



Казанский федеральный
УНИВЕРСИТЕТ
Елабужский ИНСТИТУТ

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

Сборник
научных трудов
V Международной
научно-практической
конференции

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Елабужский институт**

**V Международная научно-практическая конференция,
Елабуга, 22 октября 2021 г.**

**V International Scientific and Practical Conference
Elabuga, October 22, 2021**

**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, 2021

УДК 80+372.881.1
ББК 80+74.261.7
С 56

*Рекомендовано к изданию по решению Ученого совета
Елабужского института (филиала)
Казанского (Приволжского) федерального университета
(Протокол № 9 от 28 октября 2021 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**
кандидат педагогических наук, доцент **А.А. Сибгатуллина**
кандидат педагогических наук, доцент **Н.Е. Королева**
старший преподаватель **И.Ю. Дулалаева**

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, 2021. – 248 с.

В сборнике научных трудов представлены статьи ученых, педагогов, студентов – участников V 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. Материалы данного издания актуальны для интересующихся современными проблемами лингвистики, филологии и методики преподавания языков и могут быть использованы при выполнении научно-исследовательских работ.

ISBN 978-5-60424666-5



9

785604 246665

УДК 80+372.881.1
ББК 80+74.261.7

Елабужский институт КФУ, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Б.Т. Азылова ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ИНОСТРАННЫХ ВУЗАХ	9
Г.У. Алеева О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА	17
Л.А. Антонова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	19
С.Х. Апаева, А.С. Лисевич СИНТАКСИЧЕСКАЯ И ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	21
Л.А. Ахметова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ПАРЕМИЙ С КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СЕМОЙ «KLUGHEIT»	26
М.С. Ачаева ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО: КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	27
Л.К. Байрамова ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ	29
А.Д. Бакина, А.А. Тимофеев К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	32
А.Г. Барова МИХАЭЛЬ ЭНДЕ: ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	35
Ш.Р.Басыров ТАКТИЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА	36
Т.Б. Бекджаев ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКА С ЮВЕЛИРНОЙ ЛЕКСИКОЙ В СОСТАВЕ	40
А.М. Борисов МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ОСНОВА УЧЕБНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ	42
Т.Ф. Бородина ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	44
Л.В. Валова НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОСРЕДНИК ”	46
А.В. Валуева ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ФЕ-ТЕРМИНОВ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	49
О.Н. Васильева, М.Н. Васильева К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	51
С.Б. Вербицкий НЕКОТОРЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ	53
С.А. Волкова ДИСТРИБУЦИЯ ФЕ-ТЕРМИНА	57
Я.А. Выборнова ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЕДА И НАПИТКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ»)	59

А.И. Газизова, Е.А. Кукушкина МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	61
Р.И. Галимуллина, А.Ф. Сиразеева ПРИМЕНЕНИЕ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ, ВЫРАЖАЮЩИХ СОВЕТ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	64
Л.А. Галяутдинова ИСТОРИЯ СПОРТИВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ТАТАРСКОЙ ПЕЧАТИ	66
Н.Т.Гришина, Е.Н. Дергачева, Р.Р.Мухамедкулова ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРАЙБИНГА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	67
Е.Ю. Данилова, Э.А. Хабибуллина ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	69
Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская, С.М. Заграевская ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ В УЗУСЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ПУНКТУАЦИОННЫХ ЗНАКОВ: ДВОЕТОЧИЕ И ТИРЕ	73
И.Ю. Дулалаева ДЕТЕРМИНАНТЫ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ	75
Д. Зайнуллина, Э. Золотова ПРОБЛЕМЫ НАРАСТАНИЯ ТЕМПОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ	77
О.В. Закирова ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА	79
А.И. Замалиева МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБМЕНА И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ	81
А.А. Злобин «ЖИТИЕ КНЯЗЯ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО» В КОНТЕКСТЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	82
Э.Р. Ибрагимова, Ф.И. Габидуллина КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ В УЧЕБНИКЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ	85
А.В. Иванова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ФЕ-ТЕРМИНОВ	87
И.А. Иванова КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА	89
Е.А. Ивлиева ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИСПАНСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ПУТЕМ ВТОРИЧНОГО СЕМИОЗИСА	90
Р.А. Илаева ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	94
З.З. Кабирова ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУПП КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ, В КРОСС- КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ	97
Р.Б. Камаева ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ	100
Кеннисон, Оливия, ЗНАЧЕНИЕ «ПИСЬМА ТАТЬЯНЫ» В «КЛАРЕ МИЛИЧ» И.В. ТУРГЕНЕВА	102

З.Н. Кириллова, Ф.Р. Сибгаева ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ, ВИДЕО- И АУДИОМАТЕРИАЛЫ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ «АНА ТЕЛЕ»	104
Л.А. Козинец ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ 4.0»	106
А.Л. Кормильцева, В.М. Панфилова ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	108
Н.Е. Королева, А.А. Билялова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЦВЕТА В ОВЛАДЕНИИ АНГЛИЙСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ СТУДЕНТАМИ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ	111
Н.С. Косова, В.Ю. Юганова МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	114
Т.В. Косолапова КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ	117
Р.Б. Кочорбаева ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА “ЕДА” В КИТАЙСКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ	119
Д.В. Кротова «РАКОВИНА» В. ШАЛАМОВА и «РАКОВИНА» О. МАНДЕЛЬШТАМА: КОНТРАСТНЫЕ ВЕКТОРЫ ПОЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	122
Е.А. Лагай ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ	124
А.В. Леленкова ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ	127
Е.В. Литвиненко ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	130
А.З. Минахметова ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	132
Е.А. Мишутинская, М.К. Токмакова СЛОВСОЖЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	134
О.А. Морозова КРИТЕРИИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИИ ГЛОССАРИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)	135
Г.Р. Мугтасимова, К.С. Фатхуллова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	139
Г.Ф. Мусина РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА ВО ВРЕМЕНА ВОЛЖСКОЙ БУЛГАРИИ И КАЗАНСКОГО ХАНСТВА	140
Р.Р. Мухамедкулова, Л.Ш. Харисова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	143
Г.И. Мухаммедова ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА В УСЛОВИЯХ ХИНДИ-ТУРКМЕНСКИХ ЯЗЫКОВЫХ ОТНОШЕНИЙ	144

Э.Р. Набиуллина ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛЕКСИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ “ОДЕЖДА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ”)	147
Е.А. Николашина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА	149
Е.А. Нильсен, В.О. Николаев ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА У. ГОЛДИНГА “LORD OF THE FLIES” НА РУССКИЙ ЯЗЫК ».....	151
И.Н. Нуриева ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ	155
А.С. Паламарчук ЛЕКСИЧЕСКАЯ ВАРИАНТНОСТЬ ИСПАНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ НАСЕР	156
А.Н. Панфилов, А.Л. Кормильцева РЕЧЕВОЕ ВНИМАНИЕ И ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	159
А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	162
А. В. Перевозный ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ С УЧЕТОМ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ	165
Ю.А. Петров ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В СЕРИИ РОМАНОВ А.САПКОВСКОГО «ВЕДЬМАК»	168
П.С. Полубинский ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ СУПЕРСТРУКТУРЫ ПОЛИКОДОВОГО ИНТЕРПРЕТАЦИОННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭССЕ О ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖИВОПИСИ)	171
Д.В. Попов ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ	175
Н.В. Поспелова ИММЕРСИОННОЕ ЧТЕНИЕ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ: ГИБКИЕ ПРАКТИКИ	177
Н.И. Проконина ФРАЗЕОЛОГИЯ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ, МАРКЕТИНГА И УЧЕТА	179
Е.Л. Пупышева ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНСТВА В РОМАНЕ Л.Н.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»: СТРУКТУРНО- СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	181
Г.В. Романова ПОДХОДЫ К ПОДДЕРЖАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	183
М.Л. Савастюк РОЛЬ ЖУРНАЛИСТА КАК ПОСРЕДНИКА В МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТАХ (НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)	185
Р.Р. Салахова ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	187

Д.А. Салимова СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ	189
Е.А. Салтыкова ПОНЯТИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ ДО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ	192
А.А. Сибгатуллина ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	194
Ю.А. Соколова, Е.А. Салтыкова РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	196
А.Р. Сушкова ПРОБЛЕМА ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНОГО ДИСКУРСА	200
А.А. Тагирова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ "РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ" ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	201
Л.В. Трофимова РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ Б. ФРИШМУТ «ОТКУДА МЫ»	204
Ю.И. Трушкина, В.С. Васютина ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ОЦЕНОЧНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»)	206
А.Н. Хабриева ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ	209
Л.И. Хасанова, А.А. Билялова ТРУДНОСТИ И СПЕЦИФИКА АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА ФИНАНСОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	211
Д.С. Холбаева НЕПОСТОЯННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДИОМ И ИГРА С ЗАМЕНАМИ КОМПОНЕНТОВ ИДИОМ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖЕРОМА СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»	214
И.А. Чергинская АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНОЙ УСЛОВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на материале повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики»)	216
Д.Ш. Честнова ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	219
М.Р. Шаймарданова ОЦЕНОЧНАЯ СЕМАНТИКА ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ПАРЕМИЙ	220
А.А. Шайхутдинова МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО	222
Е. М. Шастина К ГИПЕРТЕКСТОВОЙ ПРИРОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (РОМАН-ЛЕКСИКОН АНДРЕАСА ОКОПЕНКО)	225
Э.А. Шишкина К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОСЕЛКОВОЙ ШКОЛЕ	228
Р.Е. Шкилёв, Л.Р. Сакаева НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТАВНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ	231

В.Н. Шкурко, А.М. Борисов КЕЙС-СТАДИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	232
Л.С. Щербакова МЕТОД АССОЦИАТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	233
А.М. Яхина ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО КОРПОРАТИВНОГО ЖАРГОНА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	235
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	239

УДК 378

Б.Т. Азылова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ИНОСТРАННЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Развитие культурных обменов, экономического сотрудничества и дружеских отношений между Китаем и Кыргызстаном обуславливает необходимость изучения положения китайских студентов, обучающихся в Кыргызстане. В статье рассматриваются особенности проживания и обучения китайских студентов. Автор отмечает, что местная диета и культура представляют сложности в адаптации к иностранной для них среде. В статье рассматриваются эффективные условия адаптации китайских студентов к жизни и культуре Кыргызстана.

Ключевые слова: китайские студенты, академическая культура, культурный обмен.

B.T. Azylova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FEATURES OF TEACHING CHINESE STUDENTS IN FOREIGN UNIVERSITIES

Annotation. The development of cultural exchanges, economic cooperation and friendly relations between China and Kyrgyzstan necessitates analysing the situation of Chinese students studying in Kyrgyzstan. The article discusses the peculiarities of living and teaching Chinese students. The author notes that due to the local diet and culture Chinese students find it difficult to adapt to a foreign environment. The article analyzes the effective conditions for the adaptation of Chinese students to the life and culture of Kyrgyzstan.

Keywords: Chinese students, academic culture, cultural exchange.

B.T. Azylova,

喀山联邦大学叶拉布加学院

吉尔吉斯斯坦比什凯克高校中国留学生留学现状调查研究

中文摘要.近年来, 随着中国和吉尔吉斯斯坦文化交流、经济合作、友好关系的发展, 在吉尔吉斯斯坦学习的中国留学生数量越来越多。但关于吉尔吉斯斯坦中国留学生现状的研究极少, 大部分学者的研究都集中在欧美国家。本文通过对吉尔吉斯斯坦中国留学生的生活、学习、文化融入现状通过问卷调查, 发现他们对当地饮食和文化不太适应, 对当地的教学环境和方法等适应也存在困难, 就这些问题进行分析研究, 并就生活、学习和文化三方面提出了相应的对策及建议, 旨在为推动中吉两国留学生交流提供些许案例, 帮助中吉两国留学生更好的适应跨文化领域中的生活。调查发现, 吉尔吉斯斯坦中国留学生的数量正在不断增加, 他们面临的最大的挑战就是克服语言障碍和适应新环境。因此, 建议想要去吉尔吉斯斯坦留学的中国学生在出国前最好进行相关的语言培训, 并多了解一些留学国家的文化和风俗习惯, 在确定自己能够接受和适应留学生活后再前往。

关键词:中国留学生; 吉尔吉斯斯坦比什凯克高校; 留学; 现状

中国留学生在吉尔吉斯斯坦的生活现状

中国留学生在吉国的基本情况

本次问卷调查了 40 名中国留学生, 其中男生 23 名, 女生 17 名, 男生比女生多的原因主要是大多数女生考虑到吉尔吉斯斯坦生活和学习环境较欧洲发达国家的水平低, 在同等录取条件下会选择别国留学; 在这 40 名中国留学生中, 有汉族 16 名, 少数民族 24 名, 其中在 24 名少数民族中主要是维吾尔族、哈萨克族等, 这主要是因为吉尔吉斯斯坦宗教信仰大多为伊斯兰教, 这和中国一部分少数民族的宗教信仰一致, 在饮食、语言和生活方面相似, 这是中国少数民族留学生选择吉尔吉斯斯坦留学的一个很重要的原因。

中国汉族留学生较少数民族留学生在生活中遇到的困难要多, 首先就是语言障碍, 其次是饮食差异, 再者是文化差异, 而中国少数民族留学生在语言和饮食上遇到的困难较少, 但是在文化上还是和当地人存在一定的地域差异, 不过通过一段时间的相处也能很快适应。

通过调查, 发现这些中国留学生主要分布在吉尔吉斯斯坦比什凯克的三所高校, 分别为: 比什凯克国立民族大学、斯拉夫大学和中亚美国大学。由于这几所高校都位于吉尔吉斯斯坦的首都, 中国留学生在这三所大学的人数分布较为均匀, 具体数字为国立民族大学 15 人, 斯拉夫大学 13 人, 中亚美国大学 12 人。

表 2-1 中国留学生在吉尔吉斯斯坦高校的人数情况

学校 国立民族大学 斯拉夫大学 中亚美国大学

人数 15 13 12

年龄及到吉国的时间

通过调查,目前在吉尔吉斯斯坦高校学习的中国留学生年龄主要集中在 20-25 岁,女性居多。在调查到吉尔吉斯斯坦的时间时发现,受历史因素、社会因素和政治因素的影响,大多数中国留学生都是在最近一两年留学到达吉尔吉斯斯坦。

表 2-2 中国留学生到吉尔吉斯斯坦的时间长短

时间 三月至半年 半年至一年 一年至两年 两年以上

人数 6 11 21 2

学历层次

在调查吉尔吉斯斯坦比什凯克三所高校的中国留学生时,发现他们所就读的学历层次,大多集中在初、高中和大学,大学以上学历的没有,具体比例如下表所示:

表 2-3 中国留学生的就读情况

学历 从未接受过正规教育 小学或初中 高中 大学 大学以上

人数 0 5 13 22 0

选择专业情况

受留学初衷的影响,大多中国留学生选择的专业均是和外贸、语言等联系紧密,一方面是为了更好地交流,一方面是了解吉尔吉斯斯坦的人文、社会和经济等情况。通过以下图示可看出,大多中国留学生选择专业都是参考实用性,如对文科和商科的热衷,也有根据自己爱好选择专业的中国留学生,如法学和工科等。

表 2-4 中国留学生选择专业

专业 文科 理科 工科 法学 商科

留学、择国理由

在调查到“您出国留学的理由”时,34%的中国留学生选择了“为了增长知识,丰富阅历”;30%的中国留学生选择了“为了文凭”;21%的中国留学生选择了“为了学好外语”;8%的中国留学生选择了“为了移民”;还有7%的中国留学生选择了其他,如:国内压力较大,当地升学容易,只是想出国转转等留学理由。

可以看出,大部分中国留学生还是以追求学业为主,增长知识、学好外语、拿到文凭,为今后的工作、生活和学习做好相关准备。

表 2-5 中国留学生出国留学的理由

理由 为了移民 增长知识丰富阅历 为了学好外语 为了文凭 其他

比例/% 8 34 21 30 7

在调查到“选择该国的理由”时,35%的中国留学生选择了“有亲戚在该地居住,方便照顾”;18%的中国留学生选择了“易取得奖学金”;16%的中国留学生选择了“高校名气大,文凭含金量高”;14%的中国留学生选择了“易取得居留权”;10%的中国留学生选择了“气候宜人,适宜居住”;还有7%的中国留学生选择了其他,如:离中国近回家方便,和中国一些少数民族的习俗相似容易融入当地生活,本身就会讲该国语言等理由。

可以看出,大部分中国留学生都会选择在吉尔吉斯斯坦有熟悉的人或事,这样不仅能消除在国外的孤独感,也能在生活、学习上得到一定程度的支持与依赖,促进在吉尔吉斯斯坦的学习和生活。

表 2-6 中国留学生选择在吉国留学的原因

理由	有亲戚在该地居住方便照顾	易取得奖学金	高校名气大文凭含金量高	易取得居留权	气候宜人适宜居住	其他
比例/%	35	18	16	14	10	7

中国留学生在吉国的生活情况

为了更加了解中国留学生在吉尔吉斯斯坦的生活现状,对中国留学生在吉国的生活情况进行调查时,主要集中在居住、饮食、娱乐及如何进行交流、日常交流存在哪些问题以及形成这些障碍的原因等具体生活状况。

居住情况

经过调查,大多数中国留学生在吉尔吉斯斯坦租房居住,一方面是可以自己做饭,另一方面是方便利用课余时间在外打工,不受学校规定的约束。一般在学校周围租房,租金大约在 500 元/月。在国外生活,经济来源也是至关重要的一方面,在调查到“您的经济来源主要是”,56%的中国留学生选择了“亲朋好友自助(包括家人)”,21%的中国留学生选择了“奖学金”,20%的中国留学生选择了“打工”,3%的中国留学生选择了“自己出国前的积蓄”。这表明大多中国留学生主要靠家人的支助,在经济上并不能独立。选择打工的中国留学生一般是在学习之余,选择和所学专业相关并结合自身的特长,如翻译、汉语家教等工种,取得收入一般不多,大多仅能维持正常的生活开支。

饮食情况

经过调查,50%以上的中国汉族留学生不太适应当地的饮食,会选择自己做饭吃,有时也会去寻找一些中国餐厅就餐;而大多数中国少数民族留学生饮食问题便很好解决,一般都会根据当地的饮食风俗就餐,可选择余地较大,自己也会尝试做做家乡菜。总体来看中国留学生在吉尔吉斯斯坦的饮食情况良好,随着社会的不断发展,各地饮食被更多的人接受和喜爱,随着时间的推移,这些中国留学生对当地饮食也很热爱了。

娱乐情况

经过调查,中国留学生在吉尔吉斯斯坦的娱乐活动广泛,主要分为校内和校外的。大多数中国留学生会参加学校的社团,定期参加学校组织的活动,如:晚会、联谊会等。还有一部分中国留学生会选择结伴到校外游玩,领略异国风情,品尝当地的特色美食、参观当地的名胜古迹,还会给国内的亲朋好友准备几份当地特产。在调查到“你希望参加什么样的娱乐活动”时,43%的中国留学生选择“学校组织的各项娱乐活动”、32%的中国留学生选择了“校外娱乐场所”、14%的中国留学生选择了“自行安排出游等方式”、还有 11%的中国留学生选择了“随意”,由此看来中国留学生的娱乐情况主要还是集中在学校组织的各项活动中。

交友情况

在调查到“您在日常生活中(购物、旅行或上医院)与人沟通的困难程度”时,大多中国留学生均表示存在很大的困难,虽然他们在出国前进行了一定的语言培训与学习,但是在吉尔吉斯斯坦很多当地人都说吉尔吉斯语,和俄语有一定的差异,很多方言他们之前并未接触过,这就给语言交流造成了很大困扰,具体比例为:43%的中国留学生选择“比较困难”,29%的中国留学生选择“很困难”,28%的中国留学生选择“不困难”;在调查到“您是否经常与外国学生交流”,41%的中国留学生选择了“很少”,36%的中国留学生选择了“经常”,20%的中国留学生选择了“偶尔”,3%的中国留学生选择了“完全没有交流”。这表明中国留学生在吉国的交流情况不容乐观,并影响到自己的日常交友活动。

在调查到“当您生活上遇到困难时,您更倾向于与谁交流”时,大多数中国留学生都选择和自己的亲人交流,主要是因为在国外孤苦无依,短时间还未能建立自己的交际圈,而且亲人相对来说更能了解自己的思想状况,具体比例为:52%的中国留学生选择“国内亲朋好友(包括家人)”,24%的中国留学生选择“同学”,12%的中国留学生选择“外国朋友”,12%的中国留学生选择了“其他”,这在一定程度上说明中国留学生在吉国的交流渠道受限,当地朋友较少,交友情况不理想,在遇到问题时无法很好地解决。

在调查到“您与外国人的交流阻碍最主要源自哪些因素(多选)”时,大多数中国留学生都选择了“语言不通”、“社会习俗差异”、“思维模式差异”以及“生活方式差异”等,具体比例见下表:

表 2-7 影响中国留学生与外国人交流阻碍的因素

理由

多选 语言不通 世界观差异 生活方式差异 社会习俗差异 思维模式差异 价值观差异 交往方式差异 其他

比例/% 46 25 41 52 49 21 38 13

在调查到“您是通过何种方式和外国学生交流的”时，大多数中国留学生采取的交流方式都是被动的接受，对身边外国学生的“好奇心”不足，和他们的交流方式较为单一，具体比例为：33%的中国留学生选择了“参加校园活动”，31%的中国留学生选择了“一起上课”，20%的中国留学生选择了“网上认识”，15%的中国留学生选择了“朋友介绍”，还有 1%的中国留学生选择了其他，这表明中国留学生与外国学生的交流方式较为被动，交流效果并不显著，对交友产生了很大的影响。

中国留学生在吉尔吉斯斯坦的学习现状

学生的语言背景

在调查的这些中国留学生中，大多数留学生在国内都有一定的语言基础。一方面是学习的需要，一方面是在外国生活的需要，中国留学生在出国前都会针对所去国家进行专门的语言学习，以防在留学过程中不能与当地人很好的交流与沟通。通过调查，36%的中国留学生是通过正规的学校教育学习这门语言，27%的中国留学生是通过社会机构报名学习的这门语言；16%的中国留学生主要是通过自学掌握了这门语言，还有 21%的中国留学生是通过家人的日常教授或者其他的交流方式学习到这门语言。

学习的基本情况

一是学习状况：对中国留学生学习状况的调查主要集中在课堂的表现、与老师的沟通方面，由于存在语言障碍，一些中国留学生并不能完全听懂课堂上的内容，一方面是听不懂老师讲的语言，另一方面是对课程本身不能理解，具体比例为：如：对“初到国外您上课能听懂多少内容”的问题，42%的中国留学生选择了“30%—50%”，27%的中国留学生选择了“30%以下”，21%的中国留学生选择了“50%—80%”，10%的中国留学生选择了“80%以上”；

对“您上课经常发言吗”，由于和国内接受的教学方式和教学环境存在差异，大多数中国留学生还是保持国内的学习方法，以被动接受为主，自己对课堂内容没有过多的思考，对老师的依赖性较大，要是在课堂上表达上弱于外国留学生时，更会产生一种自卑心理，不敢发言、不愿发言。这一问题的具体比例为：43%的中国留学生选择了“有时”，37%的中国留学生选择了“经常”，14%的中国留学生选择了“很少”，6%的中国留学生选择了“几乎没有”；

对“您经常主动与教师讨论问题吗”，这一问题和老师的教学习惯有很大关系，一些老师为了完成课堂任务，往往会青睐于表现活跃、能和自己互动的学生，对大多不愿发言的中国留学生关注较少，中国留学生得不到展现的机会就更加不愿发言，因此形成恶性循环影响到学习效果。具体比例为：39%的中国留学生选择了“有时”，35%的中国留学生选择了“经常”，20%的中国留学生选择了“很少”，6%的中国留学生选择了“几乎没有”；

同时还调查了中国留学生自身的学业情况，如“您的学业情况如何”，大部分中国留学生都能以学业为重，努力提高学习成绩，具体比例为：41%的中国留学生选择了“在进步”，32%的中国留学生选择了“不稳定”，27%的中国留学生选择了“不稳定”；在调查到“您的课余时间一般有多少是用于学习的”时，46%的中国留学生选择了“30%—50%”，21%的中国留学生选择了“50%—80%”，13%的中国学生选择了“80%以上”，13%的中国留学生选择了“10%—30%”，7%的留学生选择了“10%以下”。

二是教学评价方面：在充分了解中国留学生自身的学习情况下，深入了解他们对当地教学情况的反应也显得十分重要，这不仅关系到中国留学生能不能完全适应吉尔吉斯斯坦高校的教学环境和教学方式，也关系到吉尔吉斯斯坦高校的留学生教育发展问题。因此笔者在调查中国留学生时增设了他们对当地高校的教学评价题目。在调查“您是否已经适应该国的教学方式”时，46%的中国留学生选择了“基本适应”，31%的中国

留学生选择了“适应”，23%的中国留学生选择了“不适应”，主要是因为吉尔吉斯斯坦的教学手段与国内稍有不同，多媒体运用没有国内频繁，一些硬件设施和国内也不一样。

在调查到“您对于所在学校的教育质量的满意程度如何”时，43%的中国留学生选择了“比较满意”，32%的中国留学生选择了“不满意”，25%的中国留学生选择了“很满意”；在调查到“相比外国学生，您认为自己的学习情况”时，45%的中国留学生认为“自己在学习上花费的时间更多”，31%的中国留学生认为“自己的学习成绩更好”，24%的中国留学生认为“自己的学习能力更强”；在调查到“您觉得所学的专业”，53%的中国留学生选择了“一般”，21%的中国留学生选择了“没什么用”，15%的中国留学生选择了“很有用”，11%的中国留学生选择了“完全没用”。通过对这几个问题的调查，可以看出中国留学生在努力适应吉尔吉斯斯坦的教学环境与教学方式，同时也保留着自己在国内的一些学习方法和技巧，学习习惯也是倾向于通过更多的时间来保证自己的学习现状并能有所提升，但是在国内形成的习惯一时不能完全转变，导致在当地接受教育时教学评价不高。

中国留学生在吉尔吉斯斯坦面临的困难生活方面

通过笔者的调查，发现中国留学生在吉尔吉斯斯坦生活中面临的困难主要集中在以下几方面：

沟通问题

首先，沟通问题产生的缘由主要还是语言不通、文化差异和地域差异等造成的，例如在最基本的交流方式选择上，大多中国留学生选择的方式都较为被动，主要是通过“参加校园活动”和“一起上课”的方式，这些活动的安排都在于学校的考虑与筹划，在一定程度上促使各国学生的接触与交流，而中国留学生自身寻找朋友、发展友谊的积极性相当欠缺。在调查到“您在日常生活中（购物、旅行或上医院）与人沟通困难吗？”43%的中国留学生都表示“比较困难”，这正好反映出中国留学生在吉尔吉斯斯坦留学遇到的第一大难题，造成这一现状的原因一方面是中国留学生自身语言娴熟程度不够，不能很好地进行日常的交流，对于一些专业用词更是涉及的较少，在使用时出现了一定障碍；另一方面是中国留学生的文化认同感尚未完善，对当地的风俗不太适应，与当地人的交流较少，获取当地文化、民俗信息方式较为单一，大多通过网络查阅等呆板的沟通方式。

其次，沟通问题产生的原因和中国留学生自身性格也有一定关系。如很多中国留学生在国内自立能力相对较差，对父母过于依赖，有一些在家里当“小皇帝”饭来张口衣来伸手，独立生活能力欠缺。但是在国外离开了父母的怀抱，这样的中国留学生从思想上还不能接受国外独立的生活现状，对生活中遇到的很多事情都不太适应，也不能很快地融入到身边的环境，从而会产生无助、厌烦、焦躁的心理，对外界的人和事必然会产生阶段性的排斥，因此影响到与他人的沟通与交流。

求助渠道单一的问题

在调查到“当您生活上遇到困难时，您更倾向于与谁交流”时，52%的中国留学生选择“国内亲朋好友（包括家人）”，这说明中国留学生在实际生活中遇到困难还是倾向于向国内亲朋好友寻求帮助，纵使国内亲朋好友不能近距离的给与其实质性的帮助，他们也是第一时间向国内亲朋好友倾诉，条件好的家庭可能会用更多的钱来解决问题，比如对于饮食不习惯的中国留学生，一些家人专门从国内邮寄生活品等等。但是并不是所有的问题都能用这种方式完美解决，当这些中国留学生生病时，他们不得不自己坚强的去面对，这时与当地老师、同学及朋友的交流与沟通就显得尤为重要了。在调查到“您是否经常与外国学生交流”时，41%的中国留学生选择了“很少”，36%的中国留学生选择了“经常”，20%的中国留学生选择了“偶尔”，3%的中国留学生选择了“完全没有交流”这一现状说明这不仅仅需要中国留学生加强各方面语言技能，还需要他们转变思维方式，适当改变在国内的生活方式，逐渐融入当地的生活中去。

而且，这些面临求助困难的中国留学生大多存在受情绪影响的情况，主要集中在情绪无法发泄、无法表达、缺乏认同感、无人照顾等方面。经调查，发现这部分中国留学生主要集中在经济条件不太宽裕的家庭，他们在吉尔吉斯斯坦遇到问题时，不能过于依赖用金钱去解决所有问题，但一时又找不到合适的解决办法，多种不利因素叠加便造成他们对留学生活缺乏信心、缺乏憧憬。调查同时发现，年龄稍大的中国留学生在遇到同样难题时比年龄稍小的中国留学生情绪控制的更好一些，一方面是因为生理年龄决定了一个人控制情绪的能力，另一方面是这些年龄较大的中国留学生生活经历相对丰富，积累了一定的生活经验，拥有处理很多问题的思想和方法。

经济来源问题

受国际教育形式及国内升学就业等诸多方面的影响,目前越来越多的中国家长选择将自己的子女送到国外学习,一方面是跳出国内的教育环境,寻求更好或更为适合自己孩子的教育方式;另一方面是当他们的子女毕业回国后,在职场上能有更强的竞争力,可以找到较为满意的工作。基于以上缘由,中国家长一般提前就会准备好孩子的出国所需,如:孩子的语言学习、专业选择、衣食住行的操心与安排,当然最重要的是少不了金钱的支持。在孩子很小的时候,中国家长便开始筹划他们出国的计划,而钱是必不可少的。因此,在吉尔吉斯斯坦的中国留学生在经济方面大多有父母的支持,较少操心自己生活和学习的经济来源。在调查到“您的经济来源主要是”,56%的中国留学生选择了“亲朋好友帮助(包括家人)”,这一点正如前面所论述。但是,有一些家庭条件一般的中国留学生,父母在负担起昂贵的学费后,一般再很难维持其日常的生活费用,加上一些中国留学生在国外想锻炼自己,他们在课余时间都会去做一些兼职来赚取一定的生活费用或者零花钱。

学习方面

在吉尔吉斯斯坦的中国留学生的第一要务便是学习,在学习过程中他们面临的困难较为集中,大多是对教学环境、教学方式的不适应,和身边外国人的交流与沟通障碍等,主要困难如下:

对教学方式的不适应

一方面在中国更多是以“填鸭式”和“重应试”的教学方式,对学生的个性发挥和潜能激发涉足较少。很多学生也都适应了这种教学方式,因为这些教学方式确实能应付一些考试,同时这些考试在很大程度上影响到学生们的升学和就业,这种教育方式有时甚至影响到一些成人的职场升迁。而国外教育方式一般较为开放,强调学生的个性释放,更多的引导学生思考问题、解决问题,这就要求学生要有自己的想法的思维,不能一味的接受和服从,没有创新和改变。这对于习惯了国内教育方式的中国留学生来说,也存在一定程度的挑战。在调查“您是否已经适应该国的教学方式”时,46%的中国留学生选择了“基本适应”,31%的中国留学生选择了“适应”,23%的中国留学生选择了“不适应”;这一调查结果就显示出有一部分中国留学生在吉尔吉斯斯坦学习存在的这方面困难。

另一方面是学习方法的不适应。中国留学生在国内采取的学习方法主要是通过延长学习时间、题海战术等,旨在耗费更多的时间来达到学习的一个理想状态,在课堂上与老师的互动也大多处于被动状态,很少主动去思考问题、创新学习方式。而在吉尔吉斯斯坦学习时,需要中国留学生在课堂上积极思考问题、勇于回答问题,开拓思路、不能局限于书本,这让一些习惯于只听不讲的中国留学生很不适应。

对教学环境的不适

一方面教学环境不仅是指教师的变化,也包括身边同学的变化。对于这些中国留学生而言,适应老师的变化还可以通过自身不断努力,如:认真听课、积极思考问题、多花费时间来研究课程等等方式来弥补。但是对于身边同学的改变以及语言环境的差异,中国留学生还是需要一段时间和精力来适应的。这些同学来自世界各国,每个国家的文化习俗、学习方式都存在一定差异,在和同学们的交流与沟通过程中,中国留学生首先需要适应他们的交流方式,其次是各自的文化差异。这些顾虑无疑会影响中国留学生在国外的学习热情和成效,因此值得注意。

另一方面是语言环境的不适应。语言环境不仅影响到中国留学生的正常生活与交流,也影响到课堂学习。生活中的语言问题有时还可以通过别的方式解决,但是学习上的语言问题就必须靠自己不断适应、不断努力来解决。而且在吉尔吉斯斯坦学习主要靠学生的自学,老师大多在课堂上进行强调,课下主要是靠自己。如果课堂上遗留了过多疑问,在课下就很难解决,因为这些中国留学生不仅要解决学习上的具体问题,还要解决语言障碍的问题。这就要求他们必须有超强的意志力和学习能力,要多和老师同学沟通交流,在克服语言障碍的基础上解决好学习的问题。

文化方面

通过走访调查,大多数中国留学生对吉尔吉斯斯坦的文化了解不够深入,仅仅是知道一些日常的民俗文化,对整个国家的历史和发展了解不多。同时,大部分中国留学生主要是通过网络和书本对吉尔吉斯斯坦进行了解,也有亲朋好友在日常生活对他们的述说以及老师同学们对他们的影响。在调查到“在国外生活过

程中, 您是否逐渐明白该国人的行为举止与中国人不同的原因”时, 42%的中国留学生选择了“基本明白”, 35%的中国留学生选择了“仍不太明白”, 20%的中国留学生选择了“非常明白”, 还有 3%的中国留学生选择了其他。

在调查到“关于该国人民的行为举止, 您是否还有许多不理解的地方”时, 由于未能充分融入当地文化, 47%的中国留学生选择了“比较多”, 36%的中国留学生选择了“很多”, 15%的中国留学生选择了“很少”, 还有 2%的中国留学生选择了“几乎没有”。

中国留学生在文化方面面临的困难主要是对当地文化的认同、对文化差异的理解, 主要表现在以下几方面: 首先远离家乡, 对家人的思念是不可避免。在异国他乡, 缺少亲朋好友, 家庭情感缺失, 在一定程度上影响到他们的生活和学习情绪; 其次语言障碍, 虽然具备出国的一些硬性条件, 但是脱离母语环境, 中国留学生在吉尔吉斯斯坦的交流势必还是会受到一定影响, 简单到外出购物, 复杂到如何顺畅解决在吉国遇到的各种问题; 再者是学习环境的改变, 从国内熟悉的学习环境与方式过渡到一种全新的教学环境与方式, 影响到一些适应能力差的中国留学生, 对于学习能力强的中国留学生来说, 似乎可以选择自学的方式来弥补, 但是对于老师的教学方式不能一味的“逃避”, 还是要花功夫来转变思维, 并逐渐适应当地的教学; 最后是和同学间的友谊, 在吉尔吉斯斯坦留学生班级, 有来自不同国家的留学生, 中国留学生在与别国留学生相处时, 不仅要克服语言障碍, 还要适当了解各国留学生的生活习惯, 民俗禁忌等, 这样才能促使大家和谐友爱的相处。

对中国留学生在吉尔吉斯斯坦的建议

对于这 37 名中国留学生的调查还是具有一定代表性, 在一定程度上代表了现在他们在吉尔吉斯斯坦生活和学习的现状与困惑。为了减轻他们在吉国生活和学习的压力, 笔者认为他们应该做到以下几点:

学习方面

针对教学方式和教学环境方面的问题, 主要包括几个方面: 一是要改变自己在国内一成不变的听课方式和思考方式, 要积极参与到课堂讨论, 多和老师同学沟通交流, 学会思考, 要带着问题去学习每一天的知识; 二是课余时间要主动和身边来自各国的留学生交流、学习, 善于发现别人的优点, 并耐心向他们请教; 三是要有吃苦耐劳的精神, 对于在学习上遇到的困难, 要勇往直前, 虽然语言给你带来不便, 也许还有文化差异对你的影响, 但是也不能妥协, 甚至放弃自己到吉尔吉斯斯坦求学的初衷, 要确定自己的求学目标; 四是做好独自应对困难的准备, 初到吉尔吉斯斯坦肯定会有很多不适应, 在学习上遇到问题时也许还不能找到合适的解决方法, 也不能找到可以倾诉的对象, 这时就需要你足够坚强, 冷静理智的面对所发生的问题。五是要有主见, 不能人云亦云。学习方法并不是通用的, 在借鉴别人的基础上, 要充分结合自身的学习特点, 有针对性地制定学习计划, 形成自己独特的学习方法, 不能一味地模仿, 要善于改变和创新, 形成一套适合自己的学习方法、学习策略。

生活方面

在吉尔吉斯斯坦首要任务就是学习, 而学习的前提就是你要熟悉这里的语言。一是在出国前一定要打好语言基础, 扎扎实实通过基础培训, 尽量做到无障碍听外语课程, 要积极和当地人沟通交流, 尽早适应在国外的生活。二是充分了解当地人文风情, 在信息化非常发达的今天, 我们可以通过多种渠道获取有关吉尔吉斯斯坦的国情、人文、教育和习俗等信息, 备好这门“课程”不仅有利于在吉国的日常交流生活, 还能对学习起到一定的促进作用。三是做好情绪调节准备, 适当掌握一些排压减压的方法, 在遇到不开心的事情时可以派上用场, 只有备好调节基本功才能在困难来临之时有效的解决。四是做好衣食住行的相关安排和准备, 在国内多准备一些这方面的信息与知识, 如: 怎样找到合胃口的餐馆, 怎样租到便宜又安全的房子, 怎样确保自己的人身安全, 以及怎样去医院等日常生活中我们必须涉及的事情。同时要学会在遇到问题时如何求助, 经常和家人取得联系, 也要学会向身边的老师、同学或者朋友倾诉并寻求必要的帮助。五是要学会“自己动手丰衣足食”, 在国外的生活可能会很艰辛, 但是每一份经历都很宝贵, 我们可以适当尝试去做兼职, 但是不能耽误学业, 要讲学业都放到第一位, 这样才能很好地完成留学目的。

文化方面

对于在外求学的中国留学生而言, 文化差异是个很严肃的问题。它不仅影响到中国留学生如何更好地在外国生存, 还影响到中国留学生在国外的学习。在远古人类是群居性动物, 在现代文明发展迅速的今天, 人类

还是首选群居生活,小到一个村,大到一个国家。相同文化、相同风俗的人们聚居在一起,共同生活、共同学习、共同进步。在全球化不断加剧的今天,地域弱化、民族融合等交流方式日新月异,快捷便利的交通与开放的交流政策促使越来越多的人们走出国门到国外去转一转、看一看,留学生也是这一群体之一。但是毕竟是远离家乡,来到一个陌生的国度,对于吉尔吉斯斯坦的国情、文化、气候等方面的认同感不足,将会影响他们在吉尔吉斯斯坦更好地生活和学习。在调查到“您对两国之间的文化差异怎么看”时,43%中国留学生认为“各国各有各的文化,可以理解”,30%“对有一些文化还是不太理解”,27%“还是习惯自己国家的文化氛围,保持中立”。由此看来,大多中国留学生能够意识到两国存在的文化差异,对这种现象也表示理解,说明他们也能很快地融入到当地生活。而另外一部分中国留学生对这种差异还不太适应,这需要学校和自己通过一定方式不断改变这种状态。

中国留学生在文化融合方面遭遇的困难主要集中在自身上和外界的困扰。一方面是自身语言、思维的转变需要加强,一方面尽量减小外界环境对他们的干扰。为了更好的生活和学习,中国留学生需要不断加强对吉尔吉斯斯坦的文化认同感,这样才能减轻在当地生活学习的困扰,并能改善他们的实际生活学习环境,促进生活质量的提升以及学业的进步。

内因起关键作用,外因势必会影响到我们个人的发展,但是内因才会有决定性的作用。在国外,要学会不断适应当地的习俗与制度,不能一直以国内的标准去评判一些事、一些人。一是逐渐融入当地的生活环境,尝试改变并不是丧失自我,在学习之余我们要学会如何生活,尝尝街边的美食,听听大街小巷的故事,这对我们快速调整生活状态都有很好的帮助。二是了解并适应当地文化,每个民族都有自己的特色,每个国家也都有自己的魅力,在国外我们要试着改变对当地文化的排斥心理,在了解的基础上多以包容的态度去适应当地文化、学会当地文化,要积极努力的解决好两国之间的文化差异,时刻调节好自己的心理状态。三是适应落差,对于很多中国留学生来说,到吉国后落差感较大,这里可能比不上你国内的生活环境,各方面也有较多的不满意,这就需要你在出国前充分了解并做足思想准备,不能一有落差感就影响到在这里的生活和学习。

结语

通过对在吉尔吉斯斯坦留学的中国学生的调查发现:大多数留学生的年龄集中在 20-25 岁之间,且女生居多,在出国前有一定语言基础,也对吉尔吉斯斯坦的国情与文化做了一定的了解。受调查的中国留学生大多集中在高校,由于受留学目的的影响,大多中国留学生选择的专业均是和外贸、语言等联系紧密。选择出国留学的理由,大多是为了增长知识,丰富阅历,少数是为了文凭,还有一部分是为了学好外语。选择该国的理由,很多中国留学生都是因为亲戚在该地居住,方便照顾,这样既能减轻留学成本,也能消除孤独感、寂寞感,当然还有一部分选择的是因为易取得奖学金、易取得居留权和气候宜人适合居住等理由。在生活上,中国留学生也存在一些沟通问题,如与当地人交流不频繁,交流方式单一,对生活中一些专业用词涉猎较少,在外出购物就医等方面障碍较多,大部分是通过参加学校组织的活动或一起上课来认识外国人,交流方式较为被动,不利于在国外的生活和发展。在遇到困难时,主要是通过向国内的亲朋好友倾诉,在实质性解决问题的时候较少考虑到寻求本地人的帮助。多数中国留学生的经济来源都是靠父母供给,很少一部分留学生会出去做兼职打工赚取生活费。对两国的文化差异大多能够适应,但还是有一部分不能很好地适应,导致在国外的生活存在一些困扰,情绪必然受到一定影响。学习方面也存在不能很快适应当地的教学方式和教学环境等问题,在课堂上的表现也不够积极活跃。

针对以上存在的问题,笔者有以下几点建议和意见:一是定期开展留学生心理辅导课程,及时发现并有效解决他们在实际生活和学习过程中遇到的问题,只有解决好这些问题才能让其更加轻松愉快的学习,以此形成良性循环,利于他们的身心发展;二是丰富课余活动,积极引导留学生与当地人的交流与沟通,学会如何找到新朋友,有效释放自己的情感,消除在国外的不适应;三是不断培养留学生的学习能力,一方面是自学能力,另一方面是适应现有学习环境的能力,让他们尽快适应当地教学方式,并在学业上有所成长、有所突破。

参考文献

一、著作、学位论文、报告

1. 马大正、冯锡时. 中亚五国史纲[M]. 乌鲁木齐:新疆人民出版社, 2005.
2. 王沛. 中亚五国概况[M]. 乌鲁木齐:新疆人民出版社, 2006.

