



Казанский федеральный  
УНИВЕРСИТЕТ  
Елабужский ИНСТИТУТ

# Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики

Сборник  
научных трудов  
Международной  
научно-практической  
конференции

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

**ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет»**

**Елабужский институт**

Международная научно-практическая конференция

г. Елабуга, 25 октября, 2019

International Scientific and Practical Conference

Elabuga, October 25, 2019

**Современные проблемы филологии  
и методики преподавания языков:  
вопросы теории и практики**

**Modern Problems of Philology and  
Methods of Teaching Languages:  
Theory and Practice**

Сборник научных трудов  
Collection of scientific papers

Елабуга 2019

**УДК 80+372.881.1**

**ББК 80+74.261.7**

**С 56**

*Рекомендуется к публикации по решению Ученого совета  
Елабужского института (филиала)  
Казанского (Приволжского) федерального университета  
(протокол № 3 от 28 ноября 2019 г.)*

**Ответственный редактор**

кандидат педагогических наук, доцент **В.М. Панфилова**

**Научный редактор**

доктор филологических наук, профессор **Е.М. Шастина**

**Редакционная коллегия:**

кандидат филологических наук, старший преподаватель **А.М. Яхина**

кандидат педагогических наук, доцент **А.М. Борисов**

кандидат филологических наук, доцент **Р.Е. Шкилев**

старший преподаватель кафедры немецкой филологии **А.Г. Барова**

**С 56**

**Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики:** Сборник научных трудов / Под ред. Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. – Елабуга, 2019. – 359 с.

*В сборнике научных трудов представлены статьи ученых, педагогов, студентов – участников Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики». Раскрываются проблемы контрастивной лингвистики и переводоведения, межкультурной коммуникации и лингвострановедения, вопросы отечественного и зарубежного литературоведения, методы преподавания языков в поликультурном образовательном пространстве. Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся современными проблемами лингвистики, филологии и методики преподавания языков.*

**УДК 80+372.881.1**

**ББК 80+74.261.7**

© Елабужский институт КФУ, 2019 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

• <b>Л.И. Анохина</b>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ДЕЙСТВЕННЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	10
• <b>Д.Ж. Ахмадуллина, А.М. Борисов</b>	
ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ	13
• <b>Л.А. Ахметова</b>	
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	16
• <b>М.С. Ачаева, Н.В. Поспелова</b>	
УРОК-ЭКСКУРСИЯ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	18
• <b>М.С. Ачаева, Н.В. Поспелова, А.Б. Даурова</b>	
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	21
• <b>Л.В. Базарова</b>	
МЕДИКО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В НАУЧНОМ АСПЕКТЕ	24
• <b>А.Г. Барова</b>	
МОТИВ МЕТАМОРФОЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЛИАСА КАНЕТТИ В КОНТЕКСТЕ АВТОРСКОГО МИФА.	26
• <b>С.А. Бахтиева</b>	
ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ	29
• <b>Ю.В. Башина</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	32
• <b>Т.Б. Бекджаев</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМАМ	36
• <b>А.А. Билялова, Л.Р. Амирханова, М.М. Хайбуллина</b>	
ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ В РАМКАХ ПУНКТУАЦИОННОЙ НОРМЫ	38
• <b>А.М. Борисов</b>	
ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС КАК ОСНОВА УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ	44

• <b>Т.Ф. Бородина</b>	
МЕТОДЫ КРЕАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	49
• <b>И.С. Бухарова</b>	
ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	52
• <b>А.Б. Бушев</b>	
ПОНИМАНИЕ МЕДИАДИСКУРСА: ПРАВАЯ РИТОРИКА МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА И КСЕНОФОБСКИЙ ДИСКУРС МАССОВОГО НАСИЛИЯ	54
• <b>Л.Р. Валеева</b>	
ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ХИМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ	59
• <b>И.А. Вишнякова</b>	
К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ КОРАНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕНИ «استكبار»)	62
• <b>Л.Б. Волкова</b>	
КООРДИНАЦИЯ ГЛАВНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ СМИ	67
• <b>А.И. Газизова</b>	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	70
• <b>Р.И. Галимуллина</b>	
КОГНИТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ТАТАРСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	73
• <b>А.А. Гарипова</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАЛЕКВ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ	76
• <b>А.Н. Гарипова</b>	
ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ И ЕГО РОЛЬ В ЛИНГВИСТИКЕ	79
• <b>М.Р. Гаффарова</b>	
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В РОМАНЕ И.В. ГЁТЕ «ГОДЫ УЧЕНИЯ ВИЛЬГЕЛЬМА МЕЙСТЕРА»	81
• <b>А.В. Гизатуллина</b>	
ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	84
• <b>Э.Н. Гиляева, Э.Н. Гимадеева</b>	
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ	87
• <b>Г.И. Гилязетдинова</b>	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛАКУН НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	91
• <b>Н.Г. Гришина</b>	
ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	96
• <b>Джонсон Хоуп,</b>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ: ВОСПРИЯТИЕ ОБУЧАЕМЫМИ КОРРЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ	98
• <b>Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская</b>	
ДВОЕТОЧИЕ И ТИРЕ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	111

---

• <b>И.Ю. Дулалаева</b> АМБИВАЛЕНТНОСТЬ КАК ПРИЧИНА ОШИБОК В ПЕРЕВОДЕ	114
• <b>Е.В. Егорова</b> ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS СРЕДСТВАМИ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	118
• <b>Г.Р. Закирова, О.Ю. Костюкова</b> ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	124
• <b>И.В. Зубрилина</b> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	127
• <b>М.С. Ильина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ	131
• <b>Йентгенс Штефани</b> НОВЫЕ МЕТОДЫ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	136
• <b>А.Ю. Калинин, М.В. Михайловская</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ УСТНЫХ ТЕКСТОВ	139
• <b>Р.Б. Камаева</b> СИМВОЛЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ	144
• <b>Л.Ф. Касерта, М.А. Кулькова</b> ПАРЕМИИ КАК ТРАНСЛЯТОРЫ КОНСТАНТНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ	147
• <b>А.К. Кирушина</b> МЕТОД ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	149
• <b>А.Ю. Коблова</b> ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	154
• <b>Л.А. Козинец</b> СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА	159
• <b>К.Т. Колесникова, А.М. Борисов</b> ПЕРЕВОД ГЛАГОЛА SHALL КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	163
• <b>Л.П. Коновалова</b> УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ТИПА НА УРОКАХ РКИ	166
• <b>А.Л. Кормильцева</b> ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ О ЖЕНСКОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ	169

• <b>Н.Е. Королева</b> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ	173
• <b>Н.С. Косова, В.Ю. Юганова</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ГАДЖЕТОВ	176
• <b>Я.Ф. Кровизье</b> ОБУЧЕНИЕ В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ: ЯЗЫКОВЫЕ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АМЕРИКАНЦЕВ ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОССИИ	179
• <b>К.А. Кулакова</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОР В СТИХОТВОРЕНИИ ЭРИХА КЕСТНЕРА «DAS EISENBAHNGLEICHNIS»	185
• <b>А.Ю. Кунцевич</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ РОМАНА ВОСПИТАНИЯ КАК ЖАНРОВОЙ ПАРАДИГМЫ XVIII-XIX ВВ.	188
• <b>О.А. Морозова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ	191
• <b>А.М. Назипова</b> ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	193
• <b>С.Р. Никишина</b> ТЕХНОЛОГИЯ CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	197
• <b>А.Р. Нуриева</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	202
• <b>Р.С. Нурмухаметова, Ф.Р. Сибгаева, Р.С. Гайсина</b> ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИКЕ КУЛИНАРНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА	205
• <b>Е.Ю. Осипова</b> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	209
• <b>А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова</b> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	211
• <b>В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов</b> ДИАГНОСТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	216
• <b>С.Р. Пейдж</b> СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСТВЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА «КОТЛОВАН»: УРОКИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	219
• <b>А.В. Перевозный</b> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ	224
• <b>Р.М. Планкина</b> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	230

---

• <b>Н.В. Поспелова, Н.С. Субботина, Р.А. Степанова</b>	
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	232
• <b>Н.Б. Ражабова</b>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	236
• <b>А.И. Разживин</b>	
«...ВСЯКИЙ СУД ЕСТЬ ДЕЛО БОЖИЕ...» ПОЭТИЧЕСКОЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ Г.Р.ДЕРЖАВИНА	240
• <b>Л.М. Рамазанова</b>	
ИЗУЧЕНИЕ МИФА О ВЕЛИКОМ ГРЕШНИКЕ В ПОЭМЕ М.И.ЦВЕТАЕВОЙ «ЦАРЬ-ДЕВИЦА», КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	245
• <b>Р.Р. Салахова</b>	
РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ ПРОИЗВОДНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА	250
• <b>Д.А. Салимова, Я.А. Солунова</b>	
АНАЛИЗ И ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА РОМАНА Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»	254
• <b>А.А. Сибгатуллина</b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ	259
• <b>Г.Г. Сибгатуллина</b>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	261
• <b>Н.А. Сигачева</b>	
СРАВНЕНИЕ КАЧЕСТВА МАШИННОГО ПЕРЕВОДА РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК	265
• <b>А.М. Смирнова</b>	
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ТЕРМИНЫ В РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ	269
• <b>А.Р. Сушкова</b>	
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ ПО ТЕМЕ «РАБОТА И ДОСУГ»	272
• <b>Т.П. Сидорова</b>	
ВКЛАД Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ В РУССКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	275
• <b>Т.А. Сулейманкина</b>	
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ	278



- **Сюэцзюнь Хань**  
ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ НА ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВ,  
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТА 282
  - **Л.В. Трофимова**  
ПОИСК НОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ БАРБАРЫ  
ФРИШМУТ «DIE FERIENFAMILIE» («СЕМЕЙНЫЕ КАНИКУЛЫ») 288
  - **Р.Р. Фаррахова**  
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ  
ИСПОЛЬЗОВАНИИ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ 291
  - **Т.Н. Федуленкова, Т.А. Басова**  
ИЗОМОРФИЗМ ГЕНЕТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ГЕРМАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ 294
  - **Э.Ф. Хабибуллина**  
РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В НОВЕЛЛЕ Т. ШТОРМА «ВСАДНИК НА БЕЛОМ  
КОНЕ» 298
  - **А.С. Хайруллина**  
ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ПОКОЛЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАТАРСКИХ  
ПИСАТЕЛЕЙ 302
  - **А.А. Хаматнурова**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО  
ВОЗРАСТА 307
  - **Ху Де**  
АНАЛИЗ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ТРЕНДОВЫХ ГЛАГОЛОВ *COME/GO*  
У ЯПОНСКИХ И КОРЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ 311
  - **Чжэнвэнь Ли**  
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 317
  - **М.Р. Шаймарданова**  
ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА СОВЕТ В АНГЛИЙСКИХ  
ПАРЕМИЯХ С ГЕНДЕРНЫМ КОМПОНЕНТОМ 325
  - **Е.М. Шастина**  
ТЕМА ВОЙНЫ В СТИХАХ ЭЛИАСА КАНЕТТИ 328
  - **Р.Е. Шкилев, Э.Н. Вагизова**  
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОВНЕ  
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 332
  - **Р.Е. Шкилев, Р.Р. Муртазина**  
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 335
  - **Р.Е. Шкилев, Л.Р. Сакаева**  
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА 337
-

- **И.Н. Шуваева**

О РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА **339**

- **И.А. Щербакова**

МЕТОД КЕЙСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА **341**

- **А.М. Яхина**

ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ **345**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ **351****

УДК 16.31.51

**Л.И. Анохина,**

*Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орёл, Россия*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА  
ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ДЕЙСТВЕННЫЙ ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

**Аннотация.** Солидная подготовка сотрудников правоохранительных органов из зарубежных государств в образовательных организациях МВД России в области юриспруденции подразумевает овладение ими русскоязычным институциональным дискурсом в сфере избранной профессии. Повышению уровня иноязычной профессиональной компетентности способствует приобретение социокультурных и страноведческих знаний.

**Ключевые слова:** институциональный дискурс, поликультурная языковая личность, межъязыковая и межкультурная коммуникация.

**L.I. Anokhina,**

*V.V. Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Orel, Russia*

**PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN EXPERTS – AN  
EFFECTIVE FORMING FACTOR OF SOCIO-CULTURAL AND COUNTRY SPECIFIC  
KNOWLEDGE**

**Abstract.** The ultimate goal of training law enforcement officers from foreign countries in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia is solid training in the field of jurisprudence, at the same time implying that they master the Russian-language institutional discourse in the field of their chosen profession. The acquisition of socio-cultural and country specific knowledge by a foreign law enforcement expert contributes to his high level of development of foreign language professional competence.

**Key words:** professionally oriented language training, institutional discourse, translational competence, interlingual communication, intercultural communication, socio-cultural and country specific knowledge, background knowledge, multicultural language personality.

В мире из года в год увеличивается спрос на специалистов, получивших/получающих солидное высшее образование в престижных учебных заведениях за рубежом и владеющих иностранным языком. В связи с этим образовательные организации МВД России проводят серьёзную кропотливую работу по подготовке в области юриспруденции сотрудников правоохранительных органов из различных государств. Углублённое изучение правовых наук в нашей стране невозможно без овладения государственными служащими исполнительной ветви власти дружественных стран русским языком. Основы знания русского языка как иностранного закладываются на подготовительном отделении, а затем совершенствуется в процессе усвоения иностранными специалистами общих гуманитарных, экономических, правовых, профильных, специальных и специализированных дисциплин.

Конечной целью обучения филологическим дисциплинам является овладение иностранным обучающимся русскоязычным институциональным дискурсом в сфере деятельности, соответствующей избранной профессии. По мнению В.И. Карасика, «... основные направления изучения институционального дискурса сводятся к определению релевантных признаков дискурса как культурно-ситуативной сущности, моделированию его структуры, освещению лингвокультурных особенностей дискурса в межъязыковом сопоставлении, установлению его типов и жанров» [1]. Овладение им происходит только в том случае, когда иностранный специалист осознаёт роль коммуникативных качеств в своём профессиональном и личностном росте. Кроме того, необходимо понимание значимости эффективного делового профессионального общения с гражданами, направленного на повышение правосознания последних и на предупреждение совершения ими социально опасных противоправных деяний. Наличие у сотрудника полиции хорошо развитой институциональной (дискурсивной и дискурсной) компетенции способствует успешному прохождению им курса обучения в образовательной организации, ведению конструктивных диалогов в различных жизненных ситуациях при общении с гражданами на территории Российской Федерации и в ходе несения службы на родине.

Профессионально ориентированная языковая подготовка иностранных специалистов должна начинаться уже на первых занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный». Так, при изучении лексической темы «Личные данные» наряду с фонетическим и грамматическим материалом необходимо вводить лексические единицы, использование которых в речи полицейского может быть приравнено к использованию профессиональной и даже терминологической лексики. К таковым относятся названия профессий, специальных полицейских званий, национальностей, стран и государств, гражданства, различного вида документов, удостоверяющих личность, и подобное. Другими словами, речь идёт о формировании поликультурной языковой личности иностранного специалиста, поскольку большинство сотрудников правоохранительных органов зарубежных стран, прибывших на обучение в Россию, уже является довольно зрелыми первичными и вторичными языковыми личностями. В связи с этим в процессе накопления языкового материала иностранные специалисты овладевают стереотипами речевого поведения, соответствующими моделям взаимодействия с гражданами, которые регламентированы для сотрудников полиции законодательными актами. Преподаватель способствует активизации познавательной активности специалиста, являющегося «уникальной, духовно-природной, саморазвивающейся системой» [2], используя методы активного обучения с учётом специфики профессиональной подготовки в профильной образовательной организации МВД России на занятиях по иностранному языку.

Много усилий требуется от преподавателя и для того, чтобы помочь сотрудникам правоохранительных органов зарубежных стран сформировать переводческую компетенцию, применяя полученные ими знания об отличиях в правовых системах и культурах народов. Не вызывает сомнения, что перевод, являясь не столько актом собственно межъязыковой коммуникации, сколько актом межкультурной коммуникации, играет существенную роль в процессе совершенствования и самосовершенствования поликультурной языковой личности специалиста в области правоохранительной деятельности. При этом важно объяснить обучающимся такие языковые явления, как лексическая и синтаксическая неопределённость, обозначаемая также термином «многозначность». Учёт неоднозначностей вызывает

необходимость вырабатывать у обучающихся умение подбирать соответствующие слова для выражения конкретных значений. При этом важно учить запоминать их форму и материальное воплощение в виде звуков или письменных знаков и правильно употреблять в высказываниях. Начиная изучать русский язык сотрудникам полиции из зарубежных стран предстоит овладеть всеми условностями соединения высказываний в текст, научиться понимать логику воспринимаемых текстов и порождать собственные тексты в соответствии с правилами когерентности.

Осуществляя профессионально ориентированную языковую подготовку иностранных специалистов, не следует забывать и об обучении соблюдению условностей при ведении фактической коммуникации на русском языке – о правилах и традициях, принятых при завязывании, поддержании и завершении разговора, использовании в учебных диалогах соответствующих языковых клише и штампов. В связи с этим представляется целесообразным уже на первых занятиях обратить внимание обучающихся на особенности национального менталитета, видения мира, свойственные этнокультурам, которые отличаются от их собственной этнокультуры. Тем самым на преподавателя русского языка как иностранного возлагается и задача объяснить представителям другого государства, в чём состоит отличие логики мировосприятия и склада мышления людей, говорящих на русском языке, от таковых, говорящих на родном языке иностранных специалистов. При этом следует помочь им понять, принять и уважать иную ментальность.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что профессионально ориентированная языковая подготовка иностранных специалистов является действенным фактором формирования их социокультурных и страноведческих знаний, поскольку именно широкий социальный контекст определяет истинный смысл высказываний при деловом профессиональном общении. Чтобы избежать семантических барьеров при общении, иностранным специалистам предстоит не только изучить языковые и речевые нормы, но и познакомиться с культурой народа – его литературой и искусством, историей, системой ценностей, нормами поведения, традициями и обычаями, верованиями и отношениями, свойственными всем членам социального сообщества, национальным языком которого является русский язык. Мы разделяем мнение С.Б. Бортник, о том, что «... слово не только означает предмет или явление действительности определённого социума, но и создаёт определённый фон, который ассоциируется с этим словом, и семантика слова содержит некий компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором это слово существует» [3, с. 110]. Наряду с приобретением фоновых знаний для овладения русским языком иностранным специалистам необходимо и знание поведенческих норм, включающих в себя навыки и умения вербального и невербального общения.

В заключение статьи хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что изучение иностранного (русского) языка расширяет кругозор и оказывает существенное влияние на формирование личности иностранного обучающегося, удовлетворяя её потребность в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Приобретение иностранным специалистом в области правоохранительной деятельности социокультурных и страноведческих знаний способствует формированию у него высокого уровня развития иноязычной профессиональной компетентности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002 – 477 с.
2. Вазина К.Я. Многомерность средств образовательного пространства саморазвития человека. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. – 77 с.
3. Бортник С.Б. Вопросы межкультурной коммуникации при обучении студентов нефилологических специальностей // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XI Междунар. науч. конф., посвящ. 96-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 25 окт. 2017 г. = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам: матэрыялы XI Міжнар. навук. канф., прысвеч. 96-годдзю заснавання Беларус. дзярж. ун-та, Мінск, 25 кастр. 2017 г. / БГУ, ФМО; редкол.: В.Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017 – 247 с.

УДК 372.881.111.1

Д.Ж. Ахмадуллина<sup>1</sup>, А.М. Борисов<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

### ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИХ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДОЛЖЕНСТVOВANIA

**Аннотация.** В статье рассматриваются явления интерферентного влияния русского языка при изучении английских модальных глаголов долженствования. Раскрывается социокультурный компонент явления межъязыковой интерференции при выражении долженствования, связанного с нарушением автономности личности как ценности англоязычной культуры.

**Ключевые слова:** межъязыковая интерференция, модальность, долженствование, автономность личности, коммуникативный акт.

D.Zh. Akhmadullina<sup>1</sup>, A.M. Borisov<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia

### THE INTERFERENCE PHENOMENON IN THE STUDY OF THE ENGLISH MODAL VERBS OF OBLIGATION

**Abstract.** The article discusses the phenomena of the interference influence of the Russian language in the study of English modal verbs of obligation. The sociocultural component of the phenomenon of crosslanguage interference in the expression of obligation associated with a violation of the individual's autonomy as a value of the English-language culture is revealed.

**Key words:** crosslanguage interference, modality, obligation, autonomy of the individual, communicative act.

Начинающий изучать иностранный язык имеет сформировавшуюся языковую, культурную картины мира, на которые он опирается в повседневной жизни и знание которых

упорядочивает его отношения с социумом. При изучении иностранного языка, в большинстве случаев усваиваются новые языковые и речевые формы, в то время как их значения и нормы речевого поведения уже усвоены в родном языке и культуре. Это является причиной такого негативного явления, как интерференция родного языка.

Мысль об интерференции как процессе бессознательного переноса системы действующих норм и правил, речевого поведения с родного языка на изучаемый язык была обоснована еще Л.В. Щербой [3].

В.А. Виноградов интерпретирует интерференцию как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающихся либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении иностранного (неродного) языка; выражается интерференция как отклонения от нормы и системы второго языка под влиянием родного [2, с.197].

Выделяют несколько разновидностей интерференции:

- фонетическая
- семантическая
- лексическая
- грамматическая
- орфографическая
- стилистическая
- лингвострановедческая
- социокультурная [1].

Лексические, грамматические, фонетические, орфографические ошибки, допускаемые в речи иностранцем, при условии, что они не препятствуют пониманию, как правило, воспринимаются носителями иноязычной культуры снисходительно, ошибки в нарушении социокультурных норм приводят к нарушению коммуникации и формированию национальных стереотипов.

Влияние лексико-стилистической интерференции можно наблюдать при изучении модальных глаголов. Модальность является категорией, выражающей отношение говорящего к содержанию высказывания, отношение последнего к действительности, может иметь значение утверждения, предположения, долженствования, приказа, пожелания и др. Модальные глаголы как средство актуализации модальности играют важную роль в установлении тона общения. Контекстуально правильное их применение повышает эффективность взаимодействия и уровень взаимопонимания между собеседниками, некорректный выбор модального глагола, напротив, может привести к нарушению коммуникации.

Возникающие проблемы и трудности восприятия модальных глаголов при их изучении обусловлены тем, что в русском языке модальность долженствования/необходимости выражается словом «должен», в английском – может быть выражена несколькими модальными глаголами, имеющими разную степень дебитивной модальности и отличающихся по степени императивности: *must*, *should*, *ought to*, *have (to)*, *be (to)*.

Анализ прецедентных текстов дает основание для вывода о том, что самым сильным модальным глаголом является *must*, он выражает долженствование как позиция говорящего.

Как правило, *must* используется в значении долженствования, когда говорящий адресует его себе, третьему лицу, редко – второму лицу в эмоциональных ситуациях.

*I must do it right now not to regret it later.*

*Должен сделать это прямо сейчас, что бы не пожалеть потом.*

*(адресованное себе долженствование).*

Глагол *should* выражает совет, пожелание, считается менее категоричным в сравнении с *must*.

*You should smoke less.*

*Тебе следует поменьше курить (с заботой о здоровье).*

Наиболее частотным является глагол *have (to)* – квазимодальный глагол, выражающий долженствование, обусловленное внешними обстоятельствами, вынужденность.

*You have to fight for you rights.*

*За права приходится бороться.*

*Ought to* выражает долженствование с окраской морального долга, общепринятой нормы поведения, правил. Говорящий использует этот глагол, чтобы указать человеку о действиях, которые ему необходимо выполнить по морально-этическим соображениям, либо критику по поводу нарушения норм.

*The youth ought to respect the old.*

*Молодые должны уважать пожилых.*

*Be to* используются при описании действия, которое необходимо сделать в соответствие с договоренностью, планом, расписанием, указанием или инструкцией. В этом случае долженствование с субъекта переносится на объект действия.

Общим в выражении значения долженствования и выборе модального глагола является учет двух аспектов – социальный статус коммуникантов и соблюдение требования уважения автономности личности. С точки зрения англоязычной культуры долженствование связано с ограничением свободы действий. Выражая долженствование в адрес второго лица, говорящий ставит себя, тем самым, в положение, дающее ему право диктовать другому лицу тип поведения, что является неприемлемым.

В русскоязычной культуре, относящейся к высококонтекстуальным культурам, оттенок долженствования, значение слова «должен» интерпретируется в зависимости от конкретной ситуации, контекста, в англоязычной культуре, напротив, от выбора модального глагола зависит развитие ситуации, настроение коммуникативного акта. Перенос норм речевого поведения в условия иноязычной коммуникации без учета прагматического компонента может привести к нарушению или отказу от общения.

Таким образом, изучение английских модальных глаголов долженствования не должно ограничиваться усвоением грамматической структуры, ее формы, значения и применения, обязательным должно быть раскрытие прагматического компонента, создаваемого при их использовании коммуникативного эффекта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления – URL: <http://www.kgau.ru/new/all/konferenc/konferenc/2015/g7.pdf> (дата обращения 23.09.2019)



2. Виноградов, В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М., 1990, 197с.
3. Щерба Л.В. Восточно-лужицкое наречие. – Т.1. – Пг., 1915 – С.176. – URL: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=53884373> (дата обращения 15.10.2019)

УДК 81/07/

**Л.А Ахметова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье представлен обзор основных этапов работы с художественным текстом на занятиях по РКИ. Обоснована возможность формирования и развития функциональной грамотности иностранных студентов по средством задач, разработанных на основе литературных произведений русских и татарских писателей. Изложена авторская точка зрения на исследуемую проблему.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, художественный текст, читательская грамотность, региональные особенности, национально-культурные традиции.

**L.A. Akhmetova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **LITERARY TEXT IN THE ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY**

**Abstract.** The article provides an overview of the main stages of working with literary text during the Russian language lessons for foreign students. The possibility of the formation and development of functional literacy of foreign students by means of tasks developed on the basis of literary works of Russian and Tatar writers is substantiated. The author's point of view on the investigated problem is stated.

**Key words:** functional literacy, literary text, reading literacy, regional features, national-cultural traditions.

Повышение уровня функциональной грамотности студентов является одной из приоритетных задач педагога высшей школы. Гигантские объёмы информации и высокий темп развития информационно-коммуникационных технологий требует от будущих специалистов совершенствование «умений добывать, пользоваться информацией, самостоятельно устанавливать обобщённые цели и задачи деятельности и быстро адаптироваться к уже сложившейся системе отношений» [3, с.170]. Высокая интеллектуальная мобильность и знание культуры партнера по общению или по бизнесу, а также страны проживания обуславливают успех выпускников ВУЗов в профессиональной среде.

Значимым источником о культуре, традициях, образе жизни, идеологии, верованиях, системе ценностей, характере народа страны являются тексты художественной литературы. На занятиях по РКИ в Елабужском институте КФУ иностранным студентам, преимущественно гражданам стран Средней Азии, предлагается знакомство как с трудами русских авторов, так и с произведениями (или отрывками из них) татарских писателей в переводе на русский язык. Важным критерием отбора материала для работы является лингвосоциокультуроведческий характер художественного текста. Религиозные устои, традиции и праздники, обряды, описание национальных блюд, семейной жизни, быта татарского народа находят отражение в произведениях Гаяза Исхаки, Габдуллы Тукая, Галимджана Ибрагимова, Мусы Джалиля, Амирхана Еники, Юнуса Миргазияна, Гаделя Кутуя и др. Информацию об истории и обычаях православных празднований иностранные студенты могут получить в работе с рассказами Василия Никифорова-Волгина, Ивана Шмелева, Анатолия Валева, Александра Куприна и др.

Предтекстовая работа предполагает знакомство с краткой информацией об авторе, обсуждение темы и названия произведения. Как правило, тексты содержат национально-маркированную лексику (например: бабай, эби, аул, бязя, улым, никях, намаз, хазрат, кыстыбый, ошазбикэ, шайтан, талак, балиш), а также слова, которые могут вызвать трудности в понимании информации у иностранного читателя (саван, ветхий, палас, погост, полтинник, пасхальные яйца, невдомёк, пригожий, шалопай, пострелёнок, ликовать, вверх тормашками, бессеребряник, шарлатан, интриган, каллиграфия, маслобойка, кумган, казан, жатва, метрика, муэдзин и т.д.), поэтому в начале работы важно снять лексико-грамматические трудности.

Притекстовая работа над художественным текстом может быть направлена на следующие дефициты: поиск информации, выявление авторской позиции, умение дать развернутый ответ на вопрос с обоснованием собственной позиции и привлечением для этого личного опыта, сопоставление, сравнение, удерживание фрагментов и соединение их в общую информационную картину, переход от общего содержания к деталям и наоборот, выделение дополнительной информации из вопроса, удержание разных точек зрения, использование разных способов чтения: просмотрного (ознакомительного), поискового, с ориентацией на отбор нужной информации, аналитического и т.д. [3], [1].

К послетекстовым заданиям можно отнести «дискуссии по тексту, резюме. Возможно использование учебного или профессионального перевода, любых форм наглядности» [2, с. 59].

Знакомясь с произведениями художественной литературы, иностранные студенты формируют фоновые знания о стране изучаемого языка, составляют собственное представление об этносах, разрабатывают тактики и стратегии поведения с разными представителями социума, находят сходства и различия в культуре народов, в частности русского, татарского и родного.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Л.А., Шаймарданова М.Р., Салимова Д.А., [и др.] Развитие читательской грамотности как необходимое условие социокультурной адаптации иностранных студентов // Известия ВГПУ. –2019. – №8(141). – С.82-87.

2. Гончарук Е.Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в восточной Сибири и на дальнем востоке. – 2010. – № 1. – С. 57-59.
3. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. – 2008. – № 5(72). – С. 169-172.

УДК 372. 88'

**М.С. Ачаева<sup>1</sup>, Н.В. Поспелова<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **УРОК-ЭКСКУРСИЯ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья представляет описание урока-экскурсии в Музее Детства, филиала Виктории и Альберт музея. Работа выполнена на стыке музейной педагогики и методики обучения иностранному языку. Такой подход осуществляется с помощью кластерной методики, создание историй с помощью акварели, кейс-стади и т.д.

**Ключевые слова:** музей детства, Виктория и Альберт музей, урок-экскурсия, игры и игрушки, школы нового типа.

**M.S. Achaeva<sup>1</sup>, N.V. Pospelova<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **LESSON- EXCURSION AS A WAY TO OPTIMIZE THE STUDY OF A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article presents a tour lesson at the Museum of Childhood, a branch of the Victoria and Albert Museum. The work was performed at the junction of museum pedagogy and methods of teaching a foreign language. This approach is carried out using a cluster technique, watercolour storytelling, case study etc.

**Key words:** childhood museum, Victoria and Albert Museum, tour lesson, games and toys, schools of a new type.

The values of modern education, such as activity, creativity, humanization, tolerance, dynamism should also be embodied in international schools of a new type at an early stage of education.

The relevance of the work is due to the pedagogical support of the translation of these values into the educational environment at an early stage of education (babylinguists), at a junior stage of school education.

The educational and informative value of this kind of teaching foreign languages is indisputable, which is manifested in the child's earlier entry into universal culture through teaching in a new language for him.

Teaching a foreign language at an early stage of training is more effectively carried out using non-traditional technologies for teaching a foreign language. Creating conditions for the development of personality by including it in a diverse museum activity, the development of a new type of educational activity is relevant.

The problem is that in accordance with the requirements of a dynamically changing world, it is worth noting the underdevelopment of the didactic and methodological environment in this aspect. The question of studying English at the base of international schools is not raised, where more and more often their own mini-museums appear.

Modern museum pedagogy, pedagogy of open space is effectively manifested in the community of museums of the school/preschool educational institution and develops the key competencies of children. Museum-pedagogical technology is able to motivate a child to learn English, developing his personality [1, 2, 3, 4, 5].

The purpose of the study is to develop effective methods and techniques for teaching foreign languages to children of 4-10 years old at schools of a new type (for example, the Museum of Childhood in London). This museum is a branch of the V&A Museum, the world famous museum of decorative art. Children's toys, games, doll clothes, furniture and other things related to childhood make up the museum collection. Exhibits cover the period from the XVI century and to this day. For a child, such a museum is a "discovery room".

The purpose of the lesson-excursion: to acquaint students with linguocultural information about the museum. Next, we consider the stages of organizing and conducting a virtual tour. The guides may be the teacher or the students themselves. Summing up the lesson: rewarding the best guides.

Before the "visit to the museum", interesting brochures about museum collections are sent out. They study such brochures in their native language, then the tours are organised in English. Such a task is one of the forms of leading homework.

The first stage. The teacher shows a collage of characters from the V & A Museum of childhood and asks students what their associations with this museum are. "Guess the sights." Possible student associations: London; places of interest; collection; toys, children, games, friendly, children's clothes; Punch Jumping jack.

The teacher removes difficulties in pronouncing new words: Bethnal Green Museum, Arthur Sabin, employ, jack-in-the-box, ancient times, Punch, Jumping jack, jack-in-the-box.

The second stage. Conducting the lesson-excursion. Topic of the excursion:

"The mysterious world of the V & A Museum of Childhood". The V&A Museum of Childhood in London is home to the largest collection of childhood objects from the 1600's to the present day. The museum was founded in 1872 as the Bethnal Green Museum. Arthur Sabin tried to make the museum more child-friendly, he set up a classroom and employed teachers. Today the exhibitions are located on two floors. The galleries are divided into four collections: "Babies", "Home", "What do we wear?", and "Who will I be?". Each section explores various aspects of childhood – what is the house, how to care for children, what children wear, and what kind of children will be when they grow up. Its collection contains the things from the cultures of Europe, North America and North Africa. More than 8000 dolls are stored, which tell us about the history, the fashion and the customs of the people from ancient times till present, from the countries all over the world. You can see funny toys there: Punch, Jumping Jack and jack-in-the-box. Punch has got a big head with fair hair, big brown eyes and a big nose. His arms and legs are short. In Russia this toy's name is petrushka. Jumping jack has got a small head and small black eyes.

Stage 3. The teacher demonstrates the plan of the museum (slide), then uses the case-study method.

You got lost on the Marble Floor of the V&A Museum of Childhood and lagged behind your parents. What would you do?

Have a look at the map (navigator) or call your parents. Parents on the phone: “After leaving Circuits and Motors (автодромы и моторы) go right toward Springs and Cogs (пескоры и зубья). Then you get to Pushes and Pulls (толкачи и тягачи). It is already visible ahead. Then continue to move forward. Continue going straight ahead and finally you get Puppet Theatre. The whole way is about 30 minutes”.

Make a presentation of the plan of the museum. «I am lost in London».

Voice the video on the youtube channel using new vocabulary.

Watercolour Stories. Competitors are divided into teams, compete in mixing colors, creating stories on the following topics: “Visit to the museum”. “TV toys.” “Educational toys”. “The development of children’s toys”. “Toys for girls. Toys for boys. The differences between them.” “Table games”. “Barbie and Kewpie dolls”. “Pushes and Pulls” and “Hot Wheels.” Children with disabilities are actively involved in this type of activity. Cluster compilation. Keyword V & A Museum of Childhood. The cluster is made out in the form of a bunch or model of a planet with satellites. In the center is the basic concept, thought, on the sides are large semantic units, connected to the central concept by straight lines. These can be words, phrases, sentences expressing associations related to this topic.

Conclusions.

The museum is considered as an educational system that optimizes the interaction of the museum and the visitor. Museum traditions and communication with schools and students are actively developing in our country. Museums of childhood were created in Moscow, Izhevsk, Kazan, which confirms the need to develop relations between the educational environment and museum activities. For ethical reasons, the status of childhood museums, mini museums should be clarified.

Before the children attend exhibitions and classes at the mini-museum of childhood, entertaining brochures about museum collections are sent out. They study such brochures in their native language, then the tours in English are arranged. The presented methodological materials are formed at the intersection of museology, pedagogy, psychology, methods of teaching a foreign language at a junior stage of training. In addition, the conditions for the development of the personality by including it in a diverse museum activity through non-traditional technologies of learning a foreign language are described. This approach to the development of preschoolers, elementary school students corresponds to one of the principles of personality-oriented didactics – the principle of synthesis of intelligence, emotions and action. The specified technique contributes to more effective language learning. This approach allows you to organize communication between two possible cultures.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Verbenets A.M. We enter the world of beauty: an educational program and guidelines for teachers of preschool educational institutions, museum teachers and students of pedagogical universities. – SPb, 2008. – 207 p.
2. Getmanskaya E.V. Educational potential of museum pedagogy // Out-of-school student. – 2007. – N 1. S. 45–46.

3. Zakharova I. "Museum - school." The experimental program on aesthetic education in the gymnasium N 1768 of Moscow // Art at school. – 2011. – N 3. – S. 30–33.
4. Pospelova Nadezda, Achaeva Marina. Language education at an early stage: new ways // 29 th EECERA ANNUAL CONFERENCE. Early Years: Making it count. Thessaloniki, Greece, 20–23 August, Abstract Book, 2019, P. 246–247.
5. Pospelova Nadezda, Achaeva Marina. Early learning of English at schools of a new type of Russia // 29 th EECERA ANNUAL CONFERENCE. Early Years: Making it count. Abstract Book. Thessaloniki, Greece, 20–23 August, 2019, P. 202–203.

**УДК 378.3.**

**УДК 373.24:**

**М.С. Ачаева<sup>1</sup>, Н.В. Пospelова<sup>1</sup>, А.Б. Даурова<sup>2</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

*<sup>2</sup>Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия*

### **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА НА РАННЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье представлена авторская методика использования произведения живописи (С.Б. Галле «Доброе утро, мама», музей Виктории и Альберта в Лондоне) на уроках иностранного языка. Метод «Дебаты с прошлым» предлагает поэтапную работу над лингвострановедческим материалом о промышленной революции Англии.

**Ключевые слова:** музей, раннее обучение, иностранный язык, изобразительное искусство, «дебаты с прошлым».

**M.S. Achaeva<sup>1</sup>, N.V. Pospelova<sup>1</sup>, A.B. Daurova<sup>2</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

*<sup>2</sup>North-Caucasus state academy, Cherkessk, Russia*

### **MUSEUM PEDAGOGY AT THE EARLY STAGE OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article presents the author's method of using the painting (S.B. Galle "Good Morning Mom", the Victoria and Albert Museum in London) at the foreign language lessons. "Debates with the past method" offers a phased work at linguoregional material on the industrial revolution of England.

**Keywords:** a museum, early education, a foreign language, art, "debates with the past."

Опыт обучения детей иностранным языкам в раннем возрасте был широко распространен в России в XIX веке, в это же время начала появляться отдельная методика раннего обучения иностранным языкам [2].

На сегодняшний день для современного образования проблема обучения иностранным языкам в дошкольном учреждении и начальной школе все еще актуальна. Одним из противоречивых вопросов является, что имеется в виду под ранним обучением – дошкольный или

младший школьный возраст. Вслед за Н.Д.Гальсковой мы рассматриваем младший школьный возраст как ранний этап изучения иностранного языка[3, 4, 5, 6]. Одним из актуальных вопросов является также поиск эффективных методов изучения иностранного языка. Музейная педагогика, педагогика открытого пространства выражается в условиях содружества музея и школы [1, 5, 6].

Целью данной статьи является разработка эффективных методов обучения иностранного языка в контексте музейной педагогики на младшем этапе обучения в школах нового типа.

Изучение языка происходит и с помощью наглядности картин, таких как «A Girl Writing: The Pet Goldfinch», «A Little Girl Nursing a Kitten», «Boys Playing at Peg-top» и выполнения заданий. Обратимся к картине «Good Morning Mamma!». A Mother and Child Caressing (1859) by Samuel Baruch Halle (Самуэль Барух Галле), которая находится в Музее детства, филиале Виктории и Альберт Музея. Посещение музея – один из способов изучения культуры и истории Англии.

Information for kids. Samuel Baruch Halle (1824-1889) was born in Frankfurt on Main where he trained at the school of art. You can find this painting in the Childhood Galleries at the Museum of Childhood.

The painting «Good Morning Mamma!» depicts a young child in a nightshirt embracing his mother. She is wearing a 19th century day dress with a high neckline, delicate lace collar. The sleeves of the dress are wide. The dark background and soft light from the window create a cosy intimacy between the figures. This kind of picture became popular across Northern Europe in the second half of the nineteenth century.

Answer the following questions: Who is the author of this work? Is Samuel Baruch Halle a German painter? What time was this canvas created? What time of day is represented in the picture? Whom do you see in the picture? What do you see in the picture? What is the relationship between mother and child? Describe the features of the mother's clothes. Describe the features of baby clothes. How old do you think the child is? Where are mom and her baby? What feelings do you feel when you look at the picture? Can you find this painting in the Childhood Galleries at the Museum of Childhood?

Для более глубокого «вхождения в картину» можно задать и следующие вопросы: Какой цвет является основным на картине? Какие детали вы бы добавили? Вы хотели бы увидеть другие картины С.Б. Галле. Придумайте свою историю по этой картине. Создайте свою историю по этой картине акварельными красками (Watercolour storytelling).

Методика работы над сочинением по картине включает неторопливое рассматривание, словарную работу (подбор лексики), план сочинения, устное сочинение нескольких учащихся с последующим рецензированием его другими учащимися или учителем и т.д.

«Дебаты с прошлым» (Debating the Past) – это еще один метод обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка в рамках музейной педагогики.

При таком виде деятельности, рассматривается какое-либо историческое событие, тема или историческая личность. Например, обратимся к такому периоду в истории Англии как «Промышленная революция» В этом виде деятельности участвуют два оппонента и модератор.

Этот урок включает в себя два компонента: письменное изложение мыслей отдельных учеников по определенной проблеме и презентацию, в ходе которой студенты обсуждают историческую тему друг с другом. После презентации класс может решить, кто «выиграл» дискуссию и почему.

Facts for kids. The Industrial Revolution is the name historians have given to the period in history when there was a large and rapid change in the way things were made. This meant that instead

of things being hand made in small workshops, they were made more cheaply in large quantities by machines in factories.

Первый участник дебатов (сторонник промышленной революции) задает следующие вопросы:

1. What are the achievements of the industrial revolution?
2. For what purpose were the railways built? What are the results of the wider rail network in England?
3. For what purpose were the water channels built? How did they contribute to a more efficient transportation of goods?
4. Who created the world's first operational steam engine in Russia?
5. Was it invented by Ivan Polzunov in 1766? What do you know about Ivan Polzunov?
6. Who created the first steam engine in England in 1769? What do you know about James Watt?
7. What is the main effect of the use of machines in industrial production and society?

The second participant in the debate (the opponent of the industrial revolution) asks the following questions:

1. Did the toys created in an industrial way possess the same quality as the toys created by the hands of craftsmen?
2. How many craftsmen lost their jobs during this period?
3. Did toys made by the hands of individuals continue to be created?
4. Who are the Luddites? Are they participants in the spontaneous protests of the first quarter of the 19th century against the introduction of machines during the Industrial Revolution?

Победителем объявляется тот, кто необязательно должен быть победителем этой дискуссии. Цель состоит в том, чтобы представить хорошо исследованный, ясный, рациональный аргумент. Класс и ведущие должны быть беспристрастными для того, чтобы решить, чья презентация была наиболее понятной и лаконичной.

Важным фактором является, эффективно докладчик использовал исторические факты для обоснования своих аргументов. Немаловажным является и то насколько эффективно каждый докладчик реагировал на противоположные аргументы, представленные в ходе дебатов, и каким образом выступающий способствовал пониманию класса представленной темы.

Выводы. Характерные черты младшего школьного возраста: познавательная, интеллектуальная активность, желание овладеть самостоятельными формами работы, интерес к совместным коллективным формам работы, к творческому труду. В связи с этим, в статье представлено описание эффективных методов изучения иностранного языка в контексте музейной педагогики, что способствует развитию ключевых компетенций данного возраста.

Методика использования произведения живописи (С.Б. Галле «Доброе утро, мама») в процессе изучения иностранного языка способствует эстетическому воспитанию, помогает познать красоту мира и обычаи и традиции страны изучаемого языка. Возможность использования образовательной технологии «Дебаты с прошлым» позволяет решать коммуникативные, обучающиеся, развивающие и воспитательные задачи. Приобретаемые навыки, получаемые в процессе «дебатов с прошлым»: развитие критического мышления, синтез первичного и вторичного исходного материала; навыки публичных выступлений и презентаций, формирование организационных навыков.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Васичева Э.В., Иванова Л.М., Соколова Т.А. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы // Методист. – № 7. – 2007. – С. 53–59.
2. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. – 2001. – С.23-29
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2013.
4. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. Сборник научно-методических статей Российский государственный педагогический университет, кафедра раннего обучения иностранным языкам. – СПб: Издательство «Детство-пресс», 2004.
5. Pospelova, N., Achaeva, M. Language education at an early stage: new ways // 29 th EECERA ANNUAL CONFERENCE. Early Years: Making it count. Thessaloniki, Greece, 20–23 August, Abstract Book, 2019, P. 246–247.
6. Pospelova, N., Achaeva, M. Early learning of English at schools of a new type of Russia // 29 th EECERA ANNUAL CONFERENCE. Early Years: Making it count. Abstract Book. Thessaloniki, Greece, 20-23 August, 2019, P. 202–203.

УДК 81'33

**Л.В. Базарова,**

*Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия*

### МЕДИКО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В НАУЧНОМ АСПЕКТЕ

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию терминологии медицинской генетики английского языка, что позволяет проследить отражение в языке науки общих закономерностей (дифференциации и интеграции) современного знания. Исследуемая терминология выступает объектом для разграничения межотраслевой полисемии и омонимии. Анализ теоретических и полученных данных включает использование метода сплошной выборки из медицинских словарей. В результате терминосистема генетики показывает, что она относится к классу адаптивных самоорганизующихся систем, что может способствовать развитию межотраслевой полисемии.

**Ключевые слова:** терминосистема, терминология, термин, генетика, термин-словосочетание.

**L.V. Bazarova,**

*Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia*

### MEDICAL GENETICS TERMINOLOGY IN THE SCIENTIFIC ASPECT

**Abstract.** This article is devoted to the study of the medical genetics terminology of the English language. This fact makes it possible to identify the reflection of such general laws of modern knowledge as differentiation and integration. Analyzed terminology serves as an object for identifying important, underdeveloped problems of modern terminology as

polysemy and homonymy. The analysis of theoretical and supporting data comprises the usage of such methods as a continuous sampling method from medical dictionaries. As a result, the terminology system of genetics shows that it belongs to the class of adaptive self-organizing systems which can contribute to the development of intersectoral polysemy.

**Key words:** terminological system, terminology, term, genetics, term-phrase.

Анализ специализированных терминосистем выступает ведущим направлением лингвистических исследований. Медико-генетическая терминология занимает центральное место среди других биологических наук. В ходе изучения и анализа генетической терминологии выявлены следующие группы:

1. Термины подъязыка генетики, которые не проникли в общезыковую систему: термин *sibs* – потомки, введен как акроним путем сложения начальных букв двух слов; *monosome* – моносомы (непарная половая хромосома); *revertant* – ревертант (особь с измененным полом); *transcripton* – транскриптон (синтез РНК на матрице ДНК) [1].

2. Термины-словосочетания с общим элементом в других терминосистемах: *genetic field* – генное поле, *temperature field* – температурное поле [2]. Могут наблюдаться сходные характеристики между биологическими и физическими явлениями (аналогия между теориями поля в физике и понятием поля в генетике).

3. Термины-словосочетания, передающие специальное понятие, однако выражающие способность встречаться в других терминосистемах: *translational control* – трансляция (регуляция экспрессии генов соответствующих мРНК); *balanced stock* – сбалансированная линия (линия признаков, поддерживаемых из поколения в поколение); *negative interference* – отрицательная интерференция (частотность рекомбинаций между участками); *inversion* – хромосомная перестройка [3]. Рассмотрим наиболее подробно семантическую структуру многозначного термина “inversion”.

4. Термины, отличающиеся дифференциальными семами с общей архисемой: *mutation* – мутация (индуцированное изменение структуры гена); *arm* – плечо хромосомы (разделенный отрезок хромосомы); *disjunction* – дизъюнкция (расхождение хромосом); *bridge* – хромосомный мост (связь между группами хромосом) [4].

5. Термины, проникшие в общий языковой тезаурус посредством обозначаемого понятия: *transformation* – трансформация (изменение наследственности клетки); *induction* – индукция (развитие клетки под влиянием другой) [5].

6. Термины, проникшие без изменения семантики наряду с другими науками: *screening*– скрининг (метод, позволяющий распознавать единичный объект); *gene-regulator*– ген-регулятор (ген, кодирующий белок-репрессор) [4].

Таким образом, терминосистема генетики показывает, что она относится к классу адаптивных самоорганизующихся и самонастраивающихся систем. Большое значение имеет адекватное решение вопроса о полисемии. Данный факт связан с тем, чтобы терминологии разных наук могли коррелировать и не вступать в противоречия со свойствами смежных подсистем, что может способствовать развитию межотраслевой полисемии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев В.А., Лисовенко Л.А. Англо-русский толковый словарь генетических терминов. Москва: ВНИРО, 1995. – 266 с.
2. Болотина А.Ю., Якушева Е.О. Англо-русский и русско-английский медицинский словарь. – Москва: Руссо, 2001. – 544 с.
3. Максимов Г.В. Краткий словарь генетических терминов. – Москва: Вузовская книга, 2001. – 96 с.
4. Morris C. Dictionary of Science and Technology. San Diego: Academic press Inc., 1992. – 1230 p.
5. Dorland's Illustrated Medical Dictionary. Philadelphia: W.B. Saunders Co., 1988. – 1150 p.

УДК 821.112

**А.Г. Барова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**МОТИВ МЕТАМОРФОЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЛИАСА КАНЕТТИ В КОНТЕКСТЕ  
АВТОРСКОГО МИФА.**

**Аннотация.** В статье рассматривается мотив «превращение» в творчестве австрийского писателя Э. Канетти в контексте его авторской мифологии. Делается попытка раскрыть понимание сущности превращения Элиасом Канетти, дается краткий обзор форм и видов превращений, реализованных в текстах писателя.

**Ключевые слова:** превращение, миф, призвание поэта, авторская мифология.

**A.G. Barova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**THE MOTIF OF METAMORPHOSIS IN THE WORK OF ELIAS CANETTI IN THE  
CONTEXT OF THE AUTHOR'S MYTH.**

**Abstract.** The article considers the motive "transformation" in the work of the Austrian writer E. Canetti in the context of his author's mythology. An attempt is made to reveal an understanding of the essence of the transformation by Elias Canetti, a brief overview of the forms and types of transformations implemented in the texts of the writer is given.

**Key words:** transformation, myth, vocation of the poet, author's mythology.

Начало XX столетия само по себе предстает, как время трагического мироощущения в истории человечества – Первая мировая война, кризис общественных идеалов и ценностей, угроза экологической катастрофы. Подобные проблемы отразились на мироощущении людей, в искусстве, литературе, повлекли за собой развитие новых тенденций и требований. Одной из таких тенденций стало обращение к мифу и мифологическим образам. В литературе особым отражением отношений между субъектом и миром стала идея метаморфозы. В мировой

литературе мотив метаморфозы достаточно распространен и широко используется для создания художественных образов. Рассуждая о развитии идеи метаморфозы в литературе, М. Бахтин отмечал, что «на основе метаморфоз создается тип изображения целого человеческой жизни в её основных переломных, кризисных моментах: как человек становится другим» [2, с. 266].

В творчестве австрийского писателя Элиаса Канетти мотив «метаморфозы» заслуживает исключительного внимания, поскольку здесь мы сталкиваемся с особым превращением, отличающимся от мифологических и сказочных метаморфоз. И, в первую очередь, то, что согласно Канетти, «наряду с основными содержательными элементами составляет сущность любого мифа – это перевоплощение, с помощью которого сотворил себя человек. Через него познал он мир и обжился в нем, через перевоплощение причастен к нему. Что перевоплощению обязан он обретенной властью, это мы, пожалуй, способны признать, но он обязан ему и кое-чем получше: он обязан ему своей способностью к состраданию» [5, с. 139]. Сам Канетти не раз констатировал, что мифы для него тем и интересны, что в них имеется превращение. Ту роль, которую писатель придает превращению, достаточно велика. Человек выделился из мира животных, благодаря тому, что развил в себе дар превращения. В ранних превращениях человек (пока жил в маленьких группах) через игру и танцы имитировал виды животных, имеющих большую численность, впитывая в себя их множественность. Именно стремление к множественности и самоумножению наполняет все формы верований, мифы, ритуальные церемонии, по утверждению Э. Канетти [6, с. 141]. В качестве одной из переходных форм превращения писателем рассматривается притворство, которое человек сознательно использует для достижения собственных целей.

В книге «Масса и власть» писатель анализирует целый ряд превращений, начиная от их древних форм (тотемные превращения австралийских племен) до превращений в галлюцинациях при белой горячке, подражание и притворство, самоумножение и самопоглощение, при этом каждому виду превращения свойственна своя цель - превращение с целью бегства от врага, выживания и другие. Особого внимания заслуживает превращение как драматический аспект. Подобно традициям японского театра Кабуки, Канетти-драматург «надевает» на свои фигуры маски, за которыми скрывается иное, порой истинное лицо играющего. Благодаря постоянной смене масок, происходящей во время представления, происходит превращение действующих фигур и разворачивается действие пьесы.

В художественном мире Канетти, представленном романом «Ослепление» и тремя пьесами, мотив метаморфозы выполняет сюжетобразующую функцию. Благодаря превращению, герой предстает в разных ипостасях, он способен перенимать на себя другую роль, ориентируясь на сложившиеся обстоятельства [1, с. 91]. Анализируя мотив метаморфозы в литературе Германии, Д. Голлахер указывает на то, что проявление метаморфоз связано с изменениями психологического состояния субъекта и подчеркивает ситуацию личного и социально-ценностного кризиса [8, с. 14]. Подобное можно наблюдать и в произведениях Э. Канетти, где главные герои под влиянием жизненных ситуаций, обстоятельств и собственных интересов демонстрируют всевозможные формы метаморфоз.

Еще одну необычную грань мотива метаморфозы писатель представил в сочинении о призвании поэта («Der Beruf des Dichters»). Поэт – это хранитель превращений (der Hüter der Verwandlungen). Одной из его задач является сохранение литературного наследия человечества богатого превращениями. И другая задача поэта – способность самому превращаться, умение поэта вживаться в различные литературные образы и фигуры, которые он создает. Способность к

превращению – это дар, объединяющий человека с его окружением, историческим временем и помогающий «поддерживать открытыми пути к людям». К тому же, в данном контексте, превращение рассматривается писателем как одна из возможностей преодоления смерти, пусть не физической, но духовной. Свидетельством подобного литературного бессмертия можно рассматривать автобиографические произведения, в которых зафиксирована не только жизнь самого автора, но и близких ему людей.

Однажды Э. Канетти написал: «У меня очень много религий, и та единственная, что все их объединит, сложится лишь в течение моей жизни» [4, с. 250], давая понять, что религия это не только вера в Бога, но прежде всего мироощущение и идеология. Как один из видов такой религии, сформировавшийся на протяжении жизни, П. Ангелова называет «превращение» в творческом наследии писателя [7, с. 53]. И все-таки, сложно дать точную дефиницию этому явлению, поскольку и сам Канетти отозвался о ней «загадка *превращения*» [3, с. 57]. «Способность человека к превращению, давшая ему столько власти над другими существами, недостаточно замечена и понята. Это одна из величайших загадок: каждый обладает этой способностью, каждый ее применяет и считает это совершенно естественным, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что именно ей они обязаны лучшей частью своего существа. Определить сущность превращения очень трудно, к нему можно подойти с разных сторон» [6, с. 409].

В творчестве Э. Канетти мотив метаморфозы – это особый элемент, реализующийся на разных уровнях и являющийся отражением авторских размышлений о человеческой сущности, это не только попытка отобразить изменчивую натуру человека, но и окружающий его мир. Древний мотив метаморфозы Канетти осмысливает по-новому, но с оглядкой на античные, мифологические сюжеты. В творчестве писателя превращение становится структурным и смысловым принципом, тема, которую правомерно отнести в разряд авторского мифа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барова А.Г. «Превращение» как авторская мифологема в романе Элиаса Канетти «Ослепление» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – №5 (23): в 2-х ч. Ч.2. – С. 29-31.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Канетти Э. Диалог с жестоким партнером: Пер. С. Шлапоберской // Человек нашего столетия. Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Коммент. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44-58.
4. Канетти Э. Заметки 1942-1972: Пер. С. Власова // Человек нашего столетия: Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Коммент. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 250-309.
5. Канетти Э. Призвание поэта: Пер. С. Власова // Человек нашего столетия: Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Коммент. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 130-140.
6. Канетти Э. Масса и власть: Пер. Л.Г. Ионина. – М.: Астрель, 2012. – 574 с.
7. Angelova P. Elias Canetti Spuren zum mythischen Denken. – Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2005. – 318 S.
8. Gallagher D. Metamorphosis: transformations of the body and the influence of Ovid's Metamorphoses on Germanic Literature of the Nineteenth and Twentieth Centuries. N.Y., 2009.

УДК 372.881.111.1

**С.А. Бахтиева,**

*МБОУ «Гимназия г. Азнакаево» Азнакаевского муниципального района РТ, Россия*

### **ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ**

**Аннотация.** На уроках иностранного языка и во внеурочное время решаются задачи, напрямую связанные с «диалогом культур». В силу специфики предмета школьники учатся как непосредственно диалогу с собеседником в определенных ситуациях, т.е. коммуникативной компетенции, так и знанию истории и культуры других стран, что способствует пониманию происходящих процессов и различных явлений, и отношению к происходящему представителями различных культур, т.е. диалогу смыслов. В статье рассматривается опыт работы через УМК на уроках и внеурочная деятельность для решения данной тематики.

**Ключевые слова:** диалог культур, толерантность, межкультурная коммуникация, кросс-культурная параллель, аутентичный источник информации, фольклор.

**S.A. Bakhtieva,**

*Municipal educational institution «Gymnasium of Aznakaevo», Russia*

### **DIALOGUE OF CULTURES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS: SHARING EXPERIENCES**

**Abstract.** At the lessons of foreign language and in extracurricular time the tasks are directly solved with the "dialogue of cultures". Due to the specific of the subject pupils learn how to have a dialogue with someone in certain situations, communicative competence and knowledge of the history and culture of other countries, that contribute to understand the processes and various phenomena, and the attitude of the representatives of different cultures, dialogue of meanings. The article is considered the experience of work through the Educational and methodical set at the lessons of English and during the extracurricular activities for solutions of this topic.

**Key words:** dialogue of cultures, tolerance, intercultural communication, cross-cultural parallel, authentic source of information, folklore.

На сегодняшний день наши дети живут в условиях многокультурного общества, поэтому им приходится вступать в общение с представителями разных национальностей в пределах нашей страны и за рубежом. Становится очевидным, что в наше время в связи с глобальными изменениями в экономической и политической жизни общества изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится главной задачей [1].

Диалог культур является одним из важных инструментов общения. Диалог как метод получения знаний был введен Сократом, а тема диалога по отношению к культуре возникла в работах М. Бубера, М. Бахтина, К. Ясперса, О. Шпенглера в начале 20 века. Проблема «диалога культур» рассматривалась в трудах Л. Баткина и В. Библера. Культура, по Библеру, приобретает в межчеловеческих отношениях, которая включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. «Современное мышление, – пишет Библер, – строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания,

бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени). И в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления» [2].

Каждая культура есть неповторимое, уникальное и замкнутое образование. Однако сейчас в связи с нарастанием взаимопроникновения культур и опасностью силовых решений, требуется поиск глубинных связей между самыми разными культурами. Задача в том, чтобы не разбирать, чья культура лучше, а чья хуже, а показать, что они разные, но обе имеют право на существование в силу исторических особенностей развития каждого народа. Таким образом, задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности ребенка. Сегодня иностранный язык больше не рассматривается как средство внедрения своей культуры и оттеснения других, а считается обменом культурными ценностями, предполагающим гармоничное сосуществование иностранного языка и родного [3]. Наш принцип состоит в том, чтобы вступить с ними в диалог, стать друг другу более открытыми, доброжелательными, гостеприимными.

При обучении иностранному языку детей татар мы пользуемся сопоставительными методами и внедряем в учебно-воспитательный процесс национально-культурные аспекты, как страны изучаемого языка, так и собственные, вместе с тем решается проблема взаимодействия различных языков, и их решение отвечает общим мировым тенденциям. Развивается функциональное поле различных языков, которые определяют общую языковую культуру человека и его профессиональную грамотность. В плане особенностей обучения иностранным языкам в национальной школе характерными являются:

- введение в содержание обучения иностранным языкам страноведческого, лингвострановедческого материала, материала об окружающем нас мире, культурологического материала;

- употребление лексических единиц иностранного языка, адаптированных к определённым ситуациям данного региона;

- развитие средств коммуникации с учетом национально-регионального компонента, позволяющего показать своеобразие своей страны и своей культуры, представить свои традиции, познакомить с достопримечательностями своей страны, своего родного края.

Изучение иностранных языков является одним из плодотворных средств, нацеленных на воспитание толерантности и взаимопонимания между людьми, так как изучение языка включает в себя изучение истории, философии, культурных обычаев и традиций различных народов. Для формирования у учащихся культуры межнационального общения принципиально важно, чтобы процесс иноязычного образования осуществлялся в диалоге миров иностранной и родной культур. В условиях полиэтнической среды в республике Татарстан взаимодействие русской и татарской культуры представляет сложный и вместе с тем благодатный материал, который позволяет нам учителям иностранного языка развернуть широкий массив кросс-культурных сравнений при изучении иноязычной культуры. Проведение таких кросс-культурных параллелей способствует более глубокому пониманию учащимися специфики и уникальности каждой культуры, формированию позитивных установок, готовности

---

принимать участие в диалоге культур [4]. Такие параллели актуальны практически в каждом модуле начальной школы в УМК И.Н. Верещагиной, Т.А. Притыкиной «Английский язык» иногда в самых неожиданных местах: темы "Образование", "Хобби", "Еда", "Праздники", «Сказочные герои», «Игры двух народов», «Герои татарского поэта Г. Тукая», «Изготовление подарков». Одним из успешных УМК, реализующих выполнение педагогической технологии «Диалог культур» на уроках английского языка является и линия старшего звена УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой». Получая опыт такого сравнения, дети не только знакомятся с английской культурой, но и по-новому "открывают" родную.

Среди учащихся нашей гимназии очень популярен вид такой работы, как предметные недели. Данное мероприятие включает в себя определенную тематику, в рамках которой проводятся уроки, внеклассные занятия, тематические вечера. Предлагаются задания сопоставлять культуры для достижения взаимопонимания, оказания помощи зарубежным гостям, правильно проводить сравнения и выражать свою точку зрения, соблюдая политкорректность. Одним из любимых творческих заданий для школьников является разыгрывание русских народных или татарских сказок («Репка», «Шурале»), составление туристических буклетов, подготовка видеофильмов о малоизвестных достопримечательностях своего города.

Большими воспитательными возможностями обладает фольклор во всем многообразии его жанров. Активное использование богатого фольклорного наследия англоговорящих стран, народных сказок, пословиц, поговорок, стихов, загадок, проведение кросс-культурных сравнений с и татарским фольклором способствуют участию школьников в диалоге культур, их более глубокому пониманию с изучаемых народов, особенностей их психологии и менталитета, воспитанию чувства уважения к народному таланту и мудрости. Подбор фольклорных произведений, воспитывающих милосердие и сострадание, прославляющих любовь к Родине, проповедующих уважительное отношение ко всем народам, обучающих нормам и правилам общения, и организация воспитательной работы на их основе способны повысить у учащихся уровень культуры межнационального общения. Ограниченное время урока и насыщенность школьных программ не позволяет в полной мере показать все разнообразие и многогранность явлений и проблем, связанных с различием культур разных стран. Поэтому в реализации педагогической технологии «Диалог культур» важное место занимает внеклассная работа.

Таким образом, технология диалога культур позволяет учащимся:

1. мотивироваться на сопоставление и сравнение событий, фактов, подходов к решению тех или иных проблем;
2. ориентироваться при поиске информации на привлечение аутентичных источников информации;
3. привлекать факты из смежных областей знаний;
4. развивать самостоятельную поисковую и творческую деятельность.

Несомненно, диалог культур предоставляет учащимся больше возможностей для расширения их кругозора, поддерживает интерес к изучаемому языку, а, следовательно, и мотивацию. Все это вместе способствует решению коммуникативных, воспитательных,



общеобразовательных и развивающих задач и обеспечивает повышение эффективности обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьменкова Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде, – М: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.
2. Джемантаева Л.И. Диалог культур на уроках иностранного языка. – URL: <http://www.infourok.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
3. Взаимодействие и Диалог культур. – URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/dialog-kultur.html> (дата обращения 20.09.2019).
4. Яфизова Л.Ф. Диалог культур на уроках английского языка. Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования: сборник материалов научно-практической конференции под редакцией Г.В. Тарасовой, Л.Ф. Ивановой, А.В. Герасимова. – РИЦ «Школа» Казань, 2007. – 199 с.

УДК 372.881.1

**Ю.В. Башина,**

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей №14»,  
г. Нижнекамск, Россия*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются инновационные педагогические технологии в обучении английскому языку, а именно использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, которые помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей. Применение современных образовательных технологий способствует повышению мотивации, интереса к предмету, желания изучать язык и общаться на нем. В рамках современных требований к целям обучения иностранному языку меняется направление в сторону технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве учителя и ученика.

**Ключевые слова:** Интернет-ресурсы, обучение иностранному языку, личностно-ориентированный подход, информационные технологии.

**J.V. Bashina,**

*Municipal Budgetary Educational Institution «Liceum №14», Nizhnekamsk, Russia*

#### **USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** This article discusses innovative pedagogical technologies in teaching English, namely the use of new information technologies, Internet resources that help to implement a personality-oriented approach to learning, provide individualization and differentiation of learning,

taking into account the abilities of children. The using of modern educational technologies helps to increase motivation, interest in the subject, the desire to learn a language and communicate in it. In the framework of modern requirements for the goals of teaching a foreign language, the direction is changing towards technology of personality-oriented learning in close cooperation between teacher and student.

**Key words:** Internet-resource, foreign training, student-centred learning, information technology.

Преподавание иностранного языка в школах имеет ряд проблем, которые замедляют процесс качественного владения языком. Проблемами являются: низкое овладение и использование речи изучаемого языка на занятии, недостаточные базовые умения, длительные интервалы в обучении в каникулярное время, ограниченность практики использования устной и письменной речи на языке (только на занятиях), наличие сложных грамматических структур, отсутствие соответствий с родным языком. Частота занятий также играет немалую роль в обучении иностранному языку. Малый объем занятий вследствие быстрой потери информации из долгосрочной памяти учащихся. Зачастую лексика заучивается учащимися с целью получения от учителя высокой оценки, а в дальнейшем вызубренный материал очень быстро забывается. Задача учителя отработать выученный учащимися материал на практике, научить их применять уже знакомую лексику в речи. К сожалению, ничего не получится без интереса учащихся, без их мотивации. Как же тот самый стимул для школьников? Школьники на протяжении всего периода обучения в школе – это дети, а дети всегда любят, что-то яркое и запоминающееся. В современном мире это самое яркое на уроке позволяют создать информационные технологии.

Наблюдать информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения уже не в диковинку. До сих пор, данная технология распространяется в образовании невероятно стремительно. Применение Интернет - технологий на занятиях по иностранному языку является эффективной мотивацией обучаемых. Школьникам, безусловно, нравится работать с компьютером. Занятия проходят в нестандартной форме. На уроке можно прочитать письмо, отправленное по электронной почте другом-иностранцем, перевести его, разобрать по структуре и грамматике, вывести формулу написания письма на иностранном языке, затем написать ответ вместе всей группой, в паре, индивидуально.

Вопрос об использовании информационных технологий в школе в настоящее время поднимается все чаще. Во главу обучения иностранным языкам ставится формирование и развитие культуры общения учащихся, обучение применения знаний иностранного языка на практике. Перед учителем ставится задача создать условия для такой практики овладения языком отдельно для каждого школьника, чтобы выбранные методы обучения способствовали проявлению активности и творчества каждому ученику в частности.

В последние годы компьютер, компьютерные программы, онлайн приложения стали неотъемлемой частью обучения школьников. Работа с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка имеет несколько разделов: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических структур. Использование сети Интернет позволяет получить любую информацию необходимую учащимся и учителям. Благодаря, сети Интернет на уроках английского языка решаются важные дидактические задачи.

Возможности информационных технологий направлены на расширение кругозора школьников. Учащиеся могут принимать участие, в разного рода конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться с учащимися из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. К примеру, использование программ Word и Point дают возможность школьникам проявить себя творчески, а учителю подготовить урок интересным и запоминающимся. В данных программах можно создавать карточки для отработки лексики, информационные презентации, презентации-тренажеры. Все чаще популярностью пользуются обучающие приложения, которые учащиеся самостоятельно устанавливают на свои смартфоны и другие гаджеты. Данные приложения пользуются все большим спросом, нежели обычные игры. Частая картина, когда школьники определенной группой пытаются разгадать загадку, дополнить слово или предложение, что является своего рода тренировкой памяти, внимания и практикой применения уже изученных структур. В таких приложениях учащиеся отрабатывают лексику, дополняют предложения грамматическими структурами, поют песни, просматривают видео страноведческого характера. Кроме познавательного характера компьютерные приложения имеют и игровую направленность, так необходимую для учащихся младшего школьного возраста.

В сети Интернет имеется огромное количество мультимедийных файлов на английском языке, содержащих учебно-методическую и научную информацию, что позволяет организовывать оперативную консультационную помощь. При подготовке к уроку учителя английского языка имеют возможность использовать материалы различных образовательных сайтов. Среди них учителя выбирают онлайн словари, блоги и виртуальные обучающие среды. Также на разных сайтах учитель может найти необходимый видео материал для урока, задействовать его на уроке полностью или поделить на части, а то и вырезать конкретный отрывок. Для этого существуют специальные программы для видео монтажа. Учитель примеряет на себя новую роль в подготовке к уроку, роль монтажера. Актуальным становится перемещение настольных игр в электронный формат, переделывание их в квест-игры. Например, на интерактивной доске выведена змейка, лесенка и школьники, для того чтобы заработать балл для своей команды не просто отвечают на вопрос, а должны найти карточку с вопросом в кабинете и их действия ограничены временем. На просторах Интернета также имеются специальные программы для приглушения голоса в песнях. Такие программы помогают в случаях, когда была выбрана музыкальная композиция, но не получается найти только мелодию без слов. В таком случае можно прибегнуть к этим программам и отретушировать голоса, тогда остается только мелодия. Подобные ситуации прослеживаются во внеурочной деятельности, когда идет подготовка с младшими школьниками к выступлениям на песенных конкурсах и фестивалях.

Просторы сети Интернет-это огромная информационная площадка, где возможно участвовать в различных конференциях, семинарах, вебинарах, создавать совместно с учителем или группами школьников свои сайты и платформы для обучения. Более того, возможен обмен информацией или образовательным продуктом между преподавателями из разных стран. Активное и правильное пользование социальными сетями дает пространство для проектов, научных исследований. Работа по созданию Интернет-ресурсов занимает лидирующие позиции среди интересов учащихся своей новизной, креативностью, неповторимостью. Познавательная деятельность строится так, что каждый ребенок может проявить свою активность, будь то малые группы или индивидуальная деятельность.

---

Безусловно, информационные технологии не являются главным стимулом к мотивации в процессе изучения иностранного языка. Достичь высокого результата позволит весь разнообразный ряд инновационных технологий. Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем образования. Изучив исследования педагогической работы в этой области, стоит отметить, что обучение иностранным языкам в школе на сегодняшний день невозможно без инновационной составляющей. В рамках современных требований к целям обучения иностранному языку меняется направление в сторону технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве учителя и ученика. Этому подтверждением являются современные приложения для дистанционного обучения, когда ученик ограничен в возможностях на личную встречу с преподавателем.

Работа в сети Интернет не может заменить собой педагога. Используя информационные ресурсы сети, следует не только ознакомиться с нужной информацией, но, четко сформулировать цели и задачи использования учениками этой информации, способы их самостоятельной учебной деятельности с этой информацией. Важно, дидактически и методически грамотно структурировать всю самостоятельность учащихся в поиске информации в сети Интернет в соответствии с поставленными целями и задачами, предвидеть возможные результаты их деятельности (индивидуальной или совместной).

Основной целью обучения иностранному языку учащихся средней школы является воспитание личности, желающей и способной вступать в межкультурную коммуникацию. Ресурсы Интернет, несомненно, могут присутствовать на всех этапах обучения иностранному языку.

Таким образом, современность предъявляет всё более высокие требования к обучению и практическому владению английским языком в повседневном общении. Объёмы информации растут, и часто стандартные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения.

Более того, мультимедийные программы не исключают традиционные методы обучения, а гармонично сочетаются с ними на всех этапах обучения. Использование на уроках информационных технологий дает возможность не только значительно повысить эффективность обучения, но и мотивировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка, тем самым решая одну из проблем в обучении иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Информационная компетентность // Народное образование. – 2009 – №4. – С.139
2. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка. // Иностранные языки в школе.– 2002. – №3 – С. 33-41.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера (в вопросах и ответах). – СПб., 2001. – С.367
4. Сиразеева А.Ф., Валеева Л.А., Морозова А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3 – С.69

УДК 811.512.164

**Т.Б. Бекджаев,**

*Туркменский Государственный университет имени Магтымгулы, г. Ашхабад, Туркменистан*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМАМ**

**Аннотация.** Одним из источников, аккумулирующих богатство языка, является фразеология. Фразеологизмы способствуют сохранению активности слов, входящих в их состав. С исчезновением некоторых профессий и ремёсел, из активного употребления выпадают и слова, обслуживающие эти профессии. В активном употреблении сохраняются слова, входящие в состав фразеологизмов. Использование контекста при объяснении значений фразеологизмов может повысить эффективность обучения в разы.

**Ключевые слова:** профессиональная лексика, туркменский язык, фразеологизмы, архаизмы.

**T.B. Bekjayevev,**

*Magtymguly Turkmen State University, Ashgabat, Turkmenistan*

## **THE USAGE OF SET PHRASES IN TEACHING WORDS BELONGING TO PROFESSIONS AND SPECIALITIES**

**Abstract.** One of the sources of the language wealth of a nation is set phrases. Lots of words being in the system of set phrases are in the wide range of use. With some professions and specialities falling into disuse in society, the words related to them also become archaisms. If those words are part of set phrases they continue being in use. When teaching the words belonging to professions and specialities it is necessary to explain their meanings comparing with the common meanings of set phrases in order to obtain required results.

**Key words:** words belonging to professions and specialities, set phrases, the Turkmen language, archaisms.

В процессе образования и воспитания подрастающего поколения, привития любви к науке особенно важное значение имеет учет национального своеобразия и этнографии. Необходимо широкое изучение фразеологизмов языка, как одного из факторов характеризующих национальный менталитет.

В результате развития общества и жизненного уклада народа в течение столетий возникают новые профессии и совершенствуются существующие. Соответственно, появлялись слова, служащие для обозначения предметов и понятий, связанных с новыми профессиями. Эти слова крепко связаны с бытом и мировоззрением народа.

На занятиях по языку, при изучении тем, связанных с профессионализмами, целесообразно обращаться к иносказательным устойчивым словосочетаниям, одним из основных художественных средств языка. При этом мы должны учитывать, что в составе фразеологизмов часто присутствуют слова, связанные с древними ремёслами, которыми занимались предки туркменов. Изучая фразеологизмы, в составе которых есть профессионализмы, можно решить две задачи: во-первых, можно глубже изучить значение профессионализмов, во-вторых, в целом уточнить значение фразеологизмов, в состав которых входят профессионализмы.

Объясним это на примере фразеологизма *ýagug bolmak* (буквально: *стать, быть с нагнѐтом*). Слово *ýagug* – животноводческий профессионализм. Как объясняет «Словарь туркменского языка», слово означает рану, появляющуюся от долгого трения под седлом лошади, осла, верблюда [5, с. 835]. Это слово в варианте *ýag*, встречается и в словаре Махмуда Кашкарского «Диване лугат эт-турк» [2, с. 111]. Необходимо отметить, что это слово является однокоренным со словом современного туркменского языка *ýagutny*, которое имеет значение «*верхняя часть спины*».

После ознакомления студентов со значением слова *ýagug* они могут сами прийти к умозаключению, что фразеологизм *ýagug bolmak* имеет значение *измотаться, пресытиться, устать*.

Слово *kögük* имеется в составе активного в туркменском языке фразеологизма *belanyň kögügi*. Оно означает *горн, мехи, т.е.* является профессионализмом кузнецов и ювелиров. В работе лингвиста Г. Атаева [1, с. 54] приводится более широкое толкование этого термина. В словаре Махмуда Кашкарского [2, с. 391] отмечается объяснение, совпадающее с объяснением в современном туркменском языке.

При объяснении значения профессионализма с опорой на фразеологизм, необходимо обращать внимание на частотность употребления устойчивого словосочетания. В учебных целях не может быть употреблена единица – авторское новообразование. Лучше стараться использовать профессионализмы, не активные в современном языке – историзмы или архаизмы. Это послужит дополнительным мотивом к изучению профессионализмов и будет способствовать пополнению активного словарного запаса обучаемых.

Лучшему запоминанию таких профессионализмов, как *serpik*, *uk*, *çagarak*, обозначающих части туркменской юрты, или термины животноводства, как *çemmer*, *üzeňni*, *uýan* и т.д. будет способствовать их презентация в составе фразеологизмов.

Назовѐм фразеологизмы, в составе которых присутствуют вышеперечисленные слова:

*Serpigi çekilmek*. *Serpik* – войлочное покрытие, предназначенное для прикрытия окна, расположенного на макушке юрты. *Serpigi çekilmek* – буквально, чьѐ-либо окно прикрыто кем-то. В жаркие летние или ветреные дни окно на макушке юрты прикрывается специальным войлоком с прикреплѐнной верѐвкой. Отрицательная коннотация фразеологизма связана тем, что когда прикрывается окно, в помещении становится темно. В связи с этим, фразеологизм употребляется в значении «*наступили трудные дни для кого-то*».

*Uguny ýekelemek*. *Uk* – хорда видные пруты, образующие куполовидный верх юрты. Слово в форме *ug* отражено в словаре Махмуда Кашкарского [2, с. 1, 48], «Древнетюркском словаре» [3, с. 607]. В «Этимологическом словаре тюркских языков» [4, с. 53] отмечается, что слово *uk* имеет то же значение что и слово *ok* (остов, опора). Фразеологизм имеет значение «*поддакивая, сделать так, чтобы кто-то исполнил желаемое тобой*».

*Çagagay çaşmak*. *Çagarak* – четыре балки полукругом, поддерживающие купол юрты. Этимология слова связана с персидским числительным *çahar* (*четыре*) и словом *çaimak* (*быть разобранным*). Фразеологизм имеет значение *быть разобранным, не способным к чему-нибудь*.

Предлагаем несколько фразеологизмов, в состав которых входят профессионализмы, связанные с животноводством. Преподаватель может увеличить их количество и использовать на занятиях. Можно исследовать и этимологию фразеологизмов и их компонентов.

*Düýe çökerip, çemmer işmek*. *Düýe çökermek* – посадить верблюда, *çemmer işmek* – плести верѐвку для поддержки седла верблюда. Слово *çеммер* в казахском языке встречается в

варианте *ченбер*. В турецком языке это слово имеет значение *железный обод*. Фразеологизм эквивалентен русскому выражению «На охоту ехать – собак кормить».

Üzeňňisinden üç geçmek. Üzeňňi – стремена. В некоторых диалектах туркменского языка словом *üzeňňi* называют лестницу. В «Древнетюркском словаре» отмечается значение этого слова, совпадающее со значением в современном туркменском языке [3, с. 630]. Значение этого слова связывают со словами *üzmek* (оторвать) и *üst* (верх). Если вдуматься, можно увидеть, что слово имеет оттенок значения «оторваться от земли, подняться над землей». В словаре Махмуда Кашкарского слово встречается в варианте *üzä* и имеет значение поверхность чего-нибудь [2, с. 111, 160]. Фразеологизм имеет значение «подхалимничать, лебезить».

Uýanuny başuna oramak. Uýan – узда. Этимология этого слова связана со словом *uýmak* – подчиняться. *Uýanlamak*, *uýan salmak* – подчинить своей воле. Значение фразеологизма *uýanuny başuna oramak* – дать абсолютную волю.

Ознакомление с профессионализмами в составе фразеологизмов, выяснение связи значения фразеологизмов со значением его компонентов-профессионализмов способствует лучшему запоминанию языковых единиц и активизации в языке студентов слов, вышедших из употребления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ataýew G. Türkmen diliniň hünärmentçilik leksikasynyň sözlügi. –Aşgabat, Ýlym, 1982. – 210 с.
2. Divanü lügat-it-türk?. – Istanbul, Kabalci Yaymevi, 2005. – 725 с.
3. Древнетюркский словарь.– Л.: Наука, 1969. –678 с.
4. Этимологический словарь тюркских языков.– М.: Наука, 1974. –767 с.
5. Türkmen diliniň sözlügi. – Aşgabat, Ýlym, 1962. – 866 с.

УДК 81/07/

А.А. Билялова<sup>1</sup>, Л.Р. Амирханова<sup>1</sup>, М.М. Хайбуллина<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия

#### ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ В РАМКАХ ПУНКТУАЦИОННОЙ НОРМЫ

**Аннотация.** В статье представлен анализ пунктуационных норм в аспекте коммуникативной прагматики. Данный подход обуславливает необходимость расширенного подхода к анализу факультативных вариантов в пунктуации. Авторы делают вывод о том, что факультативность является характерной чертой пунктуации и источником обогащения ее новых функций для передачи наиболее тонких смысловых значений.

**Ключевые слова:** пунктуация, языковая норма, языковая вариантность, факультативность.

A.A. Bilyalova<sup>1</sup>, L.R. Amirkhanova<sup>1</sup>, M.M. Khaibullina<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

#### THE OPTIONALITY IN THE PUNCTUATION RULES

**Abstract.** The article presents an analysis of punctuation norms in the aspect of communicative pragmatics. This approach necessitates an expanded approach to the analysis of optional punctuation variants. The authors conclude that optionality is a characteristic feature of punctuation and also is a source of enrichment of its new functions for the transmission of the most subtle semantic meanings.

**Key words:** punctuation, language norm, language variability, facultativeness

Для исследования факультативности в сфере пунктуации нам видится необходимым и актуальным рассмотрение понятий «пунктуационная норма», её функционирование, статус в системе других норм, действующих в языке и речи, а также понятий «нерегламентированная пунктуация», «авторская пунктуация».

Обращение к пунктуации как объекту нормализаторской деятельности обусловлено в первую очередь необходимостью теоретического решения вопросов, связанных с прогнозом развития пунктуационных норм. Выше мы уже отмечали, что теоретическая интерпретация понятия «норма» по-прежнему остается одной из самых злободневных проблем в лингвистике, несмотря на многочисленные работы языковедов, посвященных описанию природы языковой нормы, этапов ее становления, а также опыт практики создания нормативных словарей, справочников и грамматик. В новой редакции полного академического справочника «Правила русской орфографии и пунктуации» дается следующее определение пунктуационной нормы: «Пунктуационной нормой является соответствие использованных знаков препинания в определенных синтаксических структурах общим кодифицированным правилам функционирования единиц пунктуационной системы» [9, с. 299].

В соответствии с уровнями языковой системы нормы в лингвистике подразделяются на орфоэпические, орфографические, морфологические, синтаксические и т.д. Пунктуационные нормы традиционно рассматриваются наряду с орфографическими, но необходимо отметить, что между ними есть существенная разница. Орфографическим нормам свойственна наименьшая степень вариантности и изменчивости и наибольшая степень облигаторности. В процессе функционирования пунктуационные нормы, в отличие от орфографических, испытывают определённые колебания, которые становятся базой для формирования новых норм, что дает основание говорить о промежуточном характере пунктуационных норм, которые, с одной стороны, установлены нормализационным актом, с другой стороны, постоянно развиваются, формируя новые закономерности реализации системы.

В результате наблюдения и анализа обширного языкового материала с точки зрения пунктуационной практики обнаруживается разрыв между пунктуационной нормой, существующими правилами и реальным употреблением знаков препинания в письменной речи, который создает условия для активной позиции пишущего в выборе знака препинания в целях реализации определенной коммуникативной задачи. Это в свою очередь приводит к возникновению вариантов, функционирование в речи которых затрудняет действие того или иного правила. Постоянное формирование новых норм, сопровождающихся равновероятностью употребления вариантов, является одной из причин, обуславливающих многогранное проявление факультативности в сфере пунктуации. В этой связи Н.Л. Шубина отмечает, что традиционный подход к рассмотрению пунктуации в рамках правописания



обусловил «необходимость установления своеобразной «переправы» между нормами и сложившейся практикой употребления» [10, с. 90]. Этим отчасти объясняется широкое использование в области пунктуации понятия «факультативность». Н.С. Валгина в одной из своих работ сделала попытку уточнить содержание термина «факультативные знаки». Известный языковед пишет: «...если говорить о факультативности и обязательности применительно к действию принципов пунктуации, то, видимо, следует признать, что знаки "грамматические" (= фиксирующие структурное членение речи) должны быть обязательными, а "смысловые" и "интонационные" – факультативными, поскольку они индивидуализированы авторским употреблением» [5, с. 36]. Вместе с тем, Н.С. Валгина вынуждена была признать, что и грамматические знаки не всегда обязательны, поскольку структурное членение предложения в тексте тоже может подчиняться «воле пишущего».

Итак, исследовательское внимание лингвистов направлено не только на изучение нормативных языковых явлений, но и на описание того, что принято считать колебанием, либо отклонением от нормы, в нашем случае факультативным вариантом употребления пунктуационного знака. Объектом острейшей полемики в этой связи стала статья Н.Д. Арутюновой «Аномалии и язык (К проблеме языковой "картины мира")», в которой автор обосновал попытку «обозначить последовательность действия отклонений от нормы, которая берет свое начало в области восприятия мира, поставляющего данные для коммуникации, проходит через сферу общения, отлагается в лексической, словообразовательной и синтаксической семантике и завершается в словесном творчестве. Речь идет о едином цикле взаимосвязанных явлений, относящихся к разным сферам жизнедеятельности человека» [2, с. 8].

Безусловно, нельзя недооценивать роль колебаний, возникающих в конкретной речевой деятельности, поскольку в ряде случаев они сигнализируют о тенденции, отражающей зарождение и становление будущих норм. Таким образом, обращение к пунктуации в аспекте нормализаторской деятельности диктует необходимость осмысления такого понятия, как «пунктуационная вариантность».

В развитии нормы (в том числе и пунктуационной) выделяются несколько периодов ее «созревания», сопровождающихся появлением вариантов.

К первому относится так называемый латентный период, в котором зарождаются предпосылки новой нормы (факультативного варианта) внутри старой нормативной системы. В этот период еще явно не обозначены противоречия между действующей нормой и факультативным вариантом, который отмечается в практике употребления. В области пунктуации это проявляется в длительном сосуществовании кодифицированной нормы и авторской пунктуации. Разумеется, не все факультативные варианты следует рассматривать как зарождение новой нормы, поскольку в ряде случаев они носят случайный характер.

Во второй период происходит переход к новой норме. Это период действия так называемой «нерегламентированной пунктуации» [6]. В нерегламентированную пунктуацию входят так называемые колебания, появление которых связано с действием ситуативных норм. В соответствии с изменением коммуникативной ситуации пишущий изменяет стратегию текстообразования, что влияет и на выбор средств для достижения конкретных коммуникативных задач, что обуславливает появление факультативного варианта в употреблении пунктуационных знаков. Отметим, что контекстуально обусловленные знаки,

используемые в тексте для реализации задач конкретного речевого акта, формально не представлены в справочниках.

Социальное признание новой нормы и ее кодификация относятся к третьему периоду. Основным показателем «жизнеспособности» нормы является ее соответствие стилистическим условиям употребления и новым потребностям коммуникации.

Обращение к описанию пунктуационных норм предполагает различные аспекты их характеристики. Среди основных аспектов описания пунктуационной нормы можно выделить структурно-теоретический, функционально-нормативный, синхронно-динамический и функционально-стилистический. Специфика пунктуационной нормы отражена в соотношении факторов структурно-системные свойства пунктуационного знака – пунктуационная (синтаксическая) ситуация (кон)текста: само это соотношение служит выражением взаимосвязи знака препинания и синтаксической структуры и выступает орудием ограничения употребления определенного знака препинания в определенных синтаксических структурах. В этом ракурсе рассмотрена ограничительная роль пунктуационной нормы в функционировании единиц пунктуационной системы.

С точки зрения функционально-нормативного аспекта имеет значение отсутствие свободы воли пишущего, которое обусловлено пунктуационной (синтаксической) ситуацией, и наличие свободы пишущего, обусловленное возможностями понимания конкретных обстоятельств (кон)текста. При этом отметим, что свобода воли пишущего системно обусловлена, поскольку связана с характером избыточности пунктуационной системы, с синонимическими рядами знаков препинания.

Синхронно-динамический аспект ориентирован на описание колебаний, наличие которых есть не что иное, как сигнал о намечающемся или происходящем в синхронии динамическом движении отдельного средства системы и тем самым системы в целом.

При обращении к функционально-стилистическому аспекту характеристики употребления знаков учитывается два направления: индивидуально-авторское использование знаков препинания в различных жанрах художественной литературы и использование так называемой экспрессивной ситуации. Первое направление связано с пристрастием некоторых авторов к определенным знакам или даже с попытками создания собственной пунктуационной системы.

На наш взгляд, описание пунктуационных норм, предложенное выше, должно быть дополнено коммуникативно-прагматическим аспектом, то есть весьма правомерен подход к пунктуационным нормам с точки зрения соответствия коммуникативно-прагматическим нормам высказывания или текста. Под коммуникативно-прагматическими нормами принято понимать «правила отбора языковых средств и построения речевых высказываний (текстов) в различных типовых ситуациях общения с разной коммуникативной интенцией в определенном обществе в данный исторический период его развития» [1, с. 65]. Исходя из признания коммуникативно-прагматических норм, которые могут быть сформулированы и представлены в виде рекомендаций или существовать в языковом сознании коммуникантов имплицитно в виде речевых навыков, пунктуационные нормы следует рассматривать как коммуникативно-прагматические. Другими словами, пунктуационные нормы следует относить к коммуникативно-прагматическим, так как они, будучи наименее обязательными, регулируют употребление пунктуационных знаков в соответствии с теми условиями, которые устанавливаются в конкретной коммуникативной ситуации, то есть в конкретном

---

тексте. Таким образом, отнесение пунктуационных норм к коммуникативно-прагматическим обуславливает необходимость и оправданность исследования факультативных вариантов в данном аспекте, которые отражаются как факты отступления от нормы. Здесь необходимо отметить, что одним из признаков отступлений от нормы следует признать непреднамеренность/преднамеренность. Непреднамеренные отступления, как правило, квалифицируются как ошибки, которые имеют место «по причине недостаточной языковой компетенции говорящего и могут быть определены как “неосвоенная норма”» [3, с. 149]. В таких случаях о факультативности говорить не приходится. Что касается преднамеренных отступлений, то они различаются не только сферой, но и задачами использования. В число преднамеренных отступлений относятся так называемые нерегламентированная и авторская пунктуации, которые обуславливают возможность факультативного употребления знаков препинания.

Нерегламентированная пунктуация представляет собой разнообразные отклонения от общих норм, существующие наряду с регламентируемым вариантом. Факультативные варианты употребления знаков препинания в рамках нерегламентируемой пунктуации возникают по ряду причин, среди которых мы выделяем следующие.

1. Пунктуационная система развивается неравномерно с точки зрения сфер реализации. То, что в предложении строго нормировано, в тексте получает определенную свободу выбора и интерпретации. Вариантность пунктуационных знаков как явление сугубо текстовое снимает строгое предписание норм. Для достижения определенной коммуникативной задачи пишущий выбирает наиболее выразительный по функциональному назначению знак. Так, например, тире как более сильный в эмоциональном отношении знак конкурирует с запятой или двоеточием, и его параллельное употребление признается факультативным.

2. Появление нерегламентированной пунктуации обусловлено не только наличием вариантности в употреблении параграфа, что подразумевает определенную свободу в выборе пунктуационного знака, но и отсутствием определенных предписаний по использованию знаков, например, отсутствие предписаний в использовании пунктуационно-графических средств для актуального членения высказываний, выделения информационных центров, маркирования имплицитного смысла и т.д. В результате пишущий «поставлен в положение первооткрывателя» тех средств, которые необходимы ему для адекватного выражения мысли и прагматического воздействия на реципиента [7, с. 35].

3. Причиной появления разного рода пунктуационных колебаний, которые приводят к проявлению факультативности, является и сложность формулировок действующих правил, нечеткость в определении способа действия на письме, что затрудняют их использование.

Таким образом, есть основание утверждать, что формирование нерегламентированной пунктуации является естественным и объективным фактором развития всей пунктуационно-графической системы языка.

Авторская пунктуация при талантливости пишущего является мощным и многогранным стилистическим средством [4]. Богатство эмоциональной палитры, достигаемое активным использованием потенциала экспрессивности пунктуационных знаков, всегда отличает произведения талантливых писателей и поэтов. «Чем крупнее, оригинальнее, самобытнее писатель или поэт, тем смелее и шире использует он подобные

знаки, чему почти всегда можно найти оправдание, поскольку выраженная мысль получает при этом свою оптимальную форму выражения» [8, с. 152].

В широком понимании к авторским знакам принято относить те, употребление которых не регламентировано действующими правилами. Такое употребление всецело связано с авторской индивидуальностью и являются проявлением индивидуального стиля. Очень часто авторская пунктуация составляет своеобразие художественного письма, то неподражаемое, что отличает, например, А. Блока от М. Цветаевой или В. Шукшина от М. Шолохова и т. д.

Однако в последнее время становится актуальным более строгое отношение к этому понятию. Пунктуация как объект нормализаторской деятельности диктует необходимость выполнения обязательного минимума правил, нарушение которых должно расцениваться как пунктуационная ошибка. «Индивидуальная пунктуация правомерна только при таком условии, когда при всем богатстве и разнообразии оттенков смысла пунктуации не утрачивается ее социальная сущность, не нарушаются ее основы» [6, с. 280]. В нашем исследовании авторская пунктуация будет рассмотрена как одно из проявлений нерегламентированной пунктуации.

Исследуя факультативность в сфере пунктуации, мы не можем оставить без внимания пунктуационную практику определенного исторического периода, а именно те исторические изменения, которые происходят в практике использования знаков препинания. Поскольку пунктуация обслуживает постоянно изменяющийся и развивающийся язык, она так же, как и языковая система, изменчива и нестабильна, что находит отражение в изменениях в функциях знаков, в условиях их применения. Это приводит к появлению активных тенденций в пунктуационно-графическом оформлении письменной речи, анализ которых позволяют констатировать о формировании новых норм, сопровождающихся разновеоятностью употребления вариантов. Факультативность употребления знаков препинания на данном срезе обусловлена тем, что в современной практике письма наметились новые тенденции в применении пунктуационных знаков, и что крайне важно, эти тенденции нашли отражение в грамматических справочниках. Параллельное употребление вариантов свидетельствуют о возможности выбора знака, при этом факультативный вариант постепенно с учетом количественных накоплений (имеется в виду практика употребления) готовит почву для изменения или, по крайней мере, уточнения самих правил. Основываясь на вышесказанном, можно предположить, что те варианты употребления пунктуационных знаков, которые в настоящее время воспринимаются как факультативные, могут свидетельствовать о зарождающихся новых функциях пунктуации в формировании смыслового и информационного текстового пространства.

Итак, как отмечалось выше, отнесение пунктуационных норм к коммуникативно-прагматическим обуславливает необходимость и оправданность расширительного подхода к изучению и анализу факультативных вариантов, в которых отражаются отступления от нормы, поскольку факультативность, по-видимому, является характерной чертой пунктуационной системы и источником обогащения ее новых функций для передачи наиболее тонких смысловых ситуаций языка. В соответствии с высказанными выше соображениями можно констатировать, что факультативность в рамках пунктуационной нормы следует расценивать как естественный способ существования пунктуационной системы.

## ЛИТЕРАТУРА

2. Анисимова Е.Е. Коммуникативно-прагматические нормы // Филологические науки. – 1988. – № 6. – С. 64-70.
3. Арутюнова Н.Д. Синтаксис // Энцикл. словарь. Лингвистика, 1997. – С. 448-451.
4. Валгина Н.С. Понятие факультативности применительно к употреблению знаков препинания // Современная русская пунктуация. – 1979. – С. 35-46.
5. Bilyalova A.A, Lyubova T.V., Optionality in linguistics // Asian Social Science. 2014. Vol.10, Is. P. 148-154.
6. Bilyalova A.A, Lyubova T.V, Zaynullma L.M. Optionality in english grammar // Social Sciences (Pakistan). 2016. Vol.11, Is. 4. P. 502-506.
7. Валгина Н.С, Светлышева В.Н. Орфография и пунктуация: Справочник. – Москва: Высш. школа, 1993.– 336 с.
8. Мучник Б.С. Письменная передача мысли. – Алма-Ата: Мектеп, 1973. – 187 с.
9. Плотников Б.А. Семиотика текста: Параграфемика: Учебное пособие. Минск, 1992. – 190 с.
10. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник. – Москва: Эксмо, 2008. – 480 с.
11. Шубина Н.Л. Пунктуация в коммуникативно-прагматическом аспекте и ее место в семиотической системе русского текста. – Санкт-Петербург, 2007.– 455 с.

УДК 372.881.111.1

**А.М. Борисов,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПЕРЕНОС КАК ОСНОВА УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается явление грамматического переноса на основе обобщенной схемы грамматического действия как предпосылка формирования универсального учебного действия (УУД). На примере укрупненной дидактической единицы показано, как создаются условия для самостоятельного овладения обучающимися УУД.

**Ключевые слова:** фрагментарность знаний, универсальные учебные действия, грамматический перенос, укрупненная дидактическая единица.

**A.M. Borisov,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **GRAMMAR TRANSFER AS THE BASIS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITY**

**Abstract.** The article considers the phenomenon of grammatical transfer on the basis of a generalized grammatical activity scheme as a prerequisite for the formation of a universal

learning action (ULA). On the example of an integrated didactic unit, it is shown how the conditions are created for the independent mastery of ULA by the students.

**Key words:** fragmentation of knowledge, universal learning activities, grammatical transfer, integrated didactic unit.

Фрагментарность представлений о картине мира и языковой картине мира – одна из наиболее актуальных проблем образования в целом и обучения иностранному языку в частности. Основная цель обучения иностранному языку как средству коммуникации обусловлена социальным заказом, вместе с тем, иностранный язык как учебная дисциплина образует предметную область, на которой должны и могут формироваться познавательные умения, включающие управление своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, овладение стратегиями и способами познания, обращение к репрезентативному, символическому, логическому, творческому типам мышления, произвольным памяти и вниманию, что является предпосылкой для овладения обучающимися универсальными учебными действиями. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования этот операциональный компонент сформулирован в терминах универсальных учебных действий (далее УУД).

УУД представляют собой обобщенные действия, выполнение которых имеет целью широкую ориентацию обучающихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [3].

Являясь по своей природе междисциплинарным когнитивным феноменом, УУД, тем не менее, актуализируется на определенном предметном материале и требует специфической организации его содержания и действий с ним. Этой задаче отвечает технология укрупнения дидактических единиц [5].

Технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) основана на подаче учебного материала крупными блоками, как недифференцированное целое, одновременном изучении взаимосвязанных тем, действий, явлений, в объединении в одном блоке учебного материала понятий, состоящих из логически различных элементов, и, в то же время, имеющих информационную общность. Фактором укрупнения единиц может быть общий для группы понятий компонент, символ, графический образ, смысловое единство понятий, общие логические связи, использование одновременно различных кодов, транслирующих информацию: слово, рисунок, символ, число, модель, обобщающая схема, предмет.

Укрупненная дидактическая единица (УДЕ) как локальная система понятий, объединенных на основе их смысловых логических связей, образует целостно усваиваемую единицу информации. При изолированном предъявлении содержательно однопорядковых понятий и имеющих сходные операциональные характеристики создается иллюзия успешного усвоения материала, в ситуации выбора такие понятия оказываются дистракторами, как следствие – появляются ошибки подмены одного понятия другим, в силу ограниченности представления об изучаемом явлении. Это правомерно и в отношении грамматического действия.

Принимая, в целом, определение грамматического навыка как «... синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и

правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [2, с. 150], следует отметить, что грамматический навык проявляется как способность к переносу приемов грамматических действий на множество аналогичных случаев, явлений. Перенос навыка означает способность обучающихся определить, какие уже известные им операции они могут использовать в новой ситуации. Перенос возможен, если в явлениях выявлено что-то общее [1, с. 35-36]

Усвоив общую структуру (обобщенную схему, принцип) для обозначения какого-то действия, например, одновременность и предшествование действий, обучающиеся переносят ее в изменившиеся условия, достигая автоматизма принятия решения в ситуации выбора. Это возможно в результате актуализации усвоенной ранее обобщенной схемы таких действий, условием формирования которой является соответствующая организация учебного материала. Иначе говоря, интегрированный учебный материал должен потенциально содержать обобщенную схему действий с ним.

Так, у разных грамматических явлений, образующих систему взаимопоставленных единиц (true opposites), может быть общий компонент грамматических действий по их образованию и применению. В этом проявляется психологическая закономерность, когда элемент действия, совершенный над одним явлением, выполняется значительно легче, если он становится компонентом формирования другого действия. Другая закономерность в том, что элементы, действия, включенные в более крупную систему, запоминаются легче.

Наличие общего компонента в грамматических действиях – условие переноса. Соответственно, перенос умений происходит внутри групп явлений, требующих сходных действий. Примером проявления таких закономерностей является английские косвенные наклонения. В соответствии с принципом дихотомического изучения однопорядковых явлений, основывающемся на положении о том, что парные понятия хранятся в памяти вместе и проявляются одновременно, целесообразно начать изучение темы с формирования представления о понятии «одновременность» в оппозиции к понятию «предшествование». Такое вариативное противопоставление контрастивных раздражителей (по И.П.Павлову) создает условия для активизации одной из важнейших закономерностей мышления – оперирование сверхсимволами, что в свою очередь, является одним из необходимых условий эффективности поиска правильного решения в ситуациях выбора, переноса умения.

Укрупненная дидактическая единица на основе сослагательного наклонения в предикативных придаточных предложениях может быть представлена в следующем виде (Рис.1, Рис.2, Рис. 3), где

S – simultaneous actions

P – prior action

PrTC – present time context

PTC – past time context

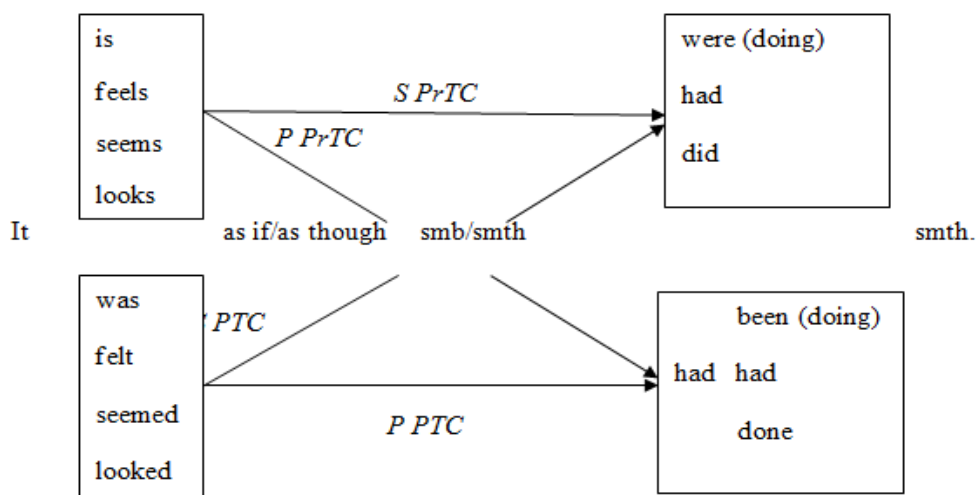


Рис.1 УДЕ Predicative Clause

Обучающиеся самостоятельно выводят закономерность в образовании структур, в основе которых лежат одни и те же грамматические действия. После раскрытия значения структур, обучающиеся самостоятельно образуют УДЕ, осуществляя соответствующий перенос в новых условиях (Рис. 2, 3).

УДЕ объединяются в коммуникативный блок, используемый для формирования грамматического навыка.

Автор провел локальное исследование проблемы, в ходе которого в течение трех лет в контрольных группах учебный материал изучался в рамках традиционного подхода, с дроблением учебного материала на логические порции, поэтапным его изучением и только в конце делалось обобщение. В экспериментальных группах – с применением технологии УДЕ. Опрос показал, что 92% студентов считают, что такой подход эффективен и обеспечивает быстрое и более глубокое понимание, в то время как примерно 6% студентов ответили, что они испытывают значительные затруднения в восприятии и интерпретации учебного материала в форме УДЕ. Получено подтверждение данных о значительном, до 25%, сокращении временных затрат на усвоение грамматического материала на коммуникативном уровне.

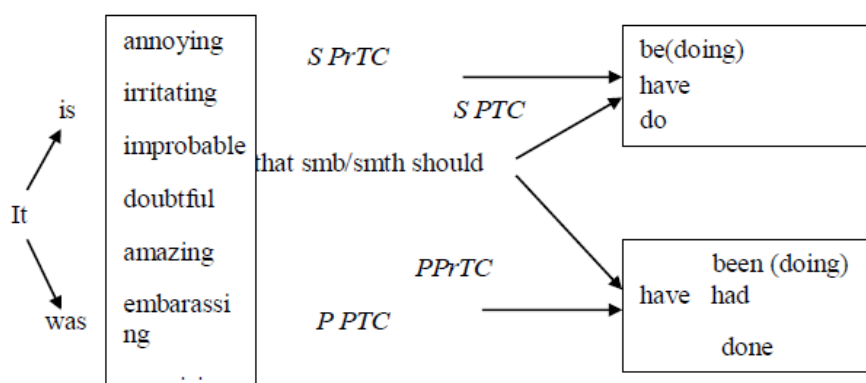


Рис.2 УДЕ Subject Clause



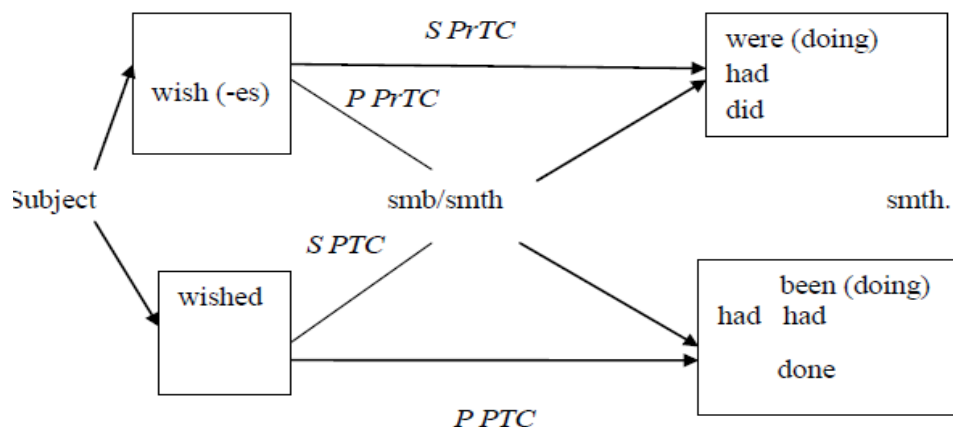


Рис.3 УДЕ Object Clause

Исследования показывают, что предъявление и закрепление учебного материала методом укрупнения дидактических единиц является более эффективным, чем при дроблении его на мелкие порции. Этим обеспечивается раннее оперирование обучаемыми содержательно более обобщенными понятиями, преодолевается элементаризм в знаниях, создаются предпосылки для овладения навыком грамматического переноса как способа универсального учебного действия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия. – М., «Высш. школа», 1970. – 176 с.
2. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. – М: Рус. яз., 1991. – С. 282-295.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1989. – 278 с.
4. Федотова А. В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования // Молодой ученый, 2016. – № 1. – С. 716-719.
5. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

УДК 378

**Т.Ф. Бородина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

## **МЕТОДЫ КРЕАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.**Статья посвящается проблеме обеспечения в образовательной среде вуза методических условий формирования креативного мышления студентов в процессе их профессиональной подготовки. Приводятся цели, задачи, технологии и методы креативно ориентированного обучения. Автор уточняет влияние некоторых методов обучения на формирование креативного мышления у студентов и приводит примеры их реализации на основе личного опыта преподавания немецкого языка на языковом факультете.

**Ключевые слова:** креативность, мышление, метод обучения, высшее образование, немецкий язык.

**T.F. Borodina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **METHODS OF CREATIVELY ORIENTED LEARNING AT LESSONS IN GERMAN**

**Abstract.**The article studies the problem of providing the academic environment of the University with the methodological support to develop creative thinking of students in the process of their professional training. The goals, objectives, technologies and methods of creatively oriented learning are considered. The author clarifies the influence of some teaching methods on the formation of students' creative thinking and gives examples of their implementation based on personal experience in teaching German at the language faculty.

**Key words:** creativity, thinking, teaching method, higher education, the German language.

В современном обществе востребованы специалисты, нацеленные на саморазвитие, умеющие адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способные искать нестандартные решения довольно стандартных ситуаций и проблем, открытые новому. Приоритетным направлением психолого-педагогических исследований становится изучение феномена креативности – интегрального свойства личности, определяющего успешность решения творческих задач.

Практические исследования особенностей динамики креативности в юношеские годы и период студенчества показали, что на начальном этапе процесса обучения в вузе проявление студентами креативности характеризуется незначительным повышением уровней ее сформированности, а к концу обучения – заметным снижением. Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между потребностью современного общества в креативно мыслящих людях и неспособностью вузов обеспечить процесс формирования креативного мышления студентов в контексте их профессиональной подготовки. Разрешение указанного противоречия возможно

посредством реализации в образовательном процессе вуза принципов и основ креативно-ориентированного обучения.

Креативно ориентированное обучение как один из аспектов развивающего обучения направлено на актуализацию и развитие в ходе учебно-познавательной деятельности личностных интеллектуальных и творческих способностей обучаемых, их познавательной мотивации, воли, настойчивости и т.д. Главной целью креативно ориентированного обучения является формирование креативного мышления студентов. К задачам этого вида обучения можно отнести обеспечение педагогических условий для творческой учебно-познавательной деятельности обучаемых, раскрытия их креативного потенциала, создания ими креативных продуктов в процессе познавательной деятельности [1].

