колоративным компонентом *желтый/ yellow* образуют фразеологические группы с тематическими номинантами как с отрицательной, так и нейтральной коннотацией: 1) продажная, лживая пресса: *желтая пресса / печать*; англ. *the yellow press* – низкопробная, бульварная, лживая, падкая на дешевые сенсации пресса; англ. *yellow journal* (желтый журнал) – бульварно-сенсационный журнал; 2) пресса информационного характера: *желтые страницы* – англ. *yellow pages* – название телефонного словаря-справочника организаций и компаний (также *белые страницы* – англ. *white pages* – название телефонного словаря-справочника физических лиц).

Вышеперечисленные фразеологические единицы используются во многих языках, что позволяет сделать вывод об их какой-либо сте-

пени эквивалентности, что свидетельствует об их универсальном характере, а также совпадении семантико-символического значения колоративного компонента в них.

А вот следующие ФЕ являются лакунарными по отношению к другим исследуемым языкам; причиной тому служат особенности ассоциаций, возникающих в связи с каким-либо цветом, некоторыми различиями в способности сочетания колоративного компонента в разных языках как следствие специфики ряда лингвистических и экстралингвистических факторов – историческими реалиями, традициями, менталитетом, особенностями географического положения страны: англ. *black water* (черная вода) – нулевая видимость в воде при погружении (у аквалангистов); исп. *ave negra* (черный глупец) (Аргентина) – судейский чиновник, ходатай по делам, стряпчий; *белые халаты* – врачи, медицинский персонал; англ. *white wings* (белые крылья) – дворники, уборщицы; *зеленые фуражки* – пограничники; *зеленые береты* – спецназовцы; англ. *green coat* (зеленый китель) – лакей; *голубые каски* (публицист.) – войска ООН, солдаты сил ООН; *синие мундиры* (дорев.) – жандармы; *blue coat* (синее пальто) – 1) солдат; 2) моряк, матрос; 3) полицейский; *blue bottle* (синяя бутылка) – полицейский; представителей обществ охраны окружающей среды в нашей стране называют *голубой патруль* (общество охраны водоемов и рыб) и *зеленый патруль* (патруль школьных лесничеств для защиты, охраны зеленых насаждений и обитателей леса).

**Заключение.** В связи со способностью сильного эмоционального воздействия колоративные компоненты часто привносят во ФЕ большую эмоциональную составляющую, а также особую образность. Эти общие черты свойственны для всех сопоставляемых языков, что объясняется универсальностью всех людей к восприятию объективной реальности, общим в мышлении человека.

Уникальные же, специфические черты в семантике ФЕ с колоративным компонентом объясняются особенностями ассоциаций, возникающих в связи с каким-либо цветом, некоторыми различиями в способности сочетания колоративного компонента в разных языках как следствие специфики ряда лингвистических и экстралингвисти-

ческих факторов – историческими реалиями, традициями, менталитетом, особенностями географического положения страны.

В целом анализ фразеологизмов с колоративным компонентом показал, что исследуемые разноязычные фразеологизмы представляют антропоцентричные образования, отражающие мнение человека о цвете и окрашиваемых им предметах и явлениях. Вместе с тем фразеологизмы с колоративом несут на себе и большую аксиологическую нагрузку, отражая и выражая положительные или отрицательные оценки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьева Л.Л.* Фразеологическое отражение христианской и мусульманской религиозных картин мира (на материале русского, английского и арабского языков) // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – Вып. 3. – Т. 151.

2. *Миронова Л.Н.* Семантика цвета в эволюции психики человека / Л.Н. Миронова // Проблемы цвета в психологии. – М., 1993. – С. 172–178.

3. *Мокиенко В.М.* Семантическое поле во фразеологии // Семантические категории языка и методы их изучения: тезисы докладов. – Уфа, 1985. – 4.1. – С. 34–53.

4. *Праченко О.В., Хованская Е.С.* Фразеологические единицы и устойчивые выражения с компонентом цвета в научной сфере (на материале английского, русского, испанского и португальского языков): некоторые вопросы их семантики, эквивалентности, вариативности и этимологии // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сборник материалов VII международной научно-практической конференции, 2014. – Казань: ООО «Центр инновационных технологий».

5. *Решетникова Е.А.* Национально-культурный компонент семантики цветообозначений в русском и английском языках (в диахронии): Дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2001.

6. *Сахибуллина К.А., Аюпова Р.А.* Способы перевода фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, 2014. – С. 157–161.

7. *Тонквист Г.* Аспекты цвета. Что они значат и как могут быть использованы // Проблема цвета в психологии. – М.: Наука, 1993. – С. 5–53.

8. *Therouy A.* The Primary Colors. – New York, 1994. – 268 p.

## ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**А.А. ПУШКИН,**

*кандидат филологических наук, профессор*

*Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова*

*e-mail: fldh@mail.ru*

*+79876605359*

**Аннотация.** Поэтический текст рассматривается как тип дискурса с особой формальной, звуковой и содержательной организацией. В поэтическом дискурсе, являющемся произведением вербального искусства, доминирующей считается эстетическая функция, которая проявляется в метафорически образном и символично-ассоциативном использовании языка. Поэтический дискурс может быть использован в качестве дидактического материала в процессе обучения учащихся иностранному языку, воспитания в них духовно-нравственных качеств личности.

**Ключевые слова:** *дидактический материал, метафорические образы, поэтический дискурс, поэтическое сознание, синтаксическая конструкция, функция, экспрессивность, эмотивность.*

В коммуникативном пространстве особым образом позиционирует себя поэтический дискурс. Его особенность, по мнению Р. Якобсона, заключается в том, что этот вид дискурса представляет собой «*verbal art*» (произведение вербального искусства), которое строится на «особом использовании языка» в соответствии с канонами версификации [2, с. 80]. «Поэтическая ткань поэтического дискурса» [3, с. 81] состоит из элементов языка всех уровней, участвующих



в формальной, содержательной и звуковой организации поэтического текста, подразумевающей такие стереотипные его атрибуты, как строки, строфы, куплеты, рифма, метрика; такие фонетические параметры, как аллитерация, ассонанс, интонация, тон, пауза. Как считает Д. Райфенберг, именно формальная и звуковая составляющие способствуют лучшему запоминанию относительно больших фрагментов поэтического дискурса [5]. Содержательный аспект поэтического дискурса складывается из значений отдельных языковых элементов, представленных большей частью поэтическими тропами, символами, хотя в конечном итоге лишь значение целостного поэтического произведения позволяет говорить о его содержании. Вместе с тем следует отметить, что в поэтическом дискурсе «интегративная содержательно-концептуальная информация часто разлита в ряде образов, ассоциаций, смутных представлений, нераскрытых, а подчас едва намеченных связей явлений» [1, с. 126]. Тем не менее, многолетний опыт обучения студенческой молодежи иностранному языку свидетельствует о том, что поэтический текст может быть хорошим дидактическим материалом для использования в учебно-воспитательном процессе, что представляется возможным проиллюстрировать на примере анализа стихотворения *Be the best of whatever you are*, написанного американским поэтом Д. Мэллоком (1877–1938) [3].