二、期刊论文

3. А. Ларин. 《中国留学生在俄罗斯的现状调查研究》[J]. 2008

4. 陈丽华. 《对澳大利亚中国留学生的调查分析》 [J]. 2007-04-15
5. 陈凤兰. 《中国留学生在南非的跨文化冲突与适应》 [J]. 2012-12-15
[J]. 2008-04-01
6. 崔丹. 《我国留学生在加拿大短期学习经历中英语熟练度变化的研究》 [J]. 2013-05-01
7. 单春燕. 《俄罗斯高校中国留学生现状述评》 [J]. 2012
8. 方媛媛. 《留学生文化适应现状、影响因素及策略的实证研究》 [J]. 2010-07-15
9. 刘炜. 《中国留英高校生跨文化适应、社会支持与生活满意度的相关研究》
10. 李哲森. 《简析中国留学生在国外求学所遇到的问题》 [J]. 2010-06-10
11. 阎琨. 《中国留学生在美国状况探析: 跨文化适应和挑战》 [J]. 2011-04-20
12. 朱佳妮. 《中国出国留学教育适应状况的研究》 [J]. 2008-01-01
13. 范祖奎、易红. 《吉尔吉斯斯坦高等教育现状研究》 [J]. 2011
14. 张颖、王继华: 《吉尔吉斯斯坦高等教育概况》, 《黑龙江教育学院学报》2008年第4期
15. 崔建新. 《从加拿大汉语教学现状看海外汉语教学》 [J]. 汉语学习, 2005年12月第6期
16. 田丽娜, 张宏莉. 《在俄中国留学生跨文化适应现状调查分析》 [J]. 2015

УДК 371.38

Г.У. Алеева,

*Казанский колледж строительства,
архитектуры и городского хозяйства, г.Казань, Россия*

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности применения электронных словарей на занятиях. Дается их определение и раскрываются виды словарей и возможности их при формировании отдельных навыков студентов. Дается описание разносистемных словарей, их особенности при изучении отдельных разделов татарского языка.

Ключевые слова: словарь, электронный словарь, татарский язык, занятие, формирование навыков, компьютерные технологии.

G.U. Aleeva,

*Kazan College of Construction,
architecture and urban economy, Kazan, Russia*

ON SOME FEATURES OF THE APPLICATION OF ELECTRONIC DICTIONARIES IN THE CLASSES OF THE TATAR LANGUAGE

Abstract. The article discusses some of the features of the use of electronic dictionaries in the classroom. Their definition is given and the types of dictionaries and their possibilities in the formation of individual skills of students are revealed. The description of different-system dictionaries and their features in the study of individual sections of the Tatar language is given.

Keywords: dictionary, electronic dictionary, Tatar language, occupation, skills formation, computer technologies.

Каждый современный педагог должен идти в ногу со временем. Временем, в котором студенты живут в виртуальном мире, временем, где эпистолярный жанр мало знаком современному поколению смс-вещания. Но утверждение В. А. Сухомлинского: «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции», – является очень актуальным, мы должны идти вперед, чтобы нашим студентам было интересно учиться вместе со своим педагогом, а нам, педагогам, интересно преподавать, повышая при этом свою информационную культуру, осваивая новые технические возможности для занятия.

От педагогов сегодня требуют владения современными методами и способами обучения. Именно с помощью таких компьютерных технологий можно решать такие педагогические задачи, как обучение в сотрудничестве, активизация познавательной деятельности, осуществление дифференцированного, индивидуализированного, личностно-ориентированного подхода, разрешать проблемы разноуровневого и группового обучения.

Внедрение компьютерных технологий на уроках по родному языку позволяют: 1) повысить темп урока; 2) увеличить объем самостоятельной работы, как на уроке, так и при подготовке домашних заданий; 3) сделать урок более ярким и увлекательным.

Хороший урок невозможно представить без хорошо сформулированной темы, постановки его целей и задач, планирования этапов, а также цели на каждом отдельном этапе урока.

Необходимость обогащения словарного запаса учащихся через различные виды упражнений и диктантов ставит перед педагогом и студентами важную задачу – проводить всесторонний анализ слова в орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом аспектах. Обучая, необходимо создать условия для устранения из речи как диалектно-просторечных и нелитературных слов, так и слов архаичных, вышедших из употребления.

Для более эффективного усвоения лексических особенностей татарского языка самым практичным способом становится использование информационно-электронных словарей. В процессе обучения татарскому (родному или иностранному) языку мы традиционно обращались и к различным источникам информации: словарям, справочникам, энциклопедиям, хрестоматиям и т.п. Основным источником такой информации перестает быть традиционная библиотека, на смену ей пришли электронные словари, энциклопедии, представляемые ранее в большом объеме только на электронных носителях, а теперь и в Интернете.

Работа со словарем несет большое воспитательное и образовательное значение для формирования языковой личности студента, его мировоззрения, его культуры речи. Работа со словарем необходима для получения навыков, необходимых для будущей практической деятельности обучающегося.

Электронный словарь – это не просто отсканированный лист какого-либо печатного издания словаря, это программа (пример: Русско-татарский словарь Ганиева Ф.А.), снабженный удобным пользовательским интерфейсом и автоматическими быстрыми средствами поиска, кроме того это также и инструмент аудирования. И это намного ускорит работу педагога на уроке и обучающегося при подготовке к домашней работе. Ведь многие бумажные словари до сих пор не всем доступны.

Электронные словари сочетают большой объем с удобством пользования, что достигается благодаря машинному механизму поиска. Чтобы найти слово в электронном словаре, обычно достаточно просто напечатать его в командной строке словаря или найти в алфавитно-корневом рубрикаторе.

Информационно-коммуникационные технологии я применяю на всех этапах урока: при объяснении нового материала, при закреплении, а также при повторении материала.

В практике своей работы я использую электронные словари Ганиева Ф.А. и многих других. Так, например, электронный Русско-татарский словарь Ганиева Ф.А. размещен в сети интернет, т.е. он доступен. Здесь кроме лексем и грамматического оснащения, имеются и иллюстрации к ним, и что не маловажно для обучения. Кроме этого имеется и аудио базис, что позволяет обучающемуся прослушать с примерами, как это слово произносится на изучаемом языке, что способствует не только запоминанию правописания данного слова, но и его звучания.

Именно особенность аудирования позволяет сформировать у студентов коммуникативную сторону обучения, студенты начинают говорить и активно изучать язык, т.е. возможность прослушать слово с примерами, помогает активизировать познавательную деятельность с прямым включением.

Данный словарь используется мною для многих видов работ по татарскому языку. При работе с разделом «Морфология» словарь нужен для поиска указаний на род и видовой признак слова, при работе с «Орфоэпией» и «Орфографией» (электронные словари Ганиева) нужна информация по произношению слова, а в разделах «Лексикология» и «Морфемика» без словаря обойтись невозможно, так как необходимо обращение к лексическому значению исходного слова и значению словообразовательной морфемы.

При усвоении обучающимся семантики и орфографии неизвестного слова необходима этимологическая справка, которую, как правило, давал педагог, что помогало сформировать интерес к слову, к языку, к его истории. Теперь эту этимологическую справку дети могут составлять друг для друга самостоятельно, используя электронные словари.

Хочу привести примеры использования электронного словаря на уроках по татарскому языку: Я предложила в этом учебном году своим студентам составить «Портрет слова», используя пять словарей, которые до этого мы использовали каждый отдельно для определенных видов работ. Это орфографический словарь, толковый словарь, словарь синонимов и антонимов (можно каждый отдельно), словообразовательный словарь или, при необходимости, словарь иностранных слов, этимологический словарь и фразеологический словарь. Данная работа позволила нам перейти и к прецедентным текстам, в которых встречались слова, разбираемые студентами. Если раньше при выполнении такого задания требовалось наличие в домашних условиях хотя бы одного вида требуемого словаря, или длительное посещение библиотеки, то теперь без каких-либо затрат все словари есть у каждого, стоит только включить компьютер и запустить Интернет. Выполненная работа помогла нам расширить рамки своего словарного запаса, активный словарь учащихся обогатился многими ранее неизвестными для них словами, что улучшило их речевые способности как при устных ответах, так и при выполнении каких-либо письменных работ, например, сочинений и изложений.

Важно помнить, что тщательно спланированная и хорошо организованная работа со словарями помогает обогащать словарный запас обучающихся, вырабатывать орфографическую грамотность,

развивать речь учащихся, а в целом способствует повышению языковой культуры, формированию у ребенка внимания, уважения и любви к родному языку.

Благодаря систематической словарной работе на уроках татарского языка, у студентов возрос интерес к словарной работе и к татарскому языку в целом. Они любят и умеют работать со словарями и справочной литературой с использованием компьютерных технологий, что позволило им запомнить принцип работы и с печатными словарями, знают имена татарских лингвистов и лексикографов, ведь на их фамилии они должны опираться при описании какого-либо искомого слова. И если студенты быстро ориентируются в море предлагаемых им вариантов электронных словарей – это прекрасный результат. Новизной является и тот факт, что появления подобных электронных словарей помогло во многом обогатить как словарный состав языка обучающихся и повысить грамотность студентов, так и коммуникативную сторону. Ведь использование электронных словарей способно значительно ускорить нашу работу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аксюхин, А. А.** Информационные технологии в образовании и науке / Аксюхин А. А., Вицен А. А., Мекшенева Ж. В. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50-52.
2. **Варганова, Е. Л.** Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Варганова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. – Москва: МедиаМир, 2017. – 160 с. – ISBN 978-5-91177-098-3. - Текст : непосредственный.
3. Электронный русско-татарский словарь. Ф.А.Ганиева. – URL: <http://www.ganiev.org/ru> (дата обращения: 3.10.2021). – Текст : электронный.
4. Электронный орфографический словарь. URL: <http://tatgramota.ru/slovari/info/lop> (дата обращения: 3.10.2021). – Текст : электронный.
5. Татар теленең анлатмалы сүзлеге. – 2004-2010б. – Jahat. Lab. KAI – CD-ROM.– Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение: электронные.

УДК 372.881

Л.А. Антонова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается опыт практического использования технологии проектов при решении задач соизучения английского языка и культуры в 5 классе средней школы по УМК «English Spotlight». Описываются проекты в форме: туристического буклета, интервью с известным человеком из англоязычной страны, письма сверстнику, кулинарного рецепта, беседы с литературным или мультипликационным персонажем. Результатом разнообразной проектной деятельности становится более свободное владение языком и повышение мотивации к изучению английского языка и культуры.

Ключевые слова: соизучение языка и культуры, проект, проектная технология, сайт УМК «English Spotlight», межкультурные контакты подростков.

L.A. Antonova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

USE OF PROJECT TECHNOLOGY FOR CO-LEARNING LANGUAGE AND CULTURE IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. This article reveals the experience of the practical use of project technology in solving problems of co-learning the English language and culture in the 5th grade of secondary school according to the EMC "English Spotlight". The projects are described in the form of: a travel booklet, an interview with a famous person from an English-speaking country, a letter to a pen-friend, a culinary recipe, a conversation with a literary or cartoon character. Diverse project activities result is having more fluency in the language and increased motivation to learn English and culture.

Keywords: co-learning of language and culture, project, project technology, site of the EMC “English Spotlight”, intercultural contacts of teenagers.

Необходимость соизучения языка и культуры этой страны в процессе овладения школьниками иностранным языком исследована в зарубежных концепциях У.Ф. Макки, Ф.Н. Куммаста, Л. Уайта, Э. Сепира, М. Шеннона, в трудах отечественных ученых Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой и др.

Р.П. Мильруд, определяя культуру как часть содержания обучения иностранным языкам, подчеркивает, что в культуре, как «устойчивой форме коллективного бытия, хранятся знания, формы и отношения, традиционно существующие в сообществе людей и передающиеся от поколения к поколению, объединяя его членов коллективно разделяемыми ценностями» [1, с.136]. Исследователь отмечает, что преподаватель иностранного языка информирует учащихся о своей и иной культуре, подчеркивая при этом «разнообразие форм коллективного бытия» [1, с.137].

О.В. Наумова, отмечая растущее внимание к культурологическим проблемам образования, подчеркивает, что соизучение иностранного языка и культуры способствует «развитию у обучаемых способности ориентироваться в культуре страны-носителя языка, снятию стереотипов и воспитания личности, готовой к межкультурной коммуникации» [2, с.2].

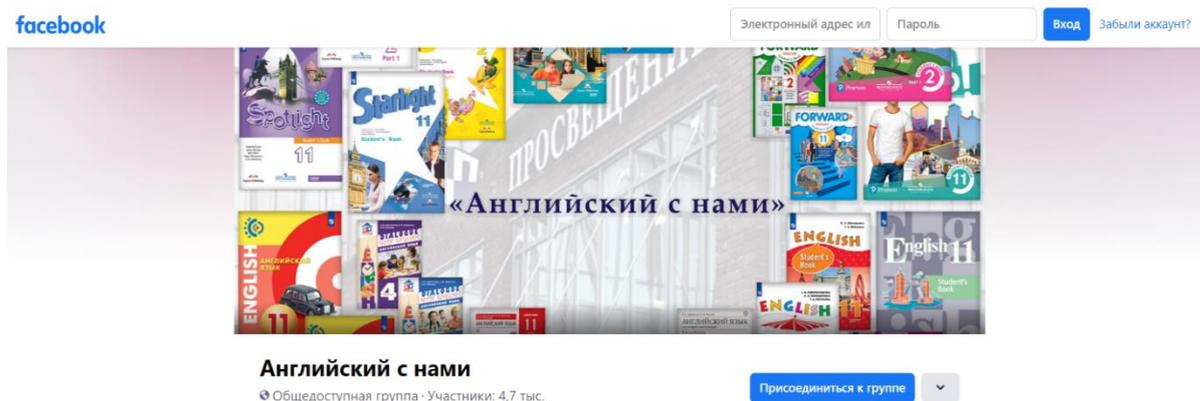
Соизучение иностранного языка и культуры в средней школе в настоящее время становится все более актуальным в связи с тем, что увеличивается число межкультурных контактов. Ситуация, сложившаяся в мире во время пандемии коронавируса 2020 года, показала, что мировое сообщество может перемещаться в виртуальную реальность и продолжать существовать в условиях ограничения реальных контактов. В условиях пандемии многие обнаружили, что их профессиональная и личностная активность в интернете могла бы быть намного успешнее, если бы они владели английским языком как языком глобального общения свободнее, чем «читаю и пишу со словарем». Современные подростки, которым до пандемии категорически запрещалось проводить длительное время в пространстве гаджетов, приспособились к реалиям «жизни в Интернете» намного быстрее, чем более старшие люди.

В этих условиях у учителя английского языка появился дополнительный мощный мотив для изучения не только лексики, фонетики и грамматики языка, но и внимательного заинтересованного исследования культуры англоязычных стран. Подростки, свободно владеющие английским языком, могут через социальные сети находить сверстников – друзей по переписке и общаться с ними, обмениваясь своими мнениями по поводу музыки, изобразительного искусства, медиакультуры, подростковых интересов и фактов бытовой повседневной жизни.

С целью организации подготовки к общению учащихся 5 класса с англоязычными сверстниками мы предложили им серию проектных работ в течение учебного года.

Е.С. Полат определяет метод проектов как педагогическую технологию, в которой соединяются исследовательские, поисковые и проблемные методы, творческие по самой своей сути. «Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [3, с. 4].

Ориентиром нашей экспериментальной работы стало предложение присылать материалы по страноведческой тематике на сайт УМК «English Spotlight 5». В «Книге для учителя», входящей в состав УМК, говорится, что такая форма работы обеспечивает интерактивность курса, способствует развитию самостоятельности и социализации учащихся, повышению мотивации к пользованию английским языком, в том числе в рамках диалога культур.



Илл.1 Главная страница УМК сайта издательства «Просвещение» «Английский с нами» в Facebook

В каждом из 10 тематических модулей курса «English Spotlight 5» запланированы уроки культуроведения Culture Corner, где размещены материалы о культурных явлениях Великобритании, США, Австралии и Новой Зеландии.

Мы предложили учащимся разработать свои проекты в форме: туристического буклета, интервью с известным человеком из англоязычной страны, письма сверстнику, кулинарного рецепта, беседы с

литературным или мультипликационным персонажем. Образцы подобных форм учащимся было предложено найти в «Рабочей тетради» УМК «English Spotlight 5».

В течение учебного года пятиклассники выполнили:

- индивидуальные проекты на тему «Письмо сверстнику», пять из которых были размещены на сайте и получили отклики от сверстников из УК и Новой Зеландии;

- парные проекты «Интервью с Элвисом Пресли о рок-н-роле», «Интервью с Хью Джекманом о роли Росوماхи в фильме «Люди Икс», «Интервью с Лило (из мультфильма «Лило и Стич») о жизни фантастических существ на Гавайях»;

- групповые кулинарные проекты с приготовлением и поеданием блюд: «Кулинарные рецепты из Новой Зеландии Cookie Time (печенье с шоколадной начинкой) и Lamington (бисквит, покрытый малиновым джемом и коксовой крошкой), «Народная американская еда Chips», «Едят ли англичане овсянку на завтрак?», «Австралийский чизкейк».

- проектная работа всего класса - путеводитель по англоязычным странам «Where would I go if I knew English conversational to perfection» («Куда бы я поехал, если бы знал английский разговорный в совершенстве»), составленный в виде карты-коллажа.

Проведенная нами экспериментальная работа показала, что выполнение проектных работ с культурологической тематикой, в которых присутствует элемент юмора, мотивирует учащихся на самостоятельное изучение английского языка и культуры, способствует сплочению подростков вокруг интересной совместной деятельности, повышает осознание ценностей своей родной культуры в сопоставлении с феноменами иноязычных культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мильруд, Р.П.** Обучение культуре и культура обучения языку / Р.П. Мильруд – Текст: непосредственный // Вестник ТГУ. - 2012. - выпуск 4 (108) – С.136 – 143.
2. **Наумова, О.В.** Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку / О.В. Наумова. - Текст: непосредственный // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – 2011. – № 3. – С. 2-32.
3. **Полат, Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С. 3-9.

УДК 811.581

С.Х. Апаева¹, А.С. Лисевич¹,

¹*Кыргызский Национальный Университет им. Ж. Баласагына*

СИНТАКСИЧЕСКАЯ И ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Из истории изучения грамматики китайского языка можно узнать, что по инициативе Чжао Юаньжэня и благодаря совершенной синтаксической теории китайского языка Чжу Дэси, открылась надежная и широкая дорога к изучению грамматики китайского языка. Это потому, что теория точно определяет сущность синтаксической структуры китайского языка, то есть больше отражает прагматическую структуру китайского языка, а не прямое отражение семантической структуры. В данной статье рассматриваются субъектно-предикативная структура, структура определения, глагольно-объективная структура и глагольно-результативная структура, а также их связь с выражением прагматической структуры предложения.

Ключевые слова: китайский язык, синтаксис, синтаксическая структура, прагматика, прагматическая структура.

S.H. Apaeva¹, A.S. Lisevich¹,

¹*Kyrgyz National University named after J. Balasagyn*

THE SYNTACTIC AND PRAGMATIC STRUCTURE OF CHINESE LANGUAGE

Abstract. From the history of studying the grammar of the Chinese language, one can learn that at the initiative of Zhao Yuanren and thanks to Zhu Dexi's perfect syntactic theory of the Chinese language, a reliable and broad road to learning the grammar of the Chinese language was opened. This is because the theory accurately defines the essence of the syntactic structure of the Chinese language, that is, it reflects more the pragmatic structure of the Chinese language, rather than a direct reflection of the semantic structure. The article uses some examples to specifically discuss the relationship between Chinese subject-predicate structure, definite middle structure, predicate-object structure, predicate-complement structure and pragmatic expression.

Keywords: Chinese language, syntax, syntactic structure, pragmatics, pragmatic structure.

S.H. Apaeva, A.S. Lisevich an
吉尔吉斯斯坦国立民族大学
汉语的句法结构和语用结构

摘要. 回顾汉语语法研究的历史可以看出, 由赵元任先生首创、朱德熙先生完善的汉语句法结构理论, 为其后直至今日的汉语语法研究铺开了一条坚实而宽广的道路。这是因为, 该理论准确把握了汉语句法结构的实质, 即, 更多地反映了汉语的语用结构, 而不是语义结构的直接反映。文章用一些实例具体讨论汉语主谓结构、定中结构、述宾结构和述补结构与语用表达的关系。

关键词: 汉语·句法·句法结构·语用·语用结构。

一、句法结构的观念, 使汉语语法描写“以简驭繁”成为可能

目前通行的汉语语法描写体系, 以朱德熙先生(1982)的《语法讲义》影响最为广泛。这个系统的雏形, 应该说形成于赵元任先生成书于 1948 年的《国语入门》, 该书是迄今所见最早用“结构”来描述汉语造句法的, 书中提出五种“造句结构”: 主谓结构·并列结构·向心结构·动词宾语结构·连动式。(赵元任 1948) 这个框架被直接借用到了 1952 — 1953 年《中国语文》上连载的《语法讲话》里, 该讲话更为明确地声称: “汉语的主要句法结构有五种: 主谓结构·补充结构·动宾结构·偏正结构·并列结构。”(丁声树等 1961) 在赵元任(1968)的《中国话的文法》里, 把二十年前提出的五种句法结构扩展到六种: 主谓结构·并列结构·主从结构·动宾结构·连动式·动补结构。朱德熙 1982 年出版的《语法讲义》基本沿袭了赵、丁两家的方案, 只是小作调整为: 主谓结构、述宾结构、述补结构、偏正结构、联合结构、连谓结构。

这套句法结构方案之所以自《语法讲义》以后产生了广泛的影响, 原因在于朱先生明确提出了“词组本位”的思想: “由于汉语的句子的构造原则跟词组的构造原则基本一致, 我们就有可能在词组的基础上来描写句法, 建立一种以词组为基点的语法体系。这就是说, 我们可以把各类词组(主谓结构、述宾结构、述补结构、偏正结构、联合结构、连动结构……)作为抽象的句法格式来描写它们的内部结构以及每一类词组作为一个整体在更大的词组里的分布状况, ……。如果我们把各类词组的结构和功能都足够详细地描写清楚了, 那末句子的结构实际上也就描写清楚了, 因为句子不过是独立的词组而已。”(朱德熙 1985)

朱德熙认为, “实际上句法结构可以很长很复杂。因为结构的基本类型虽然很有限, 可是每一种结构都可以包孕与它自身同类型或不同类型的结构。这些被包孕的结构本身又可以包孕与它自己同类型的或不同类型的结构。这样一层套一层, 结构也就越来越复杂了。”

这实际上说的就是句法的“递归性”。具有递归性的句法结构, 一定是抽象的结构体系。

句法结构观的直接后果, 至少表现在以下两个方面。

第一, 同一种句法成分里容纳了不同性质的东西:

1. 谓语里不仅有动词、形容词, 还有体词谓语、主谓谓语;
2. 主语不仅可以由名词充任, 还可以是动词主语、主谓主语;
3. 宾语除了真宾语, 还有准宾语(时量、动量成分)。

第二, 同一种句法结构里容纳了不同的关系:

1. 连动式包括七种语义关系: 时间次序; 条件; 地点; 方法; 目的; 比较; 前置外动词(即“把”字句);
2. 连谓结构包括多种句法类型: 介词结构 + 谓词; 动宾结构 + 谓词(即递系式); 动 1 带“着/了”的; 由“来/去”组成的; 由“是”组成的; 由“有”组成的; 由“给”组成的。

这只是从汉语结构主义语法经典著作里随意挑出来的一些例子，事实上，“同一种句法成分里容纳不同性质的东西”和“同一种句法结构里容纳不同的关系”反映在汉语结构分析的诸多例证里。这两个特点，在其他语言里并不多见。

二、汉语句法结构反映的是语义关系还是语用关系

普通语言学著作中一致认为，语法关系可以从三种形式特征去观察语序、格标记、一致关系。

汉语没有格标记和一致关系，着眼于语序来考察语法关系天经地义。语序在汉语中有多大的意义呢？朱德熙在《语法答问》中说：“五十年代讨论主宾语问题的时候，主张按施受关系确定主宾语的人批评词序派，说他们完全根据位置定主宾语是形式主义。其实词序派的结论有比词序更深刻的根据。”朱先生所说的更深刻的理据，就是句法变换的平行性。世界上任何语言的句法结构都不同程度地反映施事、受事、与事、旁语等语义角色(及其关系)。朱先生也希望揭示汉语句法对语义角色关系的反映。他强烈批评“意义派”，不是他无视施事、受事这些角色以及关系，不满的是，意义派没有给出应有的句法论证。

汉语句法结构并不是语义结构的直接反映。吕先生说的很清楚：汉语语序反映了句法的语用基础。陆俭明先生的一系列研究表明，汉语句法结构更多地反映的是汉语的语用结构。

前面我们讨论过，在朱德熙先生所主张的语法体系里，同一种句法成分可以容纳不同性质的语法成分；同一种结构可以容纳不同的语义关系或次结构类型。这个问题如果倒过来看，就是：不同性质的语法成分、不同角色的语义成分，可以进入相同的句法结构里遵从相同的结构关系。我们想，这就是汉语中大量存在句法结构同类递归现象的根本原因。

简单地说，汉语主谓结构主要反映的是“话题—说明”关系；汉语的述宾和述补结构主要反映的是“预设—焦点”关系；汉语的定中结构主要反映的是“参照体—目标”关系；汉语的状中结构主要反映的是“伴随信息—事件”关系。

三、从语用关系认识汉语的句法结构

3.1 汉语主谓结构反映的是“话题—说明”关系

汉语的主谓结构，从句法上观察不到某些西方语言那样的主谓之间的“一致关系”，从语义上也不见施事充当主语的明显倾向，非施事成分充当主语非常普遍，也非常自然。如果一定要从句法或语义角度阐释汉语的主谓关系的话，正如吕叔湘(1946/1979)所讨论过的，“陈述的起点”“陈述的对象”“一句话的主题”等都是没有多少实在意义的说法。重要的是，这样的阐释无助于解释太多语法事实。

更为严重的是，如果一定要说汉语的主谓结构之间一定是纯粹的句法关系的话，那么就会陷入到一个理论的矛盾中。主谓结构，不管怎样阐述其间的关系，至少应该是一种论元关系，也就是体词性成分与谓词性成分之间的关系。主语部分应该是体词性的，谓语部分应该是谓词性的。那主谓结构作谓语的时候，这个谓语部分是体词性的还是谓词性的呢？我们无法推导出主谓结构是体词性的还是谓词性的。这样，当主谓结构作谓语时，句子的主谓关系将无法做出明确的句法解释。

出路只有语用解释，即“话题—陈述”解释。我们把充当谓语的主谓结构看成是语用上的陈述语，而不去追究它在句法上是体词性的还是谓词性的。

3.2 汉语定中结构反映的是“参照体—目标”关系

汉语的定中结构主要反映的是“参照体—目标”关系，这是刘宁生(1995)予以论证的。我们关心的是，这个特点给汉语的定中结构带来了什么样的句法后果。

汉语定中结构最显著的一个特点，就是名词、动词和形容词都能直接作定语，而且，添加句法标记的时候，用的是相同的句法标记“的”。汉语学界目前很少有人把“的”当作形容词词尾了，而倾向于看作名词化的标记。汉语的名词前定语位置则强烈倾向于由名词性成分充当。这也符合“名词—动词—形容词”之间的“包含模式”：三大类实词都可以直接出现在名词前充当定语，或者使用相同的句法标记。

结合汉语定中结构的语用特征，这个特点就不难理解了：因为典型的“参照体”是事物，而非属性。汉语定中结构的典型意义，就是借助一个事物辨识另一个事物。

朱德熙先生提出“名动词”的一个重要意义就是，给作定语的动词一个合适的名称。我们不仅可以看到“研究机构”“烤白薯”这样的很自然的动词作定语的现象，也可以看到动词定语与名词定语共存，分层次地修饰名词的实例，如“语言研究机构”“炭烤白薯”等。

我们对汉语定中结构这种切分方法的坚持，主要基于多层结构中每个层次始终存在的“参照体—目标”关系这一事实依据。

3.3 汉语的述宾结构反映的是“预设—焦点”关系

3.3.1 共性与个性

语言类型学认为，主语往往与语用上的话题天然地关联，宾语往往与语用上的焦点天然关联，这说的是一般共性。我们之所以强调汉语述宾结构与“预设—焦点”的关系，是因为汉语比其他语言有更多方面的例证。

在那些语法关系反映语义关系的语言里，直接宾语更倾向于用有定性高的或生命性强的，而汉语的动宾结构里宾语更偏爱无定名词却是显而易见的事实。

有了这一层认识，我们于是可以理解，为什么汉语的常规宾语位置比较排斥人称代词宾语，排斥较短音节的宾语，原因正在于，人称代词这样的已知性很强的成分、单音节宾语这种信息量极低的成分，都不适合负担常规焦点信息。

3.3.2 从“动宾补”到“动补宾”

从历史句法看，汉语的某些句法结构，并不是天然的述宾结构，但语用的动因使之定型于述宾结构。其实，汉语历史上与“宾—补”有关的词序变化，不仅表现在趋向补语上，也表现在结果补语上。

这种现象的存在，一般认为是汉语动补结构成熟之前的不稳定状态之一(吴福祥 1999)。到唐宋以后，汉语动补式动补结构一律采用宾在补后如“打破瓶子”“斫断右手”“吹倒那棵树”这样的语序。这个过程，一方面我们可以关注结果成分的语义弱化，另一方面也可以关注宾语成分的焦点化。也就是说，结果成分的弱化伴以宾语焦点性的强化，促成了现代汉语动补式的固定语序。

3.3.3 从“命名”类双宾句谈双宾句的分析

现代汉语的双宾语句，多数类型都可以做“动+名₁+名₂”→“把+名₂+动+名₁”的变换。例如：

老王送徒弟一把钳子→老王把一把钳子送了徒弟* 老王把徒弟送了一把钳子*

老师给学生一本新书→老师把一本新书给了学生* 老师把学生给了一本新书*

惟有“命名”类双宾语句变换方式不同，变成“把”字句，是“动+名₁+动₂”→“把+名₁+动+名₂”。例如：

人们叫他二傻子。→人们把二傻子叫他。*人们把他叫(作)二傻子。*

同事称他智多星。→同事把智多星称他。*同事把他称(作)智多星。*

汉语的“命名”类双宾语句，也可以看成省略系词性成分的结果。(饶长溶 1985) 例如：

人们叫他是二傻子→人们叫他二傻子*

不过，现代汉语里，不论来源如何，“命名”类既然与“给予”类表现出一样的词序形式，有了一样的语用结构，也就可以有一样的句法分析方法。

3.4 补语与宾语的竞争

句末是汉语焦点的天然位置。动作行为中作为焦点得以凸显的，既有可能是动词所支配的宾语成分，也有可能是动作所遂行的程度、结果等，所以，“补语”也常常因其焦点性而置于句尾。汉语的“述补

结构”也是凸显焦点的语用要求所造就的一种句法结构。刘丹青(1995)认为:“状语和补语在句法方面性质一致。状语和补语的根本对立是语用对立。状语是谓核的附属信息,而补语通常是句子的焦点所在。”

当补语出于表达焦点的目的而与宾语竞争句末位置时,宾语不得不让位给补语,主要就是通过“把字式”。吕叔湘(1948)对汉语“把”字句的形成有十分明确的断言:“动词的后面紧接着一些成分,不容许宾语插在中间。”这个条件“才是近代汉语里发展这个‘把’字句式的推动力”。吕文分析的“动词前后的成分”并不限于现在通常认为的“补语”,也有“偏称宾语”“动量宾语”等。我们所讨论的“宾语和补语的竞争问题”就成了不同类型的补语之间的竞争问题了:信息量低的成分,就以某种句法手段“让位”给信息量较大的成分。

这样的机制,不仅体现在“把”字句里,也实现在“被”字句、主谓谓语句、重动句等句式中。

这种“宾补竞争”的观点,不仅可以解释汉语述补结构的语用基础,也可以很好地解释述宾结构与述补结构形式上的平行性。朱德熙先生把动词后的体词性成分和部分谓词性成分处理为宾语,把动词后的部分表状态、结果的谓词性成分处理为补语,清楚地对应了语用上的焦点结构,不做焦点的成分另作处理(如:与补语语义类型相同的状语、与宾语语义类型相同的“把/被”的宾语,等等)。

四、结语

以上通过对主谓结构、定中结构、述宾结构和述补结构有关的一些实例的讨论,展示了汉语这几种主要句法结构形成的语用动因。世界上各种语言的句法结构都在一定程度上反映语用功能。但是,在有形态的语言中,形态制约是第一位的,语义和语用表达都受制于形态;汉语没有形态的束缚,汉语句法结构的形成和调整,都可以直接显示语用目的。朱德熙先生的句法主张形成于二十世纪六十年代,到现在已经过去半个世纪了。即便从《语法讲义》正式出版算起,也差不多有三十年了。近年来,现代汉语语法研究在深度和广度上都有傲人的拓展,研究范式也是百花齐放,大多还是以朱先生的理论框架为出发点的。我们在发展传统学说方面走的步子越大,就越是能感受到朱先生观点的深刻意义和特殊价值。

参考文献

1. 丁声树等. 现代汉语语法讲话 [M]. 北京:商务印书馆, 1961.
2. 刘宁生. 汉语口语中的双主谓结构句 [J]. 中国语文, 1983, (2).
3. 陆丙甫. 指人名词组合语序的功能解释——从形式描写到功能解释的一个个案 [J]. 中国语文, 2005, (4).
4. 吕叔湘. 从主语、宾语的分别谈国语句子的分析 [A]. 汉语语法论文集(增订本) [C]. 北京:商务印书馆, 1984.
5. 赵元任. 中国话的文法(汉语口语语法 吕叔湘编译) [M]. 北京:商务印书馆, 1979.
6. 朱德熙. 语法讲义 [M]. 北京:商务印书馆, 1982.
7. 朱德熙. 语法分析讲稿 [M]. 北京:商务印书馆, 2010.

УДК 81-22

Л.А. Ахметова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ ПАРЕМИЙ
С КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СЕМОЙ «KLUGHEIT»**

Аннотация. В статье в рамках семантико-когнитивного подхода представлены основные семантические субкатегории немецких паремий с категориальной семой «Klugheit». Рассматриваются дифференциальные семы вербализации умственной деятельности, которые становятся специфическими маркерами ценностных приоритетов в миропонимании немецкого народа. Выделяется оппозиционная тематическая группа.

Ключевые слова: паремиологический фонд, пословица, умственные способности, семантические особенности, дифференциальная сема.

L.A. Akhmetova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**SEMANTIC FEATURES OF GERMAN PROVERBS
WITH THE CATEGORICAL SEME "KLUGHEIT"**

Abstract. In the article, within the framework of the semantic-cognitive approach, the main semantic subcategories of German proverbs with the categorical seme "Klugheit" are presented. Differential semes of verbalization of mental activity are considered, which become specific markers of value priorities in the worldview of the German people. An oppositional thematic group is singled out.

Keywords: paremiological foundation, proverb, mental abilities, semantic features, differential sema.

Актуальность исследования микроучастка паремиологического фонда немецкого языка, обозначенного семой «Klugheit» (ум), обусловлена тем фактом, что умственные способности являются важнейшим регулятором человеческого поведения, при этом описание понимания интеллекта, мудрости, образованности, благоразумия позволит четко представить специфику осмысления окружающего мира немецким народом.

Цель работы – выявить и описать семантические особенности немецких паремий с категориальной семой «Klugheit» (ум). Корпус исследования составляют 116 паремиологических единиц, изъятые методом специальной выборки из словарей пословиц и поговорок Н. Beyer & A. Beyer “Sprichwörterlexicon” [1], К. Simrock “Deutsche Sprichwörter” [2].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что центральное место в рассматриваемом участке пословичного фонда отведено опорному понятию «**значимость учения**»: Es fällt kein Gelehrter von Himmel – Ни один учёный с неба не падает [2, с. 54], Lehren bringt Ehren – Учение приносит уважение [2, с. 90], Man lernt, solange man lebt – Учишься покуда живешь [2, с. 91], Übung ist die beste Schulmeister – Упражнение – лучший учитель [1, с. 107], Buch macht klug – Книга делает тебя умным [1, с. 316]. Составной частью данной семантической субкатегории в корпусе немецких паремий являются ценностные концепты «**мастерство**», «**опыт**»: Lehrjahre sind keine Meisterjahre – Годы обучения – не годы мастера [2, с. 90], Wer sein eigener Lehrmeister sein will, hat einen Narren zum Schüler – Хочешь быть учителем, имей в учениках дурака [2, с. 90], Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen – Еще ни один мастер с неба не упал [2, с. 54], Ein Erfahrener ist besser als zehn Gelehrte – Один опытный лучше десяти учёных [1, с. 203], Durch Schaden wird man klug – На ошибках учатся [1, с. 317], Erfahrung macht klug / Versuch macht klug – Опыт приносит ум [1, с. 317], Vom Narren lernt der Kluge seine Weisheit – Умный учится на ошибках дурака [1, с. 418]. В данной субкатегории характерной для немецкого языка является дифференциальная сема «**знание выше богатства**»: Kenntnis geht über Reichtum – Знание выше богатства [1, с. 307], Das Amt macht wohl satt, aber nicht klug – Должность делает сытым, но не умным [1, с. 316].

Интегральная сема «**умный тоже может ошибиться**» образует вторую по количеству единиц субкатегорию: Gescheite Hahnen frisst der Fuchs auch – И разумных петухов лиса съедает [2, с. 56], Auch kluge Hühner scheissen sich ins Nest – Умные куры тоже гадят в гнездо [1, с. 316], Auch kluge Vögel werden gefangen – И умные птицы попадаются [1, с. 316], Kluge Leute irren auch – умные люди тоже ошибаются [1, с. 316], Kluge Leute machen auch wohl dumme Streiche – И умные люди вытворяют шалости [1, с. 317], Niemand ist zu allen Zeiten klug – Никто не бывает всегда умен [1, с. 317], Auch der Klügste kann irren – И самый умный ошибается [1, с. 316], Keiner ist so klug, dass nicht ein wenig Narrheit übrig hätte – Даже у умных людей осталось немного безрассудства [1, с. 317].

В немецкой паремиологической картине мира умный человек также ассоциируется со скромностью и немногословностью. Пословицы с интегральной семой «**сдержанность**» образует третью субкатегорию: Es schweigen mehr kluge Leute als dumme – Умные молчат чаще, чем глупые [1, с. 316], Kluges Schweigen ist besser als dummes Reden – Умное молчание лучше, чем глупая речь [1, с. 317], Klug reden ist schwer,

schweigen noch mehr – Говорить умно трудно, молчать еще труднее [1, с. 317], Unter Schwätzen ist Schweigen das klügste – В болтовне самое умное молчать [1, с. 317].