Креативно ориентированное обучение связано с наглядностью, основывается на развитии дивергентного мышления и обеспечивает активное и максимальное восприятие учебного материала. В основание креативно ориентированных технологий положены психологические законы и механизмы запоминания информации, использование приемов ассоциаций и эмоционального возбуждения, а также определенные педагогические принципы [3]. Ряд креативно ориентированных технологий учитывает такие способности нервной системы, как бессознательное освоение информации или навыка в процессе познавательной и моделируемой игровой деятельности [2].

Креативно ориентированное обучение в процессе преподавания немецкого языка в вузе обеспечивается применением активных, интерактивных, игровых технологий, технологии «портфолио», кейс-технологий, технологий эвристического обучения, реализуемых в таких формах организации деятельности, как, интерактивные лекции и семинары, тренинги, творческие занятия, дискуссии, круглый стол, исследование, разработка проектов, пресс-конференции, обучающие игры, эвристическая беседа и т.д.

Выбор методов обучения в курсе немецкого языка предполагает учет специфики предметной области. Так как основным инструментом достижения целей в процессе преподавания немецкого языка является иноязычный текст, то методы креативно ориентированного обучения, используемые на занятиях, адаптируются для работы с текстом, его интерпретации и анализа. Рассмотрим примеры применения методов креативно ориентированного обучения на занятиях по домашнему чтению, проводимых в рамках курса по практике устной и письменной речи немецкого языка.

Метод образного видения предполагает эмоционально-образное исследование объекта. Результат этого исследования выражается в словесной или графической образной форме. К примеру, студенты должны мысленно представить главного героя художественного произведения, описать его, нарисовать или подобрать картинку (изображение), соответствующую их представлениям.

Эмпатия (вживание) основывается на вживании студентов в рассматриваемый объект посредством мысленных представлений, что способствует познанию объекта с новой стороны. Возникающие при этом мысли, чувства, ощущения являются продуктом креативной деятельности обучающихся [4]. Студенты могут представить себя в роли одного из действующих лиц в конкретной ситуации, частью явления или предметом окружающего мира.

«Brainstorming» – метод мозгового штурма, способствующий активизации творческой активности в условиях генерирования большого количества идей в ограниченный период времени [4]. Так, студенты получают задание предложить свои варианты заглавия главы (или книги): «Как бы Вы озаглавили этот отрывок? Предложите все возможные варианты.»

Вариацией метода случайных ассоциаций является «Wortwolke» (облако из слов), который применяется для генерации новых идей, связанных с изменением объекта, с улучшением его свойств, решением проблем. Суть метода состоит в опоре на случайные ассоциации, возникающие по отношению к названию объекта. Студентам задается ключевое слово, например «Freiheit» и контекст его упоминания в тексте произведения – «главная героиня мечтает жить одна, отдельно от родителей»; студенты называют (записывают) ассоциативный ряд с учетом контекста.

Методы придумывания дают возможность творчески осмыслить текст произведения, способствуют развитию воображения и помогают лучше понять взаимосвязь рассматриваемых объектов [4]. В качестве примеров реализации методов придумывания можно указать следующие задания для студентов: «Придумайте продолжение истории», «Опишите ситуацию в форме газетной статьи», «Сделайте запись в дневнике от имени героя» и т.п.

Активизация воображения, творческого и критического мышления обеспечивается посредством организации обсуждения затронутых в художественном произведении проблем, с применением различных методов и приемов дискуссии: «Sechs Denkhüte» («Шесть шляп мышления»), «Pressekonferenz» (пресс-конференция), «Interview» (интервью), «Rollenspiel» (ролевая игра).

В процессе формирования креативного мышления студентов эффективными являются также такие методы креативно ориентированного обучения, как «Elfchen» (написание дидактического стихотворения по заданной тематике), «Reflexion» (оценивание действий героя), «Gedächtniskarte» (создание интеллект-карт) и т.п.

Все приведенные методы креативно ориентированного обучения направлены, в первую очередь, не на совершенствование языковых компетенций обучающихся, а на формирование креативного мышления посредством возможностей процесса обучения иностранному языку. Их применение на занятиях по немецкому языку предполагает тщательный отбор языкового материала в соответствии с реальным уровнем владения языком студентами и учет потенциальных рисков и трудностей в процессе решения задач креативно ориентированного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтярев С.Н. Креативные методы решения сложных задач // Образование и наука. – 2010. – № 6. – С.67-81.
2. Дегтярев С.Н. Разработка стратегии креативно ориентированного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015, - №3. – С. 40-45.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

**УДК 378.147**

**И.С. Бухарова,**

*Научный руководитель: О.А. Морозова,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ИКТ – КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и необходимость применения ИКТ в образовании. Рассматривается структура и содержание ИКТ – компетентности в подготовке учителя английского языка на различных этапах обучения.

**Ключевые слова:** ИКТ – компетентность, процесс обучения, информационно-коммуникативные технологии, функциональная грамотность.

**I.S. Bukharova,**

*The scientific supervisor: O.A. Morozova  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS**

**Abstract.** The article reveals the essence and necessity of ICT application in education. The structure and contents of ICT competence of an English teacher at various stages of training are considered.

**Key words:** ICT-competence, training process, information and communication technologies, functional literacy.

В современных школах на уроках английского языка сложно заинтересовать обучающихся обычным мелом и доской. Поколение Z с клиповым мышлением требует обязательного обучения через ИКТ, так как быстрота действий, низкая концентрация внимания и компьютеризация являются характерными чертами людей, родившихся в это время.

ИКТ в образовании это – специальный набор методов, форм, приёмов, способов обучения и средств воспитания, системно использующиеся в образовательном процессе на основе объявляемых психолого-педагогических установок, которые приводят к достижению прогнозируемого образовательного результата [2]. ИКТ-грамотность педагога – знание персонального компьютера, программного обеспечения, их функций и возможностей. ИКТ-компетентность учителя является понятием комплексным. Оно рассматривается как целенаправленное и эффективное применение знаний и умений в образовательной деятельности для решения профессиональных задач. Основным аспектом ИКТ-компетентности – наличие достаточно высокого уровня функциональной грамотности в сфере ИКТ [3]. Следовательно, ИКТ-компетентность учителя

---

английского языка – это умение использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы и другие ИКТ для формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении английскому языку. Происходящие изменения в области ИКТ заставляют пересматривать некоторые моменты в организации информационного обеспечения познавательной деятельности в изучении английского языка.

Структурно ИКТ – компетентность учителя английского языка состоит из знаний следующего характера:

- знание возможностей и особенностей ИКТ в процессе обучения английскому языку;
- структуры и содержания ИКТ, сущности;
- норм применения на различных этапах обучения английскому языку;
- конкретных видов обучающих ИКТ – продуктов, справочных Интернет-ресурсов и их внедрения в процесс обучения английскому языку;
- специфики создания собственных Интернет-продуктов и их использования в процессе обучения;
- основных и мультимедийных обучающих программ и специфики их применения в обучении иностранному языку;

В структуру ИКТ – компетентности учителя английского языка также входят умения следующего характера:

- умение рационально применять ИКТ на уроке английского языка и во внеклассной работе;
- самостоятельно создавать и пользоваться различными программами для изготовления обучающих ИКТ – продуктов [1].

Применение ИКТ на уроках является действенной технологией изучения иноязычной культуры и формирования навыков коммуникации. Большинство учителей английского языка отмечают, что применение ИКТ повышает темп процесса обучения, улучшает качества усвоения материала, способствует росту заинтересованности обучающихся к языку и предмету. Урок английского языка с использованием ИКТ отличается повышенным интересом учащихся к иностранному языку, разнообразием и действенностью. Новейшие учебно-методические комплексы для преподавания английского языка представлены в основном аудиоматериалами, в то время как ресурсные возможности образовательной среды сети интернет позволяют использовать современные интерактивные программы. Учащиеся не вкладывают дополнительные материальные средства на их приобретение. Использование обучающих мобильных приложений на уроках даёт свой положительный результат.

Учитель английского языка должен овладеть методикой использования средств ИКТ для достижения следующих целей: организация личностно ориентированного образовательного процесса; стать руководителем образовательного творческого процесса.

В учебном процессе учителя английского языка часто используют такие средства ИКТ, как пособия и учебники в электронном виде; электронные словари и переводчики; аудио- и видеотехника; тренажеры тестирования; образовательные ресурсы Интернета; интерактивная доска; обучающие приложения в мобильных телефонах.

В процессе педагогической деятельности с успехом применяются следующие средства ИКТ:

- для поиска литературы в сети Internet применяются браузеры Mozilla Firefox и Google, а также различные поисковые системы и программы для работы в режиме on-line (Yandex.ru, Mail.ru, Google.ru);
- для создания презентации используется программа Microsoft Power Point, с которой демонстрации учебного материала становятся более интересными;
- Microsoft Excel применяется при вычислениях, анализах, визуализации данных и работе со списками в таблицах;
- с помощью Microsoft Office Publisher создаются буклеты, раздаточные материалы для уроков английского языка;
- большая часть работы проводится с интернет ресурсом “edu.tatar.ru”, где учителю предлагаются различные ИКТ-помощники.

Таким образом, важная часть профессионального роста и успешной работы современного учителя английского языка – это освоение ИКТ и грамотное внедрение их в образовательный процесс.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иванищенко О.Н., Кель А.А., Матвеева Е.Ф. Компетентность учителя иностранного языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. №1(16). – URL: <http://sibac.info/archive/guman> (дата обращения: 03.10.2019).
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 5. – С. 16-21.
3. Федеральные государственные стандарты ВПО. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 02.10.2019).

**УДК 801**

**А.Б. Бушев,**

*Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия*

#### **ПОНИМАНИЕ МЕДИАДИСКУРСА: ПРАВАЯ РИТОРИКА МИГРАЦИОННОГО КРИЗИСА И КСЕНОФОБСКИЙ ДИСКУРС МАССОВОГО НАСИЛИЯ**

**Аннотация.** В работе освещается актуальный медиадискурс, отличающийся общностью риторики – правая риторика миграционного кризиса в Европе и ксенофобский дискурс массового насилия в США.

**Ключевые слова:** глобальный медиадискурс, правая риторика, миграция, ксенофобия, языковые стереотипы

**A.B. Bouchev,**

*Tver State University, Tver, Russia*

## **GLOBAL MEDIADISOURSE COMPREHENSION: THE RIGHTIST DISCOURSE OF MIGRATION CRISIS AND XENOPHOBIC DISCOURSE OF MASS VIOLENCE**

**Abstract.** The actual media discourse aimed against migrants in Europe and xenophobic discourse of mass violence is shed light on in this paper. It is the version of rightist rhetoric of exclusion and racist discourse.

**Key words:** global media discourse, rightist rhetoric, migration, xenophobia, language stereotypes.

Дискурс может быть охарактеризован и как *привычный способ говорения* и – шире – мышления на данную тему. Тогда многие речи могут быть скомпрессированы до общих расхожих стереотипов. *Увидеть общее за многими речами – одна из задач дискурс-анализа.* Оригинальное – редкий цветок.

Методологической основой проводимого нами исследования медиа является анализ дискурса. В наших работах применительно к политическому дискурсу показана важность номинации явлений в политическом дискурсе, использования клише и штампов как частного случая стереотипии, использования аксиологической лексики, метафорики, эвфемии, повторов, перифраз, сложность дефинитивности терминов, манипуляция фактами, выдача мнения за знания и некоторые другие обязательные явления политического дискурса. Показательны гипернормализация политического языка, его номинативность, замкнутость нарративной и логической структуры такого дискурса, анонимность и тождественность смыслов, показанная исследователями тоталитарного дискурса [4].

Речевая агрессия, разнообразные полемические приемы сокрытия истины (апелляция к авторитетам, эмоциональное давление, попытка вывести оппонента из себя, феномен политкорректности) заставляют пристальнее вглядываться в языковую основу дискурса политика. Это смыкается с такой категорией, как этика в дискурсе СМИ. Ведь недаром считают, что язык СМИ, как умный слуга глупого хозяина, отражает этическое состояние общества.

На наш взгляд, закономерности построения дискурса надо искать в его языковой форме, в том, как политический смысл обьязывается. Взаимодействие информационной и воздействующей функции обуславливает первый признак газетно-публицистического стиля – стандарт и экспрессия. В трудах В.Г. Костомарова газетный язык определяется как *регулярное соотнесение стандартизированных и экспрессивных языковых средств, их чередование и контрастирование.* Высокая стандартизованность обусловлена, в первую очередь, экстралингвистическими причинами – стремлением к документальности изложения, повторяемостью тематики, оперативностью в подготовке материалов, ограничением в связи с этим поисков экспрессивно-образных средств выражения. Еще Ш. Балли отмечал, что «язык газет переполнен штампами – да иначе не может и быть, трудно писать быстро и правильно, не прибегая к избитым выражениям» [1, с. 109] Стандартизация языковых средств в газетно-публицистическом стиле в отличие от научного и официально-делового может иметь *социально-оценочных характер*- положительная оценочность и негативная оценочность. В основе стратегий политического дискурса лежит явление оценочности.

---



Весьма распространенным является в политическом дискурсе навешивание ярлыков, для которых характерна идеологизированность, субъективность и предубежденность. Оценочность выводит к исследованию идеологем. Ведь сама задача политического дискурса – это не констатировать положение дел, а внушить массам оценку, дать основу для изменения убеждений и действий, это работа с массовым сознанием. Социально-оценочная окраска концептуальной лексики «заряжает» весь текст: и в ее контексте многие нейтральные слова могут приобретать окраску. Показателен в медийном дискурсе феномен, названный нами *семантическая иррадиация*: присутствие хотя бы одного эмоционального слова придает эмоциональность всему высказыванию. Не все стандартизированные средства выражения газетно-публицистического стиля носят оценочный характер. Однако объединяет все эти выражения *денотативная соотнесенность* политической жизни. Особая роль принадлежит стандарту в *создании так называемых средств стереотипизации – приема идеологического воздействия*.

Посмотрим на правую риторику европейского миграционного кризиса. Так, ее рупора, бывшего итальянского вице-премьера М. Сальвини характеризует способность высказывать самые неприятные идеи публично. Раздражение итальянцев против неконтролируемой миграции находит выражение в речах этого «человека из народа», а речи находят поддержку у общественности. Это не только речи, но и действия: флот неправительственных организаций столкнулся с проблемой невозможности зайти в итальянские порты (*refused permission to dock*).

Неправительственные организации ведут дискурс миграционного кризиса – *опасный путь, проволочки социализации, неясность интеграции, чуждость, тяжёлые бытовые условия в миграционном центре, outlaw, the boat capsized, migrant reception center slow processing of requests, adopt a tougher line, refugee camp, traffickers of human flesh, perilous sea-crossing*.

В оказании помощи и привлечении внимания участвуют знаковые персоны.

Hollywood star Richard Gere has called upon the Italian government *to assist migrants who have been stranded on a Spanish charity boat in the Mediterranean* for more than a week.

The Italian government needed *to stop "demonizing people"*, the actor said.

Mr Gere boarded the vessel on Friday, which has been blocked from entering Italian waters.

Italy's Deputy Prime Minister Matteo Salvini hit back, saying Mr Gere should take the 160 migrants to Hollywood.

Mr Gere, who visited the Open Arms ship *in a show of support*, joined a news conference on the Italian island of Lampedusa *calling for the migrants to be allowed to dock*.

He made comparisons between Mr Salvini, who is also interior minister and has made repeated efforts to block migrant ships from docking in Italy, and US President Donald Trump, who has faced widespread criticism for his immigration policies.

"We have our problems with refugees coming from Honduras, Salvador, Nicaragua, Mexico... It's very similar to what you are going through here," he said, accusing politicians in both Italy and the US of *demonising migrants*.

"This has to stop everywhere on this planet now. And it will stop if we say stop," he added.

Но М. Сальвини не лезет за словом в карман:

It didn't take Mr Salvini long to respond. "Given this generous millionaire is voicing concern for the fate of the Open Arms migrants, we thank him: he can take back to Hollywood, on his

---

private plane, all the people aboard and support them in his villas. Thank you Richard!" he said in a statement.

Продемонстрируем типичность языковых средств на примере миграционного кризиса в Европе:

*Influx of refugees* – особенности номинации

*A woman was stabbed* – семантика глагола

*Send migrants back* – штамп

*Migrant repatriation* – эвфемизм

*Loss of jobs* – штамп

*Visa liberalization* – эвфемизм

*Right-wing rhetoric lures voters* – неясная оценка

*Displaced population* – эвфемизм

*War on the doorstep* – типичная метафора

*Sectarian division deepened* – эвфемизм

*A window of opportunity is closing* – метафора

*Flee for the rights* – штамп

Живописуется криминал и терроризм и меры борьбы с ним (*a deadly car bomb, a vehicle blew up, search for suspects, raids on terror alerts, crackdown on street protests, stepping up security, suicide bomb attacks*).

Посмотрим, с помощью каких стереотипизированных средств рисуется картина миграционного кризиса на Средиземноморье:

*To manage external borders*

*Common border force*

*Ensure free movement*

*Overcrowding boats* – оценка, штамп

*To extend the period of emergency imposed after shooting*

*Devastation in Aleppo* – оценка, штамп

*Seized the town*

*Tough restrictions on freedom* – оценка

*Human trafficking ring* – штамп, метафора

*Slave trade* – штамп, оценка, неясность

*Gateway to Europe* – метафора

*Barbaric trade in human smuggling* – оценка

*Bonded labour* – метафора

Рисуются картины подневольного и детского труда и новой работорговли: *vulnerable, gangsters, sex trade is appalling, children work in cannabis factories and are abused*.

Показаны реалии мигрантов: *fingerprinting, refugee camps, ceasefire, curfew, clashes...*

Правая ксенофобская риторика звучит в дискурсе массового насилия в США. В последние годы исполнители таких терактов использовали экстремистские идеи и лозунги (*hate rhetoric*). Это геймеры, участники экстремистских сообществ в интернете (*chatrooms*). Они используют механизмы собственной радикализации в виде дискурсов интернета (*Toolsradicalizingonline*). Они – жертвы правой риторики, риторики альт-райтистов, альтернативных правых, имеющих представленность в Интернете (*white supremacy, violent ideology, racist ideology, angry rhetoric*).

---

В дискурсе массового насилия явственно звучание антиэмигрантской, ксенофобской, супрематистской нот: *crisis on the border, infestation, invasion, bigotry, thieves...*

Этот дискурс подогревается известным дискурсивным феноменом белого национализма. Эта расистская по сути риторика взрывоопасна (*rhetoric to incite and to in flame*).

Посмотрим на риторическую оппозицию «Мы-они»:

The suspect accused of killing 22 people at a Walmart in El Paso, Texas, has confessed that he was **targeting "Mexicans"**, say US media.

Officials believe the alleged gunman, Patrick Crusius, is the author of an **online post decrying Hispanic migrants**.

Здесь дискурс массового насилия смыкается с ксенофобским дискурсом:

El Paso sits on the US-Mexican border, and has a large majority Latino population. On Friday, President Donald Trump, who travelled to El Paso earlier this week, pledged to take a "serious" look at passing new gun control measures to strengthen the background check system.

Обвинение в поддержке и разжигании ксенофобского дискурса относятся и к мейнстримовым медиа и фигурам.

There has also been increased scrutiny – and criticism – of the president's language – he has repeatedly referred to an immigrant **"invasion"**.

The online manifesto being investigated by police used similar words.

Проведенный анализ дискурсов с выявлением тождественности их смыслов позволяет нам сделать следующие выводы. Исследование актуального опасного социального дискурса и социально опасных действий заставляет систему образования обратить внимание на прививки от такого рода дискурсов, причем это должна быть разумная, систематическая, а не разовая индоктринация. В отборе лингвистических средств соответственно экстралингвистическим условиям проявляется идеологическая направленность публицистики, ее связь с различными общественными отношениями, с политикой. Связь публицистики с политикой носит двусторонний характер. Политика влияет на формирование публицистики, на развитие ее языковых средств. Со своей стороны, публицистика является эффективным инструментом воздействия на общественные процессы. Немаловажная роль в этом отношении принадлежит языковым средствам. В газетно-публицистическом стиле находит свою наиболее последовательную реализацию такая функция языка, как воздействующая.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Иностранная литература, 1961. – 396 с.
2. Верховский А.М. Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ. – М.: РОО «Центр 'Панорама'», 2002. – 200 с.
3. Кастельс М. Власть коммуникации. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. – 564 с.
4. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. – М.: НЛЮ, 2014. – С. 108-165.

УДК 372.882

**Л.Р. Валеева,**

*Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии,  
ФГБОУ ВО «КНИТУ», г. Казань, Россия*

### **ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ХИМИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассказывается о внеурочной работе лицеистов-химиков по литературе, способствующей расширению гуманитарного кругозора учеников и успешному приобщению их к великой русской культуре, носителями которой они начинают себя осознавать.

**Ключевые слова:** внеклассная работа по литературе, творческая лаборатория, урок-концерт, системно-деятельностное обучение

**L.R. Valejeva,**

*Chemistry Boarding School for talented students, Kazan, Russia*

### **THE CREATIVE LABORATORY AS A FORM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON LITERATURE IN THE CHEMICAL LYCEUM FOR GIFTED CHILDREN**

**Abstract.** The research article presents the Chemical Lyceum students' supplemental classes on Literature working for elevating their humanitarian minds and successful attachments to Great Russian Culture as the beginning carriers of it.

**Key words:** extracurricular activity on Literature, creative laboratory, concert-classes, activity approach.

Сейчас, когда в наше бытие всё крепче вплетается Всемирная паутина, дети находятся под постоянным информационным обстрелом: их засыпают сведениями из подозрительных, не проверенных специалистами источников. Заметна и другая негативная тенденция: образ великого человека, к которому с пиететом относились многие поколения образованных русских людей, зачастую вульгаризируется, в биографиях гениев выискиваются порочащие их факты. Если этому ужасающему действию не искать противодействия, в памяти современных подростков Пушкин может запечатлеться не как певец света и духовной свободы, а как автор донжуанского списка, Маяковский – не как абсолютный новатор, совершивший гигантский шаг в будущее, а как сторонник полиамории и т.п. Противостоять бездуховности, думается, можно с помощью бережного обращения к фактам жизни и творчества деятелей искусства под руководством грамотного наставника, но не только. Важно популяризировать (не обытовляя, не опошляя) поэзию среди юных силами самих юных. Так и родилась мысль о необходимости создания школьного творческого сообщества «Литмастерская», где бы ученики лицея смогли представить своим одноклассникам, сверстникам из других учебных заведений собственное видение любимого творения мастеров слова.

Проблематика планируемой в рамках «Литмастерской» деятельности (проведение фестивалей, концертов, организация композиций, выставок и конференций, посвящённых

литературным юбилеям, приуроченных к знаменательным датам вообще) не предусматривает изначального наличия у детей углублённых знаний в области литературы, но способствует их появлению: учащиеся в процессе создания достойного творческого продукта должны будут знакомиться с дополнительными источниками информации, работать с серьёзными трудами, в том числе литературоведческими.

Занятия в рамках творческой лаборатории позволяют совершенствовать познавательные способности учеников; получить достойные знания о жизни и внутренне сложном мире поэзии того или иного творца; стимулировать навыки выразительного чтения стихотворений; развить умение продуктивно работать с различными источниками информации, в том числе и с ресурсами сети Интернет.

Необходимо отметить, что в процессе подготовки внеклассных мероприятий по литературе учащиеся получают возможность реализовать свои творческие возможности, а развитие последних – одна из важнейших задач современного образования. Почему это столь важно? Творчество – это созидание, то есть деятельность, в процессе которой рождаются новые духовные и материальные ценности. Оно не только определяет условия человеческого существования, но и становится способом совершенствования конструктивных способностей и средством самовыражения личности. Именно творческий процесс поможет нам решить главную задачу – воспитать нового человека, обладающего внутренней свободой, умением сознательно выбирать линию поведения, а также такими личностными качествами, как трудолюбие, целеустремлённость, настойчивость, упорство, бескорыстие и пр., а значит воспитать личность с развитой мотивационной готовностью к труду.

В ходе, например, концерта, или литературно-музыкальной композиции, лицеисты рассказывают о самых значительных и достойных внимания фактах жизни русских поэтов, знакомят друг друга с их творениями и поют романсы, песни на их стихотворения. Но не только. Подготовка подобных мероприятий требует усиленной, кропотливой творческой работы: ребята снимают видеоролики, проводят социологические опросы, пишут картины, ставят спектакли.

Создание сценария вечера и его презентация подразумевает внимательное изучение научных источников, что, несомненно, расширяет кругозор лицеистов и способствует укреплению почтительного отношения к «служителям муз». Заметим, что акцент делается на самостоятельной познавательной деятельности учеников, которая оказывает существенное влияние на возбуждение и развитие интереса. Так, реализуется один из основополагающих принципы ФГОС: учитель сегодня не может оставаться единственным транслятором знаний, поэтому он должен стать проводником в мир информации, дающим своему подопечному ценные подсказки, дабы он не сбился с пути и получил качественное образование. В начале подготовки нашего мероприятия учитель не преподносит своим ученикам готовые сведения – они добывают их самостоятельно, но ориентируются по указаниям наставника. Главным источником, конечно, является Интернет, но только научные сайты, например, ФЭБ. Её разделами, посвящёнными определённым поэтам, ребята пользовались, в процессе подготовки материала для концертов.

Безусловно, форма литературно-музыкальной композиции – это традиционная форма работы любого учителя словесности. Но если использовать её в современном контексте, то в ней качественно реализуются принципы системно-деятельностного обучения [1, с. 46].

Опыт создания разнообразных творческих проектов позволил прийти к следующему выводу. Развитие креативных способностей учащихся будет протекать более успешно в рамках специально созданной образовательной среды, где учащиеся овладевают опытом познавательной деятельности, концептуальной основой которой выступает педагогика сотрудничества. Она предусматривает наличие оптимального морально-психологического климата, опирается на субъект-субъектные отношения учителя и школьника, помогает раскрыть скрытые потенции ребёнка, осознать свою социальную значимость.

Таким образом, работа в «Литмастерской» в полной мере соответствует общепринятому в современной системе образования учению об универсальных учебных действиях, открывая обучающемуся путь к саморазвитию и самосовершенствованию посредством активного и сознательного усвоения нового социального опыта.

Нужно сказать несколько слов и об опыте реализации мероприятий, которые приурочиваются к определённой знаменательной дате – например, юбилею поэта или дню его памяти. Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии – образовательное учреждение закрытого типа. У нашей школы много достоинств: дети живут единой семьёй, в которой сложился благоприятный микроклимат, делают большие успехи в учёбе, потому что нет отвлекающих факторов (младшие начинают ориентироваться на тех старших, что побеждают в олимпиадах и активно занимаются исследовательской работой). Но отсутствие разрядки, инохарактерной деятельности после учёбы зачастую ведут за собой переутомление и апатию. Выход нужно искать в креативном самовыражении, что обусловило необходимость создания творческой лаборатории. Активность в данном ключе лицеистов доказала, что мы двигаемся в верном направлении.

«Литмастерская» действует в нашем учебном заведении несколько лет. Благодаря работе сообщества, каждый год в лицее ознаменовывается успешным проведением занимательных литературных мероприятий, организуя которые дети не только готовят исполнение стихотворений или песен, но и снимают видеоролики, проводят социологические опросы, пишут картины, организуют моноспектакли и пр. Творческая деятельность «Литмастерской» становится всё более масштабной: с концертами и композициями лицеисты выезжали в другие школы Зеленодольского района, Казани. Проникновенное исполнение произведений русских поэтов вызывает в подростках уважение, во взрослых – восхищение и даже слёзы. Подобная реакция убеждает ребят в том, что они делают важное дело – приобщают и других к удивительно многообразной культуре Родины.

Недавно в педагогическом коллективе лицея возникла мысль о необходимости проведения креативных линеек. 3 дня в неделю учащиеся дежурного класса или просто энтузиасты демонстрируют собственное восприятие нового дня. Как известно, практически каждый день в мире отмечают какой-нибудь интересный праздник. Так происходит и в лицее. Например, в день рождения Николая Гумилёва мы поставили мини-спектакль о его жизни с включением самых известных стихотворений поэта; в День прорыва блокады Ленинграда в песенной форме напомнили о подвиге города на Неве и вкусили блокадного хлеба, чтобы не забывать о ценности простой пищи и т.д.

В этом же году было подготовлено мероприятие, которым, по праву, лицеисты гордятся, – «День Пушкина в химическом лицее». Начался это знаменательный день с торжественной линейки, на которой появился сам «Александр Сергеевич», благословивший лицеистов на духовные свершения. В течение дня ученики и сотрудники лицея получали

письма от Пушкина – отрывки из творений поэта, вложенные в раскрашенные «под старину» конвертики, которые запечатывались с помощью красной свечи. На переменах в самых многолюдных местах лица внезапно ученики и учителя начинали читать стихи Пушкина. Финальная и самая грандиозная часть Дня Пушкина ознаменовалась как концертом, в рамках которого лицеисты танцевали, пели, демонстрировали видеоролики и спектакли по произведениям А.С.Пушкина (например, футуристическую «Пиковую даму» от 9-х классов и фрагменты пластического «Евгения Онегина» под музыку Земфиры от 11-х классов), так и конкурсом чтецов. Хочется верить, что в итоге ребятам удалось не только расширить свой кругозор, но и взглянуть на величайшего русского поэта не как на бронзовый памятник, а как на удивительного человека, гениального творца. Общеизвестно, что часто у школьников возникают трудности с восприятием художественных произведений, которые кажутся непонятными, устаревшими. Думается, что путём вовлечения лицеистов в творческий процесс, связанный, в частности, с именем Пушкина, при помощи соприкосновения с его поэтическим миром (не продиктованного стандартами), личного и свободного участия лицеистов в такого рода созидательном процессе мы прокладываем дорогу к решению означенной проблемы – проблемы отсутствия интереса к искусству прошедших эпох. Можно надеяться, что после Дня Пушкина в химическом лицее ребята включили хотя бы небольшой кусочек наследия поэта в яркую мозаику своего внутреннего мира, пришли к осознанию отчасти потерявшего свой глубокий первоначальный смысл и потому ставшего шаблонным понятия «Солнце русской поэзии», наполнили его собственным, оригинальным содержанием.

В результате нашего творческого труда недавно было создано и сетевое сообщество учителей «Литмастерская», которое нацелено на образование единого информационного пространства и творческой среды для учителей гуманитарного цикла, работающих с одарёнными детьми, на реализацию новаторских идей педагогов и получение креативных продуктов культурно-просветительского характера, а также рождение новых связей между школами и налаживания их успешного сотрудничества в заявленном направлении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – 526 с.

УДК 811.222.1'06+ 81'255+ 81'27

**И.А. Вишнякова,**

*Научный уководитель: Е.П. Писчурникова,*

*Санкт-Петербургский Государственный Университет, Санкт-Петербург, Россия*

## **К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ КОРАНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИМЕНИ «استكبار»)**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу изменения значения коранического термина «استكبار» (*istikbār*) и употребления его в общественно-политическом дискурсе

современного персидского языка с предложением новых вариантов перевода данной лексемы на русский и английский язык.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, политическая лингвистика, семантика, лексикология, персидский язык, перевод и переводоведение.

**I.A. Vishnyakova,**

*The scientific supervisor: E.P. Pischurnikova,  
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia*

## ON THE SEMANTIC CHANGES OF THE QURANIC VOCABULARY IN MODERN PERSIAN (ON MATERIAL OF "استكبار")

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the semantic change of the Quranic term «استكبار» (*istikbār*) and its implementation in the socio-political discourse in the modern Persian language with a new approach to translating the meanings of the lexeme into Russian and English.

**Key words:** cultural linguistics, political linguistics, semantics, lexicology, modern Persian, translation studies.

Одной из ключевых проблем, с которыми сталкивается переводчик при работе над текстом, является перевод безэквивалентной лексики исходного языка, которую не всегда можно адекватно передать средствами языка переводящего. Говоря о политических реалиях исходного языка, чаще всего имеются в виду особые, присущие лишь данной этнокультурной общности термины: названия органов власти и государственных должностей, наименования единиц административно-территориального деления и др., при переводе которых достаточно ограничиться транскрипцией лексемы, снабдив ее соответствующим комментарием. Тем не менее, порой общественно-политическая лексика является настолько специфичной, что для адекватного перевода того или иного термина необходимо обратиться к его этимологии и истории его употребления в исходном языке. К числу данных реалий относится и персидское существительное арабского происхождения «استكبار» (*istikbār*).

В современном литературном арабском языке имя *istikbār*, которое по форме является масдаром (отглагольным существительным) глагола «استكبر» (*istakbara*, «гордиться; считать большим; считать важным»), практически не употребляется [1, с. 674; 13, р. 2585]. Тем не менее, данная лексема присутствует в тексте Корана, откуда, вероятно, она и была заимствована в персидский язык [16, р. 91]. В священной книге мусульман *istikbār* встречается дважды – в 41 (43) аяте суры 35 «الفاطر» («Создатель») и в 6 (7) аяте суры 71 «نوح» («Нух») [12, р. 628-9]. В последнем случае имя *istikbār* в винительном падеже и глагол *istakbara* в форме 3 л. ед. ч. استكبروا (*istakbarū*) образуют особую конструкцию – т.н. «абсолютный масдар», употребляющуюся для усиления значения глагола [3, с. 63].

В русском переводе Корана за авторством выдающегося отечественного арабиста И.Ю. Крачковского (1883-1951) имени *istikbār* соответствует существительное «превознесение», а абсолютный масдар *istakbarū istikbāran* переводится как «гордо перевозносились», где имя *istikbār* соотносится с наречием «гордо» [4, с. 359, 473]. В словаре коранической лексики Джона Пенрайса (1818-1892) глагол *istakbara* трактуется как «быть исполненным гордости, проявлять оскорбительное высокомерие» (англ. «*to be puffed up with*



*pride, to be half with in solence*»), а в качестве значения отглагольного имени *istikbār* указывается «высокомерие» («arrogance») [14, p. 123].

Именно в значении «гордость, высокомерие» данная лексема вошла в состав персидского языка. Согласно классическому персидско-арабско-английскому словарю британского лингвиста Фрэнсиса Джонсона (ок. 1795/6-1876), *istikbār* означает «*быть гордым, надменным, высокомерным и самоуверенным. Притворяться великим. Считать себя великим*» (англ. «*being proud, haughty, arrogant, and presumptuous. Playing a great man. Viewing, regarding as great*») [10, p. 82]. Соотечественник Джонсона, Фрэнсис Джозеф Стейнгасс (1825-1903) переводит данную лексема как «*быть гордым; гордость, тщеславие, самонадеянность, высокомерие*» (англ. «*being proud; pride, conceit, presumption, arrogance*») [17, p. 54].

В персидско-русском словаре М.А. Гаффарова (1866-19??), впервые опубликованном в 1914 г., предлагается следующий перевод существительного *istikbār*: «гордость, надменность, спесь» [2, с. 30]. В вышедшем спустя 56 лет персидско-русском словаре под редакцией Ю.А. Рубинчика (1923-2012), до сих пор являющемся основным рабочим инструментом переводчика-ираниста, *istikbār* трактуется как «высокомерие, надменность», при этом отмечается принадлежность данного слова к книжной лексике [5, с. 80]. Аналогичное значение данной лексемы фиксируется и в изданном в 1965 г. персидско-немецком словаре Генриха Юнкера (1889-1970) и Бозорга Алави (1904-1997) [11, p. 30].

В толковом словаре персидского языка Али Акбара Деххода (1879-1956), впервые изданном в 1931 г., предлагается четыре различных значения *istikbār*: 1) считать кого-либо или что-либо большим; 2) считать кого-то великим; 3) возвеличивать самого себя; 4) проявлять непокорность (перс. «*...بزرگ دیدن کسی یا چیزی را؛ کلان پنداشتن کسی را؛ بزرگ نمودن از خود...؛ گردن کشی کردن*», *buzurg dīdan-ikas-ī yā cīz-ī-rā; buzurg namūdan az xūd...; gardankišī kardan*) [7, p. 2177]. Младший современник Деххода, Хасан 'Амид (1910-1979) в своем «Словаре персидского языка» 1963 г. дает сходные определения: «считать кого-либо великим; считать себя великим; проявлять высокомерие, надменность; превозносить себя; демонстрировать упрямство и неповиновение» (перс. «*بزرگ پنداشتن کسی را؛ خود را بزرگ پنداشتن؛ تکبر کردن، بزرگمنشی*» «*کردن؛ خودنمایی و گردنکشی کردن*», *buzurg pandāštan-i kas-ī-rā; xūd-rā buzurg pandāštan; takabbur kardan; buzurgmunšī kardan; xūdnamāyu va gardankišī kardan*) [9, p. 148]. Примечательно, что оба лингвиста соотносят имя *istikbār*с инфинитивами сложных персидских глаголов, выступающих в функции отглагольного существительного [6, с. 265], а не с отдельными существительными или наречиями, как это делают, в большинстве своем, их европейские коллеги. Вероятно, этим самым Деххода и 'Амид демонстрируют отглагольное происхождение *istikbār* в арабском языке.

Таким образом, к 1960-1970-м гг. в силу сложившейся в XIX-нач. XX в. традиции западноевропейские лингвисты определяли *istikbār* как «гордость, высокомерие, надменность», в то время как иранские специалисты в качестве первого значения данного слова указывали «считать кого-либо или что-либо большим, великим». Очевидно, к тому времени слово *istikbār* полностью перешло в разряд книжной лексики. В частности, А.А. Деххода в качестве примера употребления данной лексемы приводит цитату из произведения средневекового поэта Насири Хосрова (1004-1088):

«Я покажу тебе путь, если ты изгонишь из сердца гордыню,  
Неуместно невежде проявлять высокомерие перед мудрецом».

(راه بنمایم ترا اگر کبر بندازی ز دل جاهلان را پیش دانا جای استکبار نیست) [7, p. 2177].

Тем не менее, вне поле зрения персидских лексикографов и западных ориенталистов осталось довольно интересное лингвистическое явление, зафиксированное и подробно рассмотренное лишь в к. XX-нач. XXI в. Согласно масштабному исследованию, проведенному специалистами из университета Машхада доктором Каземом Табатабаи и Сомайе Тахири, в 1950-1970-х гг. на фоне роста популярности в Иране марксистских и антиимпериалистических идей ряд иранских светских и религиозных философов пришли к мысли о необходимости синтеза социализма и ислама. Зачастую трансляция социалистических идей происходила посредством лексики, заимствованной из Корана, в том числе и *istikbār* [16, p. 91-2].

Так, проанализировав работы известного иранского философа Али Шариати (1933-1977), Табатабаи и Тахири пришли к выводу о том, что в рамках теории «исламского социализма», предлагаемой Шариати, *istikbār* приобретает значение «эксплуатация» (перс. «استثمار», *istiṭmār*), «деспотия, абсолютизм» («استبداد», *istibdād*), «колониализм» («استعمار», *isti'mār*), «обман, одурачивание» («استحمار», *istiḥmār*) и «порабощение» («استعباد», *isti'bād*) и часто используется по отношению к правящему классу, эксплуатирующему население тем или иным образом. Кроме того, в некоторых случаях *istikbār* используется доктором Шариати в качестве обозначения атеистических режимов, правящих в различных странах («نظامهایی که افکار آنها بر پایه ی شرک است», *niḏāmhā-yī kahafkār-i ānhā barpāyah-yi širk-ast*) [Ibid, p. 107, 114].

Совершенно особый смысл лексема *istikbār* обретает в речах и проповедях лидера Исламской революции 1978-1979 гг. аятоллы Рухоллы Хомейни (1902-1989). Возвращаясь к изначальному, кораническому смыслу данного слова, Хомейни трактует *istikbār* как собирательный образ мировых держав, чинящих произвол, эксплуатирующих и колонизирующих «отсталые» народы. Кроме того, подобно Шариати, Хомейни применяет этот термин по отношению к не-мусульманам, правителям-тиранам и деспотическим режимам, что также представляет собой одну из трактовок коранического смысла *istikbār* [Ibid., p. 108-9].

В этом новом, транслируемом аятоллой Хомейни и его идеологическими приемниками значении *istikbār* вошло в современный литературный персидский язык. В «Кратком словаре персидской речи» иранского лингвиста Хасана Анвари (род. 1934) данная лексема означает: 1) (*полит.*) притеснение и угнетение по причине [собственного] могущества; 2) (*полит.*) государство или группа государств, оказывающих притеснение и жаждущих гегемонии; 3) (*уст.*) высокомерие, тщеславие [8, p. 138].

Тем не менее, произошедшие с этим словом семантические изменения остались практически незамеченными для западных, в том числе отечественных востоковедов-переводчиков. По этой причине представляется актуальным предложить несколько новых, отличных от классического варианта «гордость, высокомерие, надменность» способов перевода *istikbār* на русский и английский языки.

Так, вполне адекватным является перевод заголовка газетной статьи «اسلام و استکبار؛ اسلام و استکبار» (Islām va istikbār; tafāvūthā-yi asāsī dar nigāriš bah «zan») [15] как «Основные различия в положении женщин в исламской и западной цивилизациях» / «The principal differences in the attitude towards women in the western and Islamic civilizations». Аналогичным образом, название другой газетной статьи, «اسرائیل خنجر استکبار جهانی در قلب جهان»

«اسلام» (*Isrā'īl-xanjar-i-istikbār-i jahānī dar qalb-ijahān-i islām*) [15], допустимо переводить как «Израиль: кинжал империалистических держав в сердце исламского мира» / «Israel: adagger of the imperialist powers in the heart of the world of Islam».

Таким образом, рассмотрев этимологию и различные контексты употребления слова *istikbār* в современном персидском языке, можно с уверенностью говорить о том, что традиционный перевод данной лексемы («высокомерие, гордость, надменность, непокорность») актуален лишь для текстов, созданных в период до 50-х гг. XX в. Напротив, для современных научных и публицистических текстов наиболее предпочтительными вариантами перевода этого коранического термина, введенного в общественно-политический дискурс иранскими философами, являются «эксплуатация; колониализм; порабощение», а в ряде случаев и «западный мир; западная цивилизация; мировые державы».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. – 6-е изд. – М.: Русский язык, 1984. – 943 с.
2. Гаффаров М.А. Персидско-русский словарь. Том I./ Под ред. Ф. Е. Корша. – М.: Наука, 1976. – 432 с.
3. Замалиева Г.Х. Функционирование масдара в арабском языке // Минбар. Исламские исследования. – 2016. – Т. 9., №1. – С. 62-65.
4. Коран / Пер. и коммент. И.Ю. Крачковского. – М.: Наука, 1986. – 727 с.
5. Персидско-русский словарь / Под ред. Ю.А. Рубинчика. – М.: Русский язык, 1970. – 1538 с.
6. Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. – М.: Восточная литература, 2001. – 600 с.
7. 'Alī AkbarDihxudā. Luġatnāmah-yiDihxudā. Vol. 2. / Ed. MuḥammadMu'īn, sayyidJa'far Šahīdī. –Tihṛān: Mu'assisah-yiintišārātva čāp-idānišgāh-iTihṛān, 1377 [1998]. P. 1609-3199.
8. Anvarī Ḥ. Farnang-i fišurdah-yi suxan. Vol. 2. – Tihṛān: Suxan, 1382 [2003/4].
9. Ḥasan 'Amīd. Farhang-i 'Amīd. – Tihṛān: Amīr-i Kabīr, 1379 [2000/1]. – 998 p.
10. Johnson F. Dictionary, Persian, Arabic, and English. – London: W.M. Allen and Co., 1852. – 1419 p.
11. Junker H.F.J., Alavi B. Persisch-Deutsches Wörterbuch. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1965. – 864 p.
12. Kassis H.E., Rahman F.A. Concordance of the Qur'an. – Berkeley, LA: University of California Press, 1983. – 1444 p.
13. Lane E.W. An Arabic-English Lexicon. Part 7. – London, Edinburgh: Williams and Norgate, 1885. – Reprinted in Beirut: Librairie du Liban, 1968. – 3064 p.
14. Penrice J. A Dictionary and Glossary of the Koran. – Delhi: Adam, 1991. – 166 p.
15. Purlāl-ijāmi'-i 'ulūm-i-insānī [Электронный ресурс]. – URL: <http://ensani.ir/fa/article?ArticleSearch%5Btitle%5D=استکبار&ArticleSearch%5BsortBy%5D=relevance&page=2> (дата обращения 06.10.2019).
16. SayyidKādimṬabāṭabāyī, SumayyahṬāhirī. Kārbast-iguftimānkāwī-yiṭahlīl-imafāhim-iistid'āfvaistikbār // Muṭāli'āt-iislāmī: 'Ulūm-iQur'ānvaḥadīṭ. - 1394 [2015/6]. – Vol. 95. –P. 91-118.
17. Steingass F. A comprehensive Persian-English Dictionary – 5th impression. – London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1963. – 1539 p.

УДК 811.161.1

**Л.Б. Волкова,**

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия*

### **КООРДИНАЦИЯ ГЛАВНЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ СМИ**

**Аннотация.** В статье на материале современной публицистики рассматриваются вопросы согласования подлежащего и сказуемого, подлежащего и определения в случаях, когда подлежащее выражено существительным мужского рода, относящимся к лицу женского пола. Отмечается тенденция к выбору смыслового согласования в предикативных конструкциях и грамматического – в атрибутивных.

**Ключевые слова:** согласование смысловое, формально-грамматическое, официальные, административные, должностные наименования, обозначения профессий.

**L.B. Volkova,**

*Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia*

### **COORDINATION OF SUBJECT AND PREDICATE IN MASSMEDIA LANGUAGE**

**Abstract.** The article on the material of contemporary mass media deals with issues of coordination between the subject and the predicate, the subject and the attribute in cases when the subject is expressed by a masculine noun relating to a female. There is a tendency to the choice of semantic coordination in predicative constructions and grammatical in attribute ones.

**Key words:** semantic coordination, formal coordination, official, administrative, on-duty names, professionnames.

В современном русском языке необходимость выбора смыслового или грамматического согласования подлежащего и сказуемого встает в тех случаях, когда подлежащее выражено: 1) сочетанием определено-количественного числительного и существительного; сочетанием слов *более, менее, около*, числительного и существительного; сочетанием однородных существительных, связанных соединительными союзами и т.п.; 2) аббревиатурой (например, *НАТО, ВАК* и др.); 3) существительным мужского рода, обозначающим профессию, звание, должность и т.п. применительно к лицу женского пола. Вариативность также наблюдается при согласовании подлежащего и определения, если подлежащее выражено словами мужского рода, обозначающими профессию женщины: *суровый/суровая прокурор*.

В работе предполагается на современном языковом материале рассмотреть вариативность согласования, проявляющуюся в предикативных конструкциях (*министр дала положительную оценку – министр принял решение*) и атрибутивных словосочетаниях (*известный/известная политик*), подлежащее/определение в которых выражено существительными, обозначающими по должности, профессии, званию лиц женского пола.

Определенная свобода выбора согласования по форме или по смыслу была уже зафиксирована в Академической грамматике-80: «при подлежащем – существительном мужского рода, называющем лицо по роду деятельности и в данном предложении, относящемся к лицу женского пола, возможны обе формы: *Врач пришла / пришел. Педагог*

выступила / выступил с речью. <...> Такие колебания характерны для газетной, разговорной речи. Строгое грамматическое правило выбора родовой формы в сказуемом отсутствует, за исключением тех случаев, когда при существительном есть определение в форме женского рода» [11, с. 245]. В нормативных изданиях отмечалось, что «грамматическое согласование по мужскому роду ... независимо от пола обозначаемого лица в наше время является безупречным [3, с. 188-189]. Вместе с тем проведенное в Институте русского языка исследование показало, что более половины опрошенных информантов предпочли согласование по смыслу, причем среди них было большинство людей среднего и молодого возраста. Данную тенденцию К.С. Горбачевич объяснял как факторами социального порядка (освоением женщинами профессий, традиционно считавшихся мужскими), так и сугубо языковыми (наличием асимметрии в морфологическом и синтаксическом строе русского языка). Н.С. Валгина видит причину популярности форм смыслового согласования в стремлении к смысловой точности при передаче информации [1, с. 221].

Если обратиться к анализу современного речевого материала, то становится заметным фактическое вытеснение формально-грамматического согласования из сферы публицистики: 1) *Омбудсмен заявила, что женщины должны служить в армии* [8]; 2) *Постпред США при ООН вынесла предупреждение Тегерану* [9]; 3) *Министр образования России выступила за возврат к стандартам советской школы* [7]. При этом следует заметить, что употребление форм смыслового согласования особенно характерно для заголовков статей. Отсутствие фамилии в заголовке является сознательным выбором автора, который мог бы избежать ситуации выбора согласования, назвав имя лица, речь о котором пойдет в статье. См., например: (Заголовок) *Немецкий политик осудила заявление депутата ЕП о «Северном потоке — 2»*. (Текст: *Премьер-министр федеральной земли Германии Мекленбург — Передняя Померания Мануэла Швезиг осудила слова кандидата на пост главы Еврокомиссии ...*). Лаконичный, краткий, точный и информационно-емкий заголовок имеет большой потенциал воздействия и тем самым является прагматически более оправданным.

В некоторых пособиях нормативного характера можно встретить рекомендации по выбору форм сказуемого в зависимости от его позиции по отношению к имени собственному. Указывается, что в книжно-письменных стилях сказуемое ставится в форме мужского рода, если оно предшествует приложению с именем собственным. В постпозиции сказуемое употребляется в форме женского рода (например, *Увлекательные заметки предложил редакции известный автор Н. Петрова. – Автор Н. Петрова предложила редакции увлекательные заметки.*) [3]. Как показывает анализ современного материала, данное правило практически не соблюдается, см., например: *Об этом сообщила депутат Законодательного Собрания края Светлана Андропова* [2]. – *Депутат Партии роста сообщила об улучшении муниципальной выборной кампании в Петербурге* [6]. С учетом колебаний в выборе вида согласования в современной речи хочется обратить внимание на некорректность включения некоторых заданий в тесты по культуре речи и русскому языку как иностранному. Так, например, и в учебном пособии по культуре речи, и тренировочных тестах для ТРКИ-2 предлагаются следующие примеры с заданием выбрать правильный вариант ответа: 1) *Москву ... (посетил, посетила) госсекретарь США Мадлен Олбрайт* [10, с. 9]; 2) *На заседании ученого совета ... (выступил, выступила, выступал, выступили) профессор Иванова* [12, с. 79]. Очевидно, что дать «правильный» ответ будет затруднительно и носителю русского языка, или правильных ответов может быть несколько.

Что касается атрибутивных словосочетаний, то необходимо отметить, что в нормативной грамматике к согласованию определения и определяемого по смыслу (*известная врач, молодая режиссер*) относились резко отрицательно, квалифицируя данные словосочетания как находящиеся за пределами нормы литературного языка [3, с. 192] либо отводя им место в разговорной речи [5, с. 135]. В языке современной публицистики, как показывает анализ примеров, предпочтение отдается грамматическому согласованию: *новый детский омбудсмен Анна Кузнецова, народный депутат Украины Алена Шкрум, новый министр образования О. Васильева, бывший госсекретарь США Мадлен Олбрайт, российский адвокат заявила*; примеры смыслового согласования низкочастотны (*бывшая госсекретарь США, новая министр обороны*). В то же время фиксируются множественные случаи смыслового согласования сложных прилагательных, образованных от количественных числительных и существительного *год (лет)*, например: *27-летняя прокурор ..., 30-летняя майор полиции..., девяностолетняя хирург* и т.п. наряду с грамматическими формами: *32-летний депутат Наталья Кувшинова, 41-летний представитель МИД России Мария Захарова*. Предпочтение женского рода прилагательного, по всей вероятности, обусловлено семантическими факторами, когда говорящий (пишущий) согласовывает прилагательное с именем лица (человека), возраст которого указывается, а не с наименованием должности, профессии или звания. С другой стороны, выбор женского рода прилагательного приводит к «странным» с точки зрения нормы употреблением, когда словосочетания используются в косвенных падежах, см., например: *27-летней помощнику прокурора и ее 47-летнему отцу инкриминируется пп. «а», «б» ч. 3 ст. 291.1 УК РФ* [13].

Таким образом, на основе проведенного анализа современных публицистических текстов можно заключить, что в предикативных конструкциях предпочтение отдается смысловому согласованию подлежащего, выраженного существительным с обозначением профессии, должности или звания применительно к лицу женского пола, и сказуемого; для атрибутивных конструкций характерно в большей мере согласование по форме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
2. В Красноярском крае готовят закон о благотворительности // Информационный ресурс «Тайга.Инфо» 07.022008. – URL: <https://tauga.info/76766>. (дата обращения 03.11.2019).
3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
4. ГРАМОТА.РУ. Письмовник. Автор Петрова, или Названия «неженских» профессий [Электронный ресурс]. – URL: <http://new.gramota.ru/spravka/letters/59-rubric-89> (дата обращения: 25.07.2019).
5. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 555 с.

6. Депутат Партии роста сообщила об улучшении муниципальной выборной кампании в Петербурге // ТАСС. 15.07.2019. – URL: <https://tass.ru/politika/6666848> (дата обращения 03.11.2019).
7. Министр образования России выступила за возврат к стандартам советской школы // Информационно-дискуссионный портал Newsland. 23.01.2018. – URL: <https://newsland.com/community/129/content/ministr-obrazovaniia-rossii-vystupila-za-vozvrat-k-standartam-sovetskoi-shkoly/6177061>. (дата обращения 03.11.2019).
8. Омбудсмен заявила, что женщины должны служить в армии // Собака.ru – интернет-журнал. – URL: <http://www.sobaka.ru/city/society/60020> (дата обращения 03.11.2019).
9. Постпред США при ООН вынесла предупреждение Тегерану // «Ежедневная деловая газета РБК». 06.01.2018. – URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5a50013d9a7947573e1e32f6> (дата обращения 03.11.2019).
10. Практикум по русскому языку и культуре речи (нормы современного русского литературного языка): учеб. пос. – СПб., 2001. – 199 с.
11. Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980. – Т. 2: Синтаксис. – 714 с.
12. Тесты, тесты, тесты...: пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. II сертификационный уровень. – 8-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 152 с.
13. Трубилина М. 27-летняя прокурор зарабатывала капитал на неформальных отношениях с начальством // «Источник: Legal.Report» 27.03.2019. – URL: <https://legal.report/27-letnjaja-prokuror-zarabatyvala-na-neformalnyh-otnoshenijah-s-nachalstvom/> (дата обращения 03.11.2019).

## **УДК 378.2**

**А.И. Газизова,**

*Всероссийский государственный университет юстиции, г. Казань, Россия*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос использования метода проектов на занятиях иностранного языка; раскрыты актуальность и степень разработанности проблемы; представлены типология проектов, преимущества реализации исследовательского проекта на иностранном языке для студентов и преподавателей.

**Ключевые слова:** иностранный язык, метод проектов, проектные качества, учебно-исследовательский проект

**A.I. Gazizova,**

*All-Russian State University of Justice, Kazan, Russia*

### **PROJECT METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL**

**Abstract:** The article discusses the use of the project method in foreign language classes; reveals the relevance and degree of problem elaboration; presents the typology of

projects, the advantages of implementing research project in foreign language for students and teachers.

**Key words:** foreign language, project method, design qualities, educational research project.

Одним из приоритетных направлений современной подготовки будущих специалистов является проектная деятельность студентов. Использование в учебном процессе приемов и методов, формирующих у студентов умение самостоятельно получать новые знания, находить, обрабатывать и обобщать информацию, делать выводы и принимать ответственные решения повышает мотивацию к обучению, ведет к формированию профессиональных компетенций, проектной культуры.

Согласно А.С. Запесоцкому, подготовка специалиста нового уровня предполагает решение трех групп задач:

- базовая подготовка (например, философское размышление, критический анализ, публичная дискуссия);
- формирование проектных качеств и способностей личности (формированию таких качеств могут способствовать междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы деятельности);
- овладение специальными технологиями, которые определяют профессиональную компетентность в той или иной области [1].

Отсюда, привлечение студентов к проектной деятельности при обучении иностранному языку представляется значимой частью процесса профессиональной подготовки специалиста, одним из направлений его совершенствования, обеспечивающих продуктивное личностно-профессиональное развитие и саморазвитие студента, формирующих его мастерство и творчество для достижения качественных результатов.

Если обратиться к научной литературе, разные аспекты зарождения метода проектов, его развития в зарубежном и отечественном опыте широко освещены в работах П.Ф. Каптерева, Л. Левина, И.М. Соловьева, С. Фридман, С.Т. Шацкого и др. На современном этапе проблемы внедрения в практику высшей школы метода проектов как элемента, способного обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности, отражены в трудах Е.Н. Балыкиной, Н.А. Брендовой, Д.Н. Бузун, Н.А. Забелиной, А.В. Самохвалова, Р.К. Симбулетовой, М.С. Чвановой и др. Вместе с тем, вопросы проектирования в обучении иностранному языку остаются недостаточно изученными.

Обучение проектированию – это сложный процесс, требующий как осознания самого смысла использования современных педагогических технологий в современном высшем образовании, так и четко спланированной деятельности преподавателя, знания типологии и видов проекта и др. Выделим шесть типологических признаков проекта, согласно исследованию Е.С. Полат [3]:

- доминирующий в проекте метод или вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный и др.;
- предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;



- характер координации проекта: внутренний или региональный, и международный;
- характер контактов (среди участников одной школы, региона, страны, разных стран); внутренний или региональный;
- количество участников проекта (личностные, парные, групповые);
- продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

В обучении иностранным языкам актуальным представляется обращение к исследовательскому, творческому, информационному методам, которые определяют характер обучения студентов в вузе, их вовлечение в учебно-исследовательский процесс. Определенно студент лучше усвоит материал, если начнет его изучение с поиска и постановки проблемы, учебного задания. Решение задачи студент находит в процессе самостоятельного поиска ответа либо в ходе обсуждения разных точек зрения (группа студентов), или в совместном поиске с педагогом, что обуславливает активную позицию преподавателей, многие из которых имеют ученую степень, а следовательно реализуют так называемую живую дидактику, обучение «по образу и подобию».

Осуществление преподавания через учебно-исследовательскую тему, преимущественно педагогами с ученой степенью, т.е. исследователем в области преподавания, придает обучению характер научно-исследовательской деятельности, дает возможность студентам учиться работать с научной информацией и учиться у своих преподавателей.

Для студента учебно-исследовательский проект на иностранном языке – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации, развитие коммуникативных умений. Эта деятельность позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить и приумножить свои знания, защитить публично результат работы. В ходе работы над проектом у студентов развиваются учебные умения и навыки: рефлексивные, поисковые (исследовательские), навыки работы в сотрудничестве, менеджерские (управленческие), презентационные, умение найти ответ на незапланированный вопрос.

Проект для преподавателя выступает интегративным дидактическим средством развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектной деятельности, ведет к самообучению, творческой деятельности. К важным факторам проектной деятельности относятся повышение мотивации студентов при решении задач; смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между педагогом и обучающимся, что в целом способствует повышению качества обучения [2].

Очевидно, привлечение студентов к проектной деятельности в обучении иностранному языку актуализирует вопрос повышение уровня проектной компетентности самого преподавателя, расширения знаний об особенностях организации учебного процесса (определение этапов и хода работы; разработка

критериев оценки проектной работы, экспертиза проекта и др.), в том числе на базе информационно-коммуникативных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В. [и др.]. Организация проектной деятельности студентов в электронном // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 6. – С. 7-11.
2. Газизова А.И., Курбацкая Т.Б. В поиске путей эффективной организации проектной деятельности студентов в вузе: зарубежный опыт // Педагогический вестник. – Научный журнал. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 2. – С. 22-24.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат – М., 2000.

УДК 811

**Р.И. Галимуллина,**

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

#### **КОГНИТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ТАТАРСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена выявлению сходств и различий паремиологических единиц с компонентом-зоонимом в трех языках. Выделены универсальные и уникальные черты в сопоставлении различных национальных концептуальных систем среди татарских, английских и русских паремий с компонентом-зоонимом, и выяснены особенности их употребления.

**Ключевые слова:** паремия, компонент, зооним, пословицы, языки, когнитивный

**R.I. Galimullina,**

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

#### **COGNITIVE INTERPRETATION OF PAREMIOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT-ZOONYM IN THE TATAR, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES**

**Abstract.** This article is devoted to the identification of similarities and differences of paremiological units with component-zoonym in three languages. The author identifies universal and unique features in comparison of different national conceptual systems among the Tatar, English and Russian paroemias with the component-zoonym, and the peculiarities of their use are found.

**Key words:** paroemia, component, zoonym, proverbs, languages, cognitive

В последние десятилетия возникновение монографических исследований, сборников научных трудов, отдельных статей подтверждает усиленный интерес к

изучению паремических языковых единиц [Набиуллина 2003: 207; Федорова 2004: 249; Мугтасимова 2005; Юсупова 2010: 319]. В данных работах выявляются важнейшие проблемы, направления лингвистического изучения татарских паремий, и сущность их сводится к тому, что на первый план выдвигается проблема словесной внешне-языковой и синтаксической организации татарских пословиц.

Следует отметить работу Э.Н. Денмухаметовой «Зоонимы и фитонимы в татарских паремиях», где мы видим как все звери и животные имеющие место в паремиях являются аллегорическими образами и описываются с определенными качествами, свойственные человеку [3, с. 182].

В работах зарубежных ученых можно проследить несколько подходов к определению пословичных паремий: структурный (A. Dundes, G. Milner, P. Crépeau), функциональный (K. Burke, C. Louis, K. Lau, P. Tokofsky, S.D. Winick), поэтический (Sh. Aroga, O. Blehr, R.P. Honeck), когнитивный (P. Hernandi, F. Steen).

Обозревая работу А. Дандиса, можно понять, что любой анализ пословиц имеет исходной точкой высказывание о том, что формулирование пословицы – слишком сложная задача, чтобы стоило за него приниматься [14, с. 21].

Огромный вклад в развитие как отечественной, так и мировой паремиологии 20-го в. внес Г.Л. Пермяков. Он выделял паремиологический уровень языка, говоря о пословицах. Автор отметил, что пословицы и поговорки образуют основной фонд паремийных выражений. Основной заслугой ученого можно считать разработанную им логико-семиотическую классификацию пословиц и поговорок. Еще одно направление исследований Г.Л. Пермякова – социологическое изучение паремиологического состава языка. В 1970-е гг. им впервые был проведен эксперимент с целью выявления наиболее известных русских пословиц и поговорок, так называемого паремиологического минимума.

Интерес к исследованию пословиц и поговорок находит также распространение в докторской диссертации Е.В. Ивановой (Пословичная концептуализация мира (на материале английских и русских пословиц, С. Петербург, 2003), где мы наблюдаем сопоставительный анализ пословиц и поговорок английского и русского языков с позиций когнитивной лингвистики.

Когнитивная интерпретация паремий предполагает, что на основе анализа их смысла формулируются соответствующие когнитивные признаки в виде утверждений о концепте. Если не удастся сформулировать признак как утверждение, то такая паремия исключается из дальнейшей интерпретации как не несущая для современного носителя языка однозначной информации [10, с. 202].

Национально-культурное своеобразие паремиологических единиц особенно наглядно проявляется при сопоставлении трех языков, которое показывает, что в татарском, русском и английском языках есть более или менее сходные образы и символы как для татар, русских, так и для англичан:

– *лиса* (*tөлке*, *afox*) ассоциируется с хитростью и изворотливостью, умением ввести в заблуждение; рус. *всякая лисица свой хвост хвалит* [1, с. 55], *старая лиса дважды поймать себя не даст* [8, с. 205]; англ. *a fox is not taken twice in the same snare* (лису в одну и ту же ловушку дважды не поймаешь). Ср. *старую лису дважды не проведешь. старая лиса дважды себя поймать не даст* [7, с. 9], *when the fox preaches,*

*take care of your geese* (когда лиса толкует о морали - береги гусей). Ср. *проливать крокодиловы слезы, берегись крокодила, когда он слезы проливает* [7, с. 135]; тат. *карт төлке хэйләкәр булыр* (старая лиса хитра) [13, с. 653], *төлкенең хэйләсе үзе белән* (хитрость у лисы с собой) [13, с. 655].

– *корова, бык* (*сыер - үгез, асow - bull*) - трудолюбие и выносливость, имеет также устойчивые характеристики *слабохарактерный, работяга, упрямый, строптивый, физически сильный, выносливый*; рус. *какова корова, таков и теленок* [8, с. 89], *бодливой корове бог рог не дает* [4, с. 49]; англ. *Many a good cow has a bad calf* (плохие телята и от хороших коров рождаются) Ср. *В семье не без урода* [7, с. 85], *a curst cow has short horns* (у проклятой коровы рога коротки) Ср. *бодливой корове бог рог не дает* [7, с. 7]; тат. *үгез сука сукалый, бозау тырма тырмалый* (бык пашет, теленок боронит) [13, с. 790], *сыер ышкынса, читән аударыр* (почешется корова - повалит плетень) [13, с. 785].

– *заяц* (*куян, ahare*) символизирует трусость; рус. *вор что заяц: и тени своей боится* [2, с. 313]; англ. *Hares may pull dead lions by the beard* (мертвого льва и зайцы за бороду дергать могут) Ср. *молодец среди овец. околевший пес не укусит* [7, с. 59]; тат. *үлгән арсланны куян да барып тиккән* (мертвого льва и заяц пнул) [13, с. 639], *үлгән арсланны куян да барып тиккән* [13, с. 639], *курыккан куянын арты буш булыр* (у трусливого зайца сзади пусто) [13, с. 657].

– *рыба* ассоциируется, прежде всего, с неговорящим существом и часто сравнивается с молчаливым человеком, который «*нем как рыба*», «*ни рыба ни мясо*» [7, с. 90] - человек не имеющий никаких ярких индивидуальных свойств; тат. *балыкның теле юк* (у рыбы нет языка) [13, с. 560], англ. *As whist as a fish* (немой как рыба) [15, с. 833].

Сходство семантической организации зооморфизмов в данных языках обусловлено их генетическим, хотя и отдаленным родством, и принадлежностью к одной культурно-исторической общности [11, с. 19].

В русском языке поговорки, как правило, используются для образно-эмоциональной характеристики людей, их поведения, каких-то житейских ситуаций, а в пословицах - философский опыт осмысления жизни рус. *вороне соколом не бывать* [8, с. 39] — ведь это не о вороне и соколе, а о неизменности сущности явлений. Подобное мы наблюдаем и в татарской пословице тат. *бака күпме өрелсә дә, үгез булалмый* (сколько бы лягушка не надувалась, быком не стать) [13, с. 569].

Можно отметить, что некоторые зоонимы имеющие схожее символическое значение у русских и англичан совпадают, поэтому у многих паремий одного языка есть эквиваленты в другом: рус. *была бы собака, а камень (а палка) найдется* [2, с. 300], *не буди спящего пса: пес спит, а ты мимо* [8, с. 136], *за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь* [4, с. 120]; англ. *a staff (stick) is quickly found to beat a dog with* (палка быстро найдется чтобы бить собаку) [6, с. 221], *let sleeping dogs lie* (спящих собак не буди). Ср. *Не буди лиха, пока лихо спит* [15, с. 220], *if you run after two hares you will catch neither*. Ср. *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь* [17, с. 274]; тат. *эт кенә булсын, таяк табылыр* [13, с. 676], *бер юлы ике куян кусаң, берсен дә тоталмассың* [13, с. 712].

Итак, пословицы любого языка тесно связаны с характером образного мышления народа, отражают историю, культуру, традиции общества. Пословицы нашли удачный

способ передачи сложных понятий, представлений, чувств – через конкретные, зримые образы, через их сопоставление.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В.П. Русские пословицы и поговорки. – Москва: Худож. лит., 1988. – 431 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа: в 3 т. Т. 1. – Москва: Русская книга, 1993. – 640 с.
3. Денмухаметова Э.Н. Зоонимы и фитонимы в татарских паремиях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42). – С. 210-213.
4. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Русс. яз., 1991. – 534 с.
5. Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц. – Москва: Рус. яз., 1989. – 52 с.
6. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – Москва: Русский язык, 1984. – 44 с.
7. Митина И.Е. Английские пословицы и поговорки и их русские аналоги. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 336 с.
8. Мюррей Ю.В. Русские пословицы, поговорки и фразеологизмы и их английские аналоги. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2008. – 384 с.
9. Пазяк М.М. Пословица // Восточно-славянский фольклор: Словарь научной и народной терминологии. – Москва, 1993.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – Москва: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
11. Рыжкина О.А. Системное исследование зооморфизмов в русском языке в сопоставлении с английским: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 1980.
12. Снегирев И.М. Русские народные пословицы и притчи. Москва: Эксмо, 2010. – 576 с.
13. Исәнбәт Н. Татар халык мәкальләре: мәкальләр җыелмасы: 3 томда. 1 нче басма. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1959.
14. Dundes Alan Folk Ideas as Units of Worldview // Toward New Perspectives in Folklore. Austin, London, Texas: Univ. of Texas Press, 1972. – P. 94-103.
15. Mieder W. English Proverbs. Stuttgart: Philipp Reclam, 2008. – 152 p.
16. Speake J. Oxford Dictionary of Proverbs. New York: Oxford University Press, 2008. – 388 p.
17. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford-N.Y.: Oxford University Press, 1998. – 333 p.

**УДК 811.512.145**

**А.А. Гарипова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КАЛЕК В ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению структурно-семантических особенностей заголовков татароязычной прессы, в составе которых используются фразеологические кальки.

**Ключевые слова:** коммуникация, воздействие, заголовок, фразеологическая единица, кальки, фразеологические кальки.

**A.A. Garipova,**  
*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **USAGE OF PHRASEOLOGICAL CALQUES IN NEWSPAPER HEADINGS**

**Abstract.** The article is devoted to the question of structural and semantic features of headlines of Tatar media, which use phraseological calques.

**Key words:** communication, influence, headline, phraseological unit, calques, phraseological calques.

Фразеологический состав современного татарского литературного языка находится в постоянном движении и развитии. Он непрерывно изменяется вследствие появления новых оборотов. На протяжении столетий татарский язык представлял собой образец открытости влиянию извне, находясь в постоянном контакте с русским языком. Именно влияние русского языка оказалось одним из главных факторов, способствующих обогащению и изменению фразеологического состава в татарском языке. Одним из средств обогащения фразеологии татарского языка являются кальки.

В настоящем исследовании принимается точка зрения, согласно которой фразеологическая калька (далее ФК) – это устойчивое выражение, вошедшее в лексико-фразеологическую систему языка в результате воспроизведения структуры и значения иноязычной фразеологической единицы (далее ФЕ) средствами калькирующего языка и последующей фразеологизации [1, с. 6].

Вхождение иноязычного устойчивого выражения во фразеологическую систему калькирующего языка процесс длительный, состоящий из нескольких этапов: 1) перевод компонентов, из которых состоит иноязычное словосочетание; 2) морфолого-синтаксическое приспособление иноязычной единицы к нормам калькирующего языка, его семантическим развитием; 3) функционирование фразеологического выражения в речи, художественной литературе, публицистике, а также включение в состав активно употребляемых лексико-фразеологических средств.

Как показывает исследование, ФК татарского языка активно используются и в средствах массовой информации (далее СМИ).

Язык СМИ, как отмечал В.Г. Костомаров (Костомаров 1971), имеет тенденцию к стандартизации, которая предполагает обилие готовых элементов, позволяющих читателю оперативно ориентироваться в потоке информации, и тенденцию к экспрессии, которая обнаруживает авторскую позицию. Аналогии между свойствами фразеологизма и тенденциями языка газеты свидетельствуют о том, что ФЕ универсальна для функционирования в прессе в качестве газетного заголовка [2, с. 3]. Газетный заголовок как первый элемент публицистического текста дает читателю общее представление о содержании журналистской статьи, а также нередко заключает в себе основную мысль автора.

В публицистике татарского языка широко используются фразеологические полукальки (далее ФП) в качестве заголовка. ФП появляется тогда, когда часть компонентов иноязычного фразеологического оборота переводится, а часть заимствуется без перевода.

Как показывает исследование, ФП татарского языка точно передают мысль, отражают различные стороны действительности. Примером использования таких ФП как *санлы сигнал* < *цифровой сигнал*, *кайнар линия* < *горячая линия* является следующий заголовок:

*Апрельдә республикада санлы сигналга күчү буенча «кайнар линия» эшли башлаячак.* («Ватаным Татарстан» № 17, 06.02.2019) *В апреле в республике начнет работать «горячая линия» по вопросу перехода на цифровой сигнал.*

ФП отражают быт, нравы, обычаи, мировоззрение народа, таким образом, они дают возможность глубже понять историю народа. Поэтому как к источнику речевой экспрессии журналисты обращаются к фразеологическим богатствам родного языка.

В составе заголовков мы выделяем активно применяемые субстантивные ФП, например: *товар билгесе* < *товарный знак*, *жылы циклон* < *теплый циклон* и др.:

*Ваһапов фонды «Дуслык күпере» товар билгесен рәсмиләштерде* («Шәһри Казан», 07.02.2019) *Фонд имени Вагапова подписал товарный знак «Мост дружбы».*

*Бу атна ахырында Татарстанга Италиядән жылы циклон киләчәк.* («Шәһри Казан», 10.01.2019) *В конце этой недели в Татарстан придет теплый циклон из Италии.*

Необходимо отметить, что в субстантивных ФП заимствованными словами могут выражаться как определяемые, так и определяющие компоненты выражения.

Проиллюстрируем сказанное примерами, в которых заимствованным является господствующий компонент: *һөнәри ориентация* < *профессиональная ориентация*:

*Пенсия алды яшендәге гражданныр һөнәри ориентация буенча тест уза алачак.* («Шәһри Казан», 07.02.2019) *Граждане предпенсионного возраста смогут пройти тест по профессиональной ориентации.*

Значительное место среди субстантивных ФП татарского языка занимают устойчивые словосочетания, в которых заимствованным словом выступает определительный компонент. Как показало исследование, данные определительные компоненты образуются новыми формами относительных прилагательных. Отметим следующие модели этих словосочетаний:

1) русско-интернациональная основа + нулевая форма + господствующее слово, например: *магнит давыллары* < *магнитные бури*:

*Сак булыгыз: көчле магнит давыллары көтелә!* («Шәһри Казан», 10.01.2019) *Будьте осторожны: ожидаются сильные магнитные бури.*

2) русско-интернациональная основа + /-аль + господствующее слово, например: *аномаль салкыннар* < *аномальные похолодания*:

*Аномаль салкыннар көтелә* («Шәһри Казан», 09.01.2019) *Ожидаются аномальные похолодания.*

3) русско-интернациональная основа + /-ик + господствующее слово, например: *экологик чиста* < *экологически чистый*:

*«Экологик чиста» концерт нинди тәэсир калдырды?* («Шәһри Казан», 11.10.2019) *Какие впечатления оставил «экологически чистый» концерт?*

Итак, являясь частью текста, важнейшим структурным его элементом, заголовок оказывает еще большее воздействие на построение и содержание текста и его восприятие читателем.

Исследованный нами языковой материал позволяет сделать следующие выводы:

1. ФП в газетных заголовках, с одной стороны, дают авторам возможность выразить свое внутреннее состояние, отношение к описываемым событиям, с другой стороны, они активизируют функцию воздействия на читателя.

2. Среди исследуемых нами единиц большинство составляют непредикативные единицы, эквивалентные словосочетанию.

3. В структуре газетных заголовков эффективно используются субстантивные ФП, заимствованными словами выражаются как определяемые, так и определяющие компоненты выражения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гарипова А.А. Системно-функциональный анализ фразеологических единиц, калькированных с русского языка на татарский: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Казань, 2011. – 22 с.
2. Зеленев А.Н. Фразеологизм в роли газетного заголовка: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2009. – 24 с.

**УДК 81.11**

**А.Н. Гарипова,**

*Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, Россия*

#### **ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ И ЕГО РОЛЬ В ЛИНГВИСТИКЕ**

**Аннотация.** Дискурс предполагается как способ межличностного речевого взаимодействия. В то же время это позволяет нам не ограничиваться только анализом языкового взаимодействия в рамках устного дискурса, но различать два его основных типа – разговорный (разговорный) и письменный (текстовый). Включение письменного общения в понятие дискурса дает возможность описать динамические – активные и ситуативные / контекстуальные – аспекты этого типа языкового взаимодействия и, таким образом, анализировать оба типа дискурса под одним и тем же углом зрения, не обращая внимание на очевидные различия между ними.

**Ключевые слова:** взаимодействие, структура, языковые функции, вовлеченность, коммуниканты, семантические сети, освещение, синтез.

**A.N. Garipova,**

*Volga Region State academy of physical culture, sport and tourism, Kazan, Russia*

#### **DISCOURSE ANALYSIS AND ITS ROLE IN LINGUISTICS**

**Abstract.** Discourse is assumed as the way/form of interpersonal verbal interaction. It allows us not to be limited only with the analysis of the language interaction within the framework of oral discourse, but distinguishing two main types of it - spoken (talk) and written (text) one. Including written communication into the notion of discourse gives the opportunity to



describe dynamic – active and situational/contextual – aspects of this type of language interaction, and, this way, to analyze both types of discourse under the same angle of vision, not paying any attention to obvious differences between them.

**Key words:** interaction, framework, language functions, involvement, communicants, semantic networks, illumination, synthesis.

Дискурс – это то, что мы получаем, когда язык используется в общении между людьми. Обычно мы не рассматриваем общение, которое не включает в себя грамотную языковую речь, как дискурс, даже если общение является успешным. Если ребенок топает ногой и начинает плакать, когда ему говорят прийти на ужин, значение *я не хочу* может быть выведено, но оно еще не было выражено в беседе. Тем не менее, язык жестов также является дискурсом, как и текстовые сообщения. Дискурс тогда состоит из более крупных языковых единиц, чем те, которые рассматриваются в традиционном лингвистическом анализе, и включает в себя вопросы лингвистической деятельности и социолингвистики. Общаясь в лингвистически грамотной речи, говорящий помещает себя в конкретное общество со своими культурными нормами, ценностями и символами.

Основными типами дискурса в лингвистике традиционно принято считать монологическое и диалоговое взаимодействия, однако при поверхностном анализе такого рода разделения не возникает никаких трудностей в теоретическом разделении взаимодействия монологов и диалогов [5, с. 258]. Прежде всего, это тесно связано с различием размеров обоих типов. В то же время обмен замечаниями внутри адресатов и адресата в контактной информации позволяет нам достаточно легко различить этот вид взаимодействий как диалог, а длинная цепочка, последовательно соединенная и связанная общей темой высказываний одного из участников общения, может быть принятым за монолог, в случаях более трудно организованных коммуникативных действий, например, таких как обмен мнениями или дебаты, могут возникнуть трудности.

Каждый коммуникативный подход в подобных ситуациях может состоять из множества локальных последовательных частей, семантически и прагматически связанных на глобальном уровне в рамках общей макроструктуры, что требует необходимости использования различных типов дискурса, таких как «простой» / «составной», «сложный дискурс» [2, с. 84].

Таким образом, помимо «канала взаимодействия» фактор времени является одним из принципов разграничения не только устного и письменного (коммуникативного / некоммуникативного), но и диалогов и монологов. Такая интерпретация коммуникации и информации предполагает вовлечение широкого социокультурного контекста и общепринятых базовых знаний.

В процессе дискурсивной деятельности коммуникаторы извлекают из памяти и обрабатывают информацию, не только представленную контекстом, но сохраняющуюся на более глубоких уровнях памяти и включающую социокультурные знания [1, с. 52]. Говоря о разных уровнях памяти, на которых находится и хранится информация, некоторые ученые считают, что на первом уровне сохраняются сложные эпизоды, а не интерпретируемые последовательности длинных событий; на втором уровне размещена информация энциклопедии, используемая для реконструкции сценариев в виде правил; на третьем уровне находится социокультурная информация, которая приобретает человеком в процессе социальной практики; четвертый уровень предполагает абстрактную информацию о причинах действия [3, с. 310].

Таким образом, в процессе дискурсивного действия происходит обработка коэффициента информации, начиная с дискурса, внутренних когнитивных источников и внешних ситуаций общения. Вот почему в теоретических исследованиях дискурса различие проводится между явной, общепринятой, дословной информацией, обладающей языковым выражением, иподозрительной, неявной, текстовой информацией, взятой из «единых языковых единиц дискурса» [4, с.260]. Речь идет о сходстве семантико-прагматического содержания речевого высказывания и подозреваемого. Явная информация обычно связана с пропозициональным смыслом или семантическим представлением, которое восстанавливается в процессе декодирования высказывания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметшина Л.В. Систематизация международной лексики в разноструктурных языках. – Тамбов: Грамота. – 2016.– Т. 5.– № 59. – С. 51-53.
2. Гарипова А.Н., Каримова С.Г. Лингвокультурные коды и их актуализация в языке средств массовой информации. Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2018. – №11. – С.82-85.
3. Иванова Л.П. Курс лекций пообщему языкознанию. Научное пособие. – К.: Освита Украины, 2006. – С.310-312.
4. Левицкий Ю.А. Общее языкознание. – М.: Директ-Медиа, 2013. –260 с.
5. Михалёв А.Б. Путеводитель по лингвистике. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 258 с.

УДК 821.112.2

**М.Р. Гаффарова,**

*Научный руководитель: Л.В. Трофимова,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В РОМАНЕ И.В. ГЁТЕ «ГОДЫ УЧЕНИЯ ВИЛЬГЕЛЬМА МЕЙСТЕРА»**

**Аннотация.** Роман И.В. Гёте «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1796) в научной литературе традиционно рассматривается как роман воспитания. Произведение играет огромную роль в истории немецкой литературы, так как данный роман положил начало ряду последующих романов воспитания. В данной статье рассматривается проблема воспитания на примере романа немецкого автора.

**Ключевые слова:** И.В. Гёте, Вильгельм Мейстер, роман воспитания, опыт, формирование личности, становление личности.

**M.R. Gaffarova,**

*The scientific supervisor: L.V. Trofimova,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **THE PROBLEM OF EDUCATION IN THE NOVEL «WILHELM MEISTER'S APPRENTICESHIP» BY J.W. GOETHE**

**Abstract.** The Goethe's novel «Wilhelm Meister's apprenticeship» (1796) is traditionally regarded in the scientific literature as a bildungsroman. The work plays an important role in the history of the German literature since it laid the foundation for a series of subsequent upbringing novels. This article discusses the problem of education on the example of a novel by a German author.

**Key words:** Goethe, Wilhelm Meister, bildungsroman, experience, personality development, personality formation.

Жанр «роман воспитания» возник в Германии на рубеже 18-19 веков и играет важную роль в немецкой литературе, представляя собой огромный вклад в развитие романа в мировой литературе. К романам воспитания в мировой литературе можно отнести такие произведения, как «Биографии в восходящей линии» Т.Г. Гиппель, «Титан» Жан-Поля, «Детство», «Отрочество» и «Юность» Л.Н. Толстого, «Обыкновенная история» и «Обломов» И.А. Гончарова, «Будденброки» и «Волшебная гора» Томаса Манна и др.

В романе воспитания речь не идёт о чём-то социальном или политическом. Его содержанием является психологическое, нравственное и социальное формирование личности главного героя. Томас Манн считал, что жанр соответствует менталитету немецкого народа, который выражается в искренности и душевности.

Главная тема романа воспитания – это развитие и формирование героя. В процессе взросления главный герой проходит через различные жизненные ситуации, терпит неудачи. Но благодаря этому он может узнать что-то новое и найти собственное место в обществе. Герой такого романа может достигать своих целей, либо также терпеть неудачи. Судьба и жизнь главного героя могут поменяться, но при этом сам герой остаётся неизменным. Образ героя твёрд и статичен – нет становления героя. В противоположность такому роману стоит роман воспитания, в котором изменение самого героя приобретает сюжетное значение. В связи с этим переосмысливается и перестраивается весь сюжет романа. Можно говорить о том, что главный герой сам изменяет значение всех моментов его судьбы в своей жизни. Такой тип романа можно обозначить в самом общем смысле как роман «становления» человека.

Одним из важнейших писателей в жанре «роман воспитания» был И.В. Гёте (1749-1832) – немецкий писатель, драматург, поэт. Родители писателя имели знатное положение: Каспар Гёте был юристом и имперским советником, а Катарина Элизабет Гёте являлась дочерью верховного городского судьи. Отец Гёте всегда желал, чтобы сын пошёл по его стопам, поэтому отдал юношу на юридический факультет. Однако Иоганн больше отдавал предпочтение таким наукам, как философия и литература. Переехав в Страсбург после продолжительной болезни молодой Гете окончательно выбрал будущее поэта и стал ярчайшим представителем течения «Бури и натиска». При всей занятости Гете находил время для литературной деятельности – и в 1796 г. был завершён роман «Годы учения Вильгельма Мейстера», который в литературе традиционно рассматривается как роман воспитания, так как произведению характерен типичный признак этого жанра – изображение мира и жизни как опыта, как школы, через которую должен пройти всякий человек.

Герой романа Вильгельм растёт в обычной мещанской семье. Он считает, что лишь дворянин может добиться гармоничного и всестороннего развития, имея для этого все возможности. Обычный же городской житель, по его мнению, не имеет возможности для

развития своих способностей и должен проходить через какие-то ограничения. Образ жизни дворянина привлекает юного Вильгельма. Будучи мечтателем и оптимистом, очарованный актёрской элитой он решает попытаться счастья на сцене.

Вильгельм занимается театром и игрой, но позже он узнаёт, насколько мир театра отличается от его идеала. Тот же самый опыт он получает в «дворянском» мире. Оба «мира» внешне выглядят прекрасно и заманчиво, но внутренне они пусты. Узнав это, главный герой сокрушается и обвиняет себя в глупости и чрезмерном оптимизме. Так Вильгельм утрачивает веру в театр и в способность искусства побуждать прекрасное в жизни. Он уходит из театра, желая найти себя, чтобы стать кому-то полезным. Понимание тщетности того, что герой намеревается объять необъятное, овладеть всесторонним знанием, находит отражение в самом произведении, например, в речи Ярно: «Es ist schade, daß Sie mit hohlen Nüssen um hohle Nüsse spielen» [6: 86] («Жаль, что Вы играете пустыми орехами и на пустые орехи» [3: 75]). Как отметила Е.В.Рыжанова, герой движется от индивидуально-этического освоения целостного мира к социально-культурно-этическому. Иначе говоря, происходит переосмысление героем его жизненных ценностей. Если раньше преобладала вера в искусство, в его превосходство над жизнью, то теперь наоборот – жизнь и природа превосходят искусство и творчество [4]. Автор произведения, уверенный в воспитательной значимости ошибок и неверных решений, помогает своему герою, прошедшему духовный кризис, отказаться от планов, внушённых эгоизмом юности, и превратиться в нравственно «чистого» и безупречного человека, посвятившего себя на благо общества [2].

Роман состоит из 8 книг, каждая из которых повествует об определённом жизненном этапе героя. В каждой главе меняется пространство, в котором находится Мейстер, меняется окружение. Можно говорить о том, что окружение героя сыграло ключевую роль в его становлении. Так, например, в седьмой главе Вильгельм вступает в тайное Общество Башни – в орден людей, которые решили посвятить себя нравственному совершенствованию миру. Обращая отдельное внимание на Общество Башни, как считает А. Садриева, что повествование романа воспитания обычно включает различные мифологемы, устойчивые литературные и фольклорные мотивы, в нем актуализируется архетип обряда инициации, который выполняет социализирующие функции в традиционных обществах [5]. Вступив в орден, герой отправляется в путешествие по миру с целью изучения собственного мировоззрения. Результатом этого странствия является приобретение знания – знания своего предназначения. Именно так главный герой решает стать хирургом. Вильгельм Мейстер не просто овладевает полезной деятельностью, способной помочь другим, но осуществляет переход от жизни ради себя к жизни ради других.

Таким образом, роман И.В. Гёте «Годы учения Вильгельма Мейстера» рассказывает о становлении личности человека, формирующейся под влиянием приобретённого опыта, как своего, так и чужого. Поиск самого себя и своего призвания являются важными составляющими изменения героя.

Бесспорно, роман воспитания играет важную роль в мировой литературе. Однако роман воспитания выполняет и коммуникативную функцию, транслируя культурные ценности и нормы социального поведения. Именно поэтому необходимо начать рассматривать роман воспитания, который раньше изучался в качестве жанровой разновидности, как механизм, способный формировать личность и сознание читателя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 3: Теория романа. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
2. Габдулатзянова Л.К. Роман воспитания в творчестве Жан-Поля // Ученые записки казанского университета, 2011. – Т. 153 (2). – С. 202-209.
3. Гёте И.В. Годы учения Вильгельма Мейстера / пер. с нем. С.Г. Займовского. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1959. – 543 с.
4. Рыжанова Е.В. Роман «Вильгельм Мейстер» И.В. Гёте как роман воспитания: соответствие жанру // Вестник пермского университета, 2012. – №1 (17). – С. 97-105.
5. Садриева А., Голошумова Г. Жанр романа воспитания в творчестве Гёте // Искусство и образование, 2003. – № 2 (24). – С. 53-65.
6. Johann Wolfgang von Goethe. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Ausgabe in 14 Bänden. – Hamburg: Christian Wegener, 1948, 491 S.

УДК 378

**А.В. Гизатуллина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОВЛАДЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

**Аннотация.** Изучение иностранных языков – актуальная и весьма сложная задача, стоящая перед современными школьниками. Помощь родителей может значительно облегчить ее решение. Рассмотрению направлений и способов осуществления этой помощи посвящается данная статья.

**Ключевые слова:** иностранный язык, родители, школьник, приемы помощи.

**A.V. Gizatullina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **ASSISTANCE PARENTS'S IN MASTERING FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS**

**Abstract.** The study of foreign languages is a relevant and challenging issue for modern students. The help of parents can greatly facilitate its solution. The author of this article considers directions and ways of this assistance.

**Key words:** foreign language, parents, student, methods of assistance.

Владение одним или несколькими иностранными языками является на сегодняшний день одной из предпосылок успешного профессионального становления специалиста и конкурентоспособности личности на рынке труда. Не случайно такое большое значение придается изучению иностранных языков в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего и среднего общего образования. Предполагается, что обучающиеся в процессе школьного обучения должны

освоить не один, а два иностранных языка, наряду с русским и национальным (родным) языками [1, 2].

Практическое овладение любым иностранным языком связано с рядом объективных и субъективных трудностей и требует от обучающихся большой самостоятельной (зачастую, домашней) работы. Успешность этой работы и эффективность затрачиваемых на освоение нового языка усилий на начальном этапе во многом определяются помощью, которую оказывают родители школьников. И здесь мы можем наблюдать противоречие между реально существующей потребностью детей в помощи родителей и отсутствием или ненадлежащим качеством этой помощи. Тому есть сразу несколько причин. Во-первых, не у всех родителей есть желание помогать детям в изучении языков. Во-вторых, родители часто не владеют иностранным языком, который изучает их ребенок, особенно когда речь идет о втором иностранном языке. В-третьих, многие родители обладают весьма смутными представлениями о том, как можно и нужно помогать школьнику, об общей стратегии и методах изучения нового языка.

Между тем, помощь родителей может играть решающую роль не только в успешности овладения обучающимися иностранными языками, но и в формировании и развитии соответствующей мотивации. К. Селби рассматривает семью как одного из трех участников «команды» при освоении нового языка: школа-ученик-дом [3, с. 40]. Она предлагает родителям следующие способы помощи ребёнку:

- быть самым активным болельщиком за своего ребенка (поощрять, хвалить, радоваться успехам, учить вместе, выслушивать выученное);
- играть вместе в обучающие игры;
- выбирать занятия в соответствии с особенностями его личности;
- помогать ребенку ставить перед собой цели [3, с. 45-46].

По нашему мнению, помощь родителей может оказываться по нескольким направлениям. Во-первых, это организационный аспект. Организовать правильный режим дня школьника, режим выполнения им домашнего задания, а также последовательность выполнения заданий по иностранному языку – это вполне посильная задача даже для родителей не владеющих соответствующим языком. Сюда же можно отнести обеспечение ученика всем необходимым для домашней работы и организацию регулярного контроля за выполнением домашнего задания и в целом за успехами ребенка.

Во-вторых, это аспект методический. Родителям полезно знать, как лучше выстроить выполнение домашнего задания или дополнительное занятие по иностранному языку. Обычно домашняя работа начинается с устного повторения пройденного на уроке материала, изучения и закрепления слов и грамматических конструкций. Затем следует выполнение устных и письменных упражнений, чтение текстов, подготовка устных монологических или диалогических высказываний.

Помощь родителей, как в организационном, так и в методическом аспекте особенно важна на начальном этапе обучения школьников, когда собственные навыки «правильного» учения у детей еще не сформированы. Обучение любому языку строится на «трех китах» или трех аспектах языка: фонетике (произношении), лексике (словарном запасе) и грамматике (правилах согласования и употребления слов в речевом целом). Постановка правильного произношения проводится на начальном этапе изучения языка и

является одной из основных задач учителя. Родители могут помочь ребенку, организовав и контролируя прослушивание им необходимых фонетических записей и выполнение заданных на дом фонетических упражнений. Необходимо помнить о необходимости регулярно и многократно выполнять эти упражнения. При этом важно громко и четко проговаривать слова и фразы, а не только слушать или шепотом повторять их. На любом этапе обучения все диалогические и монологические высказывания должны заучиваться обучающимися обязательно вслух!

Чтобы правильно организовать домашнюю работу ребенка по усвоению новой лексики, родителям нужно понимать, что означает «знать слово». Сюда входят умения:

- фонетически верно произносить и читать слово;
- понимать (знать наизусть) его значение и, соответственно, уметь переводить его с иностранного языка на русский и с русского на иностранный;
- а также умение правильно писать его, что зачастую нелегко дается обучающимся при изучении, например, английского или французского языка.

При выполнении грамматических упражнений возможности помощи родителей часто очень ограничены, особенно при незнании ими соответствующего иностранного языка. Однако еще в начале обучения следует познакомить школьника с основными видами грамматических упражнений (на подстановку, исключение лишнего, раскрытие скобок и т.п.), чтобы сориентировать его хотя бы на способы выполнения тех или иных грамматических заданий.

Как следует из вышесказанного, роль родителей в успешном освоении школьниками иностранных языков достаточно велика и может служить дополнительным источником положительной мотивации и учебных достижений обучающихся. Она включает в себя как организационный, так и методический аспекты. При этом стоит отметить, что получить соответствующие знания и навыки в данной области родители могут на встречах с учителями иностранного языка в рамках школьных родительских собраний. Учителям стоит серьезно подойти к взаимодействию с родителями в данном вопросе, поскольку, в конечном счете, дополнительные усилия по просвещению родителей окупаются повышением уровня учебных достижений обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения 20.10.2019)
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (с изменениями и дополнениями) – URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения 20.10.2019)
3. Селби К. Как помочь ребенку в изучении английского: руководство для родителей. – М.: БИЛИНГВА, 2015. – 64 с.

УДК 372.881.111.22

Э.Н. Гилязева<sup>1</sup>, Э.Н. Гимадеева<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия

<sup>2</sup>МБОУ «Гимназия № 26», г. Набережные Челны, Россия

## НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО: ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных дидактико-методических принципов и особенностей обучения второму иностранному языку – немецкому на базе английского. Рассмотрены трансференция и интерференция как основные факторы при изучении второго иностранного языка.

**Ключевые слова:** второй иностранный язык, немецкий язык, дидактико-методические принципы обучения, трансференция, интерференция.

E.N. Gilyazeva<sup>1</sup>, E.N. Gimadeeva<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

<sup>2</sup>Municipal budgetary general education institution "Gymnasium №26", Naberezhnye Chelny, Russia

## GERMAN BASED ON ENGLISH: FEATURES OF TEACHING THE LANGUAGE

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the main didactic-methodical principles and peculiarities of teaching the second foreign language – German on the basis of English. Transfer and interference are considered as the main factors in the study of the second foreign language.

**Key words:** the second foreign language, German language, didactic-methodical principles of teaching, transfer, interference.

Понятия «немецкий язык как второй иностранный» (Deutsch als zweite Fremdsprache/ DaZ), «немецкий как иностранный после английского» (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch/ DaFnE) планомерно входят сегодня в систему общего среднего и высшего образования, что объясняется интенсификацией как коммерческого, так и культурного сотрудничества между Россией и Германией, ростом количества совместных российско-германских предприятий, увеличением возможностей академической мобильности благодаря большому спектру образовательных и культурных программ, предоставляемых Германией на грантовой основе для студентов, учителей, научных работников. В настоящее время владение несколькими иностранными языками становится все более востребованным в условиях многоязычных коммуникативных ситуаций. Поэтому многоязычие сегодня становится неотъемлемым компонентом образовательного портфолио современного специалиста.

В связи с этим возрастает интерес к методике обучения второму иностранному языку – немецкому на базе английского. В отечественной дидактике данный вопрос изучается в различных аспектах, основными из которых являются обучение второму иностранному языку в системе высшего образования в качестве специальности [3, 7, 8, 10, 12, 15] и обучение второму иностранному языку в общеобразовательной школе [1, 2, 9, 11, 13].



Дидактико-методические основы обучения немецкому языку после английского определены в концепции обучения И.Л. Бим [2]. Инессой Львовной были сформулированы основные принципы обучения немецкому языку на базе английского: опора на коммуникативно-когнитивный подход при обучении, учёт уровня обученности первому иностранному языку и соответствующая дифференциация обучения, использование аутентичных материалов обучения для формирования социокультурной компетенции обучающихся, взаимосвязь всех видов речевой деятельности, особое внимание при этом должно уделяться чтению, интенсификация процесса обучения, принцип экономии и контрастивный подход [2]. Что касается зарубежного опыта преподавания немецкого языка как второго иностранного, немецкий ученый Г. Нойнер сформулировал следующие дидактические принципы: принцип когнитивизма, принцип сознательности в обучении, принцип соответствия содержания интересам обучаемых, принцип ориентированности на текст и принцип экономии [19]. Изучению психолингвистических особенностей овладения вторым иностранным языком посвящены труды Залевской А.А., Гасс С. и др. [5, 6].

Однако, как показывает практика, некоторые частные вопросы требуют дополнительного осмысления и уточнения. Например, современная методика обучения иностранным языкам строится на аутентичности предлагаемого материала: если на раннем этапе обучения первому иностранному языку допускается использование упрощенных, адаптированных текстов, то при обучении второму иностранному языку (типологически родственному) рекомендуется использование оригинальных материалов, что вызывает некоторые лингвopsихологические сложности как со стороны обучаемого, так и со стороны обучающего. Что касается принципа сознательности в обучении (Г. Нойнер), то следует отметить, что главная роль в данном вопросе отводится преподавателю, который не только передает знания, но и учит их добывать осознанно и автономно, учить организовывать обучение и самостоятельно оценивать его результаты. Уточнения требуют также приемы, техники и стратегии интенсификации обучения второму иностранному языку, учитывая, что на его изучение как правило отводится меньшее количество учебного времени и предполагается, что обучающиеся уже владеют приемами изучения иностранного языка.

Обучение второму иностранному языку происходит при специфических условиях взаимодействия и взаимовлияния трех языков [17]. Говоря о триглосии / триязычии (родной, первый иностранный, второй иностранный языки), возникает вопрос о проблемах интерференции с одной стороны и возможностей трансференции (положительного переноса), с другой стороны. Обучение двум иностранным родственными языками, каковыми являются английский и немецкий языки, строится на сравнительно-сопоставительном подходе, основываясь на когнитивном принципе, то есть изучаемые языковые и культурные явления сравниваются и сопоставляются с целью предупреждения интерференции и создания условий для трансференции [4].

Остановимся подробнее на проблеме интерференции и трансференции, которые можно наблюдать на всех языковых уровнях.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что на фонетическом уровне можно наблюдать наиболее устойчивые примеры интерференции английского языка на немецкий, что приводит к значительным коммуникативным сложностям [14, 16]. Примерами такой интерференции являются особенности артикуляции звуков (например, произношение звонких согласных в конце слова, особенности произношения некоторых буквосочетаний,

артикуляция букв, отсутствующих в родном и первом иностранном языках), ударение, которое в немецком языке имеет иногда смысловозначительную роль, или неправильное ударение в интернациональных словах, в сложных существительных, интонация немецких предложений, отличная от интонации английского языка, игнорирование окончания –е, подобно немому «е» в английских словах, ошибки в произношении омографов (war, was, wer) и т.д. Для редуцирования интерференции следует особое внимание уделить небольшому вводному фонетическому курсу, представленному упражнениями с разъяснениями о фонетических различиях изучаемых языков.

Однако сходство в написании и относительное сходство в произношении многих лексических единиц английского и немецкого языков способствует интенсификации процесса усвоения их графической и звуковой формы.

На лексическом уровне интерференция проявляется при схожести написания и дальнейшем неправильном распознавании лексических единиц (also, bekommen, Karton, Lektion, Termin и т.д.) [18]. Однако данное явление, известное как «ложные друзья переводчика», согласно исследованиям, затрагивает лишь 3% лексики обоих языков и не представляет сильных трудностей при изучении немецкого языка на базе английского. Языковая близость английского и немецкого языков является скорее преимуществом, поскольку позволяет использовать уже накопленную лексическую базу первого иностранного языка: лексика основных тематических полей, например, «Семья», «Еда и напитки», «Природа и погода», «Животные и растения», «Дни недели, месяцы», «Части тела и здоровье», «Одежда» и т.д., сходна и германизмы, наполняющие их, взаимопонятны. Большой энтузиазм вызывают у обучаемых и хорошо известные им интернационализмы и англо-американизмы. Подобная лексическая близость языков открывает широкие методические возможности и способствует интенсификации процесса обучения второму иностранному языку.

На грамматическом уровне также можно выделить аналогии, способствующие трансференции английского языка на немецкий: правила употребления определенного и неопределенного артиклей; наличие различных видов местоимений и употребление их в винительном и дательном падежах; роль и функция прилагательного в предложении, образование степеней сравнения; образование порядковых числительных, правила чтения количественных числительных и дат; вспомогательные глаголы, спряжение глаголов, наличие сильных и слабых глаголов, управление глаголов, три основные формы глагола; общие правила образования времен; роль и значение модальных глаголов, сходства в образовании страдательного залога и т.д.

Наряду со сходными грамматическими явлениями может наблюдаться и интерференция. Чаще всего возникают трудности в следующих случаях: перенос рода существительного с русского языка на немецкий, построение предложений по английскому типу без учета фиксированного порядка слов немецкого предложения.

Таким образом, не только обучение второму иностранному языку является когнитивно-коммуникативным процессом, но и само изучение второго иностранного языка – это когнитивный процесс: ученик или студент должен научиться критически мыслить, сравнивать и сопоставлять, искать и анализировать, стремиться узнать новое, продолжать совершенствовать свои навыки. При этом особые требования предъявляются и к преподавателю немецкого языка как второго иностранного, к уровню его профессиональных

---

компетенций: владение английским языком, умением научить учиться, знание современных стратегий и техник, стимулирующих память и опыт учащихся при изучении второго иностранного языка. Аутентичные материалы, подкасты, видеокасты, популярные среди молодежи блоги, возможность он-лайн общения с зарубежными сверстниками открывают широкие методические возможности не только для преподавателя, но и повышают мотивацию, дают представление о культуре страны изучаемого языка, формируют навыки автономного обучения учащихся и способность оценивания ими своих достижений.

Таким образом, обучение второму иностранному языку базируется на общедидактических принципах обучения иностранным языкам, дополняясь при этом комплексом специфических стратегий и тактик, с опорой на уже имеющиеся лингвистические знания учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Василенко С.С. Методика формирования концептной компетенции студентов-лингвистов (немецкий язык) как второй иностранный язык после английского: Автореф. дис. канд.а пед. наук. – Санкт-Петербург, 2015. – 26 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
5. Гасс С., Ард Дж. Овладение вторым языком и онтология языковых универсалий // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. – М.: Прогресс, 1989. – С. 205-306.
6. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: ТвГУ, 2002. – 194 с.
7. Ким Л.С. Реализация коммуниктивно-деятельностного подхода в современных методиках преподавания иностранного языка в вузе // Сборник научных трудов Института коммерции и маркетинга. – Ростов-на-Дону: РГЭУ, 2000. – С. 90- 94.
8. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности / – М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – М., 2004. – №5. – С. 3-12.
10. Овсянников А.О. Метод активизации навыка межъязыковой догадки в обучении информативному чтению на втором иностранном языке (на примере французского и испанского языков) // European Social Science Journal, 2015. – №10. – С. 293-302.
11. Синицина Г.Н. Коммуниктивно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному в средней школе // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: Межвуз. сборник науч.-методич. статей. – Псков, 2001. – С. 165-169.
12. Титова О.А. Проблемы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях современного педагогического вуза // Известия Тульского Государственного Университета. – Тула: изд-во Тульского Ун-та, 2008. – № 1. – С. 172-176.

13. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 4-11.
14. Ямщикова О.А. Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Иркутск, 2000. – 23 с.
15. Ястребова Л.Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности // Известия Томского университета. – Томск: изд-во Томского ун-та, 2014.– 8 (149). С. 75-79.
16. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen. Goethe-Institut, 2000.
17. Hufeisen B. Dritt- und Tertiärsprachenforschung // Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht. 2000, Heft 26, 1-33.
18. Kärchner-Ober R. The German Language is Completely Different from the English Language: Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenburg. 2009. 347 S.
19. Neuner G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Kassel, 1992. 180 S.

**УДК 1174**

**Г.И. Гилязетдинова,**  
*МБОУ «СОШ № 8», г. Елабуга, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛАКУН НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

**Аннотация.** Изучение лексики, характеризующей колорит национальной культуры, расширит словарный запас учащихся и их чувство национальной принадлежности. В данной статье рассматриваются типы лакун и способы их передачи на английский язык, предлагается проектная деятельность для учащихся, направленная на изучение способов передачи лакун названий блюд национальной русской или татарской кухни на английский язык и популяризации национальных ценностей у представителей других народов.

**Ключевые слова:** лакунарность, лакуны, национальные ценности, транслитерация, пояснительный перевод, проектная деятельность.

**G.I. Gilyazetdinova,**  
*Secondary school №8, Elabuga, Russia*

### **FEATURES OF TRANSLATION OF LACOONS IN ENGLISH**

**Annotation.** Studying vocabulary characterizing the flavor of national culture will expand the vocabulary of students and their sense of nationality. This article discusses the types of lacunae and how to transfer them to English, suggests a project activity for students aimed at studying how to transfer lacunae of the names of dishes of national Russian or Tatar cuisine into English and popularize national values among representatives of other nations.

**Key words:** lacunarity, lacunae, national values, transliteration, explanatory translation, project activity.

С момента возникновения речи язык стал ключевым фактором в развитии народов и культур. Язык служил и служит инструментом сохранения истории, развития и связи между разными народами. Язык развивается постоянно. И в каждом языке появляются новые слова и термины. Различия в них могут стать проблемой при коммуникации не только для носителей разных языков, но и во внутриязыковой среде. Такие расхождения между языками отражают национальные особенности различного «мирообразования», уникальность культурного пласта. Язык – это зеркало культурно-исторического, духовно-нравственного опыта каждого народа, которое отражает национально-культурологические, духовно-религиозные аспекты быта и жизнедеятельности. Из-за разнообразия культур возникает проблема перевода явлений, понятий, отсутствующих в системе другого языка. Ситуация, при которой для слова одного языка нельзя найти полного аналога в другом, называется лакунарностью. Изучение лакун – это возможность увеличить свой лексический запас и при коммуникации с носителями других языков познакомить их с национальными ценностями своего народа.

В лингвистической литературе в зависимости от подходов употребляются несколько терминов, определяющих данную дефиницию, сегментарно совпадающих и используемых в практике компаративных исследований: лакуны (Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне, В.Л. Муравьев), анτισлова, пробелы (Ю.С. Степанов), примеры неперевода характера (Г.В. Чернов), безэквиваленты, лексический нуль, нулевая лексема (И.А. Стернин), фоновая лексика (Л.С. Бархударов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), темные места, случайные лакуны (Л.С. Бархударов), слова, не имеющие аналогов в сопоставимых языках (О.А. Огурцова), фоновая информация (В.С. Виноградов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), слабые эквиваленты (М.К. Голованивская, Н.В. Габдреева), варваризмы и экзотизмы (А.В. Калинин, Д.Н. Шмелев, Ф.К. Гужва, А.Н. Иванова) и т.д.

Наиболее употребляемым оказался термин лакуна (от латинского *lacuna* – углубление, впадина, провал, полость; от французского *lacune* – пустота, брешь). Данный термин был впервые применен французскими лингвистами Ж. Винэ и Ж. Дарбельне и сегодня широко используется в современной лингвистике. В исследованиях Ж.П. Вине и Ж. Дарбеллине «Сравнительная стилистика французского и английского языков» указывается на наличие обоюдных лакун в английском и французском языках. При этом лакуны определяются как отсутствие эквивалента в виде слова слову другого языка. [1, с. 8].

Лакуны могут стать причиной непонимания между представителями разных культур. Поэтому, одним из главных задач теории лакунарности является определение и систематизация способов передачи лакун, их заполнение или компенсация.

Существуют следующие основные способы передачи лексических лакун:

1. Транскрипция или транслитерация. Данные приемы состоят в создании слов, воспроизводящих в языке перевода форму иноязычного слова.

К примеру: самовар – *samovar* (определение из Оксфордского словаря: *a highly decorated tea urn used in Russia*); дача – *dacha* (определение из Оксфордского словаря: *a country house or cottage in Russia, typically used as a second or vacation home*); *administration* – администрация и т.д. Зачастую переводчики прибегают к использованию транслитерации для перевода географических названий, имен собственных, названий гостиниц, ресторанов, кафе, фирм и т.д.

---

2. Калькирование – это способ, заключающийся в воспроизведении морфемного состава слова или составных частей устойчивого словосочетания. (Например, *backbencher* – заднескамеечник, *kindergarten* – детский сад, *brain drain* – утечка мозгов).

3. Описательный перевод. Описательный перевод также является одним из популярных и часто применяемых способов передачи лакун. Этот способ предполагает использование разъяснения незнакомого явления или материала, раскрывающее его значение при помощи развернутого словосочетания. К примеру, в английском языке не существует эквивалента слову «сутки», но его можно передать следующими описательными словосочетаниями: *twenty-four hour period*; *day and night*. Таким образом, выражение «в любое время суток» можно перевести как «*at any time of the day or night*».