Основная идея стихотворения, заявленная в самом названии, это призыв автора к потенциальному читателю быть лучшим – *Be the best of whatever you are*. В нем сосредоточен смысл жизни каждого человека, реализация своей самобытности, воплощение лучшего, что в нем есть. Этот призыв реализуется посредством использования синтаксической структуры с глаголом *to be* (быть) в повелительном наклонении, ряда специальных приемов и образов, тропов, свойственных поэтическому дискурсу. В стихотворении представлен целый ряд имен, используемых для создания метафорических образов, которые последовательно вписываются в синтаксическую структуру *If you can't be X, be Y* (Если не можешь быть X, будь Y). Эта структура проходит рефреном на протяжении всего стихотворения и повторяется пять раз, увеличивая иллокутивную силу высказывания-

призыва. Позиции *X* и *Y* заполняются конкретными именами из лексико-семантических групп фитонимов (*pine* – сосна, *scrub* – кустарник, *bush* – куст, *tree* – дерево, *grass* – трава), ихтионимов (*muskie* – щука, *bass* – окунь), меронимов (*captain* – капитан, *crew* – команда), дромонимов (*highway* – дорога, *trail* – тропинка), астронимов (*sun* – солнце, *star* – звезда). Обращение автора к этим именам, которые являются носителями конкретных семантических значений и в поэтическом сознании автора переосмысливаются в определенные конфигурации образов, не случайно. Их выбор, очевидно, обусловлен природной средой, в которой поэту было суждено родиться и в которую было суждено влюбиться. А родился он в городке Маскигон, расположенном в штате Мичиган, который славился своими красивыми обширными лесами и пресноводными озерами. С детства будущий поэт знал, что красавица белая восточная сосна (*Pinus strobus*), кстати, сегодня являющаяся символом штата Мичиган, представляла собой также ценную породу древесины. Важность и значимость сосны являлись общепризнанными. Есть все основания предполагать, что именно эти качественные характеристики принимались поэтом во внимание при метафорическом использовании лексемы *pine*. Вместе с тем поэт «ставит» свою поэтическую «сосну» «на вершину холма» – <... *on the top of the hill*...>. Холм (*hill*), как известно, это небольшая возвышенность с пологими склонами, а вершина (*top*) – высшая часть холма. Если все имена первой строки, а именно *a pine on the top of the hill* – «сосна на вершине холма» – употреблялись бы в дискурсе в их прямом референциальном значении, то следовало бы ожидать отражение в языковой картине мира потенциального читателя фрагмента прекрасного пейзажа с сосной на вершине холма. Как правило, поэт обладает особым даром видения и восприятия окружающего мира. Всё то, что отражается в его поэтическом сознании, он переосмысливает и проецирует в дискурс, иной раз даже самые банальные вещи или явления, воссоздавая, таким образом, обновленную реальность, которая обитает в его поэтическом дискурсе. Так, выражение *the top of the hill* также употребляется в переносном значении, а именно в значении высоты положения человека в обществе. Следовательно,

сложная метафора *a pine on the top of the hill* в первой строке указывает на очень важного и значимого человека, достигшего определенных высот и признания в обществе. Однако если человек не может занять самое высокое положение в обществе, надо полагать, в силу определенных обстоятельств, о чем поэт умалчивает, то он (человек) может занять в обществе достойное место, хотя и ниже по рангу, важности и значимости, о чем свидетельствует призыв *Be a scrub in the valley* – «Будь кустарником в долине». Очевидно, что по ценности, важности и значимости кустарник уступает сосне. Примечательно, что сопоставление имен *top* (вершина), *hill* (холм) и *valley* (долина) относительно признака «высота их расположения над уровнем моря» также однозначно свидетельствует о том, что на вертикальной оси сравнения лексема *top* предполагает самую высшую точку, *hill* – срединную точку, *valley* – низшую точку. Данные точки являются показателями положения, занимаемого человеком в обществе. Во второй и в третьей строках первой строфы поэт впервые обращается с призывом быть лучшим среди равных, если человек не может занять более высокого статуса в обществе. В последующих строках позиции *X* и *Y* в синтаксической конструкции *If you can't be X, be Y* заполняются именами, которые противопоставляются друг другу, несмотря на то, что сопоставляемые пары лексем входят в единое концептуально-семантическое поле. Лексические единицы, представленные в синтаксических структурах, фактически в бинарной оппозиции, как *muskie : bass*, *highway : trail*, *sun : star*, противопоставляются по признаку *size* (величина, размер), как отмечается самим поэтом в предпоследней строке стихотворения.

Особого внимания в процессе интерпретационного анализа заслуживает третья строфа стихотворения, в которой поэт акцентирует внимание на необходимости единства людей для решения совместных задач. Идея единства выражается употреблением местоимения *we* (мы) и лексемы *crew* (команда). Во второй строке второй строфы *And some highway happier make* («И сделай дорогу счастливее») читатель внутренне ощущает, что поэт озвучивает мысль и о предназначении человека в обществе – делать других счастливее.

В четвертой строке обращает на себя внимание модальный глагол *must* в сочетании со смысловым глаголом *do*. Поэт убежден в том, что человек обязан трудиться, чтобы быть лучшим, кем бы он ни был.

Следует отметить, что особенно торжественно звучит заключительная строка, которая придает поэтическому произведению не только дополнительную экспрессивность и эмотивность, но и логическую завершенность. Призыв Д. Мэллока «*Be the best of whatever you are!*», созвучный известному высказыванию шестнадцатого президента США А. Линкольна «*Whatever you are, be a good one*», несомненно, будет актуальным во все времена и для всех [4].