Следует отметить, что солидный возраст человека немецкий народ не отождествляет со зрелостью его суждений. Старость имеет в немецких поговорках в равной степени как положительную, так и отрицательную коннотацию: Die Klugheit ist die Tapferkeit der Alten – Ум – это храбрость старцев [1, с. 318], Die Zeit macht auch den Narren klug – Время и дурака делает умным [1, с. 417], Ein alter Narr wird selten klug – Старый глупец редко становится мудрым [1, с. 417], Je älter, je dümmer – Чем старше, тем тупее [1, с. 39].

В паремиологическом корпусе нашего исследования отмечается заметное количество пословиц, образующих бинарную оппозицию «Klugheit – Dummheit» (ум – глупость): Der Kluge gibt nach, der Vernünftige denkt nach; der Weise spürt nach, der Einfältige ahmt nach; der Narr spricht nach, der Tor jagt nach – Умный уступает, разумный размышляет; мудрый следует, простодушный подражает; дурак повторяет, глупец догоняет [1, с. 317], Ein Narr kann mehr fragen als sieben Weisen sagen – Дурак спрашивает больше, чем десять мудрецов могут ответить [1, с. 106]. Вкратце отметим, что семантическую категорию «Dummheit» представляют главным образом пословицы с дифференциальными семами «**дураки неисправимы**»: Wenn man einen Narren im Mörser zerstieße, so ließe doch seine Narrheit nicht von ihm – Если даже растереть дурака в ступке, глупость его не покинет [1, с. 106], Dumm geboren, dumm geblieben – Дураком родился, дураком и умер [1, с. 112]; «**дуракам везёт**»: Dem Dummen hilft der liebe Gott – Дуракам боженька помогает [1, с. 113], Die Dümsten haben das meiste Glück – Дураки самые удачливые [1, с. 113]. «Овца» и «осёл» – наиболее частотные зооморфные компоненты паремиологических единиц, которые служат для выражения глупости в немецком языке: Ein gutes Lamm, ein dummes Schaf – Хороший ягнёнок, глупый баран [1, с. 112], Es ist ein Esel, der mit einem Esel streitet – Тот осёл, кто с ослом спорит [1, с. 139].

Пословицы об уме представляют широкий пласт немецкого паремиологического фонда. Высокие умственные способности, образованность, мастерство, сдержанность – неоспоримые ценности немецкой народной философии. Умный человек в немецком языковом сознании отличается прозорливостью, сообразительностью, старанием в работе, упорством в учебе и немногословностью, он имеет право на ошибку и учится на ошибках других.

Проведенный анализ представляется нам перспективным для дальнейшего исследования паремий неродственных языков, организованных в антонимические группы определенных семантических оппозиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Beyer, H.** Sprichwörterlexikon - Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 3. Auflage / H. Beyer, A. Beyer – Bibliographisches Institut Leipzig, 1987. – 712 S. – ISBN 3406098851 – Текст: непосредственный.
2. **Simrock, K.** Deutsch Sprichwörter / K. Simrock – Philipp Reclam jung GmbH&Co.KG, Stuttgart, 2015.– 183 S. – ISBN 978-3-15-020379-8 – Текст: непосредственный.

УДК 8122

М.С. Ачаева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО: КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье представлено описание деривационного потенциала русских и английских прилагательных со значением размера, что позволяет установить, как развивается и видоизменяется семантика производящей основы в актах словообразования, а также выявить национальную специфику фактов преобразования семантической структуры исходных и производных слов, входящих в лексико-словообразовательные гнезда.

Ключевые слова: лексико-словообразовательное гнездо, когнитивная лингвистика, дериваты, имя прилагательное, номинативные единицы.

M.S. Achaeva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LEXICAL-WORD-FORMATION NEST: COGNITIVE APPROACH (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

Abstract. The article presents a description of the derivational potential of Russian and English adjectives with the meaning of size, which makes it possible to establish how the semantics of the generating basis in the acts of word formation develops and changes, as well as to reveal the national specifics of the facts of transforming the semantic structure of the original and derivative words included in lexical-word-formation nest.

Keywords: lexical-word-formation nest, cognitive linguistics, derivatives, adjective, nominative unit.

Языковая картина мира отражает знания человека об окружающей его действительности и проявляется на разных языковых уровнях, в том числе и на лексико-словообразовательном. Описание системных словообразовательных явлений в разноструктурных языках позволяет определить соответствие и несоответствие некоторых понятий и представлений в культурно-ценностной ориентации каждого этноса. Комплексные единицы словообразования получают новое переосмысление и в рамках когнитивной лингвистики. Пристальное внимание к содержательной стороне словообразовательных процессов, анализ деривационно-семантического пространства языка позволяют получить сведения о некоторых особенностях номинативно-познавательной деятельности человека [3, с.393]. В рамках когнитивного направления производное слово рассматривается как единица хранения, получения и систематизации новых знаний.

Словообразовательный акт понимается учеными как способ номинации и категоризации предметов и явлений внешнего мира, как динамический процесс установления связи между предметом мысли и языковым знаком, и в конечном итоге как когнитивный знак, который позволяет проникнуть в тайны механизма взаимодействия жизни и языка [2, с. 34]. По мнению И.В. Евсеевой [1], когнитивная сущность словообразовательных гнезд может быть объяснена тем, что они являются наиболее удобными хранилищами дериватов, характеризующихся общностью корня. Потенции, заложенные в корне слова, заметнее всего прослеживаются именно в гнезде: дериваты, группируясь вокруг базового слова, вбирая в себя частично или полностью семантику этого базового слова, формируют концептуальную структуру фреймового типа, в которой все дериваты взаимосвязаны. Производные слова, занимая в гнездах свою ячейку, в нужный момент без труда извлекаются говорящими.

В данной работе проанализированы лексико-словообразовательные гнезда с позиции когнитивного подхода, вершинами которых являются имена прилагательные со значением размера. Как известно, именно в словообразовании наиболее ярко проявляется связь между сознанием и структурой языка. Описание системных словообразовательных явлений в разноструктурных языках позволяет выявить соответствующие определенные реалии в культуре и сознании того или иного народа. В частности, автором выявляется деривационный потенциал некоторых прилагательных английского и русского языка (*длинный / короткий*), связь между структурным устройством гнезд и их лексическими, словообразовательными, морфологическими свойствами. В структурном устройстве гнезд анализируемых имен прилагательных выделяются адъективно-адвербиальный, субстантивный и глагольный блоки.

Так, специфической чертой английской лексемы *long* является наличие ряда производных прилагательных и наречий, в составе которых компонент *long* выполняет функцию словообразующего суффикса (суффиксоида): *sidelong* (боковой, косой); *headlong* (головой вперед); *endlong* (вдоль, в длину). Семантика некоторых из них достаточно идиоматична: *headlong fall* – падение головой вперед; *headlong dive* – ныряние головой вниз. Такого рода номинации характеризуются метафоричностью значения и спецификой внутренней формы: *headlong decision* – опрометчивое решение; *headlong fury* – безудержная ярость; *headlong rocks* – (редк.) отвесные скалы; *to rush headlong into danger* – очертя голову броситься навстречу опасности, *to rush headlong into the fight* – ринуться в бой.

В коррелятивных гнездах выделяется большое количество сложных прилагательных, служащих для обозначения физических параметров человека или животного. В данном случае в обоих языках фиксируются эквивалентные словообразовательные структуры: *длинноволосый* – *long-haired*; *длинноносый* – *long-nosed*; *длиннохвостый* – *long-tailed*; *длинношей* – *long-necked*; *длинноногий* и *длиннорукий* – *long-limbed*; *длинношерстный* – *long-woolled*; *long-eared* – *длинноухий* (обычно в названиях животных), что свидетельствует об общих закономерностях процессов номинативной деривации. У данной группы производных присутствует параметрический признак как инвариантный компонент значения исходного слова.

Ряд таких дериватов в английском языке актуализируют переносные значения и используются в процессах метафорической номинации: *long-headed* – длинноголовый, проницательный, хитрый; *long-legged* – длинноногий, (мор.) глубокосидящий, с большой дальностью плавания; *long-faced* – с продолговатым лицом, с унылым видом (ср. *a long face*, *to make a long face*, *to pull a long face*); *long-winded* – с хорошими лёгкими, могущий долго бежать не задыхаясь, многоречивый, скучный (о разговоре), *long-winded theses* – нудные и многословные диссертации. Переносные значения достаточно регулярно передаются по словообразовательным цепям: *long* → *long sight* (дальнозоркость) → *long-sighted* (дальнозоркий; перен. дальновидный, предусмотрительный) → *long-sightedness* (дальнозоркость; перен. дальновидность, предусмотрительность). В русском языке отдельные производные такого типа могут служить базой для дальнейших словообразовательных процессов: ср. *длинноголовый* → *длинноголовые*, *длинноголовость*, *длинноголовие*, однако в данном случае кодериваты реализуют прямое значение исходного прилагательного.

В английском языке предметные номинации характеризуются специфической внутренней формой: *long-pig* – (шутл.) человечина, пища людоедов (букв.: длинный поросенок); *long-boat* – (мор.) - баркас (букв.: длинная лодка); *long-clothes* - одежда грудного младенца (букв.: длинная одежда); *longhand* -

обычное письмо (букв.: длинная рука) противоп. shorthand); *long-cloth* - бельевая ткань (букв.: длинная ткань). Такого рода единицы могут быть переосмыслены в составе устойчивых словосочетаний: ср. *long-bow* – (воен.) большой лук, лук в рост стрелка, но: *to draw (to pull) the long-bow* – рассказывать небылицы, преувеличивать. В языках наличествуют и лексические единицы, относящиеся к обозначениям национальных бытовых традиций: *long drink* – (разг.) «большой стакан» виски, джина и т.п., разбавленные содовой или тоником, а также пиво или безалкогольные напитки (букв.: «длинный» напиток); ср. *short* – (разг.) «стаканчик» - рюмка с неразбавленным спиртным напитком.

На первой и второй ступенях деривации в русском лексико-словообразовательном гнезде *короткий* представлены производные глаголы: *подкоротить, укоротить, сократить, подсократить, окоротить*, основным компонентом значения которых является 'сделать что-либо более коротким' с точки зрения времени и пространства. В английском языке эта глагольная семантика выражена одним лишь производным – *to shorten: to shorten working time* – сократить рабочий день; однако, в отличие от русских суффиксально-префиксальных глаголов, английский производный глагол характеризуется и метафорическим значением: *to shorten the arm of somebody* – ограничить чью-либо власть. Национально-культурной семантикой обладает русская лексема *коротать* 'заполнять, занимать чем-л. время, стараясь, чтобы оно прошло быстро, незаметно': коротать вечер, коротать время, жизнь, дни. Понятие времени приобретает здесь национально-культурную окраску. Подобная лексема с корневой морфемой *short* в английском языке отсутствует.

Как известно, когнитивная семантика связывает изучение значений с изучением структуры знаний, она раскрывает взаимодействие языковой и внеязыковой информации, универсального и этнокультурного. Проанализированные прилагательные и их производные могут входить в состав номинативных единиц, являющихся концептуально значимыми в обыденном сознании носителей английского или русского языка. Наличие слов и устойчивых словосочетаний с национально-культурным компонентом значения обусловлено спецификой деятельности, образом жизни и национальной культурой разных этносов. Семантическая диспропорция номинативных единиц, входящих в коррелятивные лексико-словообразовательные гнезда, может быть объяснена спецификой языкового мышления каждого этноса и ментально-культурным своеобразием его языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Евсеева, И.В.** Комплексные единицы русского словообразования: Когнитивный подход / И.В. Евсеева. – Москва: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2018. – 312 с. ISBN 978-5-397-06255-8. – Текст: непосредственный.
2. **Вендина, Т.И.** Словообразование как способ дискретизации универсума / Т.И. Вендина. – Текст: непосредственный. // Вопросы языкознания. – 1999. – № 2. – С.27-49.
3. **Кубрякова, Е.С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – Текст: непосредственный.

УДК 371.32

Л.К. Байрамова,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Аннотация. В статье анализируются недостатки, ошибки, допускаемые студентами-филологами в педагогической практике по русскому языку. Уделено внимание достижениям в лингвистике представителей Казанской лингвистической школы, которые должен иметь в виду учитель: строгое различение звуков и букв, учение об акцентологической парадигме.

Ключевые слова: педагогическая практика, Казанская лингвистическая школа, звук, буква, акцентологическая парадигма.

L.K. Bairamova,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

PHILOLOGY STUDENTS' INTERNSHIP: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract. The manuscript describes the limitations, mistakes in the pedagogic practice of the students learning Russian language. The paper also highlights the achievements in the linguistics field made by the scientists who belong to Kazan linguistic school. This should be considered as an important by the teacher – making the differences between voices and letters, the doctrine of the accentological paradigm.

Keywords: teaching practice, Kazan linguistic school, sound, letter, accentological paradigm.

Педагогическая практика студентов должна оцениваться, безусловно, положительно, ибо студент, готовясь к проведению урока, не только осваивает, а потом дублирует на уроке материал учебника, но становится своего рода творцом: обдумывает доказательства, придумывает новые примеры, более яркие и доступные для понимания их школьниками.

В практике преподавания студентов отмечаются примеры, когда в ответах учеников ошибки исправляются, но ученик не получает удовлетворительного объяснения, почему его ответ считается ошибочным.

Например, при прохождении темы «Обобщающие слова при однородных членах предложения» учителем было дано задание: перестроить данное предложение, вставив обобщающее слово.

Предложение «*На полюсе и на экваторе, на вершинах гор и в глубинах морей есть живые существа*» одним из учеников было перестроено так: «*На полюсе и на экваторе, на вершинах гор и в глубинах морей всегда есть живые существа*».

Как видно, ученик считает обобщающее слово «всегда» подходящим для этого предложения. Вместе с учениками учитель исправляет это предложение следующим образом: «*На полюсе и на экваторе, на вершинах гор и в глубинах морей – всюду есть живые существа*». Но, исправляя так, учитель не объясняет, почему в данном предложении обобщающим словом является слово «всюду», а не «всегда», которое станет обобщающим в предложении типа: «*Днём и ночью, зимой и летом, весной и осенью – всегда здесь кипит работа*».

Следовало бы объяснить (это можно сделать даже перед выполнением задания, чтобы предупредить ошибку), что обобщающее слово является тем же членом предложения, что и однородные члены, которые оно обобщает. По этому правилу в предложении ученика получается несоответствие: «на полюсе», «на экваторе», «на вершинах гор и в глубинах морей» – обстоятельства места, а обобщающее слово «всегда» – обстоятельство времени.

Примитивный, поверхностный, бездоказательный способ исправления ошибок наблюдается ещё и в такой форме. В конце сочинения ученик пишет: «В заключении отметим...».

Учитель спрашивает: «Почему ты написал «В заключении»? Надо писать: «В заключение».

Таким образом, правило осталось не раскрытым, ошибка – не объяснённой, что может привести ещё раз к той же самой ошибке.

Некоторые ошибочные ответы бывают вызваны неправильно поставленным вопросом.

Например, в одном классе ученики объясняли правописание орфограмм «ожог / «поджог»» и «ожёг» таким образом: если слово является существительным, то пишется «о», если сказуемым, то пишется «ё».

Такой ответ – следствие неправильных, непродуманных вопросов, поставленных учителем перед классом при разборе предложений: «Он ожёг руку», «В поджоге дома участвовала группа преступников». В первом случае учитель спросил: «Чем является слово «ожёг»? – Ответ: сказуемым. При разборе второго примера был задан вопрос: «Какой частью речи выражено слово «ожог»? – Ответ: существительным.

Учащиеся и без того иногда смешивают части речи и члены предложения, поэтому чёткость вопросов в этом плане является необходимостью. Если речь идёт о членах предложения, уместен вопрос: «Каким членом предложения является данное слово?». Если же – о частях речи, то целесообразнее задать вопрос: «Какой частью речи выражено данное слово?».

Или, например, при объяснении темы «Действительные и страдательные причастия» учитель хотел добиться от учеников ответа о том, что страдательные причастия обозначают признак предмета, который испытывает действие со стороны кого-либо / чего-либо. Но, разбирая предложение «Лодка, привязанная к дереву, покачивалась на воде», учитель задал вопрос: «Здесь действует сам предмет или нет?».

Вопрос, как видно, не совсем правилен и точен (не говоря уже о его стилистической шероховатости). И это отразилось в ответах учеников: «Да, действует. – Лодка что делала? – Покачивалась».

Неточно сформулированные учителем задания также приводят к неправильным ответам. Так, например, учитель даёт задания ученикам: во время диктовки выписать из текста диктанта причастия. И если ученик при выборочном диктанте выписал все причастия без определяемых слов, а при проверке учитель требует зачитать причастия с определяемыми словами – то ясно, что неточный ответ ученика идёт от неточной формулировки задания учителем.

Многие студенты-практиканты, отражая в конспекте работы творческого характера, забывают о том, что ответы учеников должны быть разнообразными. Вот какое многообразие возможно при составлении сложноподчинённого предложения из данных простых предложений:

Ничего не видно в лощине. В лощину спустились войска. Из лощины долетели звуки стрельбы. См.:

1. *Ничего не было видно в лощине, куда спустились войска и откуда долетели звуки стрельбы.*
2. *Когда в лощину спустились войска, ничего не было видно в лощине, из которой долетели звуки стрельбы.*

3. Хотя ничего не было видно в лощине, в которую спустились войска, из лощины долетели звуки стрельбы.

4. Ничего не видно в лощине, куда спустились войска, хотя из лощины долетали звуки стрельбы.

В классе это задание было выполнено в одном варианте.

Молодой учитель должен помнить, что если задание выполнено однообразно (а это чаще всего бывает тогда, когда к доске вызван сильный ученик и все учащиеся ориентируются на его вариант выполнения), то задача учителя: показать возможность приведения и других вариантов.

При прохождении некоторых тем показать возможность нескольких вариантов является даже необходимостью, так как каждый вариант имеет свои особенности.

Примером может служить работа над темой «Обобщающие слова». Задание вставить обобщающее слово в данное предложение выполняется в классе по наиболее употребительному образцу. Например:

И эти люди, и тени вокруг костра, и тёмные тюки, и далёкая молния представлялись Егорушке невиданными и странными.

И эти люди, и тени вокруг костра, и тёмные тюки, и далёкая молния – всё представлялось Егорушке невиданным и странным.

А имеющаяся возможность других вариантов остаётся нераскрытой, тогда как каждый вариант имеет свои пунктуационные особенности. См.:

1) *Всё: эти люди и тени вокруг костра, и тёмные тюки, и далёкая молния – представлялось Егорушке невиданным и странным.*

2) *Всё представлялось Егорушке невиданным и странным: эти люди и тени вокруг костра, и тёмные тюки, и далёкая молния.*

Характерной ошибкой в уроке студентов-практикантов является неумение беседовать со всем классом. Часто учитель беседует у доски только с одним учеником, спрашивает только его, объясняет только ему, не привлекая учащихся к исправлению ошибки, допущенной учеником при написании на доске.

Тем же недостатком «страдают» и молодые учителя, когда сбиваются на беседу только с одним учеником при проверке домашних заданий, при опросе.

Иногда в волнении за свой урок студент-практикант забывает о работе над культурой речи учащихся, и тогда в ответах учеников проскальзывают слова с неправильным ударением: *документ* / вместо *докуме́нт*; *незадолго* / вместо *незадо́лго*; *повторим* / вместо *повтори́м*; *положила* / вместо *положи́ла*; *километра* / вместо *киломе́тра* и много других. При объяснении правильного ударения учитель должен объяснить теорию об акцентологической парадигме [1].

Обычно остаются незамеченными, «выпадают» из поля зрения учителя и некоторые неправильности в произношении, вроде *что* / вместо литературного: *што*; *конечно, скучно* / вместо *конешно, скушно* / и т.п.

Важность строгого различения букв и звуков было одним из принципов Казанской лингвистической школы, о котором писал её основатель – профессор Бодуэн де Куртенэ: «Это может показаться слишком элементарным, так что, пожалуй, даже смешно говорить об этом. Однако же это далеко не так маловажно... Без подобного различения не может быть речи о вполне научном, объективном сопоставлении и исследовании фактов языка» [2, с. 51].

Итак, основными ошибками и недостатками в уроках студентов-практикантов являются:

- 1) отсутствие требования в правильности, точности полноты ответов учащихся;
- 2) завышение или занижение оценок ответов учащихся;
- 3) пропуск ошибок в ответах учащихся;
- 4) исправление ошибок учащихся без объяснения этих ошибок;
- 5) неумение объяснять ошибки;
- 6) неумение правильно задавать вопросы;
- 7) неточность формулировки заданий;
- 8) неполноценное выполнение заданий творческого характера;
- 9) неумение беседовать со всем классом;
- 10) отсутствие работы над культурой речи учащихся.

Перечень недочётов можно, конечно, продолжить. Уроки студентов оставляют желать ещё и следующее:

- 1) научиться создавать в классе рабочее настроение в начале урока,
- 2) не задавать домашнего задания под звонок,
- 3) не быть связанным своим конспектом урока,
- 4) творчески использовать методические разработки уроков, не следовать им механически,
- 5) интересоваться методической литературой в журналах: «Русский язык в школе», «Русский язык в национальной школе».

Учёт указанных ошибок и советов поможет студенту-практиканту добиться успехов в интеллектуальном труде учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Байрамова, Л.К.** Традиционное учение о парадигме и акцентологическая парадигма / Л.К. Байрамова. – Текст: непосредственный // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. – Казань: Казанский ун-т, 2018. – С. 13-16.
2. **Бодуэн де Куртенэ, И.А.** По поводу новейших лингвистических трудов В.А. Богородицкого. – Текст: непосредственный // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – Москва: АН СССР, 1963. – Т. 2. – С. 51.

УДК 81'373

А.Д. Бакина¹, А.А. Тимофеев¹

¹*Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орёл, Россия*

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ БИБЛЕЙСКОЙ ЭТИМОЛОГИИ

Аннотация. В статье исследуются вопросы, связанные с выявлением переводческих трудностей при переводе текстов, содержащих библейские фразеологические единицы, а также представлены пути их решения в виде рекомендаций по выбору способа перевода. При решении поставленной задачи учитываются особенности БФЕ, их национальная специфика и наличие трансформаций в принимающем контексте, обуславливающие сложности при их переводе. В результате исследования, в качестве переводческих трудностей выделены и проанализированы следующие: отсутствие эквивалентов в языке перевода, семантические несоответствия, грамматические несоответствия, стилистические несоответствия.

Ключевые слова: библейские фразеологические единицы, перевод, способы перевода, переводческие трансформации, язык перевода, эквивалентность.

A.D. Bakina¹, A.A. Timofeev¹,

¹*Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia*

ON THE PROBLEM OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF BIBLICAL ETYMOLOGY TRANSLATION

Abstract. The article studies the issues pertaining to the identification of translation difficulties in texts which contain biblical phraseological units, as well as presents the ways to solve them in the form of recommendations for choosing a translation method. When solving the problem, the features of the BFE, their national specificity and the presence of transformations in the receiving context, which cause difficulties in their translation, are taken into consideration. As a result of the research, the following difficulties were identified and analyzed as translation difficulties: the absence of equivalents in the target language, semantic inconsistencies, grammatical inconsistencies, stylistic inconsistencies.

Key words: biblical phraseological units, translation, methods of translation, translation transformations, translation language, equivalence.

Выделение подсистемы библейских фразеологических единиц из фразеологической системы языка доказывает необходимость их исследования как отдельной специфической организованной группы фразеологизмов, учитывая ряд их особенностей, к которым относят воспроизводимость, семантическую устойчивость и устойчивость компонентного состава, метафоричность, экспрессивность, стилистическую и семантическую маркированность. Вслед за профессором Т.Н. Федуленковой, мы определяем фразеологическую единицу библейского происхождения как «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением, возникшее на основе библейского прототипа и восходящее к тексту Библии или библейскому сюжету» [4, с. 31].

Актуальность данного исследования обусловлена непрерывающимся интересом к изучению Библии во всем мире, с одной стороны, и необходимостью выделить и описать основные трудности, возникающие при переводе текстов, содержащих фразеологические единицы библейского происхождения, с другой. Проблема перевода библейских фразеологических единиц (далее по тексту БФЕ) является на сегодняшний день одной из самых разрабатываемых, ввиду сложности и неоднозначности самого объекта, то есть БФЕ, а также вследствие наличия множества подходов к пониманию специфики БФЕ и переводческой деятельности.

Процесс перевода БФЕ осложняется за счет влияния многих факторов. Универсальные свойства фразеологических единиц библейского происхождения и ассоциируемые с ними сложности связаны,

прежде всего, с текстом источника: с библейскими прототипами, персонажами и восходящими к тексту Библии сюжетами.

Одна из основных проблем, выделяемая многими исследователями и бросающаяся в глаза даже начинающему переводчику – особая экспрессивность, образность библеизмов. Коммуникативная задача части текстов Библии обуславливает появляющуюся в тех или иных БФЕ оценочную окраску.

Другая особенность Писания, обуславливающая появление сложностей при переводе – неоднородная стилистика текстов: Ветхий и Новый Заветы включают в себя различные виды литературы: историческую (3 и 4 Царств), драматическую (Иова), юридические документы (большая часть книг Исход и Второзаконие), слова песен (Песни Песней и Псалмы), поэзию (значительная часть книги Исаии), сборники мудрости (Притчи и Екклесиаста), апокалиптическую литературу (Откровение и части книги Даниила), повествования (Руфь), проповеди (переданные в книге Деяния Апостолов), речи и декларации (например, речь царя Навуходоносора в книге Даниила), молитвы (многие псалмы), притчи (например, изреченные Иисусом), басни (такие, как рассказ Иофама) и письма (Ефесеянам и Римлянам).

Различные жанры могут переплетаться. Многие псалмы, например, также являются молитвами. В некоторых посланиях содержится поэзия. Каждый литературный жанр обладает уникальными характеристиками и требует должного подхода [3].

Помимо прочего, следует понимать, что при работе с художественной или публицистической литературой переводчик не предупрежден заранее о наличии в тексте БФЕ. Мы сталкиваемся с новой сложностью: обнаружение БФЕ в тексте может быть непростой задачей для переводчика, незнакомого в нужной мере с текстом Библии. Не говоря уже о том, что библеизмы часто находятся в тексте в трансформированном виде.

Эти и другие особенности библейских текстов становятся причиной возникающих при переводе библеизмов сложностей. Данные сложности будут общими для различных языковых пар. Существуют и проблемы иного плана: национально-специфические особенности системы БФЕ в том или ином языке.

Частая проблема, возникающая при переводе БФЕ, – отсутствие в языке перевода полного эквивалента фразеологической единицы исходного языка. Так, в языке перевода может не оказаться единицы, полностью передающей смысл, стиль, эмоционально-экспрессивную окраску единицы исходного языка (ИЯ), вместе с тем органично вписывающейся в контекст повествования и понятной современному читателю. Разберем часть сложностей, с которыми может столкнуться переводчик при переводе БФЕ.

Отсутствие эквивалентов в ЯП

Одной из основных сложностей при переводе БФЕ может быть отсутствие полных эквивалентов языковой единицы ИЯ в ЯП. Причины такого несоответствия могут быть разными: часть библейских сюжетов, персонажей и языковых единиц ложатся на культурную почву одних народов лучше, нежели других. Вместе с тем часть фразеологизмов может выйти из употребления в одном языке, но остаться в другом. Чаще всего проблема заключается в том, что библейская лексика была переосмыслена и стала использоваться в качестве фразеологической единицы только в одном из двух языков.

БФЕ, не имеющие эквивалентов в языке перевода, многочисленны, и подобрать для них подходящий перевод бывает непросто. Основная задача переводчика – найти подходящие соответствия соответствия в языке перевода. Эти соответствия могут быть описательными, толковательными, а могут представлять из себя слово, устойчивое сочетание или фразеологизм [2].

Примеры:

as hard as the nether millstone	каменный, черствый, очень жесткий
clay in the hands of smb	мягкотелый человек, легко поддающийся влиянию
eat the bread of idleness	вести праздную жизнь, лодырничать
to play Samson in the temple	пожертвовать собой (для того, чтобы навредить кому-то)

Часто складывается так, что библейская лексика была переосмыслена и стала использоваться в качестве ФЕ в обоих языках, но в ее употреблении существуют различные расхождения. Расхождения могут иметь смысловой, грамматический и стилистический характеры [1]. Начнем рассмотрение с первого типа несоответствий: семантических.

Семантические несоответствия

Смысловые несоответствия между БФЕ исходного языка и языка перевода могут носить разный характер. Первый подвид можно описать следующим образом: эквиваленты несут разный объем значений и оценочной нагрузки: основное значение обеих БФЕ совпадает, в то время как переносные значения не совпадают или совпадают частично. Пример: *manna (of heaven; in the wilderness; in the desert)* (Exodus

16:14-36) – манна (небесная), – еда, которую Господь послал сынам израилевым во время их странствования по пустыне – «хлеб с неба»; «нечто мелкое, круповидное, как иней на земле». Часть значений используется в русском языке очень редко или не используется вообще.

Второй подвид выходит на передний план, когда в двух языках на основе одного и того же библейского сюжета родились отличные некоторым образом БФЕ [1].

Job (the Book of Job) – Иов, тж. Иов многострадальный – человек очень трудной судьбы; человек, участь которого незаслуженно тяжела, на которого сыплются несчастья одно за другим;

Job's comforter – утешитель Иова, т.е. «гореутешитель», тот, кто, пытаясь утешить кого-либо, еще больше расстраивает его (как не нарочно, так и намеренно);

Грамматические несоответствия

Грамматические расхождения появляются, когда в исходном языке и языке перевода закрепились разные синтактико-морфологические модели использования БФЕ:

to wash one's hands of smb./smth. (Matthew 27:24) – умыть руки;

out of the mouths of babes and sucklings (Psalms 8:2, Matthew 21:16) – устами младенцев глаголет истина.

Стилистические несоответствия

Библеизмы редко употребляются с нейтральной стилистической окраской. Часто одна и та же БФЕ может «возвысить» контекст, либо же напротив, придать ему ироническую окраску [2].

Примером может послужить английская БФЕ «**the outer darkness**» – выражение, относящееся к книжной лексике; оно описывает нечто, близкое по смыслу к хтонической тьме, тьме несуществования, и часто употребляется в значении «преисподняя, место пребывания душ грешников»; БФЕ часто используется с «to cast into» и обозначает «изгнать с позором». В свою очередь русский аналог «**тьма кромешная**» используется в повседневной разговорной речи и означает «полная, беспросветная тьма» (на английский язык переводится как «pitch darkness») [1].

В заключение, отметим, что изучение сложностей, с которыми может столкнуться переводчик при работе с фразеологическими единицами библейского происхождения, необходимо и может поспособствовать осуществлению качественного перевода и избеганию переводческих ошибок. Особенно следует обратить внимание на переводческие трудности, связанные с универсальными свойствами БФЕ, их национальной спецификой и идентификацией БФЕ, часто фигурирующих в трансформированном виде.

Как показывают результаты исследования, для перевода БФЕ чаще всего используется метод фразеологического эквивалента. Данный метод позволяет сохранить все смыслы исходной БФЕ, а также стилистическую окраску фрагмента. В других случаях используются методы фразеологического аналога, описательный и дословный переводы, дополняемые в некоторых случаях лингвокультурологическими комментариями. Кроме того, выбор способа перевода обуславливается контекстом употребления БФЕ и его национальной спецификой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ли, Н.М.** Фразеологизмы библейского происхождения в английском и русском языках / Н.М. Ли. – Казахский национальный педагогический университет им. Абая, филологический факультет, кафедра лингвистики и литературоведения, 2018. – 45 с. – Текст : непосредственный.
2. **Мжельская, О.К.** Актуальные проблемы перевода библеизмов / О.К. Мжельская. – Текст : непосредственный. // Омский научный вестник, филологические науки, 2007. – № 2 (54). – С. 151-152.
3. **Седакова, О.А.** Словарь трудных слов из богослужения: Церковнославяно-русские паронимы, 2-е изд. / О.А. Седакова. – Москва: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2008. – 428с. – Текст : непосредственный.
4. **Федуленкова, Т.Н.** Лекции по английской фразеологии библейского происхождения: учебное пособие / Т.Н. Федуленкова. – Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 146 с.- 500 экз. - ISBN 978-5-91327-364-2. – Текст : непосредственный.

СЛОВАРИ

5. **Англо-немецко-шведский словарь библейской фразеологии / Федуленкова Т. Н., Мартюшова Е. В., Боннемарк М.; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова", Северодвинский фил. - Архангельск: Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2008 (СОЛТИ). - 166 с. – Текст : непосредственный.**
6. **Мокиенко, В.М.** Лепта библейской мудрости: русско-славянский словарь библейских крылатых выражений и афоризмов с соответствиями в германских, романских, армянском и грузинском языках: в 2 т. – Т. 1: А–О / В.М. Мокиенко, авт.сост.: З.К. Адамия [и др.]; под общ. ред. Е.Е. Иванова [и др.]. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 288 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.112

А.Г. Барова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

МИХАЭЛЬ ЭНДЕ: ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности детского художественного текста немецкого писателя Михаэля Энде (на примере произведения «Момо»). Раскрывается связь философского и мифологического аспекта, исследуется символический подтекст романа-сказки «Момо».

Ключевые слова: миф, роман-сказка, М.Энде, Момо, символ, философский подтекст.

A.G. Barova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MICHAEL ENDE: FEATURES OF CHILDREN'S LITERARY TEXT

Abstract. The article examines the features of the children's literary text by the German writer Michael Ende (on the example of the work "Momo"). The connection between the philosophical and mythological aspects is revealed, the symbolic subtext of the fairy-tale novel "Momo" is explored.

Keywords: myth, fairy tale novel, M.Ende, Momo, symbol, philosophical subtext.

Творчество немецкого писателя Михаэля Энде (1929-1995) носит многожанровый характер, охватывает большое количество литературных сказок, сюрреалистических рассказов, стихотворений. Наиболее известными произведениями писателя являются сказочные романы «Момо» (Momo, 1973), «История, которой нет конца» (Die unendliche Geschichte, 1979), сборник рассказов «Зеркало в зеркале» (Der Spiegel im Spiegel: Ein Labyrinth), сказочная диалогия «Джим Пуговка и Лукас Машинист» (Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer) и «Джим Пуговка и 13 лютых» (Jim Knopf und die Wilde 13). Особенностью творчества М. Энде стало то, что свои произведения он писал для детей, но затрагиваемая проблематика была направлена на взрослого читателя.

На творчество писателя оказали влияние разнообразные литературные, философские, религиозные течения и направления. Все его произведения объединяет наличие фантастического сюжета, философского подтекста, и ряд поднимаемых глобальных проблем, затрагивающих человеческие взаимоотношения, пересмотр системы ценностей. Подобное в большей степени проявляется в сказках писателя, для которых синтез фантастики и критического отношения к действительности становится отличительной чертой. Своеобразное переплетение мифа, сказок разных народов придает произведениям М. Энде «двойную адресованность» - они направлены как на детскую, так и на взрослую аудиторию: адресованные детям, но написанные для взрослых [4, 62-67]. Как правило, дети воспринимают внешнюю сторону сказочного события, а взрослые – внутреннюю сторону сложных человеческих отношений. Соответственно, целью М. Энде было привлечь внимание взрослых к поднимаемым им проблемам через детскую аудиторию.

Для романа «Момо», над которым М. Энде работал восемь лет, характерным является синтез мифа и философии, что является типичным для литературы периода постмодернизма. Что касается жанра произведения, то исследователи определяют его неоднозначно: литературная сказка [1], философский роман-сказка [3]. Сказка «Момо» повествует о девочке - Момо, живущей на окраине большого города, в развалинах амфитеатра. Все, что у неё есть – это её необычный дар – умение слушать и слышать людей, и дарить им время. Однажды в городе появляется армия Серых господ, крадущих у людей время. Момо противостоит власти Серых господ, в этом ей помогают друг Беппо, Мастер Хора и черепаха Кассиопея.

Для сказки «Момо», как и для остальных произведений М. Энде, характерным является наличие языковых экспериментов в повествовании, фантастического сюжета, особого композиционно-стилистического построения, типичного для жанра сказки: зачин (Es waren uralte Zeiten. – В давние-предавние времена.), развитие сюжета, развязка. Типичным для сюжета многих сказок является присутствие героя-ребенка, все приключения или злоключения которого начинаются в отсутствие родителей. В данном случае это - Момо, сирота, восьми-двенадцати лет, вступившая в борьбу с Серыми господами, чтобы спасти мир. В произведении присутствует характерный для сказки мир реальный и сказочный, в который попадает главная героиня.

Одной из главных особенностей произведения является использование индивидуально-авторских сочетаний, в первую очередь, тропов: сравнений, гипербол, эпитетов, метафор, повторов, символов, играющих существенную роль как при создании образов героев, так выполняющих структурно-композиционную функцию. Символом времени является в романе «цветок часа» (Stunden-Blume). Мастер Хора при помощи волшебства проводит Момо в мир, где растут чудесные «цветы часа» (Stunden-Blumen). В действительности же «цветы часа» растут в сердце каждого человека, каждый час расцветает один цветок и то, каким этот цветок предстанет перед человеком, зависит от самого человека, от его восприятия окружающей действительности. В образе «цветов» М. Энде представил время, дающееся каждому из нас и от того, как человек им распорядится, будет зависеть, насколько он будет счастлив или одинок в этом

мире. Появившиеся в городе Серые Господа, представляющие собой аллегория на современный мир с его «стремительностью и жесткой практичностью» [2], крадут эти цветы, засушивают и делают сигары, дым от которых поражает людей смертной тоской и скукой. Возникающие ниоткуда лишь потому, что человек сам дает им возможность возникнуть, они символизируют тот образ, который каждый сам создает и развивает внутри себя, образ человека, разучившегося ценить мимолетные моменты счастья и ищущего оправдание этому в форме фразы «У меня нет времени». Противостоит этому миру Момо, которой помогают друг Беппо, Мастер Хора и черепаха Кассиопея, обладающая даром на короткое время заглядывать в будущее.

Особую роль в построении текста играет миф: элементы гречкой, китайской мифологии служат источником для создания мотивов, образов героев, интертекстуальной игры. Так, Момо с друзьями отправляется в путешествие на корабле под именем «Арго», что является аллюзией на миф об аргонавтах. В тексте черепаха Кассиопея появляется и сопровождает Момо, как путеводная звезда на протяжении всего её опасного пути. Писатель находит в мифе неиссякаемый источник художественного выражения мысли.

Произведение, имеющее глубокий философский подтекст, заставляет задуматься о ценности жизни и времени, которое человечество крадет у себя, пренебрегая теми моментами жизни, которые являются наиболее важными и ценными – мелкие радости жизни, внимание к детям, дружба. Время – это дар, который воспринимать нужно сердцем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Большакова, Н.Н.** Игровая поэтика в литературных сказках Михаэля Энде: специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Большакова Наталья Николаевна; Смоленский государственный университет. – Смоленск, 2007. – 222 с. – Библиогр.: с. 170-191 – Текст : непосредственный.
2. Невидимый собеседник и настоящий слушатель. Михаэл Энде: «Момо» и «Бесконечная история» – URL: <https://school.msk.ru/nevidimyj-sobesednik-i-nastoyashhij-slushatel-mihael-ende-momo-i-beskonechnaya-istoriya/> – Текст электронный.
3. **Рахматуллина, Д.Р.** Модели времени в романе Михаэля Энде «Момо» и его переводах на русский и английский языки / Д.Р. Рахматуллина, М.И. Вахрушева - DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00172. – Текст электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1(80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-vremeni-v-romane-mihaelya-ende-momo-i-ego-perevodah-na-russkiy-i-angliyskiy-yazyki> (дата обращения: 11.10.2021).
4. **Wernsdorff, Ch. von.** Bilder gegen das Nichts. Zur Wiederkehr der Romantik bei Michael Ende und Peter Handke / Ch. Von Wernsdorff – Neuss: Verlag Schampel und Kleine, 1983. –133 S. – ISBN 13: 9783923996018– Текст: непосредственный.

УДК 81'367.625

Ш.Р.Басыров,

Донецкий национальный университет, г. Донецк, Украина

ТАКТИЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА

Аннотация. В статье исследуются структура и семантика тактильных глаголов (ТГ) в английском, немецком и русском языке. Проводится структурный анализ ТГ, устанавливаются способы их образования в сопоставляемых языках, определяется степень продуктивности каждого способа, а также осуществляется семантическая классификация английских, немецких и русских ТГ.

Ключевые слова: тактильность, структура, семантика, образование, продуктивность.

Sh.R. Basyrov,

Donetsk National University, Donetsk, Ukraine

TACTILE VERBS IN THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES: STRUCTURE AND SEMANTICS

Abstract. The purpose of the research is to study the semantics and structure of tactile verbs (TVs) in English, German and Russian. The structural analysis of TVs is carried out and the methods of their formation in the compared languages are established, as well as the degree of productivity of each method is determined; the semantic classification of English, German and Russian TVs is provided.

Keywords: tactility, structure, semantics, formation, productivity.