4. Подбор соответствий-аналогов – это способ, при котором для заполнения лакуны находится эквивалентный по значению лексический материал на другом языке.

Например: *drugstore* – аптека; *Santa Claus* – Дед Мороз; *philosophy doctor (doctor of philosophy for)* – кандидат наук (английское слово переводится как доктор наук (любых), которое по западной системе соответствует русскому слову кандидат наук).

Следующее, что стоит знать о лакунах, это их классификация.

К проблеме классификации лакун обращались и обращаются многие лингвисты. На сегодняшний день существует немалое количество классификаций межъязыковых лакун, которые основаны на различных принципах: по системно-языковой принадлежности (межъязыковые и внутриязыковые), по внеязыковой обусловленности (мотивированные и немотивированные), по парадигматической характеристике (родовые и видовые), по степени абстрактности содержания (предметные и абстрактные), на основании внешней и внутренней связи между обозначаемыми предметами (метонимические) (Махонина А.А.) [2, С. 45].

В данной работе рассматривались этнографические лакуны, так как одной из целей нашей работы является расширение лексического запаса учащихся на тему национальных ценностей.

Этнографические лакуны порождаются непосредственно отсутствием тех или иных вещей в данной цивилизации. Выделение этнографических лакун основывается на том факте, что действительность двух народов не бывает полностью идентичной. Тем самым они вызывают интерес при изучении культуры различных народов и при передачи реалий их быта в художественных текстах, так как необходимы для адекватной передачи колорита или характерных особенностей незнакомых культур.

Для определения и адекватной передачи абсолютных этнографических лакун необходимо использование дополнительных этнографических критериев. Этнографические лакуны непосредственно связаны с внеязыковой национальной действительностью, что заставляет нас при их выявлении каждый раз определять наличие или отсутствие, а также сравнительную распространенность данной вещи (явления) в быту своего или изучаемого народа. Примером этнографических лакун русского языка могут быть те же самовар, дача, баня, матрешка, уха, щи или борщ, татарского языка: *тубетей*, *бэлеш*, *очпочмак*, *калфак* и т.д. Все эти слова являются реалиями национальной культуры.

Каждый ученик на уроках английского языка при говорении или письме сталкивается с ситуацией, когда нужно назвать или перевести лексические единицы, связанные с национальной культурой. Изучение данных слов способствует расширению словаря учащегося, формированию национального мировоззрения и развитию патриотического чувства. Мы предлагаем пример проектной деятельности на уроке английского языка, направленную на изучение лакун для достижения именно этих целей.

Тема проектной деятельности – «Национальная кухня на иностранном языке» («National cousin in foreign language»).

Цель проектной деятельности: сформировать умения передачи лакун на иностранный язык и познакомить представителей других культур с нашими национальными блюдами.

Для достижения поставленной цели мы решали следующие задачи:

- поставить перед учащимися проблему передачи лакуны;
- ознакомить учащихся с понятием лакунарности;
- ознакомить учащихся с основными способами передачи лакун;
- развить у учащихся навыки передачи лакун;
- составить книгу рецептов национальных блюд на английском языке.

Первым этапом после организационного момента на уроке является постановка проблемы урока.

Учитель предлагает учащимся перевести стих о самоваре на английский.

*Самовар кипит, самовар поет,  
В нем вода бурлит, разговор ведет.  
До чего ж хорош наш душистый чай!  
Веселей смотри, да гостей встречай!*

Предлагает рассмотреть каждое слово и начать с самовара. Скорее всего, учащиеся уже понимают, что самовар не имеет аналога в английском языке. Учитель или подготовленный заранее ученик вводит понятие лакуна. Учащиеся предлагают написать его название английскими буквами, из чего учитель делает вывод для учащихся, что это один из способов передачи лакун – транслитерация. Учащиеся в группах переводят стих по строчкам и представляют свои варианты классу.

Следующий этап – это ознакомление учащихся с другими способами передачи лакун. Учитель (или подготовленный ученик) добавляет к лакуне «самовар» лакуны «матрешка» и «тюбетей» и предлагает учащимся написать их названия транслитерацией. Затем предлагает 3 пояснения к этим предметам, которые нужно соотнести с самими лакунами.

<i>Samovar</i>	<i>a toy, which has its several copies inside</i>
<i>Matreshka</i>	<i>a kind of clothing of Tatar men</i>
<i>Tyubetey</i>	<i>a device for boiling water</i>

Этот тип передачи лакун называется пояснительным переводом.

Учитель просит учащихся назвать другие лакуны, которые им известны, и делает вывод, что чаще всего лакуны – это реалии национальной культуры.

---

Учитель предлагает дать пояснительное описание таким лакунам как «бэлеш», «пельмени», «очпочмак» и «уха».

На третьем этапе учитель предлагает учащимся составить книгу рецептов русской и татарской национальной кухонь для носителей других языков. Учитель показывает учащимся короткие видео приготовления различных блюд и предлагает озвучить эти видео инструкцией приготовления на английском языке.

Учащиеся делятся на группы и получают карточки с инструкциями на русском языке, которые им нужно перевести на английский язык. Примерами блюд могут быть уже упомянутые «бэлеш», «пельмени», «очпочмак» и «уха» или какие-то другие блюда, названия которых являются лакунами. Учащиеся оформляют свои работы в виде брошюры.

Таким образом, результатами проектной деятельности будут книга рецептов и видео-уроки по приготовлению национальных блюд. Каким образом можно познакомить представителей других культур с рецептами приготовления блюд татарской и русской национальных кухонь? Выложив видео на просторах интернета. Тем самым, учащиеся могут надеяться, что их работы увидят иностранцы, узнают о наших блюдах и способах их приготовления и, возможно, даже попробуют приготовить.

Для применения лакун в коммуникативной ситуации учащиеся могут также составить диалоги на тему «Your favourite national dish» в виде опроса или интервью, предполагая возможное общение с носителем другого языка на данную тему.

Исследование феномена лакунарности в мировой и отечественной лингвистике убедительно показывает, что лакуны – не единичное, а массовое явление, объективно существующее в системе языка. Лакуны становятся помехой при переводе именно вследствие того, что они обозначают предметы и явления, не знакомые иноязычному коммуниканту и поэтому не являющиеся частью его картины мира. Такие наименования наиболее ярко маркированы с национально-культурной точки зрения.

В результате нашего исследования мы пришли к следующему заключению, что изучение лакун способствует расширению словарного запаса учащихся, мотивации к популяризации национальных ценностей своего народа и развитию чувства патриотизма.

Таким образом, перевод лакун довольно сложный процесс, с которым учащиеся должны ознакомиться и использовать в своей речи при любой возможности и быть готовы делиться знаниями о реалиях своей национальности с иностранцами для популяризации своего народа и языка.

Следует добавить, что обширное и тщательное изучение лакун в живом организме языка и умение правильно их компенсировать, сделает речь собеседника более яркой, насыщенной и нестандартной.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Махонина А.А., Стернина М.А. Опыт типологии межъязыковых лакун. Лакуны в языке и речи: сб. науч. тр. Вып. 2. под ред. проф. Ю.А. Сорокина, проф. Г.В. Быковой. – Благовещенск: БГПУ, 2005. – С. 8.



2. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. – М.: Владимирская типография Союзполиграфпрома при Государственном комитете Совета Министров СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли Гор, 1975. – С. 45

**УДК 81-11**

**Н.Г. Гришина,**

*«Средняя общеобразовательная школа № 37», г. Нижнекамск, Россия*

### **ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация.** Данная работа знакомит с вопросами языкового поликультурного образования. Показана актуальность внедрения модели языкового поликультурного образования. Так как поликультурное образование является часто употребляемым в языковой педагогике термином, в статье обсуждается, что не является языковым поликультурным образованием.

**Ключевые слова:** языковое поликультурное образование, межкультурная коммуникация, диалог культур, обучение культуре, культура стран изучаемого языка.

**N.G. Grishina,**

*Secondary School № 37, Nizhnekamsk, Russia*

### **TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN THE SECONDARY SCHOOL**

**Abstract.** The article considers the issues of multicultural language education. The relevance of introduction of the multicultural education model is argued. In spite of the fact, that multicultural education is a term commonly used in language pedagogy, the article discusses that it is not a multicultural language education.

**Key words:** multicultural language education, crosscultural communication, dialogue of cultures, teaching culture, culture of the target language countries.

Поликультурное пространство – что это? Современное поликультурное пространство – это социальная среда, которая отражает специфические характеристики культурного многообразия и способствует процессу естественного социокультурного взаимодействия его участников [1, с. 16].

Различные источники по-разному объясняют значение термина «поликультурное образование», одни исследователи раскрывают цели и задачи языкового поликультурного образования, другие видят, как реализовывать модели языкового поликультурного образования в учебниках и УМК по иностранным языкам. Автор статьи предпринимает попытку обосновать собственный взгляд на проблему. Иностранный язык является одним из важнейших инструментов становления вторичной языковой личности в процессе усвоения обучающимися знаний, умений, навыков, а также социо-культурных ценностей и этических норм, формирования представлений об окружающем мире.

При помощи содержания отдельных текстов и методических приемов работы с текстами можно помочь детям увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества. Можно расширить социокультурное пространство учащихся, объединив их общими интересами, проблемами и решениями [1, с. 72].

Обучение культурам различных религиозных, социальных, этнических и других групп стран изучаемых языков осуществляется в рамках социокультурного подхода. Обучение культуре на примере одной группы ведет к стереотипам и обобщениям относительно всех представителей страны изучаемого языка. Это не может способствовать формированию представлений о разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, расширению социокультурного пространства и определению своего места в нем, а в дальнейшем может привести к недопониманию в культуре при общении с представителями стран изучаемого языка [2, с. 151]. Следуя выше изложенному, можно сделать вывод, что только в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам возможно языковое поликультурное образование.

При освещении проблемы культуры стран изучаемого языка перед преподавателем встает вопрос – как достичь поставленной цели в рамках школьной программы? Ответ на него может быть следующим:

– во-первых, необходимо тщательно выбирать тексты и учебные материалы по критериям социокультурного содержания. Например, по определенной тематике объем текстов, которые используются, может быть одинаковым, но сами тексты могут и должны определенно отличаться по социокультурной насыщенности;

– тексты не должны быть единственным источником социокультурного материала, также необходимо разнообразить подачу материала с помощью рисунков, таблиц, диаграмм, схем. В них можно обобщить данные обо всем, что окружает нас в реальной жизни.

Поэтому, если есть необходимость познакомить учащихся с разнообразием культуры стран изучаемого языка по изучаемым аспектам, материал поликультурности не должен быть проблемой [3, с. 18].

Языковое поликультурное образование можно включить в учебные программы и УМК по иностранным языкам, информацию о культурах стран как родного, так и изучаемого языков. Преподавателю необходимо очень тщательно и внимательно отбирать материал о культурах стран изучаемого языка, а это является условием формирования у школьников представления о культурном многообразии родной страны России. Например, в пятых классах изучается тема «Система образования страны изучаемого языка». Учащиеся знакомятся с различными этапами получения среднего, специального и высшего образования, со школьной жизнью в странах изучаемого языка, таких как Великобритания и США. В некоторых случаях изучают материал о различных типах учебных заведений, но ни в одном из пособий по английскому языку не упоминается о детях с ограниченными возможностями. Многие из них обучаются вместе со здоровыми детьми. Для таких детей устанавливается специальное оборудование или лифты, чтобы могли передвигаться на инвалидных колясках. Нет данных о том, к какому образованию имеют доступ представители разных социальных слоев и этнических групп. Это лишь один пример об одной группе, традиционно не включенной в программу, который может изменить представление об образовании и о картине мира в целом.

Языковое поликультурное образование невозможно без диалога культур. В основе диалога лежат межличностные отношения «Я – Ты». Одной из целей обучения иностранным языкам является воспитание у обучающихся способности к мирному разрешению конфликтов [3, с. 21]. Как результат, при изучении иностранных культур и культуры родного языка учащиеся научатся:

- видеть не только различия, но и сходства в изучаемых культурах;
- формировать свою активную жизненную позицию, которая будет направлена против культурного неравенства и культурной дискриминации в обществе.

Обучение иностранным языкам не может быть поликультурным, если ученики имеют возможность знакомиться с культурой изучаемых стран, ограничиваясь только определенной группой людей, сверстников. У учеников должна быть возможность сопоставлять, сравнивать, а также находить сходства и различия в одних и тех же явлениях в разных культурах, и, что немаловажно, культуры родной страны. Поэтому далеко не все учебные пособия могут создавать дидактические условия для языкового поликультурного образования. Например, в теме «Одежда» представлены только стереотипные примеры одежды некоторых жителей Англии. Здесь нет упоминания об этнических одеждах. Или, когда при изучении темы «Ученые», учащиеся знакомятся с представителями исключительно западной науки, ничего не говорится о выдающихся отечественных ученых. Необходимо показать место данной культурной группы в спектре культур страны изучаемого языка, ее вклад в формирование единой системы ценностей и культурно-исторического наследия страны.

Большое значение имеет не то, что знают учащиеся, а какие умения эффективного межкультурного взаимодействия у них сформировались в процессе изучения языков и культур. От выбранного учебника во многом зависит то, какое образование ученики на самом деле получают. Поэтому большая ответственность ложится на учителей, делающих свой выбор в пользу того или иного пособия, так как от этого зависит формирование активной жизненной позиции обучающихся, развитие их критического мышления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дечева С.В., Магидова И.М. Новая концепция практического учебника по английскому языку для филологов // *Язык. Сознание. Коммуникация.* – 2003. – Т. 23. – 117 с.
2. Магидова И.М. Теория и практика прагмалингвистического регистра английской речи: Дисс. докт. филол. наук. – М., 1989. – 407 с.
3. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 145 с.

**УДК 372.881.111.1**

**Джонсон Хоуп,**

*Магистр гуманитарных наук в преподавании английского языка,  
Университет Биола, США*

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ: ВОСПРИЯТИЕ ОБУЧАЕМЫМИ  
КОРРЕКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ**

**Аннотация.** В статье исследуются достоинства и недостатки различных видов корректирующей обратной связи в обучении разговорному английскому языку. Особое внимание уделяется трем типам обратной связи: прямой коррекции, переформулированию и подсказкам. Сбалансированное соотношение рассматривается как определяющее условие при выборе того, когда и как осуществлять корректирующую обратную связь с учетом контекста и определенной группы обучающихся.

**Ключевые слова:** корректирующая обратная связь, прямая коррекция, переформулирование, подсказка, коммуникативная ситуация.

**Johnson Hope,**

*MA TESOL, Biola University, USA*

### **CLASSROOM RESEARCH PROJECT: STUDENT PERCEPTIONS OF CORRECTIVE FEEDBACK**

**Abstract.** The article examines the advantages and disadvantages of various types of corrective feedback in teaching spoken English. Particular attention is paid to three types of feedback: explicit correction, recasts, and prompts. A balanced ratio is considered as a determining condition when choosing when and how to implement corrective feedback, taking into account the context and a specific group of students.

**Key words:** corrective feedback, explicit correction, recasts, and prompts communicative situation.

#### Literature Review

While teaching speaking courses at the University of Maine's International Study Center, I realized that the oral corrective feedback I gave lacked consistency and a clear purpose. Most of the corrective feedback I gave was based on my intuition in the moment rather than on an understanding of what has been proven to help students improve. In order to increase the effectiveness of my oral corrective feedback, I decided to research what has been written about CF, focusing specifically on three types of feedback: explicit correction, recasts, and prompts.

Before discussing the merits and demerits of various types of corrective feedback, the value of CF must be established. During the heydays of the Grammar Translation Method and the Audio-lingual Method, it was taken for granted that corrective feedback was a necessary aspect of language learning [13]. However, in the early 1980s, Stephen Krashen asserted that corrective feedback did little to nothing to help adults acquire a second language. He hypothesized that adults could learn language in the same manner as children, and that comprehensible input of a second language was the only component needed to fully acquire the L2 [7].

Research on corrective feedback in response to Krashen's bold theories caused the pendulum to swing back to a favorable view of CF. Since the initial pushback, research has showed, and continues to show, that corrective feedback has positive effects on language learning [11; 13; 14; 20].

Two important concepts that emerged in the 1990s were the Noticing Hypothesis [15] and the importance of negotiation of meaning [8]. The Noticing Hypothesis claimed the opposite of Krashen's Natural Approach. Languages could not be learned subliminally; rather, learners needed to notice the gap between their "interlanguage" and the target language [15]. It was also found that learners tend to focus on meaning more than form, so the question arose of how to facilitate the type

of noticing that would lead to acquisition of correct forms [19]. The notion of negotiation of meaning was that learners would acquire language when they were actively engaging in interaction with others in the L2, being compelled to find the correct form by the desire to express a specific meaning. Today, negotiation of meaning is one of the cornerstones of our understanding of effective corrective feedback [8; 11; 17].

#### Classification of Corrective Feedback

One of the barriers in researching the effectiveness of different types of CF is the fact that there has been a lack of consistency in operationalization [4]. Various classification systems exist, each undergirded by a different philosophy on how types of CF differ from each other.

One common way to classify CF is to divide it between explicit and implicit feedback [3; 11; 21; 22]. Although there are nuances in the way researchers define these terms, explicit correction is generally feedback that draws the learner's attention to a specific error and provides the correct answer. Metalinguistic explanation may or may not be included. Implicit feedback may give the correct answer, but does not necessarily place the focus on it. Within this classification system, it has been found that explicit correction tends to work better for "simpler" errors, or those constructs that learners usually acquire early on, whereas implicit correction works better for more difficult, complex errors [3; 21]. It has also been suggested that explicit correction might work better because it prompts noticing [3]. Yet another study suggests that explicit feedback may work better in the short term, but implicit feedback may have better results in terms of long term knowledge [11].

Corrective feedback can also be classified as is "input providing" or "output pushing." Both reformulations of learner errors and explicit correction are under the umbrella of "input providing," although they differ significantly in terms of explicitness. Prompts and clarification requests make up the "output-pushing" category [22]. It should be noted that these categories are also defined in terms of negative versus positive evidence [11; 16]: input-providing feedback gives both positive and negative evidence, i.e. feedback is given both when the speaker makes correct and incorrect utterances. Output-pushing feedback only contains negative evidence, as the speaker only uses this when there is something wrong with the utterance [13]. Other classification systems include reformulation of erroneous utterances versus prompts to self-correct [11] and negotiation of form versus explicit feedback and recasts [13].

#### Recasts and Prompts

As evidenced by the many categorizations of CF, it is difficult to find a definitive system of classification. Further complicating matters is the way that a piece of corrective feedback often involves more than one category; for example, there can be both implicit and explicit forms of recasts [13]. Despite the lack of streamlined categorization, classification systems of CF play a vital role in researching the effectiveness of CF in the classroom. Tarone and Swierzbin's (2009) system proved fitting for the purposes of my classroom research. This system divides corrective feedback into three categories: recasts, prompts, and explicit correction. The following is a review of the findings on the relative effectiveness of recasts and prompts. The effectiveness of explicit feedback has already been discussed in the previous section.

A recast is defined as a correct reformulation of a learner's erroneous utterance. It has been hypothesized that recasts can prompt noticing of incorrect forms [11], but there are multiple studies on the relative ineffectiveness of recasts. Recasts have been found to be the most used form of corrective feedback, and simultaneously the least effective in terms of student uptake and repair [1; 10; 18]. One possible reason for this is that recasts can be ambiguous; students often can not tell them

apart from mere repetitions [2; 9; 11]. These findings do not, however, mean that recasts have no positive effect. One study actually showed recasts as slightly more effective than prompts. Of these, explicit recasts worked the best [12]. Context may also be a key component in determining when to use recasts. Recasts may be more effective than prompts when learners are learning a form or the information is relatively new [2].

In comparison to recasts, prompts have been shown by multiple studies to be the most effective in prompting uptake and repair. A prompt, also known as an elicitation, can be defined as any time a student is prompted to correct an error without explicitly being told the error. Prompts can span the spectrum of a vague clarification request to a more explicit provision of metalinguistic feedback.

Studies show that it is better for students to be forced to make an effort to retrieve the correct form rather than hearing it from the teacher [11; 18; 20]. They are thought to be more effective than recasts because they are more explicit and let students fix the mistake [6; 18]. In one study, prompts were more effective in helping students to “move up to more advanced stages of a developmental possessive determiner scale” [1]. In a study of implicit (partial recasts) vs. explicit (prompts with metalinguistic information), the explicit prompts worked better at facilitating noticing and leading to deeper processing and gaining of implicit knowledge [4]. In a study involving Chinese students, the prompt group made the twice as many gains as the recast group [22]. As with recasts though, context is key. The fact that prompts worked better in this study may have been because the form was already familiar; perhaps recasts would have been more effective for new knowledge [22]. One study showed recasts slightly more effective in causing students to correct mistakes immediately after interaction, but prompts had better long term effects [12].

Prompts are certainly philosophically in line with the goal of facilitating student autonomy and teaching metacognition as a skill [14], but they may not be appropriate in every situation. Prompts can sound condescending in some cases [13]. Instead of there being a fixed hierarchy of corrective feedback types, there should be a balance, and types of corrective feedback used should be based on the context [5; 10; 11; 13]. The given research is certainly important, but there is much more to be discovered. One prominent issue is that fact that it is difficult to measure long term effects of corrective feedback. Just because a student responds or repairs the error does not mean that he or she has processed or acquired the form [12; 13].

Individual student preferences for corrective feedback may also differ, and these are important to take into account [11]. Research shows that students desire corrective feedback more than teachers may realize [6; 11; 20]. The type of corrective feedback desired may vary by proficiency level and personal preference [4; 6], but overall, students consider corrective feedback to be a vital component of L2 acquisition.

#### My Classroom Research

Based on the knowledge that affect plays a vital role in acquisition [5], it follows that it should be a goal to give CF to which students respond positively. As was mentioned earlier, I noticed that the CF I gave was neither informed by research or my students' desires. With the desire to give corrective feedback that resonated with my students in a way that prompted improvement, I sought to answer the question “how do my students perceive different types of corrective feedback in terms of affect and usefulness?”

#### Participants and Context

The research was carried out in my EAP Listening and Speaking II course at the University of Maine International Study Center. The class met twice a week for 80 minutes per class. There

were 6 students in the class: 3 Chinese males, 1 Chinese female, 1 Vietnamese male and 1 Colombian male. Students were between 17 and 20 years of age. All students spoke at a mid-high intermediate level except the Colombian student, who spoke at more advanced level. Although most were fairly fluent, they consistently made various grammatical, lexical, and pronunciation errors while speaking. The curriculum called for regular academic seminar discussions, which at the time seemed like a good context in which to implement different forms of CF.

#### Materials and Procedures

I sought to discover students' perceptions of three common methods of corrective feedback as categorized by Tarone and Swierzbin (2009): explicit correction, recasts, and prompts. A combination of action research, surveys, and interviews were used to elicit students' perceptions. I also kept a journal to detail my perceptions after each round of action research. Most research, other than the closed questions on surveys, was of a qualitative nature, which was fitting due to the small sample size and focus on a specific group of students. Before the action research was carried out, I obtained permission from students for using survey and interview results by asking them to sign a consent form.

Before I implemented specific types of corrective feedback in the classroom, a survey was administered that asked students about a) how important they considered grammatical precision and b) their perceptions of explicit correction, recasts, and prompts in terms of affect and usefulness. This survey consisted of closed and open-ended questions. The purposes of this survey were two-fold: I wanted to see if there was a correlation between attitude toward the importance of accurate grammar and preferred type of CF. I made sure that students wrote their names on the surveys so I could look into this possibility. Secondly, I wanted to see if students' initial opinions on different types of CF were congruent with their reactions after each round of action research. These lines of inquiry proved to veer too much from my original research question to spend significant time analyzing, but this survey was helpful in other ways that will be talked about later.

Three rounds of action research (one for each type of corrective feedback) were carried out, each followed by a survey. Each round took place over two seminar discussions of 25-30 minutes each. There were times, however, when the timing was not precise, so some rounds may have taken slightly longer than others. Seminar discussions in our EAP classes take place sitting around a table, and the topic chosen is usually one that students must take a stance on. For this reason, students usually spend time focusing more on the meaning of what they say than their grammar. Therefore, it reasonable to assume that some their grammatical mistakes come from a lack of focus on form rather than ignorance of a certain rule.

All students are expected to participate during seminar discussions, but about half the class is usually quiet unless they are especially motivated. One strategy I have used to motivate them is requiring that they use a certain number of cards with academic phrases on them over the duration of the discussion. I note this because I did this for some rounds but did not for others, and I realize that this inconsistency could have affected students' attention to corrective feedback strategies.

During each round, I would focus on giving one of the three types of corrective feedback, doing my best to only use the specified type. Each round consisted of two 25-30 minute seminar discussions, each held on a different day. After the second seminar discussion in each round, I gave a short survey with both closed and open-ended questions in which students assessed how the form of CF made them feel and how useful they found it for improving their spoken English. In terms of measuring student perceptions on how types of CF made them feel, I included closed questions in which students were given an example of the type of CF, then asked to tick one of seven adjectives

---

describing how it made them feel. They were also allowed to write in an adjective, so this was a somewhat open question. Questions concerning perceptions of effectiveness followed the same pattern: students were given closed questions in which they had to indicate on how much the type of CF helps them to improve from 4 choices between “Yes, very much,” to “No, not at all.” They were then given the opportunity to comment on this, then asked if they would like the teacher to keep correcting them this way and why.

For the first round, I focused on explicit feedback, e.g., if a student says, “he go,” I would say, “no, remember, you say ‘he goes’.” For the second round of action research, I focused on giving recasts, e.g. if the student said, “he go to the bank,” I would say, “he goes to the bank,” emphasizing “goes” with my voice. My third round of action research involved using prompts as the sole form of CF in the seminar discussion. If a student said, “he go to the bank,” I would prompt him/her to self-correct either by repeating the statement using rising intonation, (“he go to the bank?”) or a more general prompt (“I’m sorry, what?”). I did my best to give only the specified type of corrective feedback during the round, but I did not always succeed in this. Originally, I thought to focus on grammatical errors, but I also found it useful to correct lexical errors, which were frequent with this group of students. After each seminar discussion, I wrote detailed notes about what worked and what didn’t work with the particular type of CF, how I perceived the appropriateness of different types of CF, as well as my thoughts on the usefulness of corrective feedback in communicative activities.

I originally had planned to give a final survey which resembled the preliminary survey to see if students’ views had changed, but I decided that taking individual interviews might give me more insight than another survey, which students were becoming tired of taking. For the final piece of my research, I conducted semi-structured interviews of between 7 and 10 minutes with two students about their perception of the types of corrective feedback I had used.

#### Analysis

Results from closed questions on the surveys were charted in order to examine which forms of corrective feedback corresponded with different adjectives and which forms students counted most useful. Answers to open-ended questions were analyzed to see if any patterns emerged in terms of specific comments toward corrective feedback types. The preliminary survey results were compared with the post-action research survey results to see if there was a significant difference in students’ perceptions before and after experiencing a certain type of corrective feedback.

The original plan called for comparing students’ level of motivation to speak without grammatical mistakes (from the preliminary survey) to types of corrective feedback chosen as most important. The idea was to see if more motivated students preferred a different type of CF than less motivated students. However, after analyzing and reflecting upon the survey results, it was decided that there was neither enough data to draw any conclusions about which students were actually more motivated than others, since this was only based on one survey question. This line of inquiry was not taken any further, as any claims could only be weakly substantiated by survey results.

Journal notes on action research were read and analyzed to see if any patterns emerged. These patterns were compared to student survey and interview results. Interviews were recorded when taken. To analyze the recordings, I listened to and made a rough transcription of student comments, from which I noted comments that seemed significant. After each set of data was analyzed separately, I looked at them together to see what conclusions I might draw about corrective feedback for my students and in teaching speaking classes in general.



Results

Surveys

The preliminary survey established that the majority of students did indeed see speaking with grammatical precision to be an important goal; it showed that 66.7% of participants found speaking with grammatical precision to be important to their future life/work and to be a personal goal. However, 50% indicated that they did not worry about making grammatical mistakes as long as people could understand what they meant.

Table 1

Statement	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	No answer
“As long as people understand what I mean, I do not worry about making grammatical mistakes.”	0	3	1	1	1
“It is important for my future work and/or studies to speak English with few grammatical mistakes.”	1	3	1	0	1
“It is my personal goal to speak English with as few grammatical mistakes as possible”	2	2	0	1	1

In the preliminary survey, when asked what the best way was for the teacher to correct their mistakes, some focused on time of correction rather than form: “*To correct what I say sentence by sentence.*” “*Correct it right away when I make any mistakes.*” Two students, however, indicated “No. 4” on the list of example of the survey, which was explicit/direct instruction, as the most effective.

In terms of affect, students indicated mostly positive adjectives for all forms of corrective feedback in both the preliminary and post-action research surveys. In the preliminary survey, the most commonly adjective chosen was “happy,” with 83.3% of students indicating this adjective for recasts, and 66.7% indicating the same for explicit CF and prompts. Students were allowed to tick more than one adjective, but most only chose to tick one.

Table 2

Preliminary Survey on Affect

Type of CF:	Happy	Motivated	Encouraged	Embarrassed	Frustrated	Confused	Angry	Other
Preliminary survey								
Explicit	4 (66.7%)	0	0	0	0	0	0	1
Prompts	4 (66.7%)	0	1 (16.7%)	1(16.7%)	0	0	0	0
Recasts	5 (83.3%)	0	0	0	0	0	0	No answer

In the post-action research survey, students maintained positive attitudes toward CF, but checked “motivated” this time, along with “happy.” After action research, the only type of CF with negative adjectives chosen was explicit corrective feedback. It should be noted that in the post-action research survey, explicit feedback was divided into “with an explanation” and “without an

explanation,” as I realized that these might provoke different reactions. Prompts and recasts were labeled by 66.7% as making them “happy,” and by 33.3% as making them feel motivated.

Table 3

*Post-action Research Survey on Affect*

Type of CF: Post-action re- search	Happy	Motivate d	Encou raged	Emba rresse d	Frustrat ed	Confused	Ang ry	Other
Explicit with no explana tion	3 (50%)	1 (16.7%)	0	0	0	1 (16.7%)	0	1
Explicit with explana tion	4 (66.7%)	1 (16.7%)	0	0	1 (16.7%)	0	0	0
Prompts	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0	0	0	0	0	0
Recasts	4 (66.7%)	2 (33.3%)	0	0	0	0	0	1

Both the preliminary and post-action research surveys on student perceptions of usefulness of CF showed similar results: the majority of participants indicated that all forms of CF helped them to improve their spoken English. The only significant change between the preliminary survey and the post-action research survey was that students valued recasts much more after the round of action research. Compared to only 33.3% believing recasts helped them to improve their English very much during the preliminary survey, 100% marked this option after the survey.

Table 4

*Preliminary Survey: “Does this form of CF help your spoken English to improve?”*

Type of CF: Preliminary survey	Yes, very much	Yes, a little	No, not very much	No, not at all
Explicit	4 (66.7%)	1 (16.7%)	1(16.7%)	0
Prompts	5 (83.3%)	0	1(16.7%)	0
Recasts	2 (33.3%)	4 (66.7%)	0	0

Table 5

*Post-action Research Survey: “Does this form of CF help your spoken English to improve?”*

Type of CF-after rounds	Helpfulness in improving Yes, very much	Yes, a little	No, not very much	No, not at all
Explicit w/ no explanation	4 (66.7%)	1(16.7%)	1(16.7%)	0
Explicit with explanation	5(83.3%)	1(16.7%)	0	0
Prompts	5(83.3%)	1(16.7%)	0	0
Recasts	6 (100%)	0	0	0

In the open-ended questions, all comments for each type of corrective feedback were positive, except for one negative comment concerning explicit feedback with no explanation. The table below shows students' comments when asked, "Would you like the teacher to continue correcting your mistakes in this way? Why or why not?"

Table 6

Type of Corrective Feedback	Would you like the teacher to continue correcting your mistakes in this way? Why or why not?
Explicit with no explanation	<p>"No. I won't be able to know why I should put it."</p> <p>"Yes."</p> <p>"Yes. Because it can correct my mind that I usually think. Correct the mistake."</p> <p>"Yes. Absolutely. I would with like to this would be every single time that I make a mistake."</p> <p>"Yes."</p> <p>"Yes, remind me don't do the same mistake."</p>
Explicit with explanation	<p>"Yes. I would like to. Because it make sense."</p> <p>"Yes."</p> <p>"Yes. It help me a lot in speaking."</p> <p>"Yes."</p> <p>"Yes. Because this is my second language, so sometime I have mistake. So the teacher help me is good for me."</p> <p>"Yes. Can let me more clearly about the grammar."</p>
Prompts	<p>"Yes. It tells me what I got wrong and I will make a change."</p> <p>"Yes. It makes me to remember better than the teacher just correct it" "Yes. Teacher is a tool to correct the mistakes."</p> <p>"Yes absolutely because this makes me improved"</p> <p>"Yes I like. Sometime I will take a mistakes. So it can help for my English."</p> <p>"Yes. It will help me grammar."</p>
Recasts	<p>"Yes. I enjoy this way."</p> <p>"For sure. It helps me a lot in my speaking so I will be more confident when I speak to someone."</p> <p>"Yes. Can help my study."</p> <p>"Yes because this is very helpful."</p> <p>"Yes."</p> <p>"Yes, this is because it's help me to improve my English"</p>

It is reasonable to infer from the survey data both that (a) corrective feedback has a positive effect on student affect, and (b) that students believe that corrective feedback is important in helping them to improve their spoken English. However, there are some problems with the survey design that make it unwise to draw conclusions as to which types of corrective feedback my students prefer.

For one, it is unclear as to whether all students fully understood survey questions concerning

different types of corrective feedback. I did my best to describe types of CF and give examples, but it is very possible that students did not get the intended meaning. Secondly, student attitude was an issue. Many students did not enjoy taking surveys and hurried through them. This made me wonder whether their answers (a) actually reflected their true thoughts, and (b) if some were checking off positive answers in an attempt to please me. Finally, my survey design was inconsistent, and if done again, could be improved. For example, in my preliminary survey, I did not split explicit feedback into two categories as I did in my post-action research survey (“explicit without an explanation,” and “explicit with an explanation.”)

A bigger problem with the surveys and action research combined was that the surveys assumed that students had noticed what I was doing during the rounds of action research. Only the survey on recasts asked if students had noticed what I was doing during the rounds. If students did not notice what I was doing, then for them to have to answer questions what they noticed was unfair. I did tell them before some of the rounds that I was going to be using a new form of CF, but I was inconsistent with this as well.

Also, during the rounds of CF, I found it difficult to give as much CF as I had anticipated, thus giving my students less to draw on when answering the surveys. Due to the many inconsistencies and shortfalls of the surveys, I found it imperative to conduct semi-structured interviews with two students to see if I could learn if there was a true preference for type of error correction.

#### *Journal*

After each round of action research, I journaled about my experience implementing each type of corrective feedback in class seminar discussions. Although these notes did not answer my original research question, they were very valuable in supplementing what I found through the surveys and interviews and in learning on a practical level what works with my group of students. In analyzing my notes, a pattern of reticence on my part to offer corrective feedback during the seminar discussions emerged. Before conducting research, I did not anticipate giving forms of CF to interrupt the communicative flow of activities, but my thought processes show that I felt they did. The table below highlights some of my thoughts after each round of action research.

*Table 7*

<b>Type of Corrective Feedback</b>	<b>Comment</b>
<b>Explicit</b>	“I felt that it interrupted the communication for the most part, unless the correction related to something the S had said at the end of his/her turn....I think there is definitely a time for explicit feedback, but it felt out of place to me in a seminar discussion....I found myself almost cringing before I would jump in to offer explicit feedback, I think because it intuitively went against what should be accomplished/or I hoped to accomplish in a seminar discussion....Maybe in a different context...”.
<b>Recasts</b>	“Recasts are definitely more my style, but I still felt like I interrupted the flow of communication.”
<b>Prompts</b>	“I was concerned about the flow of communication being interrupted by prompts, and I was correct. I tried to give prompts as needed, but there were quite a few times I heard a mistake, and I sensed it would cause students to completely lose

their train of thought if I intervened.... I think prompts are in general not the best choice for seminar discussions as they can interrupt the flow of communication.”
--

### Interviews

I interviewed two students in my class about their perceptions as to the most effective and motivating type of corrective feedback of the three we had done in class. One student was a Colombian male who expressed that speaking with correct grammar and as few mistakes as possible was extremely important. I would identify him as the most motivated ELL in the group. The second interviewee was a Chinese female. She is a motivated student, but did not express as strong a concern about speaking English with no mistakes; rather, she said that meaning was the most important for her. Despite the difference in valuing speaking “perfectly,” both students were adamant about how important corrective feedback was for their improvement. Interestingly, both enthusiastically insisted that prompts were the best form of CF for motivating them and helping them to improve.

Before I even reviewed the types of CF we had done in class, I asked the Colombian student if there was a specific type of CF that was the most effective. He immediately gave an example of one of his favorite teachers:

I had one teacher who was like the most helpful one – it was like if I did a mistake- I said a mistake- for example I said a wrong word- he didn’t continue the conversation until I said the right word, *but it wasn’t like from his mouth, it was from mine....* Or if you are not sure, you can ask, like, they are not gonna give you the answer, *they are like going to give you a clue or something to come up with it yourself.*

The other student that I interviewed first said that recasts were the most helpful, but this was because she had spoken after I had reviewed only explicit feedback and recasts. When I did review prompts, she expressed that these were helpful for much of the same reasons as the previous student did:

This way is more easy, more good... *it’s better to help student to find their own mistake. Because I think this kind of mistake they know what is wrong.* If he actually wants he to find, they can find where it’s wrong, but he just talking he forgot something [here, I took it that she meant the speaker was focusing so much on meaning that he didn’t think about grammar].

Interestingly, both students expressed that explicit instruction was the least favorable form, which contrasted with the fact that in the preliminary survey, two students indicated it as the most favorable form. The Colombian student, when asked if there was a form of CF that was unmotivating, said:

Maybe, maybe, it’s not unmotivating, but it’s like going to be boring if you say like the first method [explicit] so many times, I mean like if you say more than once, *I understand if you say once, the rule, and next time you are gonna say the same thing, it’s going to be boring...*

The second student compared explicit CF to prompts, saying:

I think that all is help me to improve but I think this way [prompts] is more better because *this is too long [explicit with explanation]*, it’s like, you say, if you see fix it like this I think I will, like you say forgot what I was thinking.

### Discussion

I can draw three conclusions from my research:

*My students view corrective feedback positively and desire it more than I realized.* Both survey and interview data suggest that students want corrective feedback in situations which I deem as

having a primarily communicative purpose. Student surveys indicated that corrective feedback was a significant help in improving their spoken English, and that corrective feedback rarely elicited negative emotions. In interviewing students, both students, although they had different attitudes toward speaking with grammatical precision, emphasized the importance of corrective feedback in helping them to improve. They did not view corrective feedback as an impediment to communication, and would rather be interrupted than allowed to continue to repeat the mistake. In contrast, my teacher notes showed that I felt somewhat invasive when trying to give corrective feedback during seminar discussions. I feared that students would be frustrated that I was focusing on their form rather than on their meaning.

My experience seeing the dissonance between student wants and teacher perception of student wants is in line with the literature on this issue [6; 11; 20]. Just as stated in the literature, my students showed a desire for corrective feedback in communicative situations. These results leave me with a tension between what I should do in my classroom: if students desire corrective feedback in seminar discussions and view it as positive, should that override the communicative purpose of the activity? This is an issue for further exploration.

*My students view prompts as the most effective and motivating form of corrective feedback.*

As mentioned before, I did not feel comfortable making any conclusion about student preferences from the surveys other than the fact that they overwhelmingly viewed corrective feedback as positive and effective. My interview results, however, led me to believe that motivated students view prompts as the most effective way to help them improve. This is interesting, as students' comments on prompts versus explicit correction were in line with the literature on this topic in relation to the concept of negotiation of meaning. As discussed in the literature review, prompting students to do the work to correct their mistakes is often more effective than passively receiving a correction from a teacher (Lyster, Saito, & Sato 2013; Tsang, 2004; Walz, 1982). I found it fascinating that the answers my students gave so closely reflected what has been found in the literature. Perhaps another takeaway from this is that motivated students often have good intuitions about what works for them in L2 learning. Now that I know how much my students value prompts and that their desires are backed by research, I will be much more likely to consistently incorporate prompts into my speaking activities.

*Context is key when selecting corrective feedback techniques.*

Although I do want to incorporate prompts more into speaking activities, I have also concluded that I should not indiscriminately use prompts in every speaking activity. Although my students clearly desire corrective feedback during communicative activities, I also need to take into account my journal reflections in conjunction with literature on the topic. Based on my journal reflections, I think that it may not have been the best choice to choose form-focused corrective feedback within an activity that was inherently communicative. In many ways, my action research did not replicate what I would normally do during seminar discussions: I usually don't focus on giving a specific type of CF. My experience carrying out the action research made me realize that my techniques need to line up with the goals of the particular activity [5]. Although my students prefer prompts, there are certainly times when explicit feedback and even recasts may be helpful.

It should also be noted that even though students prefer prompts, my journal shows that students often did not notice prompts when I gave them during seminar discussions. It was often only when I made the prompt more explicit that students were able to self-correct. All in all, balance is key when choosing when and how to give corrective feedback, and the teacher should constantly be

evaluating what techniques will work best in the given context with the particular group of students.

#### Reflection

Carrying out this classroom research project was a challenging, yet rewarding process from which I learned multiple things about my classroom practices and the research process in general. Most difficult in the process was sorting through data and deciding what was significant enough to report on, as surveys, interviews, and my journal data expanded much further beyond my original research question. When I was able to find patterns and worthwhile takeaways from the data though, it was very satisfying, and I believe that what I have learned about student perceptions on corrective feedback will truly benefit my teaching as I seek to implement effective CF in future courses.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12 (2), 183–210.
2. Carpenter, H., Jeon, K.S., MacGregor, D., & Mackey, A. (2006). Learners' interpretations of recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 209-236.
3. Dabaghi, A. (2006). Error correction: Report on a study. *The Language Learning Journal*, 34(1), 10-13.
4. Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
5. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Pearson-Longman.
6. Kaivanpanah, S., Alavi, S.M., & Sepehrinia, S. (2015) Preferences for interactional feedback: differences between learners and teachers. *The Language Learning Journal*, 43(1), 74-93.
7. Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, England: Pergamon Press Ltd.
8. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W.C. & Bhatia, T.J. (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
9. Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20(1), 51-81.
10. Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37-66.
11. Lyster, R., Saito, K., & Masatoshi Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
12. Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning* 59(2), 411–452.
12. Pawlak, M. (Ed.). (2014). *Error correction the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
13. Reitbauer, M., & Vaupetitsch, R. (2013). Corrective feedback in the constructivist classroom. In Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J.S., & Vaupetitsch, R. (Eds.) *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom* (pp 37-54). Frankfurt am Main: Peter Lang.
14. Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, S. Chi, K.N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Pro-*

ceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

15. Sigott, G. (2013). A global perspective on feedback. In Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J.S., & Vaupetitsch, R. (Eds.) *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom* (pp. 9-20). Frankfurt am Main: Peter Lang.
16. Tarone, E. & Swierzbin, B. (2009). *Exploring learner language*. Oxford University Press.
17. Tsang, W.K. (2004). Feedback and uptake in teacher-student interaction: An analysis of 18 English lessons in Hong Kong Secondary Classrooms. *Regional Language Centre Journal*, 35 (2), 187-209.
18. Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
19. Walz, J. 1982. *Error correction techniques for the foreign language classroom*. Washington, D.C.: The Center for Applied Linguistics and Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
20. Xu, H. & Lyster, R. (2014) Differential effects of explicit form-focused instruction on morphosyntactic development. *Language Awareness*, 23 (1-2), 107-122.
21. Yang, Y. & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.

УДК 81.44

Ю.А. Дубовский<sup>1</sup>, Т.Б. Заграевская<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

#### ДВОЕТОЧИЕ И ТИРЕ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа узуса пунктуационных знаков двоеточия и тире в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета. Выделены типологические и конкретно-языковые черты вариативности двоеточия и тире, исходя из типа дискурса, языковой платформы, рекуррентности, объема и диапазона функционально-семантических и стилистических задач.

**Ключевые слова:** бизнес-дискурс, вариативность, двоеточие, Интернет, тире, функциональная нагрузка.

Yu.A. Dubovsky<sup>1</sup>, T.B. Zagraevskaya<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

#### COLON AND DASH IN VARIOUS FUNCTIONAL CONDITIONS

**Abstract.** The article analyzes features of such punctuation signs as colon and dash in English and Russian contexts of Internet business discourse. Typological and specific linguistic features of colon and dash variability are revealed depending on the type of discourse, language platform, their recurrence, volume and range of functional-semantic and stylistic tasks.

**Key words:** business discourse, variation, colon, Internet, dash, functional meaning.



Актуальность исследования двоеточия и тире обусловлена возрастанием вариативности пунктуационных знаков, реализующих широкий диапазон функциональных задач. Пунктуационные знаки, используемые в современной дискурсивной реальности, перестают быть исключительно текстообразующим средством [1-3]. Они приобретают различную функциональную нагрузку в контекстуальных условиях в зависимости от языка и контекстов дискурса [4-5]. Особенно ярко данное явление проявляет себя в контекстах бизнес-дискурса Интернета (БДИ), где интерпретационный потенциал отдельных графем, в том числе тех, которые задействованы в системе пунктуационных знаков, неуклонно возрастает.

Смещение исследовательского вектора изучения роли пунктуационных знаков из плоскости формально-логического оформления письменного сообщения в плоскость семантических и функционально-стилистических составляющих языковых знаков сопровождается появлением работ, рассматривающих частные вопросы функционирования пунктуации на уровне отдельных коммуникативных ситуаций с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Объектом анализа настоящего исследования послужили особенности двоеточия и тире в коммуникативных ситуациях формального и неформального контекстов бизнес-дискурса Интернета различной структурной организации: бессоюзного сложного предложения, простого, сложносочиненного и сложноподчиненного. При этом оказалось, что рассматриваемые пунктуационные знаки обнаруживают не только межъязыковую и узувальную зависимость от степени официальности дискурса, но и от характера непосредственной коммуникативной ситуации, созданной различными структурными единицами БДИ. Например:

– *Получается цепочка последствий: дорогая нефть поддерживает нефтяные компании, а те, в свою очередь, влияют на укрепление индекса* [6].

– *Ожидаемые поступления в бюджет от реализации сего действия – 40 млрд. рублей* [8].

– *LONDON – Some of the world's biggest companies are drawing up plans for the unplannable: a March divorce between Britain and the European Union, in which even some basic parameters have yet to be hammered out* [7].

– *The businesses that make the most out of maintaining distributed teams are: Custom software development companies; Digital marketing agencies; Marketing agencies* [9].

Широкая вариативность двоеточия и тире в контекстах бизнес-дискурса Интернета оказалась связана не столько с нарушениями нормативных положений пунктуационных знаков, сколько с привнесением индивидуального подхода коммуникантов в письменное сообщение и их личным предпочтением.

Узус пунктуационных знаков двоеточия и тире позволил установить типологически-ориентированные и конкретно-языковые характеристики последних, обнаружить факторы их вариативности, определить связи их рекуррентности, объема и диапазона функционально-семантических задач со стилистическими. Так, в русскоязычной лингвокультуре бизнес-дискурса Интернета формального и неформального контекстов рекуррентность двоеточия и тире обнаружила типологически-ориентированный характер, в английской – рекуррентность анализируемых пунктуационных знаков проявила большую зависимость от функционально-стилистических условий реализации. Доказано, что узус двоеточия и тире варьирует по рекуррентности, объему и диапазону решаемых функциональных задач, а также обладает

функционально-стилистической и структурно-организационной обусловленностью. Бессоюзные сложные предложения заняли лидирующее положение по разнообразию и объему функциональной нагрузки двоеточия и тире: всего зафиксировано 17 функциональных задач, выполняемых в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета. Простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения сходны в сопоставляемых языках по объему реализуемых функций двоеточия и тире, но вариативны по качественному содержанию.

Обращение к вариативности узуса двоеточия и тире с учетом структурной организации контекстов БДИ позволило сделать некоторые частные выводы, а именно:

– Узус двоеточия и тире характеризуется функционально-стилистической обусловленностью, варьируя в пространстве бизнес-дискурса в его формальном и неформальном контекстах как в русском, так и в английском языках.

– Объем и диапазон функциональных значений, выражаемых двоеточием и тире, варьирует в каждой из языковых систем. Максимальная представленность функциональных значений двоеточия и тире отмечена типологичностью и обнаруживает себя в бессоюзных сложных предложениях. При сходных показателях объема функциональных значений двоеточия и тире формальные показатели их рекуррентности, а также качественная функциональная нагрузка в каждой из коммуникативных ситуаций разнятся, что не позволяет выделить абсолютные типизированные тенденции в отношении анализируемых пунктуационных знаков.

– Актуализация функциональных значений (как грамматических, так и семантических) дифференцируется по степени рекуррентности и находится под влиянием комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов. Контекст бессоюзных сложных предложений проявляет типологичность в создании максимально благоприятных условий для реализации функциональной нагрузки двоеточия и тире. В то же время в сопоставляемых языковых форматах присутствует асимметричность актуализации функциональных задач по степени рекуррентности. В русскоязычном контексте БДИ тире доминирует как в формальном, так и в неформальном контекстах, а платформа сложноподчиненных и сложносочиненных предложений как область реализации тире уступает простому предложению. Для англоязычного контекста БДИ доминантность тире и двоеточия проявляет большую зависимость от функционально-стилистического формата. В формальном англоязычном контексте БДИ доминанта фиксируется для двоеточия в бессоюзном сложном предложении, в неформальном – для тире в той же коммуникативной ситуации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мухин А.М. Структура предложений и их модели. – Ленинград: Наука, 1968. – 226 с.
2. Кошечкина И.Г. Пунктуация в тексте (на материале английского языка) // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 1. – С. 15-18.
3. Карпов А.Н. Сочетание знаков препинания в современной русской пунктуации: учебное пособие. – Тула, 1984. – 88 с.
4. Лукк Е.Т. Типы синтаксических отношений (на материале современного английского языка) // Вопросы лингвистики. – 1976. – С. 15-22.
5. Большаков С.Н., Потолокова М.О. Бизнес-коммуникации: учеб. пособие. – Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. ун-т, 2012. – 137 с.
6. Эксперт online. – URL: <http://expert.ru/> (дата обращения 7.10.2019).

7. The economist. URL: <https://www.economist.com/> (дата обращения 7.10.2019).
8. Форум «Выгодное дело». – URL: <http://forumbusiness.net/index.php> (дата обращения 7.10.2019).
9. UK business forums. – URL: <https://www.ukbusinessforums.co.uk/> (дата обращения 7.10.2019).

**УДК 81-25**

**И.Ю. Дулалаева,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **АМБИВАЛЕНТНОСТЬ КАК ПРИЧИНА ОШИБОК В ПЕРЕВОДЕ**

**Аннотация.** Статья рассматривает проблемы возникновения ошибок перевода, связанных с неправильным толкованием исходного текста и способы избежать их. Методом исследования является наблюдение и сравнительно-сопоставительный анализ исходного текста и текста перевода. Результаты исследования заключаются в практических рекомендациях переводчикам.

**Ключевые слова:** амбивалентность, эрратология, устный перевод, письменный перевод.

**I.Yu. Dulalaeva,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **AMBIVALENCE AS A CAUSE OF TRANSLATION ERRORS**

**Abstract.** The article discusses the problems of translation errors associated with incorrect interpretation of the source text and ways to avoid them. The research method is observation and comparative analysis of the source text and the text of the translation. The results of the study are practical recommendations for translators.

**Key words:** ambivalence, erratology, interpretation, written translation.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации переводческих ошибок с целью дальнейшего их предотвращения. Методами исследования являются наблюдение за исходными текстами, как устными, так и письменными, и сравнительно-сопоставительный анализ их с текстами переводов. Примерами служат как личные наблюдения автора, так и материалы, опубликованные в средствах массовой информации, включая интернет источники.

Термин «амбивалентность» произошел от греч. “amphi” – «вокруг, около, с обеих сторон, двойственное» и лат. “valentia” – «сила» и первоначально означал двойственное, противоречивое отношение субъекта к объекту, характеризующееся одновременной направленностью на один и тот же объект противоположных импульсов, установок и чувств, обладающих равной силой и объемом. Швейцарский психиатр Э. Блейлер (E. Bleuler) ввел понятие «амбивалентность» в научный оборот для обозначения особенностей <...> интеллектуальной жизни людей, страдающих раздвоением личности, признаком которой

является склонность <...> отвечать на внешние раздражители двойкой, антагонистической реакцией [1].

В переводоведении этот термин стал обозначать «двойственность», «двузначность», «неоднозначность» и употребляться для обозначения семантической неоднозначности лексических и лексико-грамматических, а иногда и чисто грамматических структур. Причиной амбивалентности, т.е. возникновения двусмысленности, являются, как правило, стилистические фигуры речи, такие, как игра слов, или каламбур, многозначные слова, малапропизмы, омонимы. В свою очередь, каламбур может быть преднамеренным авторским стилистическим приемом, основой которого служат такие явления, как полисемия, омонимия, паронимия. Названные явления способствуют созданию многочисленных шуток.

С другой стороны, двусмысленность может появляться в текстах непреднамеренно, возникать случайно в результате совпадения звуковых или графических форм слов или словосочетаний. В любом случае, амбивалентные структуры представляют собой проблему перевода и зачастую ведут к переводческим ошибкам.

Наша задача – попытаться разобраться, каковы причины двусмысленности, что является причиной непонимания истинного смысла слов и структур исходного текста и как можно избежать ошибок перевода.

В переводе на слух причиной возникновения амбивалентности, конечно же, является субъективный переводческий навык аудирования и умение ориентироваться в экстралингвистической ситуации. Например,

Женщина ведет автомобиль и одновременно вяжет. Обгоняющий ее водитель кричит ей: “Pullover! Pullover!” Женщина, увлеченно занятая вязанием, отвечает ему: “No, sweater.” Очевидная и простая для восприятия носителей английского языка шутка представляет серьезную переводческую проблему. Обыграть значения неомонимичных слов «пуловер» и «свитер» в русском языке могли бы созвучные, хотя и не полностью омонимичные «сверните» и «свитер», первое из которых можно отнести к приему смыслового развития или метонимии, так как для того, чтобы остановиться, надо все же свернуть на обочину.

Еще пример. The cop had no choice but to pull over the East European driver, “He was clearly rushing”. Последнее слово слышится как Russian, поэтому может возникнуть двойкий смысл – «превышает скорость» или «русский».

В следующем примере причиной амбивалентности также служит омонимия: “As a high school student Ulyanov was obsessed with Marx/ marks”. С точки зрения здравого смысла и логики и то, и другое могли иметь место, и в случае ошибочного выбора варианта перевода, в последующем тексте переводчику придется постараться исправить свою ошибку, поскольку лишь дальнейшее развертывание высказывания может оправдать или опровергнуть выбор варианта перевода.

Еще один пример с использованием имени собственного и омонимичного ему поэтического слова “gore”: “Presidential debates are commonly violent and full of Gore”. Albert Arnold Gore – один из кандидатов, баллотировавшихся на пост президента США. Очевидно, что это намеренное использование созвучия для создания эмпатии и привлечения внимания читателей. Перевод, в целом, зависит от множества факторов: лексическая и синтаксическая валентность отдельных слов, высокая степень синонимичности, предпочтительные способы описания ситуации в разных языках и т.д. Поэтому перевод данного предложения зависит от

творческого потенциала переводчика и умения перестроить синтаксическую структуру предложения, например, так: «Участие Альберта Гора в президентской гонке ожесточило дебаты». Конечно, при таком переводе теряется образность, происходит опущение семы «кровопролития», но вряд ли русский текст стилистически выдержит «ожесточение» и «кровопролитие» в одном предложении. Кто может, сделайте лучше!

В этой связи уместно, наверное, будет привести широко освещенный средствами массовой информации пример из политической жизни. Что привело к комичной ситуации, недостаточное знание словообразовательных моделей русского языка или ненамеренная ошибка из-за незнания русского языка в целом, осталось за кадром. Хилари Клинтон, нажимая на «красную кнопку» употребила слово «перегрузка» вместо «перезагрузки российско-американских отношений», что вызвало смех в зале. С. Лавров, министр иностранных дел РФ, вынужден был объяснить разницу, переведя эти два слова на английский язык соответственно “overloading” и “reloading”.

Парономазия также может представлять проблему перевода и приводить к двусмысленности. Пример: “Presently, I am working with a landscaping company as a dirt compressor. It’s just a tamp job”. “Tamp” – (трамбовать) созвучно с “damned”, особенно в американском произносительном варианте, где звук [t] произносится с потерей «взрыва» и приближен к звуку [d].

Как видно из примеров, для того чтобы преодолеть амбивалентность в переводе на слух, необходимы хорошо развитые навыки аудирования и умение быстро анализировать экстралингвистическую ситуацию, как, впрочем, и другие переводческие компетенции.

Причиной возникновения амбивалентности в письменном тексте может служить неоднозначность толкования синтаксических структур английского языка, таких, например, как сложное дополнение со страдательным причастием, инфинитивные обороты, которые при кажущейся простоте могут означать разные по смыслу «глубокие» грамматические категории, причастные обороты – в общем, все те синтаксические структуры, которым нет формальных аналогов в русском языке.

Широко известен пример сложного дополнения “He had his horse killed”, который может толковаться двояко: «Под ним убили коня» и «Он отвел лошадь на бойню». Очевидно, что выбор правильного варианта будет зависеть от экстралингвистической ситуации.

Еще один, казалось бы, простой пример. Инфинитив в функции сопутствующего обстоятельства (attending circumstances): They woke up to find that their tent is missing. Иногда неопытность не позволяет переводчику правильно определить синтаксическую функцию инфинитива, что ведет к переводу ее обстоятельством цели: «Они проснулись, чтобы найти...» вместо «Они проснулись и обнаружили, что пропала их палатка». Взятое отдельно, без контекста предложение формально может быть истолковано двояко, но, если переводчик слышал анекдот о Шерлоке Холмсе и докторе Ватсоне, то он, уверяю Вас, не сделает ошибки. На самом деле, контекст, иногда узкий, а иногда экстралингвистический является детерминантом выбора переводческого решения.

Знаки препинания тоже могут сыграть свою роль в преодолении амбивалентности, если относиться к ним с должным вниманием (я бы добавила еще и уважением). Например, такое предложение “Congress shall have power to collect taxes to pay the debts and to provide for the welfare of the United States”. Опытный и внимательный переводчик сразу обратит

внимание на отсутствие запятой перед вторым по счету инфинитивом и переведет всю последующую часть как обстоятельство цели: «Чтобы выплатить долги и обеспечить благоденствие США» или «Для выплаты долгов и обеспечения благоденствия США». В случае, если переводчик не обратит внимания на отсутствие запятой и воспримет все инфинитивы как однородные члены предложения, конечно же, он допустит непростительную ошибку в переводе [2].

Проблемными для понимания могут быть и лексико-грамматические конструкции английского языка. В своих мемуарах “Narrow” Уинстон Черчилль писал: “Naturally, I am biased in favour of boys learning English”. Как показали переводы студентов на занятиях по практике перевода, подавляющее большинство понимает его превратно: «Я склонен любить мальчиков, которые учат английский». Ситуация нелепа, поскольку звучит это двусмысленно. Весь отрывок описывает воспоминания о пользе изучения синтаксических структур английского предложения для продвижения по карьерной лестнице, и как вывод высказывание У. Черчилля о пользе изучения родного языка в целом, то есть следовало бы перевести как «Я всецело за то, чтобы мальчики учили английский». На наш взгляд, ошибка в понимании вызвана неумением анализировать, как речевую, так и экстралингвистическую ситуацию [4].

Особую трудность представляет перевод английских газетных заголовков, поскольку в них используются слова широкой семантики и особые грамматические формы. Один из таких примеров можно найти в статье А.П. Кузьминой, “Squad Helps Dog Bite Victim”. Казалось бы, как это отряд полиции может помочь собаке покусать жертву? Однако, это только кажущийся смысл. Анализ грамматических форм и трансформационная грамматика помогут понять, что отряд полиции помог человеку, покусанному собакой, поскольку “dogbite” в данном заголовке выступает в роли препозиционного определения к существительному “victim” [3].

Напоследок, пример неправильного понимания, которое привело к еще одной комичной ситуации. В английских научных текстах принято называть цитируемых авторов по фамилии, например, Смит или Поуп. Переводя один из таких текстов по истории английской поэзии, не зная или не обратив внимания на эту особенность, один из студентов принялся искать значение слова “Pope” в словарях. Обнаружил, что оно означает «Папа Римский», и так и переводил его на протяжении всего текста. Что странно, студент, переводя текст по истории английской поэзии, не удосужился навести справки, иначе он бы узнал, что Александр Поуп (1688-1744), один из крупнейших авторов английского классицизма, реформатор английского стихосложения, который разработал александрийский стих и перевел «Илиаду» и «Одиссею» на английский.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что эрратология в переводе описывает ошибки перевода, анализирует причины их порождающие и занимается поиском способов избежать ошибок.

На наш взгляд, есть три причины ошибок в переводе – недостаточно развитый навык аудирования, неумение анализировать речевую и экстралингвистическую ситуацию и, самая страшная причина, невежество.

Пути преодоления для развивающегося переводчика очевидны, это совет Уинстона Черчилля учить английский, и я бы добавила, слушать, наблюдать и подмечать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грицанов А.А. Новейший философский словарь 3-е изд., исправленное. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
2. Кузьмина А.П. Стратегии перевода структурно-семантической двусмысленности англоязычных заголовков // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XIX междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 12(18). – URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_humanities/12\(18\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/12(18).pdf) (дата обращения: 24.01.2019).
3. Раскрытие двусмысленности английского предложения с помощью схем – видео урок. URL: <http://www.lovelylanguage.ru/grammar/video-lessons/1120-grammar-and-the-constitution> (дата обращения: 23.01.2019).
4. Churchill W. Narrow. Цитируется по Федорова Н.П. Advanced English for Translation. In 2 parts. Part 1: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Н.П. Федорова, А.И. Варшавская. 3-е изд., стер. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.

УДК 373.51

**Е.В. Егорова,**

*Научный руководитель: А.В. Гизатуллина,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS СРЕДСТВАМИ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье приводятся результаты теоретического анализа условий формирования soft skills, которые связаны с преодолением основных противоречий традиционного способа обучения в развитии коммуникативных компетенций обучающегося. Приведены такие наиболее востребованные гибкие навыки, как коммуникативные навыки, умение работать в команде, излагать свою точку зрения, обуславливающие успех выпускника средней общеобразовательной школы. Обоснована необходимость использования групповых форм организации учебной деятельности как эффективного инструмента формирования наиболее актуальных гибких навыков. Описаны особенности организации и стратегии планирования групповой работы в контексте обучения иностранному языку в средней школе.

**Ключевые слова:** softskills, "мягкие" компетенции, групповая форма работы, диалог, взаимодействие, иноязычная коммуникативная компетенция.

**E.V. Egorova,**

*The scientific supervisor: A.V. Gizatullina,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **DEVELOPING SOFT SKILLS THROUGH GROUP WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL**

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical analysis of the conditions for soft skills formation associated with overcoming the main limitations of the traditional teaching method in student's communicative competencies development. The most demanded flexible skills, such as communication skills, the ability to work in a team, expression of a point of view, which determine the success of a secondary school graduate, are argued. The necessity of using group forms of organization of learning activity as an effective tool for the formation of the most relevant flexible skills is substantiated. The features of the organization and strategy for planning group work in the context of teaching a foreign language in high school are described.

**Key words:** softs kills, groupwork, dialogue, cooperation, foreign language communicative competence.

Динамичное развитие современного общества, изменения в системе мирового образования, а также изменение потребностей субъектов обучения послужили толчком к реформированию системы среднего образования. В рамках данного процесса внедряются новые образовательные стандарты, разрабатываются модели основных образовательных программ, при этом в качестве методологической основы содержания современного среднего общего образования используется системно-деятельностный подход.

Данные изменения призваны способствовать повышению качества среднего общего образования и, как следствие, конкурентоспособности выпускников российских школ на рынке труда. Однако ведущие отечественные педагоги и исследователи в области дидактики связывают модернизацию образования не только с модернизацией регулятивных норм, но в большей степени с преодолением имеющихся противоречий, которые тормозят развитие российской системы образования.

Российский психолог и педагог А.А. Вербицкий в одной из своих работ рассматривает особенности современной образовательной парадигмы и выявляет ряд противоречий, которые препятствуют внедрению данной парадигмы в российское образование [2, с. 14-16]. Одно из таких противоречий состоит в освоении человеком культуры посредством диалога и взаимодействия с людьми. Так, успешное формирование коммуникативной или социальной компетенции возможно лишь в условиях сотрудничества субъектов обучения и является результатом их совместной учебной деятельности. Однако традиционная форма обучения отличается доминированием роли учителя на уроке, деятельность которого ориентирована на сообщении каких-либо знаний и способов действий в готовом виде для их дальнейшего воспроизведения. Тем самым учитель занимает главенствующую роль на уроке и является практически единственным действующим лицом учебного процесса.

Потребность современной образовательной системы в значительных изменениях также освещает ведущий теоретик коллективного способа обучения В.К. Дьяченко. Сравнивая традиционный и современный способ обучения, он указывает на то, что при традиционном способе обучения преподавание, вне зависимости от его содержания, не способствует формированию у учащихся тех качеств, которые необходимы любому современному человеку [5, с. 135]. К таким качества можно отнести: коммуникабельность, ответственность, умение излагать свою точку зрения и т.д. Данные навыки получили название "мягкие компетенции" или "гибкие навыки" (в английском – "softskills").



В Кэмбриджском словаре softskills рассматриваются как личные качества человека, которые позволяют взаимодействовать с другими людьми более эффективно и гармонично, например осуществлять продуктивную коммуникативную деятельность [10].

На сегодняшний день нет единой и всеми принятой дефиниции понятия "softskills". Каждый исследователь рассматривает данное понятие через призму своего восприятия и сферы научных интересов. Так, обобщая и систематизируя научные и практические труды таких исследователей, как О. Абашкина, О.В. Барина, Е. Гайдученко, В. Давидовой В., Н.В. Жадько, И. Ключковской, А.Н. Мирошниченко, А.М. Новикова и др., О.Л. Чуланова определяет понятие "softskills" как «мягкие компетенции» [7, с. 54-55]. В своих исследованиях она рассматривает мягкие компетенции в качестве социально-трудовой характеристики совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми, умения таймменеджмента, руководства, умения убеждать, высказывать и доказывать свою точку зрения. Таким образом, О.Л. Чуланова описала те качества личности, которые необходимы для эффективной работы в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе. Несмотря на то, что она в своих исследованиях рассматривала формирование и развитие softskills рабочего персонала [8], данный подход можно перенести на учебный процесс, в котором вместо персонала – обучающиеся, а на месте руководителя – учитель.

Стоит отметить, что на сегодняшний день говорят уже не только о развитии softskills у обучающихся, но и у педагогов, так как именно они призваны формировать «гибкие навыки» у подрастающего поколения. В некоторых работах можно найти сопоставление softskills с основными компетенциями современных педагогов. Так, в одной из своих работ А.В. Гизатуллина и О.В. Шатунова выделяют 12 общих гибких навыков, раскрывают их содержание, а также сопоставляют их с конкретными гибкими умениями учителя [3, с. 16]. Таким образом, на сегодняшний день тема softskills и их развитие не только в среде обучающихся, но и педагогов является довольно актуальной.

Наравне со всеобщим признанием важности и востребованности мягких компетенций или гибких навыков существует мнение, что данные компетенции или навыки в большей степени формируются непоследовательно и случайно, вне школьных занятий [4]. Исходя из этого возникает вопрос: возможно ли формирование softskills в процессе учебной деятельности? Разумеется, способствовать данному формированию не только возможно, но и необходимо, так как согласно ФГОС ООО основной целью обучения становится формирование у учащихся определенных личностных характеристик и компетенций. Проанализировав требования к результатам освоения программы ООО, а также универсальные учебные действия (УУД) школьника, мы рассматриваем softskills в качестве метапредметных и личностных УУД школьника.

Таким образом, теоретически в процессе обучения происходит естественное формирование softskills, которые на сегодняшний день являются неотъемлемой частью развития личности школьника. Что касается практической стороны данного вопроса, то на деле учителя сталкиваются с рядом трудностей, которые становятся препятствием в успешном формировании предписанных стандартом компетенций.

Как отмечалось ранее, А.А. Вербицкий и В.К. Дьяченко указывали на внедрение таких форм работы, которые подразумевают содружество и кооперацию в классе. Однако предложенные ими модели обучения и изменения, связанные с их внедрением, затрагивают

не отдельную часть, а целую систему образования и предполагают значительные перемены. Лишь государство вправе принять решение о таких нововведениях. Однако некоторые новшества могут приносить и сами учителя на своих уроках с целью формирования и развития тех самых гибких навыков или мягких компетенций. Так, одним из наиболее эффективных приемов, который может применяться в процессе преподавания учебных дисциплин, в частности преподавания иностранных языков, является использование групповой формы работы.

Групповая форма учебной работы предполагает включение определенного количества учащихся в совместное планирование учебной деятельности, поиск и переработку информации, обсуждение, взаимоконтроль. Данная форма работы предполагает взаимодействие учащихся с целью решения какой-либо учебной задачи. Темп работы каждой группы зависит от индивидуальных особенностей каждого ученика, включенного в данную группу. Одна группа учащихся способна воспринимать и перерабатывать информацию в считанные минуты, а другой группе на данные процессы требуется намного больше времени. Кроме того каждый учащийся отличается своим темпераментом, характером и другими особенностями личности, что необходимо учитывать при формировании групп.

При организации групповой формы работы учителю не стоит забывать о том, что данная форма предполагает наиболее активную работу каждого учащегося и предоставляет каждому возможность изложить свою точку зрения и сопоставить ее с мнениями других. Процесс такого взаимного обучения управляется учителем. При этом учитель не дает готовую информацию и не организует репродуктивную деятельность, он лишь направляет, контролирует деятельность учебных групп, вносит коррективы.

Стоит отметить, что работа в группах в значительной степени отвечает потребностям современного поколения школьников, принадлежащих к так называемому поколению Z. Современные социологи к этому поколению традиционно относят людей, родившихся после 1995-го года. Согласно данным исследований, проводимых российскими и зарубежными агентствами, современные молодые люди высоко ценят теплые и доверительные отношения с другими людьми: приоритетной формой общения для них является диалог [1, с. 31]. Но несмотря на данную тенденцию обильное использование цифровых технологий среди поколения Z может приводить к ослаблению этих социальных связей. Так, исследуя простую и доступную коммуникативную среду, Г.У. Солдатова выявила, что более половины подростков в возрасте 11–16 лет в 2010 г. признавались, что чувствуют себя более общительными в социальных сетях, чем в реальной жизни, а с другой – социальные контакты в Сети рассматриваются теми же подростками как «эмоционально пресные» и лишенные близости [6, с. 30-33].

Таким образом, общение на уроке и развитие коммуникативных навыков посредством организации групповой формы работы необходимо современному школьнику. Особенно актуально и значимо использование данной формы работы в контексте преподавания такого предмета, как иностранный язык, основной целью которого является формирование коммуникативных компетенций школьника. Данные компетенции рассматриваются не только как формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, но и как самостоятельность планирования, осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества со сверстниками. Таким образом, становится очевидным тот факт,

что помимо формирования иноязычной речевой компетенции современный учитель иностранного языка должен уделять внимание формированию тех гибких навыков, которые отвечают за формирование личности, готовой к взаимодействию, коммуникации. Именно групповые формы обучения способствуют формированию данных навыков.

Помимо вышеупомянутых преимуществ проведения групповой работы она также позволяет учителю использовать наиболее эффективно время на уроке. К таким преимуществам можно отнести: воспроизведение реальной ситуации общения; создание эмоционально комфортной атмосферы, способствующей свободному обмену мнениями и активному участию всех школьников в работе на занятиях; перераспределение ролей учителя и учащегося; использование альтернативных методов контроля [9, с. 377]. Особое внимание хотелось бы уделить созданию эмоционально комфортной среды и перераспределению ролей учителя и учащегося.

Во время групповой работы у учащихся снижается уровень тревожности, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач, так как результат работы зависит не только от отдельного ученика, а от целой группы. Кроме того при совместном выполнении задания происходит взаимообучение, поскольку ученики слушают друг друга, реагируют на реплики, также при обнаружении ошибок в ответах одноклассников стараются их исправить. Учитель при этом занимает роль ведущего, который лишь контролирует, направляет ход работы, но не является активным лицом.

Эффективное использование выше описанных преимуществ возможно лишь при грамотной организации групповой работы. Одним из главных условий является определение учителем принципа распределения учащихся по группам. Существует несколько подходов к данному вопросу. Некоторые педагоги предпочитают фиксированные группы в течение одной четверти. При данном подходе обучающиеся лучше узнают друг друга, привыкают к совместной работе и быстрее справляются с учебными задачами. В подобных парах также реже возникают какие-либо недопонимания, разногласия. Однако стабильность группы может оказать отрицательное воздействие на мотивацию учащихся к выполнению заданий, так как обучающиеся уже привыкают друг к другу и им не требуется так много времени на обсуждение учебной задачи. Данная проблема может возникать в двух случаях: при организации подобной работы на каждом уроке на протяжении долгого времени (например, четверти), а также при репродуктивной, однообразной деятельности на уроке.

Стоит отметить, что некоторые педагоги считают более эффективной смену состава группы. Так, они предоставляют учащимся шанс обогатить свой словарный запас посредством общения с разными одноклассниками, что, в свою очередь, отражается на сплочении всех учащихся внутри их группы.

При распределении учащихся по группам учителю необходимо также принимать во внимание уровень сформированности их языковой компетенции. В случае групповой работы объединение более "сильных" и "слабых" учащихся может положительно сказаться на продуктивности их работы, так как позволит "слабым" учащимся работать в своей зоне ближайшего развития. Однако стоит отметить, что при этом учителю необходимо учитывать личностные характеристики как сильных, так и слабых учеников, чтобы избежать ситуаций, когда работа в группах будет для них некомфортна. Некоторые обучающиеся усваивают информацию быстрее и работают более продуктивно, поэтому не имеют желания работать вместе с теми, кого придется "тянуть" за собой. Что же касается отстающих учеников, они

---

могут стесняться своего невысокого уровня языковой подготовки и неохотно работают в группах с преуспевающими учениками.

На современном этапе развития общества ощутима острая нехватка профессионалов с хорошо развитыми гибкими навыками, которые формируются еще в школе. Рассматривая softskills в рамках ФГОС ООО, мы определили их как метапредметные и личностные УУД, которые в отличие от предметных УУД являются "надпрофессиональными" и необходимы учащемуся в любой сфере жизни.

Таким образом, перед учителями современной основной общеобразовательной школы стоит задача обеспечить высокий уровень сформированности гибких навыков. Одним из эффективных способов, не требующих масштабных изменений всей системы образования, является методически грамотная и тщательно организованная групповая работа. Она позволяет преодолеть противоречия, связанные с применяемым способом обучения и доминированием традиционных режимов работы, повышает мотивацию к изучению предмета, отвечая требованиям и соответствуя ожиданиям современного поколения учащихся, способствует развитию важнейших гибких навыков, определяющих успех выпускников школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z». Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 64 с.
2. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. – 2012. – №6 (95). – С. 5-18.
3. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 14-20.
4. Давыдова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое softskills и как их развивать. – URL: <https://theory and practice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 03.10.19).
5. Дьяченко В.К. Дидактика: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования: в двух томах. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с.
6. Солдатова Г.У., Олькина О. 100 друзей. Круг общения подростков в социальных сетях // Дети в информационном обществе. – 2016. – № 24. – С. 24-33.
7. Чуланова О.Л., Иволина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – №1 (28) – С. 53-58.
8. Чуланова О.Л. Компетентностный подход в работе с персоналом: теория, методология, практика: Монография. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 292 с.
9. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т.6. – № 4(24). – С. 374-380.
10. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/soft-skills> (дата обращения: 02.10.2019).

УДК 811.161.1

Г.Р. Закирова<sup>1</sup>, О.Ю. Костюкова<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Нижнекамский педагогический колледж, г. Нижнекамск, Россия

## ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Аннотация.** Статья посвящена преподаванию русского языка как иностранного. Основное внимание сосредоточено на проблеме коммуникации между иностранцами, изучающими русский язык, и носителями языка и на путях преодоления языкового барьера.

**Ключевые слова:** языковой барьер; подход; метод; лексика; фонетика; речь; мотивация; практика.

G.R. Zakirova<sup>1</sup>, O.Yu. Kostyukova<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Nizhnekamsk Teacher's Training College, Nizhnekamsk, Russia

## THE WAYS OF OVERCOMING LANGUAGE BARRIER WHILE STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE

**Abstract.** The article is dedicated to teaching Russian as a foreign language. The main attention is focused on the problem of communication between foreigners who study Russian and native speakers. The ways of overcoming the language barrier are also concerned.

**Key words:** language barrier; an approach; method; vocabulary; phonetics; speech; motivation; practice.

Большинство стран мира пришли к выводу относительно необходимости формирования личности, обладающей не только родным языком, но и многими другими, что, в свою очередь, будет свидетельствовать о ее поликультурной направленности. Интерес иностранцев к русскому языку, желание и потребность его изучать в России и за ее пределами - это реалии сегодняшнего дня.

Русский язык становится средством деловых отношений, языком диалога культур, языком специальности. Все это обуславливает необходимость развития современных методов и приемов обучения русскому языку как иностранному, детальной проработки теоретических аспектов преподавания и их воплощение в практику обучения русского языка как иностранного.

Знание иностранного языка имеет высокую практическую значимость для успешной конкуренции на рынке труда; является острой необходимостью в получении информации как профессионального, так и общего характера, расценивается как важная составляющая имиджа. В области обучения иностранного языка термин «языковой барьер» используется в описании ситуации, когда у студентов, изучающих иностранный язык и, пытающихся на нем говорить, отсутствует возможность спонтанно отреагировать на речь собеседника, даже при том, что он владеет необходимым арсеналом языковых средств.

В современной методике есть мнение, что в основе обучения русскому языку как иностранному лежит схема взаимоотношений «преподаватель – обучающийся – средства обучения», что и определяется как педагогическое общение, подразумевает партнерство

иностранного обучающегося и преподавателя. Преподаватель русского языка как иностранного не только должен поддерживать обучающегося в решении образовательных задач, но также помогать ему лучше адаптироваться к чужой культуре, понять и принять новые для него социальные устои. Иностранцы обучающиеся особенно отмечают поведение преподавателя в его профессиональной педагогической сфере, а именно на учебном занятии, в процессе которого он наиболее ярко раскрывает свою творческую индивидуальность. Проведение нетрадиционных занятий (заочной экскурсии, дискуссии, игры), организация экскурсий и культурно-массовых мероприятий, посвященных знаменательным датам, способствуют быстрой адаптации обучающихся к языковой среде. Таким образом, интенсивное и качественное изучение русского языка как иностранного невозможно без определенных барьеров общения, что и представляет особую трудность в процессе обучения.

В целом же, овладение языком является длительным, трудоемким, а главное, индивидуальным процессом. В программу обучения русскому языку, как и другим иностранным, входит углубленное изучение фонетики, грамматики, а также лексического состава языка, но все же выработке практических навыков уступает свое место теоретическое изучение. Основным становится функциональный принцип изучения русского как иностранного. Следует научить иностранных студентов не просто владеть основами иностранного языка, но также научить их общаться на изучаемом языке с энтузиазмом и интересом, как в рамках их профессиональной тематики, так и в различных бытовых ситуациях. Студенты должны не только понимать изучаемый язык, но и правильно построить свое сообщение в ответ, которое будет отвечать культуре собеседника [5, с. 81].

Основная функция речи – обмен информацией, где основным детерминантом общения выступает потребность в обмене информацией. Овладеть иноязычной речью можно лишь в процессе обильной, систематической и контролируемой речевой практики. Эффективность систематической речевой практики зависит от многих факторов: от форм и приемов организации учебного процесса, от содержания речевого материала и видов упражнений, от степени использования технических средств обучения. Удачная организация учебного процесса способствует формированию положительной мотивации учения.

Чтобы говорить о способах преодоления языкового барьера, нужно понять причины, вызывающие его:

1. Психологическая неуверенность.

Одной из основных причин возникновения языкового барьера является страх сделать ошибку в речи, чувство дискомфорта при общении на английском языке. Для того, чтобы студент чувствовал себя комфортно на уроках английского языка необходимо создать условия, при которых раскрывались бы внутренние возможности человека, его потенциал. Обращение к личности учащегося, использование его познавательных, социальных, профессиональных и сугубо личностных мотивов, а также решение новой задачи на материале известной, привычной ситуации помогает вовлечь слушателей в активную мыслительную деятельность. Важным показателем индивидуально-психологических особенностей учащихся является их способность к обучению. Основными показателями обучаемости являются темп продвижения по учебной программе, степень напряженности при этом, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы. Для этого в методике используются специальные тесты (многофакторная методика Кетелла, методика Айзенка).

---

## 2. Негативный предыдущий опыт изучения русского языка.

Другая проблема, которая может вызвать сложности в спонтанном говорении – это предыдущий опыт обучения, это привычка к грамматико-переводному методу обучения. В этом случае задача преподавателя – провести беседу со студентом, показать, что любой усвоенный на занятии материал может быть использован, а также показать практическую применимость всего того, что студенты делают на занятии. Использование проблемных ситуаций, ролевых игр способствует организации и реализации естественного общения на занятиях и удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся.

## 3. Нехватка мотивации у студентов.

Еще одной проблемой возникновения языкового барьера является нехватка мотивации у студента. Мотивы изучения любого учебного предмета зависят от потребностей, побуждений и стремлений учащихся, от их внутреннего отношения к самому процессу овладения различными знаниями. Желание говорить, общаться, желание высказывать свои идеи является основным моментом для того, чтобы студенты могли спокойно говорить и не чувствовать никакого языкового барьера. Необходимо апеллировать к эмоциям, к чувствам человека, создавать такие ситуации общения, в которых человеку захочется выразить свое мнение, согласиться или не согласиться, поспорить. Когда задействован эмоциональный фон, человек начинает говорить спонтанно, он начинает забывать, что он говорит на иностранном языке. Для него первостепенную важность приобретает сама цель общения, а не средства, с помощью которых можно выразить ту или иную мысль или решить коммуникативную задачу при изучении русского языка.

## 4. Отсутствие практики общения на изучаемом языке.

Студент может знать грамматические структуры, может иметь значимый пассивный словарный запас, но из-за отсутствия речевой практики, он не может использовать свои знания в спонтанной речи. Необходимо, чтобы все речевые образцы, языковые навыки, умения вводились и практиковались в условиях максимально приближенных к реальности. Погружение в языковую среду и удовлетворение, которое получают учащиеся, успешно овладевая знаниями, умениями и навыками позволяют влиять на эмоциональность студентов, вызывать и побуждать студента к общению.

У многих студентов, при встрече с «носителями языка» или в поездках за границу, страх и волнение сковывают язык, пропадает голос и это при том, что учащийся идеально выполняет лексико-грамматические упражнения. На лицо неверный подход в обучении языку. Покупая кипы учебных материалов и муштруя грамматические правила, мы порой забываем, что язык, прежде всего, инструмент для общения. Таким образом, у нас возникает комплекс, боязнь говорить – это и есть языковой барьер – отсутствие у человека способности свободно общаться с носителями языка, даже если он потенциально хорошо им владеет.

Практически у всех учащихся, независимо от уровня владения иностранным языком, имеется осознанная потребность его изучения. Большинство учащихся указывает широкие социальные мотивы овладения иностранным языком и использование его в своей будущей трудовой деятельности. И в наших силах помочь

обучающимся преодолеть страх общения на иностранном языке и продолжить успешное его усвоение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. NewburyHousePublishers, 1984, p. 47-89
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень, 6-е изд. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. – СПб.: Златоуст, 2010. – 344 с.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1966. – С. 82-88.
4. Белых И.Л. Проблема формирования мотивации учения студентов: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 122 с.
5. Капинова Е. Невербальные средства в деловом общении и обучении. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 156 с.
6. Сокол Б. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.
7. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Златоуст, 2013. – 192 с.

**УДК 371.146**

**И.В. Зубрилина,**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск  
Республика Беларусь*

#### **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Аннотация.** Одной из актуальнейших задач обучения иностранным языкам на современном этапе развития поликультурного общества является качественное изменение образовательного процесса, поиск путей и способов обновления его организации. Общим направлением этих поисков является построение эффективной системы обучения, базирующейся на современных информационных и образовательных технологиях, позволяющей выстраивать гибкие траектории освоения новых компетенций. Одной из стратегий решения данной профессиональной задачи учителя иностранного языка является моделирование индивидуальной информационно-образовательной среды учителя и реализация образовательного процесса в новых условиях.

**Ключевые слова:** индивидуальная информационно-образовательная среда, профессиональная деятельность учителя иностранного языка, профессионально-педагогическое развитие педагога, интернет сервисы, информационно-коммуникационная компетенция.



**Zubrylina I. V.,**

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus*

**IMPLEMENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL  
ACTIVITY UNDER THE CONDITIONS OF THE INDIVIDUAL INFORMATION  
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** One of the most urgent tasks of teaching foreign languages at the present stage of the social multicultural development is a qualitative change in the educational process, the search for ways and means of its updating. The general direction of this search is the construction of an effective training system based on modern information and teaching technologies that allows to build flexible trajectories for the development of new competencies. One of the strategies for solving this professional task of a foreign language teacher is to model the individual information and educational environment and implement the educational process in new conditions.

**Key words:** individual information and educational environment, professional activities of a foreign language teacher, teacher professional development, Internet services, information and communication competence.

В условиях глобальной информатизации общества, формирования новой информационной среды и экономики, социальных изменений, происходящих в обществе, современных тенденций развития смарт-образования, полилингвального и поликультурного образования у современного педагога возникает потребность в непрерывном профессиональном развитии. Учителю необходимо постоянно расширять сферу своей профессиональной деятельности, приобретая новый социальный опыт, повышая профессиональный уровень, совершенствуя компетенции. Одним из способов соответствия подобным профессиональным вызовам может стать организация профессиональной деятельности учителя в условиях информационно-образовательной среды (ИОС). Довольно эффективно данная стратегия организации профессиональной деятельности может быть реализована в деятельности учителя иностранного языка, вынужденного постоянно осуществлять поиск, отбор и адаптацию аутентичных языковых материалов с целью их последующего системного использования в своей педагогической деятельности.

ИОС включает информационную, техническую и учебно-методическую подсистемы, которые целенаправленно обеспечивают и оптимизируют образовательный процесс и ориентируют его участников на получение новых образовательных результатов [2, с. 104]. Обладая вариативными характеристиками, элементы данных подсистем (содержание, формы, методы, средства обучения и т.д.) могут изменяться, что позволяет учителю создавать различные структуры среды и адаптировать ее возможности и контент к собственным профессиональным потребностям и запросам, индивидуальным особенностям и способностям всех участников образовательного процесса в соответствии с целями, содержанием и планируемыми результатами обучения. В этой связи созданную при помощи инновационных онлайн инструментов информационно-образовательную среду уместно назвать индивидуальной информационно-образовательной средой (ИИОС) педагога.

Вопросы моделирования структуры индивидуальной информационно-образовательной среды учителя иностранного языка, возможности ее наполнения и совершенствования с

учетом направлений его профессиональной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, эффективные в обучении иностранному языку, стали ключевыми аспектами работы «Летней языковой школы учителей английского языка», которая традиционно проходит на базе ГУО «Академия последипломного языкового образования» (Минск, Республика Беларусь). В 2019 году в ее работе приняли участие учителя английского языка из всех регионов республики и ряда учреждений образования города Минска.

Понимая, что для реализации всего комплекса функций ИИОС педагог должен уметь применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса с использованием ресурсов среды, использовать современные технологии диагностики и оценивания результатов учебной деятельности, проектировать различные формы взаимодействия участников образовательного процесса, основным условием успешной деятельности в процессе моделирования ИИОС учителя является уровень сформированности его информационно-коммуникационной компетенции.

После анализа результатов самодиагностики, в основе которой лежали требования к информационно-коммуникационной компетенции (ИКК) учителей, разработанные ЮНЕСКО [1], и выявления собственных «болевых точек» участники «Летней языковой школы» проанализировали возможные структурные компоненты ИИОС (рис.1), определили потенциальные сферы формирования и развития собственной профессиональной деятельности.

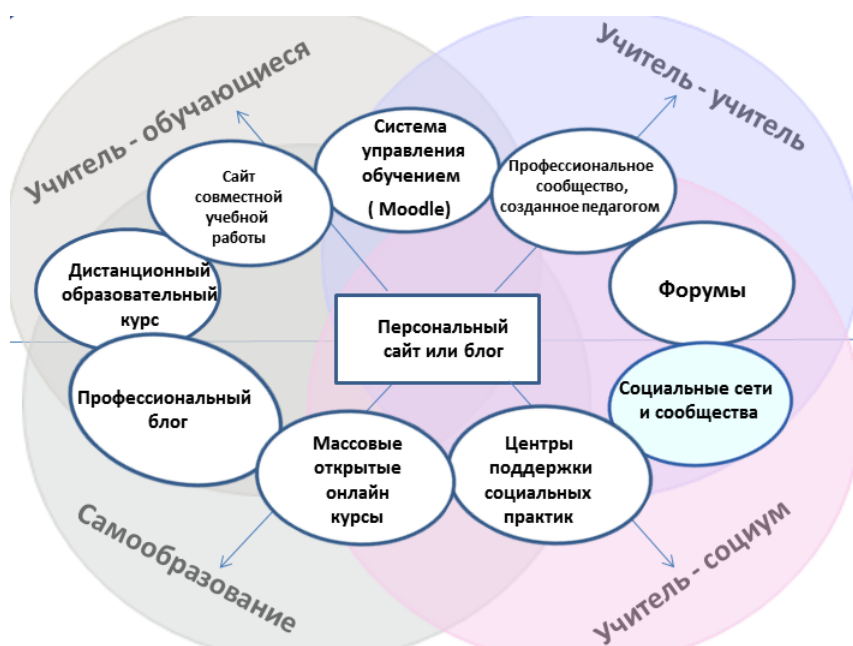


Рис. 1 Структурная модель ИИОС учителя

Безусловно, ведущим направлением, выбранным учителями-практиками, стало обучение иностранному языку (вектор «учитель-обучающиеся»). Контент, разработанный учителями в данном контексте, включал материалы и ресурсы, направленные на формирование и совершенствование языковых навыков учащихся (лексика, грамматика, фонетика) и развитие речевых умений (говорение, письмо, чтение, восприятие иноязычной речи на слух). Учителя, работающие со своими коллегами в рамках различных профессиональных сообществ,

руководящие методическими объединениями, обратили особое внимание на возможности взаимодействия с коллегами (вектор «учитель-учитель») в условиях профессиональных сообществ и форумов, локализацией которых может выступать ИИОС. Учителя, имевшие опыт координации деятельности учащихся в рамках реализации образовательных и социальных интернет проектов, выбрали для себя направление «учитель-социум» и познакомились с возможностями совершенствования иноязычных речевых и языковых навыков учащихся в социальных сетях, тематических сообществах и центрах поддержки социальных практик. Осознав необходимость непрерывного профессионального развития, абсолютно все участники «Летней языковой школы» подчеркнули необходимость разработки вектора «самообразование».

Для успешной реализации данных направлений своей профессиональной деятельности учитель должен обеспечить доступ своим учащимся и коллегам не только к текстовым и аудиовизуальным дидактическим материалам учебно-методического комплекса дисциплины либо авторского курса повышения квалификации, но и к инструментам дистанционного консультирования и обучения, проведения вебинаров, чатов, форумов, реализации сетевых проектов и др.

Понимая, что единство и целостность структурной модели ИИОС учителя иностранного языка должна определяться единством педагогических целей, взаимосвязью решаемых педагогических задач и взаимодействием участников образовательного процесса, отбор интернет сервисов и мультимедийных инструментов, в процессе моделирования ИИОС, осуществлялся на основе их функциональных возможностей, ключевыми из них стали интерактивность, увеличение визуализации учебного материала, обеспечение оперативного контроля и обратной связи, возможность коррекции результатов учебной деятельности, предоставление обучающимся средств решения учебных и практических задач, формирующих исследовательские и проектировочные умения.

Проанализировав образовательный потенциал более сорока различных интернет-сервисов, участники «Летней языковой школы» приступили к созданию ИИОС, системообразующим центром которой стал личный блог учителя или персональная страница на сайте учреждения, где учителя-практики разместили ссылки на созданные ресурсы.

Наибольший интерес у учителей в процессе моделирования ИИОС вызвали следующие интернет сервисы:

- приложение для создания анимированных говорящих аватаров и искусственных медиаобъектов *Voki* (<https://www.voki.com>);
- сервис *Flippity* (<http://www.flippity.net/>), позволяющий создавать разнообразные интерактивные упражнения на базе Google-таблиц, например, кроссворды, ленты времени, игры «Бинго», «Виселица» викторину «Своя игра» и т.д.;
- конструктор квестов *Learnis.ru* (<http://www.learnis.ru/>), позволяющий создавать веб-квесты с возможностью добавления любых предметных заданий;
- конструктор дидактических игр *Quiznetic* (<https://quiznetic.com/>), предлагающий три типа заданий: множественный выбор, введение текстового и числового ответа;
- конструктор тестов *Online Test Pad* (<https://onlinetestpad.com/>), с помощью которого кроме тестов можно создать множество цифровых учебных заданий: кроссворды, сканворды, опросы, логические игры;

– сервис *Blendspace* (<https://www.tes.com/lessons>), позволяющий подобрать и собрать в единое целое материалы к уроку: документы, ссылки, видеоролики, фотографии и т.д., а также ввести текст и разработать тестовые задания.

С материалами, разработанными учителями, можно познакомиться на странице блога «Летней языковой школы» <http://zamezhniki1.blogspot.com/p/blog-page.html>, там же размещены рефлексивные комментарии учителей, в которых кроме востребованности и актуальности наличия ИИОС учителя как руководителя методического объединения, ресурсного центра и т.д. учителя выделили ряд профессиональных и личностных качеств учителя, необходимых для создания ИИОС и реализации профессиональной деятельности учителя в условиях ИИОС. Наиболее важными, по мнению участников «Летней языковой школы», являются готовность учителя к проектированию ИИОС и уровень сформированности ИКК, проектировочные, исследовательские, коммуникативные умения педагога, заинтересованность участников образовательного процесса в использовании средств ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Обсуждая преимущества создания ИИОС учителя иностранного языка, участники «Летней языковой школы» подчеркнули, что педагогическая продуктивность ИИОС обуславливается не столько ее содержательными особенностями, сколько возможностью повышения активности взаимодействия обучающихся с ее элементами, а это значит, что состояние ИИОС напрямую зависит от активности субъектов образовательного процесса и их коммуникации.

Опираясь на опыт «Летней языковой школы», можно отметить, что реализация подобных образовательных программ повышения квалификации способствует формированию готовности учителей иностранного языка к профессиональному взаимодействию в условиях ИОС, осуществлению ведущих направлений профессиональной деятельности учителя и становится особенно актуальной в процессе перехода к SMART образованию, где основными направлениями деятельности педагога станет разработка, наполнение и управление образовательным контентом, а также координационно-консультационное сопровождение образовательного процесса в условиях ИОС.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. – (дата обращения: 02.09.2019.)
2. Токтарова В.И. Развитие информационно-образовательной среды современного вуза в контексте педагогических инноваций // *Инновации в образовании*. – 2016. – № 6. – С. 103-115.

**УДК 372.8**

**М.С. Ильина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ**

---

**Аннотация.** В статье описываются особенности использования активных методов обучения в процессе формирования навыков межкультурной коммуникации студентов, рассматриваются модели коммуникации в межкультурном аспекте. Автор относит к активным методам обучения работу в группах, групповую дискуссию, тренинговые задания, выполнение проектов и исследований, кейс-задания, анализ проблемных ситуаций, практические задания по различным темам и предлагает конкретные примеры данных заданий.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, межкультурная коммуникация, проблемное обучение, кейс-задания, групповая работа.

**M.S. Pina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **USING ACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF FORMING SKILLS OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION OF STUDENTS**

**Abstract.** The article describes the features of using active teaching methods in the process of forming students' intercultural communication skills. The author relates to such active teaching methods as group work, group discussion, training tasks, project and research, case studies, problem analysis, practical tasks on various topics and offers specific examples of these tasks.

**Key words:** active teaching methods, crosscultural communication, problem-based learning, case studies, group work.

Современная система иноязычного образования строится на основе диалога культур, расширения у студентов представлений о других народах, формирования толерантности и готовности к продуктивному межнациональному и межкультурному взаимодействию.

Анализ литературных источников показал, что исследователями применяются различные модели коммуникации:

Модель Гарольда Д. Лассвелла. Модель включает 5 компонентов: адресанта (who?), сообщение (what?), адресата (to whom?), канал коммуникации (in which channel?) и эффект (with what effect?).

Модель коммуникации, обоснованная американскими математиками Клодом Шенноном, Уорреном Уивером, содержит компоненты: источник информации, канал коммуникации (вербальный, паравербальный, невербальный), отправитель и получатель сообщения.

Модель Якобсона содержит компоненты: адресант и адресат, сообщение, написанное с помощью кода, языковая функция контакта.

Модель Хаймса содержит следующие компоненты: коммуникативная ситуация, участники, цель и результат коммуникации, процесс коммуникации (форма и содержание сообщения), манера, как индивидуальная, так и обусловленная обстановкой, социальными нормами, языковые средства передачи сообщений [6].

При рассмотрении данных моделей в межкультурном контексте, модель Хаймса является наиболее предпочтительной, поскольку обусловлена взаимосвязью между языком и реальной коммуникативной ситуацией двух реципиентов, влиянием

стереотипов на мышление, восприятие коммуникантов, их личностными характеристиками и статусом, характером коммуникативной ситуации. Таким образом, происходит общение представителей двух разных культур. Г.Трейгер и Э.Холл считали, что процесс межкультурной коммуникации позволяет эффективнее адаптироваться к окружающему миру [2].

Г. Ауэрнхаймер отмечает, что обучение межкультурной коммуникации необходимо начинать с анализа различных коммуникативных ситуаций, что позволит сформировать способность видеть культурные различия между людьми и понимать их [5].

Таким образом, обучение межкультурной коммуникации студентов ВУЗа предполагает формирование и дальнейшее совершенствование межкультурной компетентности, направленной на понимание и осознание культурных различий участников коммуникативного процесса, готовность к межкультурному диалогу.

Работа над формированием межкультурной компетенции рассчитана на взаимодействие родной и чужой культур по трем направлениям:

- 1) ознакомление с культурой страны изучаемого языка с помощью этого самого языка и овладение поведенческой моделью представителей иноязычной культуры;
- 2) воздействие иностранного языка и культуры на развитие родного языка и поведенческую модель в рамках родной культуры;
- 3) становление личности под воздействием двух культур [1].

Соответственно, это достигается посредством не пассивного обучения, а включения студентов в активные виды деятельности. Термин «активные методы обучения» появился в литературе в начале 60-х годов XX века в системе социально-психологического обучения. Результатом использования данных методов на практике стало усвоение обучаемыми больших объемов информации в короткие сроки. На основе анализа проведенной методической литературы следует отметить, что к активным методам обучения можно отнести работу в группах, групповую дискуссию, тренинговые задания, выполнение проектов и исследований, кейс-задания, анализ проблемных ситуаций, практические задания по различным темам, мозговой штурм.

Наиболее распространенным активным методом обучения межкультурной коммуникации студентов является групповая работа. Студенты получают задания, выполняют их и обсуждают результаты. Высокую эффективность имеют задания с элементами тренинга, например:

*Exercise «Game–Question»*

*Purpose: to get feedback from participants, to provide an opportunity to start a discussion.*

*Required requisites: nameplates with answers “Yes”, “No”, “I doubt it”.*

*Description. On three walls there are signs with answers: “Yes”, “No”, “I doubt it”. Presenter sets questions, and participants should disperse on the plates that correspond to their answer.*

*Many young people have cigarette problems.*

*Stop using cigarettes at any time.*

*Many teenagers start using cigarettes "for the company."*

*Issues for discussion:*

- *How dangerous is the problem of cigarette use among young people?*

- *How can this problem affect the future of a specific person and the Earth as a whole?*

Кейсовый метод приобретает большую популярность в процессе обучения межкультурной коммуникации студентов – маркетологов [3]. При этом эффективными являются кейсы, основанные на реальных бизнес-результатах в мире маркетинга. К примеру, следующий кейс:

*Viral marketing.*

*Product: The Harry Potter Wizarding World Park in Orlando*

*Budget: \$ 0*

*Result: 350 million contacts in 24 hours*

*In 2007, when the term "viral marketing" did not yet exist, Universal Pictures decided to build \$ 1 billion worth of Harry Potter's Wizarding World Park in Orlando. Suggest how such results were obtained.*

В рамках подобного кейса студенты не только обсуждают ситуацию, но и делятся профессиональными знаниями, предположениями в языковой коммуникативной среде.

Для студентов - психологов эффективным станет кейс с проблемной задачей по психодиагностике. Студенты делятся на группы, каждой группе дается описание проблемной ситуации. Далее необходимо выполнить психодиагностику.

*Perform a psycho-diagnosis:*

1. *Define the request and the problem (behavioral, personal, emotional; activity (study), relationships).*

2. *Formulate hypotheses about the possible causes of the phenomenon.*

3. *Identify the areas required for the diagnostic examination.*

4. *Choose 3-5 methods appropriate for these areas and the age of the child (name and author of the test, the essence of the procedure).*

5. *Justify the purpose of each technique.*

6. *Give a forecast of psychodiagnostic activity according to the chart.*

Проблемные задания в форме вопроса и составления плана действия направлены на формирование у студентов коммуникативной, дискурсивной, информационной компетенций. Например:

*Content marketing for B2B.*

*Product: Hubspot Software*

*Budget: Unknown*

*Result: 50,000 highly qualified leads per month.*

*Hubspot is an IT company that produces marketing automation software. Her clients are heads of marketing departments and top managers who influence the decision to allocate a marketing budget.*

*Problem: How to get creative marketers to implement a marketing automation program? Suggest your action plan.*

Для студентов языковых специальностей целесообразно предложить групповые практические задания, направленные на формирование лингвострановедческой компетенции посредством распознавания социально-культурных реалий и особенностей их употребления в речи:

*Read newspaper microtexts. Find peripherals, comment on their use. Translate into your native language. Explain your choice of lexical means of the native language when translating linguistic realities*

*Find aphorisms in these microtexts, define their functions and author's methods of use (without changing, introducing new words, changing the structure, replacing or omitting components, rethinking, collision of the free meaning of a word with aphorism component, etc.).*

Использование креативных заданий на основе художественных произведений, фактологических данных позволяет формировать у студентов такие способности, как гибкость, умение делать выводы, аргументировать свой ответ, выявлять противоречия, прогнозировать [4]. Примером может служить такое задание:

*The Australian writer Katarina Prichard in the story «Happy Farmer» told about the fate of a young family.*

*Tom and Molly started a farm, and for the first two years everything was fine. Rich crops and high wheat prices seemed to secure the future. Suddenly, something incredible began to happen on the market. Wheat prices fell so much that selling crops could not cover the cost of buying seeds. But in the end - a tragic ending. «Molly's heart was torn apart ... From all their great love, courage, inexhaustible energy with which they created the farm, there was nothing left but the suffering of a broken man, defenseless against a force that mercilessly robbed him of everything that it was worth living for».*

*Find out what kind of unknown force that so unexpectedly decides the fate of private producers.*

Одним из активных методов обучения межкультурной коммуникации студентов могут стать различные виды дебатов [7]. К примеру, литературно-критические дебаты:

*Divide into two groups: film critics and the director. One group watches the film adaptation of the work, the second group compares the hero in the book and his image in the film, starting from the character and ending with the external attributes of the clothing, evaluates it for the correspondence of the era.*

Литературно-критические дебаты: *Let' sdivide into groups. One group is the author of the work, who was invited to help, evaluate the director's intention, the other is the director who wants to film the work in a new way. The author adheres to the position that, in addition to the protagonist, it is necessary to show fashion, the attributes of the exact time in which the work was written. The director believes that it is necessary to revise the work and show a new time, but with the same problems. Your task is to agree on how you will represent the hero, what image he will personify (personality traits, character, values, motives, etc.)*

Таким образом, применение активных методов при обучении иностранному языку позволяет обеспечить эффективную организацию образовательного процесса, направленного на формирование навыков межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О.В. Лингвострановедческие тексты как средство развития межкультурной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12. – С. 36-39.



2. Карпук Г.В. Контакттоустанавливающая функция языка: направления и перспективы исследования // Вестн. Минск. гос.лингвист. ун-та. Сер. 1: Филология. – 2010. – № 1 (44). – С. 35–45.
3. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2015. – 124 с.
4. Сафиулина Л.М. Об обучении иностранному языку как языку межкультурной коммуникации // Электронный журнал Arriogru. Серия: гуманитарные науки. –2013. – № 4. – С. 13-15.
5. Bull P. Communication Under the Microscope: The Theory and Practice of Microanalysis. – L.; N. Y.: Routledge, 2002. – P. 6-23.
6. Cross-cultural Management Textbook: Lessons from the World Leading Experts. Lexington, Ky.: Create Space Independent Publ., 2012. – 388 p.
7. Hook D., Franks B., Bauer M.W. The Social Psychology of Communication. – Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2011. – 371 p.

**УДК 378**

**Йентгенс Штефани,**

*Университет г. Галле-Виттенберг, Германия*

### **НОВЫЕ МЕТОДЫ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** Лучший способ сделать из детей компетентных читателей – раннее привлечение их к чтению книг. Мы срочно нуждаемся в методах, привлекательных для молодежи. Отсюда возникли некоторые методы привлечения детей к чтению, общим в которых является одновременное представление нескольких разнообразных книг.

**Ключевые слова:** чтение, дети, подростки, методы чтения.

**Jentgens Stephanie,**

*Halle-Wittenberg University, Germany*

### **NEW READING METHODS FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS**

**Abstract.** The best way to make children competent readers is their early involvement in reading books. We urgently need methods that appeal to young people. Hence arose some methods of engaging children in reading, their feature is the simultaneous presentation of several different books.

**Key words:** reading, children, teenagers, reading methods.

**Jentgens Stephanie,**

*Universität Halle-Wittenberg, Deutschland*

### **NEUE METHODEN DER LESEANIMATION FÜR KINDER UND JUGENDLICHE**

Auch im digitalen Zeitalter ist Lesen immer noch eine der wichtigsten Kulturtechniken. Nur wer lesen kann, kann sich Zugang zu Informationen verschaffen. Lesen ist uns nicht wie die Sprache von Natur aus in die Wiege gelegt. Wir müssen es mühsam erlernen. Es ist eine kulturelle Errungenschaft und Fähigkeit, durch die in unserem Gehirn ganz neue Verknüpfungen und Strukturen aufgebaut werden. Durch Lesen können viele Kompetenzen geschult werden: der Umgang mit Abstraktion, die Vorstellungskraft, das Einfühlungsvermögen und vieles mehr.

Kinder müssen heute zum Lesen verführt werden, weil viele Kinder nicht mehr mit Büchern aufwachsen, keine Lesekultur erleben und es auch in Ländern, die im Grunde ein ausgeprägtes Bildungssystem haben, zu viele funktionale Analphabeten gibt. In Deutschland können, laut einer Studie der Universität Hamburg 2019, 6,2 Millionen Erwachsene kaum lesen und schreiben, das gleiche gilt für jeden fünften Europäer. Weltweit geht die UNESCO von 774 Millionen Analphabeten aus. In Deutschland ergab die letzte Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2017), dass jedes fünfte Kind am Ende seiner Grundschulzeit nur unzureichend lesen kann. Wenn Kinder frühzeitig an die Lektüre von Büchern herangeführt werden, ist das immer noch einer der erfolgversprechendsten Wege, um sie langfristig zu kompetenten Lesern heranzubilden.

Eine in Deutschland regelmäßig durchgeführte Studie, die sich mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt (JIM-Studie 2018), stellte im vorigen Jahr fest: „Mit steigendem Alter der Jugendlichen sinkt das Interesse am Medium Buch etwas, der Anteil der regelmäßigen Leser fällt von 48 Prozent bei den Zwölf- bis 13-Jährigen auf 37 Prozent bei den volljährigen Jugendlichen. Einen noch stärkeren Einfluss als Geschlecht oder Alter hat jedoch der Bildungshintergrund auf die Lesefreudigkeit der Jugendlichen. Weniger als ein Drittel der Befragten mit formal niedrigerem Bildungsniveau liest regelmäßig Bücher, während bei Jugendlichen mit formal höherem Bildungsniveau knapp die Hälfte regelmäßig zum Buch greift. Analog dazu fällt der Anteil der Nichtleser unter Jugendlichen, die eine Haupt- oder Realschule besuchen, mit 23 Prozent fast doppelt so hoch aus wie bei den Gymnasiasten (12%)“ [1]. Dies bedeutet, dass wir dringend Methoden brauchen, die Jugendliche ansprechen und insbesondere auch Jugendliche, die ein formal niedrigeres Bildungsniveau haben.

Aus diesem Gedanken heraus sind verschiedene Methoden zur Leseanimation entstanden, die für Kinder und Jugendliche ab der 5. Klasse, also ab einem Alter von circa 10 Jahren, geeignet sind. Gemeinsam ist den Methoden, dass eine Vielfalt von Büchern vorgestellt werden, so dass unterschiedliche Interessen angesprochen werden können. Die Bücher sind ganz verschieden in der Komplexität der Texte. Sachbücher zu Geschichte oder Biologie, erzählende Literatur oder auch Comics treten in einen Wettstreit um die Gunst des Publikums. Die Kinder und Jugendlichen dürfen bewerten, welches Buch ihnen am besten gefällt. Für unsere Veranstaltungen wählen wir immer möglichst aktuelle Kinder- und Jugendbücher aus, die auf dem deutschen Buchmarkt erhältlich sind.

#### Top oder Flop

Wir stellen Ihnen fünf Bücher vor, zuerst nur den Titel, dann den Klappentext erst zum Schluss das Cover. Wenn Ihnen der Titel, der Klappentext oder das Cover gefällt, heben Sie Ihren Daumen für „Top“, bei Nichtgefallen senken Sie Ihren Daumen. Wir zählen aus, wie viele Tops oder Flops es gibt und notieren diese zum Titel.