Естественно, эффективное использование иноязычного поэтического дискурса в учебно-воспитательных целях требует тщательной предварительной подготовки, предполагающей, прежде всего, «снятие» всех лексико-грамматических трудностей, ознакомление со страноведческими реалиями и культурологическими особенностями. Преодоление предварительных трудностей логически ведет обучаемых к осознанной смысловой интерпретации поэтического текста, определению авторского замысла и основной идеи поэтического дискурса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Н. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Якобсон Р. Вопросы поэтики. Постскрипtum к одноименной книге // Работы по поэтике: Переводы. – М.: Прогресс, 1987. – С. 80–98.
3. Melloch D. Be the best of whatever you are. – URL: <http://www.poemhunter.com/poem/be-the-best-of-whatever-you-are-2/>
4. Notable Quotes. – URL: [http://www.notable-quotes.com/1/lincoln\\_abraham.html](http://www.notable-quotes.com/1/lincoln_abraham.html)
5. Rifenburg D. What is poetry. – URL: <https://www.arts.gov/operation-homecoming/essays-writing/what-poetry>

**КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ  
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ,  
ВКЛЮЧАЮЩИХ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЧАСТЕЙ  
И ОБЛАСТЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА,  
В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ  
(НА ПРИМЕРЕ СОМОНИМИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ)**

**Л.Р. САКАЕВА,**

*доктор филологических наук, профессор  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**М.А. ЯХИН,**

*преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: liliyasakaeva@rambler.ru*

*телефон: 9674617919*

**Аннотация.** В рамках статьи в аспекте антропоцентризма проведено исследование ФЕ в сопоставительном плане на материале разноструктурных языков (русского, английского и испанского); установлена парадигма сходств и различий ФЕ антропоцентрической направленности на семантическом уровне.

*Ключевые слова:* ФЕ, анализ, антропоцентризм, язык, русский, английский, испанский.

Сомонимические компоненты включают обозначения частей и областей человеческого тела: названия, обозначающие тело человека; названия головы и её частей, шеи и туловища, верхних и нижних конечностей человека [4;128]. В рамках статьи проанализированы продуктивные компоненты ФЕ антропоцентрической направленности сопоставляемых языков – *рука/hand/brazo* (вся рука), *mano* (кисть), *голова/head/testa*, *нога/foot/pie*.

Лексема *рука* – в русском, *hand* – в английском, *brazo* (вся рука), *mano* (кисть) – в испанском языках может передавать позитивную (мелиоративную) и негативную (пейоративную) оценки. В связи

с тем, что слово «рука» обладает богатой символикой и употребляется с самыми разными значениями в английском, русском и испанском языках данная группа соматических ФЕ является многочисленной. Исследование позитивных ФЕ позволило выделить одиннадцать групп ФЕ, характеризующих: 1. Опыт, умение, навык, мастерство: рус. *золотые руки* – исп. *manos hábiles* –англ. *to turn one's hands to smth.* (заниматься чем-либо); англ. *a one-man hand* (человек-оркестр); рус. *на все руки мастер* – исп. *tener buenas manos, ser un estuche*; 2. Похвалу, уважение, признание: рус. *счастливая рука*, рус. *щедрая рука* – англ. *an open hand*; 3. Счастье, любовь: рус. *носить на руках* – англ. *offer smb. one's hand <and heart>* – исп. *pedir la mano*; 4. Честность, порядочность отмечены в английском и русском языках: *на руки чист* – *clean hands*; 5. Трудолюбие характеризуется данным соматизмом в русском и английском языках: *не покладая рук*, *руки горят* – *smb's hands itch /to do smth* (в английском языке данное ФЕ употребляется с компонентом *finger* – *smb's fingers itch /to do smth*); *мозолить руки*; *have one's hands full*; 6. Удивление, недоумение, растерянность характерно для английского и русского языков: *разводить руками* – *raise one's hands*; *throw up one's hands*; *spread one's hands*; 7. Уверенность, знание, победу, успех, удачу: англ. *stake one's head*, рус. *давать руку на отсечение* – исп. *dar una mano (por), dar la mano a cortar, poner la mano en el fuego*; 8. Старание, желание, преодоление трудностей, финансы отмечено в английском и русском языках: англ. *latch on to smth. with both hands*; англ. *to make money hand over fist* (зарабатывать большие деньги за короткое время); *with both hands*; 9. Волю: рус. *держат себя в руках* – англ. *have/hold/keep oneself in hand* – исп. *tener en sus manos (atar corto) a alguien*; рус. *брать себя в руки* – англ. *get/take oneself in hand*; 10. Помощь, нормы поведения, покровительство активны в английском языке и отдельными примерами в русском: *to be putty in smb's hands*, *to wait on smb's hand and foot* (ухаживать за кем-либо в быту); *to take smb./smth. in hand*; *to lend smb. a hand*, *to give smb a helping hand* – *протянуть руку помощи*, рус. *быть орудием в руках*; 11. Клятвы, обещания, пожелания, откровения характерны для испанского и русского народов: исп. *te dije con la mano en el*

*corazón* – рус. *говорить положив руку на сердце*; рус. *рукам воли не давай!* – исп. *(las) manos quietas!*

ФЕ пейоративного значения в анализируемых языках с использованием лексемы *рука* разделены на пять групп: 1. Отрицательные состояния (физические, моральные), обременение: англ. *bind/tie smb. hand and foot; tie smb's hands; stay smb's hand* – исп. *estar atado de pies у manos*; рус. *умывать руки* – англ. *wash one's hands <of smth, of it>* – исп. *lavarse las manos*; 2. Осуждение, легкомыслие, нежелание, бездействие, безнаказанность, растерянность: англ. *fold one's hands*; рус. *всё валится из рук* – англ. *smb. cannot put/set his hand to anything*; рус. *сойти/сходить с рук*; 3. Жадность, алчность, непорядочность: рус. *загрёбущие руки* – исп. *tiene las manos largas*; рус. *на руку нечист* – исп. *no tener las manos limpias, no ser trigo limpio*; рус. *прибрать к рукам, чужими руками жар загребать* – исп. *sacar las ascuas (castañas) del fuego con (las) manos ajenas*; 4. Высокомерие отмечено только в английском языке: *carry it with a high hand, take the high hand, with a high hand*; 5. Неудачу, упущение, потерю:– *let smb./smth. slip through one's fingers*; рус. *пропускать мимо рук*; англ. *throw in/up one's hand* (сдаться).