Настоящая статья посвящена исследованию структурно-семантических особенностей тактильных глаголов (далее – ТГ) в английском, немецком и русском языках, ср.:

англ. *to touch* <come into or be in contact with; bring one's hand or another part of one's body into contact with> 'вступать или находиться в контакте; привести руку или другую часть своего тела в контакт с кем- или чем-либо с кем-либо', т.е. 'касаться' (*She reached out to touch his arm* 'Она потянулась, чтобы коснуться его руки');

нем. *berühren* <[mit der Hand] einen Kontakt herstellen; anrühren, ohne fest zuzufassen; streifen> ((рукой) устанавливает контакт, трогать, без резких движений, задевать) 'касаться' (*Plötzlich fühlte sie, wie etwas sie leise an ihrem nackten Fuß berührte* 'Вдруг она почувствовала, как что-то слегка коснулось ее босой ноги');

рус. *касаться* <дотрагиваться (дотронуться) до кого-, чего-л., слегка задевая кого-, что-л.> (*Травинки сухо и щекотно касались лица*).

ТГ представляют собой особый интерес для сопоставительного исследования, так как являются средством репрезентации невербальной коммуникации, передачи настроения, цели и мотивов агенса (субъекта прикосновения). Тактильность выступает одним из ключевых понятий межкультурной коммуникации, характеризующей разные лингвокультуры, поведение и взаимоотношение их представителей.

Статья нацелена на поиск отличительных черт в формальной и семантической организации ТГ в английском, немецком и русском языках.

Теоретико-методологической базой сопоставительного изучения ТГ послужили специальные работы, посвященные данным языковым единицам, в частности работы А. В. Жуковской [2], А. Л. Лебедевой [3], Д. К. Усмонова [5].

Материалом для настоящего исследования послужили ТГ, отобранные из толковых словарей русского [1; 4], английского [7] и немецкого [6] языков. Общий объем словарной выборки составляет в английском языке – 322 ТГ, в немецком – 313 ТГ, в русском – 326 ТГ.

Место тактильности в процессе восприятия действительности. Одним из способов познания человеком окружающего мира является тактильность, т.е. осязательное восприятие им предметов с целью получения определенной информации. Прикосновения играют важную роль в жизни человека, так как они могут служить не только способом познания, но также могут передавать эмоции и чувства человека (позитивные, негативные).

В семантике слов, описывающих тактильные ощущения, отражается характер взаимодействия с объектом. Этот характер может быть представлен в виде физических контактов различного типа:

прикосновения без приложения интенсивного усилия, без указания на специфику движения относительно объекта (*трогать, касаться*), например: *Он коснулся ее мягких ресниц*;

прикосновения с указанием на особенности его осуществления. Существенными представляются при этом следующие детали тактильного взаимодействия с объектом:

приложение усилия при тактильном контакте в виде давления с разной степенью силы: *упереться, надавить, ударить, ткнуть, погладить, скользнуть*, например: *Она с силой нажала на гладкую кнопку звонка*;

б) угол приложения усилия при контакте с поверхностью объекта. Тактильное взаимодействие может иметь характер движения (скольжения), направленного вдоль поверхности объекта типа *гладить, скользить*, например: *Он кончиками пальцев коснулся её*;

в) тактильный контакт может происходить в виде давления на поверхность объекта, которое осуществляется перпендикулярно его поверхности (*надавить, ударить*), например: *Руки сами нажали на упругую скобу*; *Он ударил кулаком по упругой спинке кресла*.

Общими свойствами ощущений в целом, а также тактильных ощущений в частности, является т.о. качество, интенсивность, продолжительность и локализация.

В межличностном общении принято выделять *вербальные* и *невербальные* средства общения. По мнению Альберта Мейерабиана, передача информации происходит за счёт вербальных средств на 7 %, за счёт интонации – на 38 %, и за счёт мимики и жестов – на 55% [8]. Выявлено также, что в среднем человек говорит словами лишь в течение 10-11 минут в день, а каждое предложение звучит в среднем не более 2,5 секунд. Таким образом, словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передаётся с помощью невербальных средств общения.

Тактильное общение – способ передачи информации посредством прикосновений. Такая коммуникация известна как *такесика*, которая, в свою очередь, является одним из ведущих средств невербального общения. Прикосновения играют важную роль в жизни и в общении людей, например, матери и её ребенка, так как такесика является основным средством передачи информации до того, как ребенок научится говорить.

В различных культурах такесика играет различную роль. Так, арабы, евреи, жители Восточной Европы и средиземноморских стран часто используют прикосновения при общении. Напротив,

североамериканцы, азиаты и жители Северной Европы принадлежат к дистантным культурам. Представители этих культур обычно находятся на расстоянии от собеседника, а азиаты используют большую дистанцию, нежели североамериканцы и жители Северной Европы. Немцы, англичане и другие англосаксонские народы считаются людьми, которые редко пользуются прикосновениями при общении.

Структурные типы ТГ в сопоставляемых языках. В английском, немецком и русском языках выявлены следующие общие структурные типы:

1) **симплексы**, состоящие только из корневой основы слова (англ. – 102 ед.; нем. – 134 ед., рус. – 90 ед.), ср.:

(4) англ. *to seize* <to take hold of something suddenly and violently> ‘схватить что-то внезапно и жестоко’;

(5) нем. *beißen* <mit den Zähnen in etwas eindringen> ‘вгрызаться во что-либо зубами’;

(6) рус. *бить* <ударяя, причинять боль кому-н., избивать>;

2) **суффиксальные ТГ**, образованные путем присоединения к производящей основе суффикса (англ. -13 ед.; нем. - 14 ед.; рус. - 64 ед.), ср.:

(7) англ. *to snuggle* ‘прижиматься’ (← *snug* ‘удобный’, ‘приятный’, ‘уютный’);

(8) нем. *bröckeln* ‘крошить’ (← *bröcken* ‘дробить’);

(9) рус. *доставать* (← *достать*);

3) **префиксальные ТГ**, при деривации которых к производящей основе присоединяется префикс (англ. - 13 ед.; рус. - 68 ед.; нем. - 112 ед.), ср.:

(10) англ. *to restrain* ‘удерживать’ (← *strain* ‘натягивать’, ‘растягивать’, ‘напрягаться’);

(11) нем. *anrühren* ‘толкать’ (← *rühren* ‘двигать’, ‘шевелить’);

(12) рус. *нажать* <надавить на что-л. пальцами> (← *жать*);

4) **рефлексивные ТГ**, содержащие в своей структуре рефлексивное местоимение: в английском – *oneself* (12 ед.), в немецком – *sich* (49 ед.), в русском – постфикс –*ся* (74 ед.), ср.:

(13) англ. *to wash oneself* ‘мытьяся’ (← *to wash* ‘мыть’);

(14) нем. *sich klammern* ‘цепляться’ (← *klammern* ‘скреплять’);

(15) рус. *чесаться* (← *чесать*);

5) **конверсивные ТГ**, обнаруженные в английском (114 ед.) и немецком (10 ед.) языках, ср.:

(16) англ. *to iron* <to make clothes smooth using an iron> (делать одежду гладкой, используя утюг) ‘гладить’ (← *iron* ‘утюг’);

(17) нем. *sägen* <etwas mit einer Säge oder einer Säge mit Motor in Stücke schneiden> (разделить что-либо на куски, используя пилу или пилу с мотором) ‘пилить’ (← *die Säge* ‘пила’);

6) **префиксально-суффиксальные ТГ**, образованные путем одновременного присоединения к производящей основе префикса и суффикса (нем. - 9 ед.; рус. - 23 ед.), ср.:

(18) нем. *zerkleinern* <in weniger große kleine Stücke zerteilen> (разделять на мелкие кусочки) ‘измельчать’ (← *klein* ‘маленький’);

(19) рус. *наполнить* <занять какое-либоместилище, пространство полностью, целиком, поместив в него что-либо; сделать полным> (← *полный*).

7) Только в английском языке, особенно в разговорном, обнаружены **фразовые ТГ**, состоящие из глагола и послелога (48 ед.), например:

(20) англ. *to pluck at* <to pull the strings of a musical instrument> (дергать струны музыкального инструмента) ‘перебирать’ (*Someone was plucking at the strings of an old guitar* ‘Кто-то перебирал струны старой гитары’);

(21) англ. *push out* <to make somebody move out of a particular place> ‘вытолкать’ (*He pushed me out of the room* ‘Он вытолкнул меня из комнаты’).

8) Лишь в русском языке выявлены **префиксально-суффиксально-постфиксальные ТГ** (7 ед.):

(22) рус. *наталкиваться* <касаться (коснуться) кого-, чего-л. при движении; неожиданно, внезапно наскокивать (наскочить) на какое-л. препятствие> (← толкать).

Семантика английских, немецких и русских ТГ. Анализ словарных толкований английских, русских и немецких ТГ позволил выявить в семантической структуре данных глаголов общие и дифференциальные семантические компоненты, которые используются при составлении формул толкования (далее – ФТ). Облигаторными компонентами в ФТ являются:

1) **S** (субъект прикосновения) – тот, кто касается, т.е. инициатор и исполнитель действия, который реализует тактильное действие и операцию по отношению к объекту прикосновения;

2) **O** (объект прикосновения) – тот, к кому/чему субъект прикасается, т.е. адресат, на которого направлены активные тактильные действия и операции субъекта. Объектом соприкосновения может выступать другой человек, часть его тела, животное, предметы окружающей действительности либо часть тела самого субъекта прикосновения, например, у рефлексивных глаголов (*to wash oneself, sich waschen, мыться*), поэтому в семантической структуре ТГ выделяется **O_{part}** (партитивный объект).

Кроме того, для описания семантики ТГ в ряде случаев существенными являются такие факультативные компоненты:

3) **Inst** (инструмент) – предмет, посредством которого субъект прикасается к объекту; часто им выступает часть тела самого субъекта (рука, тело и т.п.) либо другие предметы (например, хворостинка, палка, нож и т.п.);

4) **Mod** – способ прикосновения субъекта к объекту, т.е. то, как субъект прикасается к объекту;

5) **Mot** – цель прикосновения субъекта к объекту, его мотивация, причина прикосновения;

6) **T** – время, в течение которого субъект осуществляет прикосновения к объекту;

7) **Quant** – количество прикосновений субъекта к объекту;

8) **Direct** – направление перемещение объекта прикосновения;

9) **Med** – средство, используемое субъектом при воздействии на объект.

Перечисленные смысловые компоненты могут появляться в семантической структуре ТГ автономно или в связанном виде, т.е. в комбинации друг с другом.

Рассмотрим основные семантические группы ТГ.

1) **ТГ с ФТ «S прикасается к О»** (англ. – 17 ед., нем. – 29 ед., рус. – 33 ед.), ср.:

(23) англ. *to swell* <to curve or make something curve> ‘гнуть что-л., заставлять что-то гнуться’;

(24) нем. *angreifen* <jemanden oder etwas anfassen/berühren> ‘прикоснуться к кому-л., чему-л.’;

(25) рус. *дотронуться* <касаться кого-л., чего-л., прикасаться к кому-л., чему-л. >.

2) **ТГ с ФТ «S прикасается к О посредством Inst»** (англ. – 8 ед., нем. – 11 ед., рус. – 17 ед.), ср.:

(26) англ. *to touch* <come into or be in contact with; bring one’s hand or another part of one’s body into contact with> ‘вступать или находиться в контакте; привести руку или другую часть своего тела в контакт с кем-л. или чем-л.’;

(27) нем. *anrühren* <mit der Hand berühren, anfassen> ‘прикоснуться к чему-л. рукой’;

(28) рус. *бодать* <толкать, бить, колоть рогами>;

3) **ТГ с ФТ «S прикасается к О определенным Mod»** (англ. – 28 ед., нем. – 21 ед., рус. – 45 ед.), ср.:

(29) англ. *to adhere* <to stick firmly to something> ‘крепко держаться за что-то’;

(30) нем. *pressen* <starken Druck ausüben, indem etwas in etwas hineingedrückt wird> ‘сильно надвить, пытаться вдавить что-л. во что-нибудь’;

(31) рус. *касаться* <дотрагиваться (дотронуться) до кого-, чего-л., слегка задевая кого-, что-л.>;

4) **ТГ с ФТ «S прикасается к О с определенной Mot»** (англ. – 74 ед., нем. – 70 ед., рус. – 71 ед.), ср.:

(32) англ. *to wipe* <to rub a surface in order to remove dirt, liquid etc.> ‘потереть поверхность, чтобы удалить грязь, жидкость и т.д.’;

(33) нем. *abreiben* <durch Reiben reinigen, Schmutz oder Ähnliches durch Reiben entfernen> ‘очистить протиранием, удалить грязь и т.п. путем протирания’;

(34) рус. *вытирать* <очищать что-н. от пыли, грязи трением>;

5) **ТГ с ФТ «S прикасается к О определенным Mod за определенное T и делает определенное Quant»** (англ. – 2 ед., нем. – 2 ед., рус. – 1 ед.), ср.:

(34) англ. *to beat* <make a rhythmical sound through being struck.> ‘издавать ритмичный звук, ударяя что-либо; барабанить’;

(35) нем. *zerren* <an etwas/jemandem intensiv oder mit großem Kraftaufwand ziehen > ‘тянуть что-л., кого-л. интенсивно или с большим усилием; дергать’;

(36) рус. *теребить* <касаться чего-л. слегка, дергая мелкими щипками, перебирая некоторое время>.

Сопоставительное исследование ТГ позволяет сделать следующие **выводы**:

Тактильность, как вид сенсорных ощущений, генетически является одним из самых древних видов чувственного отражения действительности и способом осознания и способом невербального общения.

2.Тактильные глаголы обозначают действия, которые совершаются посредством прикосновения субъекта (человека) к объекту (человеку, животному, предмету).

3. Среди структурных типов английских, немецких и русских ТГ существуют общие способы словообразования и формальные типы: симплексы (простые / корневые ТГ); префиксальные и суффиксальные ТГ, а также ТГ с рефлексивным элементом (местоимением).

4. Существуют структурные типы ТГ, общие только для двух языков (конверсивные ТГ – для английского и немецкого языков; префиксально-суффиксальные ТГ – для немецкого и русского языков) или для одного языка (префиксально-постфиксальные и префиксально-суффиксально-постфиксальные ТГ– для русского языка; ТГ с послелогоми – для английского языка).

5. Для описания семантики английских, немецких и русских ТГ существенными являются две группы семантических элементов: а) *облигаторные*: S (субъект прикосновения); О (объект прикосновения); O_{part} (партитивный объект); 2) *факультативные*: Inst (инструмент) – посредством которого субъект прикасается к объекту; Mod (способ) прикосновения субъекта к объекту; Mot (цель)

прикосновения субъекта к объекту; T (время/длительность) прикосновения субъекта к объекту; Quant (количество прикосновений) субъекта к объекту; Direct – направление движения.

6. Тактильный контакт между субъектом и объектом прикосновения может носить как активный (намеренный, целенаправленный) характер, так и пассивный (ненамеренный, опосредованный, случайный).

7. Намеренное тактильное воздействие субъекта прикосновения на объект имеет своей целью достижение субъектом определенной цели, установки, желания (например, устранение зуда, выражение своих чувств, эмоций и т.п.). Данный тип тактильного контакта носит, как правило, положительный результат для субъекта.

8. Ненамеренный тактильный контакт носит обычно пассивный характер и может сопровождаться деструкцией субъекта прикосновения (боль, травма и т.п.) (негативный, отрицательный результат для субъекта).

9. У английских, немецких и русских ТГ выявлено 21 семантическая группа, среди них: 12 – без перемещения субъекта в пространстве; 7 – с перемещением субъекта и / или объекта в пространстве и 2 группы ТГ, в которых субъект производит тактильные действия над собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты/ Под ред. проф. Л.Г.Бабенко – Москва: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 576 с. - ISBN -978-5-462-00615-9. – Текст : непосредственный.
2. Жуковська, А.В. Тактильна поведінка мовця в англomовному художньому дискурсі: номінативний та комунікативно-прагматичний аспекти : спеціальність 10.02.04 «Германські мови»: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук / Анна Володимирівна Жуковська; Київський національний лінгвістичний університет. – Київ, 2018. - 230 с. – Бібліогр.: с. 221-230. – Текст : непосредственный.
3. Лебедева, А.Л. Семантика и функционирование предложений с глаголами касания (на материале русского и немецкого языков): специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Александра Леонидовна Лебедева; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2009. – 165 с. – Библиогр.: с. 158-165. – Текст: непосредственный.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН ССР Н.Ю.Шведовой. –19-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1987. – 750 с. – Текст : непосредственный.
5. Усмонов, Д.К. Семантико-грамматическая характеристика глаголов ощущения в русском и таджикском языках: специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Джумабой Кульдждонович Усмонов; Российско-таджикский славянский университет. – Душанбе, 2014. – 146 с. – Библиогр.: с. 138-146. – Текст : непосредственный
6. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. – 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim-Zürich: Dudenverlag, 2010. – Bd. 10 – 1151 S. – Текст : непосредственный.
7. Longman Dictionary of Contemporary English [Text] / ed. by M. Mayor. – London : Longman, 2009. – 2081 p. – Текст : непосредственный.
8. Mehrabian, A. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes (англ.). –2nd. –/ Albert Mehrabian. –Belmont, CA: Wadsworth, 1981. – 160 p. — ISBN 0-534-00910-7. – Текст : непосредственный.

УДК 811.512.164

Т.Б. Бекджаев,

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

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКА С ЮВЕЛИРНОЙ ЛЕКСИКОЙ В СОСТАВЕ

Аннотация. В статье описывается использование ювелирной лексики в составе фразеологизмов туркменского языка. Известно, что народы, жившие на территории нынешнего Туркменистана с древних времен занимались ремеслом ювелира. Названия ювелирных изделий, действий и инструментов ювелира в прямом и переносном значениях входят в структуру многих фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизмы, ювелирная лексика, профессиональная лексика, ювелир.

T.B. Bekjajev,

Turkmen State University named after Magtymguly, Ashgabat, Turkmenistan

THE USAGE OF JEWELRY LEXIS IN TURKMEN SET PHRASES

Abstract. In this article the usage of jewelry lexis in set phrases of the Turkmen language is spoken about. It is known that various jewelries have been made of gold, silver from the ancient times in the territory of Turkmenistan. Therefore, many words belonging to this field entered into the system of set phrases and acquired figurative meanings.

Keywords: set phrases, jewelry lexis, professional words, jeweller.

Предки туркменов занимались ювелирным делом в течение долгих веков. Об этом свидетельствуют и результаты научных изысканий академика В.М.Массона [1, с. 142]. Он утверждает, что изготовлением ювелирных изделий на территории Туркменистана занимались в IV веке до нашей эры. Значит, справедливо будет утверждение о том, что как ювелирное дело, так и ювелирная лексика имеют древнюю историю. В научной работе, посвященном профессиональной лексике туркменского языка, о возникновении ювелирного дела как искусства, отмечает следующее: “Возможно, ювелирное искусство возникло в связи с необходимостью украшения женщин, ахал-текинских лошадей, представить их в еще более ярком свете, еще более красивыми с целью удовлетворения культурно-эстетических требований народа” [2, с. 62].

Ювелирная лексика туркменского языка состоит из тематически отличающихся друг от друга лексических единиц, которые можно сгруппировать следующим образом: названия инструментов, продолжительность времени, необходимого для изготовления определенного изделия, название ювелирного изделия.

Инструменты ювелира не на много отличается от инструментов кузнеца. Однако в связи с размерами изделия они по размеру значительно меньше и изящнее. Ювелирная лексика часто встречается в составе фразеологизмов туркменского языка. В связи с включением в структуру фразеологических единиц профессионализмов национальный колорит становится более заметным.

фразеологические единицы, в составе которых имеются ювелирна лексика, обычно очень активна в повседневной жизни народа. Однако, не вся ювелирная лексика включается в состав фразеологизмов, потому что в структуру фразеологических единиц не могут входить слова, абсолютно неизвестные для большинства носителей. Следовательно, компонентом фразеологизма могут быть только такие профессионализмы, которые знакомы большинству носителей языка. Народ использует в качестве компонента фразеологизма активные слова, которые характеризуют предмет, действие. В качестве ювелирной лексики в составе фразеологизмов туркменского языка используются названия драгоценных камней, металлов, инструментов ювелира и др. Обратимся к примерам:

Altyna gaplamak (букв. Упаковать золотом) – любить, переоценивать, считать недостижимым.

Gyzyldan gymmat (букв. Дороже золота) – очень дорогой, важнейший, необходимый.

Dilinden dür saçmak (букв. Разливаться жемчугом) – говорить красиво.

В составе присутствует ювелирная лексика – золото, жемчуг

Мы раньше отметили, что фразеологизмы связанные с ремеслом ювелира возникают на основе сравнения предмета и явления с характером, описываемым ювелирной лексикой. Такие словосочетания по функциональности можно объединять в группы: словосочетания, употребляемые как свободные, так и с переносным значением и как словосочетания только с переносным значением. С этой точки зрения, характеристика предметов и явлений, называемые профессионализмом обретают особое значение. Может быть это связано с тем, что значение фразеологизмов, в составе которых имеются ювелирная лексика, иногда никак не связан с работой ювелира.

1. Фразеологизмы, в составе которых имеются ювелирная лексика, употребляемая в прямом и переносном значении. Такие фразеологизмы могут употребляться как в процессе работы ювелира, так и повседневной жизни. В то же время они могут употребляться и как фразеологизм с переносным значением.

Приведем примеры:

Gyzyla gaplamak (букв. Упаковать золотом) – считать нужным, драгоценным, повышать значимость.

Igesini sürtmek (букв. Пилить напильником) – попрекать, иронизировать.

Altyn sandygyň agzunu açmak (букв. Открыть крышку золотого сундука) – найти клад, богатство, стать обладателем богатства.

Gyzyly kenek ýaly (букв. Как альчик с золотом) – красивая, хорошая вещь. В составе этих фразеологизмов имеются слова золото и напильник.

Данные фразеологизмы могут быть употреблен как в переносном (как фразеологизмы), так и в прямом значении.

2. Фразеологизмы, в состав которых входит ювелирная лексика, используемые только в переносном значении.

Такие фразеологизмы возникли на основе схожести явлений, которые встречаются в повседневной жизни народов. Названия предметов – профессионализмы, связанные с ремеслом ювелира, используются для описания жизненной ситуации. Такие словосочетания не могут быть употреблены в прямом значении. Например:

Agyz ülnüsinden aňmak (букв. Понять по расположению (форме) губ) – понять заранее о том, хочет сказать кто-нибудь.

Belanyň körügi (букв. Горн зла, напасти) – причина, источник чего-то плохого.

Слова “ülni” (специальная форма используемая при изготовлении ювелирных изделий), “kögük” (специальная печь для плавления золота, серебра, железа) относятся ювелирной лексики.

Применение приведенных фразеологизмов в качестве свободных словосочетаний семантическая связь между его компонентами нарушается, потому что эти профессионализмы не раскрывают характерные особенности значения компонентов словосочетаний.

Количество фразеологизмов, в составе которых имеются ювелирная лексика меньше, чем какой-либо другой фразеологической единицы с разными профессионализмами. Это объясняется тем, ремесло ювелира было распространено меньше, чем другие профессии. Оно требовало изящества, тонкости, особого дара, в связи с чем получило меньшее распространение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Массон, В.М. Первые цивилизации / В.М. Массон. – Л.: Наука, 1989. –355 с. – Текст: непосредственный.
2. Türkmen diliniň professional leksikasy. –Aşgabat, Ýlym, 1987. –85 s. – Текст: непосредственный.

УДК 378.43:2

А.М. Борисов,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД КАК ОСНОВА УЧЕБНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки учебных коммуникативных ситуаций на основе морфологического метода, создающего условия для формирования у обучаемых навыков самостоятельного выбора коммуникативных стратегий и речевого материала.

Ключевые слова: учебная коммуникативная ситуация, морфологический метод, метод генерации идей.

A.M. Borisov,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MORPHOLOGICAL METHOD AS A BASIS OF TEACHING COMMUNICATIVE SITUATION

Abstract. The article deals with the problem of developing teaching communicative situations based on the morphological method, which creates conditions for the formation of students' skills of independent choice of communication strategies and speech material.

Keywords: teaching communicative situation, morphological method, method of generating ideas.

Одним из важных критериев сформированности коммуникативных навыков обучающихся является ситуативная обусловленность их речи. В наиболее широко распространенных методических системах ситуативность рассматривается как один из ведущих принципов обучения иностранному языку.

Ситуация, в ее наиболее общем понимании, представляет собой совокупность обстоятельств и вовлеченных в них предметов действительности. Такие обстоятельства создают «... те или иные отношения, обстановку или положение» [3, с.498].

Основным отличием коммуникативной ситуации от простой ситуации является наличие коммуникативного мотива. Коммуникативная ситуация, как особая форма проявления ситуации, характеризуется наличием в ней коммуникативного стимула, который может быть сформулирован как вербально в форме конкретных коммуникативных установок, так и опосредованно – как глобальная коммуникативная или практическая проблема.

Н.Д. Гальскова представляет основные компоненты коммуникативной ситуации в форме вопросительных слов. Помимо коммуникантов (кто?), в структуру коммуникативной ситуации включаются пространственно-временные характеристики (где? когда?), речевой стимул как намерения участников речевого взаимодействия (с какой целью?), тема (о чём?), а также чувственно-эмоциональный фактор (как?) [1, с. 143].

В данной статье учебная коммуникативная ситуация понимается не только как совокупность обстоятельств, содержащих коммуникативный мотив, но и как специфическая форма организации учебного материала (лексического, грамматического, социо-культурного компонента), а также как средство гибкого и опосредованного управления учебной и речевой деятельностью обучающихся. Такая трактовка УКС, по мнению автора, обеспечивает целенаправленное, взаимосвязанное функционирование всех ее компонентов.

Принято считать, что учебные коммуникативные ситуации (УКС) структурно и компонентно должны моделировать наиболее типичные реальные ситуации общения. В отличие от последних, которые уникальны по своей природе, УКС обладают не только качеством модельности, но и повторяемостью. При этом повторяемость не означает буквальное воспроизведение, УКС должна предполагать также и вариативность. Успешность учебной коммуникации в значительной степени определяется степенью детализации ее условий. Так, например, недостаточная информация об условиях приводит к тому, что большая часть времени и усилий обучающихся затрачивается на ее восстановление, а не на продумывание коммуникативных стратегий и языковых средств. Чрезмерная детализация, напротив, лишает обучающихся возможности экспериментировать с многоплановыми коммуникативными стратегиями.

Любой диалог в качестве постоянных величин содержит двух коммуникантов, коммуникативный стимул, тип взаимодействия, сопутствующие обстоятельства (факультативно – время, место и т.п.). Эти пять факторов, при рассмотрении их как переменные величины, дают пятимерную систему переменных, которые образуют основу некоторого диалога. В свою очередь, каждая из пяти переменных может принимать, в нашем случае, пять вариантов/значений, давая $5^5 = 3125$ разновидностей диалога. Сюжетная линия диалога «проявляется» при произвольном соединении по вертикали переменных (Таблица 1), т.е., линия может пройти через любую из пяти клеток в каждой из пяти строк. Этот метод в теории решения проблем известен как метод «генерации идей», одной из форм графического представления которого является морфологическая таблица для систематического расширения возможностей выбора (2, с.67).

Таблица 1.

Морфологическая таблица разработки учебной коммуникативной ситуации

Инварианты	Варианты (переменные)					
C1	student	waiter	taxi driver	policeman	hacker	...
C2	customer	doctor	student	journalist	tourist	...
Communicative motive	sensation	fear	lack of money	search for truth	blackmail	...
Place	park	super market	restaurant	beach	railway station	...
Resolution	escape	deal	marriage	arrest	job offer	

В представленной выше таблице проходящая через переменные линия образует основу следующего «сюжета». Студент, остро нуждающийся в деньгах, придумал, как он думал, сенсацию, позвонил журналисту и предложил ему встретиться в парке. Журналист выслушал студента и превратил всю в шутку. Но, оценив талант студента, предложил ему работу в газете.

Восстановление остальных деталей ситуации не требует больших временных затрат, сюжетная линия задает только направление развития диалога, которое произвольно выбирается самими обучающимися.

Содержание переменных может меняться в зависимости от изучаемой лексической темы или типов этикетного диалога. При изучении грамматической темы лексическое наполнение может быть свободным.

Продуктивность представленного метода и применимость его в практике обучения диалогической речи очевидны. Самостоятельная работа с таблицей, в том числе коллективное наполнение вариативной части таблицы в форме мозгового штурма, способствует усвоению обучающимися структурно-композиционной организации диалога, адаптации речи к различным условиям, навыка выбора коммуникативных стратегий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гальскова, Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва: Аркти; Глосса, 2000. 165 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 5-7695-2969-5.
2. **Науман, Э.** Принять решение – но как?: Пер. с нем. / Э. Науман. – Москва: Мир, 1987.—189 с. – Текст : непосредственный.
3. **Ушаков, Д.Н.** Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва: Аделант, 2013.-800 с. – ISBN 978-5-93642-345-1. – Текст: электронный.

УДК 371

Т.Ф. Бородина,

Казанский федеральный университет, г.Елабуга, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящается рассмотрению приоритетной задачи современной системы образования – формированию функциональной грамотности. Затрагивается вопрос потенциала учебных предметов в рассматриваемом процессе. Автор приводит данные констатирующего эксперимента, проводимого среди школьных учителей. В соответствии с полученными данными можно утверждать, что учителя понимают важность и необходимость формирования компонентов функциональной грамотности в процессе преподавания учебных предметов, однако уровень их готовности к реализации этого процесса еще недостаточно высокий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, иностранный язык, формирование, обучение, школьник.

T.F. Borodina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE FORMATION OF THE COMPONENTS OF FUNCTIONAL LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article deals with the study of the priority task of the modern education system – the formation of functional literacy. The question of the potential of academic subjects in this process is touched upon. The author cites the data of the ascertaining experiment conducted among school teachers. In accordance with the data obtained, it can be argued that teachers understand the importance and necessity of forming the components of functional literacy in the process of teaching school subjects, but the level of their readiness to implement this process is not yet high enough.

Keywords: functional literacy, creative thinking, foreign language, formation, learning, secondary school students.

Вызовы глобализации поставили перед международным педагогическим сообществом задачу поиска новых моделей образовательного процесса, формирующего функциональную грамотность и универсальные компетенции выпускников общеобразовательных учреждений. Динамизм, поисковый характер и незавершенность концепции функциональной грамотности проявляется в расширении представлений о ее структуре [2].

В 2021 году в исследование PISA впервые в качестве одного из ведущих компонентов вводится оценка креативного мышления, что многократно повышает как значимость этого направления исследования, так и имеющийся к нему интерес. Мотивируется такое решение тем, что способность к творческому мышлению, озарению и открытию— это основа развития всех сфер человеческой культуры: науки, технологии, философии, искусства, гуманитарных наук и других областей. Современные процессы

развития общества усиливают значимость человеческого ресурса, при этом в центре внимания оказываются не количественные, а качественные показатели. Многочисленные глобальные вызовы открывают возможности для обновления способов мышления, творчества, принятия решений и деятельности.

Понимая под креативным мышлением способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений или нового знания, его можно рассматривать как одну из значимых характеристик человека сложного общества, так как оно способствовало бы эффективному преобразованию окружающей действительности [1].

Несмотря на то, что креативное мышление (как креативность) является объектом изучения на протяжении веков (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, Г. Уоллес, К. Роджерс, Ж. Тейлер, Д.Б. Богоявленская, О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин, П.М. Якобсон и др.) [4], в настоящее время исследование этой проблемы приобрело новое направление – в контексте оценки функциональной грамотности. Это предопределило тот факт, что предметом изучения становится потенциал учебных предметов, среди которых необходимо отметить возможности предмета «Иностранный язык» в формировании не только креативного мышления, но и других компонентов функциональной грамотности.

Специфика предмета «Иностранный язык» обеспечивает создание ряда психолого-педагогических условий, способствующих эффективной организации процесса опосредованного формирования креативного мышления как нового компонента функциональной грамотности. Обучение иностранным языкам в школе, основной целью которого является формирование креативного мышления школьников, направлено на актуализацию и развитие в ходе учебно-познавательной деятельности личностных интеллектуальных и творческих способностей обучаемых, их познавательной мотивации, воли, настойчивости и т.д. К задачам такого обучения можно отнести обеспечение творческой учебно-познавательной деятельности обучаемых, раскрытия их креативного потенциала, создания ими креативных продуктов в процессе познавательной деятельности [3]. Уроки иностранного языка в школе, конструируемые педагогами в соответствии с приоритетными задачами образования, характеризуются 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.

С целью изучения состояния рассматриваемой проблемы преподавателями Елабужского института КФУ в 2021 году был запущен опрос учителей средних общеобразовательных школ Республики Татарстан. Авторская анкета направлена на получение эмпирических данных о характере организации процесса формирования функциональной грамотности в целом и креативного мышления в частности. В первом этапе констатирующего эксперимента принял участие 71 учитель из 20 школ Татарстана.

76% учителей, принявших участие в опросе, считают эффективным формирование функциональной грамотности школьников средствами учебных дисциплин. Однако, только 43% респондентов могут достаточно четко и правильно раскрыть суть феномена «Функциональная грамотность». Меньше трети всех опрошенных (27%) правильно определяют компонентный состав функциональной грамотности, и относят к ней математическую грамотность, естественнонаучную, финансовую и читательскую грамотность. Таким образом, складывается противоречие между осознанием учителями необходимости и возможности формирования функциональной грамотности и недостаточностью теоретических знаний у них.

Большее половины респондентов (56%) однозначно согласны с мнением о том, что такой компонент функциональной грамотности как креативное мышление можно рассматривать как ключевую характеристику личности XXI века, обеспечивающую ее конкурентоспособность в современном мире. 9% опрошенных учителей не согласны с приведенным утверждением, а больше трети педагогов (35%) затрудняются в определении правомерности этого мнения.

Понимая под креативным мышлением способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений или нового знания, 86% учителей, принявших участие в эксперименте, утверждают, что в их образовательном учреждении реализуется процесс формирования креативного мышления у школьников, прежде всего – опосредованный (по мнению 58% респондентов), т.е. в процессе преподавания учебных дисциплин, в том числе средствами иностранного языка. Они не просто считают возможным формирование креативного мышления на уроках, но сами реализуют это процесс на своих занятиях.

Важно уточнить, что большинством опрошенных уровень организации процесса формирования функциональной грамотности (в том числе креативного мышления) обучающихся в их образовательном учреждении оценивается как средний (66%). Кроме того, 35% респондентов не могут определить факторы, способствующие формированию креативного мышления. Таким образом, несмотря на

достаточно широкое распространение практики формирования компонентов функциональной грамотности средствами учебных предметов в школе, уровень практической готовности учителей к организации и реализации этого процесса нельзя считать высоким.

Среди барьеров, которые затрудняют процесс формирования компонентов функциональной грамотности, учителя, прежде всего, отмечают большую рабочую нагрузку (48%), недостаточную теоретическую и практическую подготовленность (37%), отсутствие стимулов и финансовой поддержки (32%), отсутствие мотивации – как собственной, так и других участников образовательного процесса (31%) и недостаточная материально-техническая база (30%). Все это еще раз подтверждает предположение о том, что на данном этапе решения задачи формирования функциональной грамотности школьников не решенными остаются вопросы теоретической и практической подготовки учителей к рассматриваемому процессу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Авдеенко, Н.А.** Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ / Н.А. Авдеенко, Л.О. Денищева, К.А. Краснянская, А.М. Михайлова. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 282-304.
2. **Алексашина, И.Ю.** Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. — Санкт Петербург: КАРО, 2019. — 160 с. — 700 экз. — ISBN 978-5-9925-1413-1. – Текст: непосредственный.
3. **Дегтярев, С.Н.** Креативно ориентированное обучение: разработка стратегий и путей ее реализации / С. Н. Дегтярев. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2014. – №6. – С. 20-34.
4. **Любарт, Т.** Психология креативности / Т. Любарт, К. Мишуру, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: Когито-Центр, 2009. – 216 с. – 1000 экз. – ISBN 978-5-89353-221-0, 2-200-26284-1. – Текст: непосредственный.

УДК 378.048.2

Л.В. Валова,

Западночешский университет, г. Пльзень, Чешская Республика

НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА КАК МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОСРЕДНИК

Аннотация. Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного в поликультурных (чешско-русских) группах. Автор опирается на мнение, что формированию у студентов межкультурной коммуникативной компетенции может способствовать т.н. межкультурный посредник, в качестве которого на занятиях по РКИ могут использоваться русскоговорящие студенты.

Ключевые слова: носитель языка, межкультурный посредник, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам.

L.V. Valova,

University of West Bohemia, Pilsen, Czech Republic

NATIVE SPEAKER AS AN INTERCULTURAL MEDIATOR

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in multicultural (Czech-Russian) groups. The author relies on the opinion that the formation of intercultural communicative competence can be helped by the so-called intercultural mediator. The article argues that Russian-speaking students can be used as an intercultural mediator in Russian as a foreign language classes.

Текст аннотации на английском языке

Keywords: native speaker, intercultural mediator, intercultural communication, intercultural communicative competence, teaching foreign languages.

Введение. Каждый человек является частью определенной национальной культуры, которая влияет на его каждодневное поведение, способы и манеру коммуникации с другими членами сообщества, интересы, привязанности, привычки, а также отношение к иным культурам. Как бы ни активизировалось глобализация современного мира, при которой стираются условные, а порой и буквальные, границы между странами и народами, оппозиция «свой – чужой», основанная на принадлежности к разным культурным сообществам, на владении разными языками, на разном менталитете, к сожалению, остается реальностью. У педагога есть все шансы «сгладить» это противопоставление, повлиять на формирование у учащихся интереса к иным национальным культурам и уважительного отношения к их представителям.

Не секрет, что Чехия – страна, привлекающая представителей разных национальностей, в том числе и русских, своим культурным достоянием, природными красотами, относительной (по сравнению с другими европейскими странами) безопасностью и др. Россиянам интересна Чехия, многие решают связать с этой страной свою жизнь: приезжают с целью поступить в университет и/или найти работу.

Одним из решающих факторов в процессе принятия такого решения является родство русского и чешского языков и, как кажется россиянам, близость славянских культур. В современной Чехии же отношение к России более чем спокойное, если ни сказать холодное, что в последнее время особенно активно подогревается чешскими СМИ. Немногие чехи сегодня подводят под общий (славянский) знаменатель наши национальные культуры и в целом наши народы [7, с. 61]. В работе известного в Чехии русиста и литературоведа И. Поспешила весьма точно говорится о специфике отношения официальной Чехии и чешской общественности к России: «...ни одна страна в мире не появляется в СМИ так часто, как Россия. Россия нас невероятно привлекает, в том числе и тем, чем нас по сути отталкивает; выражаясь по-другому: чем больше нас Россия субъективно отталкивает, тем больше она нас, в сущности, объективно привлекает» [2, с. 49-50]. Молодые люди, выбирая в школе для изучения второй иностранный язык, не могут не находиться под влиянием сложившегося общественного мнения, а остановившись на русском языке, в дальнейшем сталкиваются со следующей проблемой: как соотносить положительный образ России, созданный в используемых учебниках, с тем образом, который пропагандируется чешскими СМИ [7, с. 55]. В этой связи вопрос о формировании у студентов межкультурной коммуникативной компетенции становится особенно актуальным.

Данная статья посвящена особенностям преподавания РКИ в неоднородных (чешско-русских) группах на педагогическом факультете Западночешского университета в Пльзене. Цель статьи – обосновать возможность использования на занятиях по русскому языку русскоговорящих студентов в качестве межкультурного посредника.

Межкультурная коммуникативная компетенция

Изучение иностранного языка как лексико-грамматической системы, конечно, не является самоцелью; стимулом для современного человека служит, прежде всего, его стремление быть достойным участником *межнациональной коммуникации*, в какой бы форме она ни протекала – участие в международных переговорах, обучение за рубежом, чтение иностранной литературы в оригинале, переписка в соцсетях и пр. Полноценной же эта коммуникация может быть только в том случае, если ее участники будут иметь определенное представление о культуре, традициях, менталитете народа изучаемого языка. Одним из критериев успешности такой коммуникации является овладение участниками *межкультурной (коммуникативной) компетенции*. Данное понятие сегодня весьма активно используется как в российских, так и в зарубежных научных исследованиях, тем не менее, трудно дать четкое, однозначное, всеми специалистами признанное определение, так как в разных научных сферах существуют свои подходы, концепции, модели этого понятия.

Не все ученые дифференцируют понятия *межкультурной коммуникативной компетенции (МКК)* и *межкультурной компетенции (МК)* [5, с. 458]. По мнению А. Фантини, понятие межкультурной коммуникативной компетенции актуально только в связи с коммуникацией на иностранном языке. Однако нам ближе позиция, различающая эти два термина и понятия [3, с. 71; 6, с. 66; 8, с. 7]. Если участник коммуникации общается с представителем иной языковой и культурной сферы на своем родном языке, можно говорить о формировании *межкультурной компетенции*. Ведь в ходе такого общения и на родном языке человек обогащает свои знания, приобретает определенные умения, обогащает свой опыт, вырабатывает определенное отношение. Если же при соблюдении всех прочих условий коммуникация протекает не на родном, а на иностранном языке, есть смысл говорить о формировании *межкультурной коммуникативной компетенции*. Межкультурная коммуникативная компетенция, в сочетании со сформированной коммуникативной компетенцией на иностранном языке, помогает продуктивному общению с представителями иных культурных сообществ на их языке. Следовательно, понятия МКК и МК, определенным образом пересекаясь, тем не менее, отличаются друг от друга. Предпочтительным является термин *межкультурная коммуникативная компетенция* по причине его синтетичности: он объединяет понятия коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. Ключевую роль в развитии МКК у представителей молодого поколения, несомненно, принадлежит учителю, который в этом случае берет на себя функции *межкультурного посредника* [1].