Mithilfe dieser Methode kann man Kindern deutlich machen, nach welchen Kriterien Bücher oft schon ganz schnell aussortiert werden. Manchmal ist es nur das Cover, das nicht anspricht, oder es ist ein besonderes Wort, das das Interesse weckt.

Top oder Flop ist eine schnelle Methode, um aktuelle Bücher vorzustellen. Und indem das Cover erst zum Schluss gezeigt wird, vermeidet man ein vorschnelles Urteil aufgrund visueller Reize.

#### Book Slam:

Wir haben sechs Bücher für Jugendliche ab circa 12 Jahren ausgewählt, zu denen wir in maximal drei Minuten Ihnen einen Eindruck vermitteln möchten. Nach jeder Präsentation dürfen Sie das Buch bewerten. Fragen Sie sich, ob Sie das Buch aufgrund der Informationen, die Sie von uns bekommen, lesen wollen würden. Dann stimmen Sie sich in Ihrer Jury-Gruppe ab, welche Note Sie geben wollen. Zur Wertung: Es gibt Punkte wie beim Eiskunstlauf, die Sie vergeben können. 10 ist die höchste Wertung, 1 ist die niedrigste. Einer überwacht die Zeit, wir dürfen auf keinen Fall länger als 5 Minuten sprechen. Falls wir das doch tun sollten, dann stoppen Sie uns mit der Trillerpfeife. Wir bilden 5 Jury-Teams, die gemeinsam abstimmen. Jetzt rechnen wir aus, welches Buch gewonnen hat.

Bei den Kindern überreiche ich das Gewinnerbuch dann den Schülern und Schülerinnen. Danach kommt eigentlich immer erst der wichtigste Part der Veranstaltung. Etwas, das wir hier gar nicht richtig nachstellen können, da wir nur deutschsprachige Bücher hier haben, bei denen es Ihnen vermutlich nicht so viel nutzt, hineinzuschauen. Aber wenn wir die Veranstaltung in Deutschland mit Kindern durchführen, ist es wichtig, dass wir immer ca. 15 Minuten einplanen, in denen das Publikum in die Bücher schauen kann. Dann wird auch oft deutlich, dass nicht nur die Gewinnerbücher transportiert wurden, sondern dass jeder jetzt nach seinen individuellen Vorlieben die Bücher sichtet. Meist fragen einzelne Kinder dann, ob sie das eine oder andere Buch ausleihen dürfen.

Zurück in der Klasse kamen immer wieder noch viele Rückmeldungen und Fragen der Schüler\*innen zu allen Büchern. Auch diejenigen, die vorher in der großen Gruppe zurückhaltender waren, äußerten sich nun zu den von ihnen favorisierten Büchern. Die ausgeliehenen Bücher wurden oft zwischen den Schüler\*innen weitergereicht und es dauerte Monate, bis wir die ausgeliehenen Bücher schließlich wieder zurückgeben konnten.

Ich habe auch schon mit meinen Schüler\*innen zusammen im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Bücher Lesen“ eigene Book Slams für andere Klassen durchgeführt. Hier haben sich Schülergruppen zum Teil ganz eigene Präsentationsformen überlegt, mit denen sie ihre Bücher den Schülern der anderen Klassen vorgestellt haben. Es war immer wieder erstaunlich, wie sich hierbei auch gerade Kompetenzen im Bereich der Präsentation entwickelt haben.

Der Book Slam hat sich deutschlandweit durchgesetzt, wird in vielen Bibliotheken und Schulen regelmäßig durchgeführt. Es gibt natürlich noch viel mehr Möglichkeiten, ein Buch ganz kurz vorzustellen. Man kann Dialoge nachspielen, mit Schattenspiel arbeiten, Requisiten ins Spiel bringen und vieles mehr. Erstaunlich ist immer wieder, wie viele Eindrücke zu einem Buch innerhalb von drei Minuten vermittelt werden können.

#### Das Blind Date mit Buch

Ursprünglich kam die Idee aus dem englischsprachigen Raum. Pfiffige Buchhändlerinnen und Bibliothekarinnen verpackten Leseexemplare in Packpapier und

---

schrieben Stichwörter zum Inhalt oder Zitate darauf. Man konnte nun eines auswählen und sich überraschen lassen.

Bei unserer, eher pädagogisch orientierten Variante des Blind Dates werden die Bücher so verpackt, dass man Titel, Cover und Klappentext nicht sehen kann. Dann werden die Verpackungen mit Zahlen versehen. Die Bücher werden auf einem Tisch verteilt und jeder Blind Date-Nutzer setzt sich an den „gedeckten“ Tisch. Jetzt bekommen die Kinder oder Jugendlichen ein Bewertungsformular, in dem sie ihre Lese-Eindrücke festhalten, z.B. zum Genre und zu den Fragen, was ihnen gefällt oder nicht gefällt und ob sie weiterlesen würden. Sie haben fünf Minuten Zeit, um sich einen Eindruck von dem vor ihnen liegenden Buch zu verschaffen. Dann werden die Bücher im Uhrzeigersinn zwei Plätze weitergegeben. Wieder beginnt die Sichtung des nächsten Buchs. Das macht man drei- oder vier Mal. Am Ende werden die Bücher mit bis zu maximal drei Punkten bewertet. Dann werden die Bücher ausgepackt, man beginnt mit dem Buch mit den wenigsten Punkten und endet mit dem Siegerbuch. Abschließend kann man noch besprechen, warum manche Bücher gut oder gar nicht gefallen haben. Die Favoriten-Bücher können ausgeliehen werden.

## LITERATUR

1. JIM-Studie 2018: Leseverhalten von Jugendlichen. <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1565>, abgerufen am 10.07.2019

УДК 81'253

**А.Ю. Калинин<sup>1</sup>, М.В. Михайловская<sup>1</sup>,**

<sup>1</sup>*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия*

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ УСТНЫХ ТЕКСТОВ**

**(из практики синхронного перевода пресс-конференций)**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам методологии построения мультимедийных корпусов параллельных звучащих текстов и лингвопрагматического анализа их материалов с целью формирования эмпирической базы дескриптивного переводоведения и разработки концепций нормы и эквивалентности в синхронном переводе.

**Ключевые слова:** синхронный перевод, мультимедийный корпус, параллельные тексты, продуктивный аспект перевода, приемы перевода, лингвопрагматический анализ.

**A.Y. Kalinin<sup>1</sup>, M.V. Mikhailovskaya<sup>1</sup>,**

<sup>1</sup>*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

### **METHODOLOGICAL ISSUES OF RESEARCH INTO PARALLEL ORAL TEXTS**

**(showcased by simultaneous interpretation of news conferences)**

**Abstract.** The present contribution examines the methodology of compiling multimedia corpora of parallel oral texts and represents a linguopragmatic analysis of its constituent materials

with a view to building an empirical database of descriptive translatology and developing the concept of a norm and equivalence in simultaneous interpretation.

**Key words:** simultaneous interpretation, multimedia corpus, parallel texts, productive aspect of translation, interpreting strategies, linguo-pragmatic analysis.

Эмпирическое изучение продуктивного аспекта межъязыкового, в том числе синхронного, перевода в нашей стране, как правило, сводится к выявлению наиболее частотных или напротив окказиональных способов и приемов передачи той или иной лексемы, словосочетания или грамматической конструкции исходного языка на переводящий. В то же время, такие исследования, по сути, вписываются в парадигму сопоставительной лингвистики, а не собственно переводоведения, поскольку исходят из аксиологии закономерных межъязыковых соответствий [1]. Между тем, переводоведение задается не столько вопросом о том, какая единица переводящего языка соответствует той или иной единице исходного языка, сколько проблемой того, каково соотношение между исходным и переводным текстами (или их фрагментами) на семантико-смысловом уровне, а также уяснением того, насколько конгруэнтен текст перевода в синтактико-стилистическом отношении. В то же время, переводоведческие исследования требуют обработки значительных объемов параллельных текстов (корпусов), что в случае синхронного перевода (СП) накладывает на исследователя дополнительные трудности, связанные с получением доступа к материалам переводимых мероприятий, осуществлением аудио/видеозаписи или получением прав на использование существующих. Трудоемкими оказываются и основные этапы обработки материала: транскрибирование, разметка и аннотация, и, наконец, выравнивание. Все эти рутинные действия, предшествующие переводческому анализу, не только весьма затратны во временном отношении, но и обуславливают необходимость овладения целым рядом компетенций, в том числе технологической. Тем не менее, именно мультимедийные корпуса *параллельных* устно порожденных текстов способны предоставить исследователю широкие возможности для переводческого анализа и выдвижения релевантных гипотез.

Существует два подхода к определению статуса и дифференциальных признаков параллельных текстов. Классической считается точка зрения, принятая в компьютерной и корпусной лингвистике. Так, Петерс и соавторы определяют параллельные тексты как бинарное единство исходного текста и его перевода [6]. Тем самым, параллельные тексты по определению, во-первых, интерлингвальны, а, во-вторых, находятся в отношениях хронологической иерархичности, поскольку текст перевода вторичен по отношению к исходному тексту. В то же время, ряд авторов [4, 5] понимают под параллельными «соответствующие друг другу оригинальные тексты, как на разных языках, так и на одном» [4, с. 184], то есть тексты, объединенные одной темой, функциональным статусом, ситуацией порождения и контекстом, и не являющиеся при этом оригиналом и переводом. Однако обоснованной, на наш взгляд, является позиция М. Бейкер, которая настаивает на различии параллельных (*parallel*) текстов (оригиналы и переводы) и сопоставимых (*comparable*) текстов (тексты на одну тему и т.д.) [2]. Именно такое определение параллельных текстов, по нашему мнению, наиболее оправданно и используется в настоящей работе.

В отличие от собраний параллельных текстов письменного перевода, устнопереводческая практика не может похвастаться значительным количеством

параллельных корпусов. Впервые на необходимость распространения корпусных методов на область синхронного перевода в 1998 году указала М. Шлезингер [8]. Однако и сегодня, 20 лет спустя, количество электронных корпусов устного перевода по-прежнему невелико. К их числу можно отнести трёхязычный корпус СП в Европарламенте *EPIC* [7] и англо-итальянский корпус СП на медицинских форумах *DIRSI* [3]. Фактически каждый исследователь, задавшийся целью изучения практики синхронного перевода, вынужден компилировать и редактировать свой собственный мультимедийный корпус, что, как мы отмечали выше, является задачей не из легких. Разумеется, такие корпуса, как правило, ограничены не только той или иной языковой парой, но и вполне конкретным ситуативным контекстом. Так, мы при создании корпуса *PNCIC* ограничились образцами выступлений официальных лиц на политических пресс-конференциях и их СП в языковой паре русский-английский, аудио/видеозаписи которых находятся в открытом доступе сети Интернет.

Если необходимость использования аутентичных записей в качестве материалов переводоведческих исследований очевидна, то вопрос о характере релевантного описания продукта СП носит скорее дискуссионный характер. Как уже отмечалось ранее, подавляющее большинство исследователей ограничиваются констатацией способов передачи на переводящий язык той или иной языковой единицы (слово, словосочетание, синтаксический оборот и т.п.) или категории (определенность, аспект, модальность и т.п.).

Однако при изучении СП с транслатологических позиций установление закономерных способов передачи тех или иных лексем, словосочетаний или грамматических конструкций, за редким исключением, представляется бесперспективным, поскольку синхронный переводчик в реальных условиях работы не располагает ни временем, ни иными возможностями для проведения оперативного лексико-грамматического анализа.

Единственным релевантным методологическим подходом представляется *лингвопрагматический анализ*, т.е. метод, основанный на рассмотрении языка как инструмента действия, средства, используемого человеком (в данном случае – переводчиком) в его деятельности (переводе). Исследование СП в продуктивном аспекте с позиций лингвопрагматики предполагает регулярное сопоставление транскриптов исходного и переводного текстов, что позволяет *postfactum* получить косвенную информацию о стратегиях, тактиках и приемах, которые были использованы синхронистом в процессе перевода и на основе их описания систематизировать разрозненные эмпирические данные о реальной практике СП. При этом описательный характер лингвопрагматического анализа образцов синхронного перевода обусловлен необходимостью разработки концепции *дескриптивной нормы* в переводе, которая, в отличие от нормы прескриптивной, основана на статистически значимых фактах профессиональной переводческой практики, а не на идеализированных умозрительных представлениях о качестве перевода. В свою очередь, значительный объем такого материала, а также типологизация вышеуказанных стратегий и приемов в перспективе должны позволить пересмотреть концепцию *переводческой эквивалентности*, детерминированную реальной практикой перевода, а не соображениями параллелизма поверхностной структуры высказывания, которые характерны для «лингвоцентрического» переводоведения. При этом аксиологическими презумпциями для построения подобной концепции являются высокая квалификация и обширный профессиональный опыт исполнителя, а также рекуррентность стратегий и приемов, используемых в различных коммуникативных ситуациях СП.

---

Приведем примерный алгоритм подготовки мультимедийного корпуса параллельных текстов и некоторые результаты их анализа.

На первом этапе производится *аудио/видеозапись* мероприятий, сопровождающихся синхронным переводом или поиск записей, уже существующих в открытом доступе. Затем осуществляется *экстракция аудиосигналов*, соответствующих исходной и переводной аудиодорожкам. Следующее действие – *транскрибирование* параллельных текстов – является наиболее затратным во временном отношении этапом корпусной работы. Выполнение данной операции можно ускорить, хотя бы отчасти, за счет использования *систем автоматического распознавания речи* (speechtotext). На следующем этапе осуществляется *сведение* аудио/видеосигналов и орфографических транскрипций параллельных текстов, в единой “оболочке” специального ПО, с последующей *разметкой* и *аннотированием* (наиболее доступным ПО для аннотирования аудиовизуальных текстов является программа *ELAN*, см. Рис. 1).

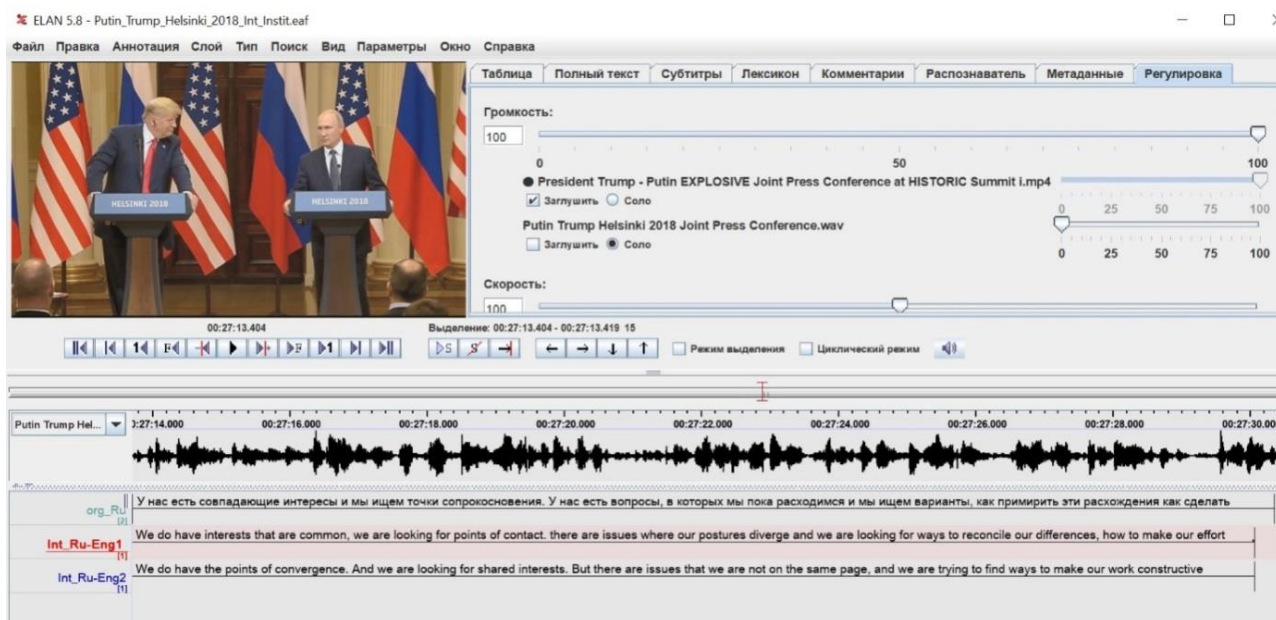


Рис. 1. Интерфейс ПО для аннотирования мультимедийный файлов ELAN 5.8. (фрагмент единицы корпуса PNCIC: изображение, осциллограмма речевого сигнала, транскрипции исходного текста и двух вариантов СП на английский язык).

Далее производится *выравнивание* транскрипций исходных и переводных текстов. Важно помнить, что лингвопрагматический анализ вербального контента параллельных текстов (орфографических транскрипций) должен сопровождаться наблюдением за визуальным пара- и невербальным компонентом (видеоряд), ввиду того что в реальной ситуации СП как переводчик, так и аудитория, находятся либо в непосредственном визуальном контакте с протагонистами мероприятия, либо следят за происходящим дистанционно благодаря трансляции видеосигнала.

Важным условием релевантности последующего лингвопрагматического анализа является репрезентативность корпуса параллельных текстов. Отсюда необходимость объединения в рамках отдельных субкорпусов исходных и переводных текстов, произнесенных в одной коммуникативной и фактической ситуации, а также накопление достаточного количества образцов перевода в исполнении некоторого количества переводчиков и в разных

языковых направлениях. Так разрабатываемый нами корпус *PNCIC* на сегодняшний день включает материалы 18 политических пресс-конференций с участием 19 переводчиков, работавших в русско-английской и англо-русской языковой комбинациях.

Приведем пример *компрессии* в СП, лишь одного из переводческих приемов, выявленных в результате проведенного лингвопрагматического анализа транскрипций ответов Президента РФ В.В. Путина на вопросы участников пресс-конференции по итогам саммита Большой двадцатки в японской Осаке 29.06.2019 г. и их СП на английский язык (фразовая сегментация и пунктуация условны):

Ответ В.В. Путина	СП на английский язык
<i>Хотел бы также отметить, что после завершения окончательного разгрома террористов на юго-западе Сирии, в так называемой южной зоне, ситуация на Голанских высотах должна быть приведена в полное соответствие с соглашением 1974 года о разъединении израильских и сирийских войск. Это позволит вернуть спокойствие на Голаны, восстановить режим прекращения огня между Сирийской Арабской Республикой и Израилем, надежно обеспечить безопасность государства Израиль.</i>	<i>After terrorists were destroyed in the southern zone, the situation with Golan Heights should be restored in line with 1974 Treaty. It would help to ease tension in Golan Heights and ease tension between Syria and Israel and provide security for the state of Israel.</i>

Как известно, компрессия в СП используется в качестве средства нивелирования языковой и речевой избыточности исходного высказывания. В первом случае можно отметить упрощение тавтологичной конструкции ИТ «завершение» – «окончательного» – «разгрома». Во втором случае переводчик использует наименование географической зоны Сирии в той форме, которая наиболее распространена в англоязычном медиадискурсе, и далее, по этому же алгоритму, заменяет официальное название страны («Сирийская Арабская Республика») на привычное для телезрителей «Syria». И наконец, суть соглашения 1974 г. уже изложена оратором (и переведена) в предыдущей части высказывания, что позволяет отказаться от повторного воспроизведения словосочетания «разъединение израильских и сирийских войск».

Подводя итог сказанному, заметим, что фактически любой перевод и, тем более, СП пресс-конференций представляет собой сугубо практическую, прикладную деятельность, направленную на обеспечение оптимальной интеракции в ходе коммуникативного акта. Первостепенная роль в этом процессе отводится прагматическим параметрам двуязычной коммуникации. Как мы видели, сопоставление текстов оригинала и перевода с узколингвистических позиций лежит вне сферы интересов переводоведения и носит сугубо схоластический характер, так как не учитывает мотивационный и ситуационный компоненты речевой деятельности. В этом смысле перспективным направлением описания синхронного перевода стоит признать многофакторный лингвопрагматический анализ, результаты которого систематизированные и обобщенные должным образом могут быть положены в основу матрицы для разработки концепций эквивалентности и дескриптивной нормы перевода в рамках коммуникативно-функционального подхода.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Рецкер Я.И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Вопросы теории и методики учебного перевода: сборник статей. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1950. – С. 156-183.
2. Baker, M. Corpora in Translation Studies. An Overview and some Suggestions for Future Research. *Target* 7:2. – 1995. – P. 223-243.
3. Bendazzoli, C. From international conferences to machine-readable corpora and back: An ethnographic approach to simultaneous interpreter-mediated communicative events // F. Straniero Sergio and C. Falbo (eds.) *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang. – 2012. –P. 91–117.
4. Göpferich, S. Paralleltexte // Snell-Hornby, Mary, HansG. Hönl, Peter Kussmaul and Peter Schmitt(eds.) *Handbuch Translation*.Tübingen: Stauffenburg. –1999. – P. 184-186.
5. Hartmann, R. Contrastive Textology. *Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Groos. – 1980.
6. Peters, C., Picchi Eu., Biagini L. Parallel and Comparable Bilingual Corpora in Language Teaching and Learning // Botley S., J. Glass, T. McEnery and A. Wilson, (eds.) *Proceedings of Teaching and Language Corpora 1996*. UCREL Technical Papers 9 (Special Issue), Lancaster University. –1996. – P. 68-82.
7. Russo, M., Bendazzoli, C., Sandrelli, A., Spinolo, N. The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): implementation and developments // Straniero Sergio, F. and C. Falbo (eds.) *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang. – 2012. –P. 53-90.
8. Shlesinger, M. Corpus-based Interpreting Studies as an offshoot of Corpus-based Translation Studies. – 1998. *Meta* 43 (4). – P. 486-493.

УДК 81'373

**Р.Б. Камаева,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **СИМВОЛЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ**

**(на материале современной татарской прозы)**

**Аннотация.** В статье исследуются фразеологизмы с символами в компонентах, использованные в произведениях современных татарских писателей Т.Галиуллина, В.Имамова Ф.Сафина. Анализ языкового материала показывает, что для описания героев авторы широко употребляют в своих романах фразеологические единицы с названиями животных в компонентах. Эти лексические единицы символизируют хитрость, коварство, деловитость, силу, выносливость.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, символы, художественное произведение, татарская проза.

**R.B. Kamaeva,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**SYMBOLS IN PHRASEOLOGY**  
**(on the material of modern tatar prose)**

**Abstract.** Phraseological units with symbols in the components used in the works of modern Tatar writers T. Galliulin, V. Imamov, F. Safin is explored in the article. The analysis of the language material shows that to describe the characters, the authors widely use phraseological units in their novels with the names of animals in components. These lexical units symbolize cunning, efficiency, strength, endurance.

**Key words:** phraseological units, symbols, work of fiction, Tatar prose.

Фразеологизм представляет собой многоаспектную единицу, являющуюся косвенно-номинативным знаком языка, что определяет его специфические особенности. Во фразеологизме сочетаются как признаки слова, так и самостоятельные дифференциальные признаки.

В последние годы появилось много научных трудов, посвященных разным вопросам фразеологии [5, 6, 7]. Фразеологические единицы являются одним из эмоционально-экспрессивных языковых средств для создания образа. Описание состояния героев через фразеологические единицы помогают читателю глубже проникнуть в их внутреннюю сущность.

В настоящей статье исследуются фразеологические единицы, с компонентами-символами, извлеченные методом сплошной выборки из романов татарских писателей Т. Галиуллина, В. Имамова, Ф. Сафина.

«Художественная задача символа – влияя на чувства, воображение, эмоции, пробудить готовность воспринять идеальные (нематериальные) понятия» [1, с. 320].

Как показывают исследования, авторами активно использованы фразеологические единицы с названиями животных. Они употребляются для обозначения черт характера человека, 1. *Эт* (собака) является символом *зла*: *эт жан* (досл. собачья душа) – злой, подлый человек; *этлек эшләү* (дать подножку, палки в колеса вставлять) – сделать кому-то плохое; *эт хәленә кую* (досл. ставить в положение собаки) – сделать человека рабом, воспользоваться им:

« – Тегеләр дә, азау тешен чыгарган *эт жаннар*, чатан эмирнең мәкерен алдан ук сизенеп, Нур-Суардан качып өлгергәннәр» [4, с. 71]. / «– Но и те *проньры* не лыком шиты, почуяв коварный замысел эмира, успели сбежать из Нур-Сувара» [5, с. 72].

« – Святополк, *эт жан*, аллазарга чатыр япмалары аша сөңге кадаттырган» [4, с. 238]. / «– Святополк, *собака*, приказал проткнуть Аллазара копьём сквозь полы шатра» [5, с. 238].

« – Ибраһим, *эт жан*, үзе чапкын юллап, мине вәзиргә каршы чыгарга өстереп ятты ләса» [4, с. 67]. / «–Да Ибраһим сам, *собака*, присылал мне гонца с предложением пойти против визиря» [5, с. 68].

«– Минне болай *эт хәленә кую* аңа нигә кирәк?» [4, с. 63]. / «– Почему *ставит* меня в *положение собаки?*» [5, с. 65].

2. *Мәче* (кошка), *төлке* (лиса), *елан* (змея) являются символом *хитрости, коварства*: *май ашаган мәче кебек* (досл. как кошка, которая съело масло) – о действии человека, который чувствует себя виноватым, знает, что за содеянное обязательно накажут; *мәкерле төлке* (досл.

коварный лис) – о человеке, который тайно сделал что-то плохое; об очень хитром, пронырливом человеке; *карашында төлке койрыклары күренү* (досл. во взгляде видны лисьи хвосты) – хитрый взгляд; *Болгар еланнары* (досл. болгарские змеи), *елан күче* (досл. клубок змей) – злые, опасные люди.

«Хәлфетдин исә, май ашаган мәче шикелле, мыштым гына бу тирәдән сызу ягын карый иде» [9, с.52]. / « – Тогда Хальфетдин предпочитал *ретироваться с видом кота, тайком съевшего хозяйскую сметану*» [10, с. 41].

« – Әх, мәкерле төлке!» [4, с. 123]. / « – Ах, коварный лис!» [5, с. 123].

« – Минем артта никадәрле *елан күче жылып яткан* икән, – дип шаккатты хан» [4, с.67]. / « – Надо же, *за моей спиной такое оказывается творится!* – поразился хан» [5, с. 68].

«Болай да хәйләкәр күзләрендә яшеннәр ялт-йолт уйнады, төлке койрыклары күренеп алды» [2, б. 487]. / «В его *хитрых глазах засверкали молнии*» [3, б. 69].

3. *Этәч* (петух), *күркә* (индюк) символ *соперничества, хвастливости: этәч холык* (досл. петушинный характер) – о человеке, которому нравится спорить, ругаться, доказывать свое; *күркә муен* (досл. шея как у индюка) – о человеке, который неуместно высокомерный.

« – Әйдә, Зиннәт, шушы *күркә муеннарга күрсәтик әле, кемнең кем икәннән*» [9, с. 109]. / « – Давай, Зиннат, утрём нос *надутым индюкам!*» [10, с. 102].

«Кем ни әйтсә – шуның белән бәхәскә керергә генә торган *этәч холыклы, төртмә телле*» [9, с. 89] / «Если Сагид Агишев отличался бойким языком, был компанейским и общительным, то Мазит *обладал характером вздорным и неуступчивым*, норовил при малейшей возможности вступать в спор и с маниакальным упорством отстаивать свое точку зрения» [10, с. 80].

5. *Үгез* (бык) символ *деловитости, силы, выносливости: үгезне мөгезенән эләктерү* (досл. хватать быка за рога) – работать умело, *үгез кебек эшләү* (досл. работать как бык) – много работать.

«Мостафаның кәефе килеп, ипле тыңлап торуына инангач, *үгезне мөгезенән эләктерегә карар кылды*» [9, с. 55]. / «Убедившись, что Мустафа, наконец поддался чарам его красноречия, купец решил, что называется, *брать быка за рога*» [10, с. 45].

Таким образом, как показывают многочисленные примеры, писатели в своих произведениях активно используют фразеологизмы с компонентами-символами. В художественных текстах авторами использованы традиционные татарские фразеологические единицы с названиями животных в компонентах (эт жан, күркә муен, этәч холыклы, май ашаган мәче шикелле и др), которые являются символом зла, хитрости, коварства, хвастливости, деловитости, силы, выносливости.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Паритет, 2006. – 314 с.
2. Галиуллин Т.Н. Сәет Сакманов: Роман-трилогия. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 656 б.
3. Галиуллин Т.Н. Ночные дороги. Роман. Перевод Мухаметшиной Н.М. – М.: Голос-Пресс, 2008. – 256 с.
4. Имамов В.Ш. Казан дастаны: Тарихи роман. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 239 б.
5. Имамов В.Ш. Казанская крепость. Исторический роман. Перевод с татарского Булата Хамидуллина. – Ижевск, 2005. – 240 б.

6. Камаева Р.Б. Национально-специфический корпус татарской лексики в современной прозе: лингвостилистические характеристики и способы перевода на русский язык: дис. ...д-ра филол. наук. Уфа, 2017. – 346 с.
7. Сакаева Л.Р. Сопоставительный анализ фразеологических единиц антропоцентрической направленности: на материале русского, английского, таджикского и татарского языков: дис. ... д-ра филол. наук. – Казань, 2009. – 408 с.
8. Сафина Л.Р. Фразеология прозы Ф. Хусни: дис. ... канд. филол. Наук– Казань, 2005. – 272 с.
9. Сафин Ф.М. Саташып аткан таң: роман. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2003. – 726 б.
10. Сафин Ф.М. Заблудившийся рассвет: роман. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2014. – 664 с.

**УДК 801.37**

**Л.Ф. Касерта<sup>1</sup>, М.А. Кулькова<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Государственный университет им В. Ферриса, Биг Рэпидс, штат Мичиган, США*

<sup>2</sup>*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

### **ПАРЕМИИ КАК ТРАНСЛЯТОРЫ КОНСТАНТНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ**

**Аннотация.** Статья исследует роль русских, американских и мексиканских паремий как трансляторов константного языкового сознания. Анализ паремиологического языкового материала демонстрирует общие и различные категории в национальных системах ценностей и мировоззрениях трех наций.

**Ключевые слова:** паремия, пословица, модели поведения, языковое сознание, представление.

**L.F. Caserta<sup>1</sup>, M.A. Kulkova<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Ferris State University, Big Rapids, Michigan, USA,*

<sup>2</sup>*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

### **PAREMIAS AS TRANSLATORS OF CONSTANT LINGUISTIC CONSCIOUSNESS IN RUSSIAN, AMERICAN ENGLISH AND MEXICAN SPANISH LANGUAGES**

**Abstract.** The research explores the role of Russian, American and Mexican paremias as linguistic constants and representatives of linguistic consciousness. Analysis of proverbs about speech demonstrates differences and similarities in the national value system and a unique way of interpretation of the world's knowledge in each language.

**Key words:** paremia, proverb, models of behavior, linguistic consciousness, representation.

Modern linguistics actively studies the link between languages and national mentality. Scientist E. Maslennikova in the article “Lacunar gaps in the dialogue of cultures: understanding the essence” states: “Texts are projecting onto themselves a certain national image of the world” [3, с. 105]. The root of any text is a language. Language, its grammar, vocabulary and proverbs are a unique code that represents in its structure national linguistic consciousness. Linguists P. Galperin and O. Kabanova in the article “Linguistic consciousness as a base for creation of speech in a foreign language” explains that linguistic consciousness is a unique way of representing reality by

native speakers [1, с. 111]. Scientist E. Nechaeva in the article “Linguistic consciousness and mentality” describes this process as a continuous relationship between language, understanding of the world and national mentality: language helps to develop linguistic interpretations of the world around individuals, individuals are part of nation and through language forms a national understanding of the world, as a result, national mentality is created, and it consists of genetic, historic, political, and religious factors [4, с. 31]. Every nationality creates a unique system of evaluation of the reality, builds an image of the world that is based upon national culture and national value system. We have concrete knowledge of the “good” and “bad” through social models of behavior and morals that are installed in every individual by the society. Cultural and linguistic stereotypes build a base for a consistent understanding of the reality and provide a positive model of behavior in the society. Proverbs in this process are an act in the language like an illustration of the national mentality; they help speakers to avoid extra explanations by providing well-known and easily recognizable expressions. Paremiias are the result of accumulation of national historical experience. It is impossible to understand proverbs without knowledge of history, politics, culture and other elements of the nation. For speakers of the language, proverbs represent a part of everyday life or common activity. For foreigners paremiias or proverbs are not easy to understand, however, the language of proverbs allows us to study the unique national value system of the people.

Proverbs represent a way of life, they illustrate how people think and act in various situations. Paremiias also give models of behavior, standards of positive and socially acceptable actions. An example of a Russian paremia from the “Dictionary of Russian Proverbs” [2, с. 365] *Слушай ухом, а не брюхом* – *Listen with an ear and not with a stomach* recommends attentive listening in conversation. An American proverb *Good listening does not mean sitting dumb* from “A Dictionary of American proverbs” encourages active listening with action taken as a result. A search in “Diccionario de Refranes, Dichos y proverbios” for Mexican proverbs that illustrate the importance of listening gives a very different result, only one Mexican proverb addresses this theme and has a unique cultural meaning: *Escucha a la vieja y riete de la conseja* [6, с. 233]. Respectful attention to advice from the elder is a traditional cultural element of Mexican life, where the old age is associated with wisdom. However, this proverb reevaluates wisdom of the elders as lost in time, no longer valid. In this paremia we can find evidence of irony and opposition to old traditions.

Proverbs are an active part of any language and culture; they represent everyday life of people, describe a national character. For example, the Russian proverb: *Сказано – сделано* – *What is said is done* [2, с. 359] represents advice and desirable connection between words and action. In the American English language, we find a similar proverb: *Less said, more done* [5, с. 525]. The American paremia recommends action over words, it is very representative of strong work ethics and result-oriented culture in the American society. In the Mexican Spanish language, we find paremia *Decir y hacer comen a mi mesa* [7, с. 45], which uses a metaphor for describing relationship between words and actions and refers to a domestic situation, which is easy to understand for everyone. Another example of paremiias in their representation of similar concepts through national value systems are proverbs about purpose of speech. For example, in the Russian language we find preference of silence instead of speech: *Слово – серебро, молчание – золото* – *Word is a silver, but silence is gold* [2, с. 365]. This paremia explains the Russian behavior pattern in society; people are not talkative, very brief in their answers. Many foreigners describe Russians as cold and closed, not friendly. American English proverbs provide a variation of a similar idea:

---

*Few words are best* [5, с. 72], which represents not a priority of silence, but recommends conciseness, brevity of speech. The American society values short and informative speech. In the Mexican Spanish language, we find a similar proverb, which has its unique interpretation of speech and silence: *Mucho hablar, mucho errar* [8, с. 151]. The meaning of this paremia is different from Russian and American proverbs, the Mexican proverb associates speech with the possibility of wrongdoing, making a mistake. This is a very specific national understanding and it represents the Mexican value system; a culture where free speech is not well developed.

Differences in Russian, American and Mexican cultures have an impact on the process of creating proverbs. In our language, we express historic knowledge and experiences. Research of proverbs gives us an opportunity to learn foreign culture for successful intercultural communication in modern world.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Гальперин П.Я., Кабанова О.Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. – М.: МГУ, 1972. – С. 109-133.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 13-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2007. – 649 с.
3. Масленникова Е.М. Лакунарные разрывы в диалоге культур: к пониманию сущности // Слово и текст: психолингвистический подход. Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – Вып.8. – С. 100-107.
4. Нечаева Е.Ф. Языковое сознание и менталитет (к вопросу о терминологии) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – №2. – С. 30-33.
5. Mieder W. A Dictionary of American Proverbs / W. Mieder, S.A. Kingsbury, K.B. Harder. – New York: Oxford University Press, 1992. – 710 p.
6. Junceda L. Diccionario de refranes, dichos y proverbios. – Madrid.: Espasa Calpe, 2005. – 750 p.
7. Torres J.A. Al buen entendedor / Breve antología del refran / – Mexico: Quarzo, 2005. – 117 p.
8. Glazer M.A Dictionary of Mexican American proverbs. – Wesport.: Greenwood Press, 1987. – 347 p.

УДК 81`22

**А.К. Кирушина,**

*Научный руководитель: М.С. Ачаева,*

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **МЕТОД ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается практика использования метода джазовых чантов на уроках английского языка. Были изучены преимущества использования песен на уроках иностранного языка, рассмотрены принципы и этапы введения песен на уроках. В статье предложены способы использования метода джазовых чантов, автором которых является американский писатель и учитель английского языка Каролин Грэхэм.

Описан опыт применения данного метода на уроках английского языка в 11 классах в IT-лицее КФУ в г. Казани.

**Ключевые слова:** английский язык, методика обучения, эффективные методы обучения, джазовые чанты / jazzchants, песни.

**A.K. Kirushina,**

*Scientific supervisor: M.S. Achaeva,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **МЕТОД ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Abstract.** The article discusses the process of using the jazz chants method in English lessons. The advantages of using songs in foreign language lessons were studied, and the principles and stages of introducing songs in the lessons were examined in the article. The article suggests ways of using the jazz chants method, the author of which is an American writer and English teacher Carolyn Graham. The article describes the experience of using this method in English classes in 11 grade at the KFU IT Lyceum in Kazan.

**Key words:** the English language, teaching methods, effective teaching methods, jazz chants, songs.

В настоящее время, знание иностранных языков приобретает все большую актуальность в связи с интенсивным развитием межкультурных связей. Знание языков рассматривается как важный фактор социально-экономических преобразований в стране, основной инструмент успешной жизнедеятельности человека. Владение иностранным языком открывает для человека большие возможности, как для личностного развития, так и для профессионального роста. В наше время, английский язык набирает значительную популярность. Английский язык является важнейшим языком более чем в 40 странах, и около 410 млн. людей во всем мире считают данный язык родным языком. Однако, согласно результатам исследования, проведенным компанией EducationFirst в 2019 году, в рейтинге уровня владения английским Россия заняла лишь 42 место из 88 стран и попала в список со средним уровнем владения английским [3]. Данные показатели обусловлены множеством причин. Лингвист и специалист по проблемам усвоения второго языка Стивен Крашен считает, что основным препятствием в процессе изучения второго иностранного языка выступает «эмоциональный фильтр» (affective filter). Основу данного «фильтра» по мнению С.Крашена составляют такие факторы как, мотивация, уверенность в себе и уровень тревожности. Профессор утверждает, что данные факторы определяют успешность и эффективность освоения языка [8, с. 30].

В настоящее время, в условиях возрастающей роли изучения английского языка, перед учителем встает задача пересмотреть цели и задачи обучения иностранному языку, а также применять современные методы и технологии обучения языку. Мы полагаем, что рассматриваемый в данной статье метод изучения английского языка посредством джазовых песен или чантов позволит повысить мотивацию учащихся к изучению языка, устранить языковой барьер, а также повысит эффективность усвоения учебного материала.

Фаттахова М.С. считает, что музыка является одним из мощнейших средств влияния на интеллектуальные способности учащихся, на их эмоциональный фон. Музыка, по её мнению,

оказывает положительное влияние на развитие головного мозга, развитие речи и психические процессы [4, с. 69].

Т.М. Веселова отмечает, что использование песен на уроках английского языка положительно влияет на процесс восприятия учащимися языкового материала, на качество его усвоения. Автор считает, что лексико-грамматические конструкции, которые проговариваются в песне в определенном ритме, легче усваиваются и запоминаются [1, с. 57].

Более того, Стивен Крашен полагает, что лексико-грамматические формы в процессе прослушивания песен запоминаются автоматически, без заучивания. Песни, по его мнению, развивают у учащихся умение слушать информацию, слышать и имитировать различные звуковые формы [8, с. 32].

Немецкие ученые Г.Блель и К.Хельвиг выделили функции, объединяющие изучение иностранных языков и музыку:

- 1) физиологическая (способствует лучшему запоминанию информации);
- 2) социально-психологическая (позволяет создать благоприятный эмоциональный фон, способствует укреплению сплоченности класса);
- 3) когнитивная (направлен на развитие интеллектуальных способностей учащихся);
- 4) функция бессознательного изучения (усвоение сложного для запоминания материала бессознательным способом) [5, с. 3].

Нестеров М.Н и Макковеева Ю.А. считают, что для того, чтобы процесс обучения английскому языку с использованием песен был наиболее эффективным необходимо учесть следующие требования к работе с песнями:

- 1) аутентичность материала (песни должны исполняться на английском языке носителем языка);
- 2) соответствие этапу обучения (если песни будут слишком сложными или легкими для учащихся, то снизится эффективность данной деятельности);
- 3) учет возрастных особенностей (содержание песен должно соответствовать возрастным особенностям учащихся);
- 4) соответствие грамматических и лексических форм изучаемой теме [2].

В данной статье мы хотим предложить способ применения на уроках английского языка метода обучения английскому с джазовыми чантами. Автором данного метода является американский писатель, преподаватель английского языка и джазовая певица Каролином Грэхэм (Carolyn Graham) [6,7]. Джазовые чанты – это ритмически выраженные короткие разговоры в стиле джаз на определённую тему. Они имеют черты, как песен, так и стихотворений. Джазовым чантам присущи такие характеристики, как ритм, ударение, темп, динамичность и простота музыкального сопровождения. На сегодняшний день опубликованы более 20 книг для различных уровней владения языком, для разных возрастов, а наиболее популярными среди работ автора являются учебники *Jazz chants for children* (1979), *Grammar chants* (1993) и *Small talk: Functional chants* (1986). Джазовые чанты – это мощный дидактический инструмент. Одним из основных преимуществ чантов выступает их насыщенность языковыми реалиями. В них представлены наиболее популярные и часто употребляемые носителями языка фразы, речевые обороты, лексические и грамматические единицы. Более того, в чанты заложены механизмы запоминания данных единиц путем многократного повторения в групповой или в диалоговой форме. Разучивание коротких и



несложных для повторения конструкций позволяют развивать у учеников навыки произношения, а также формировать умения соблюдения ритм и темп [6, с 7].

В зависимости от методической задачи, джазовые чанты можно использовать на любом этапе урока. На начальном этапе урока можно использовать чанты в качестве фонетической зарядки. На уроках введения новых знаний учитель может применить методику джазовых чантов для введения лексического материала либо на этапе закрепления нового материала. К тому же, чанты подходят для снятия напряжения, смены деятельности учащихся в качестве физкультминутки учащихся в середине или конце урока.

Каролин Грэхэм представила свою модель работы с джазовыми чантами. Данная модель состоит из следующих этапов:

- первичное восприятие (на данном этапе учащиеся читают название чанта, определяют совместно с учителем ситуацию, которую чант представляет);
- первичное прослушивание с проговариванием про себя;
- совместное (хоровое) чтение, фонетическая отработка наиболее сложных элементов с использованием ритма;
- повторное прослушивание с проговариванием вслух (если джазовый чант представлен в диалоговой форме, то учащиеся делятся на группы) [6, с. 7].

Более того, в своей книге «Creating songs and Chants» Кэролин Грэхэм рассказывает о способах создания чантов на любые темы. Первым этапом в процессе создания является подбор темы. Следующей задачей учителя выступает выбор нескольких ключевых слов по теме. Для создания ритма учителю необходимо поделить слова на слоги и выстроить слова по следующим моделям: 2:3:1 или 3:2:2:1, где цифры означают количество слогов в слове [6, с. 9].

Во время прохождения практики в IT-лицее КФУ нами были применены такие джазовые чанты, как «*I am sorry I did it, I should not have done it*», «*It's a beautiful day today, isn't it*», «*You look wonderful today*», «*This can't be wrong*» [7, с. 43-56]. Данные чанты применялись в 11-ых классах поУМК Spotlight. К примеру, на уроке повторения функций модальных глаголов для закрепления структуры *Smb shouldn't have + V3 (ed)*, нами был выбран чант «*I am sorry I did it, I should not have done it*» из книги *Small talk* [7, с.52]. В данном учебнике чант представлен следующим образом:

I am sorry I did it.  
I should not have done it.  
I am sorry I did it.  
I should not have done it.  
It doesn't matter.  
It really doesn't.  
It doesn't matter.  
Honestly.  
I am sorry I took it.  
I shouldn't have taken it [7, с. 52].

На первом этапе введения чанта мы с учениками читали название, описывали ситуации, когда можно употребить в речи структуру «*I am sorry I did it, I should not have done it*». На следующем этапе мы слушали и проговаривали чант про себя. Затем читали

вместе по предложению, останавливались на трудных для произношения местах. На последнем этапе мы читали чант хором.

Стоит отметить, что представленный чант позволяет повторить и запомнить не только структуру использования модального глагола, но и помогает учащимся вспомнить три формы глаголов. Более того, ученики знакомятся со способами вежливого реагирования на высказывания своего собеседника, что способствует у них развитию умений вести диалог, поддерживать беседу с собеседником.

К тому же, по методике Кэролин Грэхэм совместно с учащимися нами были созданы свои чанты на темы «Problems in neighbourhoods», «Types of houses» и «Homelessness». В процессе создания мы отбирали 3-4 слова и сначала проговаривали их согласно модели, представленной автором. Например, по теме «Problems in neighbourhoods» нами были выбраны такие слова, как graffiti, rubbish, traffic, mess. Проговорив все эти слова по порядку несколько раз, мы дополнили рифмовку таким мини-диалогом:

What`s the problem  
What`s the problem  
Bird mess, dog mess  
Rubbish on the streets  
Traffic on the roads  
And a bird mess, dog mess.

Рефлексия и анализ проведенных уроков с применением джазовых чантов на уроках английского языка показали, что данная методика положительно влияет на эмоциональный фон урока, помогает ученикам активно вовлечься в процесс обучения, способствует сплочению ученического коллектива. Более того, у учеников развивается навыки произношения, повышается мотивация к изучению языка. Учащиеся легче усваивают учебный материал и запоминают его надолго.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование на уроках английского языка метода джазовых чантов не только способствуют повышению эффективности процесса обучения, но и делает его интересным и увлекательным для учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веселова Т.М., Вильберг Т.Е, Мишина Т.Е. [и др.]. Пой и изучай английскую грамматику – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 144 с.
2. Нестеров М.Н., Макковеева Ю.А. Обучение грамматике английского языка при помощи песен (на примере 7 класса гимназии) // *Universum: психология и образование. Интернет-журн.* 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-angliyskogo-yazyka-primomoschi-pesen-na-primere-7-klassa-gimnazii> (дата обращения: 10.10.2019).
3. Рейтинг владения английским языком: мировой рейтинг [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения 02.03.2019).
4. Фаттахова М.С. Эффективность использования песни на уроках иностранного языка // *Казанский вестник молодых учёных.* – 2018. – №5 (8). – С. 69-71.
5. *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Gabriele Blell, Karlheinz Hellwig (Hrsg.). Frankfurt a.M., Berlin, Bern [etc.]: P. Lang, 1996.–P. 3-4.
6. Graham, C. *Creating Chants and Songs.* Oxford: OUP. – 2006. p. 150.

7. Graham, C. Small talk. New York, NY OUP. – 1986. p. 97.
8. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition // Oxford. Pergamon. 1982. – P.16-17.

**УДК 811.112.2**

**А.Ю. Коблова,**

*Научный руководитель: Е.В. Комлева,*

*Оренбургский Государственный Педагогический Университет, г. Оренбург, Россия*

### **ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данной статье проводится анализ способов выражения побуждения в английском языке. Данная проблема представляет большой интерес, как для лингвистов, так и для преподавателей, обучающих студентов языковых вузов.

**Ключевые слова:** способы побудительности, побудительные конструкции, функционально-семантическое поле, ядро, периферия.

**A.U. Koblova,**

*Scientific supervisor: E.V. Komleva,*

*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia*

### **THE INCENTIVE CONSTRUCTIONS IN THE CONTEXT OF TEACHING MODERN ENGLISH GRAMMAR**

**Abstract:** The article deals with the analysis of the incentive constructions in English. This problem is a matter of concern for both linguists and teachers.

**Key words:** ways of motivation, incentive constructions, a functionally semantic field, a nuclear, periphery.

Язык неразрывно связан с мышлением и деятельностью человека. Язык возникает из потребности людей в общении. Из этого следует, что язык – это стихийно возникшая в человеческом обществе и развивающаяся система дискретных знаков, служащая для целей коммуникации (общения и сообщения) и способная выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Поэтому для успешного общения между людьми изучение грамматических конструкций в иностранном (английском) языке занимает одно из важных мест. Обучение грамматике и правильному выстраиванию высказывания, а также нахождение грамматических форм в речи и письме происходит путем формирования грамматических навыков. Проблемы изучения временных форм, порядка слов в предложении, падежей в английском языке находились на первом месте у лингвистов и филологов. Помимо них, существует еще одна – проблема изучения побудительности.

Семантико-прагматические свойства побудительных предложений связаны с коммуникативной ситуацией, то есть английский язык обладает широким арсеналом

выразительных средств и, следовательно, их целесообразно рассматривать упорядоченно и последовательно. Поэтому изучение их сквозь концепции грамматики представляется наиболее целесообразным. Наиболее продуктивным возможно изучение побудительных предложений в концепции грамматики через построение функционально-семантического поля (ФСП). Функционально-семантическое поле – это «группировка разно уровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории» [2, с. 287]. Любое поле имеет свое ядро и периферию. Ядро консолидируется вокруг доминанты, которая выполняет функцию поля наиболее однозначно. При удалении от ядра в сторону периферии функция ослабевает. Граница между ядром и периферией является размытой.

ФСП побудительности образуют относящиеся к разным языковым уровням средства выражения, объединённые общей семантикой побуждения. Это поле побудительности неоднородно, и в нем можно выделить, как центральные, так и периферийные элементы.

Помимо А.В. Бондарко, проблемами ФСП побудительности занимались такие видные лингвисты, как: Г.А. Вейхман [3], Е.В. Гулыга [4], Е.В. Комлева [5], Е.И. Шендельс [4] и другие.

Согласно исследованиям, проведенным на материале современного немецкого языка, Е.В. Комлевой, трактовка побудительности как волевой активности человека служит основой для установления семантики данного типа речевых действий [5, с.44]. Ядром микрополя побудительности являются перформативные директивные предложения, составляющие основу директивных речевых актов, к которым относятся следующие: реквеситивы - просьбы, инъюнктивы – приказания, адвисивы – советы, рекомендации [5, с. 44].

Всесторонне тщательное исследование и изучение ФСП побудительности в английском языке предпринято в трудах известного лингвиста Г.А. Вейхмана «Ядром функционально-семантического поля категории побудительности, стержнем, вокруг которого группируются периферийные средства выражения побудительной модальности, являются императивные предложения, где сказуемое выражено глаголом в повелительном наклонении, часто с различными конкретизаторами императивных значений» [3, с. 386]. На основе его исследований Фомичева Е.В. представила свое поле построения грамматических конструкций в категории побудительности [6]. (См. Рис 1)

Е.В. Фомичева сгруппировала побудительные конструкции в виде поля по их частности использования побудительных предложений в английском языке.

Следуя принципу построения поля, предложенного Е.В. Фомичевой, мы предпринимая попытку построения ФСП побудительности по принципу последовательности обучения студентов языковых вузов грамматике современного английского языка от простого к сложному. Этот принцип предполагает последовательное приобретение грамматических навыков студентами на разных курсах обучения, в зависимости от сложности грамматического материала.

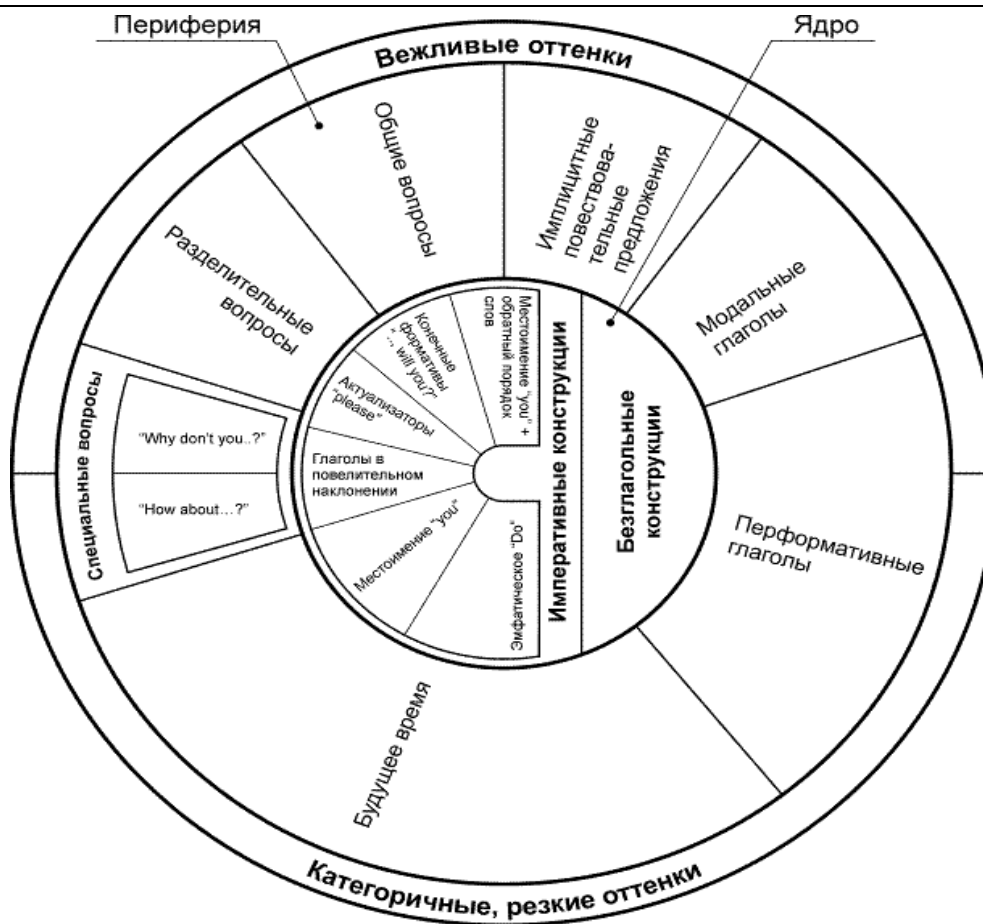


Рис. 1. ФСП построения грамматических конструкций в категории побудительности

В нашем исследовании мы располагаем грамматический материал следующим образом (от простого к сложному):

- императив
- безглагольные конструкции
- настоящее время (Present Simple Tense and Present Continuous)
- будущее время (Future Simple)
- модальные глаголы (must, ought to, can, might, may)
- инфинитив
- причастия (Participle 1 and Participle 2)
- придаточные предложения (Conditional Clause). (См. Рис 2)

Ядром ФСП, согласно принципу его построения от простого грамматического материала к сложному, выступает императив. Побуждение, выраженное императивом, может быть жестким или мягким, грубым или вежливым. В побудительных предложениях всегда присутствует большая напряженность и экспрессивность. С их помощью, говорящий показывает намерение выполнить то или иное действие слушающим.



Рис. 2. ФСП обучения студентов языковых вузов грамматике современного английского языка

В императивных предложениях, подлежащее, как известно, отсутствует, но при этом побуждение имеет четкую адресованность.

Примеры, приведенные в данной статье, заимствованы из зарубежных кинофильмов и телесериалов: «Криминальное чтиво» (Pulpfiction), режиссер К. Тарантино (1994 г); «Большой куш» (Snatch), режиссер Г. Ричи (2000); «Друзья» (Friends), режиссеры Гари Хэлворсон, Кевин Брайт, Майкл Лембек (1994 г); «Бешеные псы» (Reservoir Dogs), режиссер К. Тарантино (1992 г).

Просьбы и приказы выражены глаголом в форме императива в утвердительной форме. В роли императива может выступать практически каждый глагол английского языка.

- «Stop right there» [Pulp Fiction]
- «Turn off the projector» [Pulp Fiction]
- «Now, just, hear me out» [Reservoir Dogs]
- «Appreciate this» [Reservoir Dogs].

Иногда в побудительных предложениях есть обращение, уточняющее того, к кому обращена просьба, приказ или требование. Обращение будет располагаться в конце предложения или в его начале, обособленное знаками препинания.

- «Set you up in Long Beach, Eddie?» [Reservoir Dogs]
- «Make it yourself like a good chap, will you?» [Snatch]
- «Come on Ross, you are a paleontologist, dig a little deeper» [Friends]
- «Larry, stop pointing that gun at my Dad» [Reservoir Dogs].

Для выражения запрета используется глагол в отрицательной форме.

- «Don't be ridiculous» [Snatch]
- «Don't you touch me» [Reservoir Dogs]
- «Don't try to phone me» [Friends].

В ядро функционально-семантического поля также входят безглагольные конструкции, в которых побудительность передается другими знаменательными частями речи (имена существительные, прилагательные, наречия). Безглагольные конструкции характеризуются эмоциональностью, яркостью и лаконичностью.

«Something on your mind, Dear?» [Reservoir Dogs]

«Something for yourself, Sir» [Pulp Fiction]

«Enough!» [Pulp Fiction]

«Garçon! Coffee!» [Pulp Fiction]

«Whiskey, straight» [Pulp Fiction].

На периферии нашего ФСП поля располагается настоящее простое и настоящее длительное время, которое также отражает способы побудительности в современном английском языке.

«You are acting like a first year thief» [Snatch]. Настоящее длительное время в данном примере выражает недовольство адресанта речевого акта.

«I want you to hit me as hard as you can» [Pulp Fiction]

«You mistake me» [Snatch]

«You buy me a soda and then you are even» [Pulp Fiction].

Следующим по мере отдаления от центра поля выступает будущее простое время, указывающее на дополнительную экспрессивность и вовлечение слушающего в коммуникацию.

«Will you hand me a towel, tulip?» [Pulp Fiction]

«You will not say more» [Friends].

Модальные глаголы наиболее продуктивны при создании побудительных предложений. К ним относятся такие модальные глаголы как: must, oughtto, may, can. Смысловой глагол употребляется сразу после модального глагола без частицы «to».

«I might break you in, Nice Guy » [Reservoir Dogs]

«You can't leave this guy with them» [Reservoir Dogs].

Инфинитив в побудительных предложениях используется для усиления просьбы говорящего.

«To solve this problem, I mean, immediately» [Reservoir Dogs]

«To make soap, first we render flat» [Reservoir Dogs].

Причастные предложения, так же как и глагол, показывают признак действия.

«Filling the cinema with Nazis and burning it to the ground» [Snatch]

«Lieutenant Archie Hicox, reporting, Sir» [Reservoir Dogs]

«Caught you flinching» [Reservoir Dogs].

Придаточные предложения условия в данных примерах показывают отношение к исполнителю действия с оттенком возмущения, нервозности, недовольства. Речь со стороны говорящего выглядит как угроза, которая может быть исполнена или нет.

«Eddie, if I was a butt cowboy, I wouldn't even throw you to the posse» [Reservoir Dogs]

«If you shoot this man, you die next» [Reservoir Dogs]

«If the applicant is young, tell him he is too young. Old, too old. Fat, too fat» [Reservoir Dogs].

Таким образом, очевидно, изучение побудительных конструкций в контексте обучения грамматике является необходимым при изучении иностранного языка. Их изучение ведет к успешной коммуникации между людьми. Чем успешнее говорящий справится с выбором

средства выражения побудительности, тем успешней будет коммуникация. Современный английский язык оснащен достаточными ресурсами для решения этой задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
2. Вейхман Г.А. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 2005. – 640 с.
3. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля. – М.: Высшая школа, 1976. – 113 с.
4. Комлева Е.В. Апеллятивность и текст. – М.: СПб.: «Реноме», 2014. – 354 с.
5. Фомичева Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке в свете семантики и прагматики // Современные проблемы науки и образования: дис. канд. фил. наук. – М., 2009 – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id> (дата обращения 10.09.19)

**УДК 37. 02: 378**

**Л.А. Козинец,**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
г. Минск, Беларусь*

#### **СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА**

**Аннотация.** В статье представлено разработанное автором учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки учителя в соответствии с потребностями и запросами современного общества. Обоснованы возможности новых средств обучения в формировании компетенций освоения инновационного педагогического опыта будущих учителей.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, инновационный опыт, компетенции, средства обучения.

**L.A. Kozinets,**

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus*

#### **STRUCTURE, CONTENTS AND OPPORTUNITIES OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS TRAINING FOR DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

**Abstract.** The article presents the educational and methodological support of teacher training developed by the author in accordance with the needs and requirements of modern society. The possibilities of new teaching aids in the formation of competencies for the development of innovative pedagogical experience of future teachers are substantiated.



**Key words:** vocational training, innovative experience, competencies, teaching aids.

На современном этапе, когда темп социальных изменений раскручивается с огромной скоростью, а резервы роста кроются не в расширении культурных зон, а черпаются за счет перестройки самих оснований прежних способов жизнедеятельности, создание и освоение инноваций превращается в одну из главных ценностей. В этой ситуации подготовка педагога с высоким уровнем представления об инновационном педагогическом опыте и компетенциях его освоения, позволяющих адекватно реагировать на вызовы и риски современного общества, становится важнейшей задачей высшего педагогического образования.

Инновационный педагогический опыт характеризуется учеными (Н.Г. Алексеев, В.А. Дубровская, Л. В. Ушенина, Н. Р. Юсуфбекова и др.) как опыт, объединяющий создание, освоение и применение инноваций, кардинально меняющих традиционно сложившуюся практику обучения. Опираясь на исследования, раскрывающие сущность различных типов педагогического опыта, мы даем определение инновационного педагогического опыта в расширенной и специальной трактовке.

В *расширительной* трактовке инновационный педагогический опыт понимается нами как весь эффективный педагогический опыт, накопленный в сфере обучения и воспитания. В *специальной трактовке*, инновационный педагогический опыт – это одобренный педагогической общественностью результат научного познания и инновационного преобразования педагогической действительности, выражающийся в разработке универсальных стратегических форм деятельности, моделировании, конструировании условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры обучающихся и обучаемых.

Успешность профессиональной подготовки учителя к освоению инновационного педагогического опыта определяется многими факторами. Одним из них является разработка новых технологий и средств обучения. Целенаправленное использование учебно-методического обеспечения не только интенсифицирует процесс обучения, углубляя и расширяя академические знания будущих учителей, но и способствует формированию профессиональных компетенций. К числу важнейших компетенций освоения инновационного педагогического опыта относятся: анализ ситуации, в которой создавался опыт; определение инновационной проблемы; формулирование темы опыта; определение сущности опыта; вычленение главной идеи опыта; определение критериев оценки эффективности опыта; выявление практической значимости опыта и границ его применения.

В процессе выполнения диссертационного исследования нами разработано и апробировано учебно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта, которое представлено:

1. *монографией* «Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект»;

2. *учебными программами* по учебной дисциплине «Педагогика», факультативной дисциплине «Педагогический опыт как объект познания», дисциплине «Профессионально-личностное развитие менеджера образования» для второй ступени высшего образования (магистратура);

3. *учебно-методическими пособиями*: «Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности», «Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика», «Педагогика современной школы: практикум», «Педагогические

системы и технологии: лабораторный практикум», «Технология работы классного руководителя»;

4. *блоком заданий* для преддипломной педагогической практики, программой практики для второй ступени высшего образования (магистратура), учебной программой педагогической практики второй ступени высшего образования (магистратура) для специальности 1-09 81 01 Образовательный менеджмент;

5. *банком сценариев* видеоуроков, внеклассных мероприятий, мастер-классов успешных учителей Республики Беларусь;

6. *методическими разработками* (педагогический фестиваль «Идеи учителей-лидеров – в практику образования», паспорт инновационного педагогического опыта, программа изучения и обобщения инновационного педагогического опыта, творческо-эвристические задания);

7. программой и содержательным насыщением авторских курсов «Изучение и обобщение инновационного педагогического опыта».

В монографии «Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект» освещаются вопросы, детерминирующие зарождения и развитие теории изучения и обобщения инновационного педагогического опыта. С позиций современной педагогической науки рассматриваются сущностные характеристики и специфические черты инновационного опыта как педагогического феномена, актуализируется новаторская деятельность успешных учителей Республики Беларусь, анализируются их авторские системы обучения и воспитания [1].

В учебно-методическом пособии «Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности» освещается конкурсное движение педагогов Республики Беларусь, представлены идеи и педагогические находки учителей, победителей Республиканского конкурса «Учитель года» [2].

С опорой на работы Б. В. Беспалько, Б. В. Пальчевского, М. М. Поташника, Л. С. Фридмана и др., в которых раскрываются концептуальные подходы к разработке и использованию ЭУМК, а также на работы белорусских ученых [3], в которых представлены основные требования, общие принципы и технологии создания ЭУМК для высших учебных заведений, нами разработан и апробирован электронный учебно-методический комплекс для факультативной учебной дисциплины «Инновационный педагогический опыт как объект познания». Он включает три модуля: организационно-методический, основной и итоговый. Организационно-методический модуль содержит учебную программу дисциплины, тематический план, учебно-методическую карту, методические указания по изучению курса. Основной модуль составляют конспекты лекций и семинарских занятий, опорные схемы, мультимедийные презентации, тестовые задания для самопроверки, литература и др. Итоговый модуль включает контрольный итоговый тест по дисциплине, тематику инновационных проектов, анкету для студентов по оценке дисциплины и др.

Особое место в учебно-методическом обеспечении подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта отводится эвристическим педагогическим задачам. Проанализировав педагогические задачи, которые предлагаются будущим учителям в процессе обучения, мы установили, что они решаются на эмпирическом уровне. Данный факт объясняется тремя моментами. Первый – субъекту неизвестен способ решения; второй – поиск решения осуществляется в зоне с «подвижными» границами; третий – решение задачи не требует новых знаний (задача имеет интериоляционный характер). Мы поставили цель:

---

сформировать у будущих учителей определенный способ видения объекта (его системное представление). При этом полагали, что усвоение будущими учителями метода системного анализа значительно расширит круг эвристических задач, изменив характер поиска.

Будущим учителям предлагаются четыре типа эвристических задач. Первый тип составляют задачи, имеющие несколько способов решения из-за разного выбора порождающего объект источника. Второй тип представляют задачи, имеющие разветвленный ход решения. Студентам предлагаются три задачи, «разветвление» решения которых происходит по следующим характеристикам. В первой задаче – за счет соподчинения связей разных уровней, «открытия» видов этих связей. Во второй – за счет соподчинения объектов, позволяющего проследить направление поиска объекта и его «слоев», выбрать средства анализа каждого «слоя». В третьей – за счет открытия всех вариантов существования искомого объекта. Третий тип задач – это задачи, требующие выделения основания для сравнения кажущихся тождественными объектов, и, наоборот, установление скрытой тождественности объектов. Эвристическим моментом в них является то, что «основание» нужно увидеть либо во внутренней структуре сравниваемых объектов, либо во внутренней структуре элементов, составляющих сравниваемые объекты. Четвертый тип условно объединяет задачи, требующие определения такой стратегии, которая приводит к решению без перебора всех возможных вариантов. Одна из задач постановкой вопроса делает искомым объектом саму стратегию принятия наиболее целесообразного решения, другая предполагает неявное определение стратегии.

Результаты анализа решений предложенных задач показывают, что большинство будущих учителей успешно справляется с «трудными» задачами. Студенты безошибочно устанавливают объект задачи, его многослойность, иерархию связей. Применяя метод системного анализа, они учатся фиксировать целостное свойство объекта, находить различные основания для выбора порождающего источника.

Апробация в педагогическом процессе БГПУ им.Танка представленных выше методических разработок позволяет констатировать, что учебно-методическое сопровождение подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта обеспечивает инновационную направленность профессиональной подготовки учителя; опережающий характер формирования профессиональной успешности будущих учителей; активизацию их инновационного потенциала; раннее включение в инновационную практику образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Козинец Л. А. Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект: монография. – Минск: БГПУ, 2015. – 204 с.
2. Цыркун И.И., Козинец Л.А. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2010. – 256 с.
3. Мандрик П.А., Жук А.И., Воротницкий Ю.И. Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы международной научной

конференции, Минск, 27–30 октября 2010 г. / [редколлегия: И.А. Новик (ответственный редактор) и др.]. – Минск: БГУ, 2010. – С. 197-202.

УДК 81'347.78.034

**К.Т. Колесникова<sup>1</sup>, А.М. Борисов<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ПЕРЕВОД ГЛАГОЛА SHALL КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Аннотация.** В статье исследуется перевод как специфический вид межкультурной коммуникации, обосновывается необходимость перевода текста через «призму собственной культуры». Значительное внимание в статье уделяется проблеме адекватности перевода английского глагола *shall* как акта межкультурной коммуникации. На основе полученного эмпирического материала определяются некоторые сферы и цели употребления данного глагола в современном английском языке.

**Ключевые слова:** коммуникация, перевод, адекватность перевода, межкультурная коммуникация, *shall*.

**K.T. Kolesnikova<sup>1</sup>, A.M. Borisov<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **TRANSLATION OF THE VERB SHALL AS AN ACT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**Abstract.** The article explores translation as a specific type of cross cultural communication, substantiates the need to translate the text through the “prism of one’s own culture”. Considerable attention is paid to the problem of the adequacy of the translation of the English verb *shall* as an act of cross cultural communication. Based on the obtained empirical material, some areas and purposes of using this verb in modern English are determined.

**Key words:** communication, translation, intercultural communication, act, *shall*, verb.

В современном мире резко возросло внимание к такому феномену, как коммуникация. Сам термин «коммуникация» происходит от латинского слова, означающего «общее»: передающий информацию пытается установить «общность» с получающим информацию. Поэтому «коммуникация может быть определена как передача не просто информации, а значения или смысла с помощью символов» [3].

Коммуникация – это взаимообмен идеями, информацией и прочим. В акте коммуникации обычно участвуют: по меньшей мере, один говорящий или отправитель, сообщение, которое необходимо передать, и человек или люди, которым сообщение предназначено, – получатель. В данной статье рассматривается особый вид коммуникации – межкультурная коммуникация.

Межкультурная коммуникация – это контакт между людьми, осуществляемый в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной

компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события [1].

Основными функциями межкультурной коммуникации являются обеспечение межкультурного обмена материальными и идеальными ценностями, а также кооперации между представителями различных этносов, наций, государств при решении тех или иных задач локального и глобального уровней. Понятие перевода как межкультурной коммуникации вытекает из понимания языка как компонента культуры, как единого социально-культурного образования [3].

В данной работе рассматривается феномен межкультурной коммуникации на примере глагола *shall*, интерпретация и перевод которого представляют большую трудность не только для переводчиков, но и для юристов в силу свойственной ему многозначности.

В рамках школьного курса изучение глагола *shall* ограничивается двумя значениями:

– *shall* употребляется в ситуациях, когда человек спрашивает о чьём-либо мнении (*Shall I open the window? – Мне открыть окно?*);

– *shall* и *will* – это вспомогательные глаголы, необходимые для образования будущего времени в английском языке. *Shall* используется с местоимениями *I* и *we*, а *will* со всеми остальными (*I shall go home – Я пойду домой; He will do it tomorrow – Он сделает это завтра*).

Из приведённых примеров видно, что данный глагол на русский язык никак не переводится, он лишь служит указателем определённого времени и особой ситуации, что помогает переводчику правильно уловить смысл предложения и наиболее адекватно перевести его с английского языка на русский.

О вспомогательной роли *shall* для образования грамматического будущего времени упоминается в большинстве русскоязычных и некоторых англоязычных грамматических справочниках. Тем не менее, в английском языке повседневного обихода глагол *shall* уступил позиции глаголу *will* в функции показателя будущего времени. Это подтверждают ответы опрошенных студентов и преподавателей из США и Великобритании. В опросе приняли участие 10 респондентов, которым было предложено ответить на несколько вопросов, касающихся употребления данного глагола в современном английском языке. Полученные результаты представлены в виде приведенных ниже диаграмм.



Диаграмма 1. Использование носителями английского языка модального глагола *shall*

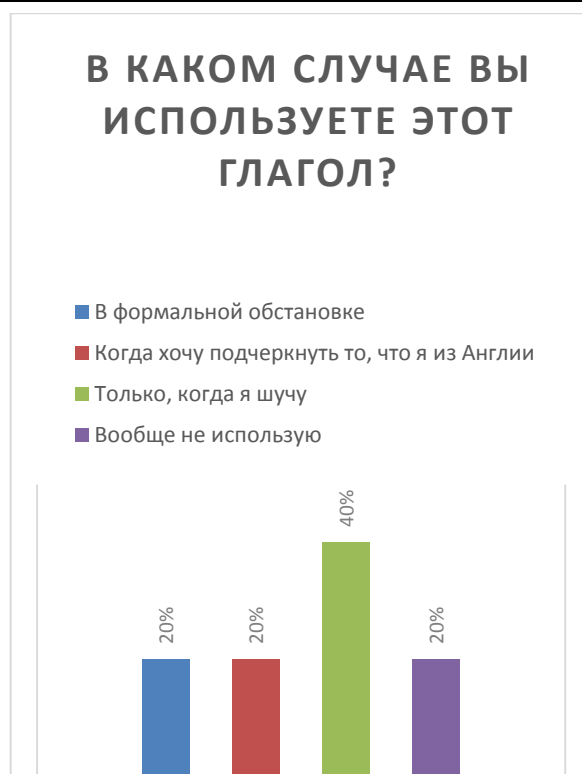


Диаграмма 2. Использование носителями английского языка модального глагола *shall*

На основании результатов опроса можно сделать вывод, что данный глагол практически исчез из современного английского языка и в речи людей в возрасте от 20 до 30 лет полностью заменяется глаголом *will*.

В юридическом английском языке ситуация обратная: *shall* является самым распространенным модальным глаголом. В качестве эксперимента О.А. Крапивкиной был проведён текстовый анализ Закона об образовании Канады и обнаружено в нем 88 случаев употребления глагола *shall*, 44 случая – *may*, 5 – *should*, 3 – *will* и ни одного случая употребления *must*. В английской версии Конституции Евросоюза 2004 года глагол *shall* – пятая по частоте употребления лексическая единица, встречающаяся даже чаще, чем неопределенный артикль *a/an* [2].

Общий и юридический английский отличаются не только частотой употребления глагола *shall*, но и его функционалом. В отличие от общего английского в юридических текстах *shall* не употребляется для выражения будущих действий, т.е. он не выполняет функцию вспомогательного глагола. Как пишет Ф. Беннион, все положения закона должны излагаться в настоящем времени, независимо от момента их вступления в силу [4]. Данную особенность следует учитывать при переводе текстов с английского языка на русский. Рассмотрим пример:

*The abstracts of Schedule 1 and of Schedule 2 which are annexed to this Act shall have effect as part of this Act 1.*

Значение глагола *shall* в данном высказывании имеет оттенок будущности. Однако при переводе на русский язык конструкцию *shall have effect* следует переводить настоящим временем основного глагола: имеют юридическую силу, а не будут иметь юридическую силу. Несмотря на обращенность действия в будущее, *shall* здесь выражает скорее правило, общее положение.

При переводе данного глагола необходимо не только знать основные правила и варианты его использования, но и разбираться в том, с какой целью он употребляется в речи. Очень важно в этом случае учитывать культурные и национальные особенности его использования. Например, если американец использует глагол *shall* в шутливом или даже саркастическом предложении, или же когда он употребляется в политических статьях, то нельзя перевести предложение с ним просто как предложение в будущем времени. Переводчику необходимо обращать внимание на контекст, который играет важную роль в коммуникации.

Таким образом, межкультурная коммуникация невозможна без перевода, перевод в свою очередь неполноценен без понимания и принятия другой культуры. Через призму доминирующего языка и доминирующей культуры понимаются смыслы, заключенные в речевых произведениях на другом языке, воспринимаются факты другой культуры. Только в этом случае акт межкультурной коммуникации можно считать успешным и политкорректным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова К.Т. Перевод как акт межкультурной коммуникации / Аллея науки. – 2018. – №7, том 2. – С. 400-402.
2. Крапивкина О.А. Многозначность глагола *shall* как проблема интерпретации и перевода юридических документов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2016, №3. – 2016 – С.114-119.
3. Раджабова Г.С., Магомедова Х.М. Перевод как вид межкультурной коммуникации // Концепт, 2015. – №15. – С. 36-40.
4. Bennion F.A.R. Laws Are Not for Laymen. Guardian Miscellany, 1975, vol. 11. Available at: [www.francisbennion.com](http://www.francisbennion.com) (accessed October 10, 2019).

**УДК 372.888.161.1**

**Л.П. Коновалова,**

*Университет Ящар, г. Измир, Турция*

#### **УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ТИПА НА УРОКАХ РКИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена интерактивности как способу организации учебного процесса через учебники и учебные пособия на уроках русского языка как иностранного. Автор раскрывает сущность понятия интерактивность, а также рассматривает средства ее воплощения в учебных изданиях.

**Ключевые слова:** РКИ, учебник, интерактивность, взаимодействие, вторичная языковая личность.

**L.P. Konovalova,**

*Yasar University, Izmir, Turkey*

#### **INTERACTIVE TEXTBOOKS AT THE RUSSIAN AS SECOND LANGUAGE LESSONS**

---

**Abstract.** This article focuses on the interactivity as the way of organizing the learning process via textbooks at the Russian as second language lessons. The author exhaustively explains the term of interactivity and shows the means of its implementation in the educational editions.

**Key words:** Russian as second language, textbook, interactivity, interaction, secondary linguistic personality.

Методически ценной чертой современных учебников и учебных пособий, помимо преимущественно коммуникативной направленности, является такое свойство, как интерактивность. Под интерактивностью понимается «качественная характеристика средств обучения на печатных носителях, обеспечивающая опосредованное учебными материалами естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие» [4, с. 12]. Естественность коммуникации между учащимися стимулируется учебными материалами и возникает в процессе общения студентов в академической среде. Следовательно, интерактивным называется такое учебное издание, которое обладает свойством воздействовать своим содержанием и аппаратом упражнений на субъекты, находящиеся в ситуации учебного взаимодействия. Использование на занятиях учебников и учебных пособий интерактивно-коммуникативного типа помогает интенсифицировать образовательный процесс. Интерактивность способствует также поддержанию мотивации учащихся к активному взаимодействию друг с другом.

В процессе обучения проявление интерактивности имеет тройственный характер. Это объясняется тем, что при работе с интерактивным учебником или учебным пособием запускается процесс трехстороннего влияния:

- во-первых, учащихся на автора (на этапе создания учебного издания);
- во-вторых, автора интерактивного учебника на учащихся (при работе с учебником);
- в-третьих, учащихся друг на друга (в ходе выполнения коммуникативных заданий).

Одной из первостепенных проблем, которые решаются составителями интерактивных учебников, является определение контингента и психо-возрастных особенностей учащихся, которым предназначен учебный продукт. Поэтому учебник интерактивного типа всегда является строго адресованным. Принцип адресованности предполагает обладание пресуппозиционными знаниями об обучаемых, то есть четким представлением специфики целевой аудитории.

При создании учебника иностранного языка основными фокусами внимания в данном контексте являются национальные, лингвистические и психологические, в том числе и возрастные, особенности учащихся, а отсюда и возможные трудности при овладении иностранным языком. Учитывая данные требования, авторы стремятся заключить в содержании учебника максимальный потенциал для реализации поставленных целей и задач обучения.

Чем точнее произведен учет специфики предполагаемой категории учащихся, тем больше вероятность достижения цели использования интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку. В качестве данной цели выступает, как правило, формирование и воспитание в обучаемых черт вторичной языковой личности – необходимого условия для успешного участия в межкультурной коммуникации. Под вторичной языковой личностью понимается обладание «вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового



сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [2, с. 68], а также приобщенность к культуре народа, язык которого изучается [1, с. 45].

В самом учебнике выделяют две системы средств, к которым прибегают авторы для создания интерактивности:

– прямые/непосредственные (через прием персонификации создателя учебного пособия и его прямое обращение к студентам в заданиях и текстах, через создание внутренней и внешней мотивации к применению иноязычных знаний, умений и навыков, через индивидуализацию пути освоения материала в интернет-курсах и полиориентированность упражнений на различные стили восприятия и т.д.);

– косвенные/опосредованные (через взаимодействие персонажей учебника, которые, как правило, являются представителями различных лингвокультурных социумов, через создание дружественной атмосферы, располагающей к общению и ведению конструктивного диалога и под.).

Одним из способов воплощения интерактивности служат и составленные особым образом учебные тексты. Текстотека интерактивного учебника является характерной, так как в ней представлены «интерактивные культурологические тексты» [3, с. 71]. Такие тексты отличаются изобилием диалогов и полилогов, наличием в них большого количества разговорных речевых образцов и клише. Речь героев учебника обладает естественностью, в ней как бы передается реально происходящий разговор. Подобный эффект достигается обилием неполных и простых предложений (со свободным порядком слов), переспросов, вкраплений жаргонных единиц, междометий (и повышенной экспрессией текста в целом), пауз и т.д.

Интерактивность отражается и в графическом оформлении текстов. Авторы прибегают к использованию различных визуальных компонентов. К ним относятся графические выделения в корпусе текста (например, пространственная сепарация фраз в диалоговых «облаках»), форматирование шрифта, использование релевантных темам изучения аутентичных иллюстраций (изображений, фотографий), имитация страниц в интернете или экрана мобильного телефона, расположение определенных надписей на естественных для них поверхностях (на включенных в учебное издание изображениях афиш, объявлений, витрин и др.) и т.д.

Таким образом, интерактивность способствует повышению мотивации и интенсивности обучения. При работе с учебником или учебным пособием интерактивного типа происходит тройственное взаимовлияние: учащихся на автора, автора на учащихся и учащихся друг на друга. Автор интерактивного учебника учитывает психо-возрастные особенности целевой аудитории. На уровне учебника интерактивность воплощается через особые прямые и косвенные средства, а также тексты и графическое оформление.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. Ин. яз. Высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Теремова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: каким ему быть? // Мир русского слова. – СПб: 2007. – № 1-2. – С. 69-71.
4. Череповская И.Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: Продвинутый этап обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2005. – 19 с.

**УДК 81'362**

**А.Л. Кормильцева,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ О ЖЕНСКОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются устойчивые выражения двух разноструктурных языков о женском интеллекте, содержащие имена собственные. Соответствующая семантическая группа анализируется с позиции гендерного подхода. Детальное рассмотрение представленных в данной группе единиц позволяет говорить о том, что женское имя собственное может выступать гендерным маркером. Автор приводит примеры наиболее частотных лексем-имен собственных и анализирует степень представленности подобных выражений в дискурсе русского и английского фразеологического фонда.

**Ключевые слова:** устойчивое выражение, поговорка, афоризм, фразеологизм, имя собственное, женский интеллект.

**A.L. Kormiltseva,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **PROPER NAMES IN SET EXPRESSIONS OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES CODING THE WOMAN'S INTELLECT**

**Abstract.** The paper examines the set expressions of two different-structured languages denoting female intelligence which contain proper names. The relevant semantic group is analyzed from the gender perspective. The detailed examination of the units represented in this group suggests that the female proper name can be considered the gender marker. The author gives the examples of the most frequently used proper female names and analyzes the degree of representation of such expressions in the discourse of the Russian and English phraseological field.

**Key words:** fixed phrase, paremia, aphorism, phraseological unit, proper name, female intellect.

Исследования ведущих ученых последних лет все чаще демонстрируют гендерный подход к изучению, интерпретации, систематизации различных языковых явлений. Пол и гендер уже достаточно давно составляют абсолютно самостоятельные понятия и обладают расхожими признаками и качествами. В данной статье рассматриваются женские имена собственные,

представленные в устойчивых выражениях русского и английского языков, которые могут выступать гендерными маркерами с позиции гендерного анализа. Рассматриваются устойчивые выражения узкой направленности, а именно выражения, обозначающие женский интеллект. На актуальность систематизации исследуемого материала указывают свежие труды зарубежных ученых, где описываются проблемы различных взглядов исследователей на устойчивые выражения с именами собственными и подчеркивается необходимость их категориального разделения [16, с. 17].

Лексикографы, терминологи, переводчики и обычные учителя английского языка схожи во мнении о том, что имена собственные достаточно редко представлены во фразеологических словарях, сборниках паремий и афоризмов. С точки зрения их морфологической и функциональной ценности имена собственные могут выступать частью оригинальной терминологии в различных сферах. Обратим внимание на гендерные особенности устойчивых выражений, представленных в данной статье примерами из английского и русского языков.

Устойчивые выражения представлены в статье в широком понимании. Вслед за Н.М. Шанским, к группе устойчивых выражений мы причисляем паремии, афоризмы, идиомы и фразеологизмы [11, с. 3]. В этом вопросе также можно опереться и на мнение ведущих отечественных ученых Н.Ф. Алефиренко и Н.Н. Семеновки, изложенное в учебном пособии «Фразеология и паремиология»: «*фольклорные афоризмы (то есть пословицы, поговорки) наряду с афоризмами нефольклорного происхождения образуют целый пласт языковых выражений, который входит во фразеологический фонд русского языка (в широком его понимании)*» [1, с. 240]. В зарубежной лингвистике прослеживается употребление термина «set-expression» или «fixed phrase» для обозначения как фразеологизмов, так и паремий и афоризмов, в то время как термин «phraseological unit», имеющий более узкую трактовку, отходит на второй план: «*the term fixed phrase will stand for anystable unit made up of at least two words. It will be used to cover other terms such as idiom, proverb, saying, expression, etc.*» [15, с. 29].

В ходе лексико-семантического анализа устойчивых выражений русского и английского языков о женском интеллекте в диссертационном исследовании А.Л. Кормильцевой была выделена лексико-семантическая группа «Имя собственное» [6, с. 65]. Родовой лексемой в указанной группе может быть признано любое женское имя собственное, например: *смыслит как Аксинья в апельсинах* [3, с. 20]; *бесплодная Арина (Арина бесплодная)* [3, с. 32]; *Анна затычка банна* [9, с. 58]; *giddy Gertie* [7, с. 223] (досл. легкомысленная Герти – чокнутая Герти, глупая женщина); *Dumb Dora* [7, с. 223] (досл. немая Дора – глупая девушка, дура); *dizzy Lizzie* [7, с. 223] (досл. головокружительная Лизи – легкомысленная женщина). Рассмотрение составляющих данной ЛСГ на предмет гендерной маркированности позволяет считать подобные единицы содержащими гендерный маркер, которым и выступает женское имя собственное. Вслед за А.В. Кирилиной, мы понимаем «гендерный маркер» как: «*указание на признак биологического пола в значении лексической единицы, т.е. на признак «лицо женского пола» или «лицо мужского пола», а не «лицо вообще»*» [5, с. 51].

Среди таких имен собственных как компонентов устойчивых выражений выделяются имена собственные мифологического или библейского происхождения (Адам и Ева): *Адам Еву послушал, да яблоко скушал* [9, с. 45]; *Adam's rib* – шутовское, ироничное наименование

---

женского пола [12, с. 9]; а также женские имена собственные, связанные с историей, литературой, кинематографией: *Василиса Премудрая* [10, с. 351]; *Велика Федора, да дура, а Иван мал, да удал* [8, с. 942]; *Иван был в орде, а Марья вести сказывает* [10, с. 339]; *All my eye and Betty Martin* (сущий вздор, чепуха) [12, с. 10]; *Alice in Wonderland* [12, с. 10]; *Barbie Doll – an attractive but mindless person* [12, с. 19]. Русскоязычный фонд исследуемых единиц часто обнаруживает лексему «Ева»: *слава Богу, что Он создал Еву не из мозговой косточки* [19, с. 352]; *Ева Адама крестила, весь род погубила (потопила)* [10, с. 337]. Также присутствуют и другие имена собственные: *Арина надвое ворожила* [9, с. 63]; *у Пелагеи – бабьи затеи* [17, с. 196]; *толкуй, Фетинья Савишна, про ботвинью давешнюю (бестолочь)* [10, с. 352]; *трещит Варюха – береги нос и ухо!* [9, с. 76]; *бабушка Варвара на мир три года серчала, с тем и умерла, что мир не узнал* [8, с. 30]. Число образуемых устойчивых выражений невелико, как правило, можно встретить одно или несколько подобных выражений, использующих в качестве основной лексемы одно и то же женское имя собственное. В русскоязычном материале прослеживаются фразеологизмы и поговорки с одним и тем же именем: *Анна таланна* [9, с. 58]; *хороша дочь Аннушка, коли хвалит мать да бабушка* [9, с. 10] как *умная Маша* [3, с. 424]; *Маша с Уралмаша* [2, с. 92]; *хороша Маша, да не наша* [9, с. 10].

Надель-Червинская подчеркивает, что «личные имена приобретают в паремиологических контекстах новый, не свойственный им ранее, обобщающий смысл» [9, с. 9]. Обобщающим смыслом наделены такие имена собственные, которые с течением времени негласно обозначают «глупость»: *Пусти Дуньку в Европу!* [9, с. 93]; *веникова Феня («дура»)* [10, с. 351]; «мудрость»: *Василиса Премудрая* [10, с. 351]; «простоватость»: *какова Устинья, таково у ней ботвинье* [9, с. 11]; *у Пелагеи – бабьи затеи* [9, с. 196] и т. д. Представленные гендерные маркеры означают не конкретного референта, а абсолютно любое лицо женского пола без изменения в использовании имени.

Подводя итоги, отметим, что лексемы, представляющие собой женское имя собственное, обнаружены в достаточном количестве во фразеологизмах обоих языков, что нельзя сказать о паремиолого-афористическом фонде. Русскоязычные поговорки и афоризмы о женском интеллекте также содержат лексемы-имена собственные, в то время как англоязычный фонд не обнаруживает подобных лексем. Для англоязычных устойчивых выражений более характерно употребление лексемы «*she/она*», вместо имени собственного. Например: *the trouble with her is that she lacks the power of speech but not the power of conversation* [14, с. 331]. Среди единиц исследуемого поля удалось выделить лишь англоязычную поговорку, содержащую мужское имя собственное, но описывающую одну из составляющих женского интеллекта: *Arthur couldn't tame woman's tongue* [13, с. 88].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.

2. Белянин В.П., Бутенко И.А. Живая речь. Словарь разговорных выражений. – Москва, 1994. – 192 с.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В.М. Мокиенко. – Москва: Астрель, АСТ, Люкс, 2005. – 926 с.
4. Кирилина А.В. Особенности плана содержания гендерно значимых номинаций (на материале русских и немецких лексикографических трудов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2002. – №2. – С. 49-56.
5. Кирилина А.В. Особенности плана содержания гендерно значимых номинаций (на материале русских и немецких лексикографических трудов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2002. – №2. – С. 49-56.
6. Кормильцева А.Л. Лексическое поле «женский интеллект» в русском и английском языках (на примере устойчивых выражений): дис. канд. филол. наук. – Казань, 2015. – 96 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Рус. яз., 1984. – 944 с.
8. Мокиенко В.М., Ниткитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
9. Надель-Червинская М. Личные имена русской паремиологии. Лингвокультурологический словарь. – Тернополь: Крок, 2011. – 258 с.
10. Соловьева Н.С. Динамика гендерных стереотипов в английской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологии): монография. 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 466 с.
11. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – Москва: Высшая школа, 1996. – 218 с.
12. Шитова Л.Ф. Proper Name Idioms and Their Origins = Словарь именных идиом. – Санкт-Петербург: Антология, 2013. – 192 с.
13. American proverbs about women: a reference guide / Lois Kerschen. USA: Greenwood Press, 1998.– 206 p.
14. The Guinness Book of Poisonous Quotes. Chicago, IL, USA: Contemporary Books, 1993. – 348 p.
15. Verstraten L. Fixed phrases in monolingual learners' dictionaries // Vocabulary and Applied Linguistics. 1992. – P. 28-41.
16. Vrbinč A. A Cross-linguistic and Cross-cultural Analysis of English and Slovene Onomastic Phraseological Units. –Cambridge Scholars Publishing, 2019. – 320 p.

УДК 37.026.7

**Н.Е. Королева,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ  
(из опыта работы)**

**Аннотация.** Статья рассматривает организацию самостоятельной работы в вузе, как одну из форм активизации познавательной активности студентов, направленную на формирование деловых качеств у обучаемых. Самостоятельная работа является одной из форм переработки, закрепления и углубления информации, полученной на лекционных и практических занятиях.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, познавательная активность, знания, умения, культура учебной деятельности, иностранный язык, учебно-методическая литература.

**N.E. Koroleva,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**INDEPENDENT WORK AS A MEANS OF STIMULATING COGNITIVE ACTIVITY  
OF FIRST-YEAR STUDENTS  
(from work experience)**

**Abstract.** The article considers the organization of independent work at the university as one of the forms of activating the cognitive activity of students. Independent work is one of the forms of processing, consolidating and deepening the information received at lectures and practical classes.

**Key words:** independent work, cognitive activity, knowledge, skills, culture of educational activity, foreign language, educational and methodical literature.

Важнейшей задачей всей системы образования, и в частности, высшего образования на сегодняшний день является стимулирование познавательной деятельности учащихся. Известно, что без личной заинтересованности обучаемого в результатах своего обучения крайне сложно научить его какой-либо деятельности, развить и закрепить результаты обучения в умениях и навыках, воспитать культуру умственного труда и, как продолжение, раскрыть творческий и деловой потенциал личности. В наше время на современном производстве работнику уже не достаточно простой исполнительности, хотя и ее порой не хватает. Все больше возрастает роль таких деловых качеств, как компетентность, чувство нового, инициативность, смелость и готовность брать ответственность на себя. Указанная задача стала еще более актуальной в связи с реализацией принципа «Образование в течение всей жизни».

Учитывая быстрый рост потока информации, особое значение приобретает умение самостоятельно анализировать информацию, выбирать необходимую, трансформировать ее в знания и применять их в жизни. Знания и умения не даются человеку в готовом виде, их необходимо освоить, а иначе они останутся формальными и затруднительными в

применении. Важно задействовать внутренние резервы, позволяющие усвоить большой объем предлагаемой информации, ускорить и облегчить ее усвоение, и тем самым создать предпосылки для формирования у студентов необходимых профессиональных умений.

В современной высшей школе учебный процесс в большей мере приобретает характер самостоятельного учебного труда студентов под руководством и при управлении преподавателя, что связано с особенностями обучения в вузе. Учебная деятельность школьника и студента вуза имеет свои особенности, к которым учащемуся необходимо адаптироваться: в школе это урок – в вузе пара, в школе – урок – в вузе лекция, семинар или практическое занятие, в школе – домашнее задание – в вузе самостоятельная подготовка. Поэтому с первых дней обучения в вузе студентам первокурсникам необходима помощь преподавателя в стимулировании их учебы в вузе. Здесь продолжается на качественно новом уровне, начатый в школе процесс формирования культуры учебной деятельности. Какими бы совершенными ни были формы и методы, используемые преподавателями во время лекции, студент не может усвоить весь материал по разным объективным причинам, и поэтому закрепляет его в активной творческой самостоятельной работе.

Б.П. Есипов считает, что «активизация познавательной деятельности – сознательное, целенаправленное выполнение умственной и физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями, навыками» [1, с. 24]. То есть речь идет о самостоятельной деятельности учителя и учеников.

Самостоятельная работа является одной из форм переработки, закрепления и углубления информации, полученной на лекционных и практических занятиях, а без этого невозможно достигнуть поставленных целей.

Г.М. Лебедев указывает, что «познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учеников к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении» [2, с. 48].

Она не только формирует ценные умения, навыки и приемы умственного труда, воспитывает осознанное отношение к учебе, инициативное отношение к получению дополнительных знаний, развивает волю, настойчивость в достижении цели, уверенность в действиях, помогает вырабатывать активность и самостоятельность в применении знаний на практике.

Для стимулирования познавательной активности и эффективности учебной деятельности студентов от преподавателя требуется поиск наиболее оптимальных форм организации самостоятельной работы. Творческий подход к организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка может выражаться в организации и проведении разных учебно-воспитательных мероприятий на иностранном языке. Студенты факультета иностранных языков и студенты, изучающие иностранный язык как вторую специальность, с большим удовольствием участвуют в факультетских и вузовских мероприятиях, таких как конкурс чтецов на английском языке «Пигмалион» для студентов-первокурсников, конкурс на лучший перевод художественного и стихотворного текста для студентов средних и старших курсов, в ставших традиционными фестивалях к празднованию Рождества и первоапрельскому «Дню шутников», «Студенческая весна», к которым студенты готовятся самостоятельно, проявляя свою креативность, показывая таланты и изобретательность. Студенческому возрасту присущ юношеский максимализм, стремление к самостоятельной

деятельности, поэтому необходима направляющая роль преподавателя в выборе текстов для инсценировок, песенного и стихотворного репертуара.

Что касается непосредственно учебной деятельности, самостоятельная работа организована в разных формах. Одной из самых важных является работа студентов языковой лаборатории, где прослушиваются и отрабатываются навыки аудирования учебных текстов, отработка в речи текстов учебников и учебно-методических пособий, выполнения необходимых упражнений. Для хорошей организации самостоятельной работы большое значение имеет обеспеченность студентов учебно-методической литературой. Преподавателями факультета иностранных языков разработаны методические пособия по грамматике, фонетике, лексике, индивидуальному чтению на иностранных языках для самостоятельной работы студентов. Преподаватели кафедры проводят консультации для слабоуспевающих студентов всех форм обучения. Студенты всех курсов, начиная с первого курса, ежегодно выступают с докладами на иностранном языке на студенческих научных конференциях, результатом которых могут быть публикации в серьезных научных изданиях, индексируемых в базах РИНЦ и ВАК. Разносторонняя деятельность преподавателей и студентов – первокурсников по организации самостоятельной работы осуществляется и в проектной деятельности. Все студенты первого курса проходят проектно-технологическую практику, результатом которой является выполненный проект на различные темы. В целях накопления фактического материала студенты должны самостоятельно провести наблюдения, беседы, анкетирования, изучить документацию, ознакомиться с имеющимся практическим материалом и т.п., а по окончании работы защитить свой проект. Вот как работала над своим проектом ко Дню Победы студентка первого курса направления «Родной язык и литература. Английский язык»: «...Подбирала материал и изучала литературу в сельской и в школьной библиотеках и искала информацию в сети Интернет. Позвонила родственникам участника войны и договорилась о встрече с ними, пошла к родственникам ветерана и провела интервью с ними, где узнала больше о жизни ветерана, о его заслугах перед Отечеством, о его дальнейшей жизни после войны, сделала копии с военных фотографий и сделала снимки ветерана и его семьи. Дома систематизировала имеющиеся факты по проекту, вставила фотографии ветерана. Также в этот день вела работу по оформлению проекта. Обсудила с мамой положительные стороны и недостатки своей проектной работы. Мне самой понравилось работать над моей темой проекта, я не обращала внимания, что в моей родной деревне рядом живут люди, кого мы видим почти каждый день, и не задумываемся, что это они так много сделали для нашего поколения, чтобы мы могли спокойно жить и учиться...».

Самостоятельная работа, организованная на основе активных методов, вызывает у студентов эмоциональное отношение процессу обучения, помогает более полному и основательному усвоению материала, учит элементам научной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
2. Лебедев Г.М., Кукушин В.С. Теория и методика воспитания познавательной активности. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2005. – 167 с.



УДК 372.881.1

Н.С. Косова<sup>1</sup>, В.Ю. Юганова<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 14»,  
г. Нижнекамск, Россия

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ГАДЖЕТОВ

**Аннотация.** Для учителей иностранного языка современные интерактивные технологии могут стать главным помощником, как для повышения мотивации, так и для развития определенных навыков. Под интерактивностью в данном случае необходимо понимать использование современных гаджетов на уроке иностранного языка. Обучение базируется на сотрудничестве: учитель-ученик, ученик-ученик.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, гаджеты, иностранный язык, мотивация, развитие, урок, метод проектов, коммуникативные умения.

N.S. Kosova<sup>1</sup>, V.Yu. Yuganova<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Municipal budgetary educational institution «Lyceum № 14», Nizhnekamsk, Russia

## THE INTERACTIVE TEACHING METHODS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS WITH THE USE OF GADGETS

**Abstract.** For teachers of a foreign language modern interactive technologies can become the main assistant, both to increase motivation and to develop certain skills. By interactivity in this case it is necessary to understand the use of modern gadgets in a foreign language lessons. Education is based on cooperation: teacher-student, student-student.

**Key words:** Interactive technologies, gadgets, foreign language, motivation, development, lesson, project method, communication skills.

«Образование – это не подготовка ко взрослой жизни;  
образование – это сама жизнь»

*Джон Дьюи, американский философ и педагог*

В современном образовании интерактивное (интерактивное – inter (взаимный), act (действовать)) обучение является одним из самых эффективных. Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Основная задача такого обучения в том, что учебный процесс организован так, что все обучающиеся вовлечены в процесс познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия, учащиеся имеют возможность понимать и рефлексировать о том, что они знают и думают. Обучение базируется на сотрудничестве: учитель–ученик, ученик–ученик. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса. Такие занятия проходят в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, это позволяет усвоить определенные знания, а так же закрепить новые, способствуют развитию познавательной деятельности. В ходе диалогового обучения (что и предполагает

интерактивное обучение) обучающиеся учатся развивать критическое мышление, решать сложные задачи и принимать обдуманные решения, взвешивать противоположные мнения, доказывать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Интерактивное обучение одновременно способствует решению нескольких задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установить эмоциональные контакты между обучающимися;
- несет в себе информационную задачу, так как обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно выполнить совместную деятельность;
- развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих и развивающих задач;
- несет в себе воспитательный характер, так как приучает и учит работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Методы интерактивного обучения можно объединить в следующие группы:

- обучающие игры (ролевая игра, имитация, деловая игра, презентации, клубы по интересам, интервью, заочные путешествия и экскурсии, круглый стол, пресс-конференция, сказки, написание статьи, праздники и т.д.);
- работа в группах (выполнение проектных работ, составление группового рассказа, интервью);
- обсуждение сложных вопросов и проблем в дискуссиях (карусель (очень эффективно применять при обучении диалогу этикетного характера или знакомство и др. здесь одновременно развивается диалогическая и монологическая речь), закончи предложение, социологический опрос (очень эффективно применять при отработке вопросов и их грамматических конструкций));
- разминки (разминка-знакомство, стихи, песни, скороговорки);
- изучение и закрепление нового информативного материала (работа с наглядными пособиями, видео/аудио материалами, ученик в роли учителя, каждый учит каждого);
- работа с документами (написание писем, открыток, приглашений составление рекламы);
- разрешение проблем (мозговой штурм, переговоры и другие).

Основными преимуществами интерактивных уроков являются упражнения и задания, которые выполняются обучающимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя, их обучающиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

В 21 веке образование ставит основной своей целью подготовить выпускников школ к будущей жизни, профессии; развить в нем навыки, необходимые для него во взрослой жизни. А что такое жизнь в 21-м веке? Это современные технологии, мобильные телефоны, планшеты и т.п.

Вместо погружения в учебную деятельность в любом классе есть обучающиеся, которые погружены в свой Интернет-мир, те, кто сидит в социальных сетях и переписывается со своими друзьями по телефону или планшету. Вместо того, чтобы

сконцентрироваться на уроке учителям часто приходится обучающимся делать замечания во время урока, чтобы они убрали свои телефоны и планшеты. Но мы не должны забывать, что сами живем в эпоху научного прогресса. И чтобы иметь успех на уроке, мы, учителя, должны идти в ногу со временем. Таким образом, вместо того, чтобы бороться с ними на уроках, нужно просто научиться строить свои уроки таким образом, чтобы современные гаджеты, которые являются примером современного прогресса развития технологий, способствовали достижению поставленных нами целей и задач обучения.

В условиях реализации ФГОС ООО одно из значимых мест занимает проектная деятельность обучающихся. Нашей задачей является обучить детей самостоятельно добывать необходимую информацию и анализировать полученные знания, а затем уметь применять полученные знания на практике. Также очень важно научить детей работать в коллективе, т.к. работа в группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов и приемов.

Очень интересно выполнять различные проекты на разные темы, которые направлены на развитие предметных, личностных и метапредметных результатов обучения. Хотелось бы познакомить вас с интерактивной формой выполнения проектных работ.

Сайт [mysimpleshow.com](http://mysimpleshow.com) (суть работы такова, что учащиеся набирают текст по той или иной тематике. К тексту предлагаются различные картинки, аудио, музыка, эффекты. Самое интересное – по этим материалам сайт сам создает видео презентацию и озвучивает набранный текст на английском языке носителем языка. Учащимся интересен не только результат, но и процесс работы над проектом).

Сайт [create.kahoot.it](http://create.kahoot.it). (на данном сайте можно подготовить любой опрос или тест, включая картинки и видео).

Сайт [kwiksurvey.com](http://kwiksurvey.com). (на данном сайте можно готовить опросы, анкеты и т.д.).

Это всего лишь несколько примеров использования современных интерактивных технологий и гаджетов на уроках иностранного языка. Кроме этого можно обратиться к социальным сетям – создать свой форум, страницу, сайт и т.п. Если учитель действительно заинтересован в вовлечении в деятельность каждого обучающегося, он обязательно обратится к интерактивным технологиям и выделит современным гаджетам место в обучении. Образование – это сама жизнь, а нашу жизнь сегодня невозможно представить без гаджетов.

Использование информационно-компьютерных технологий и проектной методики совершенствует не только ученика, но и учителя, стимулирует поиск, инициативу, заставляет его идти в ногу со временем. Интерактивный метод обучения мотивирует интерес у обучающихся к изучению иностранного языка, способствует более эффективному усвоению учебного материала обучающимися, способствует развитию социокультурного образования, обогащает коммуникативную деятельность, обеспечивает адекватное поведение в контексте межкультурного взаимодействия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.

2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
3. Тимошкина О. Технология развития критического мышления в преподавании английского языка в 5 классе // Из практики учителя, работаем по новым стандартам. «Просвещение. Иностранные языки», 2014.
4. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностранный язык в школе. – 2007. – №4.

**УДК 811.161.1**

**Я.Ф. Кровизье,**

*Нью-Йоркский университет, Нью-Йорк, штат Нью-Йорк 10003, США*

### **ОБУЧЕНИЕ В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ: ЯЗЫКОВЫЕ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ АМЕРИКАНЦЕВ ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОССИИ**

**Аннотация.** С 2012 года возобновившаяся напряженность в отношениях между США и Россией усложнила образовательный обмен между двумя странами, особенно для изучающих русский язык американских студентов, получающих федеральное финансирование. В данной статье исследуются появления двух программ: ведущая программа Американского совета по изучению русского языка в Казахстане и латвийский проект «Изучайте русский язык в ЕС» – для удовлетворения потребности в изучении русского языка за пределами России; их значение как для российских исследований в США, а также в принимающих их странах.

**Ключевые слова:** региональные исследования, финансирование образования, международное образование, Казахстан, Латвия, русский язык.

**I.F. Crovisier,**

*New York University, New York, NY 10003, USA*

### **STUDY “NEAR ABROAD”: RUSSIAN LANGUAGE PROGRAMS FOR AMERICANS OUTSIDE RUSSIA AND PARADOXES OF CRITICAL LANGUAGE FUNDING**

**Abstract.** Since 2012, renewed tensions between the U.S. and Russia has complicated educational exchange between the two countries, particularly for American students of Russian receiving federal funding. This paper explores the way two programs – American Councils’ Russian flagship program in Kazakhstan and Latvia’s “Learn Russian in the EU” project – have emerged to fill the need for Russian immersion programs outside of Russia and their implications for both the field of Russian studies in the U.S. and their host countries.

**Key words:** Area Studies, Education Funding, International Education, Kazakhstan, Latvia, Russian Language.

Although suspicion, tensions, and sanctions between the Russian Federation and the United States have reached new heights over the past decade, education exchanges between the two countries remain robust. Nonetheless, in a field still heavily reliant on traditional national security

funding, recent conflicts and funding restrictions for study abroad in Russia have shifted the circulation of American students of Russian in significant ways. This paper examines how two programs – the American Councils Russian Language and Area Studies Program (RLASP) in Almaty, Kazakhstan and the “Learn Russian in the EU” project in Daugavpils, Latvia – cater to U.S. students of Russian who cannot or do not wish to study in the Russian Federation. By presenting new “Russian” study abroad programs outside of Russia these programs unsettle the traditional logic of immersion programs while reconfiguring American connections to and understandings of the post-Soviet world.

Despite ideals of academic freedom, language education has always been shaped by its geopolitical context. In desperate need of specialized knowledge and language skills in the midst of World War II and the Cold War, U.S. federal agencies cultivated universities as a source of expertise and recruits through patronage and partnerships like Title VIII funding and other programs, creating an academic paradigm that, even when it might run contrary to specific government policies and actions, was nevertheless deeply indebted to national security budgets [8; 6]. This is particularly true in the case of U.S. study of Russian and the (former) Soviet Union, which often served as a model for other federally funded language initiatives and exchanges [4; 7]. The end of the Cold War, in turn, upended the field in ways that are still reverberating today. Shifts in popular and governmental attention decimated funding and enrollment for studying Russian and the region, but the relative openness of Soviet successor states rendered research and study abroad in the former Soviet Union far more accessible [4]. At the same time, the demise the Soviet Union also entailed a loss of definition for the area of study itself, replacing the unitary Soviet Union with a patchwork of overlapping, contested areas described differently at every institution: Post-Soviet, Russian, Eastern European, Eurasian, Central Asian, and so forth.

For the 15 states that succeeded the Soviet Union, their status as an “area” was even further fraught. While Soviet nationality and language policies were complex and varied considerably over its seventy-year history, Russian language and culture undoubtedly exerted a hegemonic influence in the socialist bloc. As successor countries constituted themselves as newly independent nation-states, establishing cultural and political independence was essential to both their geopolitical interests and national-building projects. However, the legacies of Soviet and Russian Imperial control run deep, with large minorities of ethnic Russians and high rates of Russian language use in many post-Soviet countries to this day. Approaches and attitudes towards this legacy have varied considerably, with the two states with the largest Russian populations at the time of independence, Latvia (34%) and Kazakhstan (38%) taking markedly different tacks: The latter long promoted Kazakh as the national language while leaving Russian undisturbed as a de facto second language while the former aggressively pushed to marginalize Russian language and culture, closing Russophone schools and tying citizenship to knowledge of the Latvian language [11; 16].

Since 2014, Russian’s new claimed mandate to protect the rights of ethnic Russians and Russophones in the “Near Abroad” has brought new urgency to the status of Russian and Russians within these states’ borders [3]. Meanwhile, while the rhetoric of a “new Cold War” may have spurred renewed American interest in the region and language, increasing governmental tensions have made real engagement much more difficult. For instance, while the U.S. and Russia continued to liberalize their visa regimes, at least on paper, other policies such as increased scrutiny by immigration officials and consulate closings by both countries have made educational exchange more difficult [1]. In addition, in 2014 the U.S. National Security Education Program (NSEP) – a

---

major government funder of American language education – indefinitely suspended the use of several grants, most notably the Boren and Project GO fellowships (which fund immersive study abroad in critical languages and cultures for undergraduates considering a career in government and military service respectively), for study in Russia [17]. While private university partnerships and other government programs like Fulbright continue to facilitate Russian-American exchanges, these developments have dramatically altered the status quo, opening up new opportunities and incentives for domestic Russian language programs in the U.S. and, most interestingly, programs for Americans to study Russian in countries other than the Russian Federation.