Восприятие головы как наиболее жизненно важной части тела, характерно для многих культур. С головой ассоциативно связывается представление о головном мозге, основной функцией которого является мышление. Вероятно этим фактом объясняется активный потенциал соматического компонента *голова* – в русском, *cabeza* – в испанском, *head* – в английском языках.

При рассмотрении ФЕ, выражающих позитивное значение в трёх языках, выявлено восемь групп ФЕ, обозначающих: 1. Умственные способности, здравый ум, сообразительность: англ. *to keep one's head down*; англ. *to know smth. off the top of one's head*; англ. *a clear/good head* – рус. *человек с головой, светлая голова* – исп. *buena cabeza, hombre de cabeza*; 2. Покорность, послушание, повиновение отмечено в английском языке: *to give smb. their head*; 3. Ласковое значение, счастье, дружеское отношение: англ. *to do smb's head in, be head and over ears in love, head over heels in love* (в русском языке

данное состояние описывается соматизмом – уши: *быть по уши влюбленным*); рус. *по голове/головке гладить/погладить*; 4. Обычай, традиции: рус. *посыпать голову пеплом*; англ. *wet the baby's head*; 5. Победу, торжество. Данная группа отмечена только в английском языке: *win by a head, head and shoulders* (быть на голову лучше кого-либо), *heads I win and tails you lose* (выиграть при любых обстоятельствах); 6. Независимость, самостоятельность представлены в русском языке: *сам себе голова*; 7. Достоинство, гордость: рус. *с высоко поднятой головой* – англ. *carry one's head high, hold up one's head*; 8. Финансовое положение отмечено в английском языке: *hold one's head above water* (не влезать в долги).

Выделено девять групп с негативным значением: 1. Опасность, риск, трудное положение, безысходность, гибель: англ. *to lose one's head*, исп. *darse de cabezadas por las paredes* – рус. *биться головой о стену*; рус. *обрушиться на голову* – исп. *llover sobre la cabeza (sobre los hombros) de alguien*; 2. Воздействие: *сломать голову* – исп. *quebrarse/romperse la cabeza*; рус. *морочить голову* – исп. *calentarle/quebrarle la cabeza a uno*; 3. Умственные способности, глупость, плохую память: рус. *пустая/дубовая/еловая/дырявая голова* – исп. *tiene la cabeza a las once*; исп. ***Lo que dice la lengua lo viene a pagar la cabeza*** – рус. *Язык болтает, а голова не знает*; 4. Внушение, разочарование, расплата характерны для испанского и русского языков: исп. *encajarsele/metérsele/ponérsele a uno en la cabeza una cosa* – рус. *вбить/втемяшить себе в голову*; исп. *agachar la cabeza* – рус. *вешать голову*; рус. *поплатиться головой* – исп. *pagar con la cabeza (con la vida)*; 5. Страдание, уныние отмечено в английском языке: *hang one's head*; 6. Предательство характерно для русского языка: *выдать головой*; 7. Высокомерие описано в английском языке: *go about with one's head in the air head-in-air, swelled head* (зазнайство); 8. Болтливость, хвастовство зафиксировано в английском языке: *talk smb's head off*; 9. Алкогольное опьянение: англ. *go to smb's head* – рус. *<вино> ударило в голову* – исп. *subirse a la cabeza; a good/strong head* (много пьющий и не хмелеющий человек).



Основным словом для обозначения нижней конечности в целом для испанского и русского языков является лексема *нога*, однако в английском языке нижнюю конечность принято делить на две зоны: *leg* (верхняя часть) и *foot* (нижняя часть, стопа). Как показало исследование, наиболее активны в использовании данного компонента русский и испанский языки.

Анализируя ФЕ антропоцентрической направленности, выражающие позитивное значение в трех языках, выделено две группы, характеризующие: 1. Представление крепости, опоры и устойчивости: рус. Вставать / встать / становиться / стать / подниматься / подняться прочно / крепко на ноги – исп. *hacer pie*; рус. твердая почва под ногами; 2. Расстояния в пространстве отмечено в русском языке: на короткой/дружеской ноге.

Среди ФЕ антропоцентрической направленности выделено три отрицательные группы с данным компонентом: 1. Моральное унижение, покорность, зависимость: англ. *fall one one's knees before smb., beg with humiliation, on one's <bended> knees, lie at smb's feet* – исп. *arrastrarse a los pies de uno*; 2. Отрицательные состояния человека: рус. вверх/кверху ногами, рус. протянуть ноги; рус. одной ногой в гробу – англ. *have <got> one foot in the grave*; 3. Проклятия, угрозы, обиды: исп. *no volveré a poner los pies en su casa* – рус. ноги чьей-либо не будет.

Как показало исследование, отмечается преобладание общих черт в семантической организации исследуемых ФЕ над отличительными, что позволяет утверждать об универсальности антропоцентричной фраземики в английском, испанском и русском языках. Сходство соматических фразеологизмов свидетельствует об общности ассоциативно-образного мышления этих народов. Неравномерность распределения ФЕ по отдельным группам в исследуемых языках можно отнести к чертам национальной специфичности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Касарес Х.* Введение в современную лексикографию. – М, 1958.
2. *Квеселевич Д.И.* Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 720 с.

3. *Кунин А.В.* Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Рус. язык, 1984. – 944 с.

4. *Сакаева Л. Р.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц антропоцентрической направленности: на материале русского, английского, таджикского и татарского языков : дис. ... доктора филологических наук : 10.02.20. – Казань, 2009. – 408 с.

5. *Apperson G.L.* English Proverbs and Proverbial Phrases. – Published in London & Toronto by J.M. Dent and sons Limited and in New York by E.P. Dutton & Co. INC, 1929. – 721 p.

6. *Ruiz Gurillo L.* La fraseologia del espanol actual. – Barcelona, 1998.

7. *Ruiz Gurillo L.* Las locuciones en espanol actual. – Madrid, 2001. – P. 111.

## **КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ И ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ОРНИТОНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ**

**К.А. САХИБУЛЛИНА,**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: kadria85@yahoo.com*

**Аннотация.** В статье рассматриваются фразеологические и паремиологические единицы татарского и английского языков, содержащие в себе компонент-орнитоним, названия птиц. Производится семантический анализ и предлагается классификация фразеологических и паремиологических единиц.