Межкультурный посредник

Термин *межкультурный посредник* (role as an intercultural mediator), был введен в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [4, с.123]. В российских научных исследованиях используются разные термины, называющие специалиста в области «налаживания» межкультурной коммуникации: интеркультурный посредник, межкультурный медиатор, социокультурный посредник, посредник в диалоге культур, посредник между культурами и пр. Термин *межкультурный посредник* кажется нам наиболее подходящим, так как он пересекается с уже устоявшимися дидактическими терминами: *межкультурная коммуникация*, *межкультурная компетенция*, *межкультурное общение* и др. [1, с. 4].

Межкультурный посредник может быть «помощником» в ситуациях общения между носителями разных культурных кодов. Как уже было замечено выше, в пространстве школы, как средней, так и высшей, роль такого посредника берет на себя, прежде всего, педагог. Однако в ситуации, когда на

занятия по иностранному языку в группе обучаются носители данного языка, функция межкультурного посредника в определенной степени может быть переложена на этих студентов.

Русскоговорящие студенты на занятиях по РКИ

В Западночешском университете на педагогической факультете студенты, выбравшие профессию учителя русского языка, как правило, обучаются в т.н. «поликультурных» группах, которые состоят из чехов, а также русскоговорящей аудитории – русских, украинцев, белорусов и др.

Преподавание в группах, объединяющих чехов, на разном уровне владеющих русским языком, а также русскоговорящих студентов, нельзя назвать типичным и абсолютно легким. Безусловно, большинство теоретических курсов определенным образом «уравнивает» студентов, однако занятия по практическому русскому языку, развитию речи ставят носителей языка априори на ступеньку выше, что не может не вызывать вопросов и недовольства у чешских студентов. И в то же время не может не инспирировать преподавателя на разработку учебных методов, использующих это преимущество русскоговорящих во благо всей группы.

Одна из первых задач преподавателя, начинающего работать в такой неоднородной группе – создать комфортный для всех психологический климат, сблизить студентов (иногда даже в буквальном смысле). Весьма полезно на первом занятии после традиционного знакомства и небольшого рассказа каждого студента о себе, дать задание на составление диалога на тему «Знакомство» и рассадить студентов по принципу «носитель – неноситель русского языка». Подобные работы в смешанных парах/мини-группах следует сделать регулярными, чтобы студенты привыкли «физически» быть вместе, перестали рассаживаться в аудитории по национальному признаку. Задания такого характера, с одной стороны, покажут чешским студентам, что у носителей русского языка нет особых преимуществ, и они работают наравне с остальными, с другой стороны, вызовут у русскоязычных ощущение их востребованности, осознание того, что в их помощи нуждаются остальные – это, надо сказать, для большинства русскоговорящих студентов является огромным стимулом.

Так как при составлении диалогов в качестве «кураторов» принимают участие носители русского языка, коммуникативная ситуация, представленная в сценке, как правило, весьма приближена к аутентичной: звучат реальные фразы, воспроизводится типичная русская реакция, слышатся русские интонации. Речь носителей русского языка является своего рода образцом русского произношения, и в ходе такой совместной работы чехи стараются его имитировать. Составление диалогов можно вывести в их «разыгрывание» перед аудиторией. На примере таких диалогов можно лишний раз обратить внимание чешских студентов на произношение проблемных звуков и звуковых сочетаний, а также поупражняться в правильной русской интонации.

При разных видах работы (аудирование, чтение) с аутентичными текстами также можно воспользоваться имеющимися компетенциями русскоговорящих студентов. Так, носители русского языка способны объяснить некоторые описываемые реалии или слова и выражения, понимание которых требует знания культурного контекста, а также привести дополнительные примеры, завязать дискуссию и т. д. Дискуссия неизбежна, если одни и те же реалии вызывают разные ассоциации у представителей различных культур, предлагаются разные способы поведения в одних и тех же жизненных ситуациях, отличается оценка, казалось бы, обычных явлений. Например, говоря о праздновании в России Международного женского дня, полезно задать вопрос о том, с каким цветком ассоциируется у студентов этот весенний праздник. Ответы всегда приводят к бурному обсуждению, так как русскоязычная аудитория, как правило, называет мимозы, тюльпаны, нарциссы, у большинства чехов же данный праздник ассоциируется с гвоздикой. Причина в том, что праздник 8 Марта в современной Чехии имеет политический подтекст, не считается официальным и большинством игнорируется как символ социалистического прошлого.

Еще один эффективный способ использовать наличие носителей языка на занятиях по разговорной практике – организовать проектную деятельность, в которой им будет отводиться роль организаторов, редакторов, координаторов, консультантов и т.д. Проект – весьма эффективный способ «сплотить» группу, так как делается ставка на совместную подготовку заданий и такой же совместный «отчет». Так, уже традиционной на наших занятиях стала экскурсия по городу, которую готовят и проводят все студенты группы. На первом этапе проекта предполагается выбор наиболее интересных достопримечательностей в Пльзене, распределение выбранных объектов между студентами, а также составление реального маршрута, позволяющего обойти данные достопримечательности и познакомиться с ними в течение полутора часов (время занятия). На этом этапе и проявляются лидеры, причем это не всегда носители русского языка, которые способны организовать подготовку совместного проекта. Следующий этап, который длится целый семестр – сбор материала, подготовка к экскурсии, на которой всем студентам предстоит выступить в роли экскурсовода. Именно на этом этапе русскоговорящим студентам отводится ведущая роль – роль консультантов и редакторов текстов будущих выступлений. С тем чтобы рассказ «экскурсовода» был естественным высказыванием, а не пересказом книжного текста, им следует адаптировать сухую текстовую информацию, «приспособить» ее к конституции живого

общения. Заключительный и самый интересный этап – реальная экскурсия, в ходе которой, собственно, проверяется владение всеми компетенциями. Проектная деятельность полезна как в учебно-методическом аспекте: задействовано развитие всех видов речевой деятельности, так и в плане формирования межкультурной коммуникативной компетенции: учебная группа начинает действовать как единый организм, стирается языковая и культурный барьеры. При выполнении заданий подобного типа языковая, речевая, коммуникативная компетенции носителей языка являются выигрышными, востребованными и помогают в процессе формирования аналогичных компетенций, включая межкультурную коммуникативную компетенцию, у чешских студентов.

Заключение. Приведенные нами примеры, конечно, не исчерпывают всех возможностей привлечения русскоговорящих студентов к роли межкультурного посредника на занятиях по РКИ. С одной стороны, роль помощника, куратора, межкультурного посредника стимулирует и вдохновляет студентов, с другой стороны – чешские студенты с большей охотой и, возможно, что и с большим доверием склонны принимать культурологическую информацию от своих ровесников. Вполне естественно, что в аналогичной роли межкультурного посредника выступают и чешские студенты в ситуации, когда проводятся параллели с чешской действительностью и требуется знание чешских реалий. Такое студенческая «кооперация» является реальным примером продуктивной межнациональной коммуникации.

Обобщая сказанное, следует заметить, что развивать межкультурную коммуникативную компетенцию в средних и высших школах следует, прежде всего, для того, чтобы поддерживать равные отношения между студентами, говорящими на разных языках. Ведь каждый из участников коммуникации, осознавая свою индивидуальность, должен при этом признавать и уважать также и индивидуальность других студентов, воспринимать их как личности, общаться «на равных».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пешкова, М.** Роль межкультурного посредника глазами учителей / М. Пешкова, Л. Валова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики. IV Международная научно-практическая конференция, посвященная 55-летию факультета иностранных языков ЕИ КФУ. – Елабуга: ЕИ КФУ, 2020. – С. 193-201.
2. **Поспешил, И.** Русский феномен и проблема чехословацкой/чешской русистики / И. Поспешил. – Текст: непосредственный // Новая русистика. – 2016. – № 2. – С. 45-56.
3. **Byram, M.** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – Текст: непосредственный.
4. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS. Council of Europe, February, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 14.9.2021). – Текст : электронный.
5. **Fantini, A.E.** Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools / A.E. Fantini in D. K. Deardorff (Ed.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence. – USA: Sage Publications, Inc. 2009. – Pp. 456-476. – Текст: непосредственный.
6. **Kostková, K.** Rozvoj interkulturní komunikační kompetenci / K. Kostková. – Brno: Masarykova univerzita, 2012. – Текст: непосредственный.
7. **Pešková, M.** Hodnocení “jiného” ve výuce interkulturní komunikační kompetence (na příkladu ruštiny) / M. Pešková // Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků. – Plzeň: Západočeská univerzita, 2016. – S. 53-61. – Текст: непосредственный.
8. **Zachová, M.** Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů / M. Zachová // Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2. – Plzeň: Západočeská univerzita, 2017. – S.7-14. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111:81'373.72

А.В. Валуева,

*Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
г. Владимир, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ФЕ-ТЕРМИНОВ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Работа посвящена изучению делового словаря современного английского языка под редакцией Дж. Лоу и выявлению терминов с полным или частичным переосмыслением их компонентного состава. Цель исследования – на основе семантического и количественного анализа определить процентное соотношение ФЕ-терминов с разной степенью переосмысления прототипного сочетания слов.

Ключевые слова: фразеологическая единица, частичное переосмысление, полное переосмысление, компоненты.

A.V. Valueva,

Vladimir State University, Vladimir, Russia

FEATURES OF MEANING TRANSFER IN THE COMPONENTS OF BUSINESS ENGLISH PU-TERMS

Abstract. The paper is devoted to the study of the business dictionary of modern English under the editorship of J. Law and the identification of terms with full or partial meaning transfer of their component composition. The purpose of the study is to determine the percentage of phraseological units with varying degrees of meaning transfer of the prototypical word combination, the study is done on the basis of semantic and quantitative analysis.

Keywords: phraseological unit, partial meaning transfer, complete meaning transfer, components.

Актуальность изучения делового языка непреходяща ввиду его востребованности и коммуникативной ценности [5; 4, с. 114].

Данная работа посвящена изучению нового делового словаря современного английского языка под редакцией Дж. Лоу [8]. Цель исследования – выявить ФЕ-термины как с полным, так и с частичным переосмыслением компонентного состава и определить их процентное соотношение [3, с. 94]. Научная база исследования – фразеологическая теория А. В. Кунина и предложенный ученым метод фразеологической идентификации [2, с. 48]. В работе также находит применение ряд других методов фразеологического анализа и фразеологического описания [6].

В ходе исследования выявляем две большие группы ФЕ-терминов с характерным для каждой их них типом переосмысления компонентов [7].

ФЕ-термины с полным переосмыслением значения компонентов:

а) **milk round** (букв. молочный раунд) – an annual visit to universities by the personnel managers of large companies seeking graduates to join their organizations (с. 345) – привлечение выпускников вузов для работы в промышленности; ежегодный визит в университеты менеджеров по персоналу крупных компаний, ищущих выпускников для вступления в свои организации, например:

<...> *says a fellow undergraduate. 'He's certainly capable of a first.' This, of course, has provided an extra excuse for the highly protective Kinnocks to keep him out of the firing line. Meanwhile his sister Rachel, 20, has had only one encounter with the media -- at her parents' glitzy silver wedding anniversary party at London's Inner Temple. Her good looks made quite an impression. Kinnock [Fills], who is no mean performer on the rugby field, has developed a taste for academe. Far from trooping off for «milk round» interviews, he is contemplating postgraduate studies.* (BNC: [Daily Telegraph, elect. edn. of 19920406]. World affairs material).

б) **dawn raid** (букв. утренний обход) – an attempt by one company or investor to acquire a significant holding in the equity of another company by instructing brokers to buy all the shares available in that company as soon as the stock exchange opens (с. 152) – практика быстрой скупки крупного пакета акций сразу после открытия биржи; попытка одной компании или инвестора приобрести значительную долю в капитале другой компании, дав указание брокерам купить все акции этой компании сразу после открытия фондовой биржи, например:

During April 1988, Suchard, the Swiss-based chocolate manufacturer, launched a dawn raid on Rowntree, the York-based company, quickly scooping up a stake of 14.9 per cent as a 'strategic investment', but claiming that it had no intention of launching a full-scale takeover bid. (BNC: A right approach to economics? Margaret Thatcher's United Kingdom. Hardy, Peter. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton Ltd, 1991, pp. 21-124)

ФЕ-термины с частичным переосмыслением значения компонентов:

а) **artificial person** (букв. искусственный человек) – an entity that is recognized by the law as a legal person, i.e. one having legal rights and duties distinct from the individuals who comprise it (с. 32) – субъект, который по закону признан юридическим лицом, то есть юридическим лицом и правами, отличными от лиц, входящих в его состав, например:

Like Browne J. in Bognor Regis Urban District Council v. Champion 1972 <...>, I find the criticism of BNC the Manchester Corporation case by Spencer Bower, Actionable Defamation, 1st ed. (1908) convincing. The author said, at pp. 278-279: 'It is obvious that 'reputation,' in the sense in which alone it concerns the subject of defamation, has relation to the particular person enjoying it. But it must not be forgotten that 'person' for this purpose includes an artificial person: that is to say, it includes both 'a body of persons', and a firm... (BNC: The Weekly Law Reports 1992 Volume 3.)

б) **early payment** (букв. ранняя оплата) – a reduction offered as reward for payment of an invoice before specified date (с. 182) – скидка предлагается в качестве вознаграждения за оплату счета до указанной даты, например:

This is money you would probably use to reinvest in your business by way of increased stock, new equipment or property. You might also use it to reduce your overdraft, to achieve discounts for early payment or

simply to enjoy for your personal requirements. (BNC: Debt collection made easy. Buckland, Peter. London: Kogan Page Ltd, 1988, pp. 18-116)

Выводы. Изучаемые фразеологизмы делового английского языка с полным и частичным переосмыслением часто употребляются в сфере бизнеса и коммерции. Квантитативный анализ изучаемого языкового материала по избранному словарю показывает, что ФЕ-термины с полным переосмыслением значения компонентов составляют 37,1% и ФЕ-термины с частичным переосмыслением значения компонентов составляют 62,3%.

Предполагаемое направление дальнейшего исследования будет способствовать дифференциации объективного и субъективного в деловом языке [1, с. 219]. Перспектива этого исследования заключается в изучении особенностей использования ФЕ-терминов в доменах «финансы» и «банковское дело».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Басова, Т. А.** Объективное и субъективное в языке : Синтезирующий подход Г.В. Колшанского./ Т.А. Басова, Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 1. С. 219-225. DOI : 10.23859/1994-0637-2020-1-94-19. – Текст: непосредственный.
2. **Кунин, А. В.** Курс фразеологии современного английского языка: Москва : Высш. шк., Дубна : Изд. Центр «Феникс», 1996. – 381 с. – Текст: непосредственный.
3. **Федуленкова, Т. Н.** Дифференциация фразеологии и фразеоматики в англо-русском экономическом словаре: критические заметки. – Текст: непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета, Сер. «Гуманитарные и социальные науки». 2018. № 4. С. 94-101. DOI : 10.17238/issn2227-6564.2018.4.
4. **Федуленкова, Т. Н.** Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 3(96). С. 114-125. DOI : 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10.
5. Фразеология и терминология: грани пересечения: монография / Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова; [Т. Н. Федуленкова, А. В. Иванов, Т. В. Куприна и др.]. Архангельск, 2009. 170 с. – Текст: непосредственный.
6. **Федуленкова, Т. Н.** Фразеологическая терминология делового английского языка: основные структурные модели / Т.Н. Федуленкова, Н.Н. Спицына. – Текст: непосредственный // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. 2020. №1. С. 5-13.
7. **Fedulenkova, T.N.** Isomorphism and allomorphy of English, German and Swedish phraseological units based on metaphor // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2019. Т. 15. Вып. 3(45). Pp. 126-134. – Текст: непосредственный.
8. **Law, J.** A Dictionary of Business and Management. Oxford : Oxford University Press. 2019. 570 p. – Текст: непосредственный.

УДК 811.161.1

О.Н. Васильева¹, М.Н. Васильева¹,

¹*Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Уфа, Россия*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку студентов, прибывающих в Российскую Федерацию из стран ближнего зарубежья. Предлагаются упражнения, направленные на закрепление норм современного русского литературного языка у данной категории обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, нормы современного русского литературного языка, студенты ближнего зарубежья, комплекс упражнений.

M.N. Vasilyeva¹, O.N. Vasilyeva¹,

¹*Bashkir State Medical University, Ufa, Russia*

ON THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY STUDENTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES AT A MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the peculiarities of teaching Russian to students arriving in the Russian Federation from neighboring countries. The article offers exercises that help to know the norms of the modern Russian literary language in this category of students.

Keywords: Russian as a foreign language, norms of the modern Russian literary language, near-abroad countries students, set of exercises.

К сожалению, не все абитуриенты, прибывающие в Российскую Федерацию из стран ближнего зарубежья для поступления в высшие учебные заведения, в достаточной степени владеют русским языком. В связи с этим вопрос изучения русского языка иностранными студентами из ближнего зарубежья требует особого внимания. Существует необходимость разработки отдельного курса / факультатива, направленного на их языковую адаптацию в русскоязычной среде, в частности, медицинском вузе и отображающего орфографические, орфоэпические, лексические, морфологические и синтаксические нормы современного русского литературного языка. Курс может включать в себя как общий блок заданий, так и блок заданий, основанных на медицинских текстах.

Так, повторяя орфографические нормы, студенты могут выполнять задания на корни с чередованием, *-н-* и *-нн-* и т.д. Кроме того, прохождение курса русского языка может предполагать заучивание словарных слов – основных медицинских терминов, вызывающих у студентов трудности с написанием. По мере изучения студентами специальных предметов на каждом году обучения орфографический словарь медицинских терминов будет меняться. Можно включить такие орфографические словарики в учебно-методические материалы для студентов.

Примеры упражнений на проверяемые и непроверяемые гласные в корне:

Перепишите, вставляя пропущенные буквы. Подберите проверочные однокоренные слова. Например: оч...говая пневмония – очаг.

Изъ...вление слизистой, разм...жение тканей, конвульсивные содр...гания тела во время приступа, механическое вым...вание вируса, перелом со см...щением, соед...нительная ткань, выс...пания на коже, раст...жение связок, разж...жение м...кроты, сл...дить за развитием п...тологического процесса, обог...щенная кислородом кровь, стр...гуций лишай, гл...тательный рефлекс, н...гтевая пластина, вх...дное отверстие, вы...снить причину болезни, об...стрение заболевания, хр...щевая ткань, щ...товидная железа, св...стящие хрипы, г...лодные боли.

Перепишите, с учетом лексического значения слов подбирая родственные проверочные слова и вставляя пропущенные буквы. Есть ли среди представленных слова, где такая проверка невозможна? Есть ли в данном упражнении слова, где пропущенная буква находится не в корне, проверяемом ударением?

*Обладать с...дативным (через фр. *sédatif* от лат. *sedatio* — успокоение) эффектом – рано пос...деть – пос...деть на строгой диете; с...гмовидная кишка – с...гментарная (от лат. *segmentum* — отрезок, полоса, от *seco* — режу, рассекаю) пневмония; состояние с...нливости – с...нировать (от лат. *sanatio* — лечение, оздоровление) полость рта; сл...пая кишка - сл...пание эритроцитов; к...льцинация сосудов – к...льцевидная эритема; ш...ловидный отросток – щ...левидное отверстие; ч...стота сердечных сокращений - стерильная ч...стота операционной (см. Соина 2014).*

Необходимо грамотно писать диагноз, результаты анализов, осмотра в медицинских документах. Кроме того, подобные документы видят и пациенты. Безусловно, орфографическая грамотность является для них одной из важных составляющих впечатления о враче.

Также можно включить упражнения на правописание глаголов, которые употребляются в медицинской сфере. Пример:

Измените форму глагола, представив фразу в виде жалобы больного: У пациента...

- (колоть) в боку;*
- (жечь) за грудиной;*
- (ныть) поясница;*
- (давить) в сердце;*
- (сушить) рот;*
- (колотиться) сердце при ходьбе;*
- (держаться) высокое давление;*
- (резать) в желудке;*
- (щекотать) в горле;*
- (скакать) давление;*
- (саднить) в горле;*
- (пухнуть) веко (там же).*

Что касается орфоэпических и акцентологических норм современного русского литературного языка, задания на основе медицинских текстов могут включать чтение вслух учебников по профильным предметам (например, по анатомии), научных медицинских статей из журналов, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации, которое помогает тренировать правильное произношение медицинских терминов, верную постановку ударения в них.

Задания на лексические нормы могут включать работу с толковыми и фразеологическими словарями русского языка, словарями медицинских терминов (например, выписать значение определенных медицинских терминов) и т.д.

Упражнения на морфологические нормы, к примеру, могут содержать задание на образование формы множественного числа существительного от единственного числа, например:

*профессор – профессора,
возраст – возрасты.*

Регулярная работа студента и преподавателя, постепенный переход от повторения правил русского языка к текстам с медицинской лексикой, выполнение интересных и разнообразных заданий, чтение русской классической литературы способствует повышению грамотности, хорошей языковой адаптации обучающихся из ближнего зарубежья в медицинских вузах Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Васильева, М.Н.** Языковая личность В.Е. Максимова: на материале художественной прозы. – Дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2015. – 171 с. – Текст: непосредственный.
2. **Васильева, О.Н.** Феномен интертекстуальности в произведениях В.С. Маканина: лингвистический аспект. – Дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2015. – 190 с. – Текст: непосредственный.
3. **Линник, Л.А.** Количественные методы в преподавании русского языка как иностранного: дифференциация и эффективность / Л.А. Линник, М.М. Петросян. – Текст: непосредственный // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва) : сборник статей / отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 362-366. – ISBN 978-5-98269-205-4.
4. **Орлова, Е.В.,** Усатенко, М.Н. Коммуникативная и лингвокультурологическая направленность при работе с текстами в иностранной аудитории. – Текст: непосредственный // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: Сб. ст. и тезисов Междунар. науч.-практ. конф. – РУДН, 2018. – С. 116-117.
5. **Соина, М.А.** Русский язык как язык специальности: научно-практическое пособие для повышения качества языковой подготовки будущих медиков, 2014. – URL: https://rsmu.ru/fileadmin/templates/DOC/Faculties/LF/rus_lang/soina_ma_russkiy_yazyk_2.pdf (дата обращения: 23.03.2021). – Текст: электронный.

УДК 81'22:637:664

С.Б. Вербицкий,

*Институт продовольственных ресурсов Национальной академии аграрных наук Украины,
г. Киев, Украина*

НЕКОТОРЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Аннотация. Охарактеризованы основные концепты перевода научно-технической литературы, в частности литературы пищевой промышленности. Основная функция технических текстов заключается в наиболее точной и ясной передаче технической информации, что необходимо для налаживания внешнеэкономических связей и формирования отечественной терминологии.

Ключевые слова: переводческая деятельность, научно-техническая литература, технический перевод, пищевая промышленность, профессиональная терминология.

S.B. Verbytskyi,

Institute of Food Resources of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PARTICULAR TRANSLATORS' PROBLEMS WITH THE PROFESSIONAL TERMINOLOGY OF THE FOOD INDUSTRY

Abstract. The principal concepts of the translation of scientific and technical literature, in particular, the literature of the food industry, are characterized. The main function of technical texts is the most accurate and clear transmission of technical information, which is necessary for the establishment of foreign economic relations and the formation of domestic terminology.

Keywords: translation activity, scientific and technical literature, technical translation, food industry, professional terminology.

Перевод научно-технической литературы в области техники и технологии пищевой промышленности, конечно же, не является уникальным культурологическим явлением – он настолько же труден и интересен, как и любая переводческая деятельность в научной и технической сфере. Тем не

менее, указанное направление имеет свои характерные особенности, отразить которые и является целью этой статьи, равно как и привести ряд примеров такие особенности подтверждающих.

Практическая деятельность в области перевода снова и снова подтверждает известную профессиональную истину, гласящую: «Перевод может быть либо красивым, либо правильным». Если при переводе беллетристики преобладает, и вполне оправданно, первый подход, то научно-технический перевод, не будучи правильным, просто-напросто исказит либо сделает невозможным понимание текста носителями целевого языка. С другой стороны, очевидные читателям отклонения от литературных норм этого языка либо инкорпорирование в текст лексем и понятийных реалий, свойственных оригинальному языку, препятствуют общему целостному восприятию текста и даже утилитарному его пониманию. Фактически, в последнем случае переводчик перепоручает часть своей работы читателю, вынужденному, вместо оперативного и исчерпывающего восприятия информации, погружаться в глубины лингвострановедения, познания в области которого составляют существенную часть переводческой деятельности в целом.

Обобщая свой богатый опыт в области технического перевода, автор [1] выдвинул следующую гипотезу. Поскольку основная функция технических текстов заключается в передаче наиболее точной и ясной технической информации, в процессе перевода лингвистическая форма не играет значительной роли и может быть изменена, чтобы передать информацию как можно точнее. Следовательно, автор [1] полагает приемлемыми методы косвенного перевода (англ. *oblique translation techniques*) и предлагает при оценивании переводческой работы учитывать те элементы технического языка, которые в оригинальном и целевом языках встречаются с разной частотой. Есть основания утверждать, что при переводе текстов, насыщенных терминологией, переводчик сталкивается с существенными трудностями, поскольку конкретный термин несет совершенно разную смысловую нагрузку в зависимости от его характерного предназначения [1]. Технические переводческие навыки и умения, применяемые при переводе терминологической лексики, должны включать в себя приемы точечного фиксирования информации, применения позволяющих выполнить перевод универсальных средств, к каковым относятся словари, энциклопедии и различные технические средства [2].

При переводе терминологии, касающейся пищевых продуктов и технологий их приготовления, возникают проблемы, которые можно определить, как макроструктурные (прежде всего, текстуальные вопросы, связанные с особенностями жанра), морфосинтетические (лингвистические проблемы адекватного понимания), а также проблемы, собственно, перевода формулировок. Лексика, которой приходится оперировать, может представлять, среди прочего, экстралингвистическую проблему из-за несоответствий в дефинициях пищевых продуктов и их ингредиентов. Очевидно, что указанные несоответствия имеют экстралингвистический культурологический характер. Существуют также проблемы интертекстуальности, поскольку все пищевые продукты имеют свою историю и могут относиться к элементам других культур, не относящихся культуре носителей оригинального языка. Следует признать, что переводчикам часто приходится отходить от лингвокультурных особенностей оригинального языка, исходя из логики глобализации производственной терминологии [3,4].

Чтобы обеспечить необходимо однозначное понимание результатов научных исследований, численные элементы информационных сообщений должны сопровождаться общепринятой научной терминологией, однозначно воспринимаемой и понимаемой в профессиональном кругу. В этой связи, очень важным является наиболее адекватный перевод научных терминов на другие языки. Следует признать, что возможность идеально точного перевода практически исключена, поскольку иноязычная лексема будет функционировать в рамках совершенно иной культурно-языковой среды и подверженными влиянию этой среды индивидов [5].

Термин лишен индивидуального восприятия, это отражение и достояние коллективного сознания, научного представления о мире конкретного профессионального сообщества. Термин предельно социален и универсален в рамках конкретного домена [6]. Практическая работа с характеристиками пищевых продуктов и их вербальными рефлексиями в виде терминов органолептического анализа дает определенные основания не согласиться с последним утверждением. Возьмем, например, термин *пережевываемость* (рус.) = *жувальна твердість* (укр.) = *chewiness* (англ.). Восприятие этого свойства каждым дегустатором будет сложным компромиссом между ментальными установками, сложившимися в результате обращения к собственному профессиональному опыту и изучения методики проведения анализа, и индивидуальными особенностями участников панели дегустаторов – например анатомическими особенностями и состоянием ротовой полости каждого из них. То есть вербально единый термин *пережевываемость* будет каждый раз иным в ономастологическом отношении [5]. В ходе перевода указанной терминосистемы было предложено английский термин *chewiness* переводить, как *разжевыванность*, однако это вызвало активное неприятие со стороны специалистов. Вряд ли можно считать оптимальным использованное решение проблемы, когда в пределах одной терминосистемы функционируют *твердость* и *жевательная твердость*, однако это пока именно так. Также были предложения переводить английский термин *cohesiveness*, как *сцепление частиц*, однако предпочтение

было отдано интернациональному термину *когезия* [7]. Практические результаты переводческой работы в отношении характеристик профильного анализа структуры нашли свое отражение в многоязычном глоссарии соответствующих терминов [5,7] – таблицы 1 и 2.

Таблица 1.

Многоязычный глоссарий терминов органолептического и структурно-механического анализа: хрупкость, твердость, упругость, эластичность

Язык	<i>Хрупкость,</i> <i>Н</i>	<i>Твердость,</i> <i>Н</i>	<i>Упругость</i> <i>(безразм.)</i>	<i>Эластичность</i> <i>(безразм.)</i>
Английский	<i>frangibility</i>	<i>Hardness</i>	<i>springiness</i>	<i>resilience</i>
Украинский	<i>крихкість</i>	<i>Твердість</i>	<i>пружність</i>	<i>еластичність</i>
Немецкий	<i>Sprödigkeit</i>	<i>Härte</i>	<i>Rückfederung</i>	<i>Elastizität</i>
Французский	<i>frangibilité</i>	<i>dureté</i>	<i>souplesse</i>	<i>élasticité</i>
Испанский	<i>frangibilidad</i>	<i>dureza</i>	<i>flexibilidad</i>	<i>resiliencia</i>
Португальский	<i>fracturabilidade</i>	<i>dureza</i>	<i>flexibilidade</i>	<i>elasticidade</i>
Турецкий	<i>kırılganlık</i>	<i>sertlik</i>	<i>esneklik</i>	<i>elastiklik</i>
Китайский	脆度 cuì dú	硬度 yíng dú	弹性 tán xíng	回复性 huí fù xíng

Таблица 2.

Многоязычный глоссарий терминов органолептического и структурно-механического анализа: сцепление частиц, клейкость, пережевываемость

Язык	Сцепление частиц <i>(безразм.)</i>	<i>Клейкость,</i> <i>Н</i>	<i>Пережевываемость,</i> <i>Н</i>
Английский	<i>Cohesiveness</i>	<i>gumminess</i>	<i>chewiness</i>
Украинский	<i>Когезія</i>	<i>гумуватість</i>	<i>жувальна</i> <i>твердість</i>
Немецкий	<i>Kohäsion</i>	<i>Gummiartigkeit</i>	<i>Kaubarkeit</i>
Французский	<i>cohésion</i>	<i>collant</i>	<i>masticabilité</i>
Испанский	<i>cohesividad</i>	<i>gomosidad</i>	<i>masticabilidad</i>
Испанский	<i>coesividade</i>	<i>gomusidade</i>	<i>mastigabilidade</i>
Турецкий	<i>yapışkanlık</i>	<i>sakızmsılık</i>	<i>çiğnenme</i>
Китайский	凝聚性 níng jú xíng	粘性 zhāng xíng	咀嚼性 jǔ jué xíng

Используемая сегодня терминология аппаратного оформления технологических процессов пищевой промышленности, во многих случаях, является ретрансляцией переводческих проблем в отечественную производственную практику. Например, в мясной промышленности для именованья машин тонкого измельчения мясного сырья используют такие несомненно заимствованные термины, как *куттер*, *эмульситапор*, *дезинтегратор*, *коллоидная мельница* и т.д. Англоязычное слово *cutter*, то есть режущее устройство транслитерировали в *куттер*, и указанным термином именуют машины для тонкого измельчения мясного сырья со статической обечайкой и с вращающейся чашей. Несоответствие узкой сферы применения термина *куттер* и многочисленных вариантов перевода фонем гнезда *резать* и *резание* была заложена еще профессиональными словарями 1960 [8] и 1967 [9], где лексему *cutter* предлагали переводить, как *куттер*, а соответствием производного английского слова *cutting* подавали *разрубание*, то есть технологическую операцию, куттер полностью не свойственную. Также очевидно транслитерированными иноязычными терминами являются названия таких сходных по принципу действия машин, как *дисмембратор* и *дезинтегратор* [10]. Термин *коллоидная мельница* является очевидной калькой немецкоязычного слова *Kolloidmühle* аналогичного значения и употребления, а вот применяемый для группы машин тонкого измельчения термин *эмульситапор*, равно как и немецкоязычные термины *Bräutautomat* (*фаршевый автомат*) и *Zerkleinerungsvorrichtung* (*устройство для измельчения*) не столь точно отражают принцип действия этих машины, как англоязычный термин *flow cutter*, немецкоязычный *Durchlaufkutter* или польский *kuter przelotowy*, означающие *проточный куттер*, то есть куттер непрерывного действия [11].

Используемые для мацерации мясного сырья *массажеры* мяса, представляют собой цилиндрические вращающиеся барабаны, в которых куски мяса трутся друг о друга, а также о стенки,

поднимаются вверх и падают внутри рабочей емкости. Впрочем, указанные машины также называют также тумблерами мяса – от английского *to tumble* (*переворачиваться, кувиркаться*). Использование одного из двух упомянутых терминов не связано с конструкцией и зависит от того, как именуют свои машины зарубежные производители.

К наиболее востребованным украинскими потребителями мясным продуктам относятся *вареные колбасы, сосиски и сардельки*. Сегодня все чаще для обозначения этих колбасных изделий используют термины *колбасы эмульсионного типа* и *эмульсионные колбасы*, заимствованные из зарубежной профессиональной и научной литературы. Также находят место в отечественной практике такие термины, как *колбасы венского типа, колбасы типа Мортаделлы, колбаски типа Франкфуртеров*. В большей или меньшей степени необычные для отечественных производителей и потребителей, они, впрочем, соответствуют международной практике, и частота их применения в условиях глобализации торговли наверняка будет продолжать расти [7,12]. Ранее отечественные специалисты имели большие трудности, переводя на английский язык такой привычный и широко используемый в нашей практике термин, как *вареные колбасы*. Какие только варианты перевода не предлагали: и *cooked sausages*, и *boiled sausages*, и *scalded sausages*. Эти термины применяли, поскольку вынуждены были использовать старые советские терминологические словари, далекие от реального словоупотребления в профессиональном английском языке. Интернет расставил все по своим местам: *колбаса тина Мортаделла* – именно так называют вареные колбасы в мировой практике мясопереработки [12].

Еще одним распространенным мясным продуктом является *паштет*. Это слово имеет ту же этимологию, что и соответствующие слова в английском, немецком, французском языках. Отдавая должное изысканной французской кулинарии, англоязычные потребители для обозначения паштета часто используют французское слово *pâté* в его оригинальном написании и произношении – наряду с английскими терминами *paste* и *spread*. Последний термин в англоязычной среде используют для обозначения всех пищевых масс, предназначенных для намазывания на хлеб и приготовления бутербродов. А вот в отечественной практике термин *спрэд* применяют только для именованной узкой группы заменителей сливочного масла с частичной заменой молочного сырья растительным.

Выводы. Основная функция технических текстов заключается в наиболее точной и ясной передаче технической информации, которая в процессе перевода должна быть передана как можно более адекватно. С другой стороны, абсолютно точная ретрансляция указанной информации, практически, невозможна в силу культурных различий оригинального и целевого языков. Указанное вполне соответствует и переводам научной и технической документации в области пищевых технологий и используемого для их реализации технологического оборудования. Изыскание лучших вариантов перевода необходимо как для обеспечения внешнеэкономических связей, так и для обеспечения отечественных производителей и потребителей адекватной в техническом отношении и приемлемой для родного языка терминологией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Szal, M. Tłumaczenie tekstów technicznych jako transfer informacji z perspektywy lingwistyki tekstu / M. Szal. – Rzeszow : Uniwersytet Rzeszowski, 2019. – Текст : bezpośredni.
2. Александрова, Е. В. Перевод терминологической лексики в процессе научно-технического перевода / Е. В. Александров. – Текст : непосредственный // Наука и культура России. – 2020. – Т. 1. – С. 153-155.
3. Romero, L. La traducción gastronómica: un estudio sobre los problemas de traducción en las recetas / L. Romero. – El texto directo. // II Congreso Internacional de la Asociación Española de Lengua Italiana y Traducción (ASELIT) 24-26 de octubre de 2016, Sevilla, Universidad de Sevilla. – 2016. – P. 253-269.
4. Hurtado Albir, A. Traducción y traductología. Introducción a la traductología // Madrid : Cátedra. – 2011. – 696 p. – El texto directo.
5. Вербицкий, С. Б. От ощущения к лексеме: семантика терминологии профильного анализа структуры пищевых продуктов / С. Б. Вербицкий. – Текст: непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 3 (43). – С. 255-261.
6. Тимофеева, Н. П. Проблемы понимания научного термина в свете когнитивной теории / Н.П. Тимофеева. – Текст: непосредственный // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2006. – №. 14. – С. 224-228.
7. Вербицкий, С. Б. Термінологічне забезпечення процесів, устаткування та продуктів тонкого подрібнення м'ясної сировини / С.Б. Вербицкий, Л.М. Борсолук. Текст: безпосередній // Збірник наукових праць учасників XVI Міжнародної наукової конференції «СловоСвіт 2020. Проблеми української термінології» 1-3 жовтня 2020 р., Львів: Видавництво Львівської політехніки. – 2020. – С. 115-121.
8. Англо-русский словарь по технологии мяса и мясопродуктов. Москва : ВНИИМП. – 1960. – 44 с. – Текст : непосредственный.
9. Словарь терминов мясной промышленности англо-французско-немецко-русский. Москва : ВНИИМП – 1967. – Текст : непосредственный.

10. Шевченко, В. В. Применение дезинтеграторов, коллоидных мельниц и эмульсаторов для тонкого измельчения мясного сырья / В. В. Шевченко, С. Б. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Мясной бизнес. – 2005. – №8(35). – С. 46-48.
11. Kunz, V. Lexikon der Lebensmitteltechnologie / V Kunz // Springer-Verlag. 2013. – Direkttext.
12. Вербицкий, С. Б. Итальянская мортаделла / С. Б. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Мясной бизнес. – 2021. – № 8. – С. 50-54.

УДК 811.111:81'373.72

С.А. Волкова,

*Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия,
Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор Т.Н. Федулёнок*

ДИСТРИБУЦИЯ ФЕ-ТЕРМИНА

Аннотация. Работа посвящена исследованию дистрибуции делового термина фразеологического характера в современном английском языке. Цель исследования состоит в выявлении наиболее частотных правых и левых маркеров дистрибуции избранного для анализа ФЕ-термина и в определении их процентного соотношения.

Ключевые слова: дистрибуция, термин, фразеологическая единица, контекст, компонент.

S.A. Volkova,

*Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovs, Vladimir, Russia,
Research Advisor – Doctor of Philology, Professor T.N. Fedulenkova*

PU-TERM DISTRIBUTION

Abstract. The work is devoted to the study of the distribution of a business term of phraseological character in the modern English language. The purpose of the study is to identify the most frequent right and left markers of distribution of the chosen for the analysis PU-term and to determine their percentage.

Keywords: distribution, term, phraseological unit, context, component.

The all-aspect study of business and economic terms is an urgent issue in modern linguistics [7; 8; 11].

The object of our study is the PU-term 'blue chip' that belongs mainly to the sphere of economics and banking. The subject of our study is the distribution the PU-term 'blue chip' in speech. To identify the term as a phraseological unit, A.V. Kunin's method of phraseological identification was used [4, p. 48; 6; 10].

In the course of the study, such methods as descriptive, and quantitative ones were used as well as A.V. Kunin's method of contextual analysis in phraseology [5].

The term *distribution*, borrowed from the field of phonetic and grammatical research, requires clarification when used in relation to phraseological units. The distribution of the element is understood as all the environments in which it occurs, that is, all its positions relative to the positions of other elements [3, c. 52-54].

Due to the difficulty of counting all the environments of the lexical and phraseological unit, it is advisable to represent its distribution in some generalized form, and not in the form of an enumeration of all contexts without exception, but the discourse in which it occurs [2]. Such generalization should go, first of all, along the line of differentiation of the usual and occasional use of phraseological units. Then distribution will be understood as a set of not all environments, but only those that occur with the usual use of phraseological units. We maintain that the distribution of a phraseological unit is the totality of all the contexts in which this unit regularly occurs.

Thus, in the field of phraseology, the concept of distribution has a normative character, therefore, the use of phraseology in an unusual context (semantic, situational, stylistic) should be qualified as a violation of the distributive norm [9, 155-156].

Let us consider the distribution of one of the most frequent terms of phraseological character that is intensively used in the sphere of economics, i.e. *blue chip* that has the meaning of 'a share in a well-managed, successful company with a long record of paying profits to shareholders during good and bad economic times' [12, p. 89].