Today, a student considering studying abroad on American Councils for International Education's Russian Language and Area Studies Program (RLASP) encounters a list of four locations: Moscow; Saint Petersburg; Vladimir; and Almaty, Kazakhstan. In much of their literature, these four sites are largely undifferentiated, and depending on how she navigates the American Councils websites or her home institution, the Almaty RLASP may even show up under the list of programs in "Russia." Stressing intensive immersion in Russian language and culture, the only allowances for the Kazakh-ness of this location on the main RLASP page or flyer is the addition of "and Kazakhstan" and a separate list of destinations in the "Excursions and Cultural Activities" [2].

American Councils's exchanges are among the oldest and most well-regarded in the region, with thousands of U.S. students participating in their flagship Russian program since 1976 [10], and it caters its offerings primarily to highly driven aspiring specialists in government, academia, and other fields. Given this context, this unusual conflating of Almaty with Russia is clearly not an inadvertent decision, particularly given the fact that the organization also runs analogous programs in Eurasian languages in Almaty under a separate division. Instead this would seem to be a deliberate choice, one that is a telling indicator of the state of American Russian language training and its reliance on traditional federal funding: Begun in mid-2014, the program's unveiling came shortly on the heels of the NSEP's funding restrictions, with American Councils Higher Education Director Graham Hettlinger explicitly presenting it as an option for rerouted Boren-funded students [9], and today the program's website describes the Almaty RLASP as an opportunity for "students who wish to study Russian in an immersion setting but are unable to travel to Russia due to funding restrictions or other concerns" [2].

In terms of costs, logistics, and other practical matters American Councils RLASPs are very similar to other widely-recognized U.S. run programs for Americans in Russia and its near abroad. Students choose between an 8-week summer intensive and semester or year study abroad and have the option of homestays or dorm accommodations, with students strongly encouraged to opt for the homestay experience [2]. Eligibility is limited to students with two semesters or more of college-level Russian, and the RLASPs distinguish themselves by their laser focus on Russian language acquisition over cultural immersion or personal growth, with approximately 20 hours of RSL classes by host institution instructors alone plus peer conversational partners and opportunities to pursue other activities in Russian. While the program description highlights the opportunity to intern and volunteer, it cites "unique insights into the host country society and Russian language" as the primary benefit for doing so and does little to distinguish between its Russian and Kazakh locations [2]. The main crawl of splash photos across the RLASP website mixes photos of Russian and Kazakhstan indiscriminately without comment, for instance, and the blogs page is structured similarly, with the location revealed only in the body of the posts.

While its sterling reputation and close ties to the U.S. academic and political establishment has made the American Councils's Almaty program the primary beneficiary of the new challenges to Russian-American international exchange, it is hardly the only provider to seize the opportunity. Recent years have seen initiatives to redirect American students of Russian to Kyrgyzstan, the Baltics, and Ukraine, not to mention domestic language intensives at U.S. colleges and universities. Among the most significant and unexpected players in this new study abroad niche, however, has been Latvia, where the "Learn Russian in the EU" partnership of Daugavpils University and the for-profit IT and education provider LatInSoft has leveraged the country's complex and contested cultural history to meet the demand for Russian language education outside of Russia [12].

As a provider, the project is low-cost, flexible, and opportunistic, offering a range of tracks billed by the week depending on the number of hours of instruction, participation in optional excursions, and whether students stay with a Russian speaking host family or find their own accommodations, all of which is separately itemized [12]. There are no minimum language requirements and while students must "apply" to participate, the application process is primarily a matter of tailoring the program to students' goals and background than a competitive selection process. In keeping with this emphasis on programmatic flexibility, the project also serves as a local host and provider to study abroad organizations and foreign universities.

Although the initiative pre-dates the 2012 cooling of Russian-American relations, "Learn Russian in the EU" has benefitted greatly from increased barriers to Americans studying abroad in Russia. With NSEP funding for study in Russia suspended, Latvia has become a primary destination for Project Global Officer (Project GO) students abroad, with both Virginia Tech and University of North Georgia partnering with the project to send students to Daugavpils [18]. Meanwhile Boren restrictions and other programs like University of Wisconsin's Pushkin Summer Institute for underprivileged and minority youth have also directed ambitious U.S. students of Russia to the project.

Central to the program's success as a non-traditional destination for Russian language study has been this unorthodox title – "Learn Russian in the EU" – and its quasi-paradoxical promise to provide an experience that is both fundamentally Russian and fundamentally un-Russian. Daugavpils, the project stresses, is "the most Russian city" in Latvia and the European Union," offering immersion in Russian language and culture alongside the accessibility and comfort of "Europe" [12]. In many ways this makes considerable practical sense: Daugavpils is a major Russian enclave, with a population that is over 50% ethnic Russians, and Latvia's EU membership makes immigration and credit transfer matters far simpler for citizens of the United States and EU countries. But concepts like Russianness and Europeanness are not merely practical matters, they are also claims to ethnic and cultural borders, identities, and values, particularly in countries like Latvia where citizenship and ethnicity have been so intensely linked and contested.

This claim to Russian-ness is perhaps the most explicit, as linguistic and cultural immersion is the primary feature of the program. The project's primary promotional video begins with individuals reciting the opening lines of Aleksandr Pushkin's "Ruslan and Ludmila" – a beloved touchstone which defines Russian-ness through "smell", "spirit", and the dense evocation of traditional fairy tales rather than territoriality or ethnicity – before emphasizing that there is "no need to go to Russia" to experience Russian culture[13]. Indeed, the video suggestions, Daugavpils may offer a more authentic experience, as "You will learn not just the Russian culture. This is Russian culture in diaspora. It has preserved the original forms of Russian culture, old believer and

Orthodox faith” [13]. Latvian culture and identity are hardly mentioned throughout the site: Students, we are repeatedly reminded, live with “Russian” host families and experience “Russian” culture, and student testimonials likewise stress the “authentic” nature of the Russian experience.

At the same time, “Learn Russian in the EU” and its student testimonials also stress a European identity to the city that defines it as open, friendly, clean, and comfortable in contrast with a more challenging Russia: “Daugavpils is a clean and safe city with high quality of services and modern infrastructure – it's the European Union!” the program promises [12]. Not only is Daugavpils a more accessible location due to visa and political considerations, the city and people are more pleasant too: Testimonials repeatedly stress how “kind”, “friendly”, and helpful the people they meet are, with one student even drawing direct contrast with people in Moscow [14]. Daugavpils, the program stresses, is diverse and open-minded, “a democratic country with a market economy” [12].

By presenting a vision of Russian without Russia, “Learn Russian in the EU” offers more than a logistical solution to those who cannot study in Russia, it also presents Daugavpils as a “better” and more “pleasant” version of Russia. In this sense, it may not be so successful: Doing so entails a strange erasure of Latvia itself, an omission all the more striking given the government’s longstanding de-Russification policies, and project’s construction of “Russia” as the antithesis of a clean, convenient EU is self-evidently deeply problematic. However, should funding restrictions and political relations continue to deteriorate, the program is well positioned to exploit them.

In 2019, 27 undergraduates received Boren scholarships for the study of Russian, of which 12 travelled to Kazakhstan and 5 to Latvia [5]. In contrast, in 2013, 16 Boren scholarships were awarded for travel to Russia alone, with no awards associated with travel to Kazakhstan or Latvia [15, p. 77]. While such numbers represent a small proportion of all U.S. students studying abroad or U.S. students studying Russian, the Boren program is an important pipeline for the academic and foreign policy establishment, with outsize influence over the field. By redirecting future Russianists from the center to the periphery of the Russian-speaking world, the rise of third-country Russian study abroad is likely to reshape their (and perhaps in time the field’s) relationship to and understanding of the region and reflects U.S. ambivalence towards Russia and other rivals as a whole.

Despite their similar success meeting the needs of American students of Russian who cannot or do not wish to study in Russia, these two programs represent very different approaches to this niche. American Councils for International Education’s close ties to the foreign policy establishment has allowed it to adapt in concert with federal funding changes, while the extreme flexibility of Daugavpils University’s corporate partnership has presented its own advantages, allowing a commercially-minded program to meet the needs of traditional U.S. national-security initiatives. Such programs often represent an ambiguous reinterpretation of the host country’s status in the region, on one hand reifying their status as peripheral locations to be understood primarily in relation to Russia as a regional center while on the other establishing new, direct links and relations between these states and the U.S.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. A new chill? Foreign scholars and the Russian visa question // *Kritika*, 2015 – Vol. 16. – No.2 – P. 229-233.



2. American Councils. RLASP [Electronic resource]. – URL: <http://www.acstudyabroad.org/rlasp/> (accessed 07.10.2019).
3. Birnbaum M. In Kazakhstan fears of becoming the next Ukraine. // Washington Post 02.05.2015. – URL: [https://www.washingtonpost.com/world/europe/in-kazakhstan-fears-of-becoming-the-next-ukraine/2015/05/01/10f7e73c-e878-11e4-8581-633c536add4b\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/world/europe/in-kazakhstan-fears-of-becoming-the-next-ukraine/2015/05/01/10f7e73c-e878-11e4-8581-633c536add4b_story.html) (accessed 07.10.2019).
4. Bonnell V.E., & Breslauer G. W. Soviet and post-Soviet area studies // Berkeley Program in Eurasian and East European Studies – 1998.
5. Boren Awards. 2019 Boren scholars [Electronic resource]. – URL: <https://borenawards.org/statistics#countries-languages> (accessed 07.10.2019).
6. De Wit H., & Merckx G. The history of internationalization of higher education // The SAGE handbook of international higher education – 2012 P. 43-57.
7. Engerman D. C. Know your enemy: The rise and fall of America's Soviet experts. Oxford University Press, 2009.
8. Friedman J. Z., & Miller-Idriss C. The Dual Logics of International Education in the Global University: The Case of Middle East Studies at New York University // Middle East Studies for the New Millennium: Infrastructures of Knowledge, 2016. –189 p.
9. Hettlinger G. Flagship relocation, Boren funding, and American Councils (ACTR) programs. SEELANGS [Electronic resource]. – URL: <http://listserv.linguistlist.org/pipermail/seelang/2014-August/046802.html> (accessed 07.10.2019).
10. Huber R.T. A history of the American Councils for International Education // The Carl Beck Papers in Russian and East European Studies. – 2004. – No. 1703.
11. Dietrich A. P. Language policy and the status of Russian in the Soviet Union and the successor states outside the Russian Federation // Australian Slavonic and East European Studies. – 2005. – Vol.19. –No. 1-2 – P. 1-27.
12. Learn Russian in the EU. Study abroad programs in the Russian language and East European studies and total immersion in the Russian-speaking environment within the European Union: Daugavpils, Latvia [Electronic resource]. – URL: <http://www.learnrussianineu.com/> (accessed 07.10.2019).
13. Learn Russian in the EU. Learn Russian in the EU – Daugavpils [Video file]. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Q5vzB\\_k6hWA](https://www.youtube.com/watch?v=Q5vzB_k6hWA) (accessed 07.10.2019).
14. Learn Russian in the EU. Petra from Bratislava, Slovakia [Video file]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aohfjolVKYo> (accessed 07.10.2019).
15. National Security Education Program. 2013 annual report [Electronic resource]. – URL: <https://nsep.gov/docs/2013-NSEP-Annual-Report.pdf> (accessed 07.10.2019).
16. Patsiurko, N., & Wallace, C. Citizenship, Europe and ethnic boundary making among Russian minorities in Latvia and Lithuania // Migration Letters – 2014 – Vol. 11 No.2 – P. 187.
17. Powers, C. “Boren Awards and Project GO in Russia.” SEELANGS [Electronic resource]. – URL: <http://listserv.linguistlist.org/pipermail/seelang/2014-September/047050.html> (accessed 07.10.2019).
18. Project GO. Programs [Electronic resource]. – URL: <http://www.rotcprojectgo.org/programs> (accessed 07.10.2019).

УДК 821.112.2

**К.А. Кулакова,**

*Научный руководитель: А.В. Гизатуллина,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОР В СТИХОТВОРЕНИИ ЭРИХА КЕСТНЕРА  
«DAS EISENBAHNGLEICHNIS»**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрено понятие «метафора» и выявлена ее роль в поэтическом произведении. Материалом для исследования послужило стихотворение «Das Eisenbahngleichnis». Опираясь на классификацию В.К. Харченко, были проанализированы особенности реализации функций метафоры в поэтическом произведении.

**Ключевые слова:** метафора, функционирование, поэтическое произведение, классификация функций метафоры, образ.

**К.А. Kulakova,**

*Scientific supervisor: A.V. Gizatullina,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**THE FUNCTIONING OF METAPHORS IN ERICH KESTNER'S POEM «DAS  
EISENBAHNGLEICHNIS»**

**Abstract.** In this article the concept of «metaphor» is considered and its role in the poetry is revealed. The material for the study was the poem «Das Eisenbahngleichnis». Based on the classification of V. K. Kharchenko, the features of the implementation of the functions of metaphor in a poetic work were analyzed.

**Key words:** metaphor, functioning, poetry, classification of metaphor functions, image.

Язык поэтического текста представляет собой особый вид словесного искусства. Его особая ценность состоит в возможности самовыражения, познания мира при помощи символов и образов. Поэтическое произведение (стихотворение) позволяет расширять границы мышления, наблюдать и интерпретировать знакомые явления глазами и образом мыслей другого человека. Метафора является одним из наиболее распространенных стилистических приемов выражения мысли в словесном образе и придания ему эмоционально-экспрессивной окраски.

Аристотель писал, что метафора – это перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии. Ю.С. Маслов отмечает, что метафора подразумевает под собой перенос названия с одного предмета на другой на основе сходства тех или иных признаков [4, с. 104].

Большой вклад в исследование метафоры внесли лингвисты Дж. Лакофф и М. Джонсон. Они считают, что рассматриваемое средство речевой выразительности «пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [2, с. 25]. В связи с этим возникает многообразие функций метафоры и их классификаций.

В данной работе мы рассмотрим классификацию В.К. Харченко, согласно которой метафора имеет следующие функции:

1. *Номинативная* функция: заключается в способности метафоры давать объекту новое наименование на основе сопоставления с другими объектами действительности.

2. *Информативная* функция. Информация, передаваемая метафорой имеет ряд особенностей. В.К. Харченко выделяет следующие: целостность, панорамность образа, подключение большого числа неосознаваемого к психическому отражению и плюрализм, множественность образного прочтения ситуации.

3. *Мнемоническая* функция способствует лучшему запоминанию информации.

4. *Стилеобразующая* функция метафоры обеспечивает создание стиля, и прежде всего стиля художественной литературы.

5. *Текстообразующая* функция проявляется в способности метафоры быть мотивированной, развернутой.

6. *Жанрообразующая* функция подразумевает свойства метафоры, которые участвуют в создании определенного жанра.

7. *Эвристическая* функция реализуется в учебной и научно-популярной литературе, способствует осмыслению нового объекта изучения на основе знаний о других типах объектов [1, с. 159].

8. *Объяснительная* функция метафоры помогает усваивать сложную научную информацию и терминологию.

9. *Эмоционально-оценочная* функция определяет способность метафоры являться средством воздействия на адресата речи.

10. *Этическая* функция метафоры заключается в том, что психическое отражение, образ может иметь воспитывающее (этическое) значение.

11. *Аутосуггестивная* функция выражается в способности метафоры выступать средством самовоздействия, самовнушения говорящего.

12. *Кодирующая* функция реализуется при обозначении военных операций, учений, программ действий различных инстанций и служб.

13. *Конспирирующая* функция употребляется для засекречивания смысла.

14. *Игровая* функция используется как средство комического, как одна из форм языковой игры.

15. *Ритуальная* функция метафоры реализуется в поздравлениях, приветствиях, праздничных тостах, выражении соболезнований.

Некоторые из названных функций реализуются в стихотворении «Das Eisenbahngleichnis» (Притча о железной дороге), написанном немецким поэтом и писателем Эрихом Кестнером и послужившим материалом для исследования. Автор данного стихотворения рассматривает железную дорогу как символ равномерности, бесконечности и бессмыслия. Он описывает бесцельную жизнь людей, которые один за другим заходят в поезд и занимают уготованное для них место. Путешествие в поезде является своего рода круговоротом рождения и смерти.

Эрих Кестнер уходит от традиционного представления о жизни как пути или дороги и переносит этот образ на более развернутую метафору «железная дорога». Рассматриваемое стихотворение начинается со следующих строк: *Wir sitzen alle im gleichen Zug und reisen quer durch die Zeit* (мы все сидим в одном поезде и едем сквозь время). В данном контексте

---

реализуется стилеобразующая функция метафоры, поскольку происходит реконструкция первоначальной образности слова. Автор стремится донести до читателя мысль о том, что несмотря на национальную принадлежность, социальный статус, гендерное различие, всех людей объединяет сама жизнь.

Во второй строфе стихотворения автор употребляет следующую метафору: «Stationen werden angesagt» (станции объявляются). Под словом «станция» принято понимать «пункт, место остановки на железных дорогах и некоторых других сухопутных путях сообщения» [5], однако в данном контексте станции олицетворяют определенные жизненные этапы, такие как рождение, расставание с родительским домом, свадьба, потеря близкого человека, рождение ребенка, смерть и т.д. В данном случае речь идет о реализации текстообразующей функции метафоры, так как она является мотивированной, то есть объясненной и продолженной по мере развертывания всего текста стихотворения. Такой вид метафоры задан контекстом и задает его [3, с. 25].

Информативная функция метафоры реализуется в следующем предложении: «Der Zug, der durch die Jahre jagt, kommt niemals an sein Ziel» (Поезд, который мчится сквозь года, никогда не достигнет своей цели). Скорее всего, автор хотел донести до читателя мысль, что сама по себе жизнь бесконечна и безгранична, у нее нет конечной станции. Люди покидают «поезд» ежеминутно и ежесекундно, но для большего количества «пассажиров» в этот же самый момент начинается новое путешествие под названием «жизнь».

Примером употребления номинативной функции метафоры может служить словосочетание «am Bahnsteig der Vergangenheit», которое переводится как «платформа прошлого» и олицетворяет в данном контексте платформу, у которой не останавливается ни один поезд, поэтому усопшие никогда не смогут вернуться в мир живых, снова стать «пассажирами» жизни. Как известно, номинативная функция метафоры обеспечивает возможность развития переносных значений в слове. Несмотря на то, что в рассматриваемом словосочетании не происходит образования принципиально нового значения слова «платформа», тем не менее вместо представления о данном понятии как о чем-то материальном, в сознании возникает образ чего-то идеального, духовного.

Свое стихотворение Э. Кестнер заканчивает следующими строчками: «Wir sitzen alle im gleichen Zug und viele im falschen Coupé» (мы все сидим в одном поезде, но многие из нас не в том купе). В данном примере реализуется эмоционально-оценочная функция метафоры, с помощью которой автор пытается донести до читателя мысль о том, что лишь единицам удастся найти свое место в жизни, понять свое предназначение, быть удовлетворенным самим собой, иначе говоря, зайти в «нужное купе», которое обеспечит человеку комфорт, надежность, благополучие и уют. Приведенная метафора, действительно, является сильным средством эмоционального воздействия, она рассчитана на то, чтобы вызвать определенную реакцию адресата, в данном случае за счет того, что писатель бросает вызов той половине общества, которая покорно следует своей судьбе, подчиняется обстоятельствам.

Информативная функция метафоры зачастую используется в связи с эмоционально-оценочной. В качестве примера данного явления следует рассмотреть следующие предложения стихотворения: «Die erste Klasse ist fast leer» (первый класс

почти пустой), «Die Mehrheit sitzt auf Holz» (большинство сидит на жестких скамьях), то есть автор констатирует общеизвестный факт о том, что в каждом обществе существует классовое деление. Однако за счет реализации эмоциональной функции метафоры прочтение приведенных строк не может оставить читателя равнодушным и не вызвать определенных чувств и мыслей относительно данной проблемы.

Таким образом, в результате проведенного исследования нам удалось определить особенности поэтического текста и роль метафоры в его создании, проанализировать функции метафоры в рамках классификации В.К. Харченко.

На примере немецкого стихотворения «Eisenbahngleichnis» нами были рассмотрены и проанализированы способы реализации стилеобразующей, номинативной, информативной, текстообразующей и эмоционально-оценочной функций метафоры в поэтическом произведении.

Анализ рассмотренных метафор позволил нам прийти к выводу о том, что данный стилистический прием является одним из наиболее распространенных средств выражения авторских мыслей и чувств, а также способов индивидуальной интерпретации знакомых явлений и развития их значений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахчоян А.М. Функции метафоры в разных типах дискурса // *Инновационная наука*. – № 4-3. – 2017. – С. 158-160.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС. – 2004. – 256 с.
3. Маругина Н.И. Смысловая структура ключевой текстовой метафоры «Собачье сердце» в аспекте текстового функционирования (на материале повести М.А. Булгакова «Собачье сердце») // *Язык и культура*. – №1. – 2008. – С. 22-36.
4. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. – Москва: Высшая школа, 1987. – 273 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]: электронный словарь – URL: <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения 02.09.2019).

**УДК 82**

**А.Ю. Кунцевич,**

*Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия*

#### **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ РОМАНА ВОСПИТАНИЯ КАК ЖАНРОВОЙ ПАРАДИГМЫ XVIII-XIX ВВ.**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению логики «состыковки» и меры сочетания «социального» и «индивидуального» начал в концепции личности воспитуемого героя, как она представлена в наиболее репрезентативных концепциях воспитания Ф.фон Бланкенбурга, И.В. Гёте, Г. Шмидта и Г. Шишкоффа, И.Ф. Blumenбаха, И. Песталоцци.

**Ключевые слова:** роман воспитания, концепции воспитания, внутренняя жизнь героя, внешний мир.

**A.Ju. Kuntsevich,**

*Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia*

## **SOCIOCULTURAL BASES OF BILDUNGSROMAN AS A GENRE PARADIGM OF THE 18<sup>th</sup> AND 19<sup>th</sup> CENTURIES**

**Abstract.** The article is devoted to the examination of the logic of “joining” and the measure of combining of “social” and “individual” sources in the concept of personality of a protagonist to be brought up as it is defined in the most representative concepts of education by F.von Blankenburg, J.W. Goethe, G. Schmidt and G. Schischkoff, I. F. Blumenbach, I. Pestalozzi.

**Key words:** bildungsroman, concepts of education, inner life of a protagonist, external world.

Появление жанра романа воспитания, получившего своё развитие во второй половине XVIII века в Германии, связано с социально-историческими изменениями и с возникновением нового образа человека, который понимается теперь не как воплощение божественного прообраза, а как личность, обладающая индивидуальностью, которая сама несёт ответственность за свою жизнь, и чья внутренняя жизнь находится в тесной взаимосвязи с внешним миром, в первую очередь – с социумом, определённым образом преформированным. Ведущая мысль большинства работ данного ряда следующая: собственно телос воспитания находится в самом человеке, однако для достижения цели воспитания во всей её полноте требуется раскрытие неповторимой индивидуальности через преодоление разногласий с внешним социальным и (на уровне романного проекта) с художественно оформленным миром. В романе воспитания внешние события являются импульсами для внутреннего роста и развития человека, для данного жанра показателен конфликт между внутренней жизнью персонажа и внешним (зачастую недоброжелательным) миром.

История жанра романа воспитания начинается в XVIII веке с трактата «Опыт о романе» (“Versuch über den Roman”, 1774 г.) Ф.фон Бланкенбурга (F.von Blanckenburg), в котором, правда, не идёт речи о романе воспитания как о жанровой разновидности. Тем не менее, идеи Бланкенбурга стали важны для развития концепции этого нового жанра. Анализируя роман К.М. Виланда «История Агатона», Ф.фон Бланкенбург приходит к выводу о том, что «в отличие от более ранних повествовательных работ речь идёт преимущественно не об изображении внешних событий, а как никогда раньше изображается жизнь души героя с психологическим проникновением» [цит. по 1, с. 15]. По словам Бланкенбурга, в «Истории Агатона» впервые в немецкоязычной литературе речь идёт о «совершенствовании и формировании характера». Моргенштерн считает данное произведение «одним из самых превосходных романов воспитания» [цит. по 1, с. 52].

Г. Шмидт и Г. Шишкофф (Schmidt H./Schischkoff G.) под воспитанием понимают «как духовный облик человека, представляющий совокупность приобретённых им моральных и духовных ценностей его культурного круга, так и процесс воспитания, самовоспитания, который ведёт к формированию личности» [цит. по 3, с. 147].

И.Ф. Блуменбах, И. Песталоцци, И.В. Гёте сравнивают процесс воспитания человека с процессами развития в растительном мире, например, созреванием плода или цветка, чьи рост и развитие зависят непосредственно от внешних условий, обстоятельств и различных взаимодействий с окружающим миром – это процесс взаимозависимый. Гёте в своём сочинении «Предварительная работа о физиологии растений» (1795 г.) определяет закон превращения, в процессе которого растение преобразовывается при взаимодействии его внутренней природы с внешними условиями для роста [цит. по 1, с. 32].

Способности человека понимались первоначально по аналогии с ботанически-морфологическим понятием развития. И.Ф. Блуменбах (J.F. Blumenbach) (1752-1840) в своём сочинении «Об импульсе воспитания» (1781 г.) рассматривает развитие человека по аналогии с ростом растения, при котором уже в зачатке имеются все задатки, которые путём превращения затем развиваются в цветок и фрукт. К тому же различают два учения: 1) учение о преформации, при котором воспитание понимается как расширение и дальнейшее развитие уже имеющихся задатков; 2) учение об эпигенезе, согласно которому развитие определяется как создание заново из взаимосвязи способностей и влияния окружающей среды [цит. по 1, с. 32].

Большая роль в процессе воспитания и становления отводится образовательным институтам, в частности – школе, поскольку период обучения связан с непосредственным периодом становления личности. Цель образования (Erziehung) в народной школе заключается в воспитании хороших людей и полезных граждан для государства. Такое воспитание должно с одной стороны быть интеллектуальным, а с другой – моральным. Оно должно как развивать способности воспитанника, так и укреплять и улучшать его характер [2, с. 89].

Манера воспитания человечества по Песталоцци является и должна быть элементарной и, следовательно, органически-генетической. И. Песталоцци придерживается точки зрения, что исходные точки воспитания находятся в сущности человеческой природы. «Элементы такой органически-генетической методики являются теми исходными точками знания, умения и хотения, которые подобны семенному зерну, которое кладётся в землю, и из которого вырастает стебель, цветок и фрукт» [4, с. 150-151].

Г. Шмидт и Г. Шишкофф (Schmidt H. /Schischkoff G.) различают два вида развития:

1) экзогенное («несобственное, определённое только извне, окружающим миром»). «Экзогенное влияние превращается в негативное, как только оно настолько ярко выражено, что оно препятствует эндогенному содействию индивида, например, через подавление художественных, ремесленных, духовных или творческих способностей, через недостающую поддержку или сдерживание выражения индивидуальных познаний самоанализа [цит. по 3, с. 156].

2) эндогенное (подлинное, проявляющееся изнутри, из внутреннего мира развивающегося) [цит. по 3, с. 155].

Таким образом, можно сделать вывод, что предпосылки возникновения нового жанра – романа воспитания, получившего своё развитие во второй половине XVIII века в Германии, были социально-исторического свойства. Возникновение романа воспитания обязано гуманистическому идеалу воспитания «настоящего человека», раскрытому во всей полноте в философских, антропологических, педагогических и эстетических сочинениях [1, с. 35].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Gutjahr O. Einführung in den Bildungsroman. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 2007. – 160 S.
2. Friedrich K.: (pseud. für Carl Biedermann): Die Erziehung zur Arbeit – eine Forderung des Lebens an die Schule. In: Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert: Quellenband; H.-U. Grunder (Hrsg.). – Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1998 (Schulpädagogik, Fachdidaktik, Lehrerbildung), S. 87-97, hier S. 89.
3. Adamczyk R. Die realitätsbezogene Konstruktion des Entwicklungsromans bei Gottfried Keller. – Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang, 1988 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur; Bd. 1063) Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 1986. – 192 S.
4. Pestalozzi J.H.: Über die Idee der Elementarbildung. In: Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert: Quellenband; H.-U. Grunder (Hrsg.). – Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1998 (Schulpädagogik, Fachdidaktik, Lehrerbildung), S. 150-158, hier S. 150-151.
5. Stahl E. L.: Die Entstehung des deutschen Bildungsromans im achtzehnten Jahrhundert. In: Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans. Hg. von Rolf Selbmann. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1988. – S. 123-181. – (WegederForschung; Bd. 640).

УДК 81.665.6/7

**О.А. Морозова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

**Аннотация.** В данной статье представлено описание отличительных особенностей профессиональной языковой личности в сфере деятельности нефтяников. Подчеркивается, что профессиональная языковая личность формируется в процессе деятельности в специальной сфере, по мере необходимости осуществляет переходы на разные уровни и формы знания, от научных до обыденных.

**Ключевые слова:** профессиональная языковая личность, дискурс, полифункциональность, профессиональная деятельность, коммуникативные потребности, неcodифицированные профессиональные единицы, деловой стиль, термины, профессионализмы.

**О.А. Morozova,**

*Kazan Federal University Elabuga, Russia*

### A PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY

**Abstract.** This article describes the distinctive features of a professional linguistic personality in the oil field industry. It is emphasized that a professional linguistic personality is formed in the course of activities in a special field, and, as necessary, carries out transitions to different levels and forms of knowledge, from scientific to ordinary.

**Key words:** professional linguistic personality, discourse, multifunctionality, professional activity, communication needs, uncodified professional units, business style, terms, professionalism.



A professional linguistic personality is a native speaker, characterized on the basis of discourse analysis from the point of view of using the system tools of a given language in a discourse to reflect the vision of reality surrounding him and to achieve certain goals in this world. The essential characteristics of a professional linguistic personality are the following: (1) activity in a special professional sphere: this activity, formed as a scientific picture of the world, is mastered as a sequential "passage" of different levels of complexity of this activity (socialization); as a result, a native speaker is able to carry out professional activities of various degrees of complexity; (2) social multifunctionality, understood as the ability to actualize several social roles that require various degrees of world development; as a rule, most of these roles require an ordinary level of consciousness, however, in the repertoire of social roles, a professional role is necessarily present through the formation of a scientific picture of the world in the consciousness of a native speaker; (3) the formation of a scientific picture of the world in the process of education; the process of forming a scientific picture of the world is a continuum of successive transitions from a naive to a scientific picture of the world, causing multidimensionality of a native speaker consciousness.

A professional linguistic personality is able to use varied knowledge, scientific and ordinary, as needed to make transitions to different forms and levels of knowledge, to change the amount of information. So, for example, referring to the professional speech of the oilman, you can see that he has to use the whole variety of "forms of consciousness." A wide variety of functional styles (as well as their sub-styles and genre varieties) are involved in the professional activity of the oilman. So, for example, in a conversation with a member of the team, he can use the conversational style and use non-codified professional units (*neftyanka*, *khlopun*), when explaining the causes of the accident, business style elements and the corresponding terms are used (oil industry, cotton).

As part of a multidimensional investigation, it becomes possible to comprehensively study a professional linguistic personality, since it is in the variety of forms of linguistic activity, implemented in all the variety of social roles. It should be noted that the characteristics of the professional linguistic personality (the continuum of levels of consciousness formed during the formation of the scientific picture of the world, as well as the variety of types of special activities) are insufficient to define the native speaker as a "professional linguistic personality", since its essential property is discourse (a complex activity, which is a unity of two independent types of activity – cognitive-practical and speech, aimed at forming a picture of the world).

The communicative needs of a linguistic personality are realized in texts. This position is in full accordance with the definition of a linguistic personality, which is understood as "the totality of a person's abilities and characteristics that determine the creation and perception of speech works (texts), which are determined by: (a) the degree of structural and linguistic complexity; (b) depth and accuracy reflection of reality, in a certain target orientation" [1. s. 63], in other words, a person in combination with the texts generated by it is a linguistic person.

The text, widely understood as any statement of a written or oral nature in the form of a monologue and/or a polylogue, is a characteristic of a linguistic personality, a scale for the realization of its communicative needs, abilities and properties. For example, the workers drained bottle after bottle and made a joke about drinking in jargon, which is understandable only to the population of the oil industry. "Brother's", said one, pointing to his throat, "my pipe is clogged, and now the expander is here!" "Open the tap let me fill the vat! - Picked up the other. "Guys, heat the boilers thoroughly, we can't see such a furnace anymore ... " "Easy, as if the steam didn't hurt your head!... — Turn the drum! " ... [3].

Speech communication in all its forms, kinds, genres, types allows a person to get ready-made social experience, meaningful and arranged by previous generations. Communication, like any human activity, has a number of stimulating motives. Among them – cognition of the world, cognition of oneself and, as a result of cognition – the correction of one's behavior. Thereupon, the opinion of D.S. Likhachev is very much interesting: "The surest way to know a person is his mental development, his moral look, his character – to listen to how he speaks ... There is a people's language as an indicator of his culture and a language of an individual as an indicator of his personal qualities, the qualities of a person who uses the language of the people. The language of a man is his worldview and his behavior" [2. s. 31–32].

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Karaulov YU.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. – Izd. 7e. – M.: LKE, 2010. – 264 s.
2. Likhachev D.S. *Zemlya rodnaya*. – M.: Prosveshcheniye, 1983. – 256 s.
3. Shirvanzade A. Khaos. [Elektronnyy resurs] – URL: <http://www.armenianhouse.org/shirvanzade/novels-ru/III.html>, svobodnyy (дата обращения 13.10.2019).

УДК 372.8

**А.М. Назипова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №37», г. Нижнекамск, Россия*

#### **ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности формирования межкультурной компетенции на уроке иностранного языка средствами проектно-творческой деятельности. Рассмотрены виды проектной деятельности, условия организации и требования к уроку иностранного языка с применением проектно-творческой деятельности.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция; проектно-творческая деятельность; начальная школа; урок иностранного языка; методика преподавания английского языка; педагогическая технология.

**A.M. Nazipova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

*MBGEI "Secondary school No37", Nizhnekamsk, Russia*

#### **PROJECT AND CREATIVE ACTIVITIES IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A MEANS OF BUILDING INTERCULTURAL COMPETENCE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Abstract.** This article considers the peculiarities of the formation of intercultural competence in the lesson of a foreign language by means of project and creative activity. The types of pro-

ject activity, organization conditions and requirements for a foreign language lesson with application of project and creative activity are considered.

**Key words:** intercultural competence; project and creative activities; Primary school; Foreign language lesson; English language teaching methodology; Pedagogical technology.

Перед педагогами на уроках иностранного языка стоит актуальная задача не только помочь обучающимся освоить образовательную программу по предмету, но и сформировать навыки и умения уважительно относиться к иному мнению, истории и культуре других народов. Следовательно, важной задачей педагога является развитие культурной восприимчивости школьника, формирование его межкультурной компетенции. Данная задача актуальна тем, что степень сформированности этих умений влияет на эффективность обучения иностранному языку, на процесс социализации и формирования личности обучающихся в целом, на их адаптацию в современно-развивающемся мире.

Н.Н. Абакумовой и И.Ю. Малковой межкультурная компетенция определена как навык общения в коммуникации с собеседниками иных культур. Также авторы относят к межкультурной компетенции следующие знания и умения:

- 1) знание общих и специфических особенностей иной культуры;
- 2) умение вести диалог с представителями другой культуры, учитывая специфические различия иной культуры;
- 3) умение грамотно и понятно донести свою информацию;
- 4) доброжелательное отношение к иной культуре [1, с. 26].

Таким образом, можно определить межкультурную компетенцию как способность личности существовать и вести полноценный диалог в многокультурном и многонациональном мировом пространстве.

Межкультурные навыки и способности относятся к структурным компонентам коммуникативной компетенции и определяются как единый набор специфических навыков и умений, используя которые личность сможет более успешно вести диалог и коммуницировать с собеседниками иноязычных культур как в повседневном общении, так и в совместной деятельности [5, с. 82]. Формирование межкультурной компетентности подразумевает процесс индивидуального развития личности, который приводит к изменению ее поведения, связанного с пониманием и принятием культуры и особых форм поведения представителей иноязычных культур. Большую роль при этом играет приобретение теоретического опыта в процессе обучения межкультурному общению [4, с. 29]: отличия между родной и иноязычной культурой представляются как отдельные аспекты восприятия, ощущений, осмысления и поведения обучающихся.

В современном образовании педагогами применяются различные методы и средства обучения, из которых к наиболее эффективному и проверенному на практике относится проектная деятельность. Также данный метод одобрен как результативный российскими образовательными стандартами. Проектная деятельность уже много лет применяется на практике учителями общеобразовательных школ в преподавании иностранных языков и других школьных дисциплин и характеризуется педагогами как эффективный способ раскрытия творческого мышления, интеллектуальной и самостоятельной деятельности учащихся.

Проектно-творческая деятельность дает возможность развить у обучающихся: коммуникативные, творческие, исследовательские способности; расширяет навыки культуры об-

щения; позволяет научиться высказывать собственные мысли; развивает умение лояльнее относиться к мнению других участников; расширяет поисковые навыки и навыки ориентации в информационном поле; развивает навыки применения компьютерных технологий с использованием иностранного языка, на основе которых появляется естественная необходимость в коммуникации с партнерами по проекту на иностранном языке; позволяет применить в проектной работе ранее полученные в обучении знания; строить творческую дискуссию с остальными членами проектной группы.

Преподаватель иностранных языков в своей работе могут применять различные виды проектно-творческой деятельности: поисковые, творческие, обобщительные, игровые, практические, однозадачные, многозадачные, проекты взаимосвязанные с другими школьными дисциплинами [6, с. 46].

Выполняя творческие проекты, школьники обучаются грамотному и поэтапному планированию ходу своей предстоящей деятельности, действуют согласно интересам общего проектно-группового решения, оформляют сам процесс выполнения проекта и его результаты. Результаты школьной проектной деятельности представляются публике по-разному, можно оформить в виде стенгазеты, в виде сочинения, сыграть спектакль, снять видеоролик или видеоотчет и др. Проектная деятельность всегда направлена на раскрытие творческой природы обучающегося и это позволяет отнести все виды школьных проектов к творческим. На уроках иностранного языка обучающиеся придумывают собственные сказки-спектакли, занимаются организацией и проведением инокультурных тематических праздников, оформляют стенгазеты и буклеты, делают книжки-самоделки. Все это позволяет учащимся углубиться в культурные особенности другой страны.

Проектно-творческая деятельность обучающихся имеет свои особенные условия организации:

1. Тему будущего творческого проекта можно связать с особенностями изучаемой иноязычной культуры, а также и с культурными особенностями своей родины. Обучающиеся могут сопоставлять особенности празднования тех или иных праздников, сравнивать историко-культурные факты, предпочтения в еде и одежде и т.д.

2. Проблема, которая преподносится обучающимся, определяется так, чтобы направить их на вовлечение фактов из других сфер науки и различных информационных источников.

3. В работу над выполнением творческого проекта вовлекаются абсолютно все ученики класса, их целесообразно поделить на группы и каждой группе дать задание. Обязательным, в этом случае, является учет уровня подготовки обучающихся.

Выделим ряд требований к организации проектно-творческой деятельности на уроках иностранного языка, которые способствуют более эффективному усвоению школьниками исследуемого материала:

1) наличие особой, мотивирующей на творческо-поисковую деятельность идеи, задачи, проблемы, которая даст толчок на исследовательскую деятельность обучающегося: например, школьники могут провести историческое исследование возникновения тех или иных иностранных праздников, сопоставить их с праздниками своей страны и т.д.; С помощью информационных технологий могут придумать виртуальную организацию экскурсии в интересующую их страну; изучить особенности воспитания в англоязычных странах; чем занимаются школьники Англии в свободное от учебы время; рассмотреть интерьерные особенности жилищ англичан; сравнить как в англоязычных странах и в России относятся к бо-

лее старшему поколению и т.п.;

2) результаты, которые получают обучающиеся во время выполнения проектных заданий должны иметь как теоретическое, так и практико-ориентированное значение (например, коллективный выпуск стенгазеты, интервью с иностранцем; виртуальный увлекательный экскурсионный маршрут; планировка и расставление интерьера в квартире и т.д.);

3) независимая от учителя (индивидуальная, парная, групповая) работа обучающихся;

4) распределение по этапам содержательной части проекта, при этом обучающиеся выбирают ответственного за каждый этап разработки и осуществления проекта;

5) должен вестись учет последовательности выполняемых обучающимися действий в процессе работы над проектом [2, с. 6].

Однако работа над творческим проектом имеет и некоторые трудности. Не все обучающиеся начальных классов могут осуществлять проектно-творческую деятельность на иностранном языке: вести дискуссию, обсуждать организацию проекта, излагать ход личных мыслей и т.д. Очень часто встречаются и языковые ошибки, так как некоторая часть информации обучающимся еще не знакома и вызывает некоторые языковые сложности. Для уменьшения затруднений у обучающихся следует предварительно проводить работу по повторению уже пройденного грамматического и лексического материала, а проекты включать на заключительном этапе прохождения лексической темы, когда обучающиеся довольно хорошо ориентируются и уже усвоили пройденный материал [3, с. 11].

В начальной школе, для формирования у обучающихся интереса к изучению иноязычной культуры, можно использовать следующие виды творческих проектов:

1. Ролевые проекты, проекты-драматизации, которые позволят разыграть мини сценку фрагмента урока и на практике поспособствуют усвоению устной речи, пониманию грамматико-фонетических основ.

2. Поисковые творческие проекты, направленные на изучение особенностей какого-либо региона иноязычной страны, составление маршрута-путеводителя по изучаемой стране.

3. Проекты-сценарии, позволяющие разработать совместно с обучающимися сценарий собственной сказки, какой-либо внеклассной деятельности, сценарий праздника.

4. Литературные проекты, которые позволяют обучающимся в свободной творческой форме написать литературное сочинение по изучаемой стране, перевести иноязычное произведение, написать критический анализ по иноязычному тексту и т.д.

5. Издательские проекты, к которым относятся стенгазеты, буклеты, открытки и т.д.

Подводя итог, отметим следующие основные моменты, которые следует обязательно учитывать педагогам, организуя проектно-творческую деятельность:

– обучающиеся имеют свои особенности развития, требуется учет возрастных и психологических изменений;

– проектно-творческая деятельность в школе должна проводиться на регулярной основе, быть интересной и насыщенной, иметь четкие разграничения по объемам выполнения поставленных задач, иметь определенное тематическое направление;

– к концу начальной школы проектные задания должны усложняться и иметь больший охват;

– проектная деятельность должна включать задания, способствующие формированию навыков межкультурной коммуникации и межкультурного общения.

Практика общеобразовательных школ показывает, что младшие школьники, которые уже имели опыт работы над творческими проектами, в средней школе легче выполняют долгосрочные проекты, так как имеют достаточный для этого опыт. Также работа над проектами способствует школьникам в их дальнейшей профессиональной ориентации и деятельности, так как работая над проектами в начальной школе они уже смогут почувствовать себя в роли дизайнеров, авторов, менеджеров, и соответственно развитая межкультурная компетенция позволит более эффективно наладить общение с иностранными представителями.

Таким образом, благодаря практико-ориентированному методу проектно-творческой деятельности, можно связать процесс обучения в школе с непосредственной жизнью детей и создать положительный эмоциональный настрой на изучение такого сложного учебного предмета, как «Иностранный язык».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2018. – 368 с.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 4. – С. 5–8.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 9–15.
4. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции. Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 192 с.
5. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: АРКТИ, 2017. – 163 с.
6. Туркина Н.В. Работа над проектом при обучении английскому языку / Иностранные языки в школе. – 2014. – № 3. – С. 46–48.

УДК 372.881.1

**С.Р. Никишина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### ТЕХНОЛОГИЯ CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается технология CLIL (Интегрированное изучение содержания предмета и языка), которая включает в себя различные формы использования иностранного языка как средства обучения. Специфика в том, что знание языка становится инструментом изучения содержания учебного предмета, представляющим собой функциональный подход к преподаванию иностранного языка, дающим возможность решать более широкий круг образовательных задач.

**Ключевые слова:** иностранный язык, технология, проектирование, творческий подход, межпредметные связи.

**S.R. Nikishina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **CLIL TECHNOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY**

**Abstract.** This article represents the CLIL technology (Integrated Study of the Subject and Language Content), which includes various forms of using a foreign language as a learning tool. The specificity is that knowledge of the language becomes a tool for studying the content of the subject within a functional approach to teaching a foreign language, which makes it possible to solve a wider range of educational problems.

**Key words:** foreign language, technology, design, creative approach, intersubject communications.

Content and Language Intergrated Learning (CLIL) is a learning approach that focuses on two areas: using the language for learning and teaching a subject and a foreign language at the same time [3].

This approach includes various forms of using a foreign language as a learning tool, provides an effective opportunity for students to apply their new language skills in practice now, and not wait for a suitable moment in the future. Thus, teaching a foreign language has a cross-subject character and is closely related to other subjects.

The purpose of such training is the simultaneous study of an academic discipline and a foreign language, i.e. a language is considered not as an object of study, but as a tool for learning other objects. Thus, teaching in the native and foreign languages is a single whole. Teaching takes place in two languages and thus the language, which is suitable for the situation and purpose of the training, is used in learning situations.

One of the positive aspects is that for lessons on the CLIL methodology one can use authentic (designed for native speakers) materials. Thanks to the Internet people have access to a huge amount of incredibly interesting resources. For example, one can compare a paragraph from a history textbook with a paragraph on the same topic from a German textbook, find similarities and differences in the presentation of the material. And it is possible to go on excursions in one of the many online museums (there are now more than 300 of them!) and wander around any city using Google Earth.

CLIL is not a new form of learning a foreign language or subject - it is an innovative technology that combines many techniques implemented before CLIL such as:

- CBI - Content-based instruction;
- CBLI - Content-based language instruction;
- CBLT - Content-based language teaching;
- Dual-focused language education;
- LAC - Language across the curriculum;
- TFL - Teaching through a foreign language;
- TBE - Transitional bilingual education;
- WAC - Writing across curriculum.

The term CLIL was introduced into science by David Marsh in 1994 for the learning situations in which disciplines or their individual sections are taught in “complementary”, i.e. foreign language [4].

According to the CLIL method, a foreign language can be used in all lessons in all academic subjects, except for the native language, that is, the language becomes not the object of instruction, but its means. CLIL technology has two objectives, namely - the study of the subject through a foreign language, and a foreign language through the taught subject.

When designing a training course based on this methodology, it is necessary to take into account 4 "C" of the CLIL methodology:

**Content.** The process of mastering knowledge, skills and abilities within the taught subject. The CLIL method allows to develop intersubject communications. For example, students can study History, Geography, Art within the same topic.

**Communication.** Training in the use of foreign language tools to obtain knowledge on the subject. Language is an instrument of communication, not an end in itself. The main goal of CLIL is to reduce the teacher's speech time and increase the students' speech time, so that with the help of the teacher and with the participation of classmates, students will be able to actively practice the lesson using a foreign language as a means of communication. It is possible to conduct a "brainstorming" at the beginning or end of the topic. In connection with the given concept, students express ideas, opinions, touch upon various aspects of the topic. In this way, students' speech-cognitive activity is stimulated, their speech experience is updated. Participation in discussions, disputes, forums helps to increase motivation, requires mental stress and stimulates the speech activity of students in the process of pondering and discussion of problems.

**Cognition.** The development of thinking is an integral part of the process of mastering the language. Students should be involved in the active process of essence cognition, when conditions are created for the implementation of personality guidelines. Tasks for analytical or critical reading and writing, tasks for isolating the main thing, comparing, guessing, finding connections and etc. will help to achieve this goal.

**Culture.** Cultural knowledge, which is aimed at understanding one's own and foreign language culture, determining one's place and role in them, forming a positive attitude towards other cultures, is an important component of CLIL.

Subject-language integrated learning is a complex process that is implemented by using various models that differ in the degree of intensity of introducing a foreign language into the process of studying a specialized discipline. So CLIL researchers O. N. Burdakova, A. A. Dzhahalova and N. P. Raud distinguish 3 learning models:

1) Model C1: Multilingual learning. Integrated learning involves using more than one language in different years of education and teaching of various subjects. Upon completion of training in this model, the student acquires professional knowledge in several languages. This model is a prestigious form of education, which is aims to attract the most motivated and gifted students from different countries.

2) Model C2: Additional integrated teaching of the subject and language. Teaching a language takes place in parallel with teaching subjects, with emphasis on the development of knowledge and skills to provide higher-level thought processes. Language teaching is associated with special areas, language teachers are part of structural units for teaching specialties, their role is external support in training specialists. Students mastering the skills acquire the ability to use the CLIL language to work in their specialty.

3) Model C3: Subject courses with language support. Specialty training programs are developed in terms of development and language skills. Training is conducted both by subject



teachers and specialists in the field of language training. A student even with poor knowledge of the language receives support throughout the entire learning process, which makes it possible to master both the subject and the language learning. The model is suitable for teaching students with different linguistic and cultural backgrounds [2].

The specificity of the CLIL methodology is that knowledge of the language becomes a tool for studying the content of the subject. At the same time, attention is focused both on the content of the texts and on the necessary subject terminology. Moreover, the language is integrated into the curriculum, and the need to immerse in the language environment to be able to discuss thematic material significantly increases the motivation for using the language in the context of the topic being studied.

This is facilitated by carefully selected teaching materials not only for studying a specific subject, but also for teaching the language: lexical and grammatical units and structures, all types of speech activity (reading, speaking, writing and listening).

Types of tasks should be developed according to the level of complexity, built with an emphasis on the subject content, its understanding, verification and subsequent discussion.

At various stages of working with text, attention is focused on vocabulary, on the content of the text, and then on specific grammar material.

The stages of while- and post-reading can include a sufficient number of independent and creative tasks (to describe, compare, contrast, ask a question, express one's point of view, make a presentation).

Thus, there are special requirements for the selection of educational material and the development of tasks for it:

Text processing tasks should be built with an emphasis on the subject matter, to involve students in the process of understanding, checking, discussing the main idea of the text.

Tasks should stimulate independent and creative activity of students, communicative tasks for oral and written communication in a foreign language.

Students should be introduced to compensatory strategies for addressing language, content, and communication difficulties.

The choice of study materials depend on the course structure defined by the institution. There are three basic course models:

Expanding language education - one or two hours a week are devoted to working with materials on specific subjects of a subject or several subjects.

Modular teaching - modules for studying an individual or several subjects in a foreign language are included at various stages of the educational process.

Partial merger with the subject - up to 50% of classes in a foreign language are conducted in the format of the CLIL methodology.

The content of the training material can repeat or supplement the material studied in the main classes on the subject.

With proper consideration of all of the above factors a course based on the CLIL methodology allows to solve the following educational goals and objectives:

- to increase the motivation of students to learn a foreign language;
  - to teach students to use a foreign language consciously and freely to solve everyday communication problems;
  - to develop students' knowledge and understanding of other cultures;
-

– to develop linguistic and communicative competencies through the use of a foreign language in a natural and modern way.

Using this technique allowed to highlight its advantages of implementation in the educational process. Students learn a fairly large amount of language material, which is a complete immersion in the natural language environment. It should also be noted that work on various topics allows to learn specific terms, certain language structures, which contributes to the replenishment of the vocabulary of the student with subject terminology and prepares him or her for further study and application of the knowledge and skills.

Despite the large number of advantages of this technique, when introducing it into the educational process, a number of problems may arise:

- lack of training facilities in the specialty in a foreign language;
- reluctance of the teaching staff to learn new approaches, methods and technologies;
- at the early stage of implementation of CLIL teaching a subject in a foreign language can adversely affect the process of mastering the subject itself;
- low level of knowledge of a foreign language by the students themselves, which leads to a number of psychological problems associated with the assimilation of material in a foreign language.

Despite all the above difficulties in introducing the CLIL methodology, it is a functional approach to teaching a foreign language, which allows to solve a wider range of educational problems.

It goes without saying, such training cannot completely replace the study of the corresponding subject in the native language, but it can significantly complement it. Serious processes of modernization of education are taking place in a modern dynamically developing society, which entails the need for changes in the requirements for the qualification of a teacher. This fact requires an updated approach to teacher training. Teaching children the principle of "learn to learn," each teacher must follow it himself. Thus, the introduction of a teacher's professional standard should contribute to the formation and improvement of the various general and professional competencies of teachers necessary at this stage of Russian education. The effectiveness of the method is ensured by arranging classes in modern forms of interaction between the teacher and students, using innovative educational technologies.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Baïdak N., Mínguez M. L.G. (Coordination) & Oberheidt, S. (2005). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussel.
2. Burdakova O.N. Methods of integrated teaching of a subject and language in the educational process of Narva College of TU [Electronic resource] – 2011. – 66 p. – Access mode: – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-2/41-agapova-aisner.pdf>
3. Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Intergrated Learning. Cambridge: CUP.
4. Coyle, D., Hood, Ph., Hood, D. CLIL Content and Language Integrated Learning. – CUP. – 2010.

УДК 811. 111: 373

**А.Р. Нуриева,**

*Научный руководитель: А.А. Сибгатуллина,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены технологии преподавания английского языка на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе в целом, и методы активизация лексики в IT-лицеях, в частности. К указанным технологиям относятся онлайн платформы *Kahoot* и *ZipGrade*, *мемы*. По мнению автора, данные методы способствуют повышению активности и мотивации учащихся IT-лицеев при изучении лексики английского языка.

**Ключевые слова:** игра *Kahoot*, приложение *ZipGrade*, *мемы*, повышение активности, мотивация учеников, инновационные методы преподавания.

**A.R. Nurieva,**

*Scientific supervisor: A.A. Sibgatullina,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **MODERN TECHNIQUES OF LEARNING ENGLISH VOCABULARY AT THE SENIOR STAGE OF SECONDARY SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the techniques of teaching English at the senior stage in secondary school, in general, and in the IT-lyceums, in particular. These techniques are online platforms *Kahoot* and *ZipGrade*, and *memes*. According to the author, these techniques contribute to the increase of IT-lyceums students' interest and motivation in studying English vocabulary.

**Key words:** a play *Kahoot*, *ZipGrade* app, *memes*, increase of activation, motivation of students, innovative methods of teaching.

В условиях современного образования поиск эффективных способов преподавания английского языка является одним из важных проблем педагогики. На рынке труда востребованы такие специалисты, которые знают мировой язык и способны участвовать в международных переговорах. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции является сложным процессом, и учителю необходимо удерживать внимание обучающихся на протяжении всего урока, заинтересовать их изучаемой темой и сделать легким и непринужденным процесс обучения.

Актуальность статьи состоит в том, чтобы выделить наиболее продуктивные современные технологии обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы, а именно в IT-лицее КФУ.

Данная проблема является объектом исследования многих ученых. Так, например, выявлена эффективность игр в процессе обучения в общеобразовательных школах [4]. Был проведен эксперимент в китайских колледжах и описаны результаты усвоения английской лексики с помощью компьютерных игр, встроенных в электронных книгах [9]. Проведены

исследования эффективности информационных технологий в процессе обучения студентов бухгалтерскому учету [8]. Ученые провели обзорное исследование и описали положительные и отрицательные стороны информационных технологий в процессе обучения [3]. Однако, на наш взгляд, проблема эффективного обучения лексике английского языка обучающихся по программе с математическим уклоном, а именно обучающихся IT-лицеев, нуждается в дальнейшем изучении.

Целью данной статьи является анализ различных онлайн платформ для изучения английского языка и выявления эффективности использования новых технологий на практике (на базе IT-лицея КФУ).

Методы исследования: анализ и синтез, эксперимент.

На сегодняшний день в сети Интернет можно найти большое количество онлайн ресурсов для изучения иностранных языков. В ракурсе нашего внимания две онлайн платформы и мемы как средства преподавания.

Одним из часто используемых методов проверки знания является тестирование учащихся. По мнению В.С. Аванесова, педагогический тест представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющих качественно оценить структуру и измерить уровень знаний [1, с. 20]. И.Л. Долинер считает, что тест – это совокупность, включающая средство, с помощью которого проводилось испытание, инструкцию по его применению, а также алгоритм интерпретации результатов [2, с. 2].

Многие студенты находят тесты скучным и однообразным занятием, а ученые считают, что тесты неточно оценивают знания учащихся. В результате проведенного эксперимента на базе IT-лицея КФУ мы создали несколько тестов на разные темы в платформе *Kahoot* для введения или закрепления лексики по разным темам. Данная платформа представляет собой онлайн игру, используемую в качестве образовательной технологии в школах и других учебных заведениях. Эта ИКТ очень удобна в использовании на уроке. Учителю понадобятся ноутбук, интерактивная доска, доступ в Интернет, а обучающимся – их смартфоны с выходом в Интернет. Далее учитель запускает игру, а учащиеся выполняют задания в соответствии с требованиями и видом задания. В приложении представлены четыре вида теста. Это выбор правильного ответа из четырех предложенных, социологический опрос со свободно конструируемым ответом для выявления предпочтений и интересов учащихся. Другим видом теста в *Kahoot* является постановка ответов по порядку и создание интригующих вопросов для мотивации учащихся обсудить нужную тему на уроке [6].

Суть эксперимента заключалась в том, чтобы проверить эффективность технологии на практике. Мы провели ряд уроков английского языка в двух параллельных классах: в одном классе уроки были проведены с помощью игры *Kahoot*, в другом – по традиционным методам. Результаты контрольных работ показали, что учащиеся лучше усвоили материал, изучая лексику через мультимедийные технологии.

При использовании *Kahoot* в учебной работе важно понимать, какую задачу вы ставите, создавая викторину, и исходя из этого, составлять учебные вопросы. Именно вопросы, а не сам инструмент, делают *Kahoot* эффективным и продуктивным. *Kahoot* используется как метод оценивания, а не для выставления отметок.

Одной из причин, почему учителя не любят использовать на уроках тесты, является то, что тесты занимают слишком много времени для проверки. С помощью современных гаджетов можно решить данную проблему. Например, приложение *ZipGrade* позволяет проверить тесты разного рода за несколько минут. Суть данного приложения состоит в том, что учитель создает класс и вводит там фамилии и имена учащихся, после чего каждому студенту присваивается отдельный код. Учитель может использовать разные тесты, которые у него есть, дети вносят ответы в специальные бланки. Далее эти работы сканируются с помощью телефона. Приложение автоматически считает правильные баллы, оценивает по 100-балльной шкале и приводит анализ [7].

Другим способом привлечь внимание учащихся к изучению иностранных языков является использование *мемов* на уроках. В широком понимании *мем* – это некая «идея, образ, объект культуры (чаще не материальной), который перенимается многими членами сообщества» [5, с. 162]. Так, после изучения темы «Литературные жанры» и «Книги», ученикам 7-го класса было предложено нарисовать *мемы* на английском языке на эту тему. Дети активно приняли участие и продемонстрировали свои работы. Такое задание развивает умение применять изученное на практике, способствует лучшему усвоению лексики. Кроме того, дети разработали данные *мемы* в разных электронных ресурсах, что устанавливает межпредметную связь английского языка с информатикой.

Изучив и проанализировав данные технологии, мы пришли к выводу, что использование игровых технологий на уроках английского языка на старших этапах обучения оптимизирует учебный процесс: повышает мотивацию, снижает утомляемость, увеличивает темп урока.

Таким образом, в результате исследования нам удалось выяснить, что более эффективно и продуктивно проходят уроки английского языка в классах IT-лицеев, если применять информационные технологии и мультимедийные средства. Однако нужно помнить, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процессе урока.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: Учебник для преподавателей вузов, техникумов, училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. – М.: Центр тестирования, 2002. – 238 с.
2. Долинер Л.И. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса // Вестник Московского ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. – 2004. – №2. – С. 25-56.
3. Климов В.Г. Инновационные процессы в сфере образования на основе информационных технологий обучения // Инновации. – 2006. – №11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-protsessy-v-sfere-obrazovaniya-na-osnove-informatsionnyh-tehnologiy-obucheniya> (дата обращения: 25.09.2019).
4. Лисицына С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 77-79.

5. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. – 2012. – № 3. – С. 160-172.
6. URL: <https://kahoot.com/>
7. URL: <https://www.zipgrade.com/>
8. Mari Sol Calabor, Araceli Mora, Soledad Moy. The future of 'serious games' in accounting education: A Delphi study // Journal of Accounting Education, 2019. – № 46. – P. 43-52.
9. Smith G.G., Li M., Drobisz J., Park H., Kim D., Smith S.D. Play games or study? Computer games in eBooks to learn English vocabulary // Computers and Education, 2013. – № 69. – P. 274-286.

**УДК 811.512.145**

**Р.С. Нурмухаметова<sup>1</sup>, Ф.Р. Сибгаева<sup>1</sup>, Р.С. Гайсина<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

<sup>2</sup>*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №6», г. Елабуга, Россия*

### **ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИКЕ КУЛИНАРНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу о роли оценки человека в семантике фразеологизмов татарского языка. Оценка рассматривается как один из основных компонентов фразеологического значения. Анализируются фразеологизмы с компонентом «пища» с точки зрения положительной и отрицательной оценки в семантике.

**Ключевые слова:** татарский язык, фразеологизмы, названия продуктов, оценка человека, менталитет.

**R.S. Nurmukhametova<sup>1</sup>, F.R. Sibgaeva<sup>1</sup>, R.S. Gaysina<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

<sup>2</sup>*MBEI «Secondary school № 6», Elabuga, Russia*

### **EVALUATIVE COMPONENT IN THE SEMANTICS OF CULINARY PHRASEOLOGY OF THE TATAR LANGUAGE**

**Abstract.** The article is devoted to the role of human evaluation in the semantics of phraseological units of the Tatar language. Evaluation is considered as one of the main components of phraseological meaning. Phraseological units with the component «food» are analyzed from the point of view of positive and negative evaluation in semantics.

**Key words:** The Tatar language, the phraseology, the names of food products, assessment of human mentality.

Фразеологические единицы являются глубоко национальными единицами, в них находит отражение все области человеческого бытия: отношение человека к труду, к другим людям, личные достоинства и качества, недостатки и т. д. Способность фразеологизмов отразить характер человека считается одним из основных свойств. Характер людей складывается из множества положительных, отрицательных и

нейтральных черт. Разные черты характера людей получают у окружающих различную оценку, вызывают самое различное отношение. Во фразеологии находит отражение те качества людей, которые присущи данному народу: посредством иносказания они одобряются, высмеиваются или критикуются. Так как черты характера людей очень разнообразны, многообразна и фразеология, отражающая эти черты.

Характер человека накладывает отпечаток на все его действия и поступки. В силу своего характера человек либо совершает какие-то действия в соответствии с общепринятыми нормами поведения или воздерживается от каких-либо действий. В зависимости от того, как человек относится к делу, каким будет результат его столкновения с действительностью, его поведение будет оцениваться окружающими. Одобрение или осуждение каких-либо качеств людей выражается в большей степени посредством языка, в частности с помощью фразеологических единиц.

Человек, его опыт и знания находится в центре каждого фразеологизма. Он сравнивает окружающий мир вещей, сопоставляет их людьми, проводит аналогии с действиями, с качествами людей. По мнению А.В. Кунина «подавляющее большинство фразеологических единиц носит антропоцентрический характер, т. е. относится к человеку или к тому, что с ним связано» [4, с. 209-210]. Эти обороты обычно имеют оценочный характер. Выделяются отрицательный (пейоративный), положительный (мелиоративный) и нейтральные компоненты фразеологического значения [3, с. 50].

В.А. Маслова утверждает, что «разные типы фразеологизмов по-разному отражают культуру. Проще всего понять и объяснить культурный аспект тех фразеологизмов, в значении которых большую роль играет денотативный аспект, то есть рассматривается предмет или прототипная ситуация, которые вначале соответствовали буквальному значению фразеологизма, например, подскользнувшись, человек сел на калошу. За такой ситуацией закрепляется содержание, которое затем переосмысливается, то есть формируется образ фразеологической единицы на основе первичных значений слов прототипной ситуации. Так возникает внутренняя форма фразеологизма, в которой и содержится основная ситуация, связанная с культурой народа» [5, с. 84].

Чаще всего фразеологизмы указывают на сферу материальной культуры (названия предметов обихода, быта, продуктов питания, ремесел и профессий, терминов родства). Значение таких фразеологизмов можно интерпретировать с позиций ценностных установок и стереотипов, свойственных ментальности нации.

В татарском языкознании недостаточно изучены фразеологические единицы, положительно или отрицательно оценивающие интеллектуальные особенности людей, их морально-нравственные качества. Поэтому исследование проблемы отражения менталитета татарского народа в языке, в частности, в лексике и фразеологизмах, является весьма актуальным. Данный труд является скромным вкладом в эту область.

Понимание национальной культуры происходит посредством лингвоспецифических слов. Важная роль отводится ключевым словам, включающим в себя культурный компонент. Через слова, входящие в состав фразеологизмов, возможно познание национальной культуры. Во внутренней форме большинства таких фразеологизмов содержатся смыслы, которые придают им культурно-национальный колорит.

---

В названиях традиционных татарских блюд и продуктов питания также нашло отражение культура этноса. Национальный менталитет ярко проявляется во фразеологизмах, одним из компонентов которых являются название пищи.

В двухтомном фразеологическом словаре татарского языка зафиксировано около 150 устойчивых единиц с пищевым компонентом [1; 2]. Встречаются названия разных блюд: первые блюда (аш, өйрә, шулла, салма, токмач, чумар), мучные изделия (бәлеш, пәрәмәч, кыстыбый, коймак, гөбәдия), молочные продукты (катык, сөт, әйрән), каши разного вида (боламык, ботка, талкан), хлебобулочные изделия (ипи, калач, күмәч, сохари) и т. п.

Рассмотрим некоторые из присущих татарскому народу качеств характера, вербализуемых фразеологическими единицами с компонентом «пища».

Во фразеологическом фонде татарского языка широко представлено трудолюбие, работоспособность народа // тунейдство, лень. Однако среди фразеологизмов с пищевым компонентом преобладают фразеологизмы, в семантике которых присутствует осуждение человека ленивого, не любящего трудиться: **ашка дисәң** – Зөбәйдә, эшкә дисәң – юк өйдә (аш – суп, еда); бу сиңа әниң пешергән **әлбә** түгел (әлбә – национальное блюда из муки, меда и сливочного масла); бута-**болама** китерү (болама / боламык – пюре); **икмәк** бүсере / **икмәк** көясе / **икмәк** череткеч (икмәк – хлеб); **ипи** салган көнне ачтан үлгән (ипи – хлеб); күктән яуган **манний** белән көн итү (манний – манная каша); изрәгән **бәрәңге** (бәрәңге – картошка) и т.п. С положительной коннотацией: **боламыкны** талкан итәр (боламык – пюре, талкан – толокно).

Фразеологические единицы, характеризующие неумелого, слабохарактерного, неуклюжего, несмелого человека: авызына салган **майны** (**салманы**) йота белмәү (май – масло, салма – клецки); апара **чумары** (чумар – вид клецек); арпа **талканы** (талкан – толокно); арыш **боламыгы** (боламык – пюре); **бәлеш** авыз, **бәлеш** төбе (бәлеш – вид национального пирога); Зариф **коймак** яратмый (коймак – оладьи) и т. п.

Беспечность также часто осуждаемая тема народом: аңа ике **калач** бер тиен (калач – булка); булды – бохари, булмаса – **сохари** (сохари – сухари) и т. п.

Народ создал фразеологизмы, характеризующие опытность // неопытность: алма шалкан, ком **талкан** (талкан – толокно); көл **кәлжемәсе** ашамаган (кәлжемә – вид пирожка); күстәге камыр **ипи** түгел (ипи – хлеб) и т.п.

Среди устойчивых единиц с компонентом «пища» встречаются фразеологизмы, характеризующие интеллектуальные способности человека: аңа **бәрәңге** бирсәң – тамыр, **салма** бирсәң – камыр (бәрәңге – картошка, салма – клецки); **балык** башы ашаган (балык – рыба); беләсең кәжә **катыгын** (катык – простокваша) и т.п.

Часто татары с помощью фразеологизмов характеризуют болтливую или, наоборот, неразговорчивую человека, осуждают невнятную речь: авызда **ботка** пешерү / авызында **ботка** кайнату / авызында **бәрәңге** пешерү / авыз эчендә **ботка** пешерү (ботка – каша, бәрәңге – картошка).

Не остались без наименования выразительными средствами и такие качества: злость – **катыгы** күпчегән; обидчивость – ачы **катык** кебек кабару (катык – простокваша); жесткость – коры **талканлы** (талкан – толокно); невежливость – **аштан** баш тарту (аш – суп); двуличие – **ашыңны** да ашый, башыңны да ашый; бер апаем ди, бер **әпәем** ди (әпәй – диалектная форма слова «хлеб»); ике битле ком **икмәк** (икмәк –

---



хлеб); кереп **ашым** ашый, чыгып башым ашый (аш – суп); беспардонность – **кыстыбый** кебек кысылу (кыстыбый – национальный вид пирога); подхалимство – **ипиенэ май** сөртеп тора (ипи – хлеб; май – масло); неблагодарность – **гөбәдиягә** арт куйган (гөбәдия – национальный вид пирога); придиричность к еде – **аш** талымлау; ложь – иртәгә **шулпасын** эчерү (шулпа – бульон); мелочность – **катык** эче, **сөт** төче (катык – простокваша, сөт – молоко); высокомерие – **катыкка** манып ташласаң эт яламас; жадность – кодагый **ашы** белән кунак сыйлау и т. п.

Исследование фразеологизмов с пищевым компонентом, позволяет утверждать, что во фразеологической системе татарского языка преобладают единицы с отрицательной оценкой личностных качеств человека.

Рассмотрим несколько примеров, в которых помимо характеристик человека, можно легко проследить культурный аспект татарских фразеологизмов. В составе фразеологизмов **гөбәдиягә** арт куйган (так говорят о не очень вежливом человеке), үз өендә **умач** умаганны кешегә барып **токмач** жәйгән (фразеологизм имеет значение «неумелый, бездарный») есть компоненты – название татарских блюд – **гөбәдия**, **умач**, **токмач**. Значение фразеологизмов и неодобрительная оценка в них формировались с учетом значений этих лексем. Например, **гөбәдия** – сложный вид национального пирога, который пекут только по праздникам, не пробовать его является неуважением к хозяину, гостям, отсюда неодобрительная оценка. **Умач**, **токмач** – виды национальных заправок для супа. Готовить домашний **токмач** (лапшу) сложнее чем **умач** (клецки), кроме того **умач** – устаревшее слово, обозначающее каждодневное блюдо простого народа. Таким образом, хотели унижить человека, мол, не сумев готовить самое простое блюдо дома, как можно готовить в гостях такую сложную пищу.

Заложено и другое культурное содержание: у татар в гостях или у чужих людей не принято готовить еду, для этого хозяева приглашают искусных поваров, а не кого попало. Без этих знаний невозможно растолковать отрицательную коннотацию данного фразеологизма.

Таким образом, фразеологический состав языка – явление национальное и их источником возникновения является речь народа-носителя языка. В нем отражается культура народа, его обычаи, традиции; фразеологизмы сохраняют менталитет этноса, передают его культуру от поколения к поколению. Несомненно то, что фразеологический состав языка представляет собой весьма ценное лингвистическое наследие. Тщательное исследование фразеологизмов с компонентом «пища» поможет создать представление об особенностях национального характера татар; о восприятии народом окружающей его действительности, о богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной и ментальной жизни этноса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Исәнбәт Н.С. Татар теленәң фразеологик сүзлеге. Ике томда. I том. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1989. – 495 б.
2. Исәнбәт Н.С. Татар теленәң фразеологик сүзлеге. Ике томда. II том. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1990. – 366 б.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1984. – 942 с.

4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М., 1986. – 336с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

**УДК 372. 88'**

**Е.Ю. Осипова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данной статье лингвострановедческое чтение рассматривается как вид деятельности, направленной на извлечение из текста фоновых знаний, реалий, ономастических реалий. Также была предпринята попытка моделирования лингвокультуроведческого портрета Георга IV на материале произведения Ч. Диккенса «Холодный дом».

**Ключевые слова:** лингвострановедческое чтение; реалия; ономастическая реалия; фоновые знания; Георг IV; «Холодный дом»

**E.Y. Osipova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **LINGVOREGIONAL READING AS ONE OF MECHANISMS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** In this article, linguoregional reading is considered as a type of activity aimed at extracting background knowledge, realia, onomastic realia from the text. An attempt was also made to simulate the linguocultural portrait of George IV based on the material of Ch. Dickens' work *The Bleak House*.

**Key words:** linguoregional reading; realia; onomastic realia; background knowledge, George IV; "The Bleak House".

Linguoregional reading is a specific type of reading aimed at extracting from the text and assimilation of linguistic and regional information through special techniques. By cross-cultural reading we understand a special type of reading with the aim of mastering the language and culture of the country of people speaking it by semantization the lexical background, as well as comparing foreign-language cultural realia with the realia of native culture and how they are reflected in the language.

The separation of linguoregional reading from the composition of philological reading seems necessary in connection with the specifics of teaching a foreign language at school.

According to the theory of E.I. Vorobjeva the structure of background knowledge for the educational process can be represented as follows: information culture, "culture with a small letter" (historical, geographical information, information about everyday life); cultural values, "culture with a capital letter" (literature, theater, cinema, mass media); behavioral culture etc. [5].

The purpose of the article is the formation of a certain stock of background knowledge, which form the basis of intercultural communication, as well as mastering a certain lexical minimum, lexical units in which the concept is verbalized.

The purpose of the article – modelling a lingvocultural portrait of George IV as a result of cross-cultural reading of Ch. Dickens work ‘The Bleak House’.

C. Dickens often uses the name of England’s most famous historical figure of the 17th-19th centuries, George IV, in his work.

George IV (1762-1830) - Prince Regent (1811-1820), king of England in the years 1820-1830. George IV received the glory of the worst monarch. His voluptuousness, unthinkable revelry, profligacy and squandering provoked the indignation of the people. But at the same time, the king undoubtedly possessed a sharp mind and talents. He received an elegant salon education. He was known as a trendsetter, "Europe's first gentleman." The best aspects of the nature of George appeared in patronage. He built an exquisite pavilion in Brighton, rebuilt Windsor Castle, significantly replenished the royal collection of art [2, 3, 4].

In the passage presented below, C. Dickens created the image of a carefree, weak-willed person, he sarcastically mentions George IV's enthusiasm for fashion and characterizes him as a effeminate person.

“Dandyism? There is no King George the Fourth now (more the pity) to set the dandy fashion; there are no clear starched jack towel neckcloths, no short waisted coats, no false calves, no stays.

There are no caricatures, now, of effeminate exquisites so arrayed, swooning in opera boxes with excess of delight and being revived by other dainty creatures poking long necked scent bottles at their noses. There is no beau whom it takes four men at once to shake into his buckskins, or who goes to see all the executions, or who is troubled with the self reproach of having once consumed a pea.” [1, p. 169].”

The following passage reveals the other side of the personality of George IV.

“Young Mr. Turveydrop's name is Prince; I wish it wasn't, because it sounds like a dog, but of course he didn't christen himself. Old Mr. Turveydrop had him christened Prince in remembrance of the Prince Regent. Old Mr. Turveydrop adored the Prince Regent on account of his deportment [1, p. 98].”

The use of the Prince Regent reality in this passage also testifies to the positive opinion in society about this monarch. C. Dickens compares Mr. Turveydrop Jr. with the Prince Regent, as they both had a high level of education.

“A levelling age is not favored to deportment. It develops vulgarity. Perhaps I speak with some little partiality. It may not be for me to say that I have been called, for some years now, Gentleman Turveydrop, or that his Royal Highness the Prince Regent did me the honor to inquire, on my removing my hat as he drove out of the Pavilion at Brighton (that fine building), 'Who is he? Who the devil is he? Why don't I know him? Why hasn't he thirty thousand a year?'” [1, p. 204]

The analysis of this passage adds one more characteristic feature to the image of the prince-regent, namely a man of frivolous, unpredictable, wasteful, capable of thoughtless and completely unnecessary actions.

Thus, in the novel *The Bleak House* by C. Dickens, the author uses the anthroponym in such a way that gives us the opportunity to understand clearly all the features inherent in George IV. C. Dickens thus presented two points of view about the prince. George IV, one of the most striking historical figures in England, was a man with vicious inclinations, but at the same time with good manners and elegant taste.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Dickens Ch., Bleak house. – М.: Foreign languages publishing house, 1957. – 932 p.
2. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow: Pearson Longman, 2003. – 1568 p.
3. Room A.R.U., Kolesnikov L.V., Pasechnik G.A. Linguoregional Dictionary – М.: Russian Language, 1978. – 480 s.
4. Tomakhin G.D. Great Britain: Linguoregional Dictionary. – М.: Astrel, 2001 – 336 p.
5. Vorobeva E.I. Professionally- directed formation of linguoregional competence of an English teacher: Synopsis of Ph.D of Pedagogy. – St. Petersburg, 1999. – 8 с.

УДК 376

А.Н. Панфилов<sup>1</sup>, В.М. Панфилова<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

### РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы развития связной речи детей пятилетнего возраста имеющих общее и парциальное недоразвитие речи. Представлен эмпирический материал по работе с детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня и с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими парциальные нарушения психических и речевых функций. Доказано, что развитие связной речи у детей с речевыми нарушениями идет более интенсивно, если серия занятий предусматривает постепенное увеличение самостоятельности речевой активности детей.

**Ключевые слова:** связная речь, нарушения речи, навыки связного высказывания.

A.N. Panfilov<sup>1</sup>, V.M. Panfilova<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia

### DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Abstract.** The article discusses the problems of the development of connected speech in children of five years of age with general and partial speech underdevelopment. Empirical material is presented on working with children with general underdevelopment of speech of the third level and with children with disabilities with partial impairment of mental and speech functions. It is proved that the development of coherent speech in children with speech disorders is more intense if a series of classes provides for a gradual increase in the independence of children's speech activity.

**Key words:** coherent speech, speech disorders, coherent utterance skills.

Связная речь – это сложнейшая форма речевой деятельности человека. Схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов. Ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно - в процессе речевого развития.

При нормальном речевом развитии детей к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу [2].

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у части детей резко задерживается формирование всех компонентов языка. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи [3].

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития.

У детей первого уровня речевого развития связной речи нет, имеются отдельные лепетные слова, которые в разных случаях имеют разное значение и сопровождаются мимикой и жестами. Вне ситуации, по мнению Л.С. Волковой, такая речь не понятна окружающим [4].

Недостаточность речи детей второго уровня проявляется во всех ее компонентах. Дети пользуются простыми предложениями из 2-3 слов, могут ответить на вопросы по картинке, на которой изображены члены семьи, события окружающей жизни.

Третий уровень речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной.

В.П. Глухов отмечает, что при пересказе текстов дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц [1].

Диагностика уровня речевого развития детей пятилетнего возраста показала наличие детей с третьим уровнем речевого развития практически во всех дошкольных образовательных организациях общеразвивающего вида. Следовательно, воспитателям необходимо освоить специальную методику работы с такой категорией детей.

Для отработки методики был проведен педагогический эксперимент:

- первый этап: выявить и охарактеризовать уровень развития связной речи у детей с речевыми нарушениями.
- второй этап: определение исходного уровня развития связной речи у детей с речевыми нарушениями.
- третий этап: разработка и реализация методики развития связной речи у детей с речевыми нарушениями.

Описание выборки: группа детей от 5 до 6 лет; 11 мальчиков и 5 девочек; у 7 детей выявлено общее недоразвитие речи третьего уровня; 8 детей – с ограниченными возможностями здоровья имеющие, парциальные нарушения психических и речевых функций.

В экспериментальной работе мы опирались на следующие критерии сформированности связной речи у дошкольников: содержательность; логическая последовательность; грамматическая правильность речи (грамотное оформление

---

высказывания); точность речи; богатство языковых средств (использование в речи разнообразных лексических средств).

Для исследования нами использовались следующие методики:

«Составление рассказа по серии сюжетных картин», «Составление рассказа по сюжетной картине», «Пересказ прослушанного текста» [1].

Результаты первичного обследования развития связной речи указанной выборки позволили определить, что 10 из 16 дошкольников имеют низкий уровень умения пересказа текста. Были выделены две фокус группы по уровню умения пересказа текста.

1. К первой группе (10 детей) были отнесены дети, которые в результате выполнения заданий продемонстрировали очень низкий результат. В основном дети с пересказом не справились.

2. Ко второй группе (6 детей) отнесли детей, которые по результатам выполнения заданий получили низкий результат. Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения и последовательность нарушена, отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки и бедность и однообразие языковых средств.

На третьем формирующем этапе экспериментальной работы широко использовались формы и приемы обучения (включая игровые), способствующие активизации разнообразных речевых проявлений у детей.

Особое внимание уделялось обучению таким видам связных высказываний как развернутые ответы, пересказ текста с использованием опорных сигналов, составление рассказа с использованием серии сюжетных картин, составление рассказа (с элементами творчества) по одной сюжетной картине.

Основной формой работы по формированию связной речи у детей с речевыми нарушениями являлись занятия в малых группах (по 3-5 человек). Занятия проводились 2 раза в неделю в течении 14 месяцев.

Основной целью занятий являлось обучение детей навыкам связного рассказывания. На учебных занятиях отрабатывалась следующая методическая схема: постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) – к самостоятельным высказываниям; от высказываний с опорой на наглядность – к высказываниям по собственному замыслу.

Проводимая работа по формированию связной речи в выделенных фокус группах предусматривал постепенное увеличение самостоятельности речевой деятельности детей. Работа в малых группах по развитию связной речи проводилось в следующей последовательности: рассказ по серии сюжетных картинок; рассказ по сюжетной картине; пересказ рассказа по демонстрируемому действию; пересказ с использованием фланелеграфа; пересказ с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ по опорным сигналам, мнемотаблицам; пересказ по сюжетной картинке; описательный рассказ с использованием схемы.

В процессе занятий специально конструировались педагогические ситуации для повышения речевой мотивации. Так на занятиях использовали: - предметную деятельность (конструирование, рисование, лепка, моделирование и др.); дидактические игры (лото, отгадывание задуманного предмета, викторины, сюжетно-ролевые игры); игровые обучающие ситуации (ИОС).

Результаты повторного обследования (после завершения серии занятий) Рис 1. позволили нам определить повышение уровня речевого развития по всем заявленным критериям.

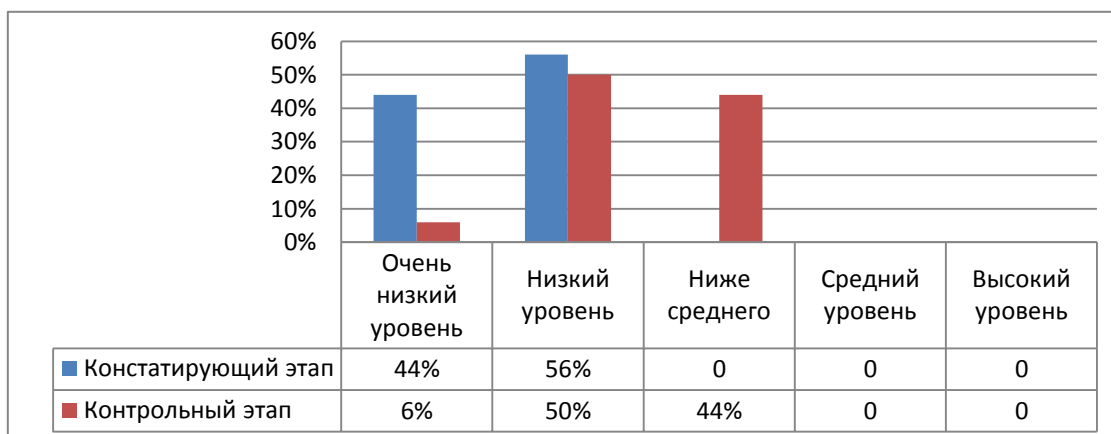


Рис.1. Уровень умения составлять рассказ по серии сюжетных картин по методике «Составление рассказа по серии сюжетных картин» (В.П. Глухов)

Сопоставление результатов обследования детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования позволили нам сделать следующие выводы:

- снизилось количество детей с очень низким уровнем – с 44% до 6% (положительная динамика оценивается в 38%);
- снизилось количество детей с низким уровнем – с 56% до 50% (положительная динамика оценивается в 6%);
- увеличилось количество детей с уровнем ниже среднего – с 0% до 44% (положительная динамика оценивается в 44%).

Результаты повторного исследования по методике «Составление рассказа по сюжетной картинке» Рис.2.

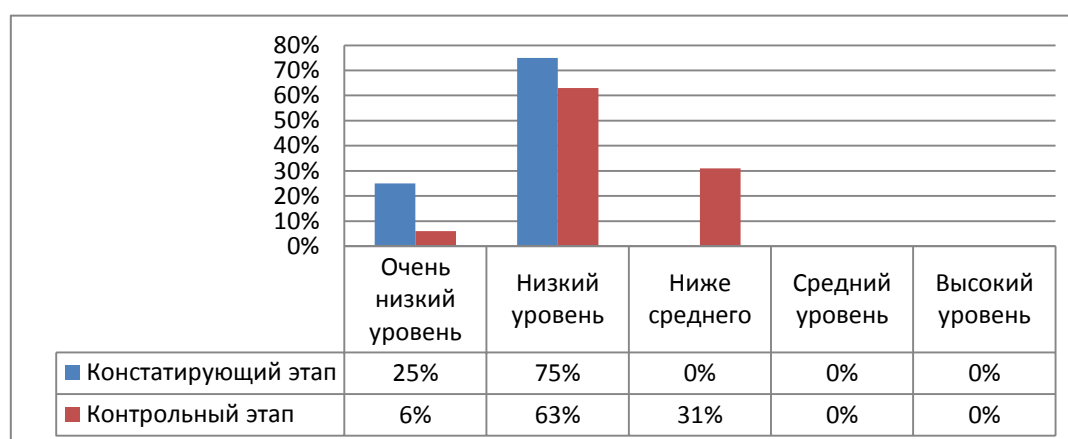


Рис.2. Уровень умения составлять рассказ по сюжетной картинке по методике «Составление рассказа по сюжетной картинке» (В.П. Глухов)

Сопоставление результатов исследования детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования позволили нам сделать следующие выводы:

- снизилось количество детей с очень низким уровнем – с 25% до 6% (положительная динамика оценивается в 19%);
- снизилось количество детей с низким уровнем – с 75% до 63% (положительная динамика оценивается в 12%);
- увеличилось количество детей с уровнем ниже среднего – с 0% до 31% (положительная динамика оценивается в 31%).

Результаты повторного исследования по методике «Пересказ прослушанного текста» (см. Рис.3).

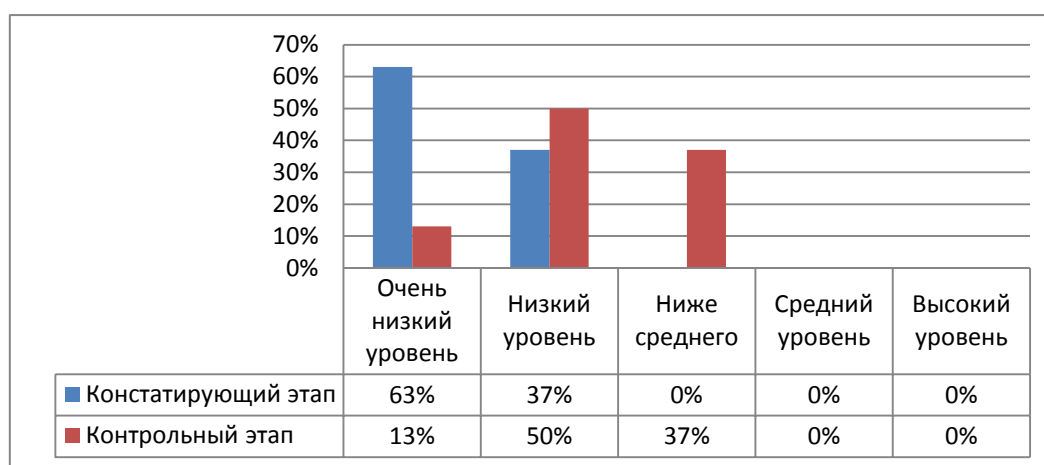


Рис.3. Уровень умения пересказа текста «Пересказ прослушанного текста» (В.П. Глухов)

Сопоставление результатов исследования детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования позволили нам сделать следующие выводы:

- снизилось количество детей с очень низким уровнем – с 63% до 13% (положительная динамика оценивается в 50%);
- снизилось количество детей с низким уровнем – с 37% до 50% (положительная динамика оценивается в 13%);
- увеличилось количество детей с уровнем ниже среднего – с 0% до 37% (положительная динамика оценивается в 50%).

Описание затруднений в понимании и создании образцов связной речи у детей дополняется замечаниями о нарушении неречевых процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления. Восприятие ослабленное, часто недифференцированное; снижена слухоречевая память, низкая активность припоминания; истощаемость внимания; отмечается снижение умственной работоспособности, познавательной активности.

Экспериментальная работа позволят сделать следующие общие выводы по общей методике работы воспитателя по развитию связной речи:

- работа воспитателя с детьми имеющими речевые нарушения как общие, так и парциальные организованная в малых группах с использованием неспециализированных



форм и приемов обучения (включая игровые), способствует активизации разнообразных речевых проявлений у детей;

– в работе с детьми необходимо уделять внимание таким видам связных высказываний как развернутые ответы, пересказ текста с использованием опорных сигналов, составление рассказа с использованием серии сюжетных картин, составление рассказа (с элементами творчества) по одной сюжетной картине;

– развитие связной речи у детей с речевыми нарушениями идет более интенсивно, если серия занятий предусматривает постепенное увеличение самостоятельности речевой активности детей: рассказ по серии сюжетных картинок; рассказ по сюжетной картине; пересказ рассказа по демонстрируемому действию; пересказ с использованием фланелеграфа; пересказ с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ по опорным сигналам, мнемотаблицам; пересказ по сюжетной картинке; описательный рассказ с использованием схемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: «Аркти», 2002. – 144 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: «Просвещение», 1998. – 340 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2006. – 237 с.
4. Логопедия / Под редакцией Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.

УДК 376

**В.М. Панфилова<sup>1</sup>, А.Н. Панфилов<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **ДИАГНОСТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Рассматриваются лингвистическая одаренность, различные виды лингвистических способностей, критерии их определения. При оценке лингвистической одаренности критерием выступает высокий уровень лингвистических способностей в процессе овладения иностранным языком.

**Ключевые слова:** лингвистическая одаренность, исследование, компьютерные технологии.

**V.M. Panfilova<sup>1</sup>, A.N. Panfilov<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **DIAGNOSIS OF LINGUISTIC GIFTEDNESS OF STUDENTS**

**Abstract.** Linguistic giftedness, various types of linguistic abilities, criteria for their determination are considered. When assessing the linguistic giftedness, the criterion of it is the high level of linguistic abilities in the process of mastering a foreign language.

**Key words:** linguistic giftedness, research, computer technology.

An interest in the juvenile talent development has increased in recent decades. This is evidenced by scientific developments and regulations in the field of education. For example, “The concepts of efficient search mechanism and support of talented children and youth and their integration in the national system”. Students’ full aptitude and interest in specific activity detection are key challenges for vocational education.

Particularly noteworthy in this respect are works whose aim is to develop methods for testing linguistic talents and various kinds of linguistic abilities (Y.A. Vedenyapin, I.A. Zimnyaya, O. E. Sokolova, S.D. Tolkacheva, K.G. Bottke, E.E. Milligan.). The complexity and diversity of the phenomenon of students’ linguistic giftedness makes it difficult to establish the criteria for its definition. Since the basis of linguistic talent is general endowment, it is necessary to identify the criteria for students’ general giftedness. In most cases, the general criteria of intellectual giftedness assume the following: Intelligence Quotient (IQ > 120); development of creative (original) thinking; high academic achievement; high level of general abilities (learning ability, flexibility of thinking, productivity of attention, memory capacity); sociability skills and the desire for leadership; increased motivation (interest - perceived needs) and persistence in achieving goals, etc. The criterion for evaluating linguistic talent is a high level of linguistic abilities in the process of mastering a foreign language.

Changing goals of foreign language teaching, the shift to the acquisition of communicative competence have necessitated the development of theoretical questions measuring the maturity level of communicative competence and the appearance of corresponding tests. Late 60’s - early 70’s are the modern period of linguistic-didactic testing that is called psycholinguistic - sociolinguistic. If the previous period can be described as analytic, then the modern one is characterized by synthetic, pragmatic-communicative approach to testing. The concept of pragmatic testing is based on one of the trends of modern linguistics, centered on the pragmatic aspects of the language (Gak, 1982). Pragmatic tests require that students should use natural context in speech activity, as well as understand and produce meaningful sequences of language elements corresponding to the extralinguistic context.

Pragmatic tests can be divided into three groups:

- Auditory modality tests;
- Oral communication tests (e.g., D. Ilyin’s oral interview and J. Upshur’s oral communication test which uses standardized testing procedures and special scales to make the evaluation of test results unbiased);
- Visual modality tests (e.g., “close-tests” – filling gaps when reading) [2].

The communicative direction of linguistic didactic testing is represented by multidimensional models of communicative competence of D. Hymes, M. Canale and M. Swain, L.F. Bachman and other modern scholars. Their assessment of communication skills and communicative competence is based on determining the development degree of its components and subcomponents in the structure of linguistic talent. The model proposed L.F. Bachman in 1990 and revised in 1996 in collaboration with A.S. Palmer is recognized by far the most complete and

scientifically based and is used by many famous testers as a basis for the development of communicative tests to select criteria to evaluate foreign language communicative competence.

Communication tests require two features:

1) They are practical tests: assessment is made in the implementation of the extended communicative action - receptive, productive, or complex;

2) They simulate the students' social possible roles and tasks in real communication situations.

At the present stage of linguistic didactic testing development computer technology plays an important role. Among the advantages of computer-based testing of students' linguistic giftedness are the following:

- greater standardization of test conditions;
- less staff to attend the testing session;
- greater flexibility for scheduling testing due to the removal of a number of organizational constraints;
- possibility to use local networks and the global Internet;
- higher speed and accuracy when calculating raw scores and statistical processing of test results;
- more simple test administration, and as a result, lower costs to organize and conduct testing. [1].

However, a question arises: is there a link between linguistic giftedness and students' success in mastering a foreign language?

Students of the departments of Pedagogy and Psychology, Biology and Foreign Languages were tested to detect their linguistic giftedness. We used "Linguistic Analysis Studying" method (The linguistic analysis usually refers to the ability to disclose essential aspects of linguistic phenomena. High level of linguistic analysis is connected with the dynamics associated with the quality and mastery of native and foreign language, facilitates self-orientation in the language, and can serve as a language ability indicator of its conscientious learning) and "Probabilistic Forecasting Mechanism Diagnosing" method. (The probabilistic forecasting is usually understood as anticipation of the future based on the probabilistic structure of the past experience and information about the present situation. According to this forecast, presetting - preparation for appropriate action is carried out, in this context – preparation of speech acts. The ability to correctly select words and phrases, taking into consideration the preceding context makes one of the most important components of speech abilities and allows the student to acquire and master a first or a second language at a high level of quality.) [3].

The sample comprised 54 students.

*Table 1*

Levels of linguistic analysis development and probabilistic forecasting mechanism maturity

Method	Department		
	Pedagogy and Psychology	Biology	Foreign Languages
Linguistic Analysis Studying (maturity level)	high - 6 % middle - 29 %	high - 7 % middle - 30 %	high - 44 % middle - 52 %

	low - 65 %	low - 63 %	low - 4 %
Probabilistic Forecasting	high - 5 %	high - 6 %	high - 21 %
Mechanism Diagnosing	middle - 28 %	middle - 29 %	middle - 69 %
(maturity level)	low - 67 %	low - 65 %	low - 10 %

The median IQ is from 80 to 100. The students of non-linguistic departments are highly motivated to learn a foreign language. An additional survey of students with high rates at “Linguistic Analysis Studying” and “Probabilistic Forecasting Mechanism Diagnosing” shows that they are not satisfied with the applied technologies of mastering a foreign language. They believe that their linguistic potential is not used in full. The task of the teachers is not to “lose” these students but to create favorable pedagogical conditions for mastering a foreign language. Hence, we need to change the classical methods of foreign language teaching.

The main training objective is to create conditions facilitating content movement to learners through optimal system of assignments, tasks and exercises.

It is also necessary to use network interaction of linguistically gifted students, for example, when doing design work in a foreign language.

In conclusion it should be noted that the tests do not replace or supersede other methods of assessing students’ linguistic giftedness. Professionally designed standardized tests are not widely used in the educational process. Testing evaluates only a limited number of characteristics that define linguistic abilities, not the whole set of them. Test results give only some information, and therefore cannot be the only tool on the basis of which evaluation of the students’ linguistic giftedness is carried out.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. McNamara T. Language Testing. Oxford, 2000; Brown J.D. Computers in Language Testing: Present Research and Some Future Directions // Language Learning and Technology. <http://llt.msu.edu>. July 1997. Vol. 1. No. 1
2. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Merzon E.E. Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. // International Education Studies; Vol. 8, No. 2; 2015 P. 176-185
3. Методология и методы психолого-педагогической диагностики одаренности: учебно-методическое пособие / Ав.-сост. – Е.Е. Мерзон, А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, О.М. Штерц. – Елабуга: Изд-во Елабужского института КФУ, 2014. – 522 с.

**УДК 82.09**

**С.Р. Пейдж,**

*Стипендиат программы Фулбрайт по литературе, Лос-Анджелес, Калифорния, США*

**СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСТВЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА  
«КОТЛОВАН»: УРОКИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**Аннотация.** В данной статье анализируется роман Андрея Платонова «Котлован» через призму вклада М.М. Бахтина в лингвистическую теорию о понимании социальных эффектов языка. Далее в статье утверждается, что это теоретическое обоснование направлено на обучение иностранных студентов языку и литературе.

**Ключевые слова:** социальная функция языка, интерпретация, Андрей Платонов, М.М. Бахтин.

**S.R. Page,**

*English Teaching Assistant, Fulbright Program, Los Angeles, California, USA*

### **SOCIAL EFFECTS OF LANGUAGE IN ANDREY PLATONOV'S "КОТЛОВАН": LESSONS FOR TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE**

**Abstract.** In this essay, Andrey Platonov's novel „Котлован“ is analyzed through the lense of M.M. Bakhtin's contributions to the theory of language, to understand the social ramifications of its language. Then, I argue that this theoretical tool aids in teaching language and literature to foreign students.

**Key words:** social function of language, interpretation, Andrey Platonov's «Котлован», M.M. Bakhtin.

Andrey Platonov's «Котлован» (trans. The Foundation Pit, c. 1930) poses a challenge to the reader with every single word; the language which Platonov unceasingly utilizes defies rapid comprehension, upsets expectations, and produces descriptions that are at best confusing and at worst nearly impenetrable. And yet, even a cursory look at Platonov's life indicates that he wrote not simply to puzzle readers, but rather understood his life and his work as enmeshed in the social and political questions of his time, that he wrote so as to engage with his world. My interest in this paper is twofold: first, to explore M.M. Bakhtin's theories of consciousness and novelistic discourse as an approach that makes Platonov's text more than a series of strangely-worded sentences; second, to closely examine a selection of passages from the novel, using this Bakhtinian framework to examine how Platonov's language is socially effective, and how literature might be approached by both native and foreign speakers.

#### I. Bakhtin's theories and the author's social effectivity

Bakhtinian thought assumes the “utterance” to be the basis of human consciousness and art production. Bakhtin contends that “word is a two-sided act. It is determined equally by whose word it is and for whom it is meant. As word, it is precisely the product of the reciprocal relationship between speaker and listener, addresser and addressee” [Voloshinov, p. 129]. In both speech and written word (the term “utterance” includes the two), the speaker uses not an inert, immutable definition of a word to produce an effect on the passive listener, but rather both are entirely engaged in the interaction. The speaker's utterance is in equal measures for the addressee (attempting to fully understand them by their reactions to the utterance and selecting how to construct the utterance by anticipating their responses) and for the addresser themselves (attempting to fully understand themselves by testing different manifestations of their ideology in the world). This polyvalent nature of language stands in contrast to the theories of Bakhtin's contemporaries, the Formalists, who theorized the concept of an “art object” [“сделанное”] which has no connection to the socio-

historical context in which it was created, but is rather a “device” which impersonally and consistently acts upon the reader, often producing the effect of “defamiliarization,” [“остранение”]. Instead, Bakhtin identifies an inherent utility in the nature of language for the goals of both parties involved in the utterance. For the speaker, “what is important... about a linguistic form is not that it is a stable and always self-equivalent signal, but that it is an always changeable and adaptable sign” [Voloshinov, p. 111]. Likewise for the addressee, “the task of understanding does not basically amount to recognizing the form used, but rather to understanding it in a particular, concrete context, to understanding its meaning in a particular utterance” [Voloshinov, p. 111]. This process of reciprocal testing and exploration Bakhtin terms “social evaluation,” and it is this human capacity for social evaluation that yields “verbal interaction,” which may take countless forms, and “is the basic reality of language... The actual reality of language-speech is not the abstract system of linguistic forms, not the isolated monologic utterance, and not the psychophysiological act of its implementation, but the social event of verbal interaction implemented in an utterance or utterances” [Voloshinov, p. 139].

This “two-sided” (or, better, dialogic) interaction is the basis of Bakhtin’s theory of novelistic discourse, as well as his direct critique of the Formalists: “their fear of meaning in art led the formalists to reduce the poetic construction to the peripheral, outer surface of the work. The work lost its depth, three-dimensionality, and fullness,” in other words, the language’s connection to social reality. [Medvedev, p. 145]. Bakhtin’s critique is ultimately that the Formalists refuse to acknowledge any social effectivity in precisely what Bakhtin views as the basis of all social activity, verbal interaction. For Bakhtin, the artist cannot possibly help but engage with their social world, since in uttering to another, “social evaluation actualizes the utterance both from the standpoint of its factual presence and the standpoint of its semantic meaning” – there is both the formal creation of an utterance (as the Formalists were concerned with) and a selection of certain ideological meanings, to push up against the ideologies of others, moving beyond a personal “vision” [Medvedev, p. 148]. As the speaker engages with this environment, likewise “it defines [their] choice of subject, word, form, and their individual combination... it also defines the choice of content, the selection of form, and the connection between form and content” [Medvedev, p. 148]. With this, the full social force of a speaking subject (whether vocally or in novelistic writing) becomes apparent: by taking up certain pre-existing terms and forms to deploy them as their own in a particular socio-historical moment and in anticipation of the other’s redeployment, an utterance “cuts into the system of social evaluations and thus becomes social activity . It is precisely this positive aspect of the device, the rearrangements, renewals, and nuances it creates for values, that is important” [Medvedev, p. 152, my italics].

Bakhtin takes a further step in theorizing the social effectivity of the writer in his essay on the 16th century French writer François Rabelais, with the concept of the “series” or “ряд.” Moving far beyond the concerns of Formalism, Bakhtin here presents a variety of examples that demonstrate what he identifies as Rabelais’ method of affecting social change through his writing. Throughout *Gargantua and Pantagruel*, “the disunification of what had traditionally been linked, and the bringing-together of that which had traditionally been kept distant and disunified, is achieved in Rabelais via the construction of series of the most varied types” [Bakhtin, p. 170]. Any one of these series [“ряды”] consist of an undefined number of terms, concepts, and phrases which constitute “its own specific logic,” accessible most easily to those living in the exact socio-historical moment in which Rabelais wrote. Bakhtin’s analysis of Rabelais’ method of “carnival” focuses on these

series: it is his capacity to select certain words and forms, rearrange the series that they comprise, and put them forth in novelistic discourse to push against the dominant language that constitutes his carnival, his double social action, “the destruction of all ordinary ties, of all the habitual matrices of things and ideas, and the creation of unexpected matrices, unexpected connections, including the most surprising logical links and linguistic connections (Rabelais’ specific etymology, morphology, and syntax)” [Bakhtin, p. 169]. This is the nature of the author’s dialogic social effectivity, made possible by his fundamental existence in social evaluation as a speaker. His language makes plain “logical links” that were previously obscure and strives “to ‘embody’ the world, to materialize it..., to construct – on that space where the destroyed picture of the world would have been – a new picture” [Bakhtin, p. 177]. Where the Formalists would have read only a collection of jokes which slow the reader by their crudeness, Bakhtin reads into the dialogic nature of language that Rabelais’ method hinges upon.

## II. Platonov’s social effectivity and Socialist Realism

This method is fully utilized by Platonov in “Котлован“, as the novel is openly in dialogue with the dominant tropes and themes of Socialist Realist writing of the time. Katerina Clark’s expansive research on the genre will provide the basis for my comparisons here, examining how the key aspects that she identifies manifest in what Bakhtin would term series, which are then manipulated by Platonov for a jarring yet interpretable effect. The novel offers countless angles for such an analysis; I will focus here only on the worker Voshchev as what Clark terms the novel’s “positive hero,” its leading protagonist in articulating Soviet themes and beliefs.

As the novel’s positive hero, Voshchev must undertake a search for some sort of meaning. This mission, fitted into the mold of the Socialist Realist novel, provides an analogy for the ultimate fulfillment of the Bolshevik project. As Clark writes, “the Soviet ‘divine plan of salvation’” is condensed into a tale of a questing hero who sets out in search of ‘consciousness,’ following a specific series of events and associations that constitute the genre, as “en route he encounters obstacles that test his strength and determination, but in the end he attains his goal” [Clark, p. 162]. Platonov draws the reader to contemplate deeply what it would mean to have such a moment of inspiration, but associating the prototypical turn with an unfamiliar series. Voshchev first articulates his goal not upon returning to his hometown (as per convention), but rather beside a nondescript portion of the road between towns, where he “селнакрайканавы.” Suddenly, “он почувствовал сомнение в своей жизни и слабость тела без истины,” and finds he is no longer able to “трудиться и ступать по дороге” [Platonov, p. 7]. Already, Platonov presents a different series for the hero’s assumption of his mission, in this case far removed from the town of other workers and without a clear reason for his sudden discouragement to the point of immobility. The typical series of proletarian inspiration is intertwined with the series of nature, a sort of off-shot from the materialist series. The natural surroundings here beside the road are abstracted by Platonov to such a degree that Voshchev stands “окруженный всеобщим терпеливым существованием,” specifying that Voshchev “легвпыльные, проезжитравы; быложарко, [и] дулдневнойветер” [Platonov, p. 7]. Only a “умерший, палыйлист” enters the scene, lying by Voshchev. It is to this small, frail, dead object that Voshchev addresses himself, promising “язную, зачтотыжилипогиб... ятебябудухранитьипомнить” [Platonov, p. 7]. Having sworn his mission, Voshchev stands to make his announcement to the general existence around him: “все живет и терпит на свете, ничего не сознавая... как будто кто-то один или немногих извлекли из насубежденное чувство и взяли его себе” [Platonov, p. 7]. Voshchev declares as a hero would the wrong which he seeks to right, having pondered the leaf’s position; however, it is as if the only way in which he is

---

capable of pursuing such an abstract thing as the “feeling of certainty” is through physical means, to “wrench” it back from “whoever” it is that presumably “took” it “for himself.” Platonov’s chosen words and phrasing for describing the familiar scene all present Voshchev’s challenge from the outset: while he wishes to accomplish a mission and help people as is characteristic of this scene in Socialist Realist writing, his relationship to material existence, as shown by the strange articulation of the nature series, is highly abstract and almost incommensurate with his goal of retrieving the immaterial concepts of truth and the meaning of life. Platonov employs this same polyvalent feature of language in presenting Voshchev’s challenge: “a task from the public sphere,” in this case the excavation of the foundation pit, in order to build for the future [Clark, p. 162]. The excavation team’s struggle to prepare the way for a massive proletarian housing unit in this rural town serves as an open conflict with nature; as they are repeatedly impeded in their slow progress of digging, Platonov follows the Socialist Realist trope in which “nature usually provides not merely the setting but the antagonist. . . , i.e., the major obstacle of the hero’s path to ‘consciousness’ and task fulfillment” [Clark, p. 164]. Voshchev’s first interactions at the foundation pit present an ambiguous picture of how he views his natural surroundings and other humans: “На выкошенном пустыре пахло умершей травой и сыростью обнаженныхмест, отчего яснее чувствовалась общая грусть жизни и тоска тщетности. Вошеву дали лопату, он сжал ее руками, точно хотел добыть истину из земного праха. . . желал хотя бы наблюдать [смысла существования] в веществе тела другого, ближнего человека – и чтобы находиться вблизи того человека, мог пожертвовать на труд все свое слабое тело, истомленное мыслью и бессмысленностью. Среди пустыря стоял инженер. . . Весь мир он представлял мертвым телом. . . [Platonov, p. 18].” Platonov intertwines the construction series, used to overcome nature, with the living/dead series. The primary goal of the local Soviet leadership lies in the terms of the construction series; to build housing and life for future proletarians, nature must be subdued, made useful, built upon. And yet, here the terms relating to construction become associated with those of dead and inert things: in the mowed vacant lot, the smell is of dead grass and the general sorrow of life is experienced.

Similarly, the entire world appears to the engineer Prushevsky as dead bodies, yielding to force, and therefore useful. In contrast to these macabre terms are certain terms in a series of lively, human, yet intangible concepts in the world, deployed by Platonov and favored by Voshchev. Despite his physically weak body, Voshchev is willing to sacrifice himself to work to see the meaning of existence in the body of some other man working nearby him. This scene expands on an earlier comment by Voshchev who, upon observing a construction site as he enters the town, remarks, “Не убывают ли люди в чувстве своей жизни, когда прибывают постройки?” . . . Дом человек построит, а сам расстроится. Кто жить тогда будет?” [Platonov, p. 12]. The scene in the mown field is a fuller exploration of the ambiguity towards the goal of dominating the physical world now for the sake of some future people that Voshchev expresses in this statement, though it is by rearranging certain series that Platonov draws the reader to Voshchev’s views through numerous elements of the scene itself.