**Ключевые слова:** *фразеологические и паремиологические единицы, компонент-орнитоним, предметные фразеологические единицы, процессуальные фразеологические единицы.*

Фразеологические и паремиологические единицы являются неотъемлемой частью культуры и языка каждого народа. В настоящее время достаточно много работ посвящено изучению проблем фразеологии и паремиологии [1–6]. Птицы как часть быта людей имеют яр-

кое отражение в языке народа и непосредственно в устойчивых выражениях, пословицах и поговорках.

Целью нашего исследования является выявление семантической типологии фразеологических и паремиологических единиц (ФиПЕ) с компонентом орнитонимом в татарском и английском языках. Для этого мы рассмотрим классификацию на основе семантико-грамматического принципа, что позволит нам объединить устойчивые выражения с компонентом-орнитомом в различные семантические группы. Чепасова А.М. выделяет следующие семантические группы фразеологических единиц [6]:

- 1) предметные фразеологизмы;
- 2) процессуальные фразеологизмы;
- 3) атрибутивно-предикативные фразеологизмы;
- 4) качественно-обстоятельственные фразеологизмы;
- 5) междометные фразеологизмы.

На основе данной классификации рассмотрим ФиПЕ с компонентом-орнитонимом татарского и английского языков.

**Предметные фразеологические единицы.** Некоторые ученые также называют фразеологические единицы, относящиеся к данному типу, субстантивными фразеологическими единицами (Шанский Н.М., Мордвилко А.П., Кунин А.В и др.). В широком смысле в данную семантическую группу включают устойчивые выражения, обозначающие предметы. Они же, в свою очередь, делятся еще на подгруппы, обозначающие человека, предмет и обобщенные, абстрактные значения. Такие ФиПЕ составляют больший процент в английском языке, нежели в татарском.

К ФиПЕ, описывающим человека, можно отнести следующие: тат. *Калай этэч* (человек, который болтает впустую); *Әжем казы* (человек, который не умеет плавать); *Ни тутый кош, ни карга* (человек, который не может определиться, на чьей стороне быть); *Күке жан* (человек, который всех впечатляет своим пением); *Чыпчык йөрәк* (трус, бедолага); англ. *To be no chicken* (немолодая женщина); *stool pigeon* (паникер); *the early bird* (человек, который рано встает); *birds of feather* (одинаковые люди);

ФиПЕ, описывающие человека, также могут быть разделены на следующие парадигмы:

а) социальное положение человека (тат. *аның әтәче дә күкәй сала* (богатый, преуспевающий человек); англ. *falcon of the rock* (герцог); *bastard hawk* барон); *sallow-tail* (политик); *chicken colonel* (полковник);

б) внешний вид и возраст человека: тат. *торна вәли* (очень высокий, худой человек); англ. *swan-neck* (длинная шея);

в) характер и нравственное воспитание человека: тат. *әтәч баши* (человек, который любит командовать); англ. *as stupid as a goose* (глупый человек).

ФиПЕ, обозначающие предметы. ФЕ данной группы также можно разделить на три подгруппы:

а) ФиПЕ, обозначающие место: тат. *каз оясы* (бардак); *ябалак үлгән урын* (деревня, которая в скором времени перестанет существовать); англ. *pelican crossing* (пешеходный переход); *eagle nest* (аэродром).

б) ФиПЕ, обозначающие время: тат. *каз казык какканда, әтәч азан әйткәндә* (то, что никогда не произойдет); *карга жимгә төшмәс борын* (очень рано); *кәккүк ае* (месяц май); англ. *eagle-day* (день зарплаты); *cock-shut light* (сумерки); *cock crowing* (рассвет) и др.

в) ФиПЕ, обозначающие различные предметы и события: тат. *ата каз боткасы* (махорка); *тавык аягы* (крест); англ. *chicken feed* (мало денег), *owl car* (ночное такси);

Обобщенные, абстрактные значения. К этой группе можно отнести фразеологизмы которые несут в себе разные абстрактные значения, например, любовь, ложь, счастье, радость и др. Тат. *тере саескан очыру* (врать); *үрдәк очыру* (врать); инг. *the voice of the turtle dove* (голос любви); *goose trap* – вранье;

**Процессульные фразеологизмы и паремии** с компонентом-орнитонимом делятся на две группы: 1) обозначающие деятельность человека, 2) обозначающие состояние человека. ФиПЕ, обозначающие деятельность человека, в свою очередь подразделяются на следующие подгруппы:

а) ФиПЕ, выражающие особенности разговора человека: тат. *сандугач телле* – (сладкий голосок); *саташкан күке кебек сөйләшү* (говорить бестолковые вещи, повторять за другими); *кыйкылдак каз* (говорить впустую). Англ. *talk turkey* (говорить по делу); *chatter like magpie* (много болтать); *sing like a bird* (красиво петь).

б) ФиПЕ, выражающие умственную деятельность человека: тат. *чыпчык тезеннән* (очень мало знаний, глупый человек); *тавык бәкәленнән йөзә* думать поверхностно); англ. *learn smth like a parrot* (учить ненужные вещи, как попугай); *know a hawk from a handsaw* (правильно воспринимать реальность);

в) ФиПЕ, описывающие поведение человека: тат. *этәч белән ятып, сыер белән тору* (долго спать, рано ложиться, поздно вставать); *карга санап йөрү* (считать ворон, бездельничать); *торна йомыркасын тоттыру* (много всего обещать и не держать обещания); англ. *pluck a pigeon* (обокрасть до последней ниточки); *can't say boo to a goose* (быть очень стеснительным); *eat like a sparrow* (очень мало есть); *swell like a turkey cock* (надуться как индюк); *keep the bird in one's bosom* (сохранить верность).

К группе *атрибутивно-предикативных* ФиПЕ относятся единицы, выражающие различные свойства, особенности, состояние предмета и субъекта. ФЕ, обозначающие качество и состояние субъекта, можно разделить на следующие группы:

а) ФиПЕ, выражающие умственные способности: тат. *кара карга* (глупый); *тавык мие эчкән* (глупый); англ. *a wise as an owl* – (умный); *chicken-brained* (глупый);

б) ФиПЕ, описывающие внешний вид человека: тат. *Итсез чәүкә* (очень худой); *борыныңа тугыз күркә кунарлык* (длинный нос); *чырайсыз ябалак* (угрюмый человек); англ. *as bald as a coot* (лысый);

в) ФиПЕ, обозначающие характер: тат. *үрдәк телен ашаган* (болтливый человек); *чиркәү чәүкәсе* (говорят про ребенка, который рано встает); *ябалак баш* (пьяный); *тавык йөрәк* (трус); англ. *pigeon hearted* (трус).