As the result of the research we find out the following difference in the kinds of distribution according to its place and character:

1. Before the PU-term 'blue chip', the words and combinations are used, that may be united under the umbrella term 'quantifiers', namely: *many, a range of, a number of*, cf.:

(a) *Many blue chip companies use team-based competitions with a series of mental and physical challenges. Whether they are crossing a river in a coracle to retrieve vital clues or assembling coloured cubes blindfolded and guided by duck whistles, each group's success lies in working together as a team* (BNC).

(b) *Originally called Beecom — 'it sounded better than Acom or Ceecom' — the company boasts 170 staff working as computer consultants for a range of blue chip clients* (BNC).

(c) *Although it already had a number of blue chip clients, such as Wm Low and the Scottish Development Agency, perhaps what made the firm's reputation was the way it handled Scottish electricity privatisation for the Government, an appointment made before the Shandwick deal* (BNC).

It should be noted that in the case described the PU-term is used attributively, i.e. taking the position of an adjunct before the kernel (for the terms, see [1, с. 149]).

2. After the PU-term 'blue chip', such words and combinations as *companies, shares, clients, stocks* are most frequently used:

(a) *The City also wants to take it easier after yesterday's barrage of trading statements from blue chip companies* (BNC).

(b) *Recession has finally reached Japan but because its investments were so overvalued, it has hit the financial markets far harder. Blue chip shares now sell on a phenomenal 37 times their earnings — but that is half as phenomenal as the ratio of three years ago* (BNC).

(c) *Shandwick offered the opportunity to retain our own name and develop autonomously with no interference and they have been totally true to their word. The ability to run our own business was very important. Before the sale, Murphy and Cree deliberately gave some of their stake to their fellow directors and to an employee trust as a means of motivation. Although it already had of blue chip clients <...>* (BNC).

(d) *Tomorrow is the end of the financial year, yesterday was the end of the account and, as has become a recent norm, those blue chip stocks going ex-dividend on Monday were in heavy demand* (BNC).

The analysis allows the following statement of percentage for the final distribution markers: *companies* – 28%, *shares* – 14%, *clients* – 6%, *stocks* – 4%, the total number of which is more than 50%.

The result of the study shows that in both the cases of distribution the PU-term 'blue chip' performs the function of an attribute within the frame of that very word combination it is used.

REFERENCES

1. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков / В.Д. Аракин. – Ленинград: Просвещение. – 1979. – 259 с. – Текст: непосредственный.
2. Аракин, В. Д. Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков): автореф. дис. ...д-ра филол. наук в форме научного доклада. – Москва. – 1983. – 38 с. – Текст: непосредственный.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Большая Рос. энцикл.; СПб. : Норинт, [1997] 2004. – 1456 с. – Текст: непосредственный.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В.Кунин.– Москва : Высш. шк., Дубна : Изд. Центр «Феникс». – 1996.– 381 с. – Текст: непосредственный.
5. Кунин, А. В. Фразеологические единицы и контекст / В.Д. Аракин. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. 1971. № 5. С. 2-14.
6. Федуленкова, Т.Н. Дифференциация фразеологии и фразеоматики в англо-русском экономическом словаре: критические заметки / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманит. и соц. науки. – 2018. – № 4.– С. 94-101. DOI : 10.17238/issn2227-6564.2018.4.
7. Федуленкова, Т. Н. Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. –2020. –№ 3(96). – С. 114-125. DOI : 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10.
8. Федуленкова, Т. Н. Фразеологическая терминология делового английского языка: основные структурные модели / Т.Н. Федуленкова, Н.Н. Спицына. – Текст: непосредственный // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. – 2020. – №1. – С. 5-13.
9. Шадрин, Н. Л. Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика. / Н. Л. Шадрин; Под ред. Ю. М. Скребнева. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 220 с. – Текст: непосредственный.
10. Fedulenkova, T. Identification and acquisition of multi-word terms in Business English domains // EUROPHRAS 2015: Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives / Eds. Pastor G.P., Castro M.B., Gutierrez R. Malaga, 2015. Pp. 229-301. – Текст: непосредственный
11. Fedulenkova, T. Teaching Types of Semantic Transference in Business English Terms // Book of Abstracts: The 13th Conference of the European Society for the Study of English, 22-26 August 2016. Galway, 2016. P. 80.
12. Murthy, M. Longman Business English Dictionary. Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 596 p.

УДК 81:39

Я.А. Выборнова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Поспелова Н. В.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ ЛЕКСИКИ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЕДА И НАПИТКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ»)**

Аннотация. В данной статье рассматривается лингвокультуроведческий подход к описанию лексики. Целью статьи является описание тематической группы «Еда и напитки Великобритании». Лингвокультуроведческий подход позволяет сформировать представление о культурном своеобразии Великобритании посредством описания национальных блюд и напитков. Представленная лексика классифицирована по следующим признакам: «выпечка», «основные блюда», «закуски», «сладости» и «алкогольные напитки». Каждая группа представляет собой набор лексических единиц, наиболее ярко отражающих культурное разнообразие Великобритании. Кроме того, представлена интерпретация пословиц и поговорок, содержащих отношение жителей Великобритании к еде.

Ключевые слова: Великобритания, лингвокультуроведение, тематическая группа, лингвокультуроведческий подход, язык и культура, пословицы и поговорки, «еда и напитки».

Y.A. Vybornova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia,

Research Advisor – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Pospelova N.V.

**THE LINGUOCULTURAL APPROACH TO THE DESCRIPTION OF THE VOCABULARY
(ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC GROUP «FOOD AND DRINKS OF GREAT BRITAIN»)**

Abstract. This article discusses the linguocultural approach to the description of the vocabulary. The purpose of the article is to describe the thematic group "Food and drinks of Great Britain". The linguocultural approach allows us to form an idea of the cultural identity of Great Britain through the description of national dishes and drinks. The presented vocabulary is classified according to the following criteria: "pastries", "main dishes", "snacks", "sweets" and "alcohol". Each group is a set of lexical units that most vividly reflects the cultural diversity of the UK. In addition, the interpretation of proverbs and sayings, containing the attitude of British residents towards food, is presented.

Keywords: Great Britain, linguocultural studies, thematic group, linguocultural approach, language and culture, proverbs and sayings, «food and drinks»

Лингвокультуроведение можно определить как научное направление, исходящее из признания факта тесной взаимосвязи языка и культуры и ориентированное на выявление характера этой связи. Воробьев В.В под лингвокультуроведением понимает «научную дисциплину синтезирующего типа, которая характеризуется прежде всего целостным, паритетным и системным рассмотрением культуры и языка как совокупности единиц, образующих полевые структуры» [3]. Лингвокультуроведение считается относительно новым научным направлением, предметом изучения которого являются национально-культурные особенности языковых единиц, отражающих реалии страны изучаемого языка. По словам Г.Д. Томахина, язык и культура неразрывно связаны, поэтому целью лингвокультуроведения является знакомство с культурой страны через изучение языковых единиц с ярко выраженной национально-культурной семантикой [8].

Ознакомимся с отобранной лексикой из тематической группы «Еда и напитки Великобритании». Лексика с общей семантикой представлена по ряду лингвострановедческих словарей: Бейзеров В.А., «Английские пословицы и поговорки», Ощепкова В.В., Шустилова И.И. «Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь», Рум Р.У., Колесников Л.В., Пасечник Г.А. и др. «Великобритания: Лингвострановедческий словарь» и т.д. [1,6,7]

К первой группе «выпечка» относятся: angel cake, apple dumpling, apple strudel и т.д.; angel cake – «ангельский бисквит» (из муки, сахара и взбитых белков, назван по светлому цвету) [7, с. 33]; apple dumpling – яблоко (запечённое) в тесте [7, с. 36]; apple strudel – яблочный штрудель, яблочный слоёный рулет (яблоки, запечённые с пряностями в слоёном тесте) [7, с. 36]; banbury cake – банберийская слойка (открытая, овальная, с начинкой из изюма, цукатов и цедры), по названию города Банбери, графство Оксфордшир, где её выпекают уже 400 лет) – стр. 46 [7, с. 46]; bannock – пресная лепёшка из овсяной, ячменной или гороховой муки (популярна в Шотландии и на севере Англии) [7, с. 48]; bath bun – батская булочка (круглая, сдобная, сладкая, с цукатами, посыпанная сахарной пудрой), название по г. Бату (Bath), где она первоначально выпекалась [7, с. 51]; brown bread – пеклеванный хлеб; (серый) хлеб из непросеянной муки [7, с. 80].

Вторая группа «основные блюда» включает в себя такие лексические единицы как: *bacon and eggs*, *bangers and mash*, *brown Windsor soup* и т.д.; *bacon and eggs = eggs and bacon* – яичница с беконом (бекон и яичница жарятся отдельно на одной сковородке; традиционное блюдо за завтраком) [7, с. 152]; *bangers and mash* разг. – сосиски с картофельным пюре (блюдо, особ. популярное у английских рабочих [7, с. 46]; *brown Windsor soup* – коричневый виндзорский суп из телятины и овощей [7, с. 80]; *bubble-and-squeak* – баббл-энд-скуик, жаркое из мяса, капусты и картофеля (продукты сначала варятся, а потом поджариваются вместе), считается, что при варке продукты пузыряются – *bubble*, а при жарении кипят – *squeak* [7, с. 81]; *cockie-leekie* – шотл. коки-лики (куриный суп с луком-пореем) [7, с. 111]; *cornflakes* – кукурузные хлопья (подаются к утреннему завтраку с молоком и сахаром) [7, с. 120]; *kedgeree* – жаркое из риса, рыбы и пряного порошка карри, было особенно популярно во 2 половине 19 и начале 20 века [7, с. 231]; *oxtail soup* – суп из бычьих хвостов, крепкий бульон из мяса и бычьих хвостов [7, с. 311]; *shepherd's pie* – пастушья запеканка, деревенская запеканка из картофеля с мясным фаршем, морковью и луком, национальное английское блюдо, считается типичным блюдом пастухов [6, с. 129]; *haggis* – брит. Хаггис, шотландское блюдо из бараньей или телячьей печени, сердца и лёгких, заправленное овсяной мукой, околокопченым салом, луком, перцем и сваренное в бараньем или телячьем рубце [6, с. 64]; *Irish stew* – брит., рагу по-ирландски, баранина, реже говядина, тушенная с луком картофелем и заправленная мукой [6, с. 72].

Третья группа «закуски» состоит из наиболее известных закусок Великобритании: *angels-on-horseback*, *butty*, *club sandwich* и т.д.; *angels-on-horseback* – «ангелы на конях», устрицы и бекон на гренках (вид закуски) [7, с. 33]; *bloate* – копчёная сельдь, сельдь холодного копчения (особ. из г. Ярмута) [7, с. 61]; *butty* – диал. батти, бутерброд с одним маслом [7, с. 84]; *club sandwich* – «клубный сэндвич» (из трех ломтиков тоста, часто с мясом и салатом) [7, с. 110]; *crisps* – криспс, хрустящий картофель в пакетиках [7, с. 127]; *fish and chips* – рыба с картофелем во фритюре (треска или камбала, популярное дешёвое блюдо, подается в небольших специализированных кафе) [7, с. 168].

К «сладостям» можно отнести: *barley sugar*, *biscuit*, *butterscotch* и т.д.; *barley sugar* – «ячменный сахар» (леденцы типа жжёного сахара; некогда делались на ячменном отваре) [7, с. 49]; *biscuit* – 1) сухое печенье (тонкое, чаще сладкое), 2) галета [7, с. 58]; *butterscotch* – баттерскотч (ирис из сливочного масла и жжёного сахара) [7, с. 83]; *cabinet pudding* – пудинг «кабинет» (небольшой, из муки с изюмом, цукатами и тп.; приготавливается в формочке на пару; подается горячим со сладкой подливкой или заварным кремом) [7, с. 84]; *candy floss* – кэнди-флосс, сахарные волокна, сахарная вата (клубок цветных сахарных волокон на палочке; детское лакомство) [7, с. 88]; *candy stripe* – кэнди-страйп, «леденцовые полоски» (узор из цветных и белых полосках на ткани, напоминает полосатые конфеты) [7, с. 88]; *Genoa cake* – генуэзский кекс (с фруктами, сверху посыпан миндалём) [7, с. 181]; *tart* – сладкий закрытый пирог с фруктовой начинкой [6, с. 138]; *Yorkshire pudding* – йоркширский пуддинг, национальное блюдо, представляющее собой жидкое пресное тесто из муки, яиц и молока, которое запекается под куском мяса на рашпере и впитывает стекающий сок и растопленный жир [6, с. 153]; *plum pudding* – плам-пуддинг, изюмный пуддинг, сдобный темный пуддинг из муки, яиц и околопочечного жира с добавлением изюма, сушеной черной смородины или других сухофруктов (но не чернослива), пряностей, алкоголя, традиционный рождественский десерт [6, с. 112].

Наконец, «алкогольные напитки» включают в себя: *audit ale*, *barley wine*, *ginger cordial* и т.д.; *audit ale* – «ревизорское пиво» (высшего качества; в некоторых колледжах Оксфордского и Кембриджского университетов варилось ко дню ревизии отчётности колледжа) [7, с. 42]; *B and B* – разг. – би-энд-би (смесь коньяка с ликёром бенедиктин), по названию начальных букв *b|randy* – коньяк + *B|enedictine* – ликер бенедиктин [7, с. 46]; *barley wine* – «ячменное вино» (очень крепкое пиво в маленьких бутылках) [7, с. 49]; *Beefeater* – «Бифитер» (фирменное название джина) [7, с. 54]; *Bell's* – «Беллз» (фирменное название шотландского виски) [7, с. 55]; *Bristol milk* – «Бристольское молоко» (фирменное название сухого хереса; ввозится из Испании через г. Бристоль) [7, с. 7]; *ginger cordial* – домашняя наливка (приготавливается из имбиря, изюма, лимонной цедры с водой и виски) [7, с. 18]; *gin and tonic* – джин с тоником (один из наиболее популярных в Великобритании напитков из джина и тонирующей воды с лимоном и льдом) [7, с. 183]; *stout* – темное пиво повышенной крепости [6, с. 13];

Лексические единицы с семантикой «еда и напитки» входят в состав многих пословиц и поговорок, что естественно, ведь еда является неизменным спутником жизни людей на земле. Английские же пословицы и поговорки ярко отражают национальный колорит Великобритании.

Every cook praises his own broth [1] – буквально данная пословица может быть переведена как: «Каждый повар свою похлёбку хвалит», русской же апроприацией является: «Всяк кулик свое болото хвалит»

Too many cooks spoil the broth [1] – «У семи нянек дитя без глазу» – наиболее удачный перевод о последствиях вмешательства слишком большого количества «профессионалов» в какое-либо дело.

Hungry dogs will eat dirty puddings [1] – дословно пословица может быть переведена как: «Голодные собаки съедят и грязный пуддинг», русским же вариантом является: «Голодному Федоту и репа в охоту».

Примечательно, что с давних пор британцы не предъявляли высоких требований к приготовлению пищи и справедливо замечали, что, когда голод застает врасплох, для кулинарных изысков не остается времени [9].

Better some of the pudding than none of the pie [4] – известным аналогом на русском языке является знаменитая пословица: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе».

Еще одним вариантом с таким же переводом является английская пословица «Half a loaf is better than no bread» [4].

Promises are like pie crusts: they are made to be broken [4] – это поучительное высказывание несет в себе трагедию нарушенных обещаний: «Обещания словно корка пирога – неизменно нарушаются».

Как известно, пирог издавна, еще до времен нормандского завоевания, является одним из символов английской традиционной кухни и в английских пословицах встречается так же часто, как и репа в русских [9].

Таким образом, благодаря проведенному анализу мы ознакомились с культурным разнообразием Великобритании посредством описания наиболее известных блюд и напитков. Было проанализировано 50 лексических единиц – это является лишь малой частью такой обширной тематической группы как «еда и напитки Великобритании». Данный анализ позволил убедиться в культурном богатстве и уникальности Англии, Шотландии, Уэльса и Ирландии, особому отношению жителей Великобритании к еде и частом фигурировании различных блюд в пословицах и поговорках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бейзеров, В. А.** Английские пословицы и поговорки. English Proverbs / Бейзеров В. А. – Москва: ФЛИНТА, 2015. – 207 с. – ISBN 978-5-9765-2386-9. – Текст: непосредственный.
2. **Беляева, Е. С.** Страноведение Великобритании в процессе коммуникации: Culture Studies of Great Britain through Communication: учебно-методическое пособие/Е.С. Беляева; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – 120 с. – ISBN 978-5-88006. – Текст: непосредственный.
3. **Воробьев, В.В.** Лингвокультурология: (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.; 21 см. – ISBN 5-209-00895-9. – Текст: непосредственный.
4. **Котий, Г.А.** Русско-английский словарь крылатых слов и выражений/ред. А.С. Дробашенко; Г.А. Котий. – 7-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 40 с. – ISBN 978-5-89349-678-9 – Текст: непосредственный.
5. **Ощепкова, В.В.** Образность в семантической системе языка: (Опыт сопоставит. исслед. нац. вариантов англ. яз.): Учеб. пособие по спецкурсу/В. В. Ощепкова; Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – М.: МОПИ, 1989. – 53 с. – Текст: непосредственный.
6. **Ощепкова, В.В.** Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия / В.В. Ощепкова, И. И. Шустилова. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 176 с. – ISBN 5-89349-134-3 (Флинта); ISBN 5-02-022576-2 (Наука). – Текст: непосредственный.
7. **Рум, Р.У.** Великобритания: Лингвострановед. словарь: 9500 единиц / [Р.У. Рум, Л.В. Колесников, Г.А. Пасечник и др.; Под ред. Е.Ф. Рогова]. – Москва: Рус. яз., 1978. – 479 с., 8 л. ил.: ил.; 22 см. – Текст: непосредственный.
8. **Томахин, Г.Д.** Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии: Лингвострановед. слов./[Томахин Г.Д.]. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2003 (Твер. полигр. комб. дет. лит.). – 708, [1] с., [8] л. цв. ил.; 24 см.; ISBN 5-7805-1023-7 (в пер.). – Текст: непосредственный.
9. **Lingvister.** Online-школа иностранных языков: блог. – <https://lingvister.ru/blog/angliyskie-poslovitsy-pro-edu-your-eyes-are-bigger-than-your-stomach> (дата обращения: 05.10.21). – Текст: электронный.

УДК 378.4

А.И. Газизова¹, Е.А. Кукушкина¹,

¹Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции
(РПА Минюста России), г. Казань, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития межкультурной коммуникации; раскрыты актуальность, специфика развития межкультурных отношений, проблемы межкультурной коммуникации и пути их решения; обозначена и раскрыта взаимосвязь между языком и культурой в контексте развития творчества обучающихся в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурные отношения, культурная компетентность, творческая деятельность.

A.I.Gazizova¹, Y.A. Kukushkina¹,

¹Kazan Institute of All-Russian State University of Justice, Kazan, Russia

**INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING AND
LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. The article is devoted to intercultural communication development; it reveals the relevance, specific features of intercultural relations development, problems of intercultural communication and ways to solve them; the authors identify and reveal the relationship between language and culture in light of students' creativity development in foreign language training.

Keywords: intercultural communication, intercultural relations, cultural competence, creative activity.

На современном этапе развития общества развитие уникальных творческих способностей обучающихся становится важной образовательной целью. Процесс глобализации, европейская деятельность по интернационализации образования и, в частности, обмен иностранными студентами, обуславливают владение хорошими навыками межкультурного общения. Фирмы, которые во времена всемирной индустриализации и торговли превратились в международные организации, закономерно повышают требования к уровню языковой и специальной подготовки специалистов. Вместе с тем, сегодня существенное влияние на становление и трудоустройство выпускников оказывает обладание не только профессиональными знаниями, но и знаниями и пониманием национальной бизнес-культуры, что во многом определяет качество их профессиональной деятельности.

В данных условиях актуальными становятся повышение уровня иноязычной, социокультурной компетенции на этапе обучения в вузе, формирование у выпускников дополнительных навыков легкого установления контактов и ведения переговоров, готовности к действиям на международном рынке труда, умения ориентироваться в самых разных ситуациях межкультурного общения. Очевидно, система образования должна учитывать развитие международных контактов, сохраняя при этом их традиции и национальные особенности. Общение в рамках общей культуры, или межкультурная коммуникация, предполагает общение между людьми, которые разделяют общность опыта, знаний и ценностей.

Изучение разных аспектов межкультурной коммуникации, получившее широкое освещение в работах российских (Густав Шпет, Роман Якобсон, Юрий Лотман) и зарубежных исследователей (В. фон Гумбольдт, Ф. Боас, Х. Штейнталь, Э. Сепир, Б. Уорф, Л. Вайсгербер), показывает, что межкультурные отношения основаны на таких факторах, как общее наследие, гендерная ассоциация, религиозная принадлежность, классовые различия и тому подобное. Люди в этой группе могут видеть мир очень похожими способами и могут разделять общую систему ценностей. В рамках общей культуры общение имеет большую вероятность успеха. Успех в современной профессиональной карьере, бесспорно, тесно связан с иноязычной компетенцией человека [2].

Более того, с введением Болонской декларации и созданием единого европейского пространства высшего образования изучение иностранных языков приобрело большее значение и стало неизбежной необходимостью для человека. Одновременно меняется статус иностранного языка: вместо узкоспециального лингвистического объекта изучения он превращается в инструмент для других неязыковых предметных исследований, в инструмент общения в иноязычной среде. Очевидно, что овладение иностранным языком приводит к успешной социализации человека, живущего и обучающегося в своей стране или за ее пределами, а также оказывает положительное влияние на качество жизни и интеграцию в европейское общество.

Кроме того, нельзя переоценить частое использование английского языка в интеллектуальных, экономических, коммерческих и культурных аспектах жизни во всем мире. Это язык международных организаций, поп-культуры, международного туризма, издательского дела, информационных коммуникаций и, наконец, образования. Современный английский язык, между тем, является простейшей адаптацией очень древнего языка, который претерпел множество изменений: от староанглийского, заимствованного из латыни и немецкой культуры, до современного английского, который был создан в период после Возрождения. Каждая появляющаяся версия языка была проще, чем предыдущая, однако, вопрос его эффективного преподавания до сих пор остается сложной задачей, особенно для тех, кто говорит по-английски как на втором языке.

Межкультурная коммуникация – это форма общения, направленная на обмен информацией между различными культурами и социальными группами. Этот термин используется для описания широкого спектра коммуникационных процессов и проблем, которые естественным образом возникают в организации или социальном контексте, состоящем из людей разного религиозного, социального, этнического и образовательного происхождения. Знание межкультурной коммуникации необходимо для описания характерных проблем, методов управления и академического исследования, посвященного

взаимодействию между людьми из разных культур. Различные аспекты межкультурной коммуникации, такие как языковые различия, различные стереотипы, социальные роли и системы убеждений, приводят к непониманию и конфликтам и, таким образом, рассматриваются с целью содействия их разрешению. Общие проблемы, присущие межкультурной коммуникации, присутствуют во многих видах человеческой деятельности и занятиях, таких как образование, бизнес и дипломатия [1].

Исследования показывают, что решение проблем межкультурной коммуникации носит междисциплинарный характер и требует хорошего понимания соответствующих культурных факторов. Однако этот термин может также применяться в более общем плане для включения невербального взаимодействия, а также других форм общения через искусственную физическую среду или через средства массовой информации. Основное направление понимания специфики менталитета других народов – это информация о культуре. Решение культурных проблем – это еще один способ предоставления культурной информации. В этом случае студентам предоставляется некоторая информация, но они, так сказать, находятся на грани дилеммы. Например, при анализе телевизионного разговора или чтении повествования о церемониях и обрядах, от них ожидается оценка манер и обычаев или неподобающего поведения, а также использование различных методов решения проблем.

Культурная компетентность, то есть знание конвенций, обычаев, верований и смысловых систем другой страны, бесспорно, является неотъемлемой частью изучения иностранного языка, и многие преподаватели считают своей целью включение преподавания культуры в учебную программу по иностранному языку. Эксперты также указывают на необходимость более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры и образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяются знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [3].

Очевидно, существует взаимосвязь между языком и культурой. Изучение иностранного языка состоит из нескольких компонентов, включая формирование грамматической компетенции, коммуникативной компетенции, владение языком, а также изменение отношения к своей или другой культуре. Наряду с лингвистическими знаниями студенты должны также познакомиться с различными формами невербальной коммуникации, такими как жесты и мимика, типичные для целевой культуры. Иными словами, помимо знаний грамматических правил и владения определенным лексическим запасом необходимы практические умения: что, когда, где, кому и как сказать/написать; как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка [4]. Важно вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке, что связано с включением элементов страноведения в преподавание языка, соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры.

Язык понимается или должен пониматься как культурная практика, тогда неизбежно мы должны иметь дело с понятием культуры по отношению к языку. Изучение языка также способствует творчеству, поскольку можно видеть, что оно охватывает другие дисциплины с бесконечными возможностями делать это по-новому. Что касается дисциплины преподавания и изучения иностранного языка, то все потенциально воплощает творчество.

Преподавание языков – это очень открытая и гибкая область, где творчество может быть легко внедрено как в учебную деятельность, так и в учебную программу. Таким образом, креативность заключается в способности создавать осмысленный язык из доступных строительных блоков и выражать идеи, используя доступные ресурсы. Студент зачастую может контролировать ресурсы, а не подчиняться их ограничениям. На другом уровне креативность также означает возможность играть с языком и идеями ради самих обучающихся. Высшее образование должно помогать студентам развивать свой потенциал, насколько это возможно, и готовить их к обучению в течение всей жизни, решению проблем, поощрять студентов планировать, управлять и размышлять о своем собственном развитии в процессе обучения, а затем помогать студентам понять роль творчества в их обучении и их опыте обучения. Л.Г. Устинова в своем исследовании определяет творческую деятельность как «самостоятельную, высокоорганизованную, мотивированную деятельность, направленную на развитие творческих качеств личности будущего специалиста. Проявляется она в достижении высокого уровня реализации новых оригинальных подходов, путей и способов решения задач» [5].

Согласно экспертам (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, М.Н. Дружинин, Л.Л. Терстон и др.), процесс творчества может содержать набор взаимосвязанных видов деятельности, опыта и отношений, в том числе:

- 1) обдумывание и планирование, то есть анализ задач, определение целей, создание стратегий для их достижения;
- 2) выполнение действий в соответствии с запланированными намерениями;

- 3) размышление о том, что было сделано и что было достигнуто для того, чтобы учиться (размышление, анализ и оценка, осмысление опыта);
- 4) самонаблюдение и запись, то есть мысли, идеи, опыт, действия и их последствия, опыт для разработки отчета об обучении;
- 5) участие в деятельности (размышление об идентичности и целостности);
- 6) постоянное общение (развитие коммуникативных способностей).

Значение творчества на иностранном языке побуждает учителей быть инновационными и экспериментировать. Когда мы используем термин «креативность» в связи с преподаванием иностранного языка, можно назвать это «индивидуальностью преподавания». Мы судим о креативности в группе по тому, что преподаватель позволяет делать студенту. Тогда творчество будет чем-то большим, чем упражнение на произношение.

Таким образом, межкультурная коммуникация как предмет преподавания и изучения иностранных языков связана с различными междисциплинарными перспективами и областями исследований, включая науку об управлении, лингвистику, педагогику и методику преподавания иностранных языков, культурологию, культурную антропологию, социологию, психологию. Связанные с этим важные понятия включают межкультурную адаптацию, которая представляет собой способность адаптироваться к жизни в другой культуре, и социальную эволюцию – изучение того, как общество развивается с течением времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кукушкина, Е.А.** Межкультурная коммуникация и юридический перевод / Е. А. Кукушкина. – Текст : непосредственный // Государство и общество: актуальные вопросы взаимодействия. – Казань: ЮрЭксПрактик, 2019. – С. 112-114.
2. **Панфилова, В. М.**, Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, А. И. Газизова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-14. – С. 3164-3169.
3. **Персикова, Т. Н.** Корпоративная культура: учебник: [16+] / Т. Н. Персикова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. **Почепцов, Г. Г.** Теория и практика коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Центр., 1998. – 178 с. – Текст : непосредственный.
5. **Устинова, Л. Г.** Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Устинова: Волгоград, 2000. – 27 с. – Текст : непосредственный.

УДК 81'371

Р.И. Галимуллина¹, А.Ф. Сиразеева¹,

¹*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ, ВЫРАЖАЮЩИХ СОВЕТ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье представлен сопоставительный анализ системы объективации картины совета в татарских, русских и английских пословицах с компонентом-зоонимом. В данном исследовании применяется коммуникативно-прагматический подход. Актуальность настоящего исследования определяется недостаточным количеством работ по данной проблематике, а также усиливается сопоставлением трех разноструктурных языков.

Ключевые слова: паремии, анализ, компонент, язык, речевой акт, коммуникативно-прагматический.

R.I. Galimullina¹, A.F. Sirezeeva¹,

¹*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

THE PRAGMALINGUISTIC APPROACH IN THE STUDY OF PROVERBS WITH A ZOONYM COMPONENT EXPRESSING ADVICE (BASED ON THE TATAR, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

Abstract. This paper presents a comparative analysis of methods used to present the picture of advice in the Tatar, Russian and English proverbs with a zoonym component. The study is conducted by means of the communicative and pragmatic approach. In a comparative aspect of three different-structured languages this issue has been underresearched which makes this study relevant and timely.

Keywords: paroemias, analysis, component, language, speech act, communicative and pragmatic.

Проблемы изучения национальных пословичных картин мира, отражения в них общечеловеческих представлений и некоторых специфических черт менталитета народа-носителя языка входят в круг основных вопросов современной лингвистики.

Сравнение паремий разных народов в настоящее время неслучайно привлекает внимание многих исследователей. Паремии представляют собой мельчайшие кусочки огромной мозаики, составляющей картину мира в понимании целого народа. Поэтому они играют особенно важную роль для лингвокультурной коммуникации представителей различных народов.

По мнению Е.В. Ивановой, «яркость проявления народного менталитета в пословицах и возможность реконструировать законченные картины мира делают интересным их сопоставительное изучение» [2, с. 50].

Эмпирическим материалом исследования послужили татарские, русские и английские пословицы, отобранные из следующих источников: Н. Исанбет [6] сборник татарских пословиц и поговорок, И. М. Снегирев [5], В. П. Жуков [1] Ю. В. Мюррей [4] Словарь русских пословиц и поговорок, W. Mieder [7] English proverbs, J. A. Simpson [8], J. Speake [9] Oxford Dictionary of Proverbs.

Данная работа исследует языковые способы репрезентации коммуникативно-прагматического фрейма совет в татарском, русском и английском языках с компонентом-зоонимом. В татарском языке главным способом выражения речевого акта совета является императивная форма глагола. Пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом, выражающие речевой акт совета при помощи глаголов повелительного наклонения, насчитывают 24% (татарских), 14% (русских) и 7% (английских) от общего числа всех пословиц и поговорок с компонентом-зоонимом.

Следует отметить, что в русских паремиях содержащих конструкцию «не + императивная форма глагола несовершенного вида» наблюдается направленность на предостережение:

He учи рыбу плавать [1, с. 225]; *He учи* рыбу плавать, а собаку - лаять [4, с. 151]; *He суйся* в волчью стаю, коли хвост собачий [4, с. 149]; *He ставь* недруга овцой, а ставь его волком [4, с. 149]; *He будь* овцой, так и волк не съест [4, с. 136].

В английских же пословицах, где коммуникативная ситуация совета выражена через глагол повелительного наклонения, речевым актом является передача условного характера «if someone wants, ... imperative mood of the verb».

If you want a bird and a cage, buy the cage first [8, с. 32] (букв. Если хочешь завести птицу и клетку, купи сначала клетку); *If an ass (donkey) bray* at you, don't bray at him (букв. Не реви на осла по-ослиному. Смысл: не связывайся с дураком) [3, с. 70].

В ходе анализа пословиц татарского языка также наблюдаем коммуникативную ситуацию совета посредством глагола повелительного наклонения:

Чебенгэ чукмар *күтәрмә* [6, с. 549]; Яхшы атның тешен *карама* [6, с. 763]; Явым көнне ат *алма* [6, с. 763]; Сынамаган атның артыннан *барма* [6, с. 740].

Отмеченные в данных примерах императивные формы глагола с отрицанием выражают действия, направленные на побуждение к успеху и правильному поведению человека.

В структуре пословиц «совет» также объективируется при помощи положительного компаратива *лучше, better*:

Лучше маленькая рыбка, чем большой таракан [1, с. 164], Ешь *лучше* мясо или рыбу, нежели мясника или рыбника! [5, с. 159], Живой пес *лучше* мертвого льва [4, с. 73] - A live dog is better than a dead lion [9, с. 190]; *Better* to live one day as a tiger than a thousand years as a sheep (букв. Лучше жить один день как тигр чем тысячи лет как овец) [9, с. 23], *Better* are small fish than an empty dish (букв. Лучше маленькая рыба чем пустая тарелка) [9, с. 20], *Better* an egg today than a hen tomorrow (букв. Лучше яйцо сегодня, чем курица завтра. Не сули бычка, а дай стакан молочка. Не сули журавля в небе, а дай синицу в руки [3, с. 29].

С целью выражения совета зачастую используются противопоставления. Пословичные противопоставления в трех сопоставляемых языках представлены основным образом антонимами:

Продай, муж, лошадь, да корову, *купи* жене обнову! [5, с. 563], С курами *ложись*, с петухами *вставай* [4, с. 190]; *Яманның* атын алганчы, *яхшының* таен ал [6, с. 763], Атны чыбык белән *кума*, солы белән *ку* [6, с. 730], Атны таяк белән *кыйнама*, капчык белән *кыйна* [6, с. 730], You can't teach *an old dogs* *new* tricks (букв. Старых собак новым трюкам не научишь) [9, с. 314], *Lie down* with dogs, and you *get up* with fleas [7, с. 220] - С собакой ляжешь, с блохами встанешь [1, с. 285]

По нашему наблюдению, анализ эмпирического материала в татарском, русском и английском языках позволяет отнести императивную форму глагола к универсальным способам объективации фрейма совет во всех трех языках. Следует подчеркнуть, что в сопоставляемых языках были обнаружены пословичные противопоставления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Жуков, В. П.** Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – Москва : Русский язык, 1991. – 534 с.; 21 см. – ISBN 5-200-02865-5. – Текст : непосредственный.
2. **Иванова, Е. В.** Пословичная концептуализация мира : На материале английских и русских пословиц: специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Иванова Елизавета Васильевна ; Санкт-Петербургский государственный институт культуры. – Санкт-Петербург, 2003. – 415 с. Текст : непосредственный.
3. **Митина, И. Е.** Английские пословицы и поговорки и их русские аналоги / И. Е. Митина. – Санкт Петербург: КАРО, 2009. – 337 с.; 16 см. – ISBN 5-89815-157-5. – Текст : непосредственный.
4. **Мюррей, Ю. В.** Русские пословицы, поговорки и фразеологизмы и их английские аналоги / Ю. В. Мюррей. – Москва: АСТ, 2008. – 384 с.; 17 см. – ISBN 978-5-17-054288-8. – Текст : непосредственный.
5. **Снегирев, И.М.** Русские народные пословицы и притчи / И. М. Снегирев. – Москва: Эксмо, 2010. – 576 с. – Текст : непосредственный.
6. **Исәнбәт, Н.** Татар халык мәкальләре: мәкальләр җыелмасы: 3 томда 1-нче басма / Н. Исәнбәт. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1959. – 780 б.; 22 см. – ISBN 978-5-298-01977-4. – Текст : непосредственный.
7. **Mieder, W.** English Proverbs. Stuttgart: Philipp Reclam, 2008. 152 p. – Text : direct.
8. **Simpson, J. A.** The Concise Oxford Dictionary of proverbs. Oxford University Press. 1993. – 316 p. – Text : direct.
9. **Speake, J.** Oxford Dictionary of Proverbs / J. Speake. – New York: Oxford University Press, 2008. – 388 p. – Text : direct.

УДК 070

Л.А. Галяутдинова,

¹Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ИСТОРИЯ СПОРТИВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ТАТАРСКОЙ ПЕЧАТИ

Аннотация. Цель исследования – рассмотреть историю появления спортивной тематики в татарских газетах и журналах. В статье рассмотрены примеры на спортивную тематику.

Ключевые слова: спорт, тема, татарская журналистика, виды спорта.

L.A. Galyautdinova,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

HISTORY OF SPORTS JOURNALISM IN THE TATAR PRESS

Abstract. The purpose of the study is to consider the history of the appearance of sports topics in Tatar newspapers and magazines. The article discusses examples on sports topics.

Keywords: sport, theme, Tatar journalism, sports.

Тема спорта занимает особое место в СМИ. Все газеты и журналы освещают информацию, касающуюся спортивной тематики. На телевидении работают спортивные редакции, есть немало каналов, которые сообщают только новости спорта. В этой научной работе мы изучили историю становления спортивной журналистики в татарской печати. В результате революционной борьбы 1905 года в разных регионах России, в больших и малых городах, где проживают татары, стали издаваться газеты и журналы на татарском языке. По мнению ученых, в период с 1905 по 1917 годы на татарском языке было издано более 120 различных газет и журналов. В дореволюционной печати вопросы спорта публиковались преимущественно в связи с смежными темами.

Ведь такие виды спорта, как скачки, борьба, вызывают интерес у населения с незапамятных времен. После военной реформы 1874 года срок службы был сокращен, внимание уделялось физическому развитию и военной подготовке будущих солдат. С этого времени в русских учебных заведениях стали вводиться занятия гимнастикой. Занятия гимнастикой были включены в учебные программы джадидских медресе. В 1907 году начали заниматься физкультурой в мужской школе, открытой фабрикантами Акчуриными в Симбирске, с 1912 года в уфимском медресе “Галия”. Зимой воспитанники “Галии” катались на коньках на катке медресе. Все эти события зафиксированы в современных газетах [1]. Первыми, кто поднял спортивную тему, можно назвать джадидов. На пути реформирования медресе, изменения учебных программ, переориентации школы на западную систему появились новые уроки, новые вопросы воспитания. “Хифзы сыйххэт”, “тәрбия бәдәния”, то есть сохранение здоровья, воспитание тела – это именно те понятия, которые поднимали джадидские учителя. Поэтому эта тема поднимается в печати одной из первых. Издаваемый Исмаилом Гаспралом журнал “Галәми Сыбыян”, как журнал по уходу за детьми, публиковал статьи о физических упражнениях для детей.

Например, в номере 24 за 1912 год помещена статья “Воспитание тела или гимнастика”. Автор этой статьи дает краткую информацию о гимнастике. Он перечисляет множество преимуществ гимнастики для организма.

Несмотря на то, что в татарской прессе редко публикуются статьи о спорте, репортажи о сабантуях встречаются довольно часто. Например, в газете “Кояш” можно узнать о сабантуях 1913 года. Первый день Сабантуя состоялся 10 мая (т. е. 23 мая по старому стилю) на городском ипподроме.

В 2009 году в татарской прессе выходит газета “Безнең спорт”, посвященная спорту. С конца XX века и по сегодняшний день тема спорта освещается в различных газетах и журналах. На сегодняшний день спорт стал не только одной из сфер жизни общества, но и сферой интересов большинства населения. В области спортивной журналистики проведены многочисленные исследования, изданы книги, монографии, диссертации. Появляется возможность представить историю возникновения и развития спортивной журналистики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Харрасова Р.Ф.** Татар матбугаты: бүген һәм иртәгә / Р.Ф. Харрасова. – Казан: РИЦ “Школа”, 2010. – 258 б. – Текст: непосредственный.
2. XX гасыр башында татарлар арасында спорт. [Интернет-ресурс] // <http://shahr.ikazan.ru/index.php/news/sport/xx-gasyir-bashyinda-tatarlar-arasynda-sport> (дата обращения: 4.03.2020). – Текст: электронный.

УДК 811.111

Н.Т.Гришина¹, Е.Н. Дергачева¹, Р.Р.Мухамедкулова¹,

¹*МБОУ «Многопрофильный лицей №37», Нижнекамский муниципальный район, РТ*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРАЙБИНГА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Авторы представили в статье авторский опыт применения активных методов обучения на уроке английского языка, а также использование техники скрайбинг на уроках.

Ключевые слова: скрайбинг, презентация, познавательная активность, образовательные программы, онлайн-сервис PowToon.

N. T. Grishina¹, E. N. Dergacheva¹, R.R. Mukhamedkulova¹,

¹*Multidisciplinary Lyceum No. 37, Nizhnekamsk Municipal District, RT*

SPECIFIC FEATURES OF THE USE OF SCRIBING IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT SCHOOLS

Abstract. The authors presented in the article the authors' experience of using active teaching methods in the English lesson, as well as the use of the scribing technique in the classroom.

Keywords: scribing, presentation, cognitive activity, educational programs, PowToon online service.

Помните, как в школьные годы Вы любили играть во дворе, на переменах с друзьями и как огорчались необходимость читать серые скучные учебники и учить длинные умные фразы? Ни для кого не секрет – сегодня ничего не изменилось, и дети точно так же хотят играть и не хотят заниматься навязанными, непонятными и неинтересными для них делами. Дети не могут неподвижно и молча сидеть на неинтересных уроках, запоминать большую массу информации и затем пытаться ее пересказывать. Почему мы продолжаем использовать традиционные методы обучения, которые вызывали скуку и раздражение у нас, предусматривающие статичность поведения ученика на уроке? Такие вопросы задает, практически, каждый педагог, который сегодня работает в школе. Несомненно, надо модернизировать структуру и содержание урока, найти методы, активизирующие познавательную мотивацию обучающихся, их заинтересованность в результатах обучения, как конечных, так и промежуточных.