With these passages and throughout the novel, Platonov engages with his readers through the multi-faceted nature of language. His sentences are not merely convoluted, but rather make use of discourse in a particular way to open the path for interpretation by the reader. While in Bakhtin’s analysis Rabelais’ method relies heavily on laughter, what is evident here is that laughter is not a necessary condition for novelistic discourse. Котлован is plainly not a raucous parody, and yet it shares the same basis in verbal interaction that Bakhtin identified, and so makes use of series in its



own way. Bakhtin's theories prove particularly useful for examining this novel, since it saves it from hasty denunciations of awkward language and externalized characters. However, the same thinking applies to all of novelistic literature and likely beyond; any text may be reduced to form alone by ignoring its social ramifications, and Bakhtinian thought is essential for approaching any text thoughtfully, and for identifying why the writer selected one of the infinite meanings of a word at that socio-historical moment.

### III. Applications for teaching language and literature

This mode of interpretation, following the thinking of Bakhtin, carries immense value for teachers of language and literature, for both native speakers and learners of a language. By approaching a text through an understanding of the social discourse in which it was written, students can develop a deeper understanding of the philological history of a language. Rather than treating the word as a dead thing, with a definition that may be memorized, readers become attuned to the variety of meanings and connotations that the word can carry, which is, according to Bakhtin, the fundamental value of a word for a speaker. Such an approach to language helps the learner to gain access to what a word meant when it was written by the author in the past, what it may have meant for other members of the discourse of that time, and finally what significance that word may carry for speakers today. This holistic understanding of a word's history and development is essential for a student of language to make their own decisions in diction, argumentation, and self-expression as a speaker of the language themselves.

### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

NB: all Russian texts are cited with page numbers from English editions.

1. Bakhtin Mikhail. "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel" in *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, 1996.
2. Clark Katerina. *The Soviet Novel: History as Ritual*, Third Edition, Indiana University Press, 2000.
3. Medvedev P.N. *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*, trans. Albert J. Wehrle, 1985, in *Bakhtinian Thought: An Introductory Reader*, Simon Dentith, Routledge Publishing, 1995.
4. Platonov Andrey. *The Foundation Pit*, trans. Mirra Ginsburg, Northwestern University Press, 1975.
5. Voloshinov V.N. *Marxism and the Philosophy of Language* trans. Ladislav Matejka and I.R. Titunik, 1986, in *Bakhtinian Thought: An Introductory Reader*, Simon Dentith, Routledge Publishing, 1995.

**УДК 372.881.161.1**

**А.В. Перевозный,**

*Белорусский государственный педагогический университет, г. Минск, Беларусь*

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** В статье представлен вариант дифференцированного обучения русскому языку для поликультурных классов. Он состоит из двух этапов. На каждом из них учащимся предлагаются задания, соответствующие достигнутому уровню подготовки. Результатом, как ожидается, станет усиление адресности обучения, вследствие чего повысится его эффективность.

**Ключевые слова:** русский язык, поликультурные классы, дифференцированное обучение, этапы дифференцированного обучения, разноуровневые задания, содержание разноуровневых заданий.

**A.V. Perevozny,**

*Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Belarus*

### **DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN MULTICULTURAL CLASSES**

**Abstract.** The article presents a variant of differentiated instruction in the Russian language in multicultural classes. It consists of two stages. At each of them, students are assigned tasks that correspond to their level of academic progress. It is expected that as a result the targeting of training will be stronger and its effectiveness will increase.

**Key words:** the Russian Language, multicultural classes, differentiated instruction, stages of differentiated instruction, tasks of different levels, content of the tasks of different levels.

За последние десятилетия резко возросла мобильность граждан. На одной территории нередко проживают представители различных этносов. В одних странах поликультурное общество – свершившийся факт, в других происходит его становление. Тенденции общественного развития распространяются и на систему образования, в том числе среднее общее. В классах оказываются учащиеся, представляющие различные культуры, социальные ситуации, и поэтому разброс в уровне их подготовки может быть весьма большим. Особенно важное значение имеет степень владения мигрантами языком обучения, поскольку это обстоятельство определяет качество подготовки по другим учебным дисциплинам.

Одним из способов повышения эффективности обучения является его дифференциация. Под дифференциацией в обучении понимается «форма организации учебной деятельности обучающихся, в ходе которой на основе отбора содержания, форм, методов, темпа, объема образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым» [3, с. 88]. При этом в условиях внутренней дифференциации «в рамках обычного класса для каждого обучающегося, с учетом его индивидуальных особенностей, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке» [3, с. 89].

Представим один из вариантов внутренней дифференциации обучения русскому языку, который может быть применен в поликультурных классах.

Процесс обучения состоит из двух этапов. На первом этапе сообщаются новые знания в обобщенном виде, поскольку поэтапное, протяженное во времени предъявление нового материала препятствует формированию прочных умений и навыков из-за нехватки часов на уроки закрепления.

Известно, что сознательное, а не методом проб и ошибок усвоение знаний и умений невозможно без специальных опор (ориентиров, опознавательных признаков) [1]. С этой

целью составляются схемы, таблицы, наглядно представляющие изучаемый материал, а также система указаний и ориентиров, обеспечивающих правильное выполнение нового действия. В эту систему наряду с другими компонентами входит перечень операций, которые необходимо произвести, чтобы решить предложенную задачу. Пооперационная отработка действия необходима всем учащимся, но одному потребуется больше времени, другому – меньше.

Понятно, что не весь абстрактный языковой материал может быть обеспечен опорами. Тем более это сложно сделать, работая над связной устной и письменной речью школьников, успешность развития которой во многом определяется их способностями. Сразу после объяснения нового материала учащиеся приступают к выполнению упражнений, поэтапно формирующих требуемые умения и навыки. Ход рассуждений, ведущий к нормативному решению учебной задачи, переносится во внешний план: изображается графически и проговаривается вслух. Это позволяет преподавателю корректировать в случае необходимости действия учащихся, предупреждать ошибки. Далее учащиеся работают с заданиями и упражнениями, мысленно проговаривая ход рассуждений, ведущий к их правильному выполнению.

При закреплении нового материала используются такие типы упражнений: 1) на распознавание, классификацию, систематизацию языковых явлений; 2) на выполнение действия по аналогии; 3) на выполнение действия в частично измененных условиях; 4) на применение изучаемого явления в устной и письменной речи обучающихся.

Количество упражнений, необходимых для формирования того или иного умения, зависит от его сложности и определяется учителем в каждом конкретном случае самостоятельно. Кроме того, на описываемом этапе применяются приемы и средства обучения, подтверждающие свою эффективность в практике работы многих учителей: неоднократное повторение преподавателем в ходе объяснения и последующего закрепления наиболее важных элементов содержания; использование учебника в качестве справочного пособия; информация о том, как работать с материалом, чтобы облегчить его запоминание, и т.д.

К определенному моменту (в зависимости от сложности, объема и степени новизны вновь изучаемого материала) возникает ситуация, при которой одни учащиеся овладели текущим программным материалом, другие – нет. Достигнутый ими уровень подготовки выясняется посредством специальной проверочной работы, которая построена только на том материале, который изучался на нескольких предыдущих уроках. Задания, связанные с другими темами, в нее не включаются. Время ее проведения устанавливается на основе устных ответов учащихся. Преждевременное проведение проверочной работы будет бесполезным, так как не окажется учащихся, усвоивших новый материал.

Четкое выделение потоков по-разному подготовленных школьников свидетельствует о наступлении второго этапа внутриклассной дифференциации. Один поток составляют учащиеся, которые успешно выполнили проверочную работу, поскольку усвоили теоретические сведения и научились действовать на их основе или, не зная теории, правильно выполнили задания благодаря развитой интуиции. Они больше не нуждаются в выполнении упражнений на закрепление и приступают к самостоятельной работе по применению в новых ситуациях приобретенных знаний и умений.

Другой поток составляют учащиеся, допустившие ошибки при выполнении проверочной работы, поскольку они или вообще не усвоили предложенный материал, или,

---

овладев теоретическими сведениями, не научились их применять на практике. Они и на втором этапе продолжают выполнять упражнения, предусмотренные для первого. Работают они в основном фронтально, под руководством учителя. Работа протекает в темпе, соответствующем их возможностям. Если кто-то из учащихся справился с ней раньше, чем его товарищи, ему предоставляется возможность приступить к выполнению другого упражнения. В этом случае он сам контролирует свои действия, прибегая к помощи учебника, а также схем, таблиц, заключающих информацию, необходимую для правильного выполнения данного задания.

Постепенно количество учащихся, выполняющих упражнения на первичное закрепление, сокращается. Они переходят на уровень применения знаний и умений и приступают к самостоятельному выполнению проблемных заданий. Вероятность перехода большинства учеников класса на этот уровень повышается с уменьшением объема вновь изучаемого материала, степени его новизны, сложности.

Оценка знаний и умений школьников, не перешедших на уровень применения знаний в новой ситуации, может осуществляться традиционно, в соответствии с требованиями, предъявляемыми программой. В этом случае некоторым из них никогда не удастся оказаться в ситуации успеха. Такое положение можно преодолеть, если состояние обученности школьника на данный момент будет определяться в сравнении с прошлым уровнем его знаний, умений и навыков. При таком сопоставлении часто оказывается, что продвижение все же есть, хотя учащийся еще не достиг требуемого программой уровня.

Задания для подготовленных учащихся должны быть логически связаны между собой, с изучаемым разделом лингвистики, а также развивать умения, определяющие владение русским языком как средством общения. Тексты к ним могут быть разнообразными как тематически, так и по типовому значению. Количество этих заданий не должно быть чрезмерным, чтобы добиться их качественного выполнения, что удастся далеко не сразу, так как учащимся приходится иметь дело с трудностями, ранее не встречавшимися. Поскольку задания для учащихся, имеющих высокий уровень подготовки, носят творческий характер, постольку они не всегда могут быть обеспечены различными опорами, способствующими правильному и быстрому их выполнению.

С другой стороны, подготовленные школьники и не испытывают острой нужды в различного рода предписаниях, что и как делать, поскольку обладают достаточно большим запасом языковых и речевых умений, которые и служат опорой при выполнении заданий проблемного характера. Работают эти учащиеся самостоятельно и индивидуально. Деятельность учителя по отношению к ним носит инструктирующий характер. Все необходимые замечания они получают после просмотра работы преподавателем в письменном виде. Указанные недочеты исправляются ими самостоятельно.

Содержательной основой для создания нестандартных ситуаций могут стать внутри- и межпредметные связи курса русского языка. При этом следует учитывать возрастные особенности школьников, поскольку выполнение заданий творческого характера требует сложной аналитико-синтетической работы мышления. Ситуация, в которой учащийся применяет приобретенные знания и умения, является для него нестандартной до тех пор, пока ее разрешение представляет проблему, требует непривычных ходов мысли.

Как создать новую ситуацию? Можно попросить школьников самостоятельно определить, какие общие операции необходимо произвести для выбора нормативного

графического варианта в суффиксах и окончаниях перечисленных слов, например, таких: *плечом, тучей, ношей, большой, чертежом, сторожевой, холицовый, верблюжонок, распашонка, воротничок*. Можно предложить школьникам сформулировать орфографическое правило на основе представленных примеров, в том числе и таких: *зареву, зорька, зарница, озарять, заря, зорька* (искл.), *зоревать* (искл.). В новую ситуацию школьник попадет и тогда, когда по просьбе учителя будет составлять дидактический материал, предназначенный для использования в общеклассной работе.

Хорошей содержательной базой для нестандартных познавательных ситуаций являются межпредметные связи курсов русского языка и литературы. Так, при изучении грамматики и стилистики учащиеся базовой школы могут заняться особенностями функционирования языковых форм и конструкций в художественных текстах. В результате школьники получают хорошую основу для анализа на уроках литературы изобразительно-выразительных особенностей произведения.

Старшеклассникам может быть предложено определить особенности стиля писателя, раскрыть художественные образы, выяснить специфику освещения исторического события в нескольких произведениях, в том числе и относящихся к различным видам искусства, проанализировать язык художественных произведений, созданных в различные исторические эпохи, и т.д.

Последовательность предъявления этих заданий обусловлена не только объективными закономерностями усвоения, но и уровнем обученности учащегося, который в разное время может иметь разные показатели. Так, на этапе применения знаний и умений в новых ситуациях может быть обнаружено, что учащийся не владеет умением, необходимым для успешного решения поставленной задачи. В этом случае он приступает к пооперационной отработке не усвоенного ранее действия, что приведет к формированию требуемого умения или навыка.

Следует отметить, что восприятие заданий может происходить зрительно или на слух; их выполнение может осуществляться в устной, письменной, смешанной формах. Выбор способов предъявления и выполнения заданий зависит от специфики изучаемого материала, подготовленности учащегося, склонности оперировать материалом, представленным в наглядной или словесной формах. Наглядное представление нового материала при его изложении и первоначальном закреплении необходимо для всех учащихся, но особенно для тех, у кого качество усвоения понятийного содержания улучшается при наличии наглядных опор. Учащимся, у которых преобладает наглядно-образный компонент мышления, следует предлагать соответствующий дидактический материал.

Большое значение для активизации мышления школьников имеет речь учителя. Она должна быть логичной, четкой, соответствовать речевым нормам; ее следует насыщать образными элементами за счет употребления метафор, олицетворений, эпитетов, других изобразительно-выразительных средств языка. Последнее необходимо для облегчения восприятия излагаемого материала учащимися, склонными к мышлению художественными образами.

Учитывая, что “мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается” [2, с. 459], уже в начальной школе детям следует предоставлять возможность устного и письменного выражения своих мыслей в инсценировках, викторинах,

обсуждениях прочитанных книг, дневнике-ежедневнике, посвященном наиболее важным событиям или интересным рассказам, сказкам, повестям и т.д.

Большие возможности для участия школьников в диалогах, увеличения количества монологических выступлений заключены в семинарских занятиях, уроках-диспутах, конференциях, тематических предметных вечерах и т.д. При этом весьма важно, чтобы учащиеся не столько воспроизводили представленный в готовом виде материал, сколько творчески воспринимали и перерабатывали информацию, проявляли самостоятельность и активность мышления.

В ходе коллективного обсуждения проблем школьники учатся анализировать выступления своих собеседников, сопоставлять их точку зрения со своей, сообща находить решения спорных вопросов, уважительно относиться к мнению другого, корректно парировать. Владение этими умениями позволяет учащемуся строить свои высказывания точно, убедительно, в соответствии с этикетными нормами.

В условиях дифференцированного обучения русскому языку большое значение имеет рациональное сочетание форм учебной работы. Выбор одной из них обуславливается этапом изучения материала, уровнем достигнутой учащимися подготовки.

Так, на уроках изложения новых знаний целесообразно применение фронтальной формы работы. Это связано с тем, что сведения, предусмотренные программой, должен получить каждый учащийся. При первоначальном закреплении (проверке первичного восприятия литературного произведения), осуществляемом после получения школьником новой информации, господствующей формой работы также является фронтальная. При появлении учащихся с разными уровнями усвоения (восприятия) новой информации используются как индивидуальная (с теми, кто проявил особенности в усвоении (восприятии) нового) форма работы, так и фронтальная (при проведении устной беседы, затрагивающей вопросы текущего материала; при обнаружении несформированных умений или неувоенных знаний у большинства ребят; при сообщении дополнительной учебной информации, непосредственно связанной с изучаемым материалом; при написании диагностирующих проверочных работ и т. д.).

Следует отметить, что в условиях дифференцированного обучения возрастает доля заданий, выполняемых учащимися самостоятельно. Причем это могут быть задания как проблемного характера, так и воспроизводящего. При самостоятельном выполнении репродуктивных заданий школьники могут прибегнуть к помощи учебника, справочников, содержащих информацию, необходимую для получения правильного результата. Залогом успешного решения самостоятельных заданий проблемного характера являются сформированные в ходе предыдущего обучения умения школьника, его знания, сообразительность.

Увеличение доли самостоятельной работы в условиях дифференциации связано, по меньшей мере, с двумя причинами. Во-первых, задания, учитывающие особенности мышления школьников и уровень их подготовки, различаются друг от друга и потому не могут выполняться одновременно под руководством учителя; во-вторых, при самостоятельной работе одной группы учащихся преподаватель может уделить больше внимания другой, что повышает управляемость дифференцированным обучением и его результативность. Оценка выполняемых учащимися заданий должна стимулировать их

активность и поощрять усилия, направленные на достижение предъявляемых программами требований.

В этой связи оценивать учащихся следовало бы, на наш взгляд, с учетом их продвижения в пределах достигнутого уровня (о них речь шла выше), определяемого путем сравнения качества выполнения данного задания с предыдущим. Реализация на практике подобного подхода позволила бы создавать ситуации успеха для учащихся, испытывающих трудности в учении, стимулировать развитие их интересов. Однако такой подход противоречит общепринятому, в соответствии с которым академические результаты школьников оцениваются по единой шкале. Тем не менее, любой учитель при желании сможет найти способ поощрить учащегося, в частности, оценивая промежуточные письменные задания с учетом достигнутых ранее показателей.

Создаваемая таким образом благоприятная атмосфера способствует активизации внутренних резервов, которые должны быть направлены на достижение стоящих перед школьниками учебных целей и задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: Доклад... д-ра пед. наук. – М., 1965. – 51 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / Авт. – сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

УДК 80

**Р.М. Планкина,**

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

#### **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация.** В данной статье поликультурное образовательное пространство рассматривается как основополагающий термин, активно исследуемый в современной науке, а также в методике преподавания иностранного языка. Автор указывает на то, что иностранный язык является одним из факторов, способствующих расширению поликультурности в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** образовательная среда, поликультурное пространство, культура, иностранный язык, высшее образование.

**R.M. Plankina,**

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

#### **FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** This article considers a multicultural educational environment being a fundamental term that is being explored very actively in the modern science and moreover in the methodology of teaching foreign languages. The author points out that a foreign language is one of the factors that contribute to the increase of multiculturalism in the system of higher education.

**Key words:** educational environment, multicultural environment, culture, foreign language, higher education.

Одной из важнейших задач современного общества сегодня является формирование у учащихся умения общаться и взаимодействовать с представителями иных культур. По мнению М. Бахтина, взаимодействие культур порождает общение. «Единство культуры – это открытое единство. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше» [2, с.332].

Все более актуальным в современном обществе становится такое понятие, как «поликультурное образовательное пространство». Оно интегрирует сложные междисциплинарные теоретические проблемы культуры и образования. Раскрывая сущность данного понятия, В.А. Мижериков трактует его «как единство образовательного и культурного пространств, взаимосвязь и взаимовлияние которых основывается на принципе государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие образовательных систем, национальных культур, региональных и национальных традиций в условиях многонационального государства» [3, с. 50].

Особую актуальность в России поликультурное образование приобрело в 90-е годы; в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная среда, для которой было характерно возрастание роли родного языка и развитие двуязычия.

Одной из важнейших задач сегодня становится расширение поликультурных составляющих в системе высшего образования.

В учреждениях высшего профессионального образования обучаются студенты различных культурных, национальных и социальных групп. Как показывают исследования, иногда наблюдаются случаи неуважительного отношения к культурным различиям среди студентов, конфликты в межличностных отношениях внутри многонациональной студенческой группы, поэтому актуальность исследования обуславливается также тем, что в своей будущей профессиональной деятельности студенты должны быть готовы к решению данных проблем.

Поликультурное образовательное пространство призвано реализовать:

- ценностное отношение к человеку, гуманизацию отношений между людьми;
- поддержку культурной идентификации личности студента;
- приобщение студента к культуре посредством образовательной среды вуза.

Кроме того, поликультурное образование необходимо для формирования конкурентоспособного специалиста и коммуникабельной личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде [1].

Следует отметить также необходимость следующих личностных качеств преподавателя, необходимых для работы в поликультурном образовательном пространстве вуза:



- толерантность, коммуникабельность, умение сглаживать отрицательные эмоции, агрессию, раздражение;
- умение решать личные и общественные споры со студентами посредством диалога и сотрудничества;
- иметь чувство юмора;
- при разрешении конфликтных ситуаций руководствоваться в своих поступках нравственной позицией.

Известно, что иностранный язык как составляющая высшего образования обладает значительными возможностями обогащения образовательной среды вуза; оказывает значительное влияние на становление и развитие всего его поликультурного пространства. Поликультурный потенциал иностранного языка заключен как в лингвистических особенностях иностранного языка, так и во вне лингвистическом содержании текстов, отражающих как иноязычную, так и отечественную культуру, бытие человека в мире, а также в специфике общения на иностранном языке, в личной и профессиональной коммуникации. Овладение студентами иностранными языками обеспечивает непосредственный доступ к культуре и социальному опыту другого народа, предполагающего диалог культур и открывая широкие возможности для межкультурного взаимодействия. Кроме того, иностранный язык является дисциплиной, охватывающей большой объем необходимых для студентов компетенций. Так, на занятиях у обучающихся формируются и развиваются коммуникативная, социокультурная, информационная и другие компетенции. Главной целью обучения иностранному языку является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, получающей активное развитие в современной методике обучения иностранному языку.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении возможностей иностранного языка как фактора становления и развития поликультурного образовательного пространства в связи с высокой необходимостью его практического владения в современном мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева В.И. Поликультурная образовательная среда как инновационная система формирования толерантности обучающегося // Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право: материалы международной конференции. – Архангельск: САФУ, 2018. – 115с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М: Искусство, 1986. – 445с.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера ТЦ, 2004. – 448 с.

УДК 373.51

УДК 372.88

**Н.В. Поспелова<sup>1</sup>, Н.С. Субботина<sup>1</sup>, Р.А. Степанова<sup>2</sup>,**  
*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*  
*<sup>2</sup>МБОУ "Гимназия № 4", г. Елабуга, Россия*

### **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** В контексте социокультурного и лингвокультуроведческого подходов к изучению иностранного языка в языковом образовании нашей страны рассматриваются и лингвокультурные типажи. Моделирование лингвокультурного типажа "beefeater" включает понятийные, образные и ценностные составляющие.

**Ключевые слова:** лингвокультурный типаж, бифитер, образ, моделирование, языковое образование.

**N.V. Pospelova<sup>1</sup>, N.S. Subbotina<sup>1</sup>, R.A. Stepanova<sup>2</sup>,**  
*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia,*  
*<sup>2</sup>Municipal budgetary educational institution "Gymnasium No. 4", Elabuga, Russia*

### **LANGUAGE EDUCATION AT THE PRESENT STAGE: PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Abstract.** In the context of sociocultural and linguocultural approaches to the study of a foreign language in the linguistic education of our country, linguocultural types are also considered. The modeling of the linguistic-cultural type "beefeater" includes conceptual, figurative and value components.

**Key words:** a linguocultural type, beefeater, image, modeling, language education.

In changing the conditions that exist in the world (geopolitical disasters, a scientific breakthrough in the field of communication, the Internet), knowledge of a foreign language plays a huge role.

The relevance of this article is due to the fact that the teaching and learning of a foreign language is a complex psychological process of transition of other ideas and concepts into a different world, a world of a different mentality < customs, traditions. In addition, the language is in constant motion and development. This contributes to the emergence of barriers, one of which is the fear of mistakes in foreign languages.

A foreign language teacher should be aware of his role in the modern world, the role of a conductor, the role of a mediator of cultures, i.e. the role of the linguistic personality, who has learned through the study of languages, both the features of various cultures and the features of their interaction. The teacher must believe that there are very few incapable of languages, but many who have lost faith in themselves.

In recent decades, in the language education of Russia, in the methodology of teaching foreign languages, a significant number of works have appeared that reflect the sociocultural approach to learning, problems of sociocultural education in linguistic pedagogy, cultural aspects of

linguistic education, problems of linguoconceptology, linguopersonology, the problems of cross cultural studies [2, 3, 4, 5].

The sociocultural, the linguistic study of the country approach fixes the understanding of culture as a wide range of social phenomena. This approach promotes the formation of such necessary qualities as cultural impartiality, tolerance, willingness to communicate and cooperate with people in a foreign culture, behavioral adaptation, etc.

At the faculty of foreign languages of Elabuga's Institute of Kazan federal university more and more works appear related to the study of images that incorporate the totality of a certain group or a social class or the entire cultural and linguistic society, i.e. linguocultural types.

Language is a way of realizing the country's cultural identity, a reflection of a century emerging culture. The development of the science of linguoculturology and its many directions is the result of the interest of linguists, aimed at the relationship of language and culture.

The main task of linguoculturology is the study of culturally - determined units of the language, which together form a large layer of cross-cultural units that affect the formation of unique, that is, not characteristic of other cultures, features that include the mentality of the people, its traditions, customs, worldview.

One of our interests in the study of the directions of linguoculturology was linguoconceptology, which is aimed at the study of concepts - emotionally colored images that automatically arise in the consciousness of representatives of culture, the totality of which forms a linguistic picture of the world. A linguocultural type, the modeling of which was the goal of this work, is a variety of concepts and refers to the concept of a typed personality. A linguocultural type is a certain image that incorporates the totality of the characteristics of a certain group or social class, or the entire and linguocultural society, and which is an integral component of culture. Linguocultural types are the most important difference between one culture and another.

The linguocultural type is a recognizable image of representatives of a certain culture, the totality of which makes up the culture of a particular society. Being an abstract mental formation, the linguocultural type is a type of concept, the content of which is a typed personality [1].

The compilation of the sociocultural reference of the linguocultural character "The English guard of the Tower" was based on a study of the origin and development of the meaning of the concepts "yeomen" and "beefeater". Despite the fact that it is impossible to determine the exact date of occurrence of these concepts, thanks to the data of the reference books, we can approximately date the concept of "yomen" by the 11th century, being first captured in writing. A thorough analysis of the sources allowed us to conclude that there are certain time periods when the concept of "yomen" was used to denote a group of people united by a common social position or type of activity. As a result, four components were obtained that constitute the sociocultural certificate of the type: a prosperous peasant, a military servant, personal protection of the monarch and a ceremonial servant of the Tower.

The classification of linguocultural types and signs by which they can be identified was interpreted. By the strength of the severity of characteristics, the types are divided into bright and dim, by their existence or absence in the material world, they are factual and fictitious, by the volume of associations – fixed and dispersed, by the sign of the evaluation mark – positive and negative. We described the linguocultural character from the point of view of its conceptual, figurative and value components, as well as by compiling a sociocultural reference.

The compilation of the sociocultural reference of the linguocultural character “English Guard of the Tower” was based on a study of the origin and development of the meaning of the concepts “yeomen” and “beefeater”. Despite the fact that it is impossible to determine the exact date of occurrence of these concepts, thanks to the data of the reference books, we can approximately date the concept of “yomen” by the 11th century, being first captured in writing. A thorough analysis of the sources allowed us to conclude that there are certain time periods when the concept of “yomen” was used to denote a group of people united by a common social position or type of activity. As a result, four components were obtained that constitute the sociocultural certificate of the type: a prosperous peasant, a military servant, personal protection of the monarch and a ceremonial servant of the Tower.

The conceptual characterization of the linguocultural type was built on the basis of the analysis of its definitions proposed in various dictionary entries, and includes the following components: life guardsman, free-born servant, close face of the monarch, protection of the royal family, honorary escort, Tower guard, an employee with a weight above the norm, meatlover, guard of royal jewels.

The figurative characteristic of the linguocultural character “English Guard of the Tower” includes such components as: clothes: festive uniform – red with gold trim; casual uniforms - dark blue with red trim; attributes: a staff with a silver copy of the White Tower; ceremonial ax; age: middle-aged person; Responsibilities: Key Ceremony; Ravenmaster.

The linguocultural type “English Guard of the Tower” is a symbol of London. Among the components of the value characteristic, it is possible to identify positive and negative signs of the linguocultural type “English guard of the Tower”. The negative one includes a tendency to sexual discrimination. The fact is that in 2017 women were allowed to be beefeaters. The positive ones are patience, a sense of humor, courage, discipline, patriotism, goodwill, smiling, responsibility, punctuality, and the absence of bad habits.

Conclusions. Language education is characterized by an orientation not only on the interaction of language and culture, but also on the interaction of language and personality, which allows us to talk about the possibility of the formation of linguistic consciousness and the ability to linguistic communication through the study of individual types, which are an important component of the culture of the country of the studied language. The development of linguocultural types is still actively engaged in by many philologists, methodologists, teachers of foreign languages. Linguocultural types are complex formations that require careful study.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Axiological linguistics: linguocultural types: Collection of scientific papers / Ed. by V.I. Karasik – Volgograd: Paradigm, 2005. – 310 p.
4. Safonova V.V. Sociocultural approach to teaching foreign languages. – M.: Higher school, 1991. – 305 p.
5. Sysoev P.V. Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the country of the language being studied // Foreign languages at school, 2001. – No. 4. – S. 12-18.
6. Salanovich N.A. Learning to read authentic texts of linguoregional content // Foreign languages at school, 1999. – No.1. – S. 18-22.

7. Tomakhin G.D. Cross cultural studies: what is it? // Foreign languages at school, 1996. – No. 6. – S. 22-27.

**УДК 372.888.161.1**

**Н.Б. Ражабова,**

*Каршинский Инженерно-Экономический Институт, г. Карши, Узбекистан*

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данной статье представлены задачи, которые предстоит выполнить преподавателям кафедры узбекского и русского языка, направленные на более углублённое изучение русского языка. Представлены образцы проведения интерактивных занятий, предлагаются задания для формирования навыков устной русскоязычной речи в национальных группах.

**Ключевые слова:** русский язык, русская культура, интерактивные методы, учебно-познавательные действия, задание, устная речь.

**N.B. Razhabova,**

*Karshinsky Engineering and Economic Institute, Karshi, Uzbekistan*

### **INTERACTIVE CLASSES FOR LEARNING RUSSIAN**

**Abstract.** This article discusses the tasks to be performed by the teachers of the Department of the Uzbek and Russian Languages, aimed at more in-depth study of the Russian language. Samples of interactive classes are given, activities to improve skills of the Russian language in national groups are presented.

**Key words:** Russian, Russian culture interactive methods, learning and cognitive activities, task, oral speech.

В нашем институте обучаются национальные группы. Для них проводятся занятия по русскому языку как иностранному. Таким образом, студенты имеют возможность не только получить возможность эффективнее изучить «великий и могучий», но и приобщиться к русской культуре, познать ценности русских традиций. В Узбекистане интерес к изучению русского языка возрастает с каждым днем, процесс обучения русскому языку приобретает все более ощутимую практическую и коммуникативную направленность. В Республике функционирует много совместных узбекско-российских предприятий, где необходимо знание русского языка. В основном на этих предприятиях востребованы выпускники нашего института. Это специалисты по направлению подготовки «Электроэнергетика», «Нефтегазовое дело», «Теплоэнергетика».

Перед преподавателями кафедры узбекского и русского языка стоят задачи разработки комплекса заданий, с помощью которых студенты смогут получать навыки продуктивного высказывания на языке специальности, владеть такими жанрами устной речи, которые необходимы для свободного общения в процессе трудовой деятельности, вести деловую беседу, обмениваться личными впечатлениями и мнениями, информацией,

давать оценки, уметь составлять доклады, давать критические замечания, соблюдать правила русского этикета и умело пользоваться технической литературой по специальности [1].

В этой статье мы приводим несколько интерактивных заданий, которые были разработаны для проведения занятий по русскому языку в национальных группах, обучающихся на узбекском языке и при выполнении которых студенты активизируют учебно-познавательные действия и имеют возможность найти своё правильное решение [2].

Прежде чем дать задание, студентам предлагается опорная таблица с притяжательными местоимениями.

Nom	мой, твой	моё, твоё	моя, твоя	мои, твои
Accus	мой, твой	моё, твоё	мою, твою	мои, твои
Nom	наш, ваш	наше, ваше	наша, ваша	наши, ваши
Accus	наш, ваш	наше, ваше	нашу, вашу	наши, ваши

*Задание 1.* Ответьте на вопросы, используя притяжательные местоимения в требуемом падеже.

Чью книгу вы читаете?	(ваша)
Чью машину он покупает?	(моя)
Какую музыку ты слушаешь?	(твоя)
Чей план вы знаете?	(наш)
Чью ошибку он повторяет?	(моя)
Какую идею ты не понимаешь?	(твоя)
Какое письмо вы читаете?	(ваше)
Какую жизнь вы любите?	(наша)

*Задание 2.* Заполните пробелы указательными местоимениями это, этот, эта, эти в требуемом падеже.

1. ... наша машина. ... машина стоит очень дорого. Вы покупаете ... машину?
2. Ты видишь ... картину? Я думаю, ... отличная картина. Сколько стоит... картина?
3. Сколько стоит ... костюм? ...модный костюм? Пожалуйста, ...костюм и ...рубашку.
4. Я хочу... ботинки. ... ботинки не очень дорогие? Я думаю, ... отличные ботинки.
5. Я хочу ...торт. ...очень красивый торт. ... торт, наверное, очень вкусный.
6. Я думаю, ...интересный журнал. Сколько стоит ... журнал? Пожалуйста, ... журнал и ... газету.
7. Кто читает ...книгу? ... интересная книга? Почему ... книга у меня на столе?
8. Сколько стоят ... билеты? ... очень дорогие билеты? Но я покупаю ... билеты.

*Задание 3.* Раскройте скобки, используя словосочетания в требуемом падеже.

- 1) Я ишу (меховая шапка). У вас есть (меховая шапка)?
  - 2) Вот (жёлтая куртка). Я не хочу (жёлтая куртка).
  - 3) Вы хотите купить (маленькая матрёшка)? Вот (маленькая матрёшка).
  - 4) У вас есть (хорошие сувениры)? Я люблю (хорошие сувениры).
  - 5) Это (красная футболка). Я покупаю (красная футболка).
  - 6) Вы ищите (женские туфли)? Я продаю (женские туфли).
  - 7) Я хочу (красная рубашка). У нас есть (красная рубашка).
  - 8) У вас есть (синяя сумка)? Да, я продаю (синяя сумка).
  - 9) В магазине продаются (спортивный мотоцикл). Вот (спортивный мотоцикл).
  - 10) В магазине есть (модная одежда). Я покупаю (модная одежда).
- Вы открываете новый магазин. Что вы там будете продавать?

магазин	«Одежда»	«Универмаг»	«Подарки»
большой	шапка	велосипед	книги
маленький	куртка	мотоцикл	карты
дорогой	рубашка	фотоаппарат	часы
дешёвый	кроссовки	сумка	диски
американский	шуба	видеокамера	ручки
японский	платье	телевизор	цветы
немецкий	юбка	телефон	картина
итальянский	кофта	пылесос	шахматы
оранжевый	туфли	принтер	матрёшка
коричневый	пиджак	холодильник	сувениры
модный	футболка	часы	статуэтка

Задание 4. Прочитав текст «Образование в Узбекистане», правильно соберите «Домино» [1].

Правила метода «Домино»:

Студентам предлагаются карточки с отрывками из текста (косточки домино), они должны распределить их в правильной последовательности и собрать текст.

1. В высшие учебные заведения могут поступать юноши и девушки с 17-ти лет. Учёба в вузе продолжается не менее четырёх лет.

2. Высшее специальное образование делится на два этапа – бакалавриат и магистратуру. Бакалавриат – это одно из направлений в получении базового высшего образования.

3. Дальнейшее образование молодые люди могут получать в аспирантуре, докторантуре. В аспирантуре обучение продолжается 3 года на основе завершения обучения

на магистра. Учёба в ней заканчивается приобретением учёной степени «кандидата наук» по избранной специальности.

4. Огромные задачи, стоящие перед Республикой Узбекистан, предстоит решать тому новому поколению молодёжи, которое сейчас учится в школах, лицеях, колледжах и высших учебных заведениях.

5. Основное звено народного образования Республики Узбекистан составляет система непрерывного образования. Национальная программа по подготовке кадров предоставляет следующие виды образования:

– обучение на бакалавра продолжается не менее четырёх лет и завершается получением диплома о высшем образовании и приобретением специальности.

– магистратура – высшее специальное образование по конкретной специальности на основе степени бакалавра продолжается в течение двух лет.

6. Завершением программы является квалификационная государственная аттестация с присуждением степени “магистр”. Магистрам выдаётся диплом государственного образца, дающий право заниматься профессиональной деятельностью;

– дошкольное образование, которое начинается с трёхлетнего возраста и продолжается до шести-семи лет, проводится в семье, в детском саду;

– начальное образование включает в себя обучение с 1-го по 4-й класс и начинается с шести - семи лет.

7. Принципы государственной политики в области образования, права и обязанности граждан на его получение гарантируют все 34 статьи Закона Республики Узбекистан «Об образовании».

– общее среднее образование ученики получают, обучаясь в 5-11-м классах.

– среднее специальное и профессиональное образование получают учащиеся, поступая в академические лицеи и профессиональные колледжи.

Докторантура продолжается 3 года на основе научной степени кандидата наук и завершается присуждением по итогам защиты диссертации научной степени «доктор наук».

Итак, преподаватели успешно решают задачи, направленные на более углублённое изучение русского языка, используя для повышения уровня знаний активные и интерактивные методы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Рахманова Ю.К., Шодманова Н.И. Электронный учебно-методический комплекс по русскому языку. КарМИИ. Карши, 2016. – 366 с.
2. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 7-изд. СПб.,: Златоуст, 2009. – 280 с.



УДК 82.09

**А.И. Разживин,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**«...ВСЯКИЙ СУД ЕСТЬ ДЕЛО БОЖИЕ...» ПОЭТИЧЕСКОЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ  
ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ Г.Р.ДЕРЖАВИНА**

**Аннотация.** В работе рассматриваются лирические стихи Г.Р. Державина, отражающие мировидение поэта и чиновника, исследуется нравственная философия поэта, вмещающая триединство: *бог – закон – суд*. Аргументации подвергается тезис о том, что творческое наследие Державина – не только художественное явление. В мировидении Державина-поэта и государственного деятеля сочетается оригинальная лирическая философия и учение о преобразовании мира на справедливых онтологических началах, в основаниях которых лежит христианское учение.

**Ключевые слова:** мировидение Державина-поэта, лирическая философия, концепт суд.

**A.I. Razzhivin,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**"... ANY COURT IS A CASE OF GOD ..." POETIC REFLECTION OF  
G.R. DERZHAVIN'S STATE SERVICE**

**Abstract.** The article examines G.R. Derzhavin's lyric poems, reflecting the worldview of the poet and the official, explores his moral philosophy that contains the trinity: *God – law – court*. The thesis that Derzhavin's creative heritage is not only an artistic phenomenon is argued. The worldview of Derzhavin, a poet and a statesman, combines original lyrical philosophy and the doctrine of transforming the world on righteous ontological principles, the foundations of which are Christian teachings.

**Key words:** the poet Derzhavin's worldview, lyrical philosophy, concept court.

Есть Бог, есть Вседержитель,  
Живых и мертвых есть судья...

(«Правосудие»)

Пристрастный суд – разбоя злее;

Судьи – враги, где спит закон...

(«Изображение Фелицы»)

...решить дела не только по законам,  
но и по совести...

(«Проект Устава третейского совестного суда»)

В отечественной историографии Г.Р. Державин известен не только как поэт, но и как чиновник, и как государственный служащий, и юрист, и законодотворец. Уникальная личность, поэт Державин открыто и смело выступал поборником справедливости и законности в судебной практике, в государственной деятельности и в сфере нравственно-этической. Во

всех жизненных ситуациях он всегда ставил общегосударственные интересы выше личных, доказывая это всем жизненным опытом на различных должностях от солдата и губернатора, до сенатора и министра юстиции.

«Лирик-философ...» – так характеризовала Державина критика 1823 г. – «поэт вдохновенный, неподражаемый...», ринувшийся «на высоты, ни прежде, ни после него недосыгаемые» [1, с. 45]. Творческое наследие Державина – не только художественное явление. Для поэта характерно неослабное и напряженное внимание к мировоззренческим вопросам, поиск ответов на вечные вопросы бытия. Его поэзия насыщена нравственными и этико-философскими размышлениями: добро и зло, судьба и предназначение человека, восприятие человеком своего места в нескончаемом потоке времени и в социальном земном мире, мгновенная тленность земной жизни, бессмертие души и победа над Вечностью.

На что опирается Державин в своих экзистенциальных размышлениях? Философский базис его смысложизненных проблем выстраивается в ряд концептов: *Бог – Закон – Правда – Долг – Добродетель – Суд – Милость*. Несомненно, в мировидении Державина-поэта и государственного деятеля сочетается оригинальная лирическая философия и учение о преобразовании мира на справедливых онтологических началах, в основаниях которых лежит христианское учение. Его поэзия насыщена глубочайшими этико-философскими размышлениями [2; 3; 5].

Интерес к философским основаниям художественной системы Г.Р. Державина – весьма заметное направление в современном державиноведении. Д.В. Ларкович, исследуя генезис философских интересов поэта, прослеживает, как в лирике 1790-1800-х годов «усиливаются этические приоритеты, которые являются свидетельством динамики аксиологических и религиозных установок поэта», и как постепенно поэтологическая метафора бессмертия «уступает место буквальному представлению о бессмертии, близком его христианскому толкованию» [4, с. 111]. Показательна ода «Бессмертие души» (1797), ода, которая по силе эмоционального воздействия, нравственного накала и мировоззренческой составляющей может быть поставлена на один уровень с одой «Бог» (1784). Осознание и осмысление бессмертия души меняет нравственные ориентиры земной жизни человека, открывает перед ним неограниченные возможности в земном бытии для спасения души и обретении жизни вечной.

В этой связи концепт *Суд* в творчестве Державина становится наиболее репрезентативен и частотен, ибо каждая душа предстанет перед Создателем с отчетом о плодах своей жизнедеятельности. Нравственная философия поэта вмещает триединство: *бог – закон – суд*, достаточно вспомнить нарративы названий его лирики и лироэпики: «Правосудие», «Праведный судия», «Похвала за правосудие», «Властителям и судиям», «Радость о правосудии», «Введение Соломона в судилище», «Бессмертие души». Это духовная сфера человека, небесная, отчетная перед вечностью, ибо всякий человек придет к господу со всеми своими деяниями, правыми и неправыми.

Но есть и сфера земная, повседневная, связанная с ответственностью перед обществом («ваш долг есть сохранять законы»), народом («без совести, без обороны сирот и вдов не оставлять»), со службой, с государственной обязанностью (работы «Мнение о правах, преимуществах и существенной должности Сената», «Проект Устава третейского советного суда»), наконец, с неисполнением должности судьи и гражданина («покрыты мздою очеса», «судьи – враги, где спит закон», работы «О превышении власти олонцекою

казенную палатую», «О командировании стряпчего... на следствие по делу о взятках»). В данном случае суд – формальный гарант законности и справедливости, орган защиты прав и свобод граждан, призванный обеспечить верховенство власти и правопорядок в обществе.

«Правый / неправый суд» – особая державинская тема. В любой должности, будь то губернаторская или министерская, Державин с невероятным упорством боролся за правду. Так, в письме генерал-губернатору поэт указывал на слабость судебной власти в Олонецкой губернии, отмечая, что чаще обвинительные приговоры выносятся людям в малых чинах, напротив, большие чины оправдываются. В Тамбове он обнаруживает чиновничью круговую поруку в ведении уголовных и гражданских дел. В судах не было свода законов, дела вершились произвольно, выносились необоснованные приговоры. В своей губернаторской практике он прибегал к замене судей по особо шумевшим делам, направляя стряпчих верхних (высших) земских судов для ведения дел на местах, дабы исключить сращивание служителей Фемиды с местным криминалом. Показательно, к примеру, следственное дело о взятках в Каргополе, где судьи, стряпчие, секретари и почти все канцелярские служители оказались прикосновенными к данному делу, а городничий оказался под судом в уголовной палате (см.: Губернаторские предложения Олонецкому наместническому правлению за 1785 г. *О командировании стряпчего Бидберга на следствие по делу о взятках в Каргополь*). Неправое судопроизводство Державин всегда рассматривал как зло, самое опасное и вредящее всему обществу. «*Пристрастный суд – разбоя злее; Судьи – враги, где спит закон...*», – писал он в оде «Изображение Фелицы» [6, I, с. 150].

Важно обратить внимание еще на одну работу Державина. В 1801 году он составил Проект устава третейского совестного суда [6, VII, с. 349-376], в котором описал права, правила, порядок производства дел, его преимущества и способы, которыми можно добиться скорого, объективного и открытого решения гражданских дел. По сути дела, это был прообраз арбитражного суда, но предлагаемые Державиным основания судопроизводства могли лечь в производство уголовных и государственных дел. Обращают внимание статьи, в которых речь идет о гласности суда (в зал заседания теперь могли допускаться посторонние лица, то есть зрители и слушатели), приговоры суда должны были печататься в общедоступных газетах, можно было публиковать замечания на решения суда и т. д.

Устав призывал «решить дела не только по законам, но и по совести» (статья 75), и «сопрягать правосудие с милосердием» (статья 87), подчеркивая «...**всякий суд есть дело божие**...» (выделено мной, А.Р.) [6, VII, с. 375]. Нетрудно заметить, что эти юридические формулы идут из формул поэтических. Причем в статье 102 Державин акцентирует внимание на том, что главнейшие правила третейского советного суда им «почерпаются из священного писания и естественного нравоучения»: «Аще хотите, да творять вамъ человекы, и вы творите имъ такожде». «Въ нюже мѣру мѣрите, возмѣрится и вамъ». «Судяй ближняго, себя да судить». «Чего себѣ не хочешь, другому не желай» (сохранено правописание оригинала, А.Р.).

Согласно проекту Державина, предлагалось существенно расширить функции Сената, наделив Сенат исполнительной, судебной и оберегательной функциями. Судебную власть следовало, согласно проекту, передать особому судебному департаменту, который стал бы высшей инстанцией всех судов империи. Надзор за правильностью исполнения

---

законов Сенатом и подчиненными ему местами могла бы осуществлять Обергегательная дума. Сенат Державин предлагал сделать выборным.

Таким образом, Державин мыслил преобразовать Сенат в достаточно независимый от монарха орган управления, соединяющий судебные, административные, контрольно-ревизионные функции, и надзора за законодательной деятельностью.

Проект министра Г.Р. Державина о третейских судах не был реализован, однако его влияние явственным образом ощущалось в российской правовой жизни все последующее столетие. Влияние этого проекта проявлялось при реализации конкретных законопроектов, при помощи которых расширялась сфера третейского судопроизводства, так и в иных проектах, которыми обосновывалась необходимость укрепления системы третейских судов как альтернативы государственной системе разрешения правовых споров.

Державин верил в Бога на небе и в разумные законы на земле. В гражданской правовой практике министра юстиции и в нравственной жизни поэта выражалась его гражданская позиция, убежденность в ответственности любой власти перед людьми и Богом. Поэт судил любого человека с позиций высокой нравственности и гражданственности, напоминая «сильным мира сего» о Божием суде, о суде совести, о суде потомков:

Потомство тех увидит тени,  
Которых мужествен был дух.  
С гробов их в души огонь польется,  
Когда по рощам разнесется  
Бессмертной лирой дел их звук [6, I, с. 194].

Размышления о правосудии находим не только в лирике Державина, но и в драматургии. В библейской трагедии «Ирод и Мариамна» он популяризировал идеи своего нереализованного «Проекта» в части суда и правосудия. Мариамна, обличая деспотическую власть Ирода, заявляет, что он «Без вин и без суда сколь многих предал казни.../ Презлобно уморил в изгнаниях, в муках злых» [IV, 222], и напоминает: «Есть над царями царь, сей царь царей есть Бог» [6, IV, с. 209].

Стихотворение «Праведный судия» (1789), несомненно, является программным в творчестве Державина. В обобщенной форме оно проясняет авторское кредо поэта:

Я милость воспою и суд,  
И возглашу хвалу я Богу;  
Законы, поученье, труд,  
Премудрость, добродетель строго  
И непорочность возлюблю [6, I, с. 135].

Это стихотворение близко по содержанию религиозным заповедям, по которым должен жить каждый честный и праведный человек: закон, милость, праведный суд, труд, премудрость, добродетель, непорочность, любовь к ближнему. Праведный человек не приобщится к злым, возненавидит распутных, льстецов, клеветников; за стол не пустит надменных, злых, неблагодарных; лжецы, мздоимцы, гордецы будут наказаны Богом. Державин, воспитанный на христианской этике, последовательно развивает систему образов, связанных с представлением о Страшном суде: Люди делятся на "правых" — "праведников" и "лукавых" — "грешников"; первым суждена Божеская милость и благодать, вторым — адские муки.

Державин на протяжении долгой творческой жизни многократно возвращался к размышлениям о божием суде, о правом судии на земле, о людской памяти – как судии времени:

Нет, знай, что Правосудья око,  
Хоть бодрствует меж звезд высоко,  
Но от небес и в бездны зрит:  
Тех милует, а тех казнит  
И здесь, в сей жизни скоротечной,  
И там, и там, по смерти, в вечной...  
Нет, стой! Есть Бог, есть Вседержитель,  
Живых и мертвых есть судья,  
Есть наших тайных дел ценитель  
Он счастье, славу дням твоим  
И продолжение дарует,  
Страшись, когда вознегодует! [6, I, с. 116-117].

В литературе XVIII века концепт *Суд* чаще всего встречается в переложениях псалмов. У Державина он обогащается новыми (не только духовными) значениями: суд юридический, формальный; суд памяти, суд потомков (Ты сам со временем осудишь / Меня за мгlistый фимиам, / За правду ж чтить меня ты будешь, / Она любезна всем векам («Храповицкому», 1793)); суд нравственный, где велика роль судьи-поэта (И дар мне дан судьи, певца («Меркурию»)). Считая государственную службу главным своим делом, Державин, тем не менее, поднимает на необычайную высоту и поэтическое служение. Поэзия, как понимал ее Державин, «вышний дар богов» («Видение Мурзы»), позволяющий поэту нести правду человечеству, быть судьей и гражданином. Роль трудная. Вспомним сохраненную М.А. Дмитриевым автоэпитафию Державина в форме лапидарной надписи:

Здесь лежит Державин,  
который поддерживал правосудие;  
но, подавленный неправдою,  
пал, защищая законы [6, II, с. 275].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бестужев А.А. Взгляд на старую и новую словесность в России // «Их вечен с вольностью союз»: Литературная критика и публицистика декабристов. Составл., вступит. статья и коммент. С.С.Волка. – М.: Современник, 1983. – 368 с.
2. Кочеткова Н.Д. Проблемы добра и зла в поэзии Державина // Г.Р. Державин. История и современность. – Казань: Изд-во КГУ, 1993. – С. 62-68.
3. Кочеткова Н.Д. «Правосудие» и «Милость» в поэзии Державина // XVIII век. – СПб.: Наука, 1996. – Вып. 20. – С. 72-78.
4. Ларкович Д.В. Г.Р. Державин и художественная культура его времени: формирование индивидуального авторского сознания. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 344 с.
5. Пашкуров А.Н. Концепт «Добродетель» в элегических стихотворениях Г.Р. Державина и М.Н. Муравьева (к постановке проблемы) // Поэтика Г.Р. Державина и литературные диалоги: коллективная монография / под ред. А.Н. Пашкурова и А.Ф. Галимуллиной. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 49-57.

б. Сочинения Г.Р. Державина, с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. – СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1864-1883. Ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы.

УДК 82

**Л.М. Рамазанова,**

*Научный руководитель: Г.Н. Божкова,*

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**ИЗУЧЕНИЕ МИФА О ВЕЛИКОМ ГРЕШНИКЕ В ПОЭМЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ «ЦАРЬ-ДЕВИЦА», КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** Миф о великом грешнике является одной из важнейших архаико-мифологических сюжетных схем для русской литературы. Его смысловое ядро составляет идея нравственного возрождения павшего человека. В статье рассматривается поэма М.И. Цветаевой «Царь-Девница» в аспекте соответствия ее композиции богословской триаде «грех – покаяние – спасение», а также особенности отражения в ней мифа о великом грешнике. Задача представленного исследования заключалась в оценке степени влияния изучения мифа о великом грешнике в поэме М.И. Цветаевой «Царь-Девница» на формирование исследовательской компетенции обучающихся основного звена на факультативных занятиях по литературе

**Ключевые слова:** миф о великом грешнике; грех; покаяние; спасение; богословская триада; М.И. Цветаева, Царь-Девница, филологический анализ, исследовательская компетенция.

**L.M. Ramazanova,**

*Scientific supervisor: G.N. Bozhkova,*

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**STUDYING THE MYTH ABOUT THE GREAT SINNER IN THE POEM BY M. I. TSVETAEVA “TSAR MAIDEN” AS A MEANS OF FORMING RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS**

**Abstract.** The myth of the great sinner is one of the most important archaic-mythological plot schemes for Russian literature. Its semantic core is the idea of a moral rebirth of a fallen man. The article considers the poem of M.I. Tsvetaeva's “Tsar Maiden” in the aspect of the correspondence of her composition to the theological triad “sin - repentance - salvation”, as well as the peculiarities of the reflection of the myth of the great sinner in it. The objective of the presented study was to assess the degree of influence of the study of the myth of the great sinner in the poem of M.I. Tsvetaeva "Tsar Maiden" on the formation of the research competence of students of the main link in optional classes in literature

**Key words:** myth of the great sinner; sin; repentance; the rescue; theological triad; M.I. Tsvetaeva, Tsar Maiden, philological analysis, research competence

Одним из самых масштабных нововведений сегодняшнего образования стал так называемый «компетентностный подход». Идея подобного подхода появилась в ходе

подготовки «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и в настоящее время рассматривается как симптом смены ценностных ориентиров и целей образования. Данное понятие получило распространение в связи с дискуссиями о проблеме модернизации российского образования [2, с. 3].

В условиях перехода к компетентностно-ориентированному образованию проблема формирования компетенций становится все более *актуальной* и привлекает к себе *пристальное внимание широкого круга ученых*. Активно ведется анализ понятий «компетенция» (А.Г. Бермус, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, С.Г. Воровщиков, К.Ш. Ахияров и др.) и «компетентность» (Н. Хомский, А.В. Хуторской, С.Г. Воровщиков, К.Ш. Ахияров и др.), с разных аспектов раскрывается суть компетентностно-ориентированного подхода. Теоретические, дидактические, методические основы развития исследовательской деятельности учащихся представлены в работах А.В. Леонтовича, М.Н. Арцева и др. Теоретическая сторона проблемы исследовательской компетенции, а также определения понятия «исследовательская компетенция» рассмотрена в трудах таких ученых, как А.В. Хуторской, И.И. Холодцова, Н.И. Плотникова, К.Ш. Ахияров, Е.В. Бережнова и др. Компонентные составляющие исследовательской компетенции представлены в работах С.И. Осиповой, А.Э. Ишковой и др.

Важность включения учащихся в исследовательскую деятельность для достижения стратегической цели реформирования образования в России отмечена на государственном уровне. Необходимость повышения качества филологического образования была изложена еще в «Стратегии модернизации российского образования» [4], главной целью которой является переход к компетентностно-ориентированной дидактике. Компетентностный подход предполагает сосредоточивание образования главным образом на формировании у обучающихся способности успешно ориентироваться в нетипичных ситуациях, возникающих в профессиональной, общественной, личной жизни, достигая при этом поставленных целей, то есть владения ключевыми компетенциями. В общем смысле компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Для повышения уровня продуктивности деятельности обучающихся на уроке необходимо формировать исследовательскую компетенцию учащихся основной школы, так как среди ключевых компетенций она является ведущей.

Под исследовательской компетенцией следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [5; 6].

Рассматривая уроки литературы, стоит отметить, что эффективному формированию исследовательской компетенции учащихся способствует метод исследовательских проектов, отработка навыков выразительного чтения и филологического анализа художественного текста.

Использование филологического анализа текста на уроках литературы позволяет добиваться гораздо более успешных результатов в сравнении с традиционными методами репродуктивного изучения дисциплины, становящегося нерезультативным в условиях современного образования (проведенное нами анкетирование среди учителей городских и

сельских школ позволило выявить определенные недостатки в работе по формированию исследовательской компетенции на уроках литературы).

Творческое наследие, оставленное величайшим русским поэтом Мариной Ивановной Цветаевой, является богатой базой для подробного изучения обучающимися и отработки ими навыков филологического анализа текста. Ритмика и строфика поэм М.И. Цветаевой, постижение их своеобразия и функционального значения требует определённых читательских усилий, но в результате работы над текстами ее поэм обучающийся понимает, что на этих крупных, значимых произведениях лежит печать традиций русского народа. Наличие в ее произведениях мифа о великом грешнике [3, с. 33-35] позволяет использовать их для формирования основ исследовательской компетенции обучающихся посредством филологического анализа на уроках литературы и внеурочных занятиях. В числе ученых, сделавших феномен мифа о великом грешнике объектом специального исследования, необходимо назвать имена Ю.М. Лотмана, Р.Г. Назирова и М.М. Бахтина. Непосредственному изучению мифа о великом грешнике посвящена статья М.Н. Климовой «К вопросу о происхождении мифа о великом грешнике в русской литературе» [1].

Актуальность изучения творческого наследия М.И. Цветаевой, а также выявленные недостатки в работе по формированию исследовательской компетенции на уроках литературы определили тему нашей работы.

*Цель* исследования заключалась в оценке степени влияния изучения мифа о великом грешнике в поэме М.И. Цветаевой «Царь-Девница» на формирование исследовательской компетенции обучающихся основного звена на факультативных занятиях по литературе.

Достижение цели определило необходимость решения следующих *теоретических и практических задач*: 1) дать общую характеристику мифу о великом грешнике, теоретически охарактеризовать этапы его бытования в русской литературе; 2) рассмотреть поэму М.И. Цветаевой на предмет наличия в ней мифа о великом грешнике; 3) проанализировать средства и способы создания страстных героев-грешников в поэме «Царь-Девница»; 4) изучить сущность и структуру исследовательской компетенции в психолого-педагогической литературе; 5) выявить наиболее эффективные технологии, методы и приемы обучения, подходящие для использования на уроках литературы при формировании исследовательской компетенции учащихся основной школы; 6) апробировать условия формирования исследовательской компетенции учащихся основной школы в рамках работы в формате литературного клуба.

Характер работы определил *методы исследования*. Для реализации цели исследования и решения поставленных задач нами были использованы следующие методы: *теоретические* – метод сплошной выборки и описательный метод, применяемые при анализе и отборе лексического материала; анализ педагогической, психологической литературы, изучение нормативных и программно-методических документов по проблеме исследования, проектирование процессов; *эмпирические* – педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, изучение продуктов деятельности обучающихся, моделирование, обобщение педагогического опыта.

В рамках работы литературного клуба «Рябина», организованного нами в процессе педагогической практики на базе основной общеобразовательной школы, было проведено два занятия с учащимися 9-го класса, цель которых заключалась в формировании основ исследовательской компетенции обучающихся посредством филологического анализа поэмы

---



М.И. Цветаевой «Царь-Девница» и исследования ее на предмет наличия мифа о великом грешнике, анализе средств и способов создания страстных героев-грешников. Перед проведением запланированных занятий, учащимся было предложено заполнить 2 анкеты, направленных на определение уровня знаний обучающихся о творчестве М.И. Цветаевой и об элементах богословской триады, а также о степени их вовлеченности в исследовательскую деятельность.

По результатам первого анкетирования было выяснено, что 11 из 12 учащихся не могут назвать ни одного произведения Марины Ивановны, но хотели бы познакомиться с ее творчеством. Мы предполагаем, что подобные результаты обусловлены структурой реализуемого учебного плана: согласно программе под редакцией В.Я. Коровиной, первое знакомство с личностью и творчеством Марины Ивановны Цветаевой происходит в школе в 3 четверти девятого класса, проводимое же нами анкетирование пришлось на 1 четверть.

Касаясь представлений учащихся об элементах богословской триады, стоит отметить, что 75% обучающихся (9 из 12 человек) могут сформулировать приблизительное определение понятия «грех». Пятеро из них дали прямую формулировку понятия. Наиболее близким к общепринятой трактовке понятия можно считать следующее из них: «Грех – это нарушение каких-либо норм, в первую очередь моральных, духовных, внутренних, которые нигде не прописаны, но в то же время диктуются нам с рождения». Четверо из учащихся сформулировали понятие посредством приведения в пример ситуаций, которые могли бы помочь понять семантику слова «грех». Оставшиеся 25% учащихся (3 человека из 12) вместо определения указанного понятия привели пример деяний, которые можно трактовать как грех. Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся, не будучи знакомыми с традиционным общепринятым пониманием греха, под которым, как правило, понимают прямое или косвенное нарушение религиозных заповедей (заветов Бога, богов, предписаний и традиций), тем не менее имеют собственное представление и понимание данного понятия.

Результаты второго анкетирования показали недостаточную вовлеченность обучающихся в литературно-творческую и исследовательскую жизнь школы: на вопрос «участвовали ли вы когда-нибудь в олимпиадах, литературных гостиных, конференциях, кружках, инсценировках художественных произведений?» 10 из 12 учащихся ответили отрицательно. Также было выяснено, что большая часть членов классного коллектива испытывает затруднения при анализе художественных произведений, что подтверждалось и сниженной активностью учащихся на уроках литературы в процессе педагогической практики. В связи с этим, особое внимание на запланированных занятиях в рамках работы литературного клуба было решено уделить именно элементам филологического анализа.

Первое занятие было посвящено формулировке понятий «грех», «грешник», распределению грехов по группам и систематизации признаков, позволяющих отнести человека к «грешникам», а также знакомству с биографией Марины Ивановны Цветаевой и ее поэмой «Царь-Девница».

На втором занятии был осуществлён анализ образов поэмы; средств художественной выразительности, способствующих их созданию; особенностей композиции произведения. На разных этапах повествования автор использует богатую палитру художественных средств для создания своих героев. Изобразить грех позволяют приёмы косвенного и прямого психологизма (физиологический портрет (мачеха), динамичный портрет (Царь-

Деввица), статичный портрет (царь)); нагнетание глаголов; анималистические сравнения (мачеха и гувернер уподобляются змее, Царь-Деввица – льву, орлице; Царь – сому, комару; Царевич – лебедю, орленку; дядька-колдун – пауку и филину); флористические образы (Царевич – стебель шаткий, былинка; Царь-Деввица – дуб; Царь – тыква), символы (месяц, вода – царевич; корабль, солнце, гром – Царь-Деввица; темнота, кровь – Царица); ирония (по отношению к царю); гротеск (перевоплощения Царь-Деввицы и Дядьки-Колдуна, магия).

Для Марины Ивановны Цветаевой фольклор является точкой отсчёта в реализации творческой самостоятельности. Цветаева использует сказочные сюжеты, которые были зафиксированы Афанасьевым, но она преобразовывает их, включая в собственный мир на правах своего. Это позволяет ей менять сюжет и вводить новые элементы, существенно меняющие идейное и эмоциональное содержание. Поэмы и народную сказку сближают фольклорные традиции, но дополнительно Цветаева вводит в свои произведения и новую линию – миф о великом грешнике – и наглядно изображает, к чему приводит погрязание в грехах. Ритмика и строфика поэм М.И. Цветаевой трудны для восприятия. Постижение их своеобразия и функционального значения требует определённых читательских усилий, но в результате работы над текстами поэм читатель понимает, что на этих крупных, значимых произведениях великой русской поэтессы лежит печать традиций русского народа. Наличие в ее произведениях данного мифа позволяет использовать их для формирования основ исследовательской компетенции обучающихся посредством филологического анализа на уроках литературы и внеурочных занятиях.

В качестве завершающего этапа работы среди обучающихся было проведено третье анкетирование с использованием анкеты, схожей с первой. При сравнении результатов анкетирований, проводимых среди обучающихся на начальном этапе опытно-экспериментальной работы и на заключительном этапе, можно отметить, что интерес к творчеству М.И. Цветаевой возрос у девяти человек – 75%; четверо из них (33%) изъявили желание продолжить работу с поэмами Марины Ивановны и участвовать в разработке исследовательского проекта. Обучающиеся научились проводить аналогии с произведениями других авторов и привели примеры ярких образов героев-грешников, существующих в русской литературе. Данные результаты позволяют сделать выводы о том, что работа по формированию основ исследовательской компетенции у обучающихся 9-го класса в рамках литературного клуба «Рябина» имела положительный результат.

Глубокий филологический анализ, представляющий взаимосвязь лингвистического и литературоведческого анализов текста, не только позволил отработать на уроке навыки осмысленного чтения, внимательного наблюдения за особенностями функционирования языковых единиц в тексте, их вдумчивого анализа, но и сориентировал учеников на подлинно творческую работу, отражающую их личностное восприятие анализируемого материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Климова М.Н. «Миф о великом грешнике» в русской литературе (этапы эволюции и некоторые особенности бытования) // Вестник ТПГУ. Серия: гуманитарные науки (филология). – 2003. – Выпуск 1 (33). – С. 54-58

2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3.
3. Рамазанова Л.М., Божкова Г.Н. «Миф о великом грешнике» в поэме М.И. Цветаевой «Чародей» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 4 (58): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 33-35.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – 104 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 58-64.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-58.

**УДК 81/8**

**Р.Р. Салахова,**

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

### **РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ ПРОИЗВОДНЫХ МЕЖДОМЕТИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА**

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются проблемы перевода междометных образований и конструкций, представляющих своеобразный вид эмотивной лексики репрезентирующей в тексте художественного произведения лингвокультурные компоненты коммуникации.

**Ключевые слова:** татарский язык, словообразование, производные междометия, религиозная лексика, конверсия.

**R.R. Salakhova,**

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

### **RELIGIOUS VOCABULARY IN THE COMPOSITION OF THE DERIVATIVES OF THE INTERJECTIONS OF THE TATAR LANGUAGE AND THE PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN**

**Abstract.** This article discusses the problems of translation of interjection formations and structures that represent a kind of emotive vocabulary representing the linguistic and cultural components of communication in the text of a work of art.

**Key words:** Tatar language, word formation, derivatives of interjection, religious vocabulary, conversion.

Междометия – это особый разряд слов, выражающих различные чувства непосредственно в момент их проявления и эмоциональное отношение человека к высказываемому. В отличие от других частей речи они не обладают номинативностью, а лишь выражают душевное состояние, чувственную оценку происходящего; выступают самостоятельно, связываясь с предложением в целом по смыслу и интонационно; не

обладают формами формами словоизменения и не имеют собственных суффиксов словообразования [7, с.416].

По своей структуре междометия бывают непроизводными (корневыми), например: *а, а, и, их, ах, уф, чү, тсс, йә* и производными, из которых в татарском языке преобладают вторые. Производные междометия образуются словосложением и конверсией. Способом словосложения образуются междометия лишь с сочинительным отношением компонентов, то есть парные междометия, например: *аһ-аһ, уф-уф, ай-яй, ай-һай, бәү-бәү* и т.д.

Большинство производных междометий образуются конверсией от имен существительных и устойчивых сочетаний слов, а другие – от глаголов, наречий и частиц.

1. От имен существительных: *нәгъләт* – (“проклятие”), *шайтан* – (“черт”), *тамаша* – (“вот тебе на”), *сәлам* (“поздравление”);

2. От глаголов: *тукта* – (“стой”), *ташла* (“брось”), *жәйтте* (“хватит”);

3. От наречий: *алай* (“так”), *шулай* (“так”);

4. От местоимений: *шул-шул* (“то-то”);

5. От частиц: *менә* (“вот”), *менәтрәк* (“вот те”).

Как было указано выше, устойчивые сочетания также могут переходить в междометия: *кит аннан* (“иди-ка”), *акылдан язарсың* (“с ума сойти”), *кара син* (“смотри-ка”).

В татарском языкознании существует немалоработ, посвященных междометиям, в них изучены фонетическая структура и смысловые разряды междометий. Нам представляется наиболее интересным изучение словообразовательных особенностей междометий, а также рассмотреть их в сопоставительном аспекте, который позволит выявить языковые особенности выражения эмоций в разных языках и культурах. Для анализа словообразовательных и переводческих особенностей междометий нами была выбрана повесть Амирхана Еники «Медный колокольчик».

Отдельного внимания заслуживают в повести А. Еники конверсионные междометия от устойчивых словосочетаний религиозного характера. Это и не удивительно, так как в произведении описывается обряд религиозного бракосочетания – никах. Рассмотрим некоторые из примеров:

*Бәрәкәлла, бик кадерле кунак алып килгәнсез икән, рәхмәт төшсен! Әйдүк, шәкерт, әйдүк! – диде кода баба, миңа ике кулын сузып. [2, с. 177]. Дорогую гостью привезли вы к нам, да продлит Аллах ваши жизни, спасибо! Добро пожаловать, шакирд, добро пожаловать! – сказал старик, протягивая мне руки [1, с. 9]. – Сөбеханалла, - диде кода бабай, башын селкеп. – Жыйган икән майны үзе дә, ризыкка язсын [2: 182]. – Хвала Аллаху, – одобрительно кивнул старик, много жиру нагуляла, да пойдет он впрок людям [1, с. 12]. – Аллага тапшырдык, хәзрәт! – диде кода бабай [2, с. 196]. – Начнем, хазрат, если на то воля Аллаха! [1, с. 23]. Алла сакласын! Юк, мин моны теләп, юрап әйтмим, тик уйнап кына, малай башым белән хыялланып кына әйтәм [2, с. 215]. Аллах да простит меня! Нет, нет, я не хочу этого! Я пошутил! Это глупая мальчишечья фантазия! [1, с. 36].*

Как видно из примеров, такие междометия в произведении встречаются очень часто и являются трудно переводимыми единицами. Перевод конверсионных от устойчивых словосочетаний религиозного характера междометий на другой язык невозможно выполнить, не разбираясь в истории и не зная традиций, реалий, обычаев того или иного общества. Адекватное значение такого рода междометных единиц сможет передать только глубоко верующий переводчик или тот, который очень близко знаком с

той или иной религией, а не просто владеет в совершенстве языками, с которого и на который выполняется перевод. В этом случае переводчик становится посредником между двумя культурными и религиозными традициями.

Все вышеперечисленные междометия можно назвать формулой речевого этикета, являющиеся своеобразными экспрессивными звуковыми жестами, которыми обмениваются люди в повседневном быту. А.В. Ордули пишет: «Эмоциональные междометия и междометия этикета выступают как междометия, оформляющие речевое общение людей. Они в наибольшей степени передают эмоционально-этикетную сторону речи, выражающую чувства, отношения и переживания людей» [5, с. 72].

Традиционно в составе эмоциональных междометий встречаются слова религиозного характера, которые рассматриваются как слова-обращения к мифическим существам и предкам. Например, *Йа, Тәңре, ул минем хәлемне аңлаган, ул минем артык сизгер, артык тиз жәрәхәтләнүчән йөрәгемне аяган!*. [2, с. 209]. *О, Аллах! Значит, догадывалась о моих переживаниях, пожалела легко ранимое сердце* [1, с. 32]. На примере видно, что перевод на русский язык был осуществлен синонимом переводимого языка. Слова *Аллах, Тәңре, Ходай, Раббым* составляют синонимичный ряд в татарском языке. Данный прием также считается своеобразным подходом переводчика.

Итак, по значению все междометия можно разделить на эмоциональные и императивные. Эмоциональным междометиям относятся такие междометия, как *бәрәкәлла, сөбеханалла, йә Алла! әй Раббым*, которые выражают чувства, эмоции, а также эмоциональную характеристику и оценку фактов, событий и явлений действительности. Многие из них отличаются многозначностью. В зависимости от интонации и условий контекста, например такие междометия, как *әй Раббым, Ярабби, Илаһым* выражают самые разнообразные и нередко противоположные по своему характеру чувства и ощущения. Это может быть удивление, восхищение, радость, негодование. Например, чувство восхищения: *Ярабби, нинди матур безнең килен!* [2, с. 192]. *О Аллах! Какая красивая наша невестка!* [1, с. 16]; чувство досады: *Ярабби, ник шәмм сүнде минем?* [1, с. 187]. *О Боже, почему погасла моя свеча?* [2, с. 24]; чувство радости: *Яраббым, ул минем хәлемне аңлаган, ул минем артык сизгер, артык тиз жәрәхәтләнүчән йөрәгемне аяган!* [2, с. 209]; *О, Аллах! Значит, догадывалась о моих переживаниях, пожалела легко ранимое сердце!* [1, с. 32].

В особую группу выделяются бранные междометия, выражающие неприязненное, резко отрицательное отношение говорящего к собеседнику или к другим людям; эти междометия-фразеологизмы, как правило, произносятся с интонацией возмущения, негодования, гнева, злобы: *Ярабби, башы гына бетсен! О Боже, пропади он пропадом!* [8, с. 375]. В произведении “Медный колокольчик” междометия с таким значением не зафиксировались.

Императивные междометия выражают волеизъявление, призыв или побуждение к действию. Особую группу императивных междометий составляют формулы речевого этикета, являющиеся своеобразными экспрессивными звуковыми жестами, которыми обмениваются люди в повседневном быту. Например, *нихәл* – («здорово», «как дела»), *гафу итегез* – («извините»).

В нашем материале таких оказалось огромное множество. Рассмотрим только тех, которые соответствуют нашей тематике. Например, *Муллалар тарантастан ашыкмыйча*

гына төшеп, салам бирделәр: –**Әссаламәгаләйкем!** Кода бабай, Хөбәйдулла кода, Нигъмәтулла абзыкай өчесе беравыздан бик гайяр рәвештә саламнәрен алдылар: – **Вағаләйкум-әссалам!** Хуш килдегез, хәзрәтләр! Туйлар мөбарак булсын! [2, с. 194]. Муллы степенно выбрались из тарантаса, поздоровались: – **Ассаламәлейкум!** Престарелый хозяин дома, свояк Хобайдулла и дядя Нигматулла - все трое в один голос воскликнули: – **Вағаләйкум-әссалам!** Милости просим, хазреты! – Да будет благословен ваш праздник! [1, с. 22].

Рассмотрев различные классификации переводческих трансформаций, предложенные такими учеными, как Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров и Я.И. Рецкер [4, с. 235], и исследуя эквиваленты междометных единиц в татарском и русском языках, выяснили, что наиболее полной в нашем случае является классификация, предложенная В.Н. Комиссаровым [3, с. 185]:

1) **Перевод междометия при помощи междометия:**

– **Йа, Алла, күрешергә дә язган икән!** [2: 191]. – **О, Боже, и нам, оказывается, суждено свидеться!** [1, с. 19].

2) **Перевод междометия при помощи слова (другой части речи):**

– **И Ходаем, ни уең, ни хәсрәтең бар синең?** [2, с. 181]. – **Скажи, о чем печалишься, грустишь о чем?** [1, с. 12].

3) **Перевод междометия при помощи словосочетания:**

– **Раббым! Бу нинди тавышлар тагын?** [2, с. 203]. – **Но что это? Шум какой-то...** [1, с. 28].

4) **Перевод междометия при помощи предложения:**

– **Бәрәкәлла, бик кадерле кунак алып килгәнсез икән, рахмәт төшсен!** [2, с. 177]. - **Дорогого гостя привезли вы к нам, да продлит Аллах ваши жизни, спасибо!** [1, с. 9].

5) **Отсутствие всякого перевода:**

– **Ишегалдында шул ук кешеләр мәш килеп йөрләр – кайчан ятып, кайчан торганнардыр, Хода белсен!** [3, с. 187]. Внизу как будто ничего не изменилось за ночь: те же люди все так же беспокойно спуют, суеются – и когда только выспаться успели! [2, с. 16].

При переводе конверсионных междометий, переводчик должен знать следующие характеристики:

1) В отличие от слов, имеющих предметно-логическое содержание, междометия целиком принадлежат к эмоциональной сфере языка, они лишены тех категориальных признаков, которые свойственны знаменательным частям речи;

2) Междометия не располагают системой словообразовательных и грамматических форм;

3) Для междометий характерна синтаксическая обособленность. В условиях контекста они занимают синтаксически независимую позицию, не вступая в синтаксические отношения с другими словами [6, с. 196].

Таким образом, необходимо отметить следующее. Сложность перевода междометных единиц заключается, во-первых, в том, что люди, говорящие на разных языках, по-разному представляют в графических формах свои эмоции, т.е. ассоциируют их с разными буквенными комбинациями. Во-вторых, выражения эмоций тем или иным языком обычно не фиксируется ни словарями, ни какими-либо иными систематизированными источниками. Поэтому для грамотного перевода необходимо принимать во внимание и широкий контекст,

и национальные и религиозные особенности происхождения и употребления междометных единиц. Чем больше в художественном тексте междометий, тем выше степень зависимости этого текста от той национальной культуры, в рамках которой он создан, и тем сложнее задача переводчика. Учитывая вышеперечисленные особенности перевода и проанализировав междометия в повести А.Еники «Медный колокольчик», можно прийти к выводу что, в данном случае переводчик мастерски справился со своей задачей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еникеев А. Н. Повести и рассказы. Перевод с татарского А. Бадюгиной. – Казань, Татарское кн. изд-во, 1982. – 256 с.
2. Еники Ә. Н. Сайланма эсәрләр. – Казан: Татарстан Республикасы “Хәтер” нәшрияты (ТаРИХ), 2002. – 416 б.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты: Учебник для институтов и факультетов иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Латышев Л. К. Технология перевода: Учебник. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005, – 320 с. – М.: НВИ-Тезаурус, 2000. – 320 с.
5. Ордули А.В. Междометие как средство репрезентации эмотивного компонента языка // Культурная жизнь Юга России. – 2012. – Т. 45. – № 2. – С. 93–95.
6. Салахова Р.Р. Особенности перевода татарских междометий на примере повести А.Еники «Медный колокольчик» // Филология и культура. Philology and culture. – Казань: Изд-во К(П)ФУ, 2014. – № 4(38). – С. 195-199.
7. Татарская грамматика. Т. II. Морфология: Татарское кн. изд-во, 1993. – 397 с.
8. Татарская грамматика. Т. III. Словообразование: Татарское кн. изд-во, 1993. – 584 с.

УДК 811-82

**Д.А. Салимова<sup>1</sup>, Я.А. Солунова<sup>1</sup>,**

<sup>1</sup>*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **АНАЛИЗ И ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА РОМАНА Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»**

**Аннотация.** В работе описан и проанализирован речевой портрет персонажа с точки зрения культурологии и психолингвистики. Изучены особенности анализа как языковой личности собственно автора, так и его текстов как отдельных единиц. Описаны особенности речевого портрета личности на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровне. Установлены корреляции между социальной принадлежностью и индивидуальными особенностями языковой личности.

**Ключевые слова:** речевой портрет, языковая личность, лингвокультурология, психолингвистика, лексика, синтаксис.

**D.A. Salimova<sup>1</sup>, Y.A. Solunova<sup>1</sup>,**

<sup>1</sup>*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## ANALYSIS AND CHARACTERISTIC OF THE SPEECH PORTRAIT OF THE CHARACTER IN THE NOVEL BY G. YAKHINA "ZULEICHA OPENS HER EYES"

**Abstract.** In the work, the speech portrait is described and analyzed in terms of the linguoculturology and psycholinguistics. The analysis particular qualities of a linguistic personality of both the author and his texts as independent units are studied. The features of the linguistic personality at the phonetic, syntactic, lexical level are described. Connections between social affiliation and individual characteristics of the linguistic personality are established.

**Key words:** speech portrait, linguistic personality, linguoculturology, psycholinguistics, lexis, syntax.

Интерес к изучению портретов речи человека как особое направление в науке о языке проявляется в XX веке: к этому вопросу обратились многие языковеды, такие как С.В. Леорда, М.В. Панов, Г.Г. Матвеева, Л. Крысин и многие другие. При этом изучение речевого портрета начиналось с фонетического принципа описания речи. Мы же поставили цель несколько иного плана: попытаться характеризовать речь литературного героя, то есть само понятие речевого портрета расширяется. Данная статья посвящена описанию и анализу речевого портрета персонажа романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» – революционера Ивана Игнатова.

Вкратце очертим круг вопросов, связанных со степенью изученности проблемы. Эта проблема исследуется в русистике не так давно. Одним из первых о значимости изучения речевого портрета личности говорит академик Д.С. Лихачев: он подчеркивал, что узнать человека можно только по тому, как он говорит. Проблему языковой личности рассматривал академик В.В. Виноградов – именно его стараниями данный термин был введен в лингвистику. Однако именно в XXI веке тема освещается наиболее подробно: исследуются такие зависимости, как речь и социальная принадлежность, речь и профессиональная деятельность, речь и место рождения и проч.

Теперь относительно романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза». О.В. Арзымова в своей статье «*Этнокультуремы в концептосфере писателя-билингва*» старается дать описание культурем и их сегментов, представленных автором в тексте романа [1, с. 3]. Также, в работе Г.М. Нуруллиной и Л.А. Усмановой «*Психолингвистический аспект изучения текста как продукта речевой деятельности*» на материале романа исследователи прослеживают психолингвистическую связь между мироощущением автора и его текстами [4, с. 2]. Еще одним исследователем, обратившимся к теме репрезентации национальной идентичности автора через свои произведения, является Э.Ф. Тугушева. В своей статье «*Этнокультурное своеобразие хронотопа в романах Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» и А. Ганиевой «Жених и невеста»*» она исследует репрезентацию исторических и современных реалий с точки зрения национальной специфики, переход национального самосознания в личное [7, с. 3].

Цель работы – исследовать языковой портрет персонажа, выявить его речевые особенности и установить корреляции между его классовой принадлежностью и речью.

Несмотря на то, что многие ученые обращаются к данному произведению, оно оставляет большое пространство для дальнейших исследований. В лингвокультурологическом аспекте роман интересен в большей степени из-за того, что написан современным писателем-билингвом, о чем говорят вышеперечисленные работы. Однако историческая основа произведения и исторические лингвокультурные типажи, реализованные в романе, представляют интерес не



только как продукт творческой деятельности автора, но и как отдельные единицы. В этом состоит новизна нашего исследования – в изучении речевой характеристики и языковой личности непосредственно персонажей романа, а не его автора через текст.

Создание речевого портрета персонажа реализуется на разных языковых уровнях: фонетическом, графическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Однако в тексте произведений эти уровни представлены неравномерно. Кроме того, многие ученые-исследователи говорят о том, что изучать речевой портрет нужно так же «неравномерно», т.е. исследовать только то, что наиболее ярко отражает характер персонажа и те смыслы, которые хочет вложить автор посредством речи героев. Здесь особенно важно замечание Т. М. Николаева: *«Многие языковые парадигмы, начиная от фонетической и кончая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам и поэтому интереса не представляют. Напротив, важно фиксировать яркие диагностирующие пятна»* [3, с. 74].

«Диагностирующими пятнами» для героя Ивана Игнатова для начала можно считать преобладание императивных жанров в речи – в частности, приказов и распоряжений. Это обусловлено, как его резким характером, так и родом деятельности в большей степени. Будучи в начале романа ярким приверженцем революционных идей, он неосознанно вбирает в свою речь эту директивность, которая была характерна для первых лет революции, что было вызвано *«преимущественным значением центра, строгостью дисциплины, требующей безоговорочного выполнения директив»* [6, с. 23-24]. Кроме того, он занимает руководящую в отряде должность, и распоряжения стали его типическими коммуникативными единицами: *«Подтопи-ка печь!»* [8, с. 78], *«Пусть растишется»* [8, с. 80], *«Сто-о-ой!»* [8, с. 98], *«Дежурным занять посты, – командует Игнатов. – Остальным – спать»* [8, с. 103]. Интересна его речь с точки зрения синтаксиса. Характерной чертой для речи персонажа с точки зрения синтаксиса является восклицательное предложение. Несмотря на собранность и строгость, Игнатов – человек вспыльчивый, часто выходит из себя, если его внутренний или внешний порядок нарушается: *«Даже кобылы у вас – сплошная контрреволюция!»* [8, с. 98], *«Или ослеп?!»* [8, с. 72].

Отрывочность, резкость, прямолинейность, даже грубость натуры Игнатова можно увидеть на примере преобладающих неполных предложений, а главным графическим средством выразительности для его образа становится знак препинания тире, который, в свою очередь, также характерен для императивной речи. Тире подчеркивает четкий строй речемыслительной деятельности Игнатова: для него одно явление следует за другим и не как иначе. (*«На заре – подъем»* [8, с. 103], *«Куда партия послала – туда и везу»* [8, с. 104], *«На сборы – пять минут»* [8, с. 82]). Подобными речевыми конструкциями Игнатов как бы не оставляет право выбора, требуя строгого подчинения порядку как от себя, так и от других. Важна также и невербальная коммуникация, которая еще раз подчеркивает преобладание императивности в речевом портрете Игнатова: *«Игнатов лишь машет рукой: оставь!»* [8, с. 76].

На лексическом уровне для Игнатова характерна ярко выраженная экспрессивность. А.М. Селищев в своей работе «Язык революционной эпохи» отмечает, что именно эмоционально-экспрессивная функция речи имела большое значение в эти годы. Он говорит, что *«нафос революционера, высокие идеалы братства, равенства, <...> угрозы врага <...> - все это вылилось в соответствующих формах речи»* [6, с. 121]. Все эти положения справедливы по отношению к Игнатову.

Большой пласт лексики составляет грубая лексика: *баба, девка, растудить, гвозди гну*. Его речь нельзя назвать неграмотной, однако она снижена, иногда нарушает литературную норму

(«Ты че, Кузнец?» [8, с. 98]). Иногда можно встретить откровенно бранную лексику: «Здесь, в лесу, один хер – сержантом, лейтенантом...» [8, с. 459]. Можно отметить слово-паразит «значит» («Ни бельмеса, значит» [8, с. 72], «Грибы, значит» [8, с. 73]). Кстати, это слово исследователь О. Северская в своей работе «Говорим по-русски» связывает с людьми, которые признают только свою точку зрения, считают ее единственно верной [5, с. 126]. Это служит подтверждением нашим вышесказанным словам: Игнатов, будучи человеком закрытым, больше привык надеяться на себя и доверять себе, чем кому-то другому.

Конечно, широкий пласт его речи составляет лексика революционной эпохи: *контрреволюция, политпросвещение, граждане бывшие люди*. Кроме того, о его роде деятельности говорит владение канцелярскими штампами, свойственными докладам и прокламациям времен революции: «...политическая обстановка спокойная. Комендант оказался человеком морально устойчивым и на провокацию не поддался» [8, с. 462], – говорит он иронично, когда его провоцируют и склоняют к предательству своих поселенцев.

Особенное место в лексике Игнатова занимает инвективная лексика, стремящаяся унижить человеческое достоинство или оскорбить кого-либо. В большей степени она направлена на его классовых врагов: «кулацкая гнида», «бар-р-р-раны узбекские», «дура», «дурак», «нюня», «тряпка» – его словарный запас щедр на подобные лексемы. Даже хваля кого-то, он не упускает случая употребить инвективу: «Молодец, дура» [8, с. 224].

Интересным интертекстуальным элементом является презрительное упоминание Игнатовым рябчиков и шампанского, которые стали символом пресыщенности высшего класса после выхода поэма В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин» с ее строками «Ешь ананасы, рябчиков жуй, день твой последний приходит, буржуй» и увертюры И. Северянина «Ананасы в шампанском», раскрывающей праздность буржуазии, переходящую в inferнальность. «Будет вам... и рябчик в шампанском...» [8, с. 162], «А рябчиков?! – Игнатов вскидывает вверх ходящий ходуном палец. – А рябчиков в шампанском – можно?» [8, с. 229], – это особенно подчеркивает идеологическую принадлежность Игнатова и его сосредоточенность на революционных идеях. И как бы парадоксально это ни звучало, обильное использование в своей речи ссылок на прецедентные тексты говорит о высоком культурном и языковом уровне анализируемого нами героя.

Примечательно, что в тексте романа говорится не только, какие Игнатов использует слова, но и какие не использует. Так, например, сказано, что он не употребляет слово «любить», боясь осквернить. «Любят – мамки детей!» [8, с. 95] – кричит он, веря в то, что можно любить лишь великую идею, революцию, но не женщину – «бабу», как говорит сам Игнатов. Это тоже довольно симптоматично с точки зрения классовой принадлежности.

Однако вся эта грубость, приземленность, даже ограниченность – лишь внешняя сторона, выражаемая во внешней речи. В тексте довольно объемно отражена его внутренняя речь, которая гораздо более человечна и более симпатична читателю. Однако в виду своего закрытого характера, Игнатов не демонстрирует окружающим своих положительных качеств. О закрытости, скрытности анализируемого героя свидетельствуют такие эпизоды романа, где говорится, что «шутит он сам с собой» [8, с. 287], «усмехнулся про себя» [8, с. 288], т.е. он настолько привык казаться собранным

и строгим комендантом, что не умеет выказывать положительные эмоции, свойственные любому человеку, что еще сильнее углубляет одиночество Игнатова.

Примечательно, что его монологическая речь всегда имеет определенного адресата: сначала это Бакиев, затем Кузнец, но больше всего он обращается к себе, что свидетельствует о его потребности самоанализа. Именно во внутренних монологах заметно развитие анализируемого персонажа. Так, через некоторое время Игнатов неосознанно начинает называть раскулаченных людьми («*Вот и сейчас – та же мысль: все эти люди сегодня обедали кипятком. Не люди, поправляет себя. Враги*» [8, с. 178]), испытывает угрызения совести из-за их смерти («*А они все – утопли, рыб сейчас кормят на дне. – Неужели было бы лучше, если б я утонул вместе с ними?! Да и кто они такие?! Кулаки, эксплуататоры, обуза для советской власти – враги*» [8, с. 234]) – в отрывках видно, как Игнатов пытается вернуться к прежней языковой картине мира, назвать своих подопечных «врагами», но уже не может. Он и так понимает, что неправильно, когда люди голодают, тонут, содержатся в ужасных условиях. Выполняя приказы, он все-таки не теряет этого здравого зерна – у человека менее гуманного таких мыслей бы даже и не возникало. Впоследствии противоречие это будет только углубляться. В конце романа Игнатов начинает чувствовать ответственность перед своими поселенцами: внутренняя речь, внутренний гуманизм наконец прорывается во внешний и на предложение сделать комендантом мерзавца Горелова, он, хоть и в свойственной грубой манере, с сожалением отвечает: «*Сгноит всех к едренной матери*» [8, с. 499].

Так, Игнатов предстает перед нами как человек. Не зря именно его выбрала сердцем тонкая и человечная Зулейха. Она почувствовала, что Игнатов – несчастная душа, ошибившаяся в своих идеалах. А идеалы требовали от него решительности, грубости, жестокости, однако сам он, по своему складу, не является таковым.

Подробный анализ его внутренней и внешней речи выявляет данное несоответствие. Речевой портрет Игнатова – самый яркий характерологический элемент при создании его образа. Именно его речь, его языковая личность, те концепты, которые выражаются в ней, данные в динамике отражают личностное развитие персонажа.

Кроме того, что речевой портрет является важнейшим структурным средством при создании образа и литературного типажа, он, также, позволяет подробнее изучить исторический контекст романа, авторский замысел при отражении этого контекста, добавляет новые смыслы при прочтении – круг вопросов, решаемых при изучении данного явления широк. Поэтому важным представляется изучать не только языковую личность автора, но и тех персонажей, которые автор создает.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арязмова О.В. Этнокультуремы в концептосфере писателя-билингва // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – С. 1-5.
2. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. - 2000. – С. 90 – 107.

3. Николаев Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: Докл. Всесоюзн. науч. конф. Ч. 2. – 1991 – С. 73-75.
4. Нуруллина Г.М. и Усманова Л.А. Психоллингвистический аспект изучения текста как продукта речевой деятельности // Филология и культура. – 2018. – С. 1-5.
5. Северская О.И. Говорим по-русски. – М.: СЛОВО, 2004. – 256 с.
6. Селищев А.М. Язык революционной эпохи. – М.: Работник Просвещения, 1928. – 240 С.
7. Тугушева Э.Ф. Этнокультурное своеобразие хронотопа в романах Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» и А. Ганиевой «Жених и невеста» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2018. – С. 1-5.
8. Яхина Г.Ш. Зулейха открывает глаза. – М.: Изд-во АСТ, 2015. – 512 с.

**УДК 372.8**

**А.А. Сибгатуллина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности обучения говорению на уроке иностранного языка с использованием квест-технологии. Проанализированы преимущества использования данной технологии на уроке, соответствие квест-технологии основным характеристикам общения. Особое внимание уделяется вопросам повышения мотивации и познавательной активности школьника посредством квеста.

**Ключевые слова:** говорение, общение, квест, веб-квест, технология, мотивация, познавательная активность.

**A.A. Sibgatullina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **THE USAGE OF QUEST-TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN- LANGUAGE SPEAKING**

**Abstract.** This article discusses the features of teaching speaking at a foreign language lesson using quest-technology. The advantages of using this technology in the lesson, the correspondence of quest-technology to the basic characteristics of communication are analyzed. Particular attention is paid to improving motivation and cognitive activity of a student via a quest.

**Key words:** speaking, communication, quest, web-quest, technology, motivation, cognitive activity.

Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Вопросы обучения общению на уроке иностранного языка, проблема организации общения на уроке с учётом психологического содержания общения как деятельности, общих и специфических для обучения иностранному языку характеристик

общения, рассматривались и рассматриваются многими педагогами, психологами и методистами. В нашей работе мы подчеркнём наиболее значимые черты общения, как результата обучения говорению.

Общение как деятельность существует в двух формах – устной и письменной, но каждой из них присущи следующие характеристики: мотивированность, активность и целенаправленность [4, с.19-20]. Каждый вид речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) нужно рассматривать как средство обучения общению на уроке иностранного языка. Для осуществления собственно общения необходимо владеть всеми видами речевой деятельности, то есть обучение общению – это комплексное обучение всем видам речевой деятельности.

Задача современного учителя иностранного языка – это поиск наиболее эффективных методов и технологий обучения общению на уроке и вне урока, и одной из таких технологий является инновационная игровая технология квест. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Для обучения общению на уроке иностранного языка квест-технология соответствует всем требованиям.

Использование квест-технологии повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как разнообразные игровые формы квеста делают обучение иностранному языку более содержательным, интеллектуально насыщенным. Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Как отмечает Беспалько В.П., занимательность занятия – это одна из наиболее простых способов формирования мотивации, но если учитель использует мотивационно-проблемные ситуации, в которых отражается практический смысл изучения темы или предмета, данная методика является более эффективной [1, с. 97]. Данные мотивационно-проблемные ситуации на уроке иностранного языка можно создавать посредством образовательного квеста, который объединяет идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения.

Применения квеста на уроке даёт возможность использовать разные каналы восприятия. Средствами квеста можно представить и динамические процессы, и статические образы. Это особенно важно при формировании умений сопоставлять, сравнивать объекты и явления, обобщать факты, выделять главное, раскрывать ассоциативные связи.

Веб-квест, как одна из современных информационных технологий, позволяет активизировать исследовательскую деятельность школьника, что формирует навыки критического мышления, позволяет повысить активность и информационную грамотность ученика. Б. Додж определяет веб-квест как модель (технический ресурс или приложение в Интернете) вовлечения интернет-источников в образовательный процесс для решения учебных задач [5]. За счёт повышения познавательной активности школьника посредством поисково-исследовательского характера его учебной деятельности повышается интерес к изучению иностранного языка. Рассматривая веб-

---

квест технологию при формировании социокультурной компетенции студентов, Воробьёв Г.А. выделяет задания и виды веб-квестов, которые с успехом могут использоваться на уроке иностранного языка (задания на пересказ, компиляционные задания, задания – загадки, журналистские веб-квесты и т.д.). При этом автор отмечает, что краткосрочный веб-квест (одно – три занятия) преследует простые образовательные цели – расширение знаний и их интеграцию. В долгосрочных веб-квестах содержится образовательная цель другого уровня – учащиеся расширяют и преобразуют свои знания, получаемые из информационных источников, Интернета и реальной жизни [2, с. 116].

Квест на уроке иностранного языка позволяет использовать разного вида задания для обучения говорению. Упражнения так называемого подготовительного характера могут быть представлены в таких заданиях, как видоизменения, комбинирование или замена фраз, подбор синонимов или антонимов, группировки, составления ассоциогамм, кроссворды, ребусы и т.д. Данные задания дают возможность при минимальной речевой активности школьника обеспечить формирование речевого высказывания, его осуществление в определённом коммуникативном контексте.

Речевые упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению [3, с. 212]. В условиях квеста сложно выйти на развернутые речевые высказывания, но некоторые варианты диалогической и монологической речи для решения задач квеста предложить можно. В первую очередь, это отработка навыков понимания иностранной речи в форме инструкций и заданий (как вариант можно использовать аудиотекст), практика элементарной диалогической речи в общении при выполнении заданий, а также применение конкретных лексических единиц по тематике. На последнем этапе квеста возможно представление результатов своей работы в виде фотоотчета или доклада на иностранном языке. Данный вид коллективной деятельности формирует умение конструктивно излагать полученные результаты в письменном виде, что также является навыком общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Воробьёв Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: Английский язык, лингвистический вуз: дисс....канд.пед.наук. – Пятигорск, 2004. – 220 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз., 1989. – 276 с.
5. Bernie Dodge. QuestGarden [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.questgarden.com> (дата обращения: 24.04.2016).

УДК 372.8

**Г.Г. Сибгатуллина,**

*Научный руководитель: А.А. Сибгатуллина,*

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (на примере школы Германии)**

**Аннотация.** В данной статье обоснована необходимость изменения парадигмы образования в поликультурном пространстве. Сформулированы цель, основные задачи и идеи поликультурного образования. Реализация идеи поликультурного образования представлена и проанализирована на примере общеобразовательной школы Германии. Выявляется соответствие деятельности школ и Министерства образования Германии в осуществлении поддержки детей мигрантов и повышения квалификации преподавательского состава идеи поликультурного образования.

**Ключевые слова:** поликультурный социум, поликультурное образование, мигрант, интеграция, социализация, этническая группа, толерантность, полиэтничность, переподготовка учителей, поликультурность.

**G.G. Sibgatullina,**

*Scientific supervisor: A.A. Sibgatullina,*

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL  
EDUCATIONAL SPACE (on the example of a German school)**

**Abstract.** This article demonstrates the need to change the paradigm of education in multicultural space. The goal, main tasks and ideas of multicultural education are formulated. The implementation of the concept of multicultural education is presented and analyzed on the example of a comprehensive school in Germany. It also revealed that education in this school and activities of the Education Ministry are equal to the concept of multicultural education.

**Key words:** multicultural space, migrant, integration, socialization, ethnic group, tolerance, multi-ethnic character, retraining teachers, multiculturalism.

На современном этапе развития общества образование – одна из важнейших сфер человеческой деятельности. В то же время такие явления как взаимное отчуждение, агрессия, насилие обусловили острую проблему гуманизации общества, важную роль в которой играет языковое образование, в частности изучение иностранных языков. Гуманизация полиязыкового образовательного пространства посредством изучения иностранных языков, культур народов изучаемого языка, культурного самоопределения личности является основой для межкультурного взаимодействия.

Успешная интеграция личности в национальную и мировую культуру, ее приобщение к глобальным ценностям, а также формирование у школьников умений взаимодействия и общения с представителями соседних культур в мировом пространстве являются одной из задач образования. Поликультурный социум – это образовательное пространство, в котором

проживают и обучаются учащиеся разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности [2]. Вследствие того, что поликультурный аспект является одним из важных в школьном пространстве, появляется такое направление, как поликультурное образование, которое обусловлено пониманием того, что способы жизнедеятельности людей оцениваются с точки зрения сформированности опыта позитивного межкультурного взаимодействия и толерантного отношения к представителям иных культур.

В поликультурном образовании обучение иностранному языку приобретает следующий смысл:

1. Гуманитарный образовательный смысл. Современное образование невозможно представить без знания иностранного языка, культур народов изучаемого языка, что способствует формированию толерантности, потребностей к познанию других культур и создает основу для диалога и сотрудничества.

2. Значимый лингвистический смысл. Общеизвестно, что между многими языками существует лингвистическая взаимосвязь, в результате которой возможно использовать языковое сопоставление и перенос знаний одного иностранного языка на другой или родного на иностранный язык.

3. Социально-религиозный смысл. Сложности между представителями различных религий легче решить при знании языка и культуры собеседника. Это обеспечивает мобильность личности в условиях современного мира.

4. Культурно-политический смысл. Всё чаще на сегодняшний день говорят о том, что изучение редких языков, а также языков стран востока способствует расширению языковых контактов наряду с изучением традиционных европейских языков.

Исходя из вышесказанного, изучение иностранного языка и культуры страны изучаемого языка способствует формированию у обучающихся опыта социально-культурного общения и толерантного отношения к представителям разных этнических групп. Поэтому важно строить учебный процесс, опираясь на принципы поликультурного образования и воспитания. Согласно В.А. Мижерикову, поликультурное образовательное пространство – это единство образовательного и культурного пространств, взаимосвязь и взаимовлияние которых основывается на принципе государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие образовательных систем, национальных культур, региональных и национальных традиций в условиях многонационального государства [3]. Главной целью поликультурного образовательного пространства должно стать создание гуманистической культуросообразной атмосферы, ориентированной на личностный подход в развитии каждого ребенка, на выработку и реализацию условий социально-педагогического обеспечения безопасности детей и молодежи в поликультурном социуме. Личность в условиях поликультурного образовательного пространства при этом должна сохранить свою культурную идентичность и адаптироваться в поликультурной среде. В этом случае обеспечивается диалог культур и интеграция знаний в целостную картину мира.

Современный мир на сегодняшний день полиэтничен, так как население практически всех государств этнически неоднородно. Европа является одним из ярких примеров реализации поликультурного пространства. В нашей статье в качестве примера реализации поликультурного образования мы рассмотрим Федеративную Республику Германии.

---



О поликультурном образовании и воспитании, а также об изменении парадигмы образования исследователи Германии ведут дискуссии уже с конца 1970 года. Здесь, как и в других странах Европы, возникает необходимость оказывать помощь школьникам из семей мигрантов для их интеграции и успешной адаптации в стране. С 1980-х годов реализация идеи поликультурного образования является не только компенсаторной задачей, а педагогическим вызовом школьной системе образования. Уже в 1996 году на конференции Министерства по делам культуры впервые был упомянут термин «поликультурное образование и воспитание», что повлияло на изменение содержания образовательных программ и выдвинуло требование об обязательном обеспечении детей мигрантов образовательными учреждениями.

После того, как были опубликованы результаты проверки школьников согласно шкале образовательных достижений учащихся (PISA) в 2001 году, остро встал вопрос о совершенствовании урока немецкого языка как второго иностранного языка. В школах начинают появляться интенсивные курсы немецкого языка, а также отводится большее количество часов урокам немецкого языка как иностранного.

Возьмем в качестве примера одну из школ Германии, а именно общеобразовательную школу «Kulturatum» г. Йена.

В данной школе учится большое количество детей мигрантов, от 2 до 5 учащихся в каждом классе. Все школьники обучаются по общей программе, занятия в школе проводятся на немецком и английском языках. Для успешной социализации мигрантов в поликультурном пространстве в общеобразовательных школах Германии преподается немецкий язык и лингвострановедение (ULID – Unser Leben in Deutschland), что соответствует гуманитарному образовательному принципу поликультурного образования. Данные занятия подразумевают создание условий для свободного культурного самоопределения и успешной интеграции в культуру страны изучаемого языка.

Обучение соответствует следующим задачам:

1. Формирование представлений о культуре как о социальном конструкте.
2. Формирование у учащихся представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков.
3. Формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира.
4. Формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур.
5. Культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков.

Проводимая работа требует также дополнительной подготовки учителей. Помимо высшего образования и года референдарата каждый учитель должен получить определенное количество сертификатов и свидетельств, которые подтверждают его готовность к преподаванию в поликультурном пространстве. Для этого высшие учебные заведения предлагают различные семинары по поликультурному образованию и многоязычной культуре. На сегодняшний день данные дисциплины включены в программу бакалавриата в качестве факультативных и обязательных курсов. Кроме того, существует много самостоятельных программ магистратуры, посвященных поликультурному образованию, воспитанию и коммуникации.

Таким образом, поликультурное образование в Германии играет ведущую роль и находится в центре исследования и контроля. Данная работа проводится для обеспечения гражданского мира и социальной стабильности и способствует формированию благоприятных условий для успешной интеграции и социализации новых поколений. Система образования выступает ведущим институтом общественного воспроизводства, которое отвечает за будущее государства и мира в целом. В этом контексте идеи поликультурности выступают отражением гуманистической направленности процессов глобализации: способствуют самоопределению личности в культуре, развитию адаптационных и творческих качеств личности в условиях поликультурного социума и многообразия информационных потоков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
2. Синагатуллин И.М. Новый миллениум: роль и место иностранного языка в поликультурном социуме // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 32-37.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера ТЦ, 2004. – 448 с.
4. AKI (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration), The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2005. – URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/49764/1/502245484.pdf> (дата обращения: 10.10.2019).
5. Allemann-Ghionda, C., L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un pêché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), Éducation et diversité socioculturelle, Paris: L'Harmattan, S. 119-146, 1999. – URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOLCULT\\_ET\(2008\)405392\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOLCULT_ET(2008)405392_EN.pdf) (дата обращения: 10.10.2019).
6. Allemann-Ghionda, C., & Pfeiffer, S. (Hrsg.), Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit - Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme, 2008. – URL: <https://scholar.google.ru/citations?user=3rQMfwcAAAAJ&hl=ru> (дата обращения: 10.10.2019).
7. Hopf, D., Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), S. 237-251, 2005.
8. IZA, PISA results: What a Difference Immigration Law makes, 2004b. – URL: <ftp://ftp.iza.org/dps/dp/1021.pdf>. (дата обращения: 10.10.2019).

**УДК 81.255**

**Н.А. Сигачева,**

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

#### **СРАВНЕНИЕ КАЧЕСТВА МАШИННОГО ПЕРЕВОДА РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

**Аннотация.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастающей необходимостью переводить различные научные тексты с английского на русский. Статья

направлена на сравнение различных типов машинного перевода и выявление оптимального. Ведущим методом к исследованию данной проблемы являются тестирование и сравнение переводчиков разных типов. Статья выявляет преимущества и недостатки разных переводчиков и машинного перевода в целом. Целью исследования являются разработанные критерии оценки переводчиков и сами результаты оценки по этим критериям. Данная статья может быть полезной при выборе подходящего переводчика для перевода научных и профессиональных технических текстов.

**Ключевые слова:** машинный перевод, английский, научные тексты, критерии, оценка качества.

**N.A. Sigacheva,**

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

### **COMPARISON OF MACHINE TRANSLATION OF DIFFERENT TYPES FROM ENGLISH TO RUSSIAN**

**Abstract.** The relevance of the problem is due to the increasing need to translate various scientific texts from English to Russian. The article is aim at comparing different types of machine translation and identifying the optimal one. The leading method to study this problem is testing and comparison of different types of translators. The article reveals the advantages and disadvantages of different translators and machine translation in General. The aim of the study is to develop criteria for assessing translators and the results of the evaluation on these criteria. This article can be useful in choosing a suitable translator for the translation of scientific texts in physics.

**Key words:** machine translation, English, scientific texts, criteria, quality evaluation.

**Введение.** В настоящее время в мире стремительно развиваются международные отношения. Студенты, аспиранты, специалисты в различных областях знаний всё чаще сталкиваются с необходимостью перевода текста с одного языка на другой. И всё большей популярностью пользуются интеллектуальные системы перевода. Машинный перевод сегодня несовершенен, но, тем не менее, помогает пользователю понять основные идеи текста. Данная статья посвящена вопросам, связанным с автоматическим переводом текста.

Перевод с одних языков на другие имеет ряд существенных для корректного понимания смысла текста проблем. Это, прежде всего, проблемы неоднозначности, во-вторых, это проблемы структурного и лексического различия, а также грамматические конструкции, состоящие из нескольких слов, такие, как идиомы и словосочетания. Данную проблему исследовал отечественный ученый, как А. Б. Мироненко. Актуальные подходы к улучшению точности нейронного машинного перевода и оценивание качества работы систем машинного перевода изучали соответственно С.М. Калинин и Н.Г. Ртищева [2,3,4]. Зарубежные исследователи M.A. Flanagan, Gilvilè Stankevičiūtė, Jordan Papolos, Rico Sennrich, Wei He, Yonghui Wu изучали проблемы машинного перевода, основанных на различных подходах и их решения [5,6,7,8,9,10].

В то же время необходимо отметить, что в настоящее время недостаточно исследовательских работ в области критериев оценки перевода различных онлайн-переводчиков и выявления проблем современных систем машинного перевода. Данная работа направлена на разработку системы оценки качества перевода, на основе анализа результатов которой производится выявление проблем современных систем машинного перевода.

**Методы.** В данной исследовательской работе был использован метод сравнительного анализа для выявления преимуществ и недостатков трех переводчиков разных типов: PROMT, Яндекс, Googletranslate.

**Обсуждение.** Для анализа и изучения данной проблемы необходимо рассмотреть определение машинного перевода. Мы соглашались с определением А.Б. Мироненко [3], что машинный перевод – это автоматический перевод, перевод текста с одного языка на другой через применение специальных компьютерных программ и интеллектуальных систем. Ученые выделяют три принципиально разных подхода к построению алгоритмов машинного перевода:

1. rule-based - наиболее старый подход, основанный на применении большого набора различных правил, зависящих от языка. В нашем исследовании данный класс представлен переводчиком PROMT.

2. statistical-based – это разновидность машинного перевода текста, основанная на сравнении больших объёмов языковых пар. Языковые пары – тексты, содержащие предложения на одном языке и соответствующие им предложения на втором, могут быть как вариантами написания двух предложений человеком – носителем двух языков, так и набором предложений и их переводов, выполненных человеком [1]. В нашем исследовании данный класс представлен Яндекс переводчиком.

3. Нейронный перевод – подход, основанный на использовании нейронных сетей и подходе глубокого обучения. В нашем исследовании данный класс представлен переводчиком Google.

М.А. Flanagan [9] выделяет несколько причин, затрудняющих оценку качества машинного перевода: текст может иметь несколько корректных переводов, ошибкой может быть не только 1 слово, но и фраза, допустимость разного порядка слов внутри предложения, одна ошибка может привести к еще нескольким. Для оценки качества машинного перевода необходимо выделить ряд критериев. В качестве таких критериев в нашем исследовании были выбраны: перевод видовременных форм, перевод фразеологизмов, перевод отрывка научной статьи по физике. В исследовании были рассмотрены три переводчика: PROMT, Googletranslator, Яндекс переводчик.

Рассмотрим более детально перевод видовременных форм. Для оценки по данному параметру был проанализирован перевод двенадцать предложений с глаголами в разных видовременных формах. Переводы четырех из них приведены в таблице:

Таблица 1

Перевод видовременных форм

исходное предложение на русском	перевод PROMT на английский	перевод Google на английский	перевод Яндекс на английский
Она рисует картины каждый день.	She draws pictures every day.	She paints pictures every day.	She paints pictures every day.
Она рисует картину сейчас.	She draws a picture now.	She paints a picture now.	She's painting a picture now.
Она нарисовала эту картину только что.	She painted this picture just.	She painted this picture just now.	She painted this picture just now.
Она рисует картину уже несколько часов.	She draws a picture several hours.	She paints a picture for several hours.	She's been painting for several hours.