**Качественно-обстоятельственные ФиПЕ.** К данной группе относятся ФЕ, выражающие качество или процесс выполнения того или иного действия, и характеризующие глагол или прилагательное: тат. *этэч гомере* (очень короткая жизнь); *неште килде күркэ боты* (что-то происходит быстро и с легкостью); англ. *as the crow flies* (прямо); *like a geese on common* (быть на свободе); *in two shakes of duck's tail* (очень быстро).

К **междометным ФиПЕ** можно отнести ФЕ, которые используются для выражения своего отношения к окружающей среде, в основе которых лежат междометия. Лингвисты полагают, что только идиоматизмы могут быть отнесены в эту группу, так как им свойственна полная экспрессивность и новое понимание. В проанализированных словарях фразеологизмов татарского языка не было найдено примеров междометных фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом. В английском языке можно выделить следующие ФЕ данного типа: *by the peacock!* (ради Бога!); *by cock and pie* (клянусь!). Междометные ФЕ чаще используются только в разговорном языке.

Изучив семантические особенности ФиПЕ с компонентом орнитонимом в татарском и английском языках, мы пришли к следующим выводам:

– В английском языке 62 % всех номинативных фразеологизмов составляют с компонентом-орнитонимом предметные ФЕ. В татарском же языке преобладают процессуальные ФЕ, это связано с синтаксическим строем татарского языка.

– Как в английском, так и в татарском предметные ФЕ с компонентом-орнитонимом используются для характеристики человека или предмета. Всего лишь 6 % из общего числа ФЕ имеют другое значение.

– Атрибутивно-предикативные ФЕ употребляются только для описания характера человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Christine Ammer. The American Heritage dictionary of idioms / Christine Ammer. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Houghton MifflinHarcourt Publishing Company, 1997. – 729 p.*

2. *Гильмутдинова И.В., Закирова Р.Р., Хасанова Н.Ф.* Семантическая характеристика фразеологизмов с глаголами покоя в английском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории практики. – 2016. – № 4–2(58). – С. 38–40.

3. *Ильина М.С., Соколова И.И.* Вариативность содержания культуры деловой речи как условие ее формирования в языковом цикле высшего учебного заведения / М.С. Ильина, И.И. Соколова // Глобальный научный потенциал. – 2016 г. – № 1 (58). – с. 29–31.

4. *Исанбет Н.* Фразеологический словарь татарского языка: в 2 томах. Казань: Тат. кит. нәшр., 1989. – 495 с.

5. *Хованская Е.С.* Фразеологические единицы в произведениях В.В. Набокова и способы их передачи на другой язык: дис. ... канд. фил. наук. – Казань, 2005. – 179 с.

6. *Чепасова А.М.* Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов. – Челябинск. 1974. – 265 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ЭКСПРЕССИВНОМ СИНТАКСИСЕ

**Н.Ф. ХАСАНОВА**

*преподаватель*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*e-mail: nelik\_100@mail.ru*

*телефон: +79518910847*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению появления термина «экспрессивный синтаксис» в работах известных исследователей лингвистов, рассмотрению различий в трактовке данного термина, а также выявлению наиболее характерных для английского языка средств создания экспрессивности на синтаксическом уровне.

**Ключевые слова:** *экспрессивность, экспрессивный синтаксис, эмотивность.*

Термином «экспрессивный синтаксис» обозначается учение о «построении выразительной речи, предметом изучения которого являются лингвистические основы экспрессивной речи [5, с. 13]. Понятие

экспрессивности применительно к синтаксису обсуждаются в целом ряде работ. Рассмотрению этого вопроса были посвящены исследования О.В. Александровой, Э.М. Береговской, Ш. Балли, В.В. Виноградова и др.

В филологии XX века к важности экспрессивного элемента в синтаксисе внимание исследователей привлек Шарль Балли. Он показал, что синтаксические средства, отнесенные им к косвенным выразительным средствам, в отличие от лексических, которые он называл прямыми, способны придавать речи особый аффективный заряд. Проведя обзор некоторых экспрессивных синтаксических средств (ритма, повторов, синтаксических фигур), Ш.Балли пришел к выводу, что механизмы создания экспрессивности «алогичны», в их основе лежит игра, смещение привычного языкового значения, модификация общеязыковых средств и, наконец, новаторство самого говорящего [5, с. 13].

В работах Э.М. Береговской экспрессивные синтаксические конструкции противопоставляются конструкциям, находящимся в состоянии синтаксического покоя, при этом экспрессивность определяется как «свойство синтаксических форм увеличивать прагматический потенциал высказывания сверх той степени, которая достигнута лексическими значениями элементов, наполняющих эти синтаксические формы [5, с. 14]. В качестве проблем, которыми занимается экспрессивный синтаксис, автор рассматривает длину предложения, стилистическую роль абзаца и сложного синтаксического целого, аффективный потенциал пунктуации, экспрессивный синтаксис как составляющую индивидуального стиля, синтаксические фигуры и их стилистические функции. В качестве синтаксических фигур, способных приносить в сообщение дополнительную экспрессивность, Э.М. Береговская выделяет повтор и его разновидности, антитезу, синтаксический параллелизм, асиндетон и полисиндетон, эллипсис, риторический вопрос, инверсию, фигуру умолчания и др.

По мнению И.В. Арнольд, для экспрессивности оказываются особо важными контрасты, возникающие на грамматическом, лексическом или лексико-грамматическом уровнях. Экспрессивность синтаксических



единиц основана на сопоставлении и противопоставлении содержащихся в их составе компонентов, почему-либо в норме языка несовместимых. С целью обобщения случаев экспрессивности И.В. Арнольд предлагает использовать понятие «полуотмеченные структуры». Данный термин был введен Н. Чомским, сосредоточившим главное внимание на разработке градации грамматичности. Два крайних полюса в его модели образуют отмеченные (правильные, порождаемые правилами грамматики) и неотмеченные структуры. Последние для данного языка порождены быть не могут и в нем невозможны. Между этими двумя структурами находятся структуры полуотмеченные. Таким образом, полуотмеченными называются структуры с нарушением лексической или грамматической сочетаемости [1, с. 136].