Классическим примером творческого подхода педагога к проведению урока может быть история Тома Сойера, когда он искусно превратил скучное принудительное занятие по покраске забора в очень увлекательную игру, для участия в которой его друзья отдавали свои дорогие сокровища.

Если вспомнить, то содержание, цель, и даже техника занятия остались неизменными – покраска забора, но изменилась эффективность, мотивация и качество работы. Значит, даже в условиях существующих ограничений можно и нужно внедрить в практику новые формы и методы реализации образовательных программ.

Скрайбинг – новая техника презентации, в ней речь выступающего иллюстрируется «на ходу», следовательно, получается, как бы «эффект параллельного следования», при этом мы слышим и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд отображается на основных моментах.

В скрайбинге используются различные типы изображений: рисунки, пиктограммы, символы, отдельные ключевые слова (надписи, лозунги), схемы и диаграммы. В идеале, глядя на скрайб-рисунки, слушатель должен воссоздать в памяти услышанный рассказ и воспроизвести его, хотя бы в общих чертах. Если рисунки подобраны правильно, это не составит особого труда.

Ручной – классический скрининг, когда голос за кадром рассказывает информацию, рука в это время рисует изображения, иллюстрирующие устный рассказ. (см. рисунок 1). В данном скрайбинге используются, как правило, листы бумаги или презентационная доска, цветные карандаши, маркеры, фломастеры, кисти и краски, а также элементы аппликации.



Рис. 1. Скрайбинг «ручной».

Скрайбинг «рисовательный». Классический вариант скрайбинга. Рука художника (скрайбера) рисует в кадре картинку, пиктограммы, схемы, диаграммы, записывает ключевые слова параллельно с текстом, звучащим за кадром.

Скрайбинг «аппликационный». На лист бумаги или любой другой фон в кадре выкладываются (наклеиваются) готовые изображения, соответствующие нужной теме, сюжету, звучащему тексту. (см. рисунок 2).

Скрайбинг «магнитный». Похож на аппликационный, единственное различие – готовые изображения крепятся магнитами на магнитную доску.



Рис. 2. Скрайбинг «аппликационный»

Скрайбинг «компьютерный». При создании компьютерного скрайбинга используются все возможные специальные программы и онлайн-сервисы. Самый доступный и удобный в использовании, и что не мало важно бесплатный, сервис PowToon. Это англоязычный генератор анимационных презентаций. Однако, бесплатные возможности сервиса несколько ограничены: можно создать видео до 45 секунд по готовому шаблону, а без шаблона – до 5 минут. Готовые работы напрямую загружаются на YouTube.

Видеоскрайбинг имеет ряд несомненных преимуществ, что позволяет использовать его на любом этапе урока и в любой теме для объяснения нового материала и проверки усвоенного: проверка домашнего задания (с помощью скрайбинга рассказать о материале прошлого урока, функция опорной образной схемы); формулировка темы урока, постановка цели урока (найдите связь между изображениями

и определите тему урока; определите, что мы будем делать); раскрытие информационного блока темы, поиск проблемы; обобщение материала, закрепление (скрайбинг состоит из изображений, которые появлялись в ходе урока на разных этапах, ученики по ним обобщают материал и делают вывод); организация групповой работы (составление скрайбинга на заданную тему из предложенных изображений, сравнение рисунков групп); творческое домашнее задание (составление рисунка в печатном или электронном виде на заданную тему); построение структуры урока (скрайбинг может содержать в себе последовательное отражение структуры урока с темой, целью или проблемой).

В дальнейшем можно создать целый ряд видеороликов или рисунков, которые пополняют копилку учителя. Чтобы повысить заинтересованность учащихся в изучении английского языка, самые лучшие работы могут быть выложены на различных сайтах или же можно провести школьный конкурс на лучший видеоролик или рисунок, сделанный с помощью приема скрайбинг.

В заключение можно отметить, что возможности использования скрайбинга в учебном процессе чрезвычайно широки. Изучение и применение данной техники не вызывает серьезных трудностей, но открывает больше возможностей для творчества. Практически любое творческое задание может быть представлено в виде скрайбинга: начиная от поздравительной открытки и заканчивая мультфильмом. Помимо всего прочего – это очень увлекательное занятие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Балаев, А.А.** Активные методы обучения / А.А. Балаев. - М., Профиздат.– Москва, 2006. – 94, [25] с. – Текст: непосредственный.
2. **Колесникова, И.Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина – Санкт Петербург: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press» 2001. – 224 с. – ISBN 5-86789-143-7. – Текст: непосредственный.
3. **Борисова, Г.В.** Современные технологии обучения: Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой и Л.Ю. Косовой. – Санкт Петербург, 2002. – 79 [38] с. – Текст: непосредственный.

УДК 81

Е.Ю. Данилова¹, Э.А. Хабибуллина¹,

¹МБОУ «Многопрофильный лицей №37» НМР РТ, г. Нижнекамск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В предложенной статье раскрываются главные проблемы формирования навыков межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка. Авторы статьи рассматривают различные аспекты и подходы формирования коммуникативной и языковой компетенций, а также раскрывают причины всестороннего развития межкультурной коммуникации и цели формирования межкультурной компетенции языковой личности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательная концепция, социокультурный багаж, аутентичный материал, культура, аналогия, развитие.

E.Y. Danilova¹, E.A. Khabibullina¹

*¹Multidisciplinary Lyceum №37 for Nizhnekamsk Municipal District of the Republic of Tatarstan,
Nizhnekamsk, Russia*

FORMATION OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION SKILLS AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The proposed article reveals the main problems of the formation of intercultural communication skills in the lessons of a foreign language. The authors of the article consider various aspects and approaches to the formation of communicative and linguistic competencies, and reveal the reasons for the comprehensive development of intercultural communication and the goals of forming the intercultural competence of a linguistic person.

Keywords: intercultural communication, educational concept, sociocultural outfit, authentic material, analogy, development.

Формирование образовательных компетенций учащихся, одной из которых является межкультурная компетенция, было и остается важной проблемой современной методологической и педагогической науки. Этой проблеме посвящены исследования и работы многих ученых и педагогов.

Сторонники образовательных концепций В. А. Болотов, В. В. Краевский, В. В. Сериков, А. В. Хуторской пришли к выводу о том, что обучение образовательной компетенции на занятиях позволит

решить проблему, когда учащиеся, при хорошо усвоенных теоретических знаниях, затрудняются решить проблему на практике [15, с. 498].

Согласно проекту ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта), главной целью изучения иностранного языка является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции, в состав которой входит межкультурная компетенция [1]. Коммуникативная компетенция упоминается как доминирующая и в документах Совета Европы. Иноязычная коммуникативная компетенция – это совокупность знаний и умений. И поэтому результат формирования образовательной компетенции проявляется в успешном взаимодействии представителей разных культур с учетом языковых и социальных особенностей, которые относятся к медиаторам-носителям языка [9, с. 33]. Коммуникативная и языковая, которые входят в структуру образовательной компетенции, тесно взаимосвязаны, однако в последние годы преподаватели и ученые в этой области пришли к единому мнению, что для гармоничного развития личности недостаточно обладать определенными языковыми навыками. Именно поэтому и появляется необходимость в развитии и совершенствовании коммуникативных навыков. И сейчас уровень владения иностранным языком выражается не только в знании языка, а в умении использовать его в реальном общении [12, с. 356].

Но стоит отметить, что даже высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не гарантирует успешного общения и взаимопонимания представителей разных культур в межкультурном уровне.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции очень часто происходит в условиях, когда студенты моделируют себя по образу носителей языка, игнорируя важность социальной идентичности и культурной принадлежности. Из этого мы понимаем, что учащиеся стремятся к идеалу, которым для них является представитель другой культуры (носитель языка). Но стоит отметить, что, приступая к изучению иностранного языка, студент имеет свой социокультурный багаж, сформированное мировоззрение, свои культурные традиции [7, с. 3-8]. И поэтому для успешного межкультурного взаимодействия необходимо развивать двойственное, толерантное межкультурное видение мира, учиться адекватно принимать иностранную, не теряя при этом своей собственной культурную идентичность. Этот процесс и представляет собой формирование и развитие межкультурной компетенции [2, с. 8].

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в отечественную методику в 1954 году. Данная дефиниция интерпретировалась как показатель возможности и готовности человека успешно принимать участие в межкультурной коммуникации, адекватно принимать чужую культуру и не терять собственную идентичность.

Межкультурная компетенция стала ключевым элементом новой образовательной модели. Сложившаяся геоэкономическая и геокультурная ситуация вынуждает людей сосуществовать в одном общем мире, а значит, необходимо уметь выстраивать эффективный взаимовыгодный диалог с представителями различных языковых и этнических общностей. В таких условиях язык является единственно возможным мостом взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных культур и народов [13, с. 46-48]. Но практически невозможно развить двойное видение разных культур, не зная языка. И поэтому возникает необходимость направить педагогическую, методологическую и лингвистическую науку в первую очередь на решение проблемы межкультурной коммуникации, а точнее, проблемы формирования у студентов способности активно участвовать в диалоге культур [14, с. 88].

Роль межкультурной компетенции в процессе обучения описана и представлена в работах, таких ученых и педагогов, как В. А. Болотова, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. В. Елизаровой, А. В. Хуторского и др.

Понятие «межкультурная компетенция» отечественными педагогами трактуется как совокупность специфических сложных процессов взаимодействия партнёров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Иными словами, межкультурная компетенция – это, прежде всего, способность успешно общаться с представителями других культур и наций [16, с. 34]. В структуре межкультурной компетенции выделяют:

1. общекультурологические и культурно-специфические знания;
2. межкультурную психологическую устойчивость и восприимчивость;
3. умения практического общения.

Межкультурная коммуникация возникла как социальная парадигма в связи с практическими потребностями послевоенного мира. А причиной этих потребностей стали стремительное экономическое развитие многих стран и регионов, революционные изменения в технологиях на глобальном уровне [10, с.45].

Вскоре отечественные методисты стали сторонниками и инициаторами изучения межкультурной компетенции. Позже они пришли к единому мнению о том, что для эффективной коммуникации с представителем другой культуры недостаточно одного лишь знания иностранного языка [4, с. 25].

Грамотное владение иностранным языком не исключает взаимонепонимания, а также конфликтов с представителями других лингвоэтнокультурных сообществ. Отсюда следует, что одной из целей обучения межкультурной коммуникации считается предотвращение и разрешение этих конфликтов [14, с. 46-48].

Развитие межкультурной компетенции способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Поскольку первая является важнейшей неотъемлемой частью другой [8, с. 143].

Межкультурная компетенция – это компетенция особого, отличительного характера, способная создавать общую ценность, возникающую в процессе общения партнеров и в конечном итоге достигать успешного результата для обеих сторон общения. Межкультурная компетенция не имеет аналогии ни с какой другой компетенцией носителя языка и может быть присуща только языковой личности, изучающей иностранный язык, т. е. медиатору культур.

Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит сохранить собственную культурную идентичность, и в то же время выйти за пределы собственной культуры для того, чтобы приобрести качество медиатора культур [3, с. 29].

Межкультурная компетенция находит своей отражение и в требованиях государственного стандарта образования по английскому языку.

Обязательное минимальное содержание основных образовательных программ и государственные требования предполагают, что студенты смогут осуществлять межкультурную коммуникацию, применяя знания о национально-культурных особенностях своей страны и стран изучаемого языка, полученные на уроках иностранного языка или имеющие междисциплинарный характер, т.е. из других областей. Это предполагает знание социокультурного портрета культурного наследия стран, говорящих на изучаемом языке, а также овладение умениями представлять родную культуру на иностранном языке, находить сходства и различия в традициях своей страны и стран изучаемого языка.

Обязательные требования к уровню подготовки студентов включают знание их конкретного образа жизни, сходства и различия традиций, обычаев и культуры изучаемого языка (всемирно известные города, их столицы, достопримечательности, люди).

Полученные знания в образовательном учреждении предполагают, что к концу обучения студенты будут уметь использовать их в практической деятельности, а именно: приветствовать собеседника, начинать, поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях межкультурного общения, описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка, заполнять анкеты, писать поздравления, личные письма на основе образца, презентовать информацию о себе, выражать благодарность, просьбу, с использованием формул речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка. Также обязательный минимум предполагает освоение страновой и языковой информации, основанной на сопоставлении фактов родной культуры и культуры стран изучаемого языка [1].

Следовательно, согласно требованиям государственного стандарта образования по английскому языку, целью преподавателя является формирование и развитие у учащихся следующих умений:

- использовать иностранный язык в стандартных аутентичных ситуациях межкультурной коммуникации;
- представить свою и усвоить чужую культуру;
- расширить индивидуальную картину мира путем введения в языковую картину мира носителей изучаемого языка.

Таким образом, обучение общению на иностранном языке в истинном смысле этого слова подразумевает приобретение социокультурных знаний и умений. Одной из важнейших задач педагога является обеспечение психологической адаптации к новому языковому миру и разработка технологии обучения межкультурному компоненту изучения иностранного языка. В то же время, не следует забывать о собственной культурной идентичности при сравнении одной культуры с другой [11, с. 58-59].

Исходя из этого, мы делаем вывод, что учащиеся должны получить базовые знания по основным темам национальной культуры изучаемого языка (история, география, политические и экономические отношения, образование, спорт, выдающиеся люди, всемирно известные достопримечательности).

Стоит также отметить, что качество образования во многом зависит от выбранного аутентичного материала (страноведческого и лингвострановедческого).

Актуальная и интересная информация о жизни, проблемах и быте стран изучаемого языка, сопровождаемая фотографиями, схемами, презентациями, коммуникативными упражнениями и подробными комментариями преподавателя, позволит учебно-методическим комплексам на иностранном языке в полной мере соответствовать современным образовательным требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление Правительства РФ от 3 июня 2013 г. № 466 "Об утверждении Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации" [ФГОС ВО].– URL: <https://base.garant.ru/57507142/> (дата обращения: 25.09.2021). Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

2. **Ариян, М. А.** Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М. А. Ариян. – Текст : непосредственный. // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6. – С. 17-21.
3. **Барышников, Н. В.** Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – ISSN 0130-6073
4. **Белая, Е. Н.** Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е. Н. Белая. – Москва: ФОРУМ, 2011 – 208 с. — (Высшее образование). – ISBN 978-5-91134-493-1. – Текст : непосредственный.
5. **Березина, Т. В.** Использование метода проектов на уроках английского языка как средства формирования положительного интереса к иноязычной культуре. – URL: режим доступа: <http://collection.edu.ru/attach/17/11175> (дата обращения: 25.09.2021). Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.
6. **Бим, И. Л.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – Москва: Просвещение, 2007. – 168 с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-09-017251-6. – Текст : непосредственный.
7. **Гальскова, Н. Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе, 2004. – №1. – с. 3-7.; ЗАО "РЕЛОД" (Москва). – ISSN: 0130-6073.
8. **Головлева, Е. Л.** Основы формирования межкультурной компетентности у молодежи: Учеб.-метод. комплекс для работников в сфере молодежной политики, преподавателей, организаторов межкультурного и межконфессионального обучения молодежи / Е. Л. Головлева. – Москва: Ин-т междунар. соц.-гуманит. связей, 2005 (ПИК ВИНТИ). – 181 с.; ISBN (В обл.). – Текст : непосредственный.
9. **Донец, П. Н.** Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / П.Н. Донец. – Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 367 с. – Текст : непосредственный.
10. **Елизарова, Г. В.** Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 "Филол. образование" / Г. В. Елизарова. - СПб.: КАРО, 2005 (ГПП Печ. Двор). - 351, [1] с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-89815-597-X (в пер.). – Текст: непосредственный.
11. **Леонтьев, А.А.** Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция - докл. / А. А. Леонтьев. - М., 1998. – 24 с.; 21 см. - (Школа-семинар "Создание единого информационного пространства системы образования" (г. Москва, 3-5 нояб. 1998 г.): Сер. материалов); ISBN 5-7563-0071-6 : 300 экз. – Текст : непосредственный.
12. **Соколов, А. В.** Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие / А. В. Соколов. – Санкт-Петербург: Михайлов, 2002. – 459, [1] с.: ил., табл.; 21 с м.; ISBN 5-8016-0091-4. – Текст: непосредственный.
13. **Туркина, Н. В.** Работа над проектом при обучении английскому языку / Н. В. Туркина. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – с. 46 - 48.
14. **Фурманова, В. П.** Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 122 с., [1] с.: ил.; 20 см.; ISBN 5-7103-0116-7. – Текст: непосредственный.
15. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст: непосредственный. // Народное образование. Учредители: АНО «Издательский дом «Народное образование», Российская академия образования, Министерство науки и высшего образования РФ, Педагогическое общество Российской Федерации (Москва). – 2003. – № 2. – с. 58-64.- ISSN: 0130-6928.
16. **Шульженко, Т. В.** Проблемы межкультурной коммуникации = Intercultural communication: учебное пособие / Т. В. Шульженко, М. А. Киселева; Федеральное агентство по образованию, Санкт-Петербургский гос. электротехнический ун-т "ЛЭТИ". – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭТУ "ЛЭТИ", 2006. – 74, [2] с.; 21 см.; ISBN 5-7629-0709-0. – Текст: непосредственный.

УДК 81'44

Ю.А. Дубовский¹, Т.Б. Заграевская¹, С.М. Заграевская²,
¹Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия
²Московский инженерно-физический институт, г. Москва, Россия
**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ В УЗУСЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ
ПУНКТУАЦИОННЫХ ЗНАКОВ: ДВОЕТОЧИЕ И ТИРЕ**

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу характера функционирования пунктуационных знаков двоеточия и тире в русском и английском бизнес-дискурсах Интернет-пространства.

Ключевые слова: двоеточие, бизнес-дискурс, Интернет, тире, функция.

Yu.A. Dubovsky¹, T.B. Zagrayevskaya¹, S.M. Zagrayevskaya²,
¹Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia
²Moscow Engineering Physics Institute, Moscow, Russia
**TYPOLOGICAL FEATURES OF ENGLISH AND RUSSIAN PUNCTUATION MARKS:
COLON AND DASH**

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of colons and dashes functioning as punctuation marks in the Internet English and Russian business discourses.

Keywords: colon, dash, discourse, Internet, function.

Функциональность пунктуационных знаков в Интернет-пространстве бизнес-дискурса складывается под влиянием как языковых, так и дискурсивно-стилистических составляющих. Функционально-стилистический контекст бизнес-дискурса определяется совокупностью входящих в него социальных ситуаций общения. Контекстуальные условия задают формат общения, стилистическую тональность и характер использования в дискурсивном пространстве языковых средств для достижения определенных целей коммуникантов.

Пунктуационные знаки в контексте бизнес-дискурса Интернет-коммуникации участвуют в оформлении, организации и систематизации письменного пространства стилистически-разноплановых ситуаций. Всякий раз актуализированная система пунктуационных знаков учитывает стилистику контекста бизнес-дискурса, особенности языкового мышления участников коммуникации для достижения максимальной эффективности.

Пунктуационное оформление синтаксической связи между компонентами предложения с помощью двоеточия и тире в пространстве бизнес дискурса англоязычной и русскоязычной Интернет-среды указывает на существование схожих семантико-синтаксических отношений обеих графем с единицами данных предложений. Двоеточие и тире обладают потенциалом привнесения значения уточнения, дифференциации, усиления компонентов предложения.

Потенциальная амбивалентность двоеточия и тире согласуется с структурно-семантическими функциональными задачами, реализуемыми данными пунктуационными знаками в бизнес-дискурсе Интернет-среды, и особенностями Интернет-коммуникации, что особенно ярко проявляет себя в неформальных типах бизнес-дискурса, где наблюдается стремление коммуникантов объединить информативность с динамичной передачей основного содержания и привнесения его личностных характеристик, оценок, суждений, эмоций, экспрессии.

Данное исследование проводилось на материале формального и неформального типов бизнес-дискурса Интернет-коммуникации в английской и русской лингвокультурах [3; 4]. Объем эмпирического материала составил в русском языке – 310 единиц, в английском – 230.

На первом этапе мини-контексты, включающие двоеточие и тире, анализировались с целью определения их функциональности с последующей систематизацией в каждом дискурсивном формате. В качестве мини-контекстов анализу подвергались как единичные предложения, так и более сложные фрагменты дискурса, напр.:

Теплоэнергетика, как и любое промышленное производство, не предполагает возврата инвестиций за год, горизонты окупаемости в отрасли – в лучшем случае 10-15 лет [3].

All of these things are designed to appeal to your marketplace, which is why it's different for everyone – your customers are not my target customers, etc. [4].

Разноформатные условия реализации двоеточия и тире в пространстве бизнес-дискурса англоязычной и русскоязычной Интернет-коммуникации позволили установить общую совокупность функциональных задач, как структурно-грамматических, так и семантико-смысловых, а именно: оформление таких элементов структуры предложения, как 1) прямая речь / цитаты, 2) заголовки, 3) эллипсис, 4) обращения, 5) последовательной связи ряда грамматических основ со значением «=и», 6) связи компонентов грамматической основы предложения. К семантико-смысловым функциональным задачам, решаемым двоеточием и тире в формальном и неформальном типах бизнес-дискурса английского

и русского языков, были отнесены такие, как установление связи между компонентами предложения со значением 1) вывода / следствия («= значит»), 2) уточнения, путем введения вводного слова, 3) уточнения, путем введения вводного предложения, 4) уточнения («=а именно, что, потому что»), 5) быстрой смены событий, 6) противопоставления, 7) условия, 9) времени, 10) сравнения, 11) удивления, 12) перечисления, 13) периода / диапазона.

Далее осуществлялся сопоставительный анализ мини-контекстов, включающих двоеточия и тире с различной функциональностью, с учетом показателей рекуррентности и объема, находящихся под влиянием дискурсивного окружения Интернет-пространства.

Систематизация функциональной вариативности двоеточия и тире позволила дифференцировать показатели их актуализации в каждом из анализируемых языковых форматов. В результате удалось установить тенденцию включения схожих функциональных задач в зависимости от дискурсивного контекста реализации. Объем функциональных задач формального типа англо- и русскоязычного бизнес-дискурсов включает меньшее количество ситуаций по сравнению с неформальным.

Установлено, что дискурсивные разновидности в русско- и англоязычной лингвокультурах проявляют значительную типологичность в актуализации ряда функциональных значений. При этом ее присутствие варьирует в зависимости от избранного формата анализа. Идентичность функциональных задач, решаемых с помощью двоеточия и тире, в формальном типе бизнес-дискурса сопоставляемых лингвокультур составляет 63%, устанавливая зоны вариативности для проявления русского (26%) и английского (11%) языков. Идентичность функциональных задач, решаемых с помощью двоеточия и тире, в неформальном типе бизнес-дискурса сопоставляемых лингвокультур составляет 85%, устанавливая зоны вариативности для проявления русского (6%) и английского (9%) языков.

Для формального типа бизнес-дискурса типологичность проявляется через узуальность двоеточия и тире, реализующих такие функции, как 1) оформление прямой речи, 2) заголовков, 3) эллипсиса, 4) вводного слова / словосочетания в форме уточнения, 5) собственно уточнения со значением «=а именно, потому что», а также 6) противопоставления. Среди конкретно-ориентированных языковых характеристик английской языковой системы, связанных с появлением двоеточия и тире в формальном типе бизнес-дискурса, отметим реализацию функциональной нагрузки оформления вводных предложений в форме уточнения и конструкций с семантической задачей передачи быстрой смены событий. Русскоязычное пространство узуальности формального типа бизнес-дискурса, в свою очередь, проявляет специфичность в части реализации таких пунктуационных задач, как оформление связи компонентов грамматической основы предложения, вывода / следствия со значением «=а значит», условия.

Типологичность неформального типа бизнес-дискурса зафиксирована в части реализации таких функциональных задач, как 1) связь компонентов грамматических основ предложения, 2) вводное слово, словосочетание в форме уточнения, 3) вводное предложение в форме уточнения, 4) уточнение «а именно, потому что», 5) вопрос, 6) быстрая смена событий, 7) противопоставление, 8) условие, 9) время, 10) удивление, 11) перечисление, 12) период, диапазон. Специфичность англоязычного пространства неформального бизнес-дискурса установлена при актуализации таких функциональных значений, как оформление обращения, выводов / следствий со значением «=а значит», а также при оформлении последовательной связи ряда грамматических основ со значением «=и». В свою очередь, в русскоязычном неформальном бизнес-дискурсе конкретно-языковая специфика отмечается при оформлении прямой речи / цитат и эллипсиса.

Рекуррентность актуализации функциональной нагрузки, реализуемой с помощью двоеточия и тире в бизнес-дискурсе Интернет-коммуникации, характеризуется конкретно-языковыми и конкретно-дискурсивными показателями. Так, доминантная рекуррентность в формальном типе бизнес-дискурса английского языка охватывает ситуации оформления заголовков (35%) и прямой речи (31%). Аналогичная область русскоязычного формата сводится к реализации функции оформления уточнений со значением «а именно, потому что» (24%), прямой речи и цитат (19%), связи компонентов грамматической основы предложения (17%).

Наибольших показателей рекуррентности в неформальном типе бизнес-дискурса английского языка набрали ситуации оформления с помощью двоеточия и тире компонентов предложения при реализации уточнения со значением «а именно, потому что» (17,5%), последовательной связи ряда грамматических основ (13,5%), перечисления однородных членов предложения (15%), противопоставления (11,5%). Доля доминантных функциональных значений, выражаемых двоеточием и тире в неформальном русскоязычном бизнес-дискурсе, включила оформление связи компонентов грамматической основы предложения (19,5%), быстрой смены событий (18%), перечисления (11,5%), уточнения со значением «а именно, потому что» (11,5%).

Таким образом, проявление вариативности двоеточия и тире в анализируемых языковых форматах обнаруживает зависимость не только от реализуемой функциональной задачи, но и находится под влиянием дискурсивного окружения, что особенно характерно для английской языковой системы. Функциональность пунктуационных знаков двоеточия и тире варьируется в зависимости от

стилистического формата реализации. В неформальном типе бизнес-дискурса по сравнению с формальным они приобретают новые функциональные задачи и иные показатели рекуррентности, позволяющие достичь самовыражения языковой личности и приблизить читателя к своей точке зрения. Интерпретация, наглядность, образность, динамика и интенсивность высказываний предопределяют выбор адекватных языковых средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уолш, И.А. Письменная практика / И.А. Уолш, А.И. Варшавская. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с. – Текст: непосредственный.
2. Summey, G. Modern Punctuation / G. Summey. – New York: Oxford Univ. Press, 1919. – 265 p. – Текст: непосредственный
3. Эксперт online. – URL: <http://expert.ru/> (дата обращения: 16.08.21). – Текст: электронный.
4. The economist. – URL: <https://www.economist.com/> (дата обращения: 16.08.21). – Текст: электронный.

УДК 81'25

И.Ю. Дулалаева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ДЕТЕРМИНАНТЫ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы определения понятия сленга, разграничения его с фамильярной лексикой, принципы отбора фактического материала для анализа эквивалентности в переводе сленга. Определяются основные факторы, влияющие на выбор стратегии перевода сленга в художественной прозе на примере повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Ключевые слова: сленг, фамильярная лексика, стратегия перевода, детерминанта стратегии перевода, норма перевода, эквивалентность перевода, конвенциональная норма.

I.Yu. Dulalaeva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

DETERMINANTS OF SLANG TRANSLATION STRATEGY IN FICTION

Abstract. The article discusses the issues of defining the concept of slang, differentiating it from familiar vocabulary, the principles of selection of factual material for the analysis of equivalence in the translation of slang. The main factors influencing the choice of the strategy for translating slang in fiction are determined on the example of the story by J. Salinger "The Catcher in the Rye".

Keywords: slang, familiar vocabulary, translation strategy, determinant of translation strategy, translation norm, translation equivalence, conventional norm.

Вопросы перевода сленга относятся к частной теории перевода с английского языка на русский и не являются до конца изученными лингвистами, что определяет актуальность исследования. Новизна работы заключается в попытке определить главные принципы переводческой стратегии, которым должен следовать переводчик художественных текстов для адекватной передачи молодежного сленга с целью сохранения метафоричности, образности самих сленговых выражений, не искажая при этом художественный образ литературного персонажа. Цель работы – обобщить данные сопоставительного анализа переводов наиболее яркого представителя англоязычной прозы повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», выполненные в разное время Р. Райт-Ковалевой и М. Немцовым. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) определить термин «сленг»; 2) разграничить понятия «сленг» и «фамильярная лексика»; 3) определить принципы отбора сленга в англоязычном художественном произведении; 4) сопоставить варианты перевода сленга разными переводчиками в разное время; 5) определить принципы подхода этих переводчиков к переводу сленга; 6) оценить вариативные способы достижения эквивалентности в переводе сленга; 7) систематизировать детерминанты выбора переводческого решения перевода сленга.

Вопросами определения термина «сленг» занимались зарубежные (Дж. К. Фернэл, У. Уитман, Дж. К. Честертон, Дж. Б. Гриноу и Дж. Б. Киттридж, С. Поттер, Г. Бауман, Дж. Хоттен, Х. Александер, Э. Партридж и др.) и отечественные (М.М. Маковский, Ю.М. Скробнев, А.И. Смирницкий, И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, Т.А. Соловьева, В.А. Хомяков и др.) лингвисты.

Можно выделить следующие подходы к определению термина «сленг»: 1) экспрессивное просторечие, обладающее пейоративностью; 2) лексический слой или пласт, наиболее подвижный, часто новая и образная лексика [5, с. 212]; совокупность общепонятных и широкоупотребительных слов, словосочетаний и выражений юмористического характера, которые намеренно заменяют обычные литературные слова [2, с.51]. Как видно, в лингвистике до сих пор нет однозначного толкования термина

«сленг», однако выделяются его следующие признаки: слово или выражение юмористического значения, использованное в переносном смысле, часто с пейоративной окраской, относящееся к просторечной лексике и обладающее подвижностью, т.е. способностью переходить в другие пласты словарного состава языка.

Сленг близко граничит с фамильярной лексикой – Г.Б. Антрушина подчеркивает, что круг людей, использующих фамильярную лексику довольно ограничен, это молодежь и люди с недостаточным образованием [1, с. 15]. Фамильярно-разговорная лексика обладает практически теми же характеристиками, что и сленг, за исключением, пожалуй, образности, метафоричности. Следовательно, при отборе фактического материала для анализа следует разграничивать понятия сленга и фамильярной лексики.

Сопоставительный анализ переводов повести J. Salinger “The Catcher in the Rye” Р. Райт-Ковалевой в 1989 г. и М. Немцовым в 2008 г. выявляет разные принципы подхода к переводу сленга. Р. Райт-Ковалева, следуя конвенциональной норме, господствовавшей в советское время, широко использует деэмпфатизацию экспрессивности и пейоративности сленговых слов и выражений, в то время, как М. Немцов отстает от этой нормы и применяет либо прямое значение лексических единиц, задействованных в создании эпитетов и метафор сленга, либо заменяет образ, используя еще более «крепкие» слова и выражения. Оба подхода кажутся нам экстремальными, находясь на двух противоположных полюсах – гуманизации и сглаживания грубости и колкости и нарочитого употребления непечатных слов и выражений.

В процессе проведения сопоставительного анализа названных переводов возникает вопрос, можно ли всю выделенную курсивом в анализируемом отрывке лексику отнести к сленгу. Если да, то основной характеристикой сленга следует считать стилистическую маркированность, пейоративность и метафоричность. Исходя из данных характеристик сленга, можно проанализировать языковые уровни передачи значений лексических единиц исходного языка в переводящем языке.

Яркой иллюстрацией служат примеры перевода небольшого отрывка. В оригинале: “The part that got me was a lady sitting next to me that cried all through the *goddam* picture. The *phonier* it got, the more she cried. You'd have thought she did it because she was *kind-hearted as hell*, but I was sitting right next to her, and she wasn't. She had this little kid with her that was *bored as hell* and had to go to the bathroom, but she wouldn't take him. She kept telling him to sit still and behave himself. She was about *as kind-hearted as a goddam wolf*. You take somebody that cries their *goddam eyes* out over *phoney stuff* in the movies, and nine times out of ten they're *mean bastards* at heart. I'm not kidding” [6]. Перевод Р. Райт-Ковалевой: «Но кого я никак не мог понять, так это даму, которая сидела рядом со мной и всю картину проплакала. И чем больше там было липы, тем горше она плакала. Можно было подумать, что она такая жалостливая, добрая, но я сидел с ней рядом и видел, какая она добрая. С ней был маленький сынишка, ему было *скучно до одури*, и он все *скулил*, что хочет в уборную, а она его не вела. Все время говорила - сиди смирно, веди себя прилично. *Волчица и та, наверно, добрее*. Вообще, если взять десять человек из тех, кто смотрит *липовую* картину и *ревет в три ручья*, так поручиться можно, что девять из них окажутся прожженными *сволочами*. Я вам серьезно говорю» [3]. Перевод М. Немцова: «Дамочка, которая сидела рядом со мной и лила слезы всю эту *дерьмовую картину* напролет, меня просто *достала*. Чем больше *лип* на экране, тем она горше рыдала. Уж такая *добренькая*, дальше некуда, но я-то сидел рядом, *меня не проведешь*. С ней был пацан, и он просто *одурел от этой пошлятины* и хотел в уборную, но куда там. Она только *дергала его и щипала*, чтобы он сидел смирно и вел себя прилично. *Добрая, прямо как зверюга*. Вообще из десяти человек, которые *распускают сопли* на какой-нибудь *вишовой кинушке*, девять наверняка просто *подлые ублюдки*. Честное слово» [4]. Курсивом в оригинале и переводах выделены слова и выражения, относящиеся к сленгу и фамильярной лексике. Можно заметить, что Р. Райт-Ковалева в своем переводе произвела стилистический сдвиг сленга к русской литературной норме, в то время как М. Немцов в переводе пренебрегает литературной и речевой нормой русского языка, употребляя ненормативную, фамильярную лексику, смешивая кальки с английского, просторечие и при этом добавляя выражения, которые, очевидно, с его точки зрения, уместно и узуально употреблять в данной речевой ситуации. Данный пример наглядно подтверждает антагонистический подход к стратегическим принципам перевода сленга, оставляя открытым вопрос уместности того и другого. Для начинающих переводчиков, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение», важно выработать свою стратегию подхода к переводу такого расплывчатого понятия, как сленг.

Эта антагонистичность в подходах к переводу сленга позволяет выработать некую промежуточную стратегию, определяя доминанты среди детерминант переводческой стратегии.

Во-первых, важно учитывать конвенциональную норму перевода, что позволяет определить, что можно и что нельзя употреблять в переводе с точки зрения общепризнанной нормы и узуса языка перевода в данный период времени. Во-вторых, важно соблюсти норму эквивалентности перевода на одном из ее уровней – сохраняя в переводе коммуникативно ценную часть содержания оригинала. В-третьих, норма переводческой речи также является доминантной, поскольку злоупотребление непечатной

лексикой может исказить литературный образ до неузнаваемости. С другой стороны, при переводе пейоративного компонента сленга важно не сгладить «резкость», нарочитую грубоватость контаминированной речи персонажа, поскольку это также приведет к искаженному восприятию персонажа рецепторами перевода, что иногда происходит при чтении перевода Р. Райт-Ковалевой: следование конвенциональной норме советского времени заставляет отказаться от передачи ненормативной лексики, тем самым скрывая такую грань персонажа, от лица которого ведется повествование, как самоирония. В-четвертых, на наш взгляд, определяющей является и жанрово-стилистическая норма перевода, которая тесно связана и с нормой эквивалентности перевода, и с конвенциональной нормой. Художественное произведение должно обладать художественными достоинствами и при этом не «скатываться» к простой передаче семантики сленговых выражений, переводчик должен обладать и литературным талантом, чувством языка и стиля для, по сути, пересоздания исходного литературного произведения на языке перевода. В-пятых, учитывается и прагматическая норма, которая может включать, как пожелание заказчика перевода, так и представление самого переводчика о взаимосвязи и отношении человека (рецептора перевода) к языковому и речевому знаку (в данном случае к сленгу).

Таким образом, детерминантами стратегии в переводе сленга являются все нормативные требования к переводу, выстраиваясь в определенной иерархии – от конвенциональной нормы через норму эквивалентности, норму переводческой речи и жанрово-стилистическую норму до прагматической. Все эти нормативные требования при условии их соблюдения в комплексе и взаимосвязи позволяют воссоздать в переводе коммуникативно равноценное произведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Антрушина, Г. Б.** Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Дрофа, 2001. – 288с. – 10000 экз. – ISBN 5 – 7107 – 4955 – 9ю – Текст : непосредственный.
2. **Кузнец, М. Д.** Стилистика английского языка / М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев. – Ленинград: Учпедгиз, 1960. – 172 с. – Текст : непосредственный.
3. **Сэлинджер, Дж. Д.** Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы / Дж. Д. Сэлинджер / пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой; составитель и предисл. А. Мулярчик; оформление Г. Бойко и И. Шалито. – 400000 экз. – ISBN: 5-253-00196-4. – Москва: Правда, 1991. – 608 с. – Текст : непосредственный.
4. **Сэлинджер, Дж. Д.** Собрание сочинений / Дж. Д. Сэлинджер ; [пер. с англ. М. Немцова]. – Москва : Эксмо, 2008. - 701, [1] с. ; 22 см. - (Большая книга). – 5000 экз. – ISBN 978-5-699-31203-0 (в пер.). – Текст : непосредственный.
5. **Potter, S.** Language in the modern world / S. Potter. – Pelican books, 1964. – 321 p. – ISBN-13: 978-0313240096, ISBN-10: 0313240094. – Текст : непосредственный.
6. **Salinger, J. D.** The Catcher in the Rye / J. D. Salinger. – Издательство: Penguin Books, 2010. – 198 p. – ISBN: 978-0-241-95043-2. – Текст : непосредственный.

УДК 378.4

Д. Зайнуллина¹, Э. Золотова¹,

¹Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Россия

Научный руководитель – А.И. Газизова

ПРОБЛЕМЫ НАРАСТАНИЯ ТЕМПОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены современные условия реализации межкультурной коммуникации; раскрыты проблемы данной темы, причины их возникновения и пути преодоления культурных барьеров для создания эффективного общения на межкультурном уровне, включая взаимоуважение, развитие коммуникативной методики, прохождение межкультурных тренингов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранный язык, межкультурное взаимодействие, межкультурные тренинги.

D. Zainullina¹, E. Zolotova¹,

¹ Kazan Institute of All-Russian State University of Justice, Kazan, Russia

Scientific supervisor – A.I. Gazizova

CROSSCULTURAL COMMUNICATION PACE INCREASE PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

Abstract. The article considers the current conditions for the intercultural communication implementation; reveals the topic problems, the reasons for their occurrence and ways to overcome cultural barriers to create

effective communication at the intercultural level, including mutual respect, the development of communicative methods, and the passage of intercultural trainings.

Keywords: intercultural communication, foreign language, intercultural interaction, intercultural training.

Век технического прогресса, рост численности населения, глобализация во всех сферах нашей жизни и мировые войны обуславливают рост коммуникативных связей на межкультурном уровне. Современный человек не может избежать знакомства с другими культурами: новости о событиях в других странах и континентах по телевизору или социальных сетях, обеды в ресторанах с разнообразной национальной кухней, песни на иностранных языках и др. Именно поэтому на данном этапе человеческого прогресса мы острее всего чувствуем актуальность проблем, связанных с межкультурной коммуникацией, что закономерно требует изучения направлений их решения.

Интерес к изучению проблем межкультурного взаимодействия, межкультурной коммуникации находит отражение в многочисленных теоретических и прикладных исследованиях ученых, в том числе филологов (О. А. Леонтович [2], С. Г. Тер-Минасова [5]), культурологов (А. П. Садохина [4]) и др., раскрывающих разные аспекты проблемы, включая введение в теорию межкультурной коммуникации, методы коммуникативных исследований, язык и межкультурную коммуникацию.

Межкультурная коммуникация экспертами характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами. Классическое определение дано в книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» [1], где межкультурная коммуникация понимается как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Между тем, как показывает практика, соотечественники, которые родились и выросли в одной социальной среде, не всегда могут успешно взаимодействовать в силу противоположных взглядов на одни и те же вещи, разницы в возрасте, подходов к улаживанию конфликтов. Данная ситуация закономерно обуславливает возникновение проблем на уровне общения и взаимодействия представителей разных культур и необходимость их разрешения на разных уровнях, включая систему образования.

Очевидно, если проблемы между представителями одной культуры решаются намного легче в связи с тем, что они думают и разговаривают на одном языке, соблюдают одни законы и традиции, то разногласия межкультурных партнеров связаны с наиболее широким кругом проблем. Прежде всего, важно учитывать, что партнер по коммуникации разговаривает на иностранном языке, который невозможно или сложно понять, что не позволяет нам передать свои мысли. Кроме того, люди, проживающие в разных политических, экономических и географических условиях, часто обладают противоположными мировоззрением и мировосприятием, что нередко ведет к спорам, недопониманию. Например, на востоке люди считают, что беды в семье – это недовольства домового, в этом случае необходимо перед ним извиниться или принести в жертву мелкое животное для искоренения невзгод. В свою очередь, европейцу подобный ритуал кажется абсолютным варварством.