Очевидно, что ни один переводчик не дал полностью корректного перевода всех предложений. Например, ни один переводчик не дал правильного перевода Perfect. Так же

отметим, что только Яндекс дал правильный перевод Progressive и Perfect Progressive во всех временах, тогда как все остальные переводчики использовали Simple.

Перевод фразеологизмов так же вызывает проблемы. Для оценки по данному параметру был проанализирован перевод четырех фразеологизмов:

Таблица 2

Перевод фразеологизмов

исходное предложение на русском	перевод PROMT на английский	перевод Google на английский	перевод Яндекс на английский
Выйти сухим из воды.	To come off clear.	Come out dry from water.	Get away with it.
Держаться на плаву.	To stay afloat.	to stay afloat	Keep afloat.
Ждать у моря погоды.	To let the grass grow under one's feet.	wait for the weather by the sea.	Wait for the sea weather.
Море по колено.	Sea knee-deep.	reckless	The sea knee-deep.

Ни один переводчик не дал полностью корректного перевода всех фразеологизмов. Например, при переводе фразеологизма “выйти сухим из воды” Googletranslator дал дословный перевод. А Яндекс переводчик дал некорректно перевел фразеологизм “ждать у моря погоды”. Так же отметим, что все переводчики, кроме Google дали дословный перевод фразеологизма “море по колено”.

Для наиболее глубокого и всестороннего анализа необходимо рассмотреть перевод отрывка научной статьи по физике, так как оценка качества перевода подобных статей и является конечной целью данного исследования. Для оценки по этому параметру был проанализирован перевод следующего отрывка из научной статьи по физике [1]: “Следствием этого является не только появление отрицательных энергий свободных частиц. Решение УКФГ для водородоподобного иона с атомным номером  $Z > 68$  приводит к комплексным значениям энергии.”

При этом Google предложил следующий перевод: “Consequence of this is not only the appearance of negative energies of free Particles. UKFG solution for hydrogen-like ion with atomic number  $Z > 68$  leads to complex energy values.” Следует отметить, что перевод корректен.

Совершенно иной перевод дал PROMT: “Not only emergence of negative energy of free is a consequence of it particles. The solution of UKFG for a vodorodopodobny ion with atomic number  $Z > 68$  results in complex values of energy.” Подчеркнем, что в данном переводе не только утерян смысл предложения, но также не распознано слово водородоподобный.

Рассмотрим вариант, предложенный Яндекс переводчиком. “The consequence of this is not only the appearance of negative free energy particles. The solution of the FCD for a hydrogen-like ion with atomic number  $Z > 68$  leads to complex energy values.” Данный перевод так же как и прошлый некорректен. Перевод первого предложения должен быть таким: The consequence of this is not only the appearance of negative energies of free particles. В итоге корректный перевод отрывка из статьи по физике дал только Googletranslator.

Вывод. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в настоящее время результаты переводчиков почти всегда требуют редактирования. Так, нейронный перевод в сравнении с rule-based и statistical-based методами меньше ошибается в видовременных формах, но чаще при переводе редких слов и фразеологизмов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Головин А.В. Задача об упругом столкновении двух бесспиновых частиц. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadacha-ob-uprugom-stolknovenii-dvuh-besspinovyh-chastits-pri-ih-lokalnom-vzaimodeystvii-v-relyativistskoj-kvantovoy-mehanike> (дата обращения: 28.02.2019).
2. Калинин С.М. Актуальные подходы к улучшению точности нейронного машинного перевода. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-mashinnogo-perevoda> (дата обращения: 28.02.2019).
4. Мироненко А.Б., Омельченко П.А. Проблемы машинного перевода. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-mashinnogo-perevoda> (дата обращения: 28.02.2019).
5. Ртищева Н.Г. Оценка качества работы систем машинного перевода. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-raboty-sistem-mashinnogo-perevoda> (дата обращения: 28.02.2019).
6. Flanagan M.A. Error classification for MT evaluation. Technology Partnerships for Crossing the Language Barrier: Proceedings of the First Conference of the Association for Machine Translation in the Americas. pp. 65-72. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/325896250\\_Error\\_Classification\\_and\\_Analysis\\_for\\_Machine\\_Translation\\_Quality\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/325896250_Error_Classification_and_Analysis_for_Machine_Translation_Quality_Assessment) (дата обращения: 28.02.2019).
7. Stankevičiūtė G., Kasperavičienė R., Horbačiauskienė J. Issues in machine translation. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/318156606\\_Issues\\_in\\_Machine\\_Translation](https://www.researchgate.net/publication/318156606_Issues_in_Machine_Translation) (дата обращения: 28.02.2019).
8. Papolos J. 3 common problems of machine translation. – URL: <https://blog.csoftintl.com/3-common-problems-machine-translation/> (дата обращения: 28.02.2019).
9. Sennrich R., Haddow B., Birch. A. Improving Neural Machine Translation Models with Monolingual Data. – URL: <http://www.aclweb.org/anthology/P16-1009> (дата обращения: 28.02.2019).
10. He Wei, He Zhongjun, Wu Hua, Wang Haifeng Neural Machine Translation with SMT Features. – URL: <http://research.baidu.com/Public/uploads/5acc2bb7a7cf8.pdf> (дата обращения: 28.02.2019).
11. Yonghui W., Schuster M., Zhifeng Ch. Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. – URL: <https://arxiv.org/abs/1609.08144> (дата обращения: 28.02.2019).

**УДК 81'08**

**А.М. Смирнова,**

*Санкт-Петербургский Государственный университет, Санкт-Петербург, Россия*

### **БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ТЕРМИНЫ В РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена трудностям работы с историческими источниками, написанными на восточных языках, или содержащими восточную лексику. Обработка текста с источниковедческой точки зрения затрагивает такой аспект, как перевод

или адаптация безэквивалентной лексики, и перед исследователем часто стоит крайне непростая задача совершить адекватный и грамотный перевод, удобный для дальнейшего использования в научном сообществе.

**Ключевые слова:** источниковедение, перевод, безэквивалентная лексика, востоковедение.

**A.M. Smirnova,**

*St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia*

## **NON-EQUIVALENT TERMS IN WORK WITH HISTORICAL SOURCES**

**Abstract:** This article is devoted to the difficulties of working with historical sources written in oriental languages or containing oriental vocabulary. Text processing from a source study point of view affects such an aspect as translation or adaptation of non-equivalent vocabulary, and the researcher often faces an extremely difficult task to make an adequate and competent translation, convenient for further use in the scientific community.

**Key words:** source study, translation, non-equivalent vocabulary, oriental studies.

При работе с историческими источниками и их переводе для дальнейшего использования научным сообществом особую сложность представляет перевод реалий – элементов языка и культуры. Для адекватного перевода подобных единиц исследователю необходимо уметь разбираться в особенностях жизни и быта исследуемого им народа. К корпусу лексики, на которую следует обращать пристальное внимание при переводе, относится военная терминология, без точного определения которой невозможно составить верную картину произошедшего, или иными словами, невозможно произвести реконструкцию исторических событий.

Лексика, связанная с вооружением, относится к безэквивалентной лексике, т.е. когда лексические единицы одного языка не имеют регулярных словарных соответствий с переводящим языком [2, с. 197].

Цель данной работы заключается в том, чтобы показать, какую работу вынужден проводить востоковед, занимаясь изучением источников на иностранном (восточном) языках и их подготовкой для дальнейшего использования.

Предметом исследования является исторический источник XIX в., а именно дневник участника первой англо-афганской войны 1838-42 гг. Генри Хэвлока “Воспоминания об афганской кампании” (Havelock H. Narrative of the war in Affghanistan in 1838-39).

Исторические события, рассмотренные в данной работе, охватывают период первого военного столкновения Великобритании и Афганистана 1838-1842 годов. Существует довольно большое количество исследовательских работ по данному вопросу, и в основе большинства из них лежат сведения очевидцев - изданные дневниковые записи участников военных событий. Изучение подобного рода источников зачастую сопровождается заметными трудностями перевода, поскольку исследователю необходимо прилагать немалые усилия, для того чтобы разобрать, что именно описывает британец, впервые оказавшийся в Афганистане, ведь при описании увиденных вещей или событий он пытается записать услышанные им оригинальные названия, и далеко не всегда эти записи являются корректными. Поэтому востоковеду приходится проводить достаточно кропотливую работу

со словарями, а также с другими источниками, для того чтобы установить истину, и в первую очередь это касается военной терминологии и названий оружия.

При работе с источником на иностранном языке исследователю необходимо настолько точно и грамотно указать, какое оружие и в каком количестве находилось в распоряжении описываемых сторон, чтобы другие исследователи на основе его работы могли создать адекватную реконструкцию события.

Далее хотелось бы обратиться к конкретному месту в изучаемом источнике:

“[После взятия крепости Газни] в руки англичан попало: большое количество пороха, картечи и пуль, девять единиц артиллерии, включая Забур-занг, и разнообразное ручное оружие: туфанги, пистолеты, туфангчи, шамширы, пешкабзы, щиты, кольчуги, а также простые или богато украшенные кисеты, пороховницы и прочие восточные элементы экипировки” [1, с. 92].

На первый взгляд, перед исследователем находится вполне логичное перечисление захваченного англичанами у афганцев оружия, однако, на основе этого перевода, невозможно дать оценочное суждение тому, насколько хорошо или плохо была вооружена одна сторона воюющих, и, соответственно невозможно сказать, насколько легко или трудно другой стороне было осуществить захват крепости. Читатель, неподкованный в области восточного оружия, не может адекватно оценить качество и возможности перечисленных единиц. Следовательно, источниковеду необходимо дать дополнительные пояснения ко всем указанным терминам, даже несмотря на то, что они уже довольно прочно вошли как в английский, так и в русский языки, в виде кальки с языка восточного.

Второй вариант перевода:

[После взятия крепости Газни] в руки англичан попало: большое количество пороха, картечи и пуль, девять единиц артиллерии, включая Забур-занг [вид пушки, название которой с персидского можно перевести как “тяжело бьющая” - эквивалентна 48-фунтовой пушке с дальностью стрельбы более 2000 ярдов] [3], и разнообразное ручное оружие: туфанги [афганское кремневое ружье] [4, с. 386], пистолеты, туфангчи [мушкет] [4, с. 386], шамширы [сабля] [4, с. 114], пешкабзы [клинок Т-образного сечения, предназначенный для пробивания кольчуги] [4, с. 331], щиты, кольчуги, а также простые или богато украшенные кисеты, пороховницы и прочие восточные элементы экипировки”.

Такой перевод проясняет картину исторических событий в ходе осады британцами крепости Газни в июле 1839 г. Теперь исследователь, опираясь на весь источник в целом, и на данный фрагмент в частности, может оценить мощность афганского оружия, сравнить его с британским вооружением, сделать выводы относительно тактик и стратегий обеих сторон и итогов военного столкновения, имея в основе своих изысканий реальные фактологические данные с точным и понятным объяснением.

Таким образом, можно сказать, что правильное понимание и адаптация безэквивалентной лексики являются краеугольным камнем в работе с историческими источниками на иностранном языке, поскольку от их перевода зависит не только логика и смысл переводимого текста, но и исторический контекст. Калькирование безэквивалентной или частично безэквивалентной лексики, в частности, военной, может привести к тому, что исследователи потеряют доступ к фактам, и не смогут грамотно восстановить события. Следовательно, при работе с подобной лексикой на иностранном и, особенно, восточном языках, при переводе источниковеду необходимо приводить дополнительные разъясняющие



сведения, чтобы исследователи, незнакомые с восточной спецификой, смогли правильно интерпретировать попавшие к ним в руки факты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва: Русский язык, 1990.
2. Рубинчик Ю.А. Персидско-Русский словарь – Москва: Русский язык, 1983. – 1613 с.
3. Havelock H. Narrative of the war in Affghanistan in 1838-39. London, 1840.
4. Johnson R. The Afghan Way of War: How and Why They Fight. Oxford University Press, 2011. – URL:<https://books.google.ru/books?id=Y2F8QUEgupIC&pg=PT88&dq=zubur+zun&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwim59uT95PIAhUUw8QBHfoODS0Q6AEIOjAC#v=onepage&q=zubur%20zun&f=false> (дата обращения 08.10.2019).

**УДК 81'373**

**А.Р. Сушкова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ ПО ТЕМЕ «РАБОТА И ДОСУГ»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются неологизмы 2017, 2018 гг. по указанной теме, дается их семантизация, приводятся примеры употребления в контексте. Выявляются наиболее продуктивные способы словообразования.

**Ключевые слова:** неологизм, неологический бум, семантический анализ, словообразование, словослияние.

**A.R. Sushkova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **SEMANTIC PECULIARITIES OF THE NEOLOGISMS RELATED TO THE TOPIC “WORK AND LEISURE”**

**Abstract.** The author considers neologisms (2017, 2018) related to the topic mentioned, interprets them and shows their usage in context. The most productive ways of word formation are revealed.

**Key words:** neologism, neological boom, semantic analysis, word formation, blending.

Процессы, воздействующие на быстрое развитие мира, общества, приводят к появлению огромного количества новых слов. По мнению российского лингвиста И.В. Арнольд, «неологизмы появляются и функционируют в языке по-разному, а так как лексикон языка постоянно пополняется, со временем новые слова осваиваются носителями языка и переходят из пассивного словарного запаса в активный. И как только новое слово

начинает часто употребляться и становится привычным, оно ассимилируется и стилистически уже не выделяется на фоне остальной лексики» [1, с. 56].

В наше время английский язык переживает неологический бум. С каждым днем язык пополняется колоссальным количеством новых лексических единиц, что порождает необходимость их исследования. Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что неологизмы отражают практически все области жизни современного англоязычного общества.

Современный ритм жизни можно кратко охарактеризовать как «спешка». Мы все время куда-то спешим – жить, работать, чувствовать и т.д. Вследствие чего все больше людей страдают от психического и физического переутомления. Данные факты не могут не отражаться в языке, поэтому очевидно, что появляются новые лексические единицы, связанные с данной областью деятельности.

Далее рассмотрим семантику неологизмов по теме работа и отдых.

В одной из статей известной британской газеты “The Guardian” был отмечен неологизм “**social jetlag**” в следующем контексте: “A study ... found that 31% of survey respondents were suffering **social jetlag**” [10].

Понятие «социальный Джетлаг» тесно связано с понятием «синдром Джетлаг». **Джетлаг** (синдром смены часового пояса) – явление рассогласование ритма деятельности человека с природным суточным ритмом, порождаемое быстрой сменой часовых поясов при авиаперелете [3].

Семантический анализ неологизма позволяет предположить, что его симптомы связаны с перелетом, так как “jet” в переводе с английского означает «реактивный самолет» или «реактивный двигатель». Однако «социальный Джетлаг» не связан с передвижением на значительные расстояния. Это рассогласование внутренних часов организма с окружающим ритмом жизни, причиной которого может послужить сменный режим работы, переработки на дому, связанные с работой, учебой в институте, школе, сезонный перевод стрелок часов, длительный отдых с изменением режима дня и т.д.

Не менее интересным с точки зрения лексикологии является неологизм “**jobbymoon**”, образованный от английских job – «работа» и moon – «месяц» по аналогии со словом “honeymoon”. Это отпуск, который берётся после увольнения перед выходом на новую работу с целью полностью перезагрузиться и восстановить силы.

Рассмотрим в контексте: “In a busy world where employees are so overworked they routinely fail to take the holiday time they are entitled to, a **jobbymoon** presents a unique opportunity to review achievements and reassess priorities” [11]

В отличие от обычного отпуска “jobbymoon” позволяет полностью расслабиться, неторопливо поразмышлять о будущем, подумать о своих достижениях, расставить приоритеты, установить новые цели и чётко сформулировать своё видение «работы мечты» [5].

Обратимся к следующему неологизму: “Last year, a survey ... revealed that Londoners are more sleep deprived than the rest of the UK. Now someone has gone and launched a **nap bar** where overworked, overtired city dwellers can get some much needed shut-eye” [7].

“**Nap bar**” – бар для сна – место, где можно вздремнуть, заплатив за это определенную сумму денег. Неологизм образован путем сочетания двух существительных “nap” (дрем) + “bar” (бар, место для проведения досуга).

В нескольких городах мира существуют так называемые «бары» для сна, в которых офисные работники могут поспать в свой обеденный перерыв, а туристы отдохнуть от длительных пеших прогулок. Они оборудованы комфортными местами для сна и отдыха – от кроватей до специальных кресел и гамаков. Их нельзя назвать барами в привычном понимании – еды там обычно нет, а напитки встречаются крайне редко. Более того, в некоторых барах могут предложить массаж и релаксационные программы [2].

Неологизм “**runch**”, образованный путем слияния слов “run” (бег) + “lunch” (ланч, обеденное время), означает пробежку с целью размяться во время перерыва на ланч: “*For many trail runners, “runch” is the most important meal of the day. Running at lunch provides a predictable window of opportunity to conquer some miles*” [8].

В большинстве офисов выделяется около 1 часа на обед. Все остальное время офисные работники сидят за компьютерами, что очень вредно для здоровья, поэтому некоторые работники решают провести данное время с пользой для организма: прогуляться или пробежаться.

В одной из статей был зафиксирован неологизм “**returnship**”: “*And her placement wasn't a graduate traineeship but a “returnship”: a paid position aimed at bringing women like her ... back into employment*” [5].

Неологизм “**returnship**” означает период времени, в течение которого какой-либо человек работает в компании/организации, чтобы получить опыт для возврата к прежней работе после некоторого перерыва. Это что-то вроде профессиональной реабилитации, то есть оплачиваемая должность, на которую берут людей, заново трудоустраивающихся после длительного отпуска по уходу за ребенком или за престарелыми родителями. Неологизм состоит из существительного «return» (возвращение) и суффикса «ship», указывающего на социальный статус, позицию или качество [4, с. 69].

Ни для кого не секрет, что работа очень часто связана со стрессом; чтобы избежать негативных эмоций, нервных срывов и негативных отзывов о работодателе, нанимают вайб-менеджеров, которые помогают разрядить обстановку, тем самым оптимизируя деятельность работников.

Итак, “**vibemanager**” (отангл. “vibe” – флюиды, ощущения + “manager” – менеджер, управляющий) – это профессия, род деятельности которой предполагает создание благоприятной атмосферы на работе: “*Kerry Robinson has worked extensively in the start-up world – at Airbnb, Crowdsurfing, Soundcloud and Headspace – as a self-styled ‘vibe manager’. That means she uses any tool she can – from food and yoga to parties and funky settings – to maintain a positive mindset inside the organisation and make sure people are enjoying their time at work*” [6]

Невозможно оставить без внимания и неологизм, встреченный в следующем контексте: “*As the name implies, a **daycation** is about getting away from your hectic life and enjoying all the amenities of a real vacation without all the extra travel or expenses*” [9].

“**Daycation**” (неологизм образован слиянием слов “day” – день + “vacation” – отпуск) – это однодневная поездка, обычно в отель или на схожий курорт, где отдыхающий наслаждается условиями в течение дня, а на ночь возвращается домой. Данный вид отдыха позволяет отвлечься от беспокойной жизни и наслаждаться всеми удобствами настоящего отпуска без всех дополнительных поездок или расходов.

Данный досуг становится все более популярным в таких городах, как Майами, где роскошные бассейны и спа-салоны являются основным товаром практически в каждом пляжном отеле [5].

Таким образом, большинство из неологизмов, исследованных нами в рамках семантического анализа, были образованы путем сочетания или слияния уже имеющихся в языке слов. Такие слова создают особую прелесть тексту, иногда создавая юмористический эффект. К тому же, образованные таким образом неологизмы запоминаются моментально, не вызывая сложностей у изучающих язык, да и среди самих говорящих.

В заключение необходимо отметить, что развитие человеческого общества всегда отражается в языке. В современных условиях цифровизации и глобализации общества любые изменения и нововведения тут же фиксируются в сетевых текстах, что способствует обсуждению и употреблению новых слов среди значительных масс. К сожалению, современные академические словари не всегда успевают фиксировать колоссальное количество неологизмов, и очень часто при переводе лексических единиц все большее значение имеет контекст употребления. Поэтому лингвистам, говорящем на языке, необходимо постоянно шерстить просторы интернета, чтобы всегда оставаться компетентными специалистами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. 300 с.
2. Бары для сна: что это такое и кому они нужны [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.onetwothree.com/ru/blog/journeys/bars-for-sleep/> (дата обращения: 28.09.2019).
3. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B6%D0%B5%D1%82%D0%BB%D0%B0%D0%B3> / (дата обращения: 25.09.2019).
4. Калимуллина Ю.А., Сушкова А.Р. Семантизация современных неологизмов в английском языке // *Colloquium-journal*. – 2018. – №12 (23). – С. 69.
5. Толковый словарь английского языка Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org>. (дата обращения: 10.10.2019).
6. Good vibrations: meet the vibe manager [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.worktechacademy.com/good-vibrations-meet-the-vibe-manager/> (дата обращения: 10.10.2019).
7. Londoners are more sleep deprived than the rest of the UK [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.timeout.com/london/blog/londoners-are-more-sleep-deprived-than-the-rest-of-the-uk-120816> (дата обращения: 28.09.2019).
8. Mastering the Lunchtime Run [Электронный ресурс]. – URL: <https://trailrunnermag.com/training/trail-tips/lunchtime-run.html> (дата обращения: 28.09.2019).
9. No Time for a Trip? Take a Daycation! [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.porthole.com/no-time-for-a-trip-take-a-daycation/> (дата обращения: 10.10.2019).
10. Sleep deprived: a third of Australians 'suffering social jetlag' [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/australia-news/2018/jul/09/sleep-deprived-a-third-of-australians-suffering-social-jetlag> (дата обращения: 25.09.2019).

11. Would you like a jobymoon? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/news/shortcuts/2018/jun/11/jobymoon-honeymoons-babymoons-career-move-holiday> (дата обращения: 25.09.2019).

**УДК 82.09**

**Т.П. Сидорова,**

*Гомельский областной институт развития образования, г. Гомель, Беларусь*

### **ВКЛАД Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ В РУССКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ ЗА РУБЕЖОМ**

**Аннотация.** В данной статье на примере монографии литературного критика и богослова Н.Д. Городецкой «Уничиженный Христос в современной русской мысли» рассматривается авторская концепция реализации идеи кенозиса в русской литературе и культуре в целом.

**Ключевые слова:** Кенозис, смирение, терпение, кротость, самоумаление, служение, братолюбие, жертвенность.

**T.P. Sidorova,**

*Gomel regional Institute of education development, Gomel, Belarus*

### **CONTRIBUTION BY N. D. GORODETSKAYA IN RUSSIAN LITERARY STUDIES ABROAD**

**Abstract.** In the given article using the example of the monograph of the literary critic and theologian N. D. Gorodetskaya «The humiliated Christ in modern Russian thought» is given the author's concept of realization of the idea of kenosis in Russian literature and culture as a whole.

**Key words:** Kenosis, humility, patience, meekness, self-humiliation, service, charity, sacrifice.

Надежда Даниловна Городецкая (1901-1985) – забытая писательница Русского зарубежья, литературный критик, историк литературы, журналист, мыслитель, богослов постепенно возвращается к русскому читателю. Но если ее художественное наследие (очерки, эссе, повести и романы, интервью и статьи) нашло своего издателя: в 2013 году трудами сотрудников Пушкинского Дома вышло однотомное собрание сочинений Н.Д. Городецкой «Остров одиночества» [1], то ее крупные богословско-философские работы ждут своего признания русскоязычным читателем. Ее серьезные глубокие труды: «The humiliated Christ in modern Russian thought» («Уничиженный Христос в современной русской мысли») (Лондон, 1938 г.) и «Saint Tikhon Zadonsky, Inspirer of Dostoevsky» («Святитель Тихон Задонский, вдохновитель Достоевского») (Лондон, 1951) имели существенное значение в деле миссии Православия и русской культуры в целом на Западе.

Литературно-богословская работа «Уничиженный Христос в современной русской мысли» включает пять глав: в первой главе «Принятие самоумаления как национальный идеал» исследователь обращается к русскому фольклору, затрагивает культуру XVIII века и останавливается на русской философии в лице славянофилов и западников, находя в их

мировоззрении кротость, смирение, жертвенность и прочие черты «кенотических» добродетелей и идеалов.

Во второй главе «Идеал святости в русской художественной литературе» Городецкая обращается к художественной литературе XIX века, отводя ей роль миссионера святости и призвания России, выразителя ее ключевых духовно-нравственных ориентиров. «Литература приобрела то важное значение, которое долгое время было утеряно в других странах Европы, – писала мыслитель, – и русские писатели, такие как Пушкин, Гоголь и Толстой больше рассказали о национальном характере, о заслугах и недостатках русского разума и сердца того времени, чем, например, историки и публицисты». И далее: «Совершенство, которое искали писатели XIX века в России, было выражено не языком морали или философии, а на языке Евангелий. Писатели призывали своих читателей не к прогрессу или счастью, а скорее к тому блаженству, которое было обещано кротким и смиренным, которые не выступали против насилия путем насилия, а подражали Сыну Человеческому, послушному до смерти» [2, с. 12, 170].

В третьей главе «Христианские особенности радикального движения» Городецкая пишет, что радикалы и революционеры 1870-х были вдохновляемы желанием службы и самопожертвования, «пытались на практике воплотить в жизнь свои идеи бедности, социального унижения, добровольных страданий»; «Это движение по своему происхождению было не только протестом против несправедливости, но и личным усилием совершенства и почти искупления» [2, с. 172].

В четвертой и пятой главах: «Религиозное и нравственное составляющие уничижения» и «Доктринальные сочинения о кенозисе» Городецкая исследует специфику религиозно-философского осмысления идеи кенозиса в трудах духовных авторов и философов, таких, как св. Тихон Задонский, митр. Филарет (Дроздов), арх. Феодор (Бухарев), М.М. Тареев, В. Соловьев, прот. С. Булгаков. Автор также упоминает своих современников В.В. Розанова, Л.И. Шестова, Д.С. Мережковского, Н.А. Бердяева, В. Иванова, А. Белого, А. Блока, в творчестве которых нашли отражение кенотические принципы.

Таким образом, привлекая обширный материал литературного и философско-богословского содержания кон. XVIII–пер.пол. XX вв. Городецкая убедительно доказывает, что «как бы ни была непостоянна эпоха, язык, способ представления», все рассмотренные авторы и их сочинения «были только разнообразные манеры выражения одного и того же образа, а именно уничиженного Христа». В этой связи Городецкая совмещает в себе роль исследователя литературы и миссионера русской культуры на Западе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Городецкая Н.Д. Остров одиночества: Роман, рассказы, очерки, письма. – СПб.: ООО «Издательство Росток», 2013. – 845 с.
2. Gorodetsky N. The humiliated Christ in modern Russian thought. – Leighton Buzzard: FAIT PRESS' LTD, 1938. – 185 P.

УДК 372.881.1

**Т.А. Сулейманкина,**

*Научный руководитель: Н.В. Поспелова,*

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

## **РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

**Аннотация.** В статье исследуются характерные признаки межкультурной коммуникативной компетенции. Особое внимание обращается на условия эффективного внедрения в процесс изучения иностранного языка аутентичного материала. В частности, статья посвящена малым литературным формам: лимерикам и клерихью.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, аутентичный материал, лимерики, клерихью.

**T.A. Suleimankina,**

*Scientific supervisor: N.V. Pospelova,*

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **DEVELOPMENT OF INTER-CULTURAL COMPETENCE ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSON BY USING AUTHENTIC MATERIALS**

**Abstract.** The article explores the characteristic features of intercultural communicative competence. Particular attention is paid to the conditions for the effective implementation of authentic material in the process of studying a foreign language. The article is devoted to small literary forms: limericks and clerihews.

**Key words:** intercultural communication, intercultural competence, authentic material, limerick, clerihew.

Межкультурное общение актуально в любой области жизни. Таким образом, языковая подготовка в системе образования должна обеспечить развитие навыков, позволяющих использовать иностранный язык как средство общения в диалоге культур мирового пространства. В процессе обучения предмету «иностранному языку» одной из центральных задач выступает формирование и развитие межкультурной компетенции у школьников, которая необходима для участия в диалоге культур и цивилизаций современного мирового пространства. Создание подходящих условий для успешной коммуникативно-психологической адаптации учащихся к новому языковому миру, позволяет развивать межкультурную компетенцию.

Межкультурный компонент коммуникации включает в себя знания о единстве факторов, которые образуют культуру: условия и нормы общения, правила этикета, невербальные сигналы коммуникации (мимика, жесты, и т. д.), природа, климат, быт, система ценностей, менталитет, национальный характер. Изучение подобных компонентов основано на сравнении двух или более культур, что является основой межкультурного подхода к обучению.

Язык и культура находятся в основе межкультурной компетентности, которая оказывает значительное влияние на коммуникативное и социокультурное развитие учащихся в будущем. Таким образом, успешное общение между культурами, знание и понимание культурных факторов, таких как ценности, отношения, убеждения и поведение должны быть усвоены на уроках иностранного языка.

Наиболее подходящими для изучения культурных маркеров являются аутентичные тексты, в частности литературные жанры, приближенные к народному творчеству. Яркими примерами такого жанра являются лимерики и клерихью, которые содержат в себе разнообразие исторических фактов, топографических единиц, названий традиционных блюд и предметов быта, особенностей допустимого и недопустимого поведения, и другой культурно-маркированной лексики.

Малые аутентичные литературные формы, и лимерики, и клерихью, не всегда возможно перевести дословно на другой язык, они требуют у читателя осмысленного восприятия текста. Как следствие, возникает потребность в лингвокультурной интерпретации, которая помогла бы раскрыть картину мира носителя иностранного языка, и отсылала бы к пониманию истинного содержания текста.

Развитие межкультурной компетенции не может быть сведено к предоставлению информации о межкультурных особенностях реалий, либо передачи узконаправленных знаний об иностранном языке и культуре. Оно должно пониматься более всесторонне: как сложная, но гибкая структура культурно-специфических знаний, навыков и отношений, которые позволяют изучающим иностранный язык начинать либо продолжать общаться, устанавливать дружеские и деловые отношения с теми, для кого изучаемый язык является родным, либо с теми, кто использует этот язык в качестве общего средства коммуникации [1, с. 87].

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что тесная взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [5, с. 258]. Таким образом, подчёркивается характер преподавания иностранного, который отражает суть межкультурного общения. Имеется ввиду, что изучение новой культуры проходит поэтапное развитие от частного к общему. А именно, от понимания смысловой нагрузки единиц речи к формированию целостной картины восприятия другой культуры.

Роль учителя в процессе развития межкультурной компетенции учеников традиционно основывается на предположениях о том, что он или она является основным авторитетом во всех отношениях в языковой аудитории. Однако преподавание межкультурной компетенции не обязательно требует всезнающего учителя. Учителя должны скорее выступать в качестве посредников между культурами, хотя этот термин звучит расплывчато, как провокаторы дискурса и ориентиры в иностранном обществе.

Еще один проблемный вопрос для учителей – это специфический характер знаний о культуре: в отличие от традиционного взгляда на все, что преподается в классе, эти знания автоматически воспринимаются как нормативные, обязательные для учащихся, что они должны их соблюдать, полностью избавиться от своих культурных особенностей.



Учащиеся должны скорее научиться тому, как оставаться самим в иностранном языке и культуре, принимая его и адаптируясь к нему в определенной степени. Перед учителями стоит сложная задача: предложить своим ученикам способы найти баланс между двумя культурами. «Изучение языка – это умение использовать как социальный, так и личный голос, это как процесс социализации в определенном речевом сообществе, так и приобретение грамотности как средства выражения личных значений, которые могут поставить под сомнение ценности речевого сообщества» [3, с. 483].

Учителям иностранных языков необходимо проводить учеников через действия, в которых учитывается отношение к «другому», и в идеале преобразовывать ученика. Цель для учащихся – начать с вопроса о своих предвзятых идеях, прежде чем приступить к процессу открытия «другого» с намерением стать более охотным в поиске и взаимодействии с другими, чтобы в конечном итоге испытать взаимные отношения [2, с. 165].

Поскольку ученики продолжают заниматься анализом других культур, необходимо приобрести определенные знания. Крайне важно, чтобы преподаватель иностранного языка давал время для изучения национальной идентичности домашней культуры и изучаемой культуры по отношению к истории, географии и социальным институтам. После того, как учащиеся обнаружили сходства и различия между культурами, учителю необходимо разработать мероприятия, которые подготовят учащихся к построению отношений с людьми разного происхождения и языков. Далее, изучающим иностранный язык, должно быть предоставлено время и место для развития навыков устного и письменного перевода. Когда учащиеся начинают выявлять отличающиеся взгляды и недопонимания, связанные с межкультурными ситуациями, они становятся способными понимать, а затем объяснять причины конфликта и соответствующим образом опосредовать ситуации, чтобы избежать неправильного толкования [1, с. 97].

Большинство учителей во всем мире согласны с тем, что аутентичные материалы полезны для изучения иностранного языка, особенно когда они используются в контексте. Знание языка выходит за рамки знания грамматических правил, словарного запаса и произношения слов. Успешное изучение языка требует, чтобы изучающие иностранный язык знали культуру, лежащую в основе языка, для понимания истинного смысла.

Для изучения жизненной культуры реальных целевых носителей языка, а также собственной культуры требуются инструменты, которые помогают изучающим язык договариваться о значении и понимать коммуникативные и культурные тексты, в которых используются лингвистические коды. Аутентичная поэзия – один из самых эффективных и мощных передатчиков культуры. Стихи содержат так много культурных элементов – аллюзии, словарный запас, идиомы, тон, которые нелегко перевести на другой язык.

Стихотворения для использования в классе должны быть тщательно отобраны, чтобы они обязательно содержали функции, на которых вы хотите сосредоточиться. Поскольку лимерики, почти также, как и клерихью, являются подлинными стихами, написанными более 150 лет назад, и не были созданы для преподавания иностранного языка, они иногда содержат словарный запас или выражения, которые устарели. В таком случае, можно заменить неуместные слова или выражения более подходящими или полезными для учащихся, либо использовать их для развития кругозора, языковой

---

догадки и т.д. Конечно, объяснение словарного запаса и значения отдельных слов часто необходимо.

Малые литературные формы помогают развивать все четыре основных языковых умения, навыки произношения, ритма и интонации, могут использоваться для практического применения определенных грамматических форм, для расширения активного и пассивного словарного запаса учащихся, географических и энциклопедических знаний учащихся [4, с. 133].

Для начала, независимо от задачи учитель должен объяснить своим ученикам, что такое лимерик (клерихью), обсудить его структуру, схему ритма и рифмы и привести несколько примеров. Примеры должны быть интересными и забавными, чтобы учащиеся были мотивированы на выполнение заданий. Важно дать учащимся некоторую справочную информацию об их истории и краткое обоснование того, почему вы их используете.

Можно использовать любой тип данных стихотворений: остроумный или глупый, с каламбурами или без них, главное, они должны соответствовать изучаемым темам и нескольким критериям.

Во-первых, соответствие общим целям обучения и учебной программе. Это означает, что в них не должны быть незнакомые грамматические структуры или слишком много новых слов. Независимо от того, какими бы смешными они ни были, следует избегать лимериков с архаичным или устаревшим языком.

Во-вторых, лимерики должны соответствовать лингвистическому и концептуальному уровню учащихся, возрасту, этическим стандартам и чувству юмора. Учителям не стоит пытаться использовать их в классе, если они не знают своих учеников хорошо. Юмор и, следовательно, стихи, зависят от возраста. В зависимости от своего возраста и социального опыта учащиеся могут понимать или не понимать юмор в определенных текстах.

В-третьих, нужно избегать тех лимериков, которые могут показаться оскорбительными по разным религиозным, моральным, политическим подтекстам. Наконец, учителям также должны понравиться стишки, которые они выбирают. Если вам не нравится этот тип поэзии, то эффективность работы может оказаться невысокой.

Планирование и организация работы над лимериками и клерихью играет важнейшую роль. Использование малых литературных форм вносит разнообразие в учебный процесс: не только в качестве нового учебного материала, но и как различие в темпе работы, групповой или индивидуальной работе и т.д.

У лимериков и клерихью есть свое место в обучении иностранному языку – их можно выбрать практически для любой учебной темы и использовать, чтобы закрепить и расширить знания учащихся по грамматике, лексике и произношению, развить свои языковые навыки, расширять знания об изучаемой культуре и поощрить творческое использование языка.

Подводя итог, стоит отметить, что формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка может стать эффективнее и продуктивнее при условии внедрения в образовательный процесс малых аутентичных литературных форм. Лимерики и клерихью богаты линвокультурными маркерами изучаемой культуры, однако только от учителя зависит уровень их восприятия

---

учащимися. Поэтому это требует от учителя иностранного языка кропотливой подготовки аутентичного материала: выборки, интерпретации, анализа перед презентацией его ученикам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Bristol: Multilingual Matters Limited, 1997. – 136 p.
2. Dervin F. Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts // *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang. – 2010. – P. 157-173.
3. Hammer M.R. Additional cross-cultural validity of the Intercultural Development Inventory // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2011. – № 35. – P. 474-487.
4. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // *Язык и культура*. – 2014. – №1 (25). – С. 123-141.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово, 2010. – 624 с.

#### УДК 81

**Сюэцзюнь Хань,**

*Шаньдунский Педагогический Университет, Китай*

#### **ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ НА ПЕРЕНОСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТА**

**Аннотация.** Мир полон красок, он разнообразен, как калейдоскоп. Язык и культура неразделимы, поэтому язык неизбежно различается в разных контекстах. Культурные различия имеют разные воплощения по влиянию переносного значения слов, обозначающих цвета. В статье были проанализированы переносные значения слов, проведены семантическое и культурное сравнения. Понимание и освоение слов, которые имеют семантическое различие в обозначении цвета, преодоление конфликта между китайской и западной культурой и содействие культурному обмену между Китаем и Западом имеет определенное практическое значение.

**Ключевые слова:** основные цвета, культура, контраст, семантика.

**Xuejun Han,**

*Shandong Normal University, China*

#### **INFLUENCE OF CULTURAL DIFFERENCES ON THE FIGURATIVE MEANING OF COLOR WORDS**

**Abstract.** We live in a colorful world, which has different color, like a kaleidoscope. Language and culture are inseparable, so the language has differences in different contexts inevitably. Cultural differences have different embodiments on the impact of the figurative meaning

of color words. This paper has been analyzed and compared in the color of the figurative meaning of the word, by comparing the semantic and cultural comparison. Understanding and mastering the vocabulary of the color difference, to overcome the conflict between Chinese and Western culture and promote the cultural exchange between China and the West has a certain practical significance.

**Key words:** basic color words, culture, contrast, semantics.

## 1. Introduction

Language is a part of culture, culture plays an important role. Some social scientists believe that language is the foundation of culture, no language, no culture; from another perspective, influence of language and culture, reflects the culture. We can say that the language reflects the character of a nation, which not only includes the the national historical and cultural background, but also the carrier of life, life style and mode of thinking of national view of language and culture influence each other interaction; understand the language must understand the culture, understand the culture must learn the language. Culture is pluralistic, language is varied. Due to differences in culture and language, and understand each other it is not an easy thing, the exchange of different cultures often encounter difficulties. A foreign word started much earlier than the domestic color, the American linguist folklorist Brent Berlin and Paul Kay in the "base The color words: universality and evolution research, through literature research and empirical research, summed up the 11 basic colors: black, white, word red, green, yellow, blue, brown, purple, orange, pink, gray. This work has a broad impact in the field of color words effect, influenced a lot of scholars in the study. About the color words studies in China started late, from the results of the scholars Berlin and Kay are basically based on the view of the color words. The study of color words is more abundant. At present, scholars are mainly based on translation and cultural comparative study. This article from the three aspects of the comparative study. Chapter one mainly introduces the basic demarcation of color words, the first is basic color words; the second is color words with objects words; the third is color word in shades .this is according to the domestic and foreign scholars research division. The second chapter mainly introduces the meaning of color words in Chinese and Western culture different, mainly introduces the red, black, white, yellow, the four kinds of representative colors. The third chapter is the cause of different metaphorical meanings, respectively from the natural environment; religion; dietary culture were analyzed. We live in a world full of a riot of colors, strange colors, each color has its own properties. We will use different colors to express their feelings, with different colors to describe the beauty of the world. But because of the cultural differences between Chinese and Western Different understanding of color is also different, if not in-depth study of the different cultural differences, it is difficult to understand the color meaning of the different countries. Through the study on the difference of the color words in English and Chinese, to understand the different culture of our country and different culture, improve our language skills to ensure the success of cross-cultural communication.

Influence of Cultural Differences on the figurative meaning of color words

## 2. Classification of color words

### 2.1 Basic color words

Many Chinese linguists have defined the basic color words, but the results are different. Yao Xiaoping (1988) believes that the basic color words are black, white, red, yellow, blue, green, purple, gray, brown, orange and other colors of the 10 words. Liu yunquan (1990) think the color words are red, yellow, blue, green, white, blue, black, gray, purple, these 10 shades of color. Zhan

renfeng (1990) think that the color words are black, white, red, yellow, blue, green six kinds of color words. Therefore, in determining the basic color terms in Chinese, many scholars point of view is not consistent. Regardless of the scholars is what kind of method to define the basic color words, but its theoretical source in Berlin and Kay's classical theory of basic color terms. In our life of this colorful world, we can always find the right words to describe the color of it. Although different nations have different color concept, but in English and in Chinese or have the same basic color words, such as black, white, red, yellow, blue, green, purple, gray, brown.

## 2.2 Color words with objects words

The physical color of the color words to express the nature of the entity, with the true color words to describe the color of the material, authenticity.

For example: raven 乌鸦, pitch 沥青, midnight 子夜, lemon 柠檬, amber 琥珀, ivory 象牙, lily 百合, snow 雪, cherry 樱桃, tomato 西红柿, lobster 大海虾, ruby 红宝石, blood 血, claret 葡萄酒, liver 肝, wine 葡萄酒, peacock 孔雀, sapphire 蓝宝石, turquoise 绿松石, indigo 蓝靛, sea 大海, sky 天空, apple 苹果, olive 橄榄, grass 青草, emerald 祖母绿, beryl 绿柱石, jade 翡翠, malachite 孔雀石, iron 铁, lead 铅, slate 板石, steel 钢, stone 石头, amethyst 紫晶, violet 紫罗兰, lilac 紫丁香.

## 2.3 Colorword in shades

Color term refers to the sun's rays from the natural or white light show, in a variety of light and color words in different colors

## 3. Basic cultural significance of color words

In real life character writing cannot be without color, color words can not only show a natural bright color, also can reflect national culture. In fact, different nationalities, different languages, because of the color words of different meanings and cultural geography, customs, religion and other cultural factors, some differences. The Chinese color words contains a profound Chinese cultural psychological and emotional, color word has a rich cultural symbolic meaning.

### 3.1 Basic cultural significance of color words in Chinese

#### 3.1.1 Red

In 5000 years Chinese cultural background, red is the color of happiness, is Chinese most intense color. Since ancient times, holidays, marriage, from the decoration, household appliances, clothing, need the red to reflect. Not only the expression of the holiday greetings, but also to express the joy of the heart. Red is an auspicious symbol, and even a permanent holiday atmosphere. Therefore, Chinese strongly advocate the red, the bride wears red dress, red lanterns hanging holiday point, red candles, red antithetical couplet, the full moon baby to eat a red egg, the hero model wearing flower. Red is also the color of the "revolution", the banner of revolution is a "red flag". Leadership of the Communist Party of the revolutionary army is called the "red army". However, in the Chinese culture, red also symbolizes the meaning of envy or jealousy. In Chinese "red eye", "illness of red eye" means envy and jealousy.

#### 3.1.2 Black

In the East and West, the basic symbolic meaning of black is the same. In Chinese traditional culture, the main symbol of ominous black, evil, reactionary. These people known as sinister "black heart", the hidden insider information is "dark", a reactionary group members "robber", "black",

said murder and robbery, crime dry shop called "unscrupulous". But the ancients used black is a symbol of "tenacity, perseverance, solemn, selfless." for example, Tang dynasty's Wei Chi Gong, Song dynasty's Bao Zheng, ruthless historical figures chose black mask.

### 3.1.3 White

In Chinese culture, white has connection with death and funeral. But there has differences between Chinese and Western countries. White represents wedding in western, but in China, it represents funeral. Today, Chinese people's funeral, the relatives and friends of the victims of a black veil, don't mind the white flowers, to express to mourn the dead and respect of relatives. It is also a sign of failure, stupid, no benefit, because of the loss in the war has always been a "white flag" in the name of surrender; mental retardation is called "idiot"; It is also a symbol of evil, such as "bad cop". It is also a symbol of knowledge, not known. "White" in the feudal society is the color of civilians, civilian as "white", "white body". Lack of exercise, experience is not deep literati called "pale face". In traditional drama, white is insidious.

### 3.1.4 Yellow

The Chinese nation has always attached importance to yellow, since the beginning of the Tang Dynasty, Huang became a symbol of color, in the feudal dynasty has a supreme status. Is made of gold and yellow, a symbol of wealth and glory and other means. Wealthy courtier, often wearing all kinds of gold jewelry, using a variety of gold vessels, showing a bright and gorgeous, rich gas. Yellow today is still used, "every minute, the golden season, the gold time, gold week" and other words. This is also known as the "golden age" of youth. Han people believe that yellow is the autumn colors, flowers and trees in autumn gradually turn yellow, all things are in the flowering stage. Therefore, Huang said, "harvest", Han also known as gold, "gold" to shape content in autumn. In religion, Buddhist master wearing a robe yellow.

## 3.2 Basic cultural significance of color words in English

### 3.2.1 Red

In English-spoken countries, red is always described as derogatory sense. Red is the symbol of the violence and blood. In western culture, red mainly refers to the color of blood, as soon as the blood trickled down, the flowers of life will wither. So red that Westerners that "violence" and "dangerous" is a color taboo. Red stands for blood, violence, crime, fallen, hatred and dangerous, red revenge, a bloody etc.. Red has minions a derogatory term meaning in English. This is the symbol of revolution. It represents the derogatory radical violent revolution red activities.

### 3.2.2 Black

In the West, It often represents black and politics, so many western political organizations or political parties with the name of "black" name. The most typical is "black hand" in American English, but in fact it is "Italy's anti American underground organization". In the economic field, English "black" refers to the "profit".

Both English and Chinese, the cultural connotation is basically the same, often as a symbol of darkness, terror, death, suffering, sinister meaning, basically means ship (unlucky) color, mainly manifested in two aspects: first, on behalf of the dead, to represent the sad black dark, evil, evil.

### 3.2.3 White

White in the West usually refers to "light or happy things, and white is often used to establish the "hope and dignity", such as the "White House" (the White House) is a good example. Can only say "white", a symbol of pure elegance, noble, lucky, and so on. So it is western culture advocating color. In English speaking countries, a symbol of purity, happiness, hope, peace, light,

strength, beautiful, good. Such as the new snow, fresh milk and Lily color. Western believed that the white was the elegant, therefore white is advocated. It is a symbol of innocence.

#### 3.2.4 Yellow

Western culture makes people think of God as a betrayal of the Jewish colored clothes, so yellow with bad symbolism, which in addition to showing vulgar newspaper, there is no literature value (such as yellow journalism, news yellow, ) books, mainly manifested as despicable, weak. Yellow is a positive meaning, significance of miss distance relatives.

#### 4. Origin of the difference of color words

In different cultures, the same color often exhibit different cultural psychology, will lead to people of different associations to produce different feeling, different cultural connotations. Reasons for this phenomenon. Not only is a kind of color words in the works of surface meaning, but the deep national culture, it has a direct link. Because of the Chinese and western natural environment, religious beliefs, customs and habits have more or less different, so the feelings of people of color, understanding, expression and application are also different, showing a distinct traits of national culture and distinctive culture.

##### 4.1 The natural environment

The harsh natural environment, cultural life refers to the identification system of the human and material resources, it is the human survival, the basis for development, and also is the foundation of human consciousness or spirit. Every country has formed a relatively stable geography and culture have different effects, color words are no exception. Chinese the natural environment has four characteristics: first, a large area of land, China land area ranks third in the world; the two is a large population, 1/4 of the world's population; third is the most diverse terrain in the mountains and rivers. In fourth, the most complex climate, there are a variety of Chinese cultural landscape is the weather. Water and magnificent combination, is unity of unity of the Chinese culture.

The main feature is the western culture of the natural environment in Europe, the birthplace of America and Oceania, is the cradle of Western civilization. Europe is the cradle of western culture, the natural environment has 2 characteristics: first, more than 4/5 most of the European sea boundary line; two, mainly in the plain terrain, is a the lowest average altitude, mild climate and humid, improve all powerful ethnic migration is frequent, endless movement. This is surrounded by the sea, harsh natural conditions and living conditions of the western people must overcome it, to conquer the oceans, conquer nature, so western culture, adventure and opening. Therefore, the British national as a yellow to blue because the nation, on behalf of their land, survival and reproduction of the color, so that the two peoples chose yellow blue for their claims.

##### 4.2 Religious factors

Religion to the color word metaphor has a important influence. Buddhist countries such as China, yellow is the doctrine of Buddhism. It is widely used as a yellow worship. In China there is a yin and Yang, that the universe is by gold, wood, water, fire, soil five elements, green, red, yellow, white, black and element collocation, blue on behalf of the East, a symbol of the East is red, represents the East, white on behalf of the East, a symbol of the East, symbolizing the earth. Therefore, the ancients as the central yellow yellow, so in Chinese culture in yellow is a symbol of nobility.

Christian tradition of western culture has a profound impact, holds the extremely important status in the social life and culture. Such as white Christian culture advocates, in their view, white

---

symbolizes purity, happiness, beauty and kind-hearted. Therefore, in the western wedding, the bride wearing a white wedding dress, wearing a white wedding dress, a symbol of pure love and loyalty. "English" yellow "is usually a metaphor, because fear and jealousy of faith.

#### 4.3 Factors customs

People form in the long life, stable life and customs, different nationalities have different customs. We Chinese people prefer to use "Beige" to describe a pale yellow. This is because rice is the staple food in our country, and Western countries (cream) and (butter) on behalf of, because cream, butter is often encountered in their daily diet.

#### 5. Summary

The symbolic meaning of color words in cultural differences, there are some common characteristics in a certain extent. The symbolic meaning of the color word is the influence of traditional culture, so different countries formed their own unique color, see the precipitation of long history. The cultural connotation of color words is different, because of the different culture. The traditional cultural understanding. In Chinese culture, the symbolic meanings of color words are related with the past feudal superstition, science and education. The original symbolic meaning of color words has a strong political and mystical tendencies. In western culture, the symbolic meaning of the color word is by western people open, scientific, symbolic meaning of the color word education the effect is very direct, especially plays an important role in education, cultural taste. In fact, every word in the different cultural characteristics of different nationalities, each country show Their culture and different values. In short, we understand and grasp the symbolic meaning of color words in English and Chinese is very important. Therefore, if we pay attention to the usual study, careful observation, you can find the color words more interesting social and cultural connotation are included in the English language, deepen understanding and analysis of memory. In English exploration by comparing the social and cultural meaning of color words, we draw the following conclusions: the western society and the rich cultural connotations of color words, as a variety of language vocabulary elements is an important carrier of reflection and color of a country's social and cultural; words reflect the social and comparative study the significance of the Western cultural differences, in exchange for a typical example of Western practical daily life, Chinese and English in improving people's communicative competence, but also can improve the English learners of English The cultural sensitivity, cultural exchange and the significance of the correct use of color words in the language of the western countries.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Chen Qiying, «Chinese Color Words and the Spiritual Culture of the Han Nationality», Journal of Yunnan Nationalities University, No.4, 1996.
2. Liu Yunquan, «Color, color words and social and cultural psychology», «Language, Society and Culture», Chinese Publishing House, No. 5, 1991.
3. Yao Xiaoping, «The Color Concept of Ancient Han People», Encyclopedia Knowledge, No.6, 1985.
4. Deng Yanchang, Liu Runqing, «Language and Culture» [M], Beijing Foreign Language Teaching and Research Press, 1989.
5. Modern Chinese Dictionary [Z], Beijing Commercial Press, 2005.
6. Longman Contemporary Advanced English Dictionary [Z], Beijing Commercial Press, 1998.



7. Liu Qun, «The Associative Meaning and Antisense Relationship of Color and Red Words in Black and White», Journal of Xiangfan University, The fourth issue of 2003

УДК 821.112.2

**Л.В. Трофимова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**ПОИСК НОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ  
БАРБАРЫ ФРИШМУТ «DIE FERIENFAMILIE» («СЕМЕЙНЫЕ КАНИКУЛЫ»)**

**Аннотация.** Книга для детей Барбары Фришмут «Die Ferienfamilie» затрагивает совсем не детские проблемы. Семейные отношения в истории не так просты. Именно в это каникулярное время возникает новая семья, во главе которой стоит главная героиня Нора. В детях она видит маленьких взрослых, предлагающих новые жизненные модели и берущих ответственность в силу их возраста за совершенные поступки.

**Ключевые слова:** Фришмут, австрийская литература, детская литература, «мультикультурализм», штернвизеровская трилогия.

**L.V. Trofimova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**THE SEARCH FOR NEW LIFE MODELS IN THE WORK  
BY BARBARA FRISHMUTH “DIE FERIENFAMILIE (FAMILY VACATION)”**

**Abstract:** The book for children by Barbara Frishmuth, “Die Ferienfamilie”, does not touch on children's problems at all. The family relationships in the story are not so simple. It is during this vacation time that a new family headed by the main character Nora appears. In children, she sees young adults offering new life models and taking age-appropriate responsibility for committed acts.

**Key words:** Frishmuth, Austrian literature, children's literature, "multiculturalism", Sternwizer trilogy.

Творчество австрийской писательницы Барбары Фришмут созвучно времени, поэтому в ее произведениях нетрудно отыскать «проблемные темы» современности. Несомненно, Фришмут – одна из выдающихся писательниц современной австрийской литературы, обладательница многочисленных премий и наград, в арсенале которой романы, повести, стихи, переводы, сценарии и т.д.

Название произведения «Die Ferienfamilie» (1981) («Семейные каникулы») предполагает повествование о семейном счастье, однако все герои – дети из неполных семей [3]. Фришмут рассказывает о каникулах, наполняя материал элементами автобиографии. Для ребенка, чье детство протекало в интернате, самые положительные эмоции связаны с каникулами, потому что именно в это время начинается настоящая жизнь [1].

На первый взгляд может показаться, что история повествует о некой идиллии. Уехав от городских проблем в сельскую местность, Нора надеется на спокойный отдых. Фришмут

приподнимает завесу и обнажает страхи детей. Лайа боится остаться одна, Пу видит в каждом мужчине потенциального отца, Фенек выделяет каждому воспитателю в его жизни порядковый номер.

Рики Виннер считает, что Фришмут рассказывает в этой книге историю женщины, жертвующей собой, чтобы облегчить душевную боль бедных, покинутых детей [2, с. 103]. Автор повествует от лица матери – одиночки, состоявшейся профессионально, которая оказывается в различных жизненных ситуациях и при этом всегда старается понять детей как равноценных собеседников. Вся история наполнена различными переживаниями и приключениями, которые оголяют чувства и желания детей.

Главная героиня – сорокалетняя Нора, самостоятельная, современная женщина решает провести каникулы с восьмилетним сыном Пу в деревне. Незадолго до отъезда сестра героини и бывший муж Норы просят ее взять их детей Фенека и Лайю. Отношения в этой семье непросты. Юная Лайа – племянница Норы, а тринадцатилетний Фенек сын бывшего мужа героини. У читателя может сложиться впечатление, что Нора олицетворяет собой женщину – мать, заботящуюся об одиноких детях. Однако, для нее важна реализация собственных целей и задач, что роднит ее со многими женскими персонажами Фришмут. Задача Норы найти общие интересы у детей, несмотря на весь попури их увлечений. Таким образом, Нора не в восторге от изменившихся планов. Она предупреждает детей, что не намерена их обслуживать и угождать всем их желаниям и предлагает разделить обязанности, учитывая их возраст [3, S. 12].

Несмотря на то, что Нора много размышляет о своих проблемах, ей удается проводить достаточно времени с детьми. Нора не фанатичная мать, однако, она полностью осознает ответственность за детей. Нора хочет, чтобы дети, которые находятся с ней добровольно или нет, чувствовали себя комфортно.

В романе затрагивается несколько проблем, которые актуальны для любого времени: развод родителей, семейные будни, жизнь матери-одиночки. Проблема развода родителей является ключевой в произведении. Несомненно, развод родителей травмирует детей, и Лайе это хорошо знакомо. Отец навестил ее в летнем лагере и подарил куклу. Ему и неизвестно, что она давно уже с ними не играет. Отчаяние завладело обоими. С одной стороны, можно прочувствовать беспомощность отца, с другой печаль и чувство забытости, заброшенности девочки, плачущей по ночам. Фенеку понятны чувства Лайи, и он старается утешить ее [3, S. 25-26]. Юный Фенек знает, что такое развод родителей. Его жизнь изменилась в один момент. Теперь родители постоянно передают его, словно игрушку, друг другу.

Определяющую роль в произведении играет разговор Норы и Фенека о родственных отношениях и о смысле семейной жизни. Словно взрослый мужчина Фенек подходит к рассмотрению данного вопроса и воспринимает свою собеседницу как верного товарища. После аварии, попав в больницу с травмой головы, впервые за все время он делится с Норой своими чувствами и эмоциями ребенка, пережившего развод родителей. На протяжении этих восьми недель каникул, Фенек обретает семью в лице Норы и просит ее провести с ним каникулы и на следующий год.

Фенек, переживший боль развода родителей, намерен в будущем воспитывать своих детей иначе. Он хочет, чтобы его дети никогда не узнали, что такое интернат и чувствовали всегда поддержку родителей. Нора объясняет Фенеку, что люди иногда ошибаются с

выбором партнера и пытаются затем исправить эту ошибку. Двенадцатилетний Фенек не воспринимает партнеров своих родителей всерьез, делая вид, что ему совершенно все равно, с кем ему оставаться. Родители Лаи, племянницы Норы, развелись недавно, и она обвиняет в этом новую спутницу отца. Лайа скучает по дому, но кроме того ее волнует, что в ее отсутствии рядом с матерью появится чужой мужчина. И задача Норы в данном случае отвлечь Лаю от этих мучительных мыслей.

Из дружеского разговора Норы и Фенека читатель понимает, что дети в этой истории воспринимаются наравне со взрослыми. Не существует отношений мать-ребенок между Норой и детьми, а только равноправие и коллегиальность. В данном контексте точки соприкосновения можно найти с романом Фришмут из штернвизеровской трилогии „Kai und die Liebe zu den Modellen“ (1979) («Кай и любовь к моделям»).

Фришмут в обоих романах пытается отразить жизненные модели. Очевидные параллели существуют в героинях Норе и Эми. Обе героини – писательницы, у обеих есть маленькие сыновья, которых они воспитывают без поддержки отцов. Эми Штерн из беззаботной студентки превращается в заботливую мать-одиночку. Для нее совместная жизнь реализуется не в отношениях отца, матери и ребенка, а во взаимоотношениях независимых от кровного родства. Отто Бир считает, что отношения Эми и ее сына Клеменса, которые формируются из постоянных разлук и разочарований, представляют новую жизненную модель [1].

В произведениях Фришмут дети, как и взрослые, ответственны за происходящее. Кай много времени проводит с беспризорниками, причем он самый младший среди них. «Мультикультурная» банда часами бродит по городу, и читатель узнает истории жизни турецких детей. Таким образом, Кая воспитывает не только мать, но и улица. Как и во многих произведениях Фришмут происходит взаимодействие своего и чужого. В этом сообществе родители неосновные воспитатели для детей. Дети растут вдали от родителей среди сверстников. В обоих романах дети, словно бремя для взрослых, которые не вписываются в их жизненные модели [3, S. 74], [4, S. 62].

В романе «Ferienfamilie» представлены схожие жизненные модели. В романе группа детей живет без существенного влияния взрослых. Нора просто устанавливает правила совместной жизни. В связи с чем, она не воспринимается читателем как классический воспитатель. Скорее всего, Фенек берет на себя роль наставника или покровителя для остальных. Таким образом, жизненные установки детей наиболее функциональны, чем взгляды взрослых. Детям предоставляется возможность и на них возлагается ответственность в поиске новых жизненных моделей.

И дети, и взрослые должны понять и принять изменяющиеся жизненные обстоятельства и объяснить их. Для этого необходимо мужество и терпение. Дети способны рассказать о тебе так много, помочь раскрыться, что не удастся ни одному из психиатров. Стоит отметить, что «Die Ferienfamilie» это не педагогический учебник, а всё же роман, который и развлекает, и заставляет задуматься. Фришмут пытается с помощью романа представить новые жизненные модели.

Фришмут близки проблемы детей, переживших развод родителей. Она рассказывает, прежде всего, о том, что у детей этого поколения или следующего нет уверенности в отношениях родители – дети. При этом Фришмут избегает излишней «педагогизации», ее книги лишены нравоучений, в них практически отсутствует упоминание педагогического

---

подхода в воспитании подрастающего поколения. Детский мир Фришмут лишен чрезмерной сентиментальности, в нем нет места «заигрыванию» с ребенком, напротив, все истории адресованы взрослому с намеком, что учиться можно всему вместе с детьми, и, конечно же, многому от них.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Baumhauer E.M. „...irgendwann war halt der Wunsch da, selber für Kinder zu arbeiten“ Barbara Frischmuth als Kinderbuchautorin. [Электронный ресурс]. – URL: <http://othes.univie.ac.at/16531/> (дата обращения 5.09.2019)
2. Bartsch K. Barbara Frischmuth. DOSSIER 4. – Wien: Literaturverl. Droschl, 1992. – 224 S.
3. Frischmuth B. Die Ferienfamilie. – Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 2001. – 102 S.
4. Frischmuth B. Kai und die Liebe zu den Modellen. – Salzburg/Wien: Residenz Verlag, 1979. – 207 S.

УДК 372.881.111.1

**Р.Р. Фаррахова,**

*Научный руководитель: О.А. Морозова,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с новым видом образовательной технологии – квест-играми. Кратко указаны основные аспекты обучения фонетике в школе с применением данной технологии. Представлены разные формы квестов, которые можно использовать в систематизации фонетических знаний на уроках английского языка. Значительное внимание уделяется структуре квеста.

**Ключевые слова:** фонетические навыки, педагогические технологии, квест технологии, виды квеста, структура квеста, фонетические квест-задания.

**R.R. Farrakhova,**

*Scientific supervisor: O.A. Morozova,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **USING QUEST TECHNOLOGIES IN THE SYSTEMATISATION OF PHONETIC KNOWLEDGE OF STUDENTS**

**Abstract.** This article discusses issues related to a new type of educational technology quest games. The main aspects of teaching phonetics at school with the use of this technology are briefly indicated. There are different forms of quests that can be used in the systematization of phonetic skills in English classes. Considerable attention is paid to the structure of the quest.

**Key words:** phonetic skills, teaching technologies, quest technologies, types of quest, quest structure, phonetic quest tasks.

Решение проблемы личностно-ориентированного образования является основной задачей современной школы. В центре внимания учителя должны быть: личность обучающегося, развитие области его интересов и интеллектуальных запросов, усиление познавательной деятельности обучающегося.

Формирование коммуникативной компетентности – это важнейшая цель уроков по английскому языку (ФГОС). Речевая компетенция выступает в роли основы коммуникативного процесса, а фонетика – аспектом освоения языка. Звуковой строй и средства языка образуют материальность фонетики. Безотносительно к смысловым функциям ударение, звуки, ритм, интонация, мелодика составляют звуковые средства языка. Выделяются первостепенные цели обучения фонетике в образовательных учреждениях: развитие ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков. Речевой слухо-произносительный навык означает корректное произношение всех звуков во время речи, и правильное восприятие этих звуков в речи собеседника. Навыки ритмико-интонационного характера – это навыки ритмического и интонационно правильного оформления речи и, следовательно, понимание и восприятие речи собеседника.

Достижение полного правильного произношения и понимания практически неосуществимо в обстановке основной общеобразовательной школы. Следовательно, задачей школ является сформировать у школьников относительно грамотное произношение и понимание. Деятельность над произношением и пониманием требует основания на принципе аппроксимации, приближении к правильному произношению носителя языка [1].

Педагогические технологии постоянно модернизируются. Образец объединённой педагогической деятельности, которая обеспечивает все условия для действенной работы обучающихся и педагогов – это педагогическая технология [2]. Игра, которая является одной из форм организации учебной деятельности, предоставляет возможность сделать захватывающей деятельность обучающихся на каждом этапе по изучению английского языка. Увлекательность игры эмоционально окрашивает монотонный процесс по усвоению новой информации. Эмоциональная сторона игровой деятельности развивает психические функции. Игра пробуждает эмоции, с её помощью активизируется воображение, внимание и мышление. Можно сделать вывод о том, что игровая деятельность влияет на процесс непроизвольного запоминания и эмоциональный фон всего урока с положительной стороны.

Квест, который является новым видом игровой формы, быстрыми темпами завоевал современный образовательный процесс. Квест содержит в себе обучающие задания, замыслы игрового характера, ведущего и регламентированные правила. Течение, идея завершения квеста предполагает грамотный набор альтернативных вариантов через осуществление определенного сюжета.

Игра, в качестве организационной формы учебного процесса, требует от учителя чётко поставленной цели, плана, постановки цели и решения задач, анализа полученных результатов. Структура игры содержит следующее:

- 1) роли, выбранные обучающимися;
- 2) действия игрового характера, которые реализуют эти роли;
- 3) игровое применение предметов;
- 4) действительные отношения между игроками.

Сюжеты квест-игры по структуре различаются по трём формам решения задач:

- 1) задачи, которые решаются одна за другой;

- 2) учащиеся самостоятельно выбирают способы решения;
- 3) для решения поставленных задач учащиеся начинают с различных положений [3].

Согласно различным системным и инструментально-значимым признакам квесты классифицируются:

1. По режиму проведения: реальный, виртуальный и совмещённый режимы.
2. По сроку осуществления:

- краткосрочные (цель – углубление знаний и их интеграция. Они рассчитаны только на 1-3 занятия);

- долгосрочные, целью которых является углубление и преобразование знаний. Они рассчитаны на длительный срок (учебный год).

3. По форме работы квесты бывают: групповые и индивидуальные.

4. По доминирующей деятельности учащихся квест-игра имеет разные модели: исследовательский, информационный, творческий, поисковый, игровой и ролевой квест [3].

С целью систематизирования фонетических знаний обучающихся на уроках английского языка можно использовать различные виды квестов:

а) Компьютерные игры-квесты – один из главных жанров компьютерных игр, который представляет собой интерактивную историю с главным героем. Основными элементами является сюжет и исследование мира, а важнейшую роль во время процесса играет решение разных головоломок и задач, которые требуют от учащегося умственных усилий. Например, квест-головоломка для учащихся средних классов. Игровой ход учитель составляет в компьютерном варианте и называется он «Фонетическая фантазия»: учитель предлагает учащимся на время стать «волшебниками» и с помощью «звукового» волшебства превратить одно слово в другое. Ученикам нужно изменить в предложенном слове один звук так, чтобы получилось другое слово. В ходе игры необходимо вводить транскрипцию и обосновывать ее введение: «*Попробуйте превратить кошку в летучую мышь, посмотрим, что у вас получится! Cat...*». «*Bat!*» *А как мы это сделали? При помощи изменения звука [k] на звук [b]. Ученики записывают в тетрадь транскрипцию*». Педагог создает такие простые варианты компьютерных игр по систематизации фонетических знаний. Есть итоговые варианты игр: можно организовать квесты с помощью готовых сайтов [4]. Для старшеклассников следует организовать сложный вариант работы. В интернет – ресурсах имеются квесты, которые направлены на поиск и анализ веб-ресурсов, и создание веб-продукта и QR-квесты – направлены на использование QR-кодов.

б) Медиа-квесты. Они направлены на анализ и поиск медиа ресурсов. К такому виду квестов можно отнести фото или видео квесты. Например, поисковой квест – «запоминалка» звукосистем языка для младших классов. После того как ученики получают карточки с буквами, учитель называет, например, букву "B", учащиеся поднимают карточку с этой буквой. Если в команде кто-то допускает ошибку, команда получает минус. Выигрывает та команда, которая набирает меньше минусов. Также можно предложить такой вариант: на доске записываем транскрипцию, а детям предлагаем назвать букву и показать карточку с ней: *На экране [-bi] => произносим [bi] => карточка "B". На экране [yai] => произносим [yai] => карточка "Y".*

в) Комбинированные квесты. Например, на экране учитель выводит несколько пословиц и поговорок. Ученик читает, прослушивает диктора, повторяет за ним, переводит, проверяет перевод по образцу, читает с правильной интонацией оригинал и перевод пословицы. Долгие гласные фонемы [i:] [a:] [u:]. *He laughs best who laughs last. Better untaught than ill taught. A fool and his money are soon parted. First come, first served. Хоршо смеется тот, кто смеется последний.*

---

*Недоученный хуже неученого. У дурака в горсти дыра. Поздно пришел, кости нашел.* Краткие гласные фонемы [i] [e] [u]. *Business is business. All is well that ends well. A cat in gloves catches no mice. Waste not, want not. By hook or by crook.* Дело есть дело. Все хорошо, что хорошо кончается. Без труда не вытащишь и рыбки из пруда. Мотовство до добра не доведет. Не мытьем, так катаньем. Дифтонги [ei] [ai] [i] [au] [u] [i] [u]. *Haste makes waste. Like be gets like. There's no joy without alloy. Out of sight, out of mind. To know everything is to know nothing. He that fears death lives not. Поспеишишь – людей насмеишишь. Подобное рождает подобное. Нет розы без шипов. С глаз долой - из сердца вон. Знать все, значит, ничего не знать. Раньше смерти не умрешь.*

Квест-технологии предоставляют широкие возможности для творческого подхода учителя английского языка в систематизировании знаний обучающихся в области фонетики. Значительную методическую помощь оказывают электронные ресурсы при подготовке и реализации квестов. Квесты закрепляют знания о звуках, интонации и их разнообразии. Квест способствует использованию знаний в новой ситуации и вносит разнообразие в учебный процесс и делает его более захватывающим.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. – Нижний Новгород, 2006. – 321с.
2. Монахов В.М. Проектирование системы методического обеспечения образовательных стандартов. Педагогика, 2016. – № 3. – С. 17-25.
3. Сокол И.Н. Использование квест-технологии для повышения ИКТ-грамотности педагогов. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – №12. – С. 36-40.
4. Квест-игры для младших школьников: [Электронный ресурс] – URL: <http://englishonline.ru/igri-fonetika.html> (дата обращения 5.09.2019).
5. Как создать образовательный квест [Электронный ресурс] – URL: <https://slovesnik.org/lyudi/anton-alekseevich-skulachev/obrazovatelnye-puteshestviya/kak-sozdavat-obrazovatelnyj-kvest.html>. (дата обращения 5.09.2019)
6. Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс] – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/>. (дата обращения 5.09.2019).

УДК 811.111:811.112.2:811.113.6:81'373.72

Т.Н. Федуленкова<sup>1</sup>, Т.А. Басова<sup>1</sup>,

<sup>1</sup>Владимирский государственный университет, г. Владимир, Россия

## ИЗОМОРФИЗМ ГЕНЕТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ГЕРМАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (на материале английского, немецкого и шведского языков)

**Аннотация.** На основе фразеологической концепции А.В. Кунина в статье выявляется два вида генетических связей, наблюдаемых в фразеологической деривации: при образовании фразеологизмов от омонимичных словосочетаний и при усечении компонентов коммуникативных фразеологических единиц. В результате исследования устанавливается

изоморфизм генетических связей германской фразеологии в трех изучаемых языках: английском, немецком и шведском.

**Ключевые слова:** германские языки, фразеологизм, фразеологическая деривация, генетические связи, изоморфизм.

**T.N. Fedulenkova<sup>1</sup>, T.A. Basova<sup>1</sup>,**  
<sup>1</sup>*Vladimir State University, Vladimir, Russia*

## **ISOMORPHISM OF GENETIC RELATIONS IN GERMANIC PHRASEOLOGY** **(based on the material of English, German, and Swedish)**

**Abstract.** Based on the phraseological concept A.V. Kunin's the article identifies two types of genetic relationships observed in phraseological derivation: when phraseological units are formed from homonymous phrases and when truncating components of communicative phraseological units. As a result of the study, an isomorphism of the genetic connections of German phraseology is established in the three languages studied: English, German and Swedish.

**Key words:** Germanic languages, phraseological unit, phraseological derivation, genetic relations, isomorphism.

Проблема генетических связей фразеологических единиц в ракурсе, обозначенном А.В. Куниным, не часто обсуждается в научных трудах лингвистов нашего времени.

Предметом нашего исследования являются генетические связи в фразеологии наиболее распространенных современных германских языков: английского, немецкого и шведского.

Наряду с традиционными методами исследования фразеологии [1, с. 381-497; 5, с. 434-437] в качестве научной базы исследования избрана фразеологическая концепция А.В. Кунина [2, с. 7-36] и предложенные ученым методы фразеологической идентификации и фразеологического анализа [3, с. 44-49]. В ходе изучения и анализа полутора тысяч фразеологических единиц трех избранных германских языков обнаруживаем, что генетические связи наиболее ярко проявляются в следующих случаях:

1. при образовании одних фразеологических единиц от других ФЕ, имеющих идентичную грамматическую структуру,
2. при вычленении фразеологизма из состава более сложной фразеологической единицы (см. подробнее: [4, с. 216; 6, с. 13-19]).

В случае (а) мы имеем дело со структурным параллелизмом. (См. Табл. 1)

*Таблица 1*

### Пример структурного параллелизма

Язык	Переменное сочетание слов	Фразеологическая единица
англ.	close the door before smb захлопнуть дверь	close the door before smb закрыть доступ куда-л.



нем.	die Angel auswerfen пытаться поймать на удочку	die Angel auswerfen осторожно намекать на что-л.
швед.	öppna dörren för ngt открыть дверь для чего-л.	öppna dörren för ngt создать условия

Структурный параллелизм является довольно распространенным явлением в фразеологии изучаемых языков:

англ. *come home* – прийти домой → попасть в цель, *play a long game* – играть в долгую игру → действовать в одиночку, *take smb by the throat* – брать, взять кого-л. за горло → принуждать, притеснять кого-л., *have a bone in one's throat* – кость в горле застряла → быть не в состоянии сказать и слова, *go around in a circle* – ходить кругами → запутаться, топтаться на месте, *go for the doctor* – отправиться за доктором → действовать решительно, энергично, *make a hole in smth* – проделать дыру в чем-л. → опустошить запасы, сбережения и т.п.;

нем. *ein unbeschriebenes Blatt* – неисписанный лист → что-то чистое, нетронутое, непорочное, *nach j-s Pfeife tanzen* – плясать под чью-л. дудку → безоговорочно во всем подчиняться кому-л., *die Trommel rühren/ schlagen für j- n, etw.* – бить в барабан для кого-л. → агитировать за кого-л., создавать шумную рекламу кому-л., чему-л., *auf dem Teppich bleiben* – оставаться на ковре → сохранять здравый смысл, быть рассудительным, *j-n, etw. In den Staub ziehen* – втапывать в грязь → всячески порочить, чернить, дискредитировать кого-л., что-л., *am gleichen Seil ziehen* – тащить один канат → действовать сообща, быть заодно с кем-л., *ein großes Maul haben* – иметь большой рот → куражиться;

швед. *dra sig ur leken* – выйти из игры → оборвать связи с кем-л., чем-л., *falla till marken* – упасть на землю → потерпеть неудачу, *bära sitt huvud högt* – высоко держать голову → гордо шествовать, *bära någon på sina händer* – носить кого-л. на руках → лелеять, предупреждать все желания, выполнять прихоти, *dra sig undan* – отойти → отпрянуть, уклониться, *suga på gamarna* – сосать лапу → жить впроголодь, бедствовать, *sätta punkt för något* – поставить точку на чем-л. → прекратить, запретить что-л., и мн. др.

Сопоставительный анализ взаимоотношений ФЕ и их прототипов – переменных сочетаний слов – приводит к выводу, что структурный параллелизм есть универсальное явление в германской фразеологии.

В случае (б) мы имеем дело с различными видами усечения: инициальное усечение, медиальное усечение и терминальное усечение. Результатом такого усечения являются три вида фразеологических дериватов, которым присваиваем термины:

Инициальные дериваты – фразеологические единицы, образованные в результате усечения конечной части коммуникативной ФЕ при сохранении ее начальной части:

1. англ. *Evil communications corrupt good manners > evil communications*, нем. *Böse Geschwätze verderben gute Sitten > böse Geschwätze*, швед. *Dåligt sällskap förstör den bäste (är fördärv för goda seder) > dåligt sällskap*;

2. англ. *Hope deferred maketh (or makes) the heart sick > hope deferred*, нем. *Hoffnung, die sich verzögert, ängstet das Herz > verzögerte Hoffnung*, швед. *Utdragen (Förlängd) väntan gör hjärtat sjukt (tär på hjärtat) > förlängd väntan*;

3. англ. A prophet is not without honour, save in his own country > a prophet is not without honour, нем. Ein Prophet gilt nirgend weniger als in seinem Vaterland > ein Prophet gilt nirgend weniger, швед. En profet blir ringaktad (föraktad) bara i sin hemstad (fädernestad) > en profet blir föraktad;

4. англ. Stolen pleasures (or waters) are sweet (or sweetest) > stolen pleasures, нем. Gestohlenes Wasser ist süß > gestohlenes Wasser, швед. Stulet vatten smakar gott (är sött) > stulet vatten;

Терминальные дериваты – фразеологические единицы, образованные в результате усечения начальной части коммуникативной ФЕ при сохранении ее конечной части:

1. англ. Let the dead bury their dead > to bury their dead, нем. Die Toten ihre Toten begraben lassen > ihre Toten begraben lassen, швед. Låt de döda begrava sina döda > att begrava sina döda;

2. англ. Man shall not live by bread alone > (not) to live by bread alone, нем. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein > (nicht) vom Brot allein leben, швед. Människan skall inte bara (allenast) leva av bröd > (inte) bara leva av bröd;

3. англ. No man can serve two masters > (not to) serve two masters, нем. Niemand kann zwei Herren dienen > (nicht) zwei Herren dienen (können), швед. Ingen kan tjäna två herrar > (inte att) tjäna två herrar;

4. англ. The dog returns to his vomit > to return to one's vomit, нем. Der Hund frißt wieder, was er gespien hat > fressen, was er gespien hat, швед. Hunden vänder om till sin spya (sina spyor) > att vända om till sina spyor;

Медиальные дериваты – фразеологические единицы, образованные в результате усечения начальной и конечной части коммуникативной ФЕ при сохранении ее средней части:

1) англ. It is easier for a camel to go (pass) through the eye of a needle than for a rich man to enter into the kingdom of God > to pass through the eye of a needle,

2) нем. Es ist leichter, daß ein Kamel durch ein Nadelöhr gehe, als daß ein Reicher ins reich Gottes komme > durch ein Nadelöhr gehen,

3) швед. Det är lättare för en kamel att komma igenom ett nålsöga än för en rik att komma in i Guds rike > att komma igenom ett nålsöga;

Нередко и инициальные, и терминальные дериваты образуются от одной и той же исходной фразеологической единицы:

англ. Spare the rod and spoil the child > to spare the rod, to spoil the child, нем. Die Rute schonen und das Kind verderben, verwöhnen > die Rute schonen, das Kind verderben, швед. Den som spar på riset (sitt ris) hatar sin son > att spa på riset, att hata sin son;

англ. The spirit is willing, but the flesh is weak > the spirit is willing, the flesh is weak, нем. Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach > der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach, швед. Anden vill (är villig), men kroppen är svag (köttet är svagt) > anden är villig, köttet är svagt.

В результате исследования приходим к выводу, что структурный параллелизм фразеологических единиц английского, немецкого и шведского языков и параллелизм тенденций в усечении ФЕ как в механизме деривации свидетельствуют в пользу изоморфизма генетических связей германской фразеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. – Москва: ФЛИНТА, Наука, 2018. – 820 с.
2. Кунин А. В. Английская фразеология. Теоретический курс. – Москва: Высш. шк., 1970. – 344 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Феникс, 2005. – 488 с.
4. Федуленикова Т.Н. Апокопа в коммуникативной фразеологии // Непрерывное образование в свете модернизации высшей школы: Актуальные проблемы и перспективы: Материалы междунаро. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург: Международ. Академия высш. шк., Невский ин-т языка и культуры, 2005. – С. 216-219.
5. Федуленикова Т.Н. Современные методы изучения фразеологии // Наука и образование 2004: Материалы междунаро. науч. конф. Ч. I. – Мурманск: Мурманск. гос. тех. ун-т, 2004. – С. 434-437.
6. Fedulenkova T. A new approach to the clipping of communicative phraseological units // *Ranam: recherches anglaises et nord-américaines: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002 / Ed. P. Frath & M. Rissanen. Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. Vol. 36. P. 11-22.*

УДК 821.112.2

**Э.Ф. Хабибуллина,**

*Научный руководитель: А.В. Гизатуллина,  
Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

**РЕЛИГИОЗНЫЕ МОТИВЫ В НОВЕЛЛЕ Т. ШТОРМА  
«ВСАДНИК НА БЕЛОМ КОНЕ»**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу роли религии в жизни главных героев новеллы, а также рассмотрению введения в произведение религиозных образов и символов как одного из способов раскрытия центральной проблемы. Более того, в работе исследованы проявления религиозных мотивов в произведении и их роль в раскрытии образов главных героев.

**Ключевые слова:** религиозные мотивы, религиозные убеждения, противостояние, новелла, Теодор Шторм.

**E.F. Khabibullina,**

*Scientific supervisor: A.V. Gizatullina,  
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

**RELIGIOUS MOTIFS IN THE NOVEL  
«THE RIDER ON THE WHITE HORSE» BY THEODOR STORM**

**Abstract.** The article is devoted to analysis of the religion's role in life of the main characters of the novel and to consideration of the introduction of religious images and symbols in the novel as one of the ways to reveal the key issue. Moreover, the manifestations of religious motifs and their role are researched in the work.

**Key words:** religious motifs, religious beliefs, confrontation, novel, Theodor Storm.

Одним из самых значимых немецких писателей XIX века, чьё творчество и по сей день вызывает интерес у литературоведов, является Теодор Шторм. Его произведения привлекают внимание читателей, прежде всего, своей реалистичностью, философичностью, а также искренностью чувств главных героев. Свой творческий путь Шторм начинал, прежде всего, как поэт-лирик. Однако широкую известность он получил преимущественно благодаря новеллам. Одним из его наиболее значимых произведений является новелла «Всадник на белом коне» (*Der Schimmelreiter*), послужившая материалом для нашего исследования.

Новелла «Всадник на белом коне» – «итог и идейная вершина всей его творческой биографии, признанный шедевром немецкой литературы» [1]. Произведение достаточно подробно и всесторонне изучено: исследователями проанализирована структура новеллы, её композиция, а также персонажи. Однако предметом нашего интереса являются религиозные мотивы в произведении.

Во многих источниках указывается, что Теодор Шторм не отличался особой приверженностью к какой-либо из религий. «Воспитывали меня мало, – вспоминал он под конец жизни, – атмосфера в доме была здоровая. Я никогда не слышал, чтобы кто-то говорил о религии или христианстве» [1]. Более того, в одном из стихотворений Шторма встречаются следующие слова: «Пускай у гроба моего священника не будет...» [2]. Однако религиозные убеждения, образы и события, к которым автор обращается в новелле «Всадник на белом коне», вносят много существенного в содержание произведения, играют одну из ключевых ролей в его понимании.

В новелле «Всадник на белом коне» повествуется о Хауке Хайене, прирождённом смотрителе плотины, переросшем свое время и имеющем несчастье жить в чуждой, а иногда даже враждебной ему среде. Будучи ещё ребёнком, он любит проводить свободное время, наблюдая за плотинной. Отказываясь от игр со сверстниками, Хауке с раннего детства самостоятельно изучает геометрию Евклида и «лепит иногда всевозможные модели плотин, после чего ставит их в плоскую посуду с водой и старается воспроизвести волны» (*здесь и далее перевод автора статьи*) („*Manchmal [...] knetete [...] allerlei Deichmodelle, legte sie in ein flaches Gefäß mit Wasser und suchte darin die Ausspülung der Wellen nachzumachen*“) [4, S. 260]. В новелле отмечается также, что Хауке Хайен не отличается особой религиозностью: «мальчик часто наблюдал за отцом, отложив в сторону букварь и Библию» („*Der Junge saß meist dabei und sah über seine Fibel oder Bibel weg dem Vater zu, ...*“) [4, S. 256]. Более того, в родных краях он слышит «неверующим» или даже богохульником, что уже само по себе может быть причиной отчужденности и непринятия его односельчанами („*Gottesleugner*“) [4, S. 333]. Тому есть несколько причин:

Во-первых, всеобщее осуждение вызывает молитва Хауке. Находясь рядом с тяжелобольной женой, Хауке молит Бога о её выздоровлении. Однако в молитве произносятся следующие слова: «Я знаю, ты не всегда можешь сделать всё так, как ты

хочешь!» (*"Ich weiß ja wohl, du kannst nicht allezeit, wie du willst, ..."*) [4, S. 332], которые, впоследствии, пересказываясь по всей деревне, расцениваются сельчанами, как посягательство им на всемогущество Господа.

Во-вторых, история о приобретении Хауке Хайеном «дьявольского» коня, ввиду слухов о его вере, кажется для местных жителей всё более правдивой. Однажды ночью батраки молодого зрителя замечают на илистом острове («отмель Йеверса») на месте, где раньше лежали кости лошади, силуэт (призрак) сивого коня: «на нём, должно быть, чёрт скачет, как иначе он мог попасть на халлиг Йеверса?» (*„das muss der Teufel reiten - wie kommt ein Pferd nach Jevershallig?“*) [4, S. 314], – комментирует ситуацию один из батраков. Через некоторое время, Хауке Хайен приводит во двор белого скакуна, после чего выясняется, что костей на острове больше нет. Один из батраков предполагает, что новым конём хозяина управляет чёрт (*„der Teufel in dem Schimmel steckte“*) [4, S. 323]. Стоит также отметить, что конь был куплен Хауке у бродяги-«словака» за 30 талеров, что напоминает евангельский мотив предательства Иудой Иисуса Христа за 30 серебряников. «Только было странно, что, когда я забрал коня, я услышал смех, и, когда, я повернулся, то увидел словака, который всё ещё стоял, скрестив ноги и с руками за спиной, смеясь словно чёрт у меня за спиной» (*«Wunderlich nur war es, als sich mit den Pferden weg ritt, hört ich bald hinter mir ein Lachen, und als sich den Kopf wandte, sah sch den Slowaken, der stand noch sperrbeinig, die Arme auf dem Rücken, und lachte wie ein Teufel hinter mir drein»*) [4, S. 320], – отмечает Хауке в разговоре с женой.

В-третьих, Хауке не посещает религиозные собрания, на которых должны присутствовать, по мнению сельчан, все, кто имеет «живую веру».

Однако он уважительно относится к религии и к религиозным чувствам окружающих его людей: он убежден, что в дела веры других людей не стоит вмешиваться (*„aber er hatte gemeint, in Glaubenssachen solle man keinem drein reden“*) [4, S. 333]. Более того, он не раз обращается к Богу, находясь в трудных жизненных ситуациях, например: «Сохрани нас Господь от наводнения!» (*„Gott bewahr uns vor Hochwasser!“*) [4, S. 276], «Господи, Боже мой!», «... не забирай её у меня!», «ты бесконечно мудр; ты должен принимать решения, опираясь на свою мудрость ...» (*„Herr, mein Gott“, "... nimm sie mir nicht!“ „du bist allweise; du musst nach deiner Weisheit tun ...“*) [4, S. 332], «Господи, возьми меня; пощади других!» (*„Herr Gott, nimm mich; verschon die anderen!“*) [4, S. 370].

Таким образом, можно проследить, как главный герой уже на уровне религиозных убеждений отличается от своих односельчан. В глазах народа, имеющего «живую веру», он является чужим как минимум по их вышеупомянутым слухам о его убеждениях. Введение в повествование различий в плане духовных ценностей позволяет автору, на наш взгляд, наиболее ярко подчеркнуть идею духовного противостояния Хауке жителям родного края, поскольку одной из центральных проблем новеллы является противостояние неординарного главного героя и толпы.

Достигнув своей цели – занять пост зрителя плотины, протагонист принимается за проектировку новой плотины, легендарного кога Хауке Хайена, который впоследствии становится для него главным предметом гордости. Новая дамба стоит на стыке со старой, которая, по мнению зрителя, недостаточна надёжна. Из-за недовольства рабочих ввиду большого количества временных и материальных затрат на должное укрепление старой дамбы, Хауке, под давлением обстоятельств соглашается на просьбу рабочих ограничиться

лишь полумерами. Хауке, всегда твердо знавший свою цель изменяет себе как раз-таки там, где этого не следует делать. В результате именно это и становится причиной катастрофы: плотина не выдерживает сильный шторм, и земли его родной деревни оказываются затопленными. В волнах погибают также и его жена с дочерью. Потрясённый произошедшим главный герой на белом коне бросается в пропасть со словами: «Господи, возьми меня; пощади других!» („*Herr Gott, nimm mich; verschon die anderen!*“) [4, S. 370].

Необходимо также отметить, что значительное место в новелле занимают христианские праздники. Практически все важные события новеллы так или иначе связаны с ними. Так, например, после Пасхи умирает зритель Теде Фолькерс, на пост которого позднее будет назначен Хауке Хайен: «Предчувствия Эльке сбылись; однажды утром после Пасхи зритель плотины Теде Фолькерс был найден мёртвым в своей постели» («*Elkes Vorahnung war in Erfüllung gegangen; eines Morgens nach Ostern hatte man den Deichgrafen Tede Volkerts tot in seinem Bett gefunden*») [4, 299]. Одно из самых значимых событий как для главного героя, так и для людей, окружающих его, переломный момент в жизни Хауке Хайена – начало строительных работ – связано с одним из главных христианских праздников, с Днём Святой Троицы: «наконец, когда по всей стране отзвонили колокола на День Святой Троицы, началась работа» (*Endlich, als schon die Pfingstglocken durch das Land läuteten, hatte die Arbeit begonnen*) [4, S. 329]. К тому же, всеобщая катастрофа, потоп случается перед Днём всех Святых (*Es war vor Allerheiligen, im Oktober*) [4, S. 360].

Интересно также то, что во время одного из зимних праздников, а точнее игры «Шары на льду», Хауке сравнивают с одним из самых почитаемых в христианстве Архангелов – с Архангелом Михаилом, являющимся по преданию победителем Сатаны: «Ого, Хауке!» – кричал кто-то из толпы; «будто сам Архангел Михаил шар бросил!» (*"Oho, Hauke!" rief es aus dem Haufen; "das war ja, als habe der Erzengel Michael selbst geworfen!"*) [4, S. 385]. Подобное сравнение наводит на мысль об отождествлении Хауке с героем, ставшим лучшим игроком наперекор стараниям своих недоброжелателей запятнать репутацию главного героя. Более того, далее, после назначения на пост зрителя плотины, Хауке Хайен предстает в новелле как защитник своего народа от возможного потопа, тогда как Архангел Михаил был защитником израильского народа.

Последние слова Хауке Хайена «потоп поглотит людей и зверей в наказание за их грехи» («*eine Sündflut war's, um Tier und Menschen zu verschlingen*») [4, S. 369] являются отсылкой к библейской истории о всемирном потопе, когда Бог наказывает людей за их грехи, а именно, посылает кару в виде потопа. Применительно к данной новелле в качестве грехов могут быть рассмотрены, к примеру, стремление главного героя усмирить природу, а точнее покорить море, не дав ему пройти через возведённые дамбы, а также халатное отношение рабочих к безопасности старой дамбы, что в конечном счёте и становится главной причиной катастрофы.

Таким образом, можно отметить, что введение Т. Штормом в новеллу религиозных мотивов играет центральную роль в восприятии произведения. Так, благодаря упоминанию христианских праздников, время организовывается в соответствии с христианскими представлениями, характерными для конкретного народа, что несомненно помогает глубже погрузиться в атмосферу описываемой эпохи.

Более того, различия в религиозных убеждениях Хауке и односельчан помогло лучше показать, подчеркнуть непростые взаимоотношения незаурядного, «передового человека»,

---

человека «на голову опередившего свой век» [1] с обществом и окружающим миром, его отличие от них и то, как он, идя наперекор общественному мнению, оказывается порой в духовной изоляции. Также обращение героев произведения к религиозным образам и символам способствует лучшему пониманию читателем их образа мыслей, и, соответственно, мотивов их поведения в тех или иных ситуациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бакалов А.С. Шторм и его «Всадник на белом коне» [Электронный ресурс] – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A8/shtorm-teodor/vsadnik-na-belom-kone/4> (дата обращения 9.09.2019).
2. Теодор Шторм. Поэт, который писал сказки [Электронный ресурс] – URL: [http://vbaden.blogspot.com/p/blog-page\\_60.html](http://vbaden.blogspot.com/p/blog-page_60.html) (дата обращения 9.09.2019).
3. Данилкова Ю.Ю. Между преданием и легендой: новелла Т. Шторма «Всадник на белом коне» [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-predaniem-i-legendoy-novella-t-shtorma-vsadnik-na-belom-kone-1> (дата обращения 9.09.2019).
4. Storm T. Sämtliche Werke in vier Bänden // Novellen. Kleine Prosa. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1978. – С. 251–372.

УДК 821.512.145

**А.С. Хайруллина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **ПРОБЛЕМЫ СВЯЗИ ПОКОЛЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТАТАРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ**

**Аннотация.** Работа посвящена изучению произведений писателей, создавших образ семьи в художественной литературе. В работе исследовалось значение семьи в жизни героев произведений 80-90 годов татарской литературы XX века; взаимоотношения героев, проблемы, причины, породившие равнодушие, неуважение и недоверие в семейных отношениях.

**Ключевые слова:** татарская литература, семья, связь поколений, воспитание, герои.

**A.S. Khajrullina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **PROBLEMS OF COMMUNICATION OF GENERATIONS IN WORKS OF TATAR WRITERS**

**Abstract.** The work is devoted to studying the works of writers who created the image of the family in the literature. The authors investigated the value of family in the lives of the characters works 80-90 years of the Tatar literature of XX century; the relationship of the characters, a problem; the causes indifference, disrespect and distrust in family relationships.

**Key words:** Tatar literature, family, generational, education, heroes.

В литературе 80-х годов XX века изменился взгляд, касающийся освещения современных тем. Писатели начали размышлять о любви современников, об их взаимоотношениях в семье. Особенно их беспокоили отрицательные изменения в этой области. В романе А. Расиха «Испытание» («Сынау», 1981) и в повести В. Нуруллина «Катастрофа» («Һәлакәт», 1983) такие явления становились центром внимания. Писателей беспокоили легкомысленное отношение молодежи к любви, к созданию семьи, аморальное поведение. В своих произведениях авторы брались освещать эти проблемы.

Моральное падение, духовный регресс – это действительно новый поворот в татарской литературе. Притом, это не регресс человека, изначально не воспринявшего некоторые явления действительности. Читатель до этого привык видеть в художественной литературе мудрого, целеустремленного, очень просвещенного, преданного делу строительства социализма и коммунизма человека. В своих произведениях писатели стремились показать современную жизнь в социально–критическом плане. В результате этого в литературе появляется новая концепция. Концепция героя. Это очень глубоко прослеживается в романах Р. Мухамадеева «Канарейка – птица клеточная» («Кенәри – читлек кошы», 1998), А. Гилязова «В чьих руках топор?» («Балта кем кулында?»), Р. Валеева «Собачье солнце», «Старые часы ходят верно», «Наследие», «Жить хочется!» и др. Эти произведения дают возможность представить реальную классовую структуру советского общества, разительно отличающуюся от привычных взглядов. Если до этого момента советская система показывалась в произведениях как рабоче-крестьянская либо как система рабочих людей, то теперь же в этих романах демонстрируются два, отличающихся друг от друга, сословия: «пльвы и служащие им канарейки». В результате, люди, считавшиеся слугами народа, наоборот сделали из народа слуг для руководителей различного уровня. Герой произведения «В чьих руках топор?» был представителем народа, талантливым инженером. Назип искал истину в жизни. За то, что искал правду и выступал за восстановление истины, он был уничтожен работниками, стоящими на охране правопорядка. В произведении «Канарейка – птица клеточная» Асия, чтобы не попасть в ситуацию, в которой оказался Назип, и жить хотя бы несколько лучше, должна приспособиться к новым жизненным условиям [2, с. 82].

80-90-ые года XX века дают творчеству писателей новое вдохновение. Изображая мутные картины этого периода, они всегда заботятся о будущем дне. Их герои – люди периода перестройки: «Собачье солнце» – Ирек, Фаяз, Фарид, Амина, «Старые часы ходят верно» – Искандер, Мотигулла, Сагидулла, «Наследие» – Ихтияр, Ахмет, Сабилля, Залия, начальники строительства.

Автор изображает проблемы настоящего, беря за основу события, которые происходят в стране, находят отражение в каждой семье, эти трагедии волнуют всех народов мира. Его персонажи – жертвы империалистической политики страны. Среди них есть молодежь, которая горела любовью; есть такие, которые не знали, что такое любовь; есть и родители, которые потеряли своих детей. Эти герои – личности с разными судьбами, изображенные писателем – духовно искалеченные матери страны, афганские, чеченские воины-интернационалисты, городские девушки, деревенские парни – все они своеобразные, с богатым внутренним миром люди.

Темы, поднятые в произведениях писателей, отражают их смелость. Они помогают молодежи смотреть на жизнь с критической точки зрения, видеть недостатки, и в то же время



призывают не повторять ошибки. Если умеешь жить, любишь жизнь, людей, родную землю, то, непременно, можно добиться успехов и достичь поставленных целей. Если в человеке есть настоящие чувства, если он влюблен всем сердцем, то можно чувствовать радость молодости, работать с удовольствием и жить наслаждаясь. Исходя из этого, можно добавить: мысли писателя, все то, что он хочет высказать, звучат из уст его героев, описаны как их переживания и поступки в полном смысле, молодые современники. И писатели сумели отразить и глубоко раскрыть в своих героях все эти прекрасные качества.

Если поставить целью ознакомление с произведениями прозы Разиля Валеева, то начать нужно с повести «Собачье солнце» («Эт кояшы», 1968), написанной им еще в студенческие годы.

Повесть начинается с изображения молодого человека, не находящего себе места в этом мире. Изображая образ сумасшедшего человека, его думы, писатель дает очень точную оценку обществу: «Как безжалостен и слеп человек! Они скрывают свои истинные лица, поэтому, чтобы хотя бы на минутку забыть о своей низости, полюбить искусство, литературу, музыку, новый мир, нового человека, поклоняются умышленному миру, умышленным героям, считают себя богом, называют себя гениальными» [1, с. 8].

В название повести заложен скрытый иронический смысл. В развитии сюжета это словосочетание часто встречается в детских воспоминаниях. После купания, выйдя из воды, ребята звали солнце:

Собачье солнце, сгинь, сгинь, – (Эт кояшы ары кит, кит,)

Земное солнце, выглянь! – (Тэти кояш, бире кил!) [1, с. 12].

Несомненно, герои, их поступки, диалектика души являются решающим, неразрывным компонентом прозы. Именно они по твердой решимости автора и под влиянием общественных условий, через личные судьбы, общение с другими людьми превращают нить сюжета литературного произведения, приводят в движении явления-ситуации, причины-результаты и разводят в разные направления.

В дореволюционной татарской литературе герои показывались, в основном, как заботящиеся о своих судьбах, а под влиянием революционных идей отношение к героям изменилось в иную сторону. Изображенные в художественных произведениях герои представляли намеренными изменить общественную жизнь. Изучение человека в общественной жизни, помогло по-новому решить главные проблемы действительности.

Уже в начале произведения «Собачье солнце» («Эт кояшы») говорится о психологических переживаниях. Главный герой шокирует читателя своим странным поведением, порождает тысячи вопросов и увлекает в содержание произведения: с самого начала, погруженные в несчастье, две судьбы соединяются и начинают жить вместе, удвоенное несчастье начинает свою совместную жизнь. Вот только была ли у этих несчастных любовь? Если отбросить в сторону чувства, не сошлись ли эти два сердца вследствие того, что по-деревенски искренний, простой парень погорячился, а девушка решила, что «все равно нужно выходить замуж»? Вдобавок, отец и дед Ирека не дают благословение на создание семьи. Они планировали, чтобы молодые сначала закончили учебу и получили диплом.

В произведении нашел отражение, встречающийся среди современной молодежи обман: обман девушки, жалость, бесчеловечность и разные оттенки взаимоотношений отец-мать-ребенок.

Общество построено на обмане. Здесь каждый старается представить себя хорошим. В основе произведения лежит широко распространенная ситуация - отношения оскорбленной девушки (Амина) и добродушного парня (Ирек). Название произведения отражает его содержание. «Собачье солнце» – понимается как главный символ произведения, который, означает, что солнце покрытое тенью, холодное, без тепла, остальные события собираются около этого символа.

В произведении «Собачье солнце» («Эт кояшы») Амина предстает в образе не нашедшей понимания в обществе и своей семье. С малых лет девочка воспитывалась под влиянием коммунистических идеалов матери, поэтому, она не знакома со счастливым детством: «Моя мама преподает в школе русский язык. Нет ничего более тусклого, чем такая жизнь – ни город, ни село. Давно остались позади тридцатые годы, но они еще не хотят понять, что двадцатый век приближается к концу. Я не жалуясь на маму. Нет. Кормила, поила, одевала, согревала она меня, любила и старалась вырастить современным человеком» [1, с. 44]. Мать Амины привыкла жить своей справедливостью. Она без слов воспринимает предложенные идеологические законы того времени. Вот поэтому, в самое трудное для себя время Амина не может приютиться к матери, остается одна со своим горем. С этой стороны и мать несчастна. Она, является советским человеком, подчиняющим свою жизнь политико-идеологическим законам. Сказанные ею слова зятю Иреку еще раз подтверждают эту мысль: «Амина много мне рассказала о тебе, очень хвалила, говорила, что на свете нет добрее человека. Это очень хорошо. Ты знаешь, какая душевная травма у нее от того негодяя, нужно осторожно и нежно ее оберегать. Женщина такое забыть не может. Доброта не забывается, надо быть добрым...» [1, с. 45]. В этом образе автор утверждает, что в советском обществе отношение к семье было с корня не правильным. В человеческой жизни был разрушен, считавшийся сокровищем, семейный институт.

В сюжете прослеживается значимое влияние происходящих в душе различных конфликтов и внутренних противоречий, которые прибавляют сюжету психологическую напряженность, вместе с этим помогают изображать положительные и отрицательные изменения характера персонажа. После свадьбы между молодыми обостряется конфликт. Амина обижается на все, начинает придирается к каждому слову Ирека. А Ирек – мечтатель, любит искусство, литературу. Он в разговоре употребляет образные выражения, а Амина эти слова воспринимает как оскорбительные, беспрестанно сомневается. Причиной безвыходности является ущербность чувств, образа жизни, герои чувствуют себя бессильными.

«Собачье солнце» – повесть философско-психологического характера, заключается в вознесении определенной жизненной ситуации до уровня условной модели. Уже в начале произведения читателю даются два ключа. «Ма фэгалтем би Йосыф?» («Что вы сделали с Юсуфом?»), этот эпиграф соединяет произведение «Собачье солнце» Р. Валеева с произведением «Кыйсса-и Йосуф» Кул Гали, и определяет основную концепцию повести. А словосочетание «собачье солнце» означает «лживое солнце». Поставленный в эпиграфе вопрос напоминает об отношении человека к окружающей действительности и обществу. Событийный уровень доказывает правильность понимания этих символов. Добродушный, жалеющий, желающий другим только добра, стремившийся искоренить жизненную несправедливость, Ирек в жизни, как будто бы, не встречает больших противоречий. Женитьба на обманутой девушке, повседневные события, рождение сына, смерть Амины и другие ситуации нарастают и приводят Ирека к сумасшествию. Они, в основном, являются

---

иллюстрацией философского одиночества. В округе очень мало людей, понимающих и сочувствующих Иреку. В суровой жизни каждый человек борется за себя. Философский взгляд, выражающийся в духовном уничтожении личности обществом, еще раз повторяется на примере искалеченного гусенка.

Психологически углубленный философский уровень произведения, ход мыслей Ирека, находящегося в пограничном состоянии, внутренние монологи преподносятся в виде душевной диалектики. Этот уровень вступает в связь с названием произведения и основная философская мысль, концепция звучит так: в жизни изменилась ценность, люди живут ложными представлениями. Эта мысль следует из наблюдения прошлого, повторяется приведенный из детства случай с дымом. Маленький мальчик думал, что солнце не восходит, из-за того, что топили печи в деревенских домах. «Неужели нужно топить печь? Каждый хочет согреть только свой дом и не думает об общем небе и солнце. Будто бы, каждый заботясь о своем тепле, специально делает плохо всем людям, закрывает общее солнце» [1, с. 9]; «смена мест» здорового и больного человека. «Люди, понимающие глубину стихотворения во всех тонкостях, – больные. Они свободны от всех хлопот жизни, они верят в чудеса» [1, с. 10].

Эти две философские мысли на примере судьбы Ирека еще раз ставятся в центр внимания. Внутреннее противоречие Ирека колеблется на стыке любви и жалости. Окружающие смотрят на Ирека и думают, что он женился на Амине только из-за жалости, а Ирек любит девушку. Способность к жалости его основное качество, и это противоречие усугубляется. Когда хоронили жену, считая себя виновным в ее смерти, Ирек выкрикивает: «Не читал я эти письма!» – (думал, что этим он вернет ее в жизнь), не смог вынести эту утрату, заболел. И это является доказательством настоящей любви.

Наряду с этим, как противопоставление, поступки Ирека объясняются с позиций жалости, потому, что в занимающем главное место внутреннем монологе проблема переносится в другую плоскость. Вот этот отрывок: «Лишь я не смог вылечиться от всего, что у меня есть, от душевного состояния, от моих надежд, от смысла моей жизни. Вытащил человека из ямы, думал спас его, начал жить, находя радость в жизни, стараясь, вдруг ослаб, разгрузился. Теперь сам оказался в этой яме. Самое трудное – мне казалось, что я совершил большую ошибку, как будто бы я виноват, и эту ошибку невозможно исправить. У каждого преступника есть своя оправдывающая преступления философия. Без этого он не смог бы жить, умер бы от угрызания совести или сошел бы с ума. Я же не знаю в чем моя вина, поэтому не могу найти оправдания. Но в настоящее время не умер, и не сошел с ума» [1, с. 47]. В этом внутреннем монологе раскрывается суть произведения. Во-первых, это внимание Ирека к Амине и женитьба, оцениваемые им в глубине души как результат жалости. Во-вторых, делается намек на то, что шаги, сделанные из жалости, других не делают счастливыми. В-третьих, конец монолога еще раз показывает причину сумасшествия Ирека. Если все обобщить, то, благодеяния из жалости оцениваются как преступления, сделанные в состоянии аффекта. В глубине души Ирек считает, что женился на Амине из-за жалости, причина непонимания друг друга заключается именно в этом. Но он любит девушку. Причина же сумасшествия Ирека связано с тем, что в момент потери Амины он понял истину.

Писатель дает возможность «прочитать» философию произведения в двух вариантах. В каждом из них у живущей во враждебном окружении личности философия одиночества становится последней точкой. Ощущается возможность противопоставить этому любовь.

Человек (в нашем случае Ирек) рождается, живет, поднимается вверх по лестнице. Ставит перед собой цель и старается достичь ее. Но через некоторое время наш герой понимает, что эта цель Амине не нужна и не дорога. Ирек побежден, его душевное настроение гаснет, он катится в пучину пессимизма. Но есть надежда на светлое будущее. После лечения в психиатрической больнице, наш герой спешит в деревню – к своему маленькому сыну. Жизнь продолжается.

Итак, проблема семьи раскрывается через судьбу молодого человека. Не смогший отличить любовь от жалости парень обрекает на пожизненные мучения и себя, и жену. Причину данной ситуации автор ищет в тысячелетних закономерностях жизни татарского народа: Ирек и Амина женятся, не получив благословения родителей. В этом случае проблема семьи сплетается с вопросом сохранения связи поколений. Но порок всего заключается в том, что семья создана без благословения родителей.

Делая вывод, мы можем сказать, что в повести Р. Валеева «Собачье солнце» («Эт кояшы») семья и проблема любви раскрываются со всех сторон и по-разному, и изображается это во взаимосвязи с обществом. «Неспособность человека выполнить все желаемое, мысли других, взгляды, хочется проникнуть в святые понятия семьи, любви» – так с чувством горечи размышляет автор произведения [1, с. 59].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валеев Р. Избранные произведения: Роман и повести (на татарском языке). – 4-х томах. – Т. 2. – Казань: Милли китап, 2000. – 496 с.
2. История татарской литературы (на татарском языке) в 6-ти томах. – Т.6. Литература 60–90 гг. / Сост. Ф.К. Баширов, Ф.Г. Галимуллин, Ф.М. Мусин, Н.Г. Ханзафаров, Н.Ш. Хисамов. – Казань: Изд-во «Раннур», 2001. – 544 с.

**УДК 379.8**

**А.А. Хаматнурова,**

*Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия*

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье описаны проблемы организации досуговой деятельности для людей третьего возраста.

**Ключевые слова:** досуг, культурно-досуговая деятельность, досуг людей третьего возраста, третий возраст, организация досуга.

**A.A. Khamatnurova,**

*Surgut state pedagogical university, Surgut, Russia*

#### **ORGANIZATION OF LEISURE ACTIVITIES FOR PEOPLE OF THE THIRD AGE**

**Abstract.** The article describes the problems of organizing leisure activities for people of the third age.

**Key words:** leisure, cultural and leisure activities, leisure of people of the third age, third age.

Влияние культурного и социального контекста на уровень участия людей третьего возраста в досуге и отдыхе становится все более актуальной темой исследования. Досуг и рекреационные занятия, предпринятые в более ранние годы, с большей вероятностью будут продолжены в более поздние годы – люди третьего возраста, как правило, продолжают участвовать в мероприятиях, с которыми они знакомы для обеспечения безопасности, а также уверенности. Досуг и рекреационные занятия часто включали в себя деятельность, которая в основном носит физический характер. Отдых, физическая активность, спорт и досуг – это не только важнейшие ресурсы для поддержания оптимального психического здоровья и благополучия, но и важнейшие компоненты усилий по выздоровлению и сохранению здоровья при жизни с психическим заболеванием или другими проблемами.