И.В. Арнольд также указывает на возможность передачи эмоциональности и экспрессивности не только специальным выбором слов, но и особым их размещением. По утверждению И.В. Арнольд, порядок слов соответствует движению от данного к новому, от темы к реме, то есть соответствует актуальному членению предложения и, следовательно, оказывается стилистически нейтральным. В тех случаях, когда такой порядок нарушен, то есть при начальном положении ремы, ее, как логический предикат, выделяет усиленное ударение, что превращает интонацию в эмфатическую. Экспрессивность, следовательно, возникает при этом по принципу расхождения между узуально и ситуативно обозначающим [1, с.221].

Изучение синтаксических средств экспрессивности предполагает рассмотрение синтаксических конструкций и особого расположения слов в предложении, которые позволяют достичь большей выразительности высказывания.

Опираясь на синтаксические конструкции, выделенные в работах Туранского И.И., Смирницкого А.И. и Арнольд И.В. мы выделили ряд синтаксических средств экспрессивности, потенциально продуктивных в текстах британской качественной прессы.

1. Инверсия – нарушение обычного порядка следования членов предложения, в результате которого какой-нибудь элемент высказывания оказывается выделенным и получает специальные коннотации

экспрессивности. И.В. Арнольд выделяет несколько типических случаев инверсии:

а) предикатив, выраженный существительным или прилагательным, который предшествует подлежащему или связочному глаголу: Beautiful those donkeys were! [1: с. 222]

б) прямое дополнение, поставленное на первое место: Her love letters I returned to the detectives for filing [1, с. 222]

в) определение стоящее после определяемого слова: Spring begins with the first narcissus, rather cold and shy ad wintry! [1, с. 222]

г) обстоятельственные слова, выдвинутые на первое место: Among them stood tulips! [1, с. 222]

Изменение порядка слов не может быть неограниченным, оно подчинено определенным правилам. Некоторые изменения порядка слов изменяют как синтаксические отношения, так и весь смысл предложения. Другие случаи инверсии сочетают грамматическую и экспрессивную функции. Также возможны такие изменения порядка слов, которые не меняют грамматического значения и не связаны с экспрессивностью, но имеют функционально-стилевую окраску [1, с. 220].

2. Транспозиция – употребление синтаксических структур в несвойственных им денотативных значениях. Различные по цели высказывания предложения имеют свои формальные и интонационные признаки. Однако они также могут встречаться в любом значении, приобретая при этом особое модальное или эмоциональное значение, экспрессивность или стилистическую окраску. Например, утвердительные по форме предложения могут использоваться как вопросы, если спрашивающий хочет показать, что он уже догадывается о том, каков будет ответ, и ему это не безразлично. Они также могут служить побуждением к действию [1, с. 223]. Распространенными видами транспозиции являются:

а) прямой порядок слов в вопросе: And that is supposed to be cultured? [1, с. 224]

б) транспозиция обратного направления – превращения вопроса в эмфатическое утверждение – риторический вопрос: How can that an Englishman believes be heresy? [1, с. 226]

в) транспозиция восклицательных предложений с переходом в побудительные: *Aren't you ashamed of yourself!* [1, с. 228].

3. Синтаксическая конвергенция – группа однородных членов предложения или придаточных предложений, объединенных одинаковым синтаксическим отношением к подчиняющему их слову или предложению – также активно используется в британской прессе. Конвергенция может быть создана как группой однородных членов предложения, так и придаточными предложениями в составе сложно-подчиненного предложения, относящимися к одному и тому же слову главного. Например:

*To make a separate peace with poverty, filth, immorality or ignorance is treason to the rest of the human race* [1, с. 256].

*But what they must not look for in real life, what they would expect in vain, what it is necessary to guard them against, is supposing that such conduct will make a similar impression on those around them, that the sacrifices they make will be considered and the principles on which they act understood and valued, as the novel writer, at his good pleasure, makes them* [1, с. 257].

Сказуемое *is supposing* в этом примере связано с тремя придаточными подлежащими: *what they must... what they would... what it is necessary...* и тремя придаточными дополнительными: *that such conduct...that the sacrifices...and the principles*.

К синтаксической конвергенции следует также отнести перечислительные предложения – бессоюзные сложные предложения, состоящие из ряда однородных сочиненных предложений.

4. Повторы параллельных конструкций – «повторы передают значительную дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности и стилизации и, кроме того, часто служат важным средством связи между предложениями, причем иногда предметно-логическую информацию бывает трудно отделить от дополнительной, прагматической» [1, с. 245]. Рассматривая повтор в ряду других фигур речи, усиливающих выразительность высказывания, И.В. Арнольд определяет повтор, как «некоторое целенаправленное отклонение от нейтральной

синтаксической нормы» и подытоживает, что «к предметно-логической информации повтор обычно ничего не добавляет» [7, с. 99].

Исследователи М.Д. Кузнец и Ю.М. Скребнев отмечают, что «повторение речевого элемента, привлекающее к нему внимание слушателя, подчеркивает его значительность и усиливает эмоциональное воздействие речи. Представляя собой выразительное средство, повтор широко употребляется во всех видах эмоциональной речи – в поэзии, риторике, в устном общении, в котором непосредственная передача мыслей обычно сопровождается выражением субъективно-оценочного отношения говорящего к предмету речи» [7, с. 98]. Исследователи выделяют следующие виды повтора: 1) простой повтор, 2) звуковой повтор, 3) повтор слов или фраз, 4) повтор морфем, 5) повтор конструкций, 6) подхват, 7) синтаксическая тавтология. Например:

1) ‘Why can’t we be friends now?’ said the other holding him affectionately. ‘It’s what I want. It’s what you want’ [1, с.249].

2) For a moment, Treleaven cracked. He tore off his headset and swung round to Burdsick. ‘He can’t fly it!’ he shouted. ‘Of course he can’t fly it’ [7, с. 102].

5. Использование местоименно-соотносительных сложных предложений (cleft sentences) обуславливается стремлением к лаконичности, точности и объективности в газетных статьях, которые позволяют акцентировать внимание читателя на самом важном элементе высказывания и выделить определенную часть предложения. Предложения такого типа образуются с помощью безличного подлежащего, выраженного местоимением It либо вопросительного слова what: It was Ted who broke the news to me. What we as a nation want is not words but deeds [6, с. 190].