Министерство социального развития заявило, что чем выше показатель участия в физической или культурной и художественной деятельности, тем выше уровень благосостояния. За последние несколько десятилетий взаимосвязь между досугом и благополучием в дальнейшей жизни была широко изучена. Ранние исследователи геронтологии утверждали, что активность положительно связана с благополучием людей третьего возраста и одна из основополагающих теорий старения была построена на этой идее [1, с. 432].

Под названием «теория деятельности» успешное старение рассматривалось как польза от продолжающейся или усиленной физической и умственной активности в пожилом возрасте. Теория была разработана как противоположный взгляд на «теорию разъединения», ранее разработанную, и которая предполагала, что старение было связано с различными стадиями разъединения от общества, как в интересах человека, так и общества в целом.

Досуг с другими людьми может обеспечить социальную поддержку и, в свою очередь, опосредовать отношения стресс-здоровье, обогатить смысл жизни, обеспечить восстановление после стресса и восстановление социальных и физических ресурсов, а также помогает людям третьего возраста адаптироваться к потенциальным ограничениям хронических состояний и преодолевать негативные жизненные события (например, потерю любимого человека).

Поскольку участие в досуге может влиять на различные аспекты благополучия, особый вид досуговой деятельности может быть особенно заметным, причем некоторые виды деятельности приносят больше пользы, чем другие. Социолог Н.Ф. Басов и его коллеги исследовали пять видов досуга у людей третьего возраста: умственный, социальный, физический, продуктивный и рекреационный, чтобы оценить, как участие влияет на состояние здоровья [2, с. 209]. Они обнаружили, что умственная деятельность (например, письмо, чтение) была не только самым популярным видом досуга, но и характеризовалась повышенным благополучием.

Существует ряд идей, которые могут быть реализованы при составлении досуговой деятельности с людьми «третьего возраста»:

- можно записать пожилого человека в клуб, который организует мероприятия с активным участием волонтеров. Если клуб организует оздоровительные лагеря и реабилитационные центры, конкурсы или занятия по интересам, то это будет лучшим вариантом для людей третьего возраста, желающих провести свой досуг продуктивно;

- интересный способ держать пожилого человека занятым в течение максимального времени, это организовать конкурсы декоративно-прикладного искусства. Это, безусловно, способно омолодить людей третьего возраста;

- целенаправленное волонтерство в школах, колледжах и местных общинных центрах может помочь пожилым гражданам достичь самоудовлетворенности тем, что они оказали услугу в период после выхода на пенсию, не сидя без дела;

- можно также устраивать легкие и веселые игры для пожилого человека, когда он проводит время с близкими людьми. Можно попросить малышей в семье играть с их дедушкой/бабушкой в течение некоторого времени;

- если пожилой человек имеет склонность к какому-либо виду деятельности, обязательно стоит обращаться к нему. Например, если люди третьего возраста заинтересованы в фотографировании, следует предоставить им камеру. Поездки в места, где они могут сделать хорошие фотографии также повлияют положительно;

- чтение – это то, что большинство любят люди третьего возраста делать в свободное время. Также можно предоставить им членство в библиотеке, чтобы они могли получать свои любимые книги в течение всего года и общаться с людьми;

- организация умственных упражнений, такие как головоломки, для людей третьего возраста;

- игры, нацеленные на мозговую активность;

- поход на лекции, которые организуются специально для людей третьего возраста, чаще всего они проходят в музеях или библиотеках;

- обсуждение интересных художественных произведений (фильмов, картин и т.п.).

Психические преимущества рекреационной деятельности были документированы в различных дисциплинах. Некоторые из факторов, связанных с досугом, которые связаны с хорошим умственным функционированием в пожилом возрасте, имеют активную вовлеченность в течение всей жизни, продолжая умственные интересы после выхода на пенсию, изучая новые вещи, наслаждаясь походом в новые места и получая регулярную физически напряженную деятельность, показало, что люди, которые часто занимаются такими видами досуга, как чтение, игра в настольные игры, игра на музыкальном инструменте или танцы, с меньшей вероятностью развивали деменцию пять или более лет спустя.

Танец сочетает в себе умственную и физическую активность и был связан с 76% снижением деменции. Деменция – это со временем приобретенное слабоумие, снижение познавательной деятельности. Кроме того, исследования показали, что пенсионеры, которые оставались активными в таких занятиях, как ходьба, езда на велосипеде или садоводство, поддерживали свое умственное функционирование на более высоком уровне, чем неактивные пенсионеры [3, с. 84].

Также, участие в регулярной программе ходьбы в течение шести месяцев улучшает когнитивные навыки (в том числе необходимые для вождения автомобиля) сидячих людей третьего возраста.

В одном исследовании О.В. Краснова было описано, что физически здоровые пожилые мужчины имеют удивительно молодые мозговые волны. С помощью тренировок и упражнений люди в возрасте 70-80 лет могут оттачивать умственные навыки, такие как пространственная ориентация или индуктивное мышление [4, с. 14].

Таким образом, когда больше смысла, больше мотивации, на психическое и физическое здоровье людей третьего возраста оказывается положительное влияние.

Важным моментом для рекреационных программ является не то, что участникам программы нужно дарить подарки, а то, что различными способами люди третьего возраста должны чувствовать, что программы значимы и важны, потому что к 75 годам (возраст, когда большинство людей приходят жить в дом престарелых) они уже давно чувствуют себя бесполезными и сдаются, что ухудшает общее состояние населения, так как люди третьего возраста прекращают общаться даже между собой.

Следовательно, постоянное развитие программ досуговой деятельности для людей третьего возраста является жизненно необходимой. Арт-терапия обеспечивает доступ к проявлению себя как личности, что повышает значимость себя среди общества и они могут активно проявлять свою позицию, налаживает связи с другими нуждающимися в поддержке и создает социальные связи, основанные на общих интересах, которые развиваются в специальных центрах для людей «третьего возраста» в кругу не только людей такого же возраста, но и более молодого поколения, которое дает им ощущение нужности и возможность поделить какими-то жизненными навыками и опытом для создания уверенности в себе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Альперович В. Социальная геронтология: учеб. пособие для студентов вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 576 с.
2. Басов Н. Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и специальности "Социальная работа" – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 346 с.
3. Васильева Э.П. Человек перед лицом старости // Социальная геронтология: современные исследования. Реферативный сборник. – Москва: РАН ИНИОН, 2011. – 135 с.
4. Краснова О.В. Теоретические вопросы подготовки людей к выходу на пенсию // Психология зрелости и старения. – 2016. – № 4. – С. 5-31.

УДК 811. 111

Ху Де,

*Хунаньский Педагогический Университет, Китай*

### **АНАЛИЗ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ТРЕНДОВЫХ ГЛАГОЛОВ *COME/GO* У ЯПОНСКИХ И КОРЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Дополнение направления является одним из наиболее часто используемых дополнений в китайском языке, глаголы направления всегда занимали важное место в преподавании китайского языка как иностранного. Из-за разнообразия использования глаголов направления возникает трудность в преподавании китайского языка за рубежом, что часто создает у иностранных студентов предвзятое отношение к обучению. В японском и корейском языках нет дополнения направления, поэтому японские и корейские студенты затрудняются при использовании глаголов направления и совершают много ошибок. В данной статье проводится статистический анализ расхождений глаголов, возникающих при написании эссе японско-корейскими студентами Пекинского Лингвистического Университета (HSK). Анализ показал следующее: 1. Типы расхождений: неправильное добавление, неправильное замещение, неправильный порядок, упущение; 2. Японские студенты легко смешивают слова “来”、“出”、“去”、“出去” и, когда нужно использовать структуру, в которой субъект находится между дополнениями направления, обычно помещают субъект после дополнения направления “来/去”; 3. Корейские студенты с трудом овладевают положением и порядком предметов и дополнений, часто ставя предметы непосредственно перед глаголами. Также были обобщены причины предвзятости японских и корейских студентов: негативный перенос родного языка, чрезмерное обобщение целевого языка, влияние учебной среды и стратегий обучения, а также способа мышления. Основываясь на анализе и исследованиях предыдущих статей, мной предложены индивидуальные рекомендации по обучению, которые, я надеюсь, помогут улучшить учебные программы, учебные материалы и обучение китайскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** глаголы направления, японские и корейские студенты, расхождение, глаголы来 и 去.

Hu De,

*Hunan Normal University, China*

### **ANALYSIS OF MISTAKES IN THE USE OF CHINESE DIRECTION VERBS *COME/GO* BY JAPANESE AND KOREAN STUDENTS**

**Abstract.** The tendency to complement is one of the most frequently used complements in Chinese, and the trend verbs have always played an important role in the teaching of Chinese as a foreign language. Due to the diversity of the verb use, it is not only the difficulty of teaching Chinese as a foreign language, but also the difficulty of learning. Among them, there is no tendency to complement in Japanese and Korean, so the students in Japan and South Korea have made a lot of mistakes when they have difficulty in acquiring the verbs. In this paper, based on the bias of Beijing language and culture university HSK students' composition corpus, this paper carries on the data statistics, and studies the bias of Japanese and Korean students towards verbs. Firstly, the following points are discovered through analysis: 1. Error



type: mis-addition, mis-generation, missequence, omission; 2. Easy to Japanese students "to", "a", "to go", "go out" to mix, and the need to use an object between tends to complement structure, habitual will object after the tendency of "lai/qu" complement 3. South Korea students difficult to grasp the object and the location of complement, order, often the object directly in front of the verb. The reasons for the errors of the students in Japan and Korea are summarized: negative transfer of mother tongue, over-generalization of target language, influence of learning environment and learning strategy, and thinking mode. Finally, according to the analysis and research of the foreword, the author puts forward the personal teaching suggestion, and hopes to provide some useful references for the improvement of the related teaching outline, teaching materials and teaching.

**Key words:** incline to the verb, South Korea, Japan.

### 摘要.

趋向补语是汉语中使用频率最高的补语之一，趋向动词在对外汉语教学中一直占有重要的地位。由于趋向动词使用的多样性，不仅是对外汉语教学的难点，也使得留学生经常产生偏误成为学习的难点。其中在日语和韩语中，没有趋向补语，所以造成了日韩留学生在习得趋向动词产生相应困难，犯了不少错误。本文结合北京语言大学HSK日韩留学生作文语料出现的偏误情况，进行数据统计，对日韩留学生趋向动词的偏误进行研究。首先通过分析发现以下几点：1.偏误类型：误加、误代、错序、遗漏；2.日本留学生容易将“来”、“出”、“去”、“出去”混用，并且在需要使用宾语位于趋向补语之间的结构时，习惯性的将宾语放在趋向补语“来/去”之后3.韩国留学生难以掌握宾语和补语的位置、次序，常常将宾语直接放在动词前面。再次对造成日韩留学生偏误的原因进行了总结：母语的负迁移、目的语的过度泛化、学习环境和策略的影响以及思维方式等。最后，根据前文的分析和研究，提出个人教学建议，希望能在一定程度上为相关对外汉语教学大纲、教材、教学等改进提供有益的借鉴。

**【关键词】**：趋向动词日韩留学生偏误来去

## 日韩留学生趋向动词“来/去”的偏误分析

### 1引言

#### 1.1研究意义

趋向动词是汉语句法的重要成分之一，它反映了汉语语法的一个特点，甚至在一些语言系统中不存在补语这一语法成分在里面。汉语中“动词+趋向动词”这一结构用法复杂、形式灵活，引申义丰富无论在初级还是高级阶段出现频率都比较高，外国学生在习得过程中往往容易弄错，偏误率也非常高，因此对于趋向动词的偏误分析及其原因总结能够帮助对外汉语教师指导课堂教学，减少语法错误产生，提高留学生使用的正确率。因此我们希望通过大纲和教材的考察，以及对留学生习得的相关考察及分析，了解大纲、教材对留学生的作用，找出学生偏误的原因。由于“来、去”趋向动词在汉语中使用频率很高，留学生使用的错误率也比较高，因此对“来、去”进行系统的偏误分析显得尤为重要，希望对以后的对外汉语趋向动词的课堂语法教学提供一些指导与建议。

## 1.2 研究状况

趋向补语的教学在对外汉语教学中是非常重要的，所以学者们从多角度对其本体和教学进行了研究。对本体的深入研究能够促进对外汉语教学的发展，对对外汉语教学的研究又能深入补充本体研究，二者相辅相成，密不可分。对趋向动词的分类大致有两个方面的观点：一类是趋向动词的范围扩大化。丁声树（1961）《现代汉语语法讲话》把起去包括在复合趋向动词里；赵元任（1968）《汉语口语语法》文中单纯趋向动词还包括开、拢，复合趋向动词还包括开来、开去、拢来；吕叔湘（2001）《现代汉语八百词》、刘月华（1998）《趋向补语通释》把到划分到单纯趋向动词类，但是没有拢；复合趋向动词还包括到...来、到...去，吕叔湘不把开去分类在复合趋向动词里；孙绪武（2004）《趋向动词的范围及意义》中将拢、拢来、拢去、走也包含在趋向动词里面。

对外汉语教学方面，钱学菁（1997）对日本留学生汉语趋向补语的习得顺序进行分析，是第一篇直接研究国外留学生汉语趋向补语的文章。杨德峰（2003）借助北京汉语中介语料库，分别对母语是英语、日语、朝鲜语的留学生趋向补语的习得顺序进行分析，并解释偏误原因。黄玉花（2007）对高级阶段韩国学生习得个趋向补语的习得特点以及偏误类型和原因进行具体的分析。虽然针对日本留学生趋向补语已经有了初步研究，但是还没有日本留学生趋向动词的习得研究。

在趋向补语教学建议研究方面，王祖嫒（2009）通过对趋向补语教学现状以及在教学中常见问题的研究，从趋向补语的分类、结构、意义、语用四个方面提出趋向补语的教学设想，并从教材编写和教师教学的角度对趋向补语教学提出建议。傅子轩（2007）通过对印尼留学生趋向补语的偏误分析，从学生交际需求、教学重点、使用频率、创设语言情境、与动词的搭配、限制回避等角度提出针对印尼留学生趋向补语教学的建议。

## 1.3 研究方法

一是通过网络，进行较全面的学术搜索，结合现有语法著作及对外汉语教材，分析趋向补语在教学和自我研究两个方面的资料，总结汉语趋向补语在性质、语义、句法结构、使用范围、与宾语位置关系等方面的研究成果，并将趋向补语偏误、习得、教学方面的研究进行归纳，为了解趋向补语研究、教学及学习现状提供依据。二是通过对《HSK 动态作文语料库》中日韩留学生使用复合趋向补语出现的偏误进行统计分析。运用对比分析法对“来、去”的语料作了详细的分析之后，对“来、去”使用情况进行分类然后运用相关理论和方法进行阐述，总结“来、去”的语义和语法特点。分析归纳法本文通过对留学生使用趋向动词“来、去”的分析以及近年来学者们对趋向动词教学最新研究，归纳日韩留学生使用“来、去”类趋向动词偏误特点，同时总结出偏误主要原因，通过原因的分析提出相应的教学方法，提高留学生使用趋向动词“来、去”的正确率。

## 2 趋向补语相关概念梳理

### 2.1 定义和分类

趋向补语指用在动词后表示趋向的趋向动词充任的补语。有简单趋向补语和复杂趋向补语两类，前者如：“来、去、上、下”，后者则由“来、去”和“上、下”等其他简单趋向补语组成的“上来、上去、下去”。本次调查的主体为简单趋向补语。

## 2.2 语法意义

趋向动词的基本意义是趋向意义，表示人或物体通过动作以后，在空间位置移动的结果。简单趋向补语“来”表示通过动作，人或物体向立足点移动；“去”表示通过动作，人或物体离开立足点，向另一目标移动。由此可见，立足点的确立是关键。

## 2.3 否定形式

动词加趋向补语的结构如果用“不”来否定，一般表示对将来、意愿、假设等的否定，如果用“没”来否定则一般表示对过去的否定。

### 3 日韩留学生习得趋向动词“来”“去”的偏误分析

#### 3.1 韩国学生习得趋向动词“来”“去”偏误类型

##### 3.1.1 宾语和动词的位置不当导致的错序和误加

关于趋向补语的位置问题，韩国留学生也比较难以掌握得一个方面，尤其是补语与宾语的位置怎么样，次序又是什么样，是留学生学习的难点也是经常出现错误的地方。这部分错误主要是由于留学生没有掌握趋向动词做补语时的句法规则导致发生的。如：

(1) \* 在北京语言文化大学学习了两年得时候到寒假时我回去了韩国。

(2) \* 他下班后，就回来宿舍。

(3) \* 我想我要再回来上海。

例(1)，例(2)，例(3)，中，我们知道“来”和“去”要带处所宾语的话，根据语法规则，处所宾语应该放在普通动词之后，“来/去”补语的前面，而不是直接放在动词后面，“回去”后面直接加“韩国”。“来”是多余的，应该去掉。

##### 3.1.2 “V/V 来”以及“V起来 / V起”之间的误代

我们在分析韩国留学生的语料时发现动词 v / v 起来 / v 起出现的频率较高如：

(1) \*.你们肯定大吃了一惊了吧，我突然想起来你们的脸，所以给你们写信。

(2) \*.这么想起舍不得的事有很多，时间过的很快，要做的事很多。

(3) \*.学这篇文章时又想起了您们。

关于“起”和“起来”作趋向补语的用法有几项：

- 1.用在动词后，表示向上：卷起袖子往里走。
- 2.用在动词后，表示力量够得上或够不上：受得起尊重。
- 3.用在动词后表示事情随动作出现：音乐会奏起动听的音乐。
- 4.用在动词后，表示动作涉及人或事：想起一个人。

“起来”一般放在动词或者形容词后，表示动作或者情况开始并且继续。例1中“我突然想起来你的脸”我们知道“想起来”是复合趋向动词，后面不能直接加宾语。如果加宾语，宾语的位置应该放在“想起”和“来”之间。因此可以改成“我突然想起你的脸来”。例2中“这么想起舍不得的事有很多”省去了主语，应是“这么想起来我舍不得的事有很多”我们知道用“想起”后面加宾语，而不是一个完整的句子。改成“想起来后”则理解成“这么想起来我有很多舍不得的事”。例3，“想起来”后面不能直接加宾语，应改成“学这篇文章又想起你们”

韩国学生在使用汉语趋向补语时常出现趋向补语位置错误、趋向补语误用等情况，个别题目还出现缺少动词或动词误用的现象。偏误类型主要有：一是趋向补语位置错误，趋向补语位置错误包括动词与趋向补语位置错误和宾语与趋向补语位置错误两种，其中，宾语与趋向补语位置错误又可分为处所宾语与趋向补语位置错误、一般宾语与复合趋向补语位置错误以及由于受到“把”字句、“被”字句、疑问句等句式的影响而导致的宾语与趋向补语位置错误。二是趋向补语误用，趋向补语误用的情况在韩国学生使用趋向补语时也是较为常见的现象，表现为简单趋向补语间的误用、复合趋向补语间的误用以及简单趋向补语与复合趋向补语之间的误用。三是误代偏误是由于从两个或者两个以上形式中选取了不适合特定的语言环境的一个造成的。这类偏误有简趋到复趋之间的误代，此类偏误出现次数最多的通常是“回去”误代了“去”或者来或者“出去”与“去”之间的误代。语法形式的误代；“到”与“来”“去”的误代以及“来”与“去”之间的误代。

### 3.2日本学生习得趋向动词“来”“去”偏误类型

#### 3.2.1“来/出/去/出去”的误代

虽然中文中的来去在日语中有相对应的行来，而且简单趋向动词的使用要比复合趋向动词简单一些，但是日本留学生还是容易混淆“来”“去”和“出去”用法，以下是出现的典型偏误。如：

- (1) \*欢迎你去中国！（语料）
- (2) \*昨天我来朋友的家，他不在，他来我家了。（语料）
- (3) \*我常来那儿看书。（语料）

例（1）中，句子在句义上却是存在问题，说话人是以自己东道主的角度欢迎对方，起点是别处，终点是中国，所以应当用来而不能去；例（2）中，学生没有清楚来去的立足点问题导致的偏误。正确的句子“昨天我去朋友的家，他不在，他来我家了”。例（3）中，“

我常去那儿看书”。而且通常情况下，来后处所宾语通常是近指，去后处所宾语通常是远指。

### 3.2.2“V+来/去”结构的遗漏和误加

通过分析发现，日本学生容易把复合趋向补语同简单趋向补语混用如：

(1) \*她等我 20 岁了，看我的思想基本定下了，才跟我谈对她的评价。

(2) \*一听“父亲”，我想来了我小时候的事情。

(3) \*现在我认为虽然我母亲对我的影响很大，但是在中国留学的决心是我自己下来的。

例(1)中，“定”搭配的是“下来”，这里涉及到的是复合趋向补语的引申用法，而不是本义，通常我们表示某种事情或者动作完成了或者出结果了要用“下来”的引申义。我的“思想稳定了”表示动作出结果了，此时我们应该用“下来”。例(2)和例(8)中，都是“想起来”与“想起”之间的误用。表示刚想到某件事情，表示动作的持续时，我们通常用“起”表示，应改成“想起”。例(3)“下来”充作谓语时表示某动作从方位较高的地方转移到较低的地方，例如“妈妈从楼上下来了”；在此例句中的下定决心留学，此时应该简单的趋向动词“下”后面加动词表示要做某事，而“下来”通常情况它被放在动词后面当作复合趋向补语表示动作的位移方向，无论是本义还是引申义均未有此用法

日本留学生这类偏误类型主要是在学习趋向动词过程中，会下意识的使用所学词汇，如果学习新的知识，就常常刻意运用，没有真正理解句义和句法，也不联系具体语境，造成过度泛化的缘故。根据简单趋向补语的语法功能以及日本留学生的语法运用特征，将日本留学生偏误分为以下几类：未用简单趋向补语“来/去”；立足点错误，导致“V+来/去”结构的误代；介词结构错误；简单趋向补语和复合趋向补语的误代；引申义了解不明确

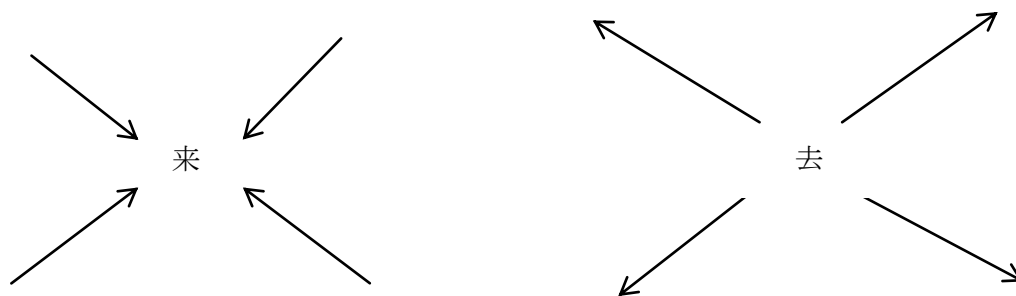
## 4 教学建议

通过以上分析，针对日韩留学生使用趋向动词出现的问题，参考各位学者的教学和研究经验，给对外汉语教学中趋向动词的教学提出几点个人意见。

### 4.1 教学法

“图义结合”式教学方法是趋向补语语义教学的基本方法，主要适用于简单趋向补语的基本义教学，即趋向意义的教学。1.“来”、“去”的趋向意义在学习趋向补语这一语法项目之前，学生已学习过“来”、“去”做动词时所表示的意义，因此在进行趋向意义的教学导入时，可以从其动词义入手进行提问，如：星期天你去哪儿了？（我去公园了。）昨天你来学校了吗？（昨天我没来学校。）通过学生对其动词义的简单复习，指出作为趋向补语的“来”、“去”所表示的意思与作为动词的“来”、“去”意思相近。简单趋向补语“来”、“去”通常只表示趋向意义，且所表示的意义最为简单，即“来”表示“通过动作，人或物体向立足点移动”，“去”表示“通

过动作，人或物体离开立足点，向另一目标移动”。由于二者在所表示的意义中，既涉及到立足点问题，同时又受到运动方向的影响，因此在进行教学时，可使用多媒体或板书的形式进行展示，使学生了解这两个趋向补语的运动方向和立足点问题，如下图：



图中“来”、“去”的位置即为立足点，因此，向着立足点的移动为“来”，远离立足点的移动为“去”。在学生对“来”、“去”所表示的大概意思有所了解之后，教师可利用图片或视频等对它们的意思进行具体讲解并指出趋向补语与动词的位置关系为“动词+趋向补语”。

#### 4.2 教学过程

教学过程在导入时，首先问同学班上所有同学来了没有，再问有哪些同学没有来，去哪儿了，引出“来、去”的概念。然后问学生“何时来与去”学生完成回答，引出“来”与“去”的定义。这时学生掌握“来/去”的基本概念。然后通过 ppt 演示一系列例子如“妈妈寄来了衣服”引出语法点一般动词加“来”与“去”表动作。让学生举例子然后作练习。第三阶段通过演示引出动词加上复合趋向补语。举例子给出动词让学生举出例子，同时给出常见的偏误让学生比较，让学生了解宾语与趋向补语的位置关系，最后让学生完成课堂习题。适当告诉学生各个复合趋向补语引申意义是什么。

#### 文献

1. [1]北京语言大学的日本韩国留学生作文语料
2. [2]李德津, 外国人实用汉语语法, 北京语言大学出版社, 2版, 2008年
3. [3]刘月华, 潘文娉, 实用现代汉语语法(增订本), 商务印书馆, 2004年

УДК 811.581

Чжэнвэнь Ли,

Хунаньский Педагогический Университет, Китай

#### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** С ростом влияния Китая, китайский язык был включен в один из российских государственных экзаменационных курсов. Несмотря на то, что возникает потребность изучения китайского языка, студенты, как правило, считают, что изучать язык сложно, что приводит к страху и отказу в обучении. Как помочь учащимся преодолеть «ужас китайского языка», повысить интерес к изучению китайского языка и повысить эффективность преподавания – это

проблемы, которые необходимо решить учителям. Индивидуальный подход и игровой метод обучения являются важным методом и принципом преподавания китайского языка как иностранного. Вместе с тем, непременным условием игрового метода является обучение студентов в соответствии с их способностями: учителя разрабатывают методы преподавания в зависимости от группы учащихся и в соответствии с различными целями, и определяют грань между игрой и обучением.

**Ключевые слова:** учебный процесс, индивидуальный подход, игровой метод обучения.

**Zhengwen Li,**

*Hunan Normal University, China*

## **INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL ACTIVITIES**

**Abstract:** With the growing influence of China, Chinese was included in one of the Russian state examination courses. Despite the fact that there is a need to learn the Chinese language, students generally find it difficult to learn the language, which leads to fear and denial of education. How to help students overcome the “horror of the Chinese language”, increase interest in learning the Chinese language and increase the effectiveness of teaching are problems that teachers need to solve. An individual approach and edutainment are an important method and principle of teaching Chinese as a foreign language. At the same time, an indispensable condition for edutainment is teaching students in accordance with their abilities: teachers should develop teaching methods depending on the group of students and in accordance with various goals, and determine the line between the game and learning.

**Key words:** educational process individualized teaching, edutainment.

### **课堂教学案例**

#### **—因材施教，寓教于乐**

**摘要：**随着中国影响力的不断增强，汉语已列入俄罗斯国考课程之一。虽然出现汉语热，但是学生普遍认为汉语难学，导致学习中产生畏惧和排斥的心理。如何帮助学生克服“恐汉症”，提高学生学习汉语的兴趣，提高教学效果，是摆在教师面前亟待解决的问题。

作者认为，因材施教，寓教于乐亦是对外汉语教学中一项重要的教学方法和原则。同时寓教于乐的前提是因材施教，教师要要根据不同人群，根据不同目的来制定教学方法，把握教与乐，学与乐的度。

**关键词：**教学案例因材施教寓教于乐

**案例背景：**

随着中国影响力的不断增强，汉语与中国文化在世界上日益流行，在世界上的各个角落都可以看到汉语与中华文化的足迹。在俄罗斯汉语已基本上跃升为第二大外语，汉语已列入俄罗斯国考课程之一。在此背景下，很多高校包括中学也开始鼓励学生学说汉语。我所在的任教地点是俄罗斯喀山大学孔子学院的叶拉布分校，该校2013年正式挂牌成立汉语中心，迄今为止已有4个年头，每年学汉语的人数都在递增。现在汉语已由原先的选修课成为了必修课，汉语及中国文化推广工作做得风生水起。随着中国国际影响越来越大，文化也愈来愈自信，世界也越发关注中国，“中国话”也越来越国际化。

### 问题提出：

虽然出现汉语热，但是国外普遍认为汉语难学，长久的心理暗示导致学习中产生畏惧和排斥的心理，出现“恐汉症”。确实，汉语在某种程度上是一种比较难学的语言，对外汉语课堂教学中也存在着一些问题。比如，教材中的某些内容不符合日常生活规律，脱离实际生活，学生很难在日常生活中用到，所以学生的阅读与学习的兴趣慢慢消散；如果在课程设计与安排方面，考虑不周全缺乏针对性，没有考虑学生的学习目的，只是照本宣科，课堂教学形式单调，气氛较为沉闷，内容枯燥，学生的学习兴趣和热情则很难长久保持。所以如何帮助学生克服“恐汉症”，提高学生学习汉语的兴趣，提高教学效果，是摆在教师面前亟待解决的问题。

### 解决方法：

“因材施教，寓教于乐”是一种公认的比较好的有效的教育形式，是教学中一项重要的教学方法和教学原则。所谓“因材施教”，就是在教学中根据不同学生的认知水平、学习能力以及自身素质，选择适合学生特点的学习方法来有针对性的教学，发挥学生的长处，弥补学生的不足，激发学生学习的兴趣，树立学生学习的信心，从而促进学生全面发展。所谓“寓教于乐”，通常是把教学的内容渗透到文体娱乐活动中，使学生受到感染和熏陶。在教学活动中，即以轻松活泼的教学方式为载体，以学生为主体，充分调动学生的学习兴趣与热情，使其在愉悦中学到知识。

“因材施教，寓教于乐”在对外汉语教学中也起到很好的作用，是一种提高学生学习汉语的有效手段。



目前分校教授汉语对象的学生有两拨，主要部分是来自本校的在校学生，还有一部分则是来自中小学的学生。

面对这两拨不同的学生，教师的教学方法不能“一刀切”，必须考虑到年龄的差异，认知水平的差异，不同的教学目的等制定不同的教学计划。课堂上“寓教于乐”的方式有很多，包括游戏法，唱歌教学法，体态语示意法，对话法，话题讨论法，情景表演法，实地演练法等。

以下我分别谈谈“因材施教，寓教于乐”在这这两拨学生中的应用：

一：中小学生的汉语教学：

(一) 备课过程：在备课中对学生的年龄，认知水平，目的，教学内容都要进行一番精心策划和准备。考虑到少儿的认知特点，他们的智力水平处于发展阶段，处于直觉行为和具体形象思维阶段，所以在教学时，应通过丰富多彩的灵活多变的形式吸引学生，使他们获得强烈的感性认识，理解，记忆，模仿，进而循序渐进地掌握一些汉语用语。

(二) 具体案例：

案例1：“我们来猜一猜”

课型：兴趣汉语课（非系统性）

教学对象：中小学生，年龄12-18岁

教学目的：学生学会说“五官”及主要身体部位，学写汉字“手”，提高学习汉语兴趣

教材：自编

教学内容：身体部位词语（头眼睛耳朵嘴鼻子脖子肩膀胳膊胸手退脚）

补充生词：方位词（左右）数量词：两只

汉字“手”

教具：黑板，白板，粉笔，磁铁，挂图，电脑，拍子，花，带拼音和汉字的句子图片，糖果

时长：50分钟

教学过程：

一, 问候及复习中文问候语“你好！你们好！”（3分钟）

二, 身体部位词语教学（30分钟）

展示“身体部位”图片,

手势：头眼睛耳朵嘴鼻子脖子肩膀胳膊胸手退脚

带读

用方位动作手势展示“左右”

学生齐读，抽读

巩固练习：

1. 采用儿歌记忆法+手势法强化记忆：

这是我的右手1234, 这是我的左手1234 这是我的两只手1234.....

2.

击鼓传花游戏：学生围成圆圈坐下，其中一人拿花，围城圈的同学背对拿花人，老师按下预先录制好的打鼓音，鼓响传花，鼓停花止。花在谁手中，谁就站在圈的中心，用汉语回答其他学生做的身体部位手势；如果花束正好在两人手中，则两人可通过猜拳或其它方式决定谁站在中间用汉语回答其他学生做的身体部位手势。

3.画画法：2个学生为一组，在规定时间内，让每组的一个人用汉语说身体部位，另一个在黑板上画出相应的图。看哪一组在规定的时间内画的又多又对。胜出者奖励糖果。

4.拍“蚊子”游戏：用硬纸片做成蚊子拍，一组分为四个人或者五个人。给每组发一个拍子。老师在白板上贴上身体部位的图片，听到老师念出某个身体部位后，两组学生以最快的速度用拍子击中白板上相应的图案，每个小组成员一次轮流交替击打。比较小组之间击中的次数，数量最多者胜出，奖励糖果。

三, 汉字“手”书法教学：（15分钟）

1.用汉字软件呈现书写顺序(分步·连续)。

2.老师在黑板上带写一遍·让学生跟着写。

3.笔顺接龙比赛：把学生分为两组·交替在白板上写汉字·每人各写每个字的一笔。要求：都对者得一颗糖，如不会写，写错或多写者不得糖。中间若有人出错，指出错误并用红笔代写。

#### 四,简单总结(2分钟)

二：大学生的汉语教学：

##### (一) 备课过程：

大学生是成年人，成年人认知水平比较成熟，抽象思维比较多，相对于中小学生的模仿能力要差一些。

我所教的学生中，有些学汉语的目的是学到实用的语言，为将来和中国人打交道打下基础；还有一部分人是想报考HSK,获得中国奖学金，去中国留学.....但不管出于何种目的，语言基础和实践运用能力很重要。所以在备课中要充分考虑到这一点，寓教于乐的形式要适合这一类人群。可以采用调查类游戏，情景表演游戏，实地演练等游戏形式。

##### (二) 具体案例

案例2：“.....在哪里?”

教学对象：零起点大学生

教学内容：方位处所意义的话题教学

教学时间：90分钟

教学目的：使教授的东西能学以致用

参考教材：《新实用汉语（一）》（第5课）

《体验汉语留学篇》（第8课）

教具：图片照片（让学生事先准备好）室内外场景

教学过程：

一) 室内活动（60分钟）

1.组织教学：问题导入（5）

2.复习与本课相关的内容（俄汉互译法）（10）

3.新课（45）

(1. ) 生词：洗手间，银行、食堂（餐厅）、宿舍、学校、邮局

东、南、西、北、上、下、左、右、附近、旁边、这边（这儿）、那边（那儿）、前边、后边、旁边

怎么哪儿

走去在

方法：

1) PPT 展示“洗手间、银行、食堂（餐厅）、宿舍、学校、邮局”

例句：这是食堂（餐厅、宿舍、学校、邮局、老师、同学、我的姐姐……），这不是食堂（餐厅、宿舍、学校、邮局、老师、同学、我的姐姐……）

图示法和演示法：上、下、左、右

东、南、西、北

上北下南、左西右东

现场取材法：附近、旁边、这边（这儿）、那边（那儿）、前边、后边、旁边

演示法：走去在

引申动词：站，坐，坐在，站在

2) 带读，跟读，抽读生词

(2.) 句型操练：

1) .....在.....

2) 去.....怎么走？

现场演练，采用问答的形式（老师-学生，学生-老师，学生-学生）

当学生操练熟悉后，让学生拿出事先准备的图片，互相提问。

使用句型：

这是谁？

你的爸爸（妈妈.....）

他在.....

当学生掌握差不多时，老师带学生走出户外

二) 实地演练：老师带学生户外活动（途径：食堂，卫生间，宿舍，银行.....）（30分钟）

演练句型：

.....在哪儿？

.....在.....

去哪儿？

请问，去.....怎么走？

采取学生—学生。老师—学生，学生—老师交错提问法

与此同时，学生又提出了超出所学的词汇的问题，老师一并根据情境耐心解答。

**案例启示：**

寓教于乐的前提是因材施教，教师要根据不同人群，根据不同目的来制定教学方法，把握教与乐，学与乐的度。虽然乐的形式很重要，但一定要与教学的内容结合起来，有时课堂貌似热热闹闹，实则空洞无物。课堂教学最关键的是要把语言知识通过灵活多变的科学手段

传达给学生, 让其在轻松愉快的环境中学好汉语。实践证明: 因材施教, 寓教于乐确实是一种好的教学理念和教学方法, 能提高学生学习兴趣, 在单位时间内获得最大效应。

### 文献

1. [1]刘珣.新实用汉语课本(第一册)[M].北京:北京语言大学出版社2006
2. [2]自编讲义
3. [3]陈宏吴勇毅.对外汉语教学课堂教案设计[M]北京:华语教学出版社
4. [4]吴忠伟.当代中文[M]北京:华语教学出版社
5. [5]李晓琪.快乐汉语[M]北京:人民教育出版社
6. [6]刘珣.体验汉语(留学篇)北京:高等教育出版社
7. [7]金悦.情景教学在少儿对外汉语教学中的应用[J].海外华文教育 2010(1)
8. [8]孙兰.对外汉语教学中情景教学研究评析[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版) 2009.(4)
9. [9]朱勘宇.对外汉语教学语法点的课堂操练-以“结构-功能-情境”教学原则为指导[J].海外华文教育 2003,(3)

УДК 81

**М.Р. Шаймарданова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА СОВЕТ В АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЯХ С ГЕНДЕРНЫМ КОМПОНЕНТОМ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию объективации коммуникативно-прагматического фрейма совет в английских гендерно-маркированных паремиях. Автор рассматривает базовые механизмы убеждения в речевых актах исследуемого типа. В работе анализируются языковые способы репрезентации фрейма совет, выявляется главный конвенциональный способ выражения рассматриваемого речевого акта.

**Ключевые слова:** коммуникативно-прагматический фрейм, речевой акт, паремии с гендерным компонентом, гендерная лингвистика, адвисивная модальность.

**M.R. Shaimardanova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **LANGUAGE WAYS TO REPRESENT FRAME ADVICE IN THE ENGLISH PAROEMIES WITH GENDER COMPONENT**

**Abstract.** This article is devoted to the study of objectification of communicative-pragmatic frame advice in the English gender-marked proverbs. The author considers the basic mechanisms of persuasion in the speech acts of the investigated type. The work analyses language methods of representation of the frame advice, identifies the main conventional method of expression of the speech act in question.

**Key words:** communicative-pragmatic frame, speech act, proverbs with gender component, gender linguistics, advisory modality.

Изучение гендерно-маркированных паремий занимает особое место в гендерной лингвистике. Согласно А.В. Кириловой одним из вопросов рассматриваемых гендерной лингвистикой выступает исследование языка и отражения в нем пола. Основной задачей данного подхода является описание и объяснение процесса манифестирования в языке, наличия представителей разного пола, приписывания оценок мужчинам и женщинам и семантических областей, характеризующихся их наибольшим распространением [4, с. 67].

Паремии с гендерным компонентом, являясь отражением гендерных стереотипов, как нельзя лучше раскрывают один из самых важнейших вопросов исследования гендерной лингвистики.

Коммуникативно-прагматический фрейм совет объективируется в пословицах и поговорках побуждением через экспликацию необходимости действия. Е.И. Беляева характеризует совет как побуждение к действию косвенного характера, рассматриваемое говорящим как полезное, целесообразное для слушающего [1, с. 90].

По утверждению Е.М. Вольф, совет всегда носит положительно-оценочную модальность, т.е. действие, предписанное советом, приведет к положительным последствиям для адресата [2, с. 124].

Следовательно, речевой акт совета характеризуется наличием показателя целесообразности выполнения действия в ситуациях, касающихся гендерных отношений. М.А. Кулькова указывает на следующие характеристики коммуникативной ситуации совета:

2. основной целью речевого акта совета выступает достижение положительных для собеседника результатов;
3. необходимость выполнения побуждаемого действия мотивируется интересами слушающего;
4. говорящий и слушающий обладают равным статусом [6, с.150].

Таким образом, базовыми механизмами убеждения в речевых актах рассматриваемого типа являются апеллирование к интересам агенса, эмпатия, формулировка рекомендаций в мягкой некатегоричной форме:

“A son should begin where his father left off” [10, с. 108], “A girl who gets kissed on the forehead should wear higher hills” [5, с. 25], “All women may be won” [10, с. 129].

В английских гендерно-маркированных пословицах и поговорках побудительные предложения адвизивной модальности выражены пословицами и поговорками регулятивного характера и насчитывают 214 / 21,5% от общего числа рассматриваемых паремий.

Рассмотрим коммуникативную ситуацию совета на примере паремии с гендерным компонентом *Praise the child, and you make love to the mother* [11, с. 256]. В роли бенефициатива в данной поговорке выступает предположительно мужчина, пытающийся

добиться расположения женщины. Инициатором каузации является говорящий (прескриптор). Основная цель высказывания заключается в убеждении собеседника выполнить рекомендуемое действие – одобрительное отношение к ребенку этой женщины, доводом при этом выступают положительные последствия для реципиента, выраженные посредством прогноза «*you make love to the mother*». Прогнозируемый результат может быть интерпретирован следующим образом: будешь хорошо относиться к ребенку женщины, соответственно, женщина будет хорошо относиться к тебе. Паремия способствует выработке таких качеств характера, как доброта, ответственность, дальновидность. Однако, из данного примера видно, что вне дискурса полный анализ паремии не возможен: неизвестно место и время адвисивной ситуации. Это подтверждает справедливость мнения И.В. Горбань о том, что паремии «целесообразнее номинировать как дискурсивные, поскольку они находятся в ситуации реального общения» [3, с. 16].

«Гендерно-маркированные паремии, выражающие речевой акт совета при помощи глаголов повелительного наклонения, насчитывают 15 % от общего числа всех пословиц с гендерным компонентом рассматриваемой иллокутивной направленности. Ср. слоты *choose, give, throw, mind, remember, keep in mind, trust, hang*» [8, с. 171]:

“*Choose a wife on a Saturday rather than on a Sunday*” [7, с. 43], “*Choose a wife rather by your ear than your eye*” [7, с. 72], “*Handle with care women and glass*” [9, с. 857], “*Marry your daughter and eat fresh fish betimes*” [12, с. 359], “*Take a good look at the mother before getting tied up with the daughter*” [9, с. 521], “*Take a vine of a good soil, and the daughter of a good mother*” [7, с. 44].

Рассмотрим примеры использования английских паремий с гендерным компонентом, выражающих интенцию совета, в художественных произведениях:

“He used to say to me, “**remember**, my friend, *the boy who has paid his sixpence at the back of the gallery is entitled to hear as well as anyone in the stalls*” (Grossmith, Weedon. From *Studio to Stage*).

“**Praise the child, and you make love to the mother**”, and it is a thing that no husband ought to overlook” (E.J. Hardy. *How to be Happy Though Married*).

Отмеченные в данных примерах глаголы повелительного наклонения эксплицируют действия, направленные на установление положительных взаимоотношений между представителями обоих полов.

Таким образом художественный дискурс, а также высокая частотность употребления данной грамматической формы глагола в гендерно-маркированных паремиях указывает на конвенциональность рассматриваемого способа репрезентации коммуникативно-прагматического фрейма совет в анализируемой группе английских паремиологических единиц.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. – 180 с.
2. Воль Е.М. Функциональная семантика оценки. 4-е изд. – Москва: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.



3. Горбань И.В. Роль паремий в речевых актах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Саратов, 2010. – 26 с.
4. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // Гендер и язык. – Москва, 2005. – 155 с.
5. Котий Г.А., Тюленев С.В. Английские афоризмы и пословицы / под ред. А.С. Дробашенко. – Москва: Астрелб, 2012. – 190 с.
6. Кулькова М.А. Герменевтика народной приметы: когнитивно-прагматический аспект изучения: монография. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – 220 с.
7. Мюррей Ю.В. Русские пословицы, поговорки и фразеологизмы и их английские аналоги. – Москва: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 384 с.
8. Шаймарданова М.Р. Применение прагмалингвистического подхода к изучению гендерно-маркированных паремий, выражающих интенцию совета (на материале английского и русского языков) // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2015. – № 3(41). – С.169-174.
9. Bryan G.B., Mieder W. *Anglo-American Proverbs and Proverbial Phrases Found in Literary Sources of the Nineteenth and Twentieth Centuries*. New York: Peter Lang Publishing, 2005. 870 p.
10. Mieder W. *English Proverbs*. Stuttgart: Philipp Reclam, 2008. 152 p.
11. Speake J. *Oxford Dictionary of Proverbs*. New York: Oxford University Press, 2008. 388 p.
12. Stevenson B. *The Home Book of Proverbs, Maxims and Familiar Phrases*. New York: The MacMillan Company, 1956. 2750 p.

УДК 821.112.2 (436)

**Е.М. Шастина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **ТЕМА ВОЙНЫ В СТИХАХ ЭЛИАСА КАНЕТТИ**

**Аннотация.** Освещается тема войны в стихах австрийского писателя, лауреата Нобелевской премии (1981) Элиаса Канетти. Исследуется характер метафоричности в поэтических образах Канетти, выявляются особенности поэтики автора. Подчеркивается преемственность в использовании «абсолютной метафоры», характеризующей стиль поэтов-экспрессионистов.

**Ключевые слова:** поэтический образ, абсолютная метафора, поэтика, война.

**E.M. Shastina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **THE THEME OF WAR IN POEMS BY ELIAS CANETTI**

**Abstract.** The article discusses the theme of war in the poems of the Austrian writer, Nobel Prize winner (1981) Elias Canetti. The metaphorical nature of poetic images created by Canetti is studied, the features of the author's poetics are revealed. The continuity in the use of the "absolute metaphor" characterizing the style of expressionist poets is emphasized.

**Key words:** poetic image, absolute metaphor, poetics, war.

Отечественный литературовед С.С. Аверинцев, рассуждая о поэзии другого великого немецкоязычного писателя – Германа Гессе, писал, что в «любой поэзии, порой непохожей на то, как умные люди ее определяют, есть своя собственная, непредугадываемая правота» [1, с. 353]. Данное высказывание как нельзя лучше характеризует поэтические тексты Канетти, поскольку он, будучи до сих пор «непрочтенным» поэтом, ждет своего срока, хотя его правота уже не нуждается в доказательстве.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание к еще одной грани таланта австрийского писателя, лауреата Нобелевской премии Элиаса Канетти (1905-1994). Автор романа «Ослепление», драматических произведений, автобиографической трилогии, исследования «Масса и власть», а также многочисленных эссе, статей об искусстве и политике, заметок, в которых запечатлена уникальность его афористического мышления, заслуженно причисляется к «звездной плеяде» (Д. Затонский) великих австрийцев (Ф. Кафка, Г. Брехт, Р. Музиль и др.).

В 2002 году почитатели таланта Канетти получили возможность познакомиться с ранее неизвестными текстами писателя, в том числе, стихами, которые Канетти никогда не публиковал. Часть архива писателя, который размещается в Центральной библиотеке Цюриха, была, согласно его завещанию, открыта для посетителей. С. Ханушек на страницах биографии Канетти, обращаясь к архивным материалам, указывает на поэтический дар писателя [5, S. 274]. В данной статье речь идет о стихах, датированных 1943-1949 гг., когда Канетти вместе с женой Вецой находился в Англии. Так называемый «английский период» – время вынужденной эмиграции, был одним из самых сложных в его жизни. Естественно, что «смысловая сфера» писателя включает в себя актуальные события Второй мировой войны. В стихах Канетти можно почувствовать тревогу перед лицом надвигающегося зла – идеологии национал-социализма, распространяющегося по всему миру. Его тексты предельно метафоричны, также как поэты-экспрессионисты (Г. Трагль, Г. Гейм и др.), он пытается докричаться до всего человечества. Его «абсолютная метафора» также «в большей степени характеризует самого автора и его специфическое видение объекта изображения», нежели сам объект изображения, сугубо индивидуальное восприятие мира является ничем иным, как способом мышления [3]. Автор настоящей работы получил разрешение на публикацию некоторых стихов от дочери писателя Иоганны Канетти. Стихи хранятся в архиве писателя в Центральной библиотеке Цюриха (Signatur 4-5. Gedichte 1943-1954). Канетти, подобно записям в дневнике, точно датирует стихотворный текст, тем самым вводит в поэтический дискурс исторический контекст, учет которого, безусловно, значим при попытке интерпретации.

Цитаты из стихов представлены в настоящем исследовании в переводе Е.М. Шастиной с сохранением авторской пунктуации. Представленный анализ традиционно начинается с композиции, которая обращает внимание на художественную структуру поэтического текста. Композиция трактуется нами в терминах точек зрения (такой подход встречается у Б. Успенского при анализе поэтики В. Хлебникова) [4, с. 283-290]. Своеобразие каннетиевского поэтического текста проявляется в динамике авторского повествования, в развитии лирического сюжета. Лингвостилистический анализ позволяют увидеть связь грамматической структуры текста с создаваемым художественным миром, своеобразием авторской интенции.

Например, в следующем стихотворении динамика авторской позиции находит выражение в изменении местоименных форм. Стихотворение датировано Канетти 12 марта 1944 года. Текст наполнен риторическими вопросами, которые фиксируют внутреннее состояние автора, пытающегося найти ответ на вечные вопросы. В тексте, формально написанном от второго лица («ты»), происходит многократное изменение авторской позиции. Местоимение «тебя» (dich) в процессе стихотворного повествования изменилось на «я» (ich - mein).

*Dich lieben die Götter, du bist ihre Speise./ O Nahrung meiner bestürzten Jugend, / Trübe geworden in den Jahren gezähmter Hoffnung, / Wie soll ich wachsen? / Den Himmel schnuppern? / Kröten muss ich verzehren, / Schuld des Verdachts, / Und mich erreichen die Winde giftig./ Wie soll ich die weisen Worte finden, / Glauben, glühen / Und mich nicht hassen?/ Wie soll ich bleiben?/ Alles verfällt, / Das lachende Gemach, / Die Worte, die Wände / Und jedermanns Atem./ Ich habe mich nicht gezählt.*

*(Ты – любимец богов, ты их яство земное. / А духовная пища моей смятенной юности / стала мрачной за годы обузданных надежд. / Как мне жить дальше? / Устремиться к небесам? / Или погрузиться в земную скверну, / Навлекать подозрения безвинно, / И дать погубить себя ядовитым ветрам? / Как мне найти мудрые слова, / Верить, гореть, / Не возненавидев себя? / Как уцелеть мне? / Все обречено на гибель, / Милый сердцу кров, / Слова и стены / И дыхание каждого. / Я себя не причислил.)*

Априори в образной, метафорической речи слова окказионально наполняются новым значением, создают иное семантическое поле. Художник, наделенный «даром божьим», является любимцем богов. В данном стихотворении Канетти использует устойчивую метафору. Первая строка служит обращением, напоминающим «акустическую маску» – прием, который Канетти использует в прозе, когда наделяет своего персонажа набором специфических характеристик, присущих только ему. Переход к первому лицу единственного числа передает полемику главного героя с «жестоким партнером» – с самим собой, или с читателем.

Рушащийся храм, в котором «слова» и «стены» – главный «строительный материал» поэта. Камни, из которых возводится стена, должны защитить «милый сердцу кров». В стихотворении нет прямых отсылок к войне, хотя очевидно, что ядовитые ветра отравлены духом войны, которая несет смерть.

Среди стихов Канетти редко встречаются тексты, имеющие названия. Одно из анализируемых в данной работе стихотворений является исключением, стихотворение называется «Коровам Нормандии» („Den Kühen der Normandie“), которое автор написал 1 сентября 1944 года.

*Den Kühen der Normandie / Ihr habt das Haus der vergessenen Steine, / Seid ihr die Füße, die den Stein beleben? / Von Rädern ist die Sonne eingegangen. / Durstig haben sie die Krieger fortgezogen / Es sprangen deinem Bruder zahllos Nägel / Und jeder Fetzen seines Leibes war gekreuzigt./ O schönes sanftes Wort o Untergang, / Von jener immergleichen Sonne Bild und Tröstung, / da standen Kinder auf alten Schultern. / Die Sonne will kein Blut mehr saugen, / Die Steine sagen nein, die Gräser wiehern. / Die unbedingten Männer ordnen Schrauben. / Von Toten fällt der Rest, blutig und müd. / Es waren Rüstungen es waren Herzen. / Es waren Liebende es waren Masken. / Es waren Gläubige es waren Wunder. / Es waren Dürstende es waren Tanks. /*

*Lass dich nicht verletzen! / Eins ist Sieg und Niederlage. / Hier der Tote dort der Tote / Hungrig ruft nach jungen Toten, / Ungenannt und ungeboren. / Aber auch ihr Sieg wird kommen. /*

*(Коровам Нормандии / У вас есть дом из забытых камней, / Разве вы – ноги, которые оживляют камень? / Солнце погибло от грохота колес. / Воины алчно его утащили с собой. // Бесчисленные гвозди вошли в твоего брата / И каждый клочок его тела был распят. // О, прекрасное, нежное слово, закат / Картина всегда одинакового солнца и утешения, / Когда дети опирались на старших. // Солнце больше не хочет крови, / Камни говорят «нет», травы смеются. / Настоящие мужчины наводят порядок / Кровавая, истлевшая плоть падает с мертвых тел. // Было оружие, были сердца. / Были любящие, были маски. / Были верующие, были чудеса. / Были жаждущие, были танки. // Не позволяй себя терзать! / Победа и поражение – одно и то же. / Мертвые тут и там, / Они жаждут новых жертв. / Безымянных и нерожденных. / Но их победа тоже грядет.)*

Данное стихотворение несет в себе помимо отчаяния, надежду на перемены. Канетти, не причислявший себя ни к одной религии, обращается к библейскому мотиву распятия. Участь распятого Христа разделяют бесчисленные братья по обеим сторонам человеческой бойни, какой является любая война. Канетти продолжает разговор о «массе», живущей и действующей по своим законам, в частности, масса характеризуется способностью к росту, так как мертвые «жаждут новых жертв, безымянных и нерожденных».

Следует отметить, что Канетти, избегающий в прозе описаний природы, в данном стихотворении намеренно задерживается на её описании. Природа противится злу – *Солнце больше не хочет крови, / Камни говорят «нет», травы смеются. / Настоящие мужчины наводят порядок.*

Заголовок «Коровам Нормандии» является своеобразной экспозицией, географическая локализованность событий указывает не только на исторический перелом в ходе войны, но и на перелом в сознании людей. Согласно точке зрения Ю.М. Лотмана, в поэтическом тексте все элементы взаимно соотнесены и соотнесены со своими нереализованными альтернативами, следовательно, семантически нагружены [2, с. 74]. Стихотворение «Коровам Нормандии» является обращением автора к священным животным – вестникам мира. «Солнце» – символ жизни, покинуло грешную землю. Тема «украденного солнца», как известно, часто встречающийся прием в сказках и мифах. Закат, заход солнца, сумерки напрямую связаны со злом, обрушившимся на людей. Важную функцию выполняет в данном стихотворении антитеза, которая задает определенный ритм, ускоряет темп, подчеркивает масштабы происходящего: *«Было оружие, были сердца. / Были любящие, были маски. / Были верующие, были чудеса. / Были жаждущие, были танки».* Первое и последнее слово в данной части стихотворения образуют рамку этого микротекста: «оружие» - «танки», открывающими и замыкающими смысловую целостность. Семантический ряд: сердца – любящие – маски – верующие – чудеса – жаждущие открывает дополнительные перспективы в прочтении стихотворного текста: война и люди, неодушевленные объекты – оружие и люди. В слове «маски» присутствует мотив превращения, один из основополагающих мотивов в творчестве Канетти.

Если обратиться к биографии писателя, то вспоминается факт, связанный с тем, что Канетти в начале войны «запретил» себе писать художественные произведения, полностью отдавшись исследованию феноменов массы и власти, а также смерти и превращения. Исключение составляли заметки, в которых автор давал полную волю нахлынувшим мыслям

и чувствам, а также стихи, которые Канетти писал «в стол», для себя, с единственной целью выговориться. Семантическая структура стихотворных текстов тесным образом связана со «смысловой сферой» его прозаических произведений. Правомерно утверждение, что Канетти ввел в поэтическую структуру стихотворного текста темы, разработанные им в прозе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Поэты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 364 с.
2. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1971. – 271 с.
3. Пестова Н.В. Экспрессионизм и “абсолютная метафора”. – URL: [http://avantgarde.narod.ru/beitraege/ed/np\\_metafora.htm](http://avantgarde.narod.ru/beitraege/ed/np_metafora.htm) (дата обращения: 08.10.2019).
4. Успенский Б. Поэтика композиции. – СПб.: Азбука, 2000. – 352 с.
5. Hanuschek S. Elias Canetti. Biographie. – München-Wien: Carl Hanser Verlag, 2005. – 800 S.

УДК 372.881.11

**Р.Е. Шкилев<sup>1</sup>, Э.Н. Вагизова<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Современная образовательная система ставит перед собой цель – развить языковые навыки учащихся, воспитать личность, приобщенную к культурному опыту иностранного общества. Исходя из этого, в данной статье мы рассматриваем роль и цели обучения чтению художественных произведений, основные этапы работы над текстом и эффективные методы обучения чтению.

**Ключевые слова:** художественная литература, иностранный язык, методы, навыки чтения, основное общее образование.

**R.E. Shkilev<sup>1</sup>, E.N. Vagizova<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

#### **DEVELOPMENT OF FICTION READING SKILLS AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON**

**Abstract.** The modern education system aims at the development of students' language skills, at the education of a person attached to the cultural experience of a foreign society. Based on this, this article discusses the role and purpose of teaching reading fiction, the main stages of working on the text and effective methods of teaching reading

**Key words:** fiction, foreign language, methods, reading skills, basic general education.

Подчеркивая важность обучения чтению учащихся на уровне основного общего образования, Картер (Carter) пишет, что, поскольку чтение является основой для всех других

областей обучения, образовательным учреждениям необходимо обеспечить, чтобы у учащихся был сформирован навык чтения [4, с. 23].

Он подразумевает, что чтение является одним из основных речевых навыков, который, как ожидается, будет освоен учащимися в большинстве программ по иностранному языку. Таким образом, одна из обязанностей учителя английского языка - помочь учащимся развить свои навыки чтения на среднем этапе изучения иностранного языка, чтобы на более позднем этапе они с большей вероятностью стали опытными читателями, как на родном, так и на иностранном языке.

Современная общеобразовательная школа ставит перед процессом обучения чтению на уроке иностранного языка следующие цели:

- формирование личных качеств личности учащегося: моральные нормы, терпимость и понимание других народов, любовь к прекрасному;
- развитие взаимопонимания между людьми;
- укрепление взаимоотношений между человеком и природой;
- развитие внутреннего понимания использования языка;
- развитие знаний, умений и навыков иностранного языка.

Во время обучения чтению художественной литературы учитель должен создать «мост» между произведением и процессом его осмысления учащимся. Для того, чтобы велась эффективная работа на уроке и достигались цели обучения, учителю необходимо использовать эффективные методы обучения чтению.

Российский литературовед, переводчик и методист Маранцман В.Г. выделил следующие методы обучения чтению художественной литературы:

- Чтение и анализ художественного произведения. На этапе чтения текста учителю необходимо составить лексический комментарий к произведению, так как учащиеся должны знать 90-95% лексического материала произведения. В компоненты навыков чтения входят выразительность, темп и скорость чтения. Так, учащимся может быть предложено выразительное чтение произведения, чтение текста в медленном или быстром темпе.

Анализ произведения может включать исследование событий, личности главных героев и их действий.

- Комментирование биографии автора, критики, литературных статей, научных исследований, дневников. Для того чтобы понимание главной идеи произведения было полным, обучающимся может быть дополнительно предложено обсудить факты из биографии автора и его дневники, статьи литературных критиков по данному художественному произведению.

- Творческая деятельность учащихся. Обучающиеся могут трансформировать текст произведения в театральную постановку, картины, стихи, сценки [2, с. 38].

Обучение чтению художественной литературы на уроке иностранного языка означает не только чтение и обсуждение вопроса, нравится ли книга учащимся или нет, но и своего рода опыт, который ученики получают в процессе работы с произведением. Учитель должен приложить немало усилий для того, чтобы создать доверительные отношения с обучающимися, выстроить работу так, чтобы научить работать с иностранными произведениями и уметь выражать свою точку зрения по поводу того или иного произведения [1, с. 38].

Современные методисты выделяют несколько ступеней в работе с художественной литературой на уроке иностранного языка для того, чтобы данный процесс вызывал интерес обучающихся:

1. Предтекстовый этап. На данном этапе учащиеся могут предугадать тему произведения. Для этого учитель предлагает учащимся первый абзац из текста, диалог главных героев. Для облегчения понимания текста обучающиеся разбирают незнакомые лексические единицы. Также, ученики могут заранее подготовить информацию об авторе произведения, исторических событиях, которые происходили в эпоху его творчества. Эта информация поможет обучающимся в дальнейшей работе над произведением.

2. Тестовый этап. На данном этапе главная задача учителя стимулировать интерес учащихся. Учащиеся должны понять текст художественного произведения. Учитель может задавать вопросы по тексту, предоставить учащимся задания на проверку понимания произведения.

3. Понимание языка. Учащиеся работают с трудными лексическими единицами из текста, стилистическими приемами, устанавливая коннотации слов. Так обучающиеся могут лучше понять идею, которую хотел выразить автор.

4. Послетекстовый этап. Часто на уроках иностранного языка учитель просит учащихся пересказать прочитанное, написать сочинение по теме произведения. Такие задания не вызывают у учащихся интереса. Данный этап подразумевает творческую деятельность учеников. Так, можно предложить учащимся инсценировать фрагмент из произведения, нарисовать рисунок по идее произведения, представить себя главным героем и составить диалог [3, с. 53].

Таким образом, чтение художественной литературы является необходимым условием для проведения увлекательного урока иностранного языка. Учащиеся получают возможность ознакомиться с литературными произведениями, зарубежными авторами и литературными течениями. Так устанавливается межпредметная связь урока английского языка с литературой и историей. Развитие навыков чтения зависит от эффективной работы над этапами процесса чтения и методов обучения, правильного выбора текста произведения, который был бы интересен учащимся основного общего образования. Данные условия позволят учащимся выработать важные умения и навыки в овладении языком, развить межкультурную и языковую компетенцию, расширить свой словарный запас, развить филологическое мышление, улучшить навыки письменной и устной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова Т.Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 37–40.
2. Bowen, T., Marks, J. Inside Teaching. Macmillan. 2003. 320 p.
3. Broughton, G. Teaching English as a foreign language. N.Y.: Routledge. 2000. 420 p.
4. Carter, V.E. New Approaches to Literacy Learning: A Guide for Teacher Educators. UNESCO, France. 2000. 213 p.

УДК 811.111-26

**Р.Е. Шкилев<sup>1</sup>, Р.Р. Муртазина<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация:** Автором рассматриваются особенности формирования коммуникативно-языковой компетенции в современной ситуации многоязычия, мультикультурности, глобализации и информатизации. Анализируются условия формирования данного навыка, выделяются возрастные группы учащихся, а также факторы, оказывающие влияние на формирование данной компетенции.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, коммуникативно-языковая компетенция, иностранный язык, возрастная психология.

**R.E. Shkilev<sup>1</sup>, R.R. Murtazina<sup>1</sup>,**

*<sup>1</sup>Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE-LANGUAGE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract:** The article deals with the peculiarities of the formation of communicative-language competence in the current situation of multilingualism, multiculturalism, globalization and informatization. The conditions for the formation of this skill are analyzed, the age groups are singled out as well as the factors influencing the formation of this competence.

**Key words:** competence, competency, communicative-linguistic competence, foreign language, developmental psychology.

Коммуникативно-языковая компетенция – освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения.

Чтобы формирование коммуникативно-языковой компетенции было результативным, следует создать и предоставить оптимальные условия для формирования данной компетенции у каждого ученика, именно поэтому следует знать особенности обучения обучающихся различных возрастов. В возрастной психологии выделяют три группы школьников:

1. Учеными доказано что, дошкольный и младший школьный возраст является наиболее благоприятным и результативным возрастом для овладения коммуникативно-языковыми навыками. Дети в младшем школьном возрасте (I-IV классы) обладают механической памятью. Их мышление конкретное и образное, учащиеся младшего школьного возраста имеют большую потребность в движениях, если дети не двигаются, то они быстро утомляются. Для формирования коммуникативно-языковых компетенций у данного школьного возраста педагогу необходимо использовать наглядность и игры, благодаря которым ребенок может подражать увиденным сценам, копировать поведение взрослых, усваивать нормы их поведения и др [3, с.76].



2. Средний школьный возраст (V-VII классы). Для этого возраста характерно «чувство взрослости», которая проявляется в самостоятельности учащихся. В этом возрасте у учащихся развивается рефлексивное и теоретическое мышление. Учащимся этого возраста характерна повышенная общительность, которая в процессе обучения английскому языку может положительно сказываться при групповой и парной работе, при организации коммуникативных игр. В этом возрасте учащиеся имеют склонность к обсуждениям, высказыванию своего мнения [1, с. 215].

3. Старший школьный возраст (VIII-XI классы). На ступени основного общего образования значимость формирования коммуникативно-языковой компетентности учащихся определяется переходом обучающихся в новый возрастной период – подростковый, в котором осуществляются сложные процессы развития самосознания, формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений с социумом. Успешное формирование коммуникативно-языковых компетенций у старшеклассников заключается в том, что в этом возрасте учащиеся не заучивают тексты и монологи наизусть, а воспроизводят тексты с преобразованием информации. Проявление интереса у старшеклассника к стране изучаемого языка связано с тем, что его интересует проблематика нравственных ценностей человеческих отношений, подобные тексты, которые бы позволяли высказывать различные точки зрения, собственные суждения, спорить и дискутировать и т.д. [5, с. 150-155].

Знания о возрастных особенностях и приоритетах в общении обучающихся, о формировании коммуникативно-языковой компетенции и способах определения её сформированности позволяют нам сделать вывод о том, что коммуникативно-языковая компетенция формируется в течение определённого времени. Основу её формирования составляет опыт человеческого общения. Основными источниками приобретения коммуникативно-языковой компетентности являются знание языков общения, используемых народной культурой, и опыт межличностного общения.

Рассмотрим факторы, которые оказывают влияние на активность и богатство речевой среды учащихся. Зайдман И.Н. считает что, богатство и бедность речевой среды зависят от социальных факторов, в котором находятся учащиеся, т.е. это может быть место жительства, уровень образованности родителей и родственников, материальный и культурный уровень семьи [4, с. 99-100].

Выделяют следующие факторы, вызывающие трудности в формировании коммуникативно-языковой компетенции.

1. Недостаточное владение иностранной лексикой. Данная проблема обычно находится на самом первом месте, так как многие учащиеся считают трудным запоминать слова.

2. Беспокойство, смущение, застенчивость и неуверенность в своих знаниях. Данная трудность является продолжением первой проблемы. Учащиеся чувствуют себя неуверенно во время ведения диалога, в большинстве случаев данная неуверенность происходит из-за того, что у учащихся недостаточный словарный запас, и в следствие чувство неуверенности в себе, в своих знаниях, и боязнь совершить ошибку в устном общении.

3. Неправильное использование грамматики. Учащиеся плохо знают или вовсе не знают структуры предложений во время общения, например, учащиеся употребляют неправильно временные формы глаголов, или же глагол находится на неправильном месте в предложении, либо полное отсутствие глагола в предложении.

4. Учащиеся уделяют недостаточно времени и внимания изучению иностранного языка в школе. Ученики не уделяют внимание своему обучению, не слушают рекомендации учителей, пренебрегают выполнением домашних заданий, соответственно не способны применять навыки разговорной, письменной речи и сформировать коммуникативно-языковую компетенцию.

5. Ежедневная практика коммуникативных навыков, отсутствие возможности взаимодействия (общения) с носителями языка. Ученики ежедневно не разговаривают между собой на иностранном языке. Данная практика возможна только, если учащиеся совершают поездку в страну изучаемого языка, либо посещают языковые курсы. Отсутствие ежедневной практики разговорной речи приведет к тому, что у учащихся будет низкий уровень сформированной коммуникативно-языковой компетенции [5, с. 188-190].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что для формирования коммуникативно-языковой компетенции учитель должен знать возрастные особенности учащихся, факторы, которые вызывают трудности в формировании данной компетенции. Знание данных особенностей позволит учителю предотвратить сложности, способствует повышению эффективности формирования данной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: 2001. – 352 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
3. Дудковская Е.Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС // Человек и образование. – 2014. – №3. – С. 99-100.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М. «Просвещение», 1980 – С. 192.
5. Abdel-RahmanAl- Eiadeh, Dr. MahmoudA. Al.Sobh, Dr. SamerM. Al-Zoubi, Dr. FadiAl-Khasawneh. Improving English Language Speaking Skills of Ajloun National University Students // International Journal of English and Education. 2016. Vol. 5, №3. P. 181-195.

УДК 81. 33

**Р.Е. Шкилев<sup>1</sup>, Л.Р. Сакаева<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

<sup>2</sup>*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

#### НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению особенностей юридического перевода. Подвергаются рассмотрению функции юридических текстов, основные особенности подязыка права. Автор анализирует влияние различных факторов на специфику юридического перевода.

**Ключевые слова:** юридический перевод, правовая система, термин, речевой акт, культурный барьер.

**R.E. Shkilev<sup>1</sup>, L.R. Sakaeva<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

<sup>2</sup>*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

## **SOME PECULIARITIES OF LEGAL TRANSLATION**

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of legal translation. The functions of legal texts and the main features of the sub-language of law are under study. The author investigates the impact of different factors on legal translation.

**Key words:** legal translation, legal system, speech act, cultural barrier, term.

Many of the difficulties of legal translation are related to the very nature of the legal language and legal translation. Legislative acts perform not only an informative function, but they aim at influencing human behavior. Thus, we can make an absolutely logical conclusion that the main function of legal texts is a prescriptive one and it consists in the establishment of legal norms.

Another important feature of the sublanguage of law is that the legislative sphere is largely dependent on performative statements. Legal consequences can be obtained through speech acts. To date, a classification of speech acts in the field of law has been developed. Danet identifies 5 groups of speech acts [1, p. 457]: 1) representative speech acts (representatives), 2) binding speech acts (commissives); 3) expressive speech acts 4) declarative speech acts, 5) directive speech acts.

In case with common law, the lack of codes as such, a focus on precedent, may be a difficulty in terms of thinking. However, despite all the differences between legal systems from the point of view of legal technology, the translator should not forget that both systems belong to Western culture and Western civilization, and one cannot speak of any "untranslability" from the continental system into the Anglo-Saxon legal system.

Let us consider the effect of language differences on legal translation. The main difficulty of legal translation is considered to be the lack of terminological equivalents in various languages. The lack of equivalents, in turn, requires a constant comparison of the legal systems of the countries of the source language and the target language. A significant factor is the stylistic differences of the legal language in countries with systems with continental Roman law and Anglo-Saxon common law. Legal traditions and legal culture have a significant impact on the "style" of lawmaking.

Thus, the translation of legal texts does not cause difficulties only in those few cases where both languages and legal systems have a high degree of similarity (France and Spain, Norway and Denmark). In cases where the legal systems differ significantly from each other, the tracing terms used by the source language may require a descriptive translation into the target language. An important challenge facing legal translators is overcoming cultural barriers. Law is one of the forms of culture, and as a form of culture, law finds its expression in language. But, as experts note, in legal translation it is impossible not to resort to literal translation [2]. When translating into English, as a rule, the terms denoting lacunar concepts for the system of the language of the translation are literally translated.

The process of translating legal texts involves overcoming terminological difficulties. In the legal terminology of Western European countries, the “false friends” of the translator, represented by numerous similar spelling words of Latin origin, are a very serious problem.

In legal translation the requirements of precision are greater than in literary translation. The translator must follow not only the rules of the foreign language, but also, the rules of the foreign legal system. Legal translation has its own rules and procedures, which have to be added to those already existing in the translation of non-legal texts. Everyday language already implies a formalized way of communication, while legal language creates a supplementary system of formalization. Although legal translation demands precision and certainty, it has to use abstractions, whose meanings come from particular changing cultural and social contexts. These contexts cause the existence of a certain degree of ambiguity, which increases when the legal cultures and systems are very different from each other. To translate a text from the language of a civil law country to the language of another civil law country is generally less complicated than to translate the same text to the language of a common law country. Difficulties multiply when the translation is from non-Western legal systems, such as the Hindu or Islamic, which differ substantially from the system of the target language. Translators must know the legal culture of the target language in order to render an equivalent meaning through what they judge to be the most appropriate linguistic and legal expressions. People speaking the same language, but belonging to different legal systems, can have greater "translational" problems than people speaking different languages under the same legal system. For example, a Scotch lawyer who has to translate terms from a text of American corporate law might encounter greater difficulty than a German Swiss translating a French text on Swiss law. Greater difficulties arise when a legal institution is foreign to the legal system of the target language. That was the case of the word "trust" in French law before 1990. The legal translator is more rigidly bound to specialized knowledge than the translator of everyday language or humanities.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Danet B. Language in the Legal Process. Law and Society. 1980. №14. P. 447-563.
2. Renis C. Periphrasis: the most suitable translation approach to multilingual legal communication / Proceedings of the Conference on Law and Language / Rovaniemi. The university of Lapland.

**УДК 378**

**И.Н. Шуваева,**

*Новосибирский университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия*

#### **О РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Аннотация.** В рамках данной статьи автор указывает на большой воспитательный потенциал иностранного языка при формировании межкультурной профессиональной

коммуникации будущего специалиста. Рассматривается понятие межкультурного профессионального общения, определяются факторы, влияющие на развитие профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций выпускника по иностранному языку в тесной связи с формированием его интеллектуальной, лингвообразовательной и профессиональной культуры.

**Ключевые слова:** иностранный язык, межкультурное профессиональное общение, коммуникативные компетенции, дифференцированная система обучения, лингвообразовательные технологии.

**I.N. Shuvaeva,**

*Novosibirsk University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia*

### **ABOUT THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN FORMING FUTURE SPECIALIST'S INTER-CULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION**

**Abstract.** The author considers in the framework of the article the great educational potential of a foreign language in the formation of future professional's cross cultural professional communication. The concept of cross cultural professional communication is considered, the factors which influence on the development of a graduate's professionally-oriented communicative competences in a foreign language in close connection with the formation of intellectual, linguistic and professional culture are determined.

**Key words:** foreign language, cross cultural professional communication, communicative language competencies, a differentiated training system, linguistic-developing technologies.

Иностранный язык несет в себе большой воспитательный потенциал, являясь неотъемлемой частью культуры. Обучение иностранному языку требует взаимосвязи с культурой, традициями и национальными особенностями страны изучаемого языка, то есть, можно сказать, иностранный язык лежит в основе развития межкультурной коммуникации [2, с. 27].

В условиях интеграции российской высшей школы в международные образовательные структуры профессионально-ориентированное обучение иностранному языку требует включения не только профессиональных и общенаучных знаний, соответствующей лексики и терминологии, но и знаний, необходимых для межкультурного профессионального общения.

Межкультурное профессиональное общение включает предметно-профессиональный и культурный аспект. Предметно-профессиональный аспект включает основные понятия как части профессиональной картины мира, принятые в собственной и иноязычной культуре. Специалист должен уметь определять специфику системы понятий, находить в тексте интересную с профессиональной точки зрения информацию, определять общее и выделять специфичное в понятиях своей и иноязычной культуры [1, с. 37]. Культурный аспект включает знание и владение нормами и правилами вербального поведения в ситуациях профессионального общения. Особо значимы профессионально-предметные и культурные знания, умения и навыки для практического владения иностранным языком в профессиональных целях.

Студенты понимают, насколько владение иностранным языком может расширить их возможности в последующем трудоустройстве. Все более востребованными становятся специалисты с развитыми коммуникативными навыками, умеющие общаться с иностранными специалистами и подготовленные к работе с различными иноязычными источниками.

Для реализации коммуникативного подхода в обучении очень важно поддерживать в обучаемых чувство уверенности в своих силах. Это требует от преподавателя дифференцированного подхода к каждой группе и каждому студенту. И это не меньший объем материала для усвоения, а несколько иная шкала требований, что должно стать ведущим фактором для повышения мотивации обучения [4, с. 144]. Сейчас необходимо сохранить обязательный для всех объем требований, но как фактор мотивации, заинтересованности, развития индивидуального начала личности используется различная система оценки знаний. Важным становится умение дать самооценку, учиться автономно. Одной из возможностей реализации дифференцированного подхода к обучению иностранному языку в экономическом вузе является разработка лингворазвивающих технологий. Их целью являются: формирование знаний и практических навыков общения на иностранном языке, а также межкультурных знаний через обучение языку, формирование и повышение мотивации в изучении иностранного языка, обучение работать в «команде», вести дискуссию; расширение профессионально-коммуникативной компетенции посредством освоения приемов переговоров, презентации и самопрезентации; развитие умений составления личных квалификационных резюме и т. д.

Применение внутренней дифференциации в процессе обучения студентов профессиональному иноязычному общению предполагает возможность переносить лингвистический опыт при изучении родного языка в развитие иноязычного когнитивного потенциала каждого студента [3, с. 76]. Выбор того или иного приема зависит от состава группы обучаемых, характера их интересов. Овладевая набором стратегий для понимания иноязычной речи, студенты становятся полноправными участниками процесса обучения.

Использование коммуникативного подхода создает благоприятный психологический климат на занятиях и повышает мотивацию студентов к изучению иностранно языка. При этом усвоение учебного материала проходит в условиях учебного диалога как особой учебно-коммуникативной ситуации, обеспечивающей профессиональное общение и стимулирующей творческое мышление и речевую активность обучаемых.

Обучаемые реализуют умения и навыки, полученные на практических занятиях, участвуя в студенческих научных конференциях, олимпиадах. Актуальными и потенциальными сферами профессионального взаимодействия студентов старших курсов и выпускников является участие в научно-исследовательской работе, зарубежных конференциях и семинарах, совместных проектах и подготовке грантов

Таким образом, в процессе усвоения учебного материала на практических занятиях и при самостоятельной работе, а также участия во внеаудиторной работе у студентов формируются коммуникативные умения, а компетентность в общении является одним из факторов успеха в любой профессиональной сфере.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Andreas Diettrich und Holger Reinisch. Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung / Andreas Diettrich und Holger Reinisch // Bielefeld : Bertelsmann. – 2010. – S. 33-45.
2. Воевода Е.В. Подготовка специалистов-международников к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе // Современная коммуникативистика. – 2012. – № 1. – С. 26-31.
3. Рожнева Е.М. О дифференциации при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное лингвообразование: обучение иностранному языку в вузе и прикладная лингвистика: Сб. научн. статей по пробл. высш. школы – Кемерово: ГУ КузГТУ, 2008. – С. 75-78.
4. Шуваев А.В. Повышение мотивации к изучению химии для студентов инженерно-технического направления подготовки // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете. Материалы междунар. науч.– метод. конф. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. – С. 144-147.

УДК 378.8

**И.А. Щербакова,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

### **МЕТОД КЕЙСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Аннотация.** В статье рассматривается метод кейсов в процессе формирования навыков межкультурной коммуникации студентов ВУЗа. Автор ссылается на требования к специалисту, которые определены к уровню владения иностранным языком в документе Совета Европы. Предлагаются различные виды кейсов на примере специалистов – маркетологов.

**Ключевые слова:** кейс, межкультурная коммуникация, поликультурное образование, межкультурное взаимодействие, интерактивность, командность.

**I.A. Shcherbakova,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

### **CASE METHOD IN THE PROCESS OF FORMING SKILLS OF INTER-CULTURAL COMMUNICATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS**

**Abstract.** The article discusses the case study method in the process of formation of intercultural communication skills of university students. The author refers to the requirements for a specialist, which are determined by the level of knowledge of a foreign language in a document of the Council of Europe. Various types of cases are offered on the example of marketing specialists.

**Key words:** case, intercultural communication, multicultural education, intercultural interaction, interactivity, teamwork.

В документе Совета Европы «Common European Framework of Reference for Languages» от 2017 года определены следующие изменения относительно требований к уровню развития способностей обучающегося воспринимать и понимать устную речь:

- добавлено описание характера взаимодействия посредством современных информационных технологий;
- описан контекст поликультурного и многоязычного общения;
- детализированы уровни владения умениями аудирования, добавлен уровень Pre-A1, включающий понимание элементарных фраз, вопросов, дат, цен и т.д. [10].

Тем самым в международном документе способность к межкультурной или поликультурной коммуникации определяется как умение человека в ходе восприятия на слух выявлять сходства и различия в области социолингвистических, прагматических особенностей речевого поведения партнера по общению, соотносить их с собственными установками и учитывать сделанные выводы в ходе межкультурного взаимодействия [4].

При обучении студентов иностранному языку как языковых, так и неязыковых специальностей должно быть направлено на создание коммуникативных ситуаций в аутентичных условиях, коммуникативную продуктивность участников – представителей разных лингвокультур, основанной на взаимопонимании сущности убеждений, социально-культурных норм, интересов, способ мышления каждого из партнеров [6]. При этом в межкультурном диалоге происходит обмен информацией различного вида, в процессе которого и происходит взаимопонимание коммуникантов. В этой связи целесообразно предположить, что эффективным методом обучения студентов навыкам межкультурной коммуникации будет являться метод кейсов, направленный на создание продуктивной коммуникативной ситуации обмена информацией [5].

Метод кейсов заключается в анализе практических ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью партнеров [7]. Кейс – метод появился в 1870 году в Гарвардской школе права, с 1924 года стал основным методом обучения в Бизнес-школе Гарварда, когда преподаватели столкнулись с невозможностью обучить студентов навыкам ведения бизнеса с помощью лекций и учебников [9]. В России с 90-х использовались западные (переводные) бизнес-кейсы, с середины 2000 годов анализ практических ситуаций стал использоваться при обучении студентов различных специальностей [1].

Анализ методической литературы позволил выделить следующие преимущества метода кейсов:

1. Практическая направленность, что способствует применению теоретических знаний к решению практических задач.
2. Интерактивный формат, который позволяет эффективно общаться на любые темы и решать задачи прочного усвоения учебного материала, развития командности, выработку совместного решения.
3. Развитие конкретных навыков, необходимых в реальном рабочем процессе.
4. Развитие командности позволяет развивать навыки анализа, прогнозирования, аргументации, совместного принятия решения [3].

Рассматривая кейс-метод с точки зрения межкультурной коммуникации, целесообразно выделить следующие виды кейсов и предложить кейсы, исходя из конкретной будущей специальности студентов (на примере студентов-маркетологов).

По формату использования:



Executive-кейсы, целью которых является закрепление теоретического материала и/или проверка конкретных навыков [2]. Студенты на занятии знакомятся с кейсом и решают его индивидуально или в мини-группе, а затем обсуждают с преподавателем и с общей группой. Примером может служить следующий кейс:

You are in a group interview at a foreign company. You need to solve the following cases.

A) How can you calculate the effectiveness of an advertising campaign in such a way as to determine this particular parameter, and not the quality of the sellers?

B) What are the most ways you can position a high price as an advantage?

What do you think is why group interviews are important and what professional and personal qualities will be observed.

Тематические кейсы, целью которых является анализ практической ситуации на общей дискуссии [2]. Примером может служить кейс:

A) The market capacity for your product group (it can be designated) has been exhausted. What are the most possible ways that can lead to an increase in sales under this condition?

B) Indicate the scheme for determining the target group of consumers / distributors of a certain product.

C) Designate a scheme for calculating the market capacity for such a product in a certain region.

Гарвардские кейсы, направленные на самостоятельную командную работу в течение нескольких дней и презентацию решения. Примером может быть следующий кейс:

You are presented with the price list of the company ...

You need to prepare proposals for changing the existing price list based on competitive analysis.

A. Formulate the questions to which you will need to receive answers when preparing a proposal.

B. Describe the approaches that you will use in preparing the proposal, including for obtaining the necessary information. What is the sequence of pricing.

C. What are the features of the existing price list that you would mark. What would you suggest discussing when preparing the price list form for sending to potential customers.

По уровню сложности при обучении навыкам межкультурной коммуникации можно выделить следующие виды кейсов [8]:

Структурированные, включающие минимальное количество информации и направленное на выработку оптимального решения. Например:

Do you consider the advertising slogan "Do not brake - snickers!" Successful? Why do you think this slogan is used, give examples of products for which a similar style would be optimal. Justify the answer.

Кейсы с ключевыми понятиями, направленные на поиск информации для его решения. Примером может служить кейс:

Justify why there is almost always an "adviser" in commercials for cleaning, washing and similar products, and as a rule, the client is usually offered to see something himself when advertising expensive luxury products.

Большие неструктурированные: студенту дается большой объем информации, необходимо ее структурировать, проанализировать и выработать решение либо, наоборот, дается минимум информации, ее необходимо самостоятельно найти, а решение

---

аргументировать. Например: Give examples of the artificial formation of needs and justify the scheme of such formation.

Таким образом, метод кейсов при обучении навыкам межкультурной коммуникации позволяет создать продуктивную коммуникативную среду, основанную на реальной практической, жизненной ситуации, и выработать индивидуальное и / или совместное решение для достижения целей каждого из партнеров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Активные методы обучения как средство формирования высокой компетентности специалиста / Н. С. Миноранская [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2016. – № 1. – С. 153-156.
2. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. – 2017. – № 7. – С. 101-104.
3. Джолдошева А.Б., Аджиева Ч.Д., Асаналиев М.К. Организация самостоятельной работы студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы XI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 4 (11). – С. 115-119.
4. Калинковская С.Б. Модель интерактивного учебного процесса в образовательной системе высшей школы // *Almamater*. – 2015. – № 4. – С. 40-43.
5. Макаренко О.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 134-139.
6. Тарева Е.Г. Обучение пониманию в условиях неопределенности межкультурной коммуникации // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2015. – № 1 (9). – С. 32–39.
7. Ball D. L. & Thames M. H. & Phelps G. Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? // *Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 59 (5). P. 389–407.
8. Barth M. & Godemann J. & Rieckmann M. & Stoltenberg U. Developing key competencies for sustainable development in higher education // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2007. Vol. 8 (4). P. 416–430.
9. Denker, K.J. (2013), Student Response Systems and Facilitating the Large Lecture Basic Communication Course: Assessing Engagement and Learning. *Communication Teacher*, 27, 50-69.
10. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. – Provisional edition, Council of Europe, 2017.

УДК 372.881.111.1

**А.М. Яхина,**

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

#### **ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИИ СЛОЖНЫХ СЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Автор данной статьи сосредотачивает внимание на проблеме правильной постановки ударения в составных словах английского языка. В статье обозначены наиболее типичные ошибки в акцентуации подобных единиц, рассматриваются особенности их корректного написания и произношения, приводятся упражнения для формирования произносительных навыков и подчеркивается важность их развития в коммуникативном аспекте.

**Ключевые слова:** сложные (составные) слова, ударение, ритмико-интонационные навыки, социокультурная компетенция.

**A.M. Yakhina,**

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

## **ACCENTUATION PECULIARITIES OF COMPOUND WORDS IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER SCHOOLS**

**Abstract.** The author of this article focuses on the problem of correct stress in compound words of the English language. The article identifies the most typical errors in the accentuation of such units, considers peculiar features of their correct spelling and pronunciation, provides exercises for the formation of pronunciation skills and emphasizes the importance of their development in the communicative aspect.

**Key words:** compound words, stress, rhythmic-intonational skills, sociocultural competence.

В современном английском языке немаловажный пласт как повседневного активного словаря, так и специализированной лексики представлен сложными словами, т.е. составными словами, имеющими «в своем составе не менее двух неаффиксальных морфем ... и выступающих в качестве основы (базы) слова» [1, с. 430].

Знание нормативного ударения, паузации, интонирования отличает носителя языка, вследствие чего ритмико-интонационные навыки составляют часть социокультурной компетенции [3, с. 211]. Неправильная постановка ударения в сложных словах английского языка является одной из самых распространенных ошибок у студентов при обучении английскому языку. Наиболее типичными погрешностями представляются неоправданное смещение главного ударения на второй компонент сложного слова (*arm'chair* вместо *'armchair* или *e-'mail* вместо *'e-mail*), неосознание разницы в значении слова в зависимости от ударного слога (ср.: *man'kind* человечество и *'mankind* мужской пол, *'under,taking* предприятие, дело и *under,taking* похоронное бюро), либо равноценное выделение элементов в сложных существительных, в результате чего не реализуется дистинктивная функция, и составное слово превращается в свободное сочетание, что приводит к смене значения (ср.: *'blackbird* дрозд и *black 'bird* черная птица). В итоге связанная речь на английском языке звучит неестественно, иногда нелогично, а неправильная акцентуация может стать причиной коммуникативных неудач. Неверная постановка ударения может привести к ошибочной или замедленной интерпретации сообщения, например, в случае использования омофонов (ср. ударение в слове *'ice-cream* и предложении *I 'scream*). В таких ситуациях приходится полагаться на контекст или графическую опору (печатный текст).

Одна из причин, по которой обучающиеся игнорируют правильное ударение в составных словах, может заключаться в том, что студенты в силу орфографического написания подобных слов в русском языке не распознают некоторые сложные слова в английском. В связи с этим преподавателю следует, в первую очередь, заострить внимание обучающихся на правописании английских составных слов, поскольку существует несколько вариантов их написания. По способу написания в русском языке выделяют *слитное сложное слово* (пишется слитно, например, *велотрек*, *вертихвостка*) и *составное сложное слово* (пишется через дефис, например, *перекати-поле*, *премьер-министр*). В английском же языке составные слова могут писаться как раздельно (*open compounds*) или слитно (*closed compounds/solid compounds*), так и через дефис (*hyphenated compounds*).

**Открытая форма** используется, когда объединенные слова пишутся раздельно, т.е. в два слова: *lightbulb* (лампочка), *solar power* (солнечная энергия), *fire alarm* (пожарная тревога), *bypass* (проездной), *credit card* (кредитная карта), *night club* (ночной клуб), *stop sign* (знак СТОП), *security guard* (охранник). Большое значение для разграничения сложного слова и простого словосочетания в данном случае имеет сочетаемость и частотность употребления их элементов. Статус составного слова определяется тем, что два элемента «употребляются рядом друг с другом так часто, что сочетание слов интерпретируется как одно существительное» [4]. Этот фактор также может вызвать трудности в распознавании составных слов у студентов с недостаточным уровнем знаний валентности и частотности лексических единиц.

**Закрытая форма** предполагает слитное написание, в результате чего из двух полноценных слов образуется третье слово с новым смыслом: *aftermath* (последствия), *baseball* (бейсбол), *daredevil* (смельчак), *frostbite* (обморожение), *footprint* (след), *firefly* (жук-светляк), *keyboard* (клавиатура), *lighthouse* (маяк), *sunflower* (подсолнух).

Если части словосочетания еще не стали полноценным сложным словом, используется **дефисная форма** написания: *bad-tempered* (раздражительный), *cease-fire* (прекращение огня), *court-martial* (трибунал), *daughter-in-law* (невестка), *high-speed* (высокоскоростной); *light-hearted* (беззаботный), *free-for-all* (общедоступный), *good-looking* (привлекательный), *self-control* (самоконтроль), *well-wisher* (доброжелатель).

Немаловажно познакомить студентов со структурой составных слов и особенностями ударения в них. В качестве первого компонента составных слов преимущественно выступает существительное, герундий, прилагательное или глагол, в качестве второго компонента – существительное.

Главное ударение в таких словах падает на первый компонент (первое слово) и отражает крепкую связь между двумя частями сложного существительного: «именно благодаря постановке ударения на первой морфеме происходит объединение значения двух корней в новое слово, имеющее самостоятельное референциональное значение» [2, с. 129]. Это ударение является главным различительным признаком между сложным существительным (ударение на первом компоненте) и обычным свободным сочетанием со структурой «определение + существительное», в котором главное ударение ставится на втором слове (на существительном). Например, *'greenhouse* (теплица, парник) – *greenhouse* (зеленый дом), *'bluebottle* (василек, полицейский) – *blue 'bottle* (синяя бутылка), *'Englishteacher* (учитель английского языка) – *'English 'teacher* (учитель-англичанин), *'evening dress* (вечернее платье, фрак) – *'evening 'sky* (вечернее

небо), *'singinglesson* (урок пения) – *'singing 'girl* (поющая девочка), *'walking stick* (трость) – *'walking 'people* (гуляющие люди).

Семантическая значимость компонента зачастую является определяющей при постановке ударения в сложных словах. В данном случае степень информативности заключается в ограничивающей, лимитирующей, наименее предсказуемой или частотной информации. Наибольшая информативность прослеживается, к примеру, в первых компонентах следующих сложных слов: *'railway 'station*, *'power 'station*, *'Oxford 'Station*, *'fire 'station*, *'televisionstation*, *'filling 'station*, *'cable 'station*, *'satellite 'station*, а также *'cheeseboard*, *'cheeseburger*, *'cheesecake*, *'cheesecloth*, *'cheese-head* или *'birthday 'cake*, *'Christmas 'cake*, *'fruitcake*, *'seedcake*, *'sponge 'cake*, *'wedding 'cake*, но *'Christmas 'pudding*, *'Christmas 'Day*, *'Christmas 'Eve* или *'cream 'cheese*, *'cream 'soda*, *'cream 'tea*, в которых второй элемент является более специфическим и соответственно преимущественно ударным.

Другой моделью составных слов являются сложные прилагательные, в которых акцентуация в большинстве случаев реализуется на обоих компонентах с более сильным ударением на втором элементе: *'red-'hot*, *'absent-'minded*, *'cold-'blooded*, *'easy'going*, *'half-'hearted*, *'heavy-'handed*, *'long-'standing*, *'well-'fed*, *'well-in'formed*, *'snow-'white*.

При наличии существительного в качестве одного из компонентов сложного прилагательного, независимо от первой или второй позиции в нем, существительное может быть выделено более сильным ударением: *'law-a,biding*, *'low-'key*, *'high-'speed*, *'seasick*, *'off-'hand*, *'weather-'beaten*, *'water-re,sistant*.

Составные слова с первым компонентом-числительным имеют тенденцию быть ударными на втором элементе: *'first'hand*, *'four-'wheeler*, *'fifty-'fifty*, *'ninety-'nine*, *'six'teen*, *'second 'best*. Сложные слова, функционирующие в качестве наречий, так же преимущественно ударны на втором компоненте: *'head'first*, *'south'east*. Аналогичное ударение встречается и в составных глаголах с наречием в качестве первого элемента: *'back-'pedal*, *'back-'fire*, *'ill-'treat*, *'down'grade*. Ударными являются оба элемента в слове с приставкой, обладающей самостоятельным значением: отрицательные суффиксы *anti-*, *non-*: *'anti'toxic*, *'anti'aircraft*, *'non-'payment*; *ex-* со значением «бывший»: *'ex-'minister*, *'ex-'wife*; *re-* со значением «повторение»: *'redi'rect*, *'re'paint*; *under-* со значением «подчинение, недостаточность» *undercook*, *underdress*; *vice-* со значением «вместо кого-либо»: *'vice-'president*, *'vice-'consul*; *over-* со значением «слишком много» *over 'over'confidence*, *'over'done*; *pre-* со значением «предшествующий» *'pre-'emptive*, *'pre-'exist*; *ultra+* прилагательное: *'ultra-'modern*, *'ultra-'fashionable*.

Отдельного внимания заслуживают фразовые глаголы с послелогом, в которых оба компонента ударные, обычно с более сильным ударением на послелого: *'fall a'part*, *'turna'way*, *'break 'down*, *'take 'off*, *'look 'out*, *'bring 'up*, *'break 'through*; *'go 'on*. При образовании сложного существительного от фразового глагола главное ударение в нём ставится на первом компоненте. Данные существительные в большинстве случаев пишутся слитно или с дефисом: *'breakthrough*, *'getaway*, *'downfall*, *'lookout*, *'make-up*, *'takeaway*.

Следует привлечь внимание студентов к тому факту, что в потоке речи может иметь место смещение ударения. В соответствии с правилом ударение на конечном компоненте сложного слова имеет тенденцию смещаться на предшествующий слог, если последующее слово начинается с ударного слова: *'bad-'tempered*, но *a 'bad-tempered 'person*; *'off-'white*, но

*off-white 'drapes; first-de'gree, но ,first-degree 'murder; first'hand, но ,firsthandac 'count; ninety- 'nine ', но ,ninety-nine 'days.*

Учитывая описанные выше особенности составных слов формирование устойчивых произносительных навыков у студентов должно включать соответствующую работу над правильной акцентуацией сложных существительных, прилагательных и глаголов. Целенаправленная работа над ними может осуществляться как с помощью упражнений в слушании, направленных преимущественно на развитие фонетического слуха и установление ударных и безударных слогов, так и упражнений в воспроизведении, направленных на формирование собственно произносительных навыков.

Активное слушание предполагает задания, концентрирующие произвольное внимание обучающихся в нашем случае на определении ударных позиций в сложном слове или словосочетании, выделении главного и второстепенного ударений. В качестве примера упражнений в слушании можно привести следующие задания: прослушайте ряд слов, поднимите руку, когда услышите сложное слово, определите место ударения в слове; опираясь на графическую опору, подчеркните в предложении/тексте сложные слова, произносимые преподавателем/диктором, и обозначьте ударение в них.

Материалом упражнений в воспроизведении служат отдельные слоги, слова, словосочетания, предложения. Задания могут выстраиваться по принципу аналогии (воспроизведение групп сложных существительных, прилагательных и глаголов с соответствующим ударением), по принципу оппозиции (например, противопоставляются составные слова и свободные сочетания: *'bluebell – ,blue 'bell, 'blackboard – ,black 'board, 'blue-,stocking – ,blue 'stocking, 'redbreast – ,red 'breast, 'heavy-weight – ,heavy 'weight*), либо представлены в произвольной последовательности в целях самостоятельного распознавания и правильной акцентуации (например, расставьте в словах/предложениях правильное ударение (главное и/или второстепенное) и прочтите их вслух: *,bad- 'tempered / a 'badtempered 'boy / John'sbad- 'tempered; 'Havea 'pieceof 'home-made ,cake / The 'cake'shome-made; ,Eigh 'teen / 'eighteen 'students / 'Numbereigh 'teen*). Два первых типа упражнений осуществляют тренировочную функцию, последний тип – преимущественно контрольную.

Перечисленные упражнения могут эффективно сочетаться с работой над лексическим материалом, дополнять и углублять ее. Например, при изучении темы «My Flat» в процессе отработки вокабуляра можно привлечь внимание студентов к произношению сложных слов с морфемой *room* (*'bathroom, 'bedroom, 'dining-room, 'sitting-room, 'living-room 'playroom, 'guestroom, 'backroom, 'lumber-room*) и попросить их продолжить список подобных слов с переводом на русский по памяти или с использованием словарей, что легко можно сделать, например, в электронных словарях или приложениях через поиск по критерию «заканчивается на *room*» (*'baggage ,room, 'ballroom, 'boardroom, 'break-room, 'card-room, 'classroom, 'cloakroom, 'coffee ,room, 'common ,room, 'courtroom, 'dressing ,room, 'engine ,room, 'locker ,room, 'pressroom, 'reading-room, 'stockroom* и т.д.).

Приведенные выше и аналогичные им упражнения могут применяться на различных уровнях обучения: на начальной ступени – с уклоном на формирование произносительных навыков, на последующих ступенях – с направленностью на поддержание и совершенствование указанных навыков, а также на предупреждение ошибок. Контролировать ритмико-интонационные навыки возможно при выполнении студентами речевых упражнений, аудировании, спонтанном говорении, чтении вслух, что позволяет

объективно судить о степени практического владения ими. Безусловно, работа над произносительной стороной речи, и составных слов в частности, не может не осуществляться в близкой связи с работой над другими аспектами языка и видами речевой деятельности.

Знание языкового материала, фонетического, лексического и грамматического, а также навыки оперирования этим материалом в процессе общения в устной и письменной формах служит одной из основ для развития коммуникативных умений [3, с. 44]. Сформировать правильный речевой (ритмико-интонационный) навык, связанный с грамотной постановкой ударения (главное ударение, второстепенное ударение, ударение в составных словах, фразовое ударение и под.) дает возможность студентам качественно строить иноязычные высказывания и корректно понимать высказывания других людей, включая носителей языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. / Е.А.Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
3. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Васильевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
4. Compound noun word stress [Электронный ресурс]. – URL: <https://pronuncian.com/compound-word-stress> (дата обращения 13.08.2019).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Амирханова Лейсан Ринатовна**, магистрант, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Анохина Любовь Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел.

**Ахмадуллина Диана Жагыфаровна**, магистрант, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Ахметова Лейсан Атласовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Ачаева Марина Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Базарова Лилия Вязировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Набережночелнинский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Барова Алена Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Басова Татьяна Александровна**, аспирант, член-корреспондент РАЕ, член РПС, Владимирский государственный университет, г. Владимир.

**Бахтиева Светлана Актасовна**, учитель английского языка I квалификационной категории, МБОУ «Гимназия г. Азнакаево» Азнакаевского муниципального района РТ.

**Башина Юлия Васильевна**, учитель английского языка, МБОУ «Лицей №14», г. Нижнекамск, РТ.

**Бекджаев Тагандурды Бекджаевич**, старший преподаватель, факультет туркменской филологии, кафедра туркменского языка, Туркменский Государственный университет имени Магтымгулы, г. Ашхабад.

**Билялова Альбина Анваровна**, доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Отделение юридических и социальных наук, Набережночелнинский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Борисов Анатолий Михайлович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Бородина Татьяна Федоровна**, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Бухарова Ирина Сергеевна**, магистрант, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», учитель иностранного языка, МБОУ «Верхнешипкинская СОШ», Заинский район.

**Бушев Александр Борисович**, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тверский государственный университет, г. Тверь.



**Вагизова Эльмира Насиховна**, учитель английского и немецкого языка, МБОУ «СОШ №5», г. Лениногорск, РТ.

**Валеева Люция Равилевна**, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы, заведующий кафедрой общественно-гуманитарных дисциплин, Лицей-интернат для одарённых детей с углублённым изучением химии ФГБОУ ВО «КНИТУ», посёлок Дубровка, Зеленодольский район, РТ.

**Вишнякова Ирина Андреевна**, магистрант, Санкт-Петербургский Государственный Университет (СПбГУ), г. Санкт-Петербург.

**Волкова Лариса Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург.

**Газизова Альфия Ильдусовна**, доктор филологических наук, профессор, Всероссийский государственный университет юстиции, Казанский институт, г. Казань.

**Гайсина Рузиля Сагдатзяновна**, учитель татарского языка, МБОУ «СОШ №6», г. Елабуга, РТ.

**Галимуллина Рузиля Ирековна**, ассистент, Институт управления, экономики и финансов ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Гарипова Айгуль Асхатовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Гарипова Алия Накиповна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и языкознания, Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань.

**Гаффарова Миляуша Равилевна**, студент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Гизатуллина Анна Вячеславна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Гилязева Эмма Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Набережночелнинский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Гилязетдинова Гульшат Илфатовна**, учитель английского языка, МБОУ «СОШ № 8», г. Елабуга, РТ.

**Гимадеева Эльза Николаевна**, заместитель директора по учебной работе, учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны, РТ.

**Гришина Наталья Газинуровна**, учитель иностранных языков МБОУ «СОШ №37», г. Нижнекамск, РТ.

**Даурова Анетта Бзуберовна**, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой, доцент кафедры русского и иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», КЧР, г. Черкесск.

**Джонсон Хоуп (Johnson Hope)**, магистр гуманитарных наук в преподавании английского языка для говорящих на других языках, Университет Биола, США

**Дубовский Юрий Александрович**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Заслуженный деятель науки РФ, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск

---

**Дулалаева Ирина Юльевна**, старший преподаватель, заведующий кафедрой английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Егорова Екатерина Владимировна**, студент, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Заграевская Татьяна Борисовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск.

**Закирова Гульназ Ринатовна**, преподаватель английского языка, ГАПОУ «Нижекамский педагогический колледж», г. Нижнекамск.

**Зубрилина Инесса Владимировна**, начальник Координационного центра «Образование в интересах устойчивого развития», Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск.

**Йентгенс Штефани (Jentgens Stephanie)**, Университет г. Галле-Виттенберг, Федеративная Республика Германия.

**Ильина Марина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Калинин Андрей Юрьевич**, старший преподаватель, координатор магистерской программы «Перевод в международных организациях», PhD (Docteur en science du langage), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва.

**Камаева Рима Бизяновна**, доктор филологических наук, доцент кафедры татарской филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Касерта Лилия Фидарисовна (Caserta Lilia Fidarisovna)**, доцент, магистр гуманитарных наук, Русский язык, Литература, Мировая культура, Государственный университет Феррис, Английское отделение, Литература и мировые языки, Биг Рапидс, Мичиган, США (Assistant professor, M.A. Russian language, Literature, World Art Culture, Big Rapids, Michigan, USA, Ferris State University, Department of English, Literature and World Languages)

**Кирушина Аида Климентовна**, студент, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Коблова Анастасия Юрьевна**, ассистент, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург.

**Козинец Лидия Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск.

**Колесникова Ксения Тимофеевна**, студент факультета иностранных языков, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

**Коновалова Лилия Павловна**, преподаватель РКИ, Университет Яшар, г. Измир. Турция

**Кормильцева Алевтина Леонидовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Королева Наталья Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Косова Наталья Сергеевна**, учитель иностранных языков, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», г. Нижнекамск

**Костюкова Ольга Юрьевна**, преподаватель русского языка, ГАПОУ «Нижнекамский педагогический колледж», г. Нижнекамск

**Кровизье Ян Фридерик (Crovisier Ian Frederick)**, Нью-Йоркский университет, Нью-Йорк, штат Нью-Йорк 10003, США (New York University, New York, NY 10003, USA, Admissions Coordinator, Masters of Arts, International Education, Russian Language Education for Americans Outside of Russia, International Education and Language Education, New York University (NYU), Department of Admissions) Координатор приёма, магистр искусств, международное образование, русскоязычное образование для американцев, выходцы из России, международное образование и языковое образование, Нью-Йоркский университет (NYU), Департамент приемной комиссии

**Кулакова Кристина Александровна**, студент факультета иностранных языков, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Кулькова Мария Александровна**, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Институт филологии и межкультурной коммуникации / Высшая школа русской и зарубежной филологии им. Льва Толстого, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Кунцевич Алина Юрьевна**, преподаватель, Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Хабаровск

**Михайловская Мария Валерьевна**, старший преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения, г. Москва

**Морозова Ольга Алексеевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Муртазина Разиля Раисовна**, учитель иностранных языков, МБОУ «СОШ №24», г. Альметьевск

**Назипова Айсылу Мунавировна**, магистрант, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Никишина Светлана Раданисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Нуриева Алсу Рамилевна**, студент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Нурмухаметова Раушания Сагдатзяновна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и лингвокультурологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Осипова Екатерина Юрьевна**, магистрант, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Панфилов Алексей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Панфилова Валентина Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Пейдж Самуэль Роберт (Page Samuel Robert)**, стипендиат программы Фулбрайт по литературе, Лос-Анджелес, Калифорния, США (English Teaching Assistant, Fulbright Program, V.A., Occidental College, Los Angeles, California, USA)

**Перевозный Алексей Владиславович**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск

**Планкина Регина Маратовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Институт филологии и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Поспелова Надежда Владимировна** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Ражабова Наргиза Бекмуратовна**, ассистент, Каршинский Инженерно-Экономический Институт. г. Карши, Узбекистан.

**Разживин Анатолий Ильич**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Рамазанова Лилия Мударисовна**, магистрант, член студенческого научного общества, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сакаева Лилия Радиковна**, доктор филологических наук, профессор иностранных языков, Институт международных отношений, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Салахова Рузиля Рашитовна**, кандидат филологических наук, доцент, Институт филологии и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Салимова Дания Абузаровна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

**Сибгаева Фируза Рамзеловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и лингвокультурологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сибгатуллина Гузель Газинуровна**, магистрант, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сигачева Наталья Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Институт международных отношений (ИМО), ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сидорова Татьяна Петровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и частных методик, Гомельский областной институт развития образования, г. Гомель

**Смирнова Анастасия Михайловна**, магистрант, Санкт-Петербургский Государственный университет (СПбГУ), Восточный факультет, г. Санкт-Петербург

**Солунова Яна Алексеевна**, студент факультета филологии и истории, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Степанова Раушания Ахматгалимовна**, учитель первой квалификационной категории, МБОУ "Гимназия №4" ЕМР РТ, г. Елабуга

**Субботина Наталья Сергеевна**, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сулейманкина Татьяна Александровна**, магистрант третьего курса, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сушкова Айгуль Рафаиловна**, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Сюэцзюнь Хань (Xuejun Han)**, Шаньдунский педагогический университет, Китай

**Трофимова Людмила Владимировна**, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Фаррахова Римма Раиловна**, студент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Федуленкова Татьяна Николаевна**, доктор филологических наук, профессор, Владимирский государственный университет, г. Владимир

**Хабибуллина Эльвина Фаниловна**, студент факультета иностранных языков, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Хайбуллина Миляуша Мансуровна**, магистрант, третьего курса, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

**Хайруллина Альфира Салихзяновна** кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Хаматнурова Алина Альфитовна**, студент, факультет социально-культурных коммуникаций, Сургутский государственный педагогический университет, ХМАО-Югра, г. Сургут

**Ху Де (Hu De)**, студент, Хунаньский педагогический университет, Китай.

**Чжэнвэнь Ли (Zhengwen Li)**, Университет Хунань, Китай, магистр искусств, доцент (Hunan Normal University, China, Master of Arts, associate professor), Институт Конфуция КФУ

**Шаймарданова Миляуша Равилевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Шастина Елена Михайловна**, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Шкилев Роман Евгеньевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Шуваева Ирина Николаевна**, старший преподаватель, Новосибирский университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия

**Щербакова Ирина Александровна**, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

**Юганова Валентина Юрьевна**, учитель иностранных языков, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», г. Нижнекамск

**Яхина Альбина Мухаметдиновна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ:  
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

25 октября 2019 г.

Под редакцией **Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой.**  
Редакционная коллегия: **А.М. Яхина, А.М. Борисов, Р.Е. Шкилев, А.Г. Барова**

**Верстка и дизайн – Центр оперативной печати «АБАК»**

Подписано в печать 28.11.2019  
Бумага ВХИ. Печать цифровая.  
Формат 60х84/16. Гарнитура «Times». Усл. печ.л. \_\_\_\_  
Центр оперативной печати «АБАК».  
г. Елабуга, ул. Пролетарская, 34