Мы выделили пять синтаксических средств, которые способствуют созданию экспрессивности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 97 с.

2. *Арсентьева Е.Ф.* Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). – Казань: Казан. гос. ун-т, 2006. – 172 с.

3. *Аюпова Р.А., Сахибуллина К.Р.* Оценочный компонент значения фразеологических и паремиологических единиц с компонентом орнитонимом (на материале татарского, английского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов. – 2014. – № 4 (34). – Ч. III. – С. 28–31.

4. *Галкина-Федорук Е.М.* Об экспрессивности и эмоциональности в языке: сб. ст. по языкознанию. – М., 1958. – 124 с.

5. *Кораблева Е.А.* Экспрессивные синтаксические средства создания рекламного текста на английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2008. – 196 с.

6. *Крылова И.П.* Грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 2003. – 443 с.

7. *Ильина М.С., Соколова И.И.* Вариативность содержания культуры деловой речи как условие ее формирования в языковом цикле высшего учебного заведения // Глобальный научный потенциал. – 2016 г. – № 1 (58). – С. 29–31.

8. *Туранский И.И.* Семантическая категория интенсивности в английском языке. – М.: Высшая школа, 1990. – 173 с.

## Сведения об авторах

1. **Айнутдинова И.Н.**, доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
2. **Айнутдинова К.А.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
3. **Алексеева Е.М.**, кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
4. **Андреева М.И.**, преподаватель, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань.
5. **Антонова Н.В.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
6. **Аржанцева Н.В.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
7. **Аян А.**, магистр, Стамбульский университет, Турция, г. Стамбул.
8. **Башарова Н.Ф.**, доцент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань.
9. **Бурганова Л.М.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
10. **Вайнер Е.С.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
11. **Ваколюк И.А.**, магистр, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград.
12. **Гали Г.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
13. **Геркина Н.В.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
14. **Гизятова Л.А.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
15. **Гильманова А.А.**, кандидат филологических наук, ст. преподаватель, г. Казань.
16. **Гильмутдинова И.В.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

17. **Горбунова Т.С.**, старший преподаватель, Казанская государственная академия ветеринарной медицины имени Н. Э. Баумана, г. Казань.

18. **Губайдуллина Р.Н.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

19. **Губанов К.К.**, магистр, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград.

20. **Дмитриева Е.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань.

21. **Денека А.Я.**, магистр, Пенсильванский университет, США, г. Филадельфия.

22. **Донецкая О.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

23. **Жумадилова М.А.**, старший преподаватель, Кызылординский государственный университет имени Коркыт-Ата, Республика Казахстан, г. Кызылорда.

24. **Загладина Е.Н.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

25. **Зайнагиева Г.**, магистр, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

26. **Закирова Р.Р.**, кандидат филологических наук, ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

27. **Зарабинов А.Х.**, студент, Таджикский национальный университет, г. Душанбе.

28. **Захарова Н.А.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

29. **Ибатуллина Л.М.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

30. **Ибрагимова А.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

31. **Иванова Ч.Р.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

32. **Ильясова А.М.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

33. **Кадырова А.А.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

34. **Киященко О.А.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
35. **Койеджо А.А.**, магистр, Ибаданский университет, Республика Нигерия, г. Ибадан.
36. **Козлова Ю.А.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
37. **Комиссаренко Е.Д.**, магистр, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград.
38. **Кочемасова Д.Р.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
39. **Куркова Т.Н.**, магистр, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Калининград.
40. **Липатова Ю.Ю.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский государственный медицинский университет, г. Казань.
41. **Лукин Р.Ю.**, магистр, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
42. **Мажитова Н.А.**, магистр, Варшавский государственный университет, Польша, г. Варшава.
43. **Мадякина Н.Ю.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
44. **Мазова О.В.**, магистр, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, г. Казань.
45. **Майленова Ф.Г.**, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник ИФ РАН, г. Казань.
46. **Маклаков И.А.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский филиал Российской международной академии туризма, г. Казань.
47. **Маклакова Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
48. **Мефодьева М.А.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.
49. **Мурадинова Р.Э.**, магистр, Пенсильванский университет, США, г. Филадельфия.
50. **Никитина С.Е.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.



51. **Николаева О.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

52. **Нурутдинова А.Р.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань.

53. **Нурхамитов М.Р.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

54. **Перещако И.В.**, магистр, Балтийский Федеральный Университет им. И. Канта, г. Калининград.

55. **Першина Н.О.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

56. **Петрова М.В.**, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

57. **Праченко О.В.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Поволжский) федеральный университет, г. Казань.

58. **Прохорова Е.А.**, старший преподаватель УВО Университет управления «ТИСБИ», г. Казань.

59. **Пушкин А.А.**, кандидат филологических наук, профессор, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары.

60. **Романова Г.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань.

61. **Сайфуллина М.Н.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

62. **Сакаева Л.Р.**, доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

63. **Сатарова Л.Х.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский государственный институт культуры, г. Казань.

64. **Сахибуллина К.А.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

65. **Смыслова Е.В.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

66. **Соколова И.И.**, кандидат педагогических наук, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань .

67. **Сосновская Г.И.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

68. **Тенякова Е. А.**, кандидат педагогических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

69. **Тойлыбекова Э.О.**, магистр, Кызылординский государственный университет имени Коркыт-Ата, Республика Казахстан, г. Кызылорда.

70. **Хакимзянова А.С.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

71. **Харапудько Е.Н.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

72. **Хасанова Н.Ф.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

73. **Хованская Е.С.**, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

74. **Шалагинова И.Г.**, магистр, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград.

75. **Шакирзянова Р.М.**, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

76. **Шахнина И.З.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

77. **Шевелёв М.Д.**, магистр, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

78. **Шустова Э.В.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

79. **Юзмухаметова Л.Н.**, кандидат филологических наук, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

80. **Юхименко А.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

81. **Ягофаров М.И.**, магистр, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

82. **Яхин М.А.**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань.

# **Иностранные языки в современном мире**

**Сборник материалов  
IX Международной научно-практической конференции**

Редактор –  
***Н.И. Андропова***

Компьютерная верстка  
***И.А.Насыровой***

Дизайн обложки  
***И.А. Насыровой***

Подписано в печать 20.10.2016.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 21,17.

Уч.-изд. л. 16,62. Тираж 100 экз. Заказ 171/5.

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28