Осознание важности данных факторов определенно способствует коррективке нашего поведения во избежание непонимания и разочарования, взаимных претензий и обид, а также созданию предпосылки успешного сотрудничества на межкультурном уровне. На этапе обучения в вузе актуальным представляется формирование межкультурной компетентности обучающихся, поиск более эффективных методик и технологий, связанных с их коммуникативным и социокультурным развитием.

Исследования показывают эффективность нового этапа развития коммуникативной методики, направленной на актуализацию личности последнего на основе его знакомства с чужой действительностью и восприятием иной культуры [3]. В условиях межкультурной коммуникации ее участники, используя свой лингвистический и культурный опыт, а также свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно стараются учитывать и другой языковой код, другие обычаи, другие нормы социального поведения. Если это не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может быть неудачным из-за так называемых "коммуникативных сбоев", которые в свою очередь имеют более серьезные негативные последствия для взаимодействия партнеров по общению, чем языковые ошибки.

Формированию компетентных участников межкультурной коммуникации способствуют разные дидактические приемы при изучении иностранного языка. Например, в процессе ролевой игры преподаватель китайского языка для лучшего объяснения обучающимся информации переодевается в национальную одежду Китая и демонстрирует, как происходит традиционная чайная церемония. Также наглядным примером служат проведение межвузовских научно-образовательных конференций, где студенты разных стран узнают про схожести и различия традиций друг друга.

Знать язык и понимать его – это не тождественные понятия. Можно идеально выучить иностранный язык, или даже несколько, знать все грамматические и лингвистические правила, в совершенстве говорить и выражать свои мысли, однако это не является полным гарантом в преодолении культурных барьеров. Владение языком не приводит моментально к владению навыками, необходимыми для преодоления этих

барьеров, направленных на уважение партнера по общению и позволяющими вывести диалог на более высокий уровень.

Доказательством вышеизложенному служат популярные межкультурные тренинги в России и за рубежом, которые направлены на подготовку людей, владеющих языками и осознающих нарастающую потребность в культурно-стратегической подготовке. Так, имея профессионального и опытного тренера, проводящего межкультурную подготовку даже в узкопрофильных направлениях (составление деловых бумаг на иностранном языке, ведение переговоров), можно привить участникам тренинга необходимые знания в области толерантного отношения к культурным особенностям партнера и достигнуть общей межкультурной гармонии. Подобные тренинги первоначально нацелены на ликвидацию препятствий в успешной международной подготовке, некоторые из которых связаны с односторонним ограниченным подходом к изучению иностранного языка как чисто технического средства общения.

Таким образом, межкультурные контакты сегодня как никогда носят глобальный и массовый характер. Мир стал более открытым, у людей возрастает потребность в мобильности и всестороннем развитии, мы активно общаемся с другими культурами, получаем информацию о жизни других обществ благодаря средствам массовой информации и др. Вместе с тем, мы не всегда можем правильно понять собеседника, оценить и интерпретировать ситуацию общения в силу проблем лингвистического, мировоззренческого и ценностного характера. В данных условиях активное знакомство и всестороннее изучение других культур, в том числе посредством специальных курсов и тренингов, общение с носителями разных языков представляются наиболее эффективными направлениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы: монография. Раздел 1. Аспект статики: язык как носитель и источник национально-культурной информации / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва., Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 509 [1] с. ; 21 см. – Библиогр.: с. 112–228. – ISBN: 978-5-4475-3610-7. – Текст : непосредственный.
2. **Леонтович, О. А.** Методы коммуникативных исследований / О.А. Леонтович. – Москва.: Гнозис, 2011. — 224 [2] с. ; 21 см. – Библиогр.: с. 54–90. – ISBN 978-5-94244-042-8. – Текст : непосредственный.
3. **Панфилова, В. М.** Иноязычная компетентность как предмет исследования: Теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, А. И. Газизова // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2 –Ч. 14. – Библиогр. с. 3164-3169. – ISSN: 1812-7339. – Текст : непосредственный.
4. **Садохин, А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А. П. Садохин. – Москва.: КИОРУС, 2014. – 254 [4] с. ; 21 см. – Библиогр.: с. 186–254. – ISBN 978-5-406-03538-2. – Текст : непосредственный.
5. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика и межкультурная коммуникация" / С. Г. Тер-Минасова. – Москва., 2000. 262 [5] с.; 21 см. – Библиогр.: с. 186–254. – ISBN 5-85050-240-8. – Текст : непосредственный.

УДК 372.881.161.1

О.В. Закирова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблемам обучения иностранных учащихся основам филологического анализа художественного текста. В работе рассматриваются особенности изучения студентами-инофонами «образа персонажа» литературного произведения.

Ключевые слова: студенты-инофоны, образ персонажа, филологический анализ, процессуальные характеристики, непроцессуальные характеристики.

O.V.Zakirova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FORMATION OF FOREIGN STUDENTS' SKILLS OF WORKING WITH THE TEXT IN TEACHING PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT

Abstract. This article is devoted to the problems of teaching foreign students the basics of philological analysis of a literary text. The paper deals with the peculiarities of studying by foreign students the "character image" of a literary work.

Keywords: foreign language students, character image, philological analysis, procedural characteristics, non-procedural characteristics.

Дисциплина «Филологический анализ художественного текста» изучается на старших курсах и завершает образование филолога. Данная дисциплина опирается на знания по теории литературы, теории текста, поэтике, стилистике, морфологии, лексикологии и т.д. Филологический анализ текста нацелен на то, чтобы собрать эти знания в единое целое. Студент должен научиться рассматривать художественное произведение как единый, целостный и завершённый мир, а также уметь использовать при объяснении своей точки зрения литературоведческие, лингвистические приемы и методы исследования текста.

В последние годы в рамках академической мобильности всё больше иностранных граждан обучаются на филологических факультетах российских вузов и, соответственно, изучают основы филологического анализа. Студенты-инофоны сталкиваются со значительными трудностями выполняя задания, поскольку филологический анализ достаточно сложный метод исследования по целому ряду причин: комплексность подхода, отсутствие множественности предметов анализа и т.д. Комплексный филологический анализ текста включает в себя ряд самостоятельных анализов текстовых категорий и предполагает рассмотрение следующих пунктов: а) анализ семантического пространства; б) нахождение ключевых слов; в) анализ художественного образа; г) анализ художественного времени и способов его изображения в тексте; д) анализ художественного пространства и способов его изображения; е) анализ эмотивного пространства; ж) выявление и обозначение представленных в тексте композиционно-речевых форм авторской речи; з) выявление и характеристика текстообразующих элементов; и) характеристика приемов актуализации смысла произведения; к) использование образных средств и стилистических приемов; л) обобщение результатов анализа.

При изучении четвертого пункта «Анализ художественного образа», обучающиеся знакомятся с терминами «образ», «художественный образ», «образ автора». На данном этапе целесообразно применить в анализе прием лингвистической реконструкции, в основу которой был положен подход к изучению образа человека по данным языка С.В. Черновой. Согласно исследованиям, проведенным С.В. Черновой, образ человека рассматривается как «совокупность субъективно окрашенных и ассоциативно связанных непроецессуальных и процессуальных характеристик человека, стихийно формирующихся в сознании другого лица (лиц, группы лиц, поколения и т. д.) посредством восприятия, памяти и воображения и получающих отражение в языковых формах» [1, с.13]. Нами была разработана последовательность лингвистической реконструкции образа для студентов-инофонов, используя которую обучающиеся должны самостоятельно выполнить анализ образа персонажа, опираясь на языковые характеристики. Последовательность включает несколько этапов.

Первый этап представляет собой медленное, углубленное чтение произведения: обучающиеся должны внимательно ознакомиться с текстом произведения. При необходимости преподаватель объясняет смысл непонятных слов и словосочетаний.

На втором этапе обучающиеся осуществляют выявление характеризующих героя контекстов. Студентам-инофонам необходимо выявить в тексте характеризующие героя контексты. Характеризующие контексты – это те части текста, в которых так или иначе содержится характеристики героя произведения. В данных контекстах отражаются имя героя, различные его номинации и действия, речь персонажа, социальные, физические характеристики и т.д.

Третий этап – это деление вычлененных контекстов на контексты, в которых отражены процессуальные характеристики (действия, речь), и на контексты, в которых даются непроецессуальные характеристики (номинации, портрет, система ценностей, предметы, чувства). На данном этапе обучающиеся делят ранее выявленные характеризующие контексты на процессуальные и непроецессуальные. Основная задача учителя – помочь развить умение различать данные типы контекстов. Студентам-инофонам даются для ознакомления и запоминания следующие определения.

Процессуальные контексты – это контексты, в основе которых лежит модель поведения человека в процессе его целенаправленной деятельности. Это могут быть действия героя, речь и другие процессы.

Нeproцессуальные контексты – это контексты, созданные на основе языкового портретирования человека, его номинаций, а также изображения чувств, эмоций и системы ценностей.

Четвёртый этап – выявление в каждой группе контекстов языковых особенностей разных уровней (синтаксические, морфологические, лексические, словообразовательные). Установление связи между языковой особенностью группы контекста и ее отношением к характеристике героя. На данном этапе обучающиеся работают с каждой группой характеризующих контекстов отдельно. Внутри одной группы контекстов они должны выявить языковые особенности разных уровней. Студенты-инофоны узнают, какую роль синтаксические, морфологические, словообразовательные, лексические средства языка могут играть для создания образа персонажа. Работа с лексическими особенностями предусматривает обязательную работу с толковыми словарями.

Пятый этап предполагает проведение количественно-статистического анализа языковых средств, эксплицирующих характеристики персонажа, и выявление доминирующих и второстепенных характеристик. Обучающиеся должны прийти к выводу, что, если, например, доминирующими в описании персонажа являются языковые средства, выражающие эмоциональное состояние субъекта, то героя, в первую очередь, можно охарактеризовать как чувствительного, эмоционального человека.

Шестой этап – соединение вычлененных характеристик персонажа воедино. На данном этапе обучающимися предпринимается попытка воссоздать образ персонажа, то есть реконструировать образ персонажа. Студенты-инофоны должны составить текст-описание, в котором на основе полученных данных составляют целостную характеристику персонажа.

Предложенный подход к работе с текстом представляется нам весьма перспективным, поскольку предполагает формирование у иностранных обучающихся целого ряда необходимых компетенций. Предложенные задания способствуют формированию учебно-исследовательской компетенции студентов-инофонов. Развиваются речевая (совершенствуется практическое владение речью на русском языке), лингвистическая (улучшается знание особенностей системы русского языка), а также лингвокультурная (поскольку художественный текст всегда является феноменом культуры) компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернова, С. В. Образ человека: толкование термина, источники для изучения, множественность интерпретаций, лингвистический анализ / С.В. Чернова. – Текст: непосредственный // Интерпретация образа человека как лингвистическая проблема: материалы Междунар. конф. 5–7 окт. 2011 г. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 9–24.

УДК 37.01

А.И. Замалиева,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБМЕНА И ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ

Аннотация. На сегодняшний день существует множество международных программ студенческого обмена. При этом недостаточное знание иностранного языка является препятствием для студенческой академической мобильности. Статья посвящена актуальной проблеме развития академической мобильности студентов. Основным методом проведенного исследования послужило интервью, в котором принял участие 61 студент Казанского федерального университета. В ходе анализа интервью автор приходит к выводу о необходимости языковой подготовки студентов, выезжающих по международным программам академической мобильности

Ключевые слова: высшее образование, академическая мобильность, иностранные языки.

A.I. Zamalieva,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

INTERNATIONAL STUDENT EXCHANGE PROGRAMS AND LANGUAGE TEACHING

Abstract. Today there are many international student exchange programs. At the same time, insufficient knowledge of a foreign language is an obstacle to student academic mobility. The article is devoted to the actual problem of the development of academic mobility of students. The main method of the study was an interview of 61 students of Kazan Federal University. In the course of analyzing the interview, the author comes to the conclusion about the need for language training of students participating in international academic mobility programs.

Keywords: higher education, academic mobility, foreign languages.

Глобализация расширяет сотрудничество между странами. Эти процессы охватывают и образование, которое становится глобальным. Многие университеты стремятся развивать межуниверситетское сотрудничество и подписывать соглашения. Результатом этих соглашений являются программы студенческого обмена.

Глобальному образованию свойственна поликультурность. Поликультурное образование выполняет следующие функции:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умения и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания [2, с. 17].

В рамках поликультурного образования важным становится знание иностранных языков, знание культуры других стран.

По мнению Т.В. Кравцовой, поликультурное образование связано с развитием академической мобильности [1]. В рамках программ студенческого обмена у студентов есть возможность расширить круг своих знаний, изучить культуру другой страны, а также практиковать тот или иной иностранный язык. Тем не менее, недостаточный уровень владения иностранным языком часто становится препятствием для студентов, планирующих участвовать в программах обмена.

В рамках нашего исследования, посвященного изучению языковых потребностей участников программ обмена, нами было проведено интервью. Общее число участников интервью – 61 студент Казанского федерального университета (КФУ). Нами был сформулирован следующий список вопросов для интервью:

1. Какую поддержку Вы получили до участия в программе обмена?
2. С какими проблемами Вы столкнулись во время стажировки/обучения?
3. На каком языке проходило обучение в принимающем университете?
4. Было ли Вам предложено пройти языковые курсы в принимающем университете?
5. Какие проблемы у Вас возникали с языком во время участия в программе обмена?
6. Какой у Вас был уровень владения программой принимающего университета до участия в программе обмена?
7. Что Вам давалось легче всего во время участия в программе обмена?
8. Что Вам давалось сложнее всего во время участия в программе обмена?
9. Каким навыкам, на Ваш взгляд, нужно уделять особое внимание в языковой подготовке студентов, выезжающих по программам обмена?

Результат интервью:

37 студентов (60.7%) указали визовую поддержку в качестве помощи до участия в программе обмена. Языковую подготовку получили 22 студента (36.1%). 15 студентов (24.6%) столкнулись с проблемой поиска источника финансирования поездки. 13 студентов (21.3%) указали владение языком как основную проблему, с чем они столкнулись во время участия в программе обмена. 45 студентов (73.8%) указали английский язык как язык программы обучения в принимающем университете. 47 студентов (77%) имели возможность пройти языковые курсы в принимающем университете. 19 студентов (31.1%) как основную трудность с языком во время участия в программе обмена указали понимание лекций. 23 студента (37.7%) указали свой уровень владения языком программы принимающего университета до участия в программе обмена как В2. Для 44 студентов (72.1%) легче всего давалось чтение во время участия в программе обмена. Сложнее всего для 26 студентов (42.6%) давалось говорение.

Таким образом, мы можем сказать, что языковая подготовка необходима для студентов, выезжающих по программам обмена. Это могут быть интенсивные курсы иностранного языка, направленные как на изучение языка, так и культуры страны изучаемого языка.

Студенты участвуют в программах обмена, чтобы получить новые знания и в дальнейшем стать квалифицированными специалистами. Языковая подготовка должна способствовать развитию академической мобильности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кравцова, Т.В.** Тенденции развития академической мобильности в университетах России и Германии / Т.В. Кравцова – Текст: электронный // Омский научный вестник. – 2013. – №5 (122). С. 171-174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-akademicheskoy-mobilnosti-v-universitetah-rossii-i-germanii> (дата обращения: 09.09.2021).
2. **Смирнова, И. Э.** Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения / И. Э. Смирнова. – Москва: Научно-образовательный центр "Перспектива", 2012. – 110 с. - ISBN: 978-5-88045-195-1

УДК 82.0

А.А. Злобин,

Кировский государственный медицинский университет, г. Киров, Россия

«ЖИТИЕ КНЯЗЯ АЛЕКСАНДРА НЕВСКОГО» В КОНТЕКСТЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению жанрового своеобразия уникального памятника древнерусской книжности – «Жития Александра Невского». Анализируется сочетание двух литературных традиций – агиографической византийской и древнерусской воинской повести.

Ключевые слова: Александр Невский; жанр; византийский агиографический канон; древнерусская воинская повесть.

A.A. Zlobin,
«THE LIFE OF ALEXANDER NEVSKY»
IN THE CONTEXT OF ANCIENT RUSSIAN LITERATURE

Kirov State Medical University, Kirov, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the genre originality of a unique monument of Old Russian book-writing – «The Life of Alexander Nevsky». The author analyzes the combination of two literary traditions – hagiographic Byzantine and old Russian military stories.

Keywords: Alexander Nevskiy; genre; Byzantine hagiographic canon; old Russian military tale.

Древнерусская литература имела особую жанровую систему. Традиционно выделяют *светские* и *церковные* жанры данного периода. Последние отличаются большим разнообразием: *житие* («Житие Феодосия Печерского»), *хождение* (*хождение*) («Хождение игумена Даниила»), *слово* («Слово о законе и благодати митрополита Илариона»), *поучение* («Поучение Владимира Мономаха») и др. [2].

Известно, что особое место в системе жанров древнерусской литературы занимало *житие*, центром которого было жизнеописание человека, причисленного Церковью к лику святых.

Агиографический жанр – один из доминирующих в литературе XI–XIV

вв. Подобные сочинения создавались с целью прославления подвижника благочестия. Как правило, подобные произведения строились в соответствии с агиографическим каноном, пришедшим на Русь с Византии. Специфика подвига святого определяла характер агиографического канона, которому следовали книжники.

Первые восточнославянские жития сформировались в тесной зависимости от древних образцов византийской агиографии. Древнерусские книжники обрели в ранневизантийских житиях высочайшие образцы духовно-религиозной героики, сформировавшийся идеал святости. Существует специальная классификация агиографических сочинений. Исследователи выделяют следующие их типы: *преподобнические* («Житие Феодосия Печерского»), *мученические* (*мртирии*) («Чтение о житии и погублении Бориса и Глеба»), *святительские* («Житие Стефана Пермского»), *равноапостольские* («Житие Владимира Крестителя»), *благочестивых князей* («Житие Димитрия Донского») и др. [3].

Первые оригинальные жития появляются на Руси вскоре после официального причисления к лику святых князей-страстотерпцев Бориса и Глеба (канонизированы в 1072 г.) и преподобного Феодосия Печерского (канонизирован в 1108 г.).

Рассматриваемый нами в рамках данной статьи литературный памятник относится к житиям благоверных князей. Об этом типе сочинений достаточно подробно пишет Г. П. Федотов: «Святые благоверные князья составляют особый, весьма многочисленный чин святых в Русской Церкви. Можно насчитать около пятидесяти князей или княгинь, канонизированных к общему или местному почитанию» [5, с. 90]. По его мнению, «Житие князя Александра Невского» сегодня «не только наиболее известное, но, в сущности, единственное из княжеских житий» [5, с. 90].

Исторические данные свидетельствуют о том, что «Житие князя Александра Невского» было создано «в конце XIII в. или в самом начале XIV в. на основе светской биографической повести, возникшей вскоре после смерти князя в 1263 году» [1, с. 155].

Популярность жанра княжеского жития в XII – XIV вв. обусловлена, по мнению Г. П. Федотова, политическими причинами – монголо-татарским нашествием и борьбой с ним. «Хотя почитание святых князей начинается с первых лет христианства на Руси (св. Борис и Глеб), но особенно усиливается во времена монгольского ига, чтобы прекратиться одновременно с ним к к. XV в. В первое столетие татарщины, с разрушением монастырей, почти иссякает монашеская святость. Подвиг святых князей становится главным, исторически очередным не только делом, но и церковным служением» [5, с. 90].

Первая часть византийского канона предварялась самоуничижением автора. В «Житии князя Александра Невского» подобный приём сохранён: «...язь худый и грешный и недостойный начинаю писати житие великаго князя Александра Ярославича, внука Всеволожа». Далее книжник обычно сообщал о благочестивом происхождении агиографического героя. «Житие», следуя данной традиции, рассказывает о благочестивых родителях святого: «Той бе Александръ Ярославичъ Богомъ роженъ отъ отца благочестива и нищелюбца, паче же кротка, великаго князя Ярослава, отъ матери благочестивыя Феодосеи...».

Новым здесь является то, что составитель жизнеописания сравнивает возраст, голос, внешний вид, силу, мудрость, мужество, деяния князя Александра с добродетелями ветхозаветных героев и исторических персонажей: «Возрасть его паче инехъ человекъ, а гласъ его яко труба въ народе, а лице его яко лице Иосифа, иже беспоставилъ его египетски царь втораго царя во Египте. Сила же бе ему часть бе силы отъ силы Самсоня, даль богъ храброство же ему царя римскаго Еусписиана, сына Нерона царя, иже пленилъ есть землю Иудейскую...». В. И. Охотникова, характеризуя данную особенность памятника, отмечает следующее: «Сравнения с Самсоном, Соломоном, Иосифом Прекрасным, Давидом, Езекией подчеркивают вечный, вневременный характер деятельности Александра, придают его деяниям

величественность и монументальность. Автор постоянно напоминает о небесном покровительстве князю, стремясь показать, что «на таковые Бог призывает». Идея священности княжеской власти определяет особенности художественной структуры жизнеописания Александра Невского» [4, с. 355].

Во второй части агиографического канона книжник максимально раскрывал образ святого, подтверждая сказанное фактами биографии. В «Житии» в основной части излагаются основные, с точки зрения автора, эпизоды жизни Александра Невского, позволяющие воссоздать героический образ князя, сохранившийся в памяти народа: умного стратега, доблестного воина, мудрого полководца, тонкого дипломата.

Третья часть византийского агиографического канона содержала описание последних дней жизни святого, его праведной кончины, посмертных чудес. «Житие» подробно рассказывает о том, как, возвращаясь из Золотой Орды, Александр Невский заболел и остановился в Городце. Предчувствуя близкую кончину, князь принимает великую схиму с именем Алексий. Описывая его похороны, книжник вводит в текст сочинения элемент жанра надгробного слова.

Большое внимание уделяется изображению посмертных чудес: тело святого не подвергается тлению, в конце отпевания он из руки митрополита забирает разрешительную молитву. Заключительная часть содержит и традиционный мотив плача.

Однако «Житие князя Александра Невского», написанное в соответствии с византийской агиографической традицией, не исчерпывается только биографией святого, оно рассказывает ещё и о военно-исторических событиях Руси, то есть обнаруживает элементы другого литературного жанра – воинской повести, который, по мнению исследователей, сформировался именно в эпоху монголо-татарского нашествия.

Центральные эпизоды – это описание знаменитых побед Александра Невского в битве на Неве и на льду Чудского озера и его дипломатических отношениях с Ордой. По мнению В. И. Охотниковой, рассказ о деяниях князя отличается абстрагированностью [4, с. 356]. Действительно, автор почти не называет конкретных исторических имён, особенно это касается противников: *краль страны Римской из краль части Римскіа, от полунощныя страны* – шведский король; *сильный царь Восточной страны* – хан Батый; *римляне* – шведы; *жены моавитские* – жёны татарские и др. В дошедшей до нас редакции только одно указание времени, данное в самом начале: *«Месяца ноября въ 23 преставися великий князь Александръ Ярославичъ в лето 6771»*. Ещё один исторический факт автор приводит, отталкиваясь от событий знаменитой Невской битвы: *«Во второе жъ лето по возвращеніе ис победы князя Александра Ярославича, прійдоша отъ западныя страны и возгради градъ во отечествіи Александрове»*.

Врагом Русской земли выступает в «Житии» *«краль части Римскіа, от полунощныя страны»*. Этим автор подчеркивает, что православному князю предстоит вступить в борьбу с католическим западным миром, ставящим целью захват Русской земли.

«Разгореся сердцем», Александр укрепляет свой дух молитвой, поступая, как подобает благочестивому князю. Он обвиняет врага в нарушении божественного закона, повелевающего *«жити не преступающе в чюжю часть»*. Уверенный в правоте своей борьбы, Александр воодушевляет воинов и с малой дружиной устремляется на врагов. В бой он идёт с верой в промысел Божий. Так мотивируется видение старейшины земли Ижорской Пелгусия: на утренней заре он видит святых страстотерпцев Бориса и Глеба, спешащих на помощь *«сроднику своему князю Александру Ярославичю»*.

Достаточно подробно описывается в «Житии» ход сражения 15 июля 1240 года, большое внимание уделяется подвигам Александра и его богатырским ратникам. Сам Александр проявляет необычайное мужество и бесстрашие в бою, он *«изби множество бесчисленное отъ нихъ и самому королеви возложи печать на лица острымъ своимъ копіемъ»*. Мужеством и особой храбростью отличились шестеро воинов: *Гаврило Алексичъ, Збыславъ Якунович, Яковъ полочянинъ, молодые новгородцы Сава и Миша, Ратмир*. При этом сообщается, что о подвигах этих славных мужей автор слышал от *«господина своего Александра Ярославича и отъ иныхъ же – в то время обретошася въ той же сечи»*.

Битва на Чудском озере с немецкими рыцарями 5 апреля 1242 г. изображена в традиционной стилистической манере воинских повестей: *«Бе же тогда день суботный, восходящую солнцу и сступишася обом. И бысть сеча зла и трускъ от копей ломленіе и звук отъ мечнаго сеченіа, якожь морю мерзцу двинути ся; не бе видети леду: покрылося бяше кровію»*.

Таким образом, «Житие князя Александра Невского» представляет собой уникальное в жанровом отношении произведение древнерусской литературы, совмещающее в себе агиографические традиции и традиции воинской повести. Думается, что намеренное сочетание двух литературных жанров позволило книжнику более глубоко представить многогранность подвига князя Александра Невского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудзий, Н. К. Хрестоматия по древней русской литературе XI–XVII вв. / Н.К. Гудзий. – М.: Учпедгиз 1947. – 504 с. – Текст: непосредственный.

2. **Ерёмин, И. П.** Лекции по древней русской литературе / И.П. Ерёмин. – Л.: Изд-во Ленинградского университета. – 207 с. – Текст: непосредственный.
3. **Лихачёв, Д.С.** Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси / Д.С. Лихачёв. – Москва, 1980. – 412 с. – Текст: непосредственный.
4. **Охотникова, В. И.** Повесть о житии Александра Невского / В.И. Охотникова. – Текст: непосредственный // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып.1. – Ленинград: Наука 1987. – С. 354 – 363.
5. **Федотов, Г.** Святые Древней Руси / Г.Федотов. – Москва: Московский рабочий, 1990. – 269 с. – Текст: непосредственный.

УДК-81

Э.Р. Ибрагимова¹, Ф.И. Габидуллина¹,
¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ В УЧЕБНИКЕ И
СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье поднимаются вопросы функционирования средств наглядности как одного из способов выражения культурологической информации в текстах учебников по русскому языку как иностранному, рассматриваются характер наглядных материалов и их специфика.

Ключевые слова: наглядность, культурологическая информация, межкультурный диалог, культурологический материал, неязыковая наглядность.

E.R Ibragimova¹, F.I. Gabidullina¹,
¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia
CULTURAL INFORMATION IN THE TEXTBOOK AND
WAYS OF ITS PRESENTATION

Abstract. The article raises the issues of the functioning of visual aids as one of the ways of expressing cultural information in the texts of textbooks on Russian as a foreign language, examines the nature of visual materials and their specificity.

Keywords: visibility, cultural information, intercultural dialogue, cultural material, non-linguistic visibility.

Общеизвестно, что наглядные материалы, тем более несущие определенную культурологическую информацию, являются интересным средством и способом организации межкультурного диалога, то есть наиболее эффективно их создание не при изучении особенностей произношения, грамматики или диалога, а именно при работе над страноведческими текстами, беседах о людях, о языке, об общественной жизни, менталитете и т.д. русского народа и народа, представителем которого является иностранный обучающийся, хотя несомненно, что построение межкультурного диалога вполне возможно и при изучении грамматики. Отметим, что современные учебники насыщены маркированными культурологическими единицами, что отвечает требованиям времени.

Для более точного представления способов передачи культурологической информации в различных пособиях, посвященных изучению русского языка как иностранного, рассмотрим одну из частей учебного комплекса, а именно учебник Антоновой В.Е., Нахабиной М.М., Толстых А.А. “Дорога в Россию” первого (среднего) уровня первого и второго томов.

Тематические направления в рассмотренном нами учебнике самые разнообразные. Так, в них представлена информация, связанная с биографией известных людей (М.В. Ломоносов, А.П. Чехов, П.М. Третьяков, А.П. Бородин, Альберт Эйнштейн, Ф.И. Тютчев, В.В. Набоков); известными научными открытиями и исследованиями, достижениями (изобретение очков английским философом Роджером Бэконом, построение здания Большого театра русским архитектором О.И. Бове и др., изобретение бумаги в Китае во втором веке и т.д.) [5, с. 19]; семейными традициями русских и иных народов; общими сведениями об истории и географии России; тематическими пословицами и поговорками; системой образования в России; историей Московского государственного университета; вокзалами разных городов мира, историей железных дорог; историческими памятниками Москвы; праздниками в России и праздниками других народов и т.д. Данные параметры представляют собой культурологические коннотаты.

Учебник ориентирован на активное освоение особенностей культурной жизни в России, что включает не только изучение русского искусства, но и традиций, особенностей образования, взаимоотношений в семье и др. Здесь представлены следующие источники культурологического текста: научная литература, представляющая базовые знания об истории, географии и т.д. России; заметки, интервью из газет, к примеру, интервью с российским предпринимателем Н.Агурбашем о его семье из

газеты “Моя семья” [5, с. 60]; художественные тексты, такие как “Открытие” по рассказу А.П. Чехова, “С женой поссорился” по рассказу А.П. Чехова, сказка А.Божова “Каменный цветок”, текст “Экзамен” по рассказу В.Шукшина и др.

Чаще всего послетекстовая работа представляет собой беседу о прочитанном, ответы на вопросы по содержанию текста. Однако, отметим, что культурологический текст также может быть и основой для выполнения грамматического задания. Например:

Восстановите текст. Выберите подходящий по смыслу глагол и поставьте его в нужную форму.

<p>Москвичи очень ... театр. Им ... ходить в театр в будни и в праздники. В Москве очень много хороших театров. Те, кто ... оперу или балет, ... Большой театр. Те, кто ... драму или комедию, ... Малый театр. Некоторые спектакли идут в Малом театре уже много лет и всегда ... у зрителей. Ну а те москвичи, которые посмеяться и пошутить, ... театр Эстрады. Здесь всегда аншлаг.[5, с. 180]</p>	<p>Любить Нравиться Предпочитать Иметь успех</p>
--	--

Большое внимание ученые-авторы учебников уделяют именно межкультурному диалогу. Так, в томе 2 среднего уровня включен достаточно большой по объему и сложности текст про озеро Байкал. Далее изучающим язык предлагается познакомиться остальных обучающихся с водными ресурсами своей страны. При этом ставится перед ними задача более сложная: они не должны давать географическую характеристику рекам, озерам или морям, им необходимо вспомнить существующие легенды и мифы или сказки, связанные с данными водными ресурсами [6, с. 21].

Следует также отметить, что межкультурный диалог в понимании авторов - это не только изучение русской и/или родной литературы, искусства, достижения спортсменов и т.д.: в учебнике поднимаются также вопросы, связанные с социальными проблемами общества, такие как взаимоотношения пожилых и молодых, начальника и подчиненного и т.д.

Особое внимание обращается и на сравнительно-сопоставительную работу с культурологическим материалом русского и иностранного языка. Довольно результативны с этой точки зрения, например, задания такого типа: “Прочитайте русские пословицы и поговорки. Скажите, как вы их поняли. В каких ситуациях мы так говорим?”

1. Один ум хорошо, а два лучше. 2. Один за всех, все за одного. 3. Один в поле не воин. 4. Первый блин всегда комом. 5. Старый друг лучше новых двух. 6. Обещанного три года ждут. 7. Семь раз отмерь, один раз отрежь. 8. Семеро одного не ждут.

Есть ли в вашем языке подобные пословицы?” [5, с. 14].

Современные реалии требуют знакомство не только с одним-двумя культурами, а больше, так как процесс глобализации подразумевает общение представителей разных культур, их уважение друг к другу. Так, при изучении раздела “Культура едина для всего человечества” предлагается достаточно объемный текст о традиции дарить подарки в разных странах (в Ирландии, Бельгии, России, Англии и т.д.), что отвечает в полной мере этим требованиям.

В анализируемом учебнике наглядность как один из способов передачи культурологической информации также занимает определенное место. В нем размещены:

1. Фотографии известных людей и сооружений России (например, при изучении текстов, посвященных изучению биографии Ф.И. Тютчева, В.В. Набокова, представлены их портреты и краткая информация о них).

2. Фотоматериал с национально-маркированной информацией (к примеру, за текстом, рассказывающим о населении страны, следует ряд фотографий женщин, одетых в национальные одежды, или, по крайней мере, их одежда содержит национальные элементы и аксессуары [6, с.15]; при изучении какого-либо региона России к тексту, посвященному Уралу, привязан фоторяд материалов с изображением золотого самородка, гор, озер и т.д.; а текст, посвященный знакомству инофонов с русскими праздниками, сопровождается фотографиями с различных празднеств).

3. План-карта или географическая карта (так, при изучении раздела «Москва – звонят колокола. Москва – золотые купола» предлагается карта Московского Кремля [6, с. 184]).

Итак, в результате анализа учебника русского языка для иностранцев “Дорога в Россию” (первый сертификационный уровень) было выявлено, что данное пособие имеет большой потенциал для формирования межкультурного диалога. Каждый урок посвящен определенной теме, которая становится основой для подобного диалога. Все это подкрепляется наглядной информацией.

Культурологическая информация, таким образом, передается как через языковую, то есть словесно-речевую, так и через неязыковую, то есть предметно-изобразительную, наглядность. В качестве языковой наглядности в данном учебнике выступают чтение текстов культурологического характера, выполнение устных и письменных заданий к ним. В качестве неязыковой наглядности используются фотографии, рисунки, карты. На основе наглядности новый язык усваивается своеобразно: при сочетании словесного

обращения со средством наглядности в умственной деятельности происходит соединение непосредственного восприятия с понятийным аппаратом мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка: первый уровень: В 2-х томах. Т.1 / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых — Спб.: Златоуст, 2013. — 200 с. — Текст: непосредственный.
2. Антонова, В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка: первый уровень: В 2-х томах. Т.2 / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. — Спб.: Златоуст, 2013. — 184 с. — Текст: непосредственный.

УДК 811.111:81'373.72

А.В. Иванова,

*Владимирский государственный университет,
имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ФЕ-ТЕРМИНОВ

Аннотация. Работа посвящена изучению терминов, входящих в компьютерную лексику и связанных с IT-индустрией. Цель работы – на основе метода фразеологической идентификации выявить компьютерные и интернет-термины с фразеологическим значением и определить соотношение ФЕ-терминов с полным и частичным переосмыслением компонентного состава.

Ключевые слова: компьютерная лексика, терминология, фразеология, переосмысление, ФЕ-термины.

A.V. Ivanova,

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia

SEMANTIC FEATURES OF COMPUTER PHRASEOLOGICAL TERMS

Abstract. The work is devoted to the study of terms included in the computer vocabulary and related to the IT industry. The purpose of the work is to identify computer and Internet terms with phraseological meaning on the basis of the phraseological identification method and to determine the ratio of phraseological units with a complete and partial shift of meaning in the component composition.

Keywords: computer lexicon, terminology, phraseology, shift of meaning, PU-terms.

Introduction. The ties of terminology and phraseology is a promising aspect for linguistic research [5, с. 4], taking into consideration modern researchers' interest to cognitive aspect of studies in linguistics [4].

The theoretical background of our paper is Alexander V. Kulin's phraseological conception and his method of phraseological identification [1, с. 48] that was used to extract computer terms of phraseological character from the dictionary chosen for our study [6]. The paper is targeted at finding out and differentiating PU-terms with full and partial shift of meaning [2, с. 94]. The method based on dictionary definitions is helpful in this paper [7]. The illustrations were taken from BNC.

The result of the semantic analysis. The basic body of computer terms includes two-component structures that mainly consist of two substantive components: N + N (see also: [3]).

Full shift of component meaning based on metaphor [7] is characteristic of the following PU-terms:

a) **balloon prompt** – a message that pops up on the Windows taskbar in the shape of a balloon or cartoon speech bubble [6, с. 42], e.g.:

*To capture a screen image (often used for diagnostics, bug reporting, or explaining a question) do the following: To take a screenshot, simultaneously press the home and sleep/wake buttons. Do not hold them. The screen will flash, you will hear the camera sound, and your iPhone's display will be captured and placed in the Camera Roll. SHOT +/- PROMPT. You can turn on/off the shot **balloon prompt** that appears when you add a shot allowing you to change shot to made or missed <...> (BNC).*

b) **flame war** – an angry, uninformative quarrel in a NEWSGROUP or other electronic discussion forum [6, с. 193], e.g.:

*Follow the link and see for yourself. It's a laugh I'm sure you'll enjoy.; D. Anonymous From Victor on Alternuts: " Sandie, I'm going to tell you this once; and you can share it with your buddies. After consultation this weekend, I've been advised to take your comments to the regional office of the FBI and let them deal with this systematic and relentless harassment. This is your one and only warning. If you persist with your stupid **flame war**, I will ask the FBI to deal with your criminal behavior <...>". (BNC).*

c) **killer app** (slang) – a software application that becomes so desirable that it is the reason people purchase a computer, computer peripheral, or operating system. For example, Visicalc was a killer app for the Apple II, and Lotus 1-2-3 was a killer app for the original IBM PC [6, с. 274], e.g.:

Again, there are a thousand other ways to access that information, but News is a handy one-stop shop. <...> Voice Memo is an interesting addition, as well. The cloud sharing with iOS devices is the **killer app** here. You can record something on your iPhone and listen to and edit it on the desktop. The use for desktop recording is a bit less clear. In most cases, it probably makes more sense to pull out your smartphone to record. The gesture makes it clear that you're recording the other person, it's easier to move to device closer to the source of audio, and you don't have to deal with the sound of your own typing during the recording process. (BNC).

Partial shift of component meaning is characteristic of the PU-terms one component of which is used in its direct meaning and the other is used in the transferred meaning. Partial shift is found in the following PU-terms:

a) **history folder** – a folder that contains a list of the locations you have visited on the Internet [6, с. 234], e.g.:

<...> Specifies the maximum amount of subfolders in each subfolder in the **history folder**. By default, JReport Enterprise Server creates 100 folders in the **history folder** <...>, and each of these folders can further contain 3000 subfolders (also set by this property). However, these subfolders can not hold any further subfolders. First, JReport Enterprise Server puts the history information, such as archive versions and parameter files, in folder 1. (BNC).

b) **line cap** — the end of a drawn line. In most DRAW PROGRAMs, you can choose square or rounded ends, or even arrowheads [6, с. 284], e.g.:

Set the current fill rule within the cairo context. The fill rule is used to determine which regions are inside or outside a complex (potentially self-intersecting) path. The current fill rule affects both `cairofill()` and `cairoclip()`. See `cairofillrule` for details on the semantics of each available fill rule. Parameters Returns `cairosetlinecap-` () Sets the current **line cap** style within the cairo context. See `cairolinecapt` for details about how the available **line cap** styles are drawn. (BNC).

c) **master page** – a design template that defines the overall appearance of every page of a printed document [6, с. 303], e.g.:

The Page class in the System.Web.UI namespace includes a `MasterPageFile` property that returns the path to the content page's **master page**; it is this property that is set by the Page directive. This property can also be used to programmatically specify the content page's **master page**. This approach is useful if you want to dynamically assign the **master page** based on external factors, such as the user visiting the page. In this tutorial we add a second **master page** to our website and dynamically decide which **master page** to use at runtime. (BNC).

Conclusion. Thus, the analysis of the *Dictionary of Computer and Internet Terms* reveals about 160 PU-terms. Among them about 33% are presented by N + N structures, which have equal PU-terms percentage of full and partial shift of component meaning.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва : Высш. шк., Дубна : Изд. Центр «Феникс», 1996. – 381 с. – Текст: непосредственный.
2. Федуленкова, Т. Н. Дифференциация фразеологии и фразеоматики в англо-русском экономическом словаре: критические заметки / Т.Н. Федуленкова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета, Сер. «Гуманитарные и социальные науки», 2018. – № 4. – С. 94-101. DOI : 10.17238/issn2227-6564.2018.4.
3. Федуленкова, Т. Н. Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 3(96). С. 114-125. DOI : 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10.
4. Федуленкова, Т. Н. Фраземосемиозис как когнитивно-прагматическая проблема // Вестник Северного (Арктического) федерального университета, Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2020. № 1. С. 114-122.
5. Фразеология и терминология : грани пересечения: монография / Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова; [Т. Н. Федуленкова, А. В. Иванов, Т. В. Куприна и др.]. Архангельск, 2009. 170 с.
6. Downing, D. (Ed.) Dictionary of Computer and Internet Terms / . NY : Barron's Ed., 2009. 554 p. – Text direct.
7. Fedulenkova, T. N. Isomorphism and allomorphy of English, German and Swedish phraseological units based on metaphor / T.N. Fedulenkova. – Text direct // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. 2019. – Т. 15. – Вып. 3(45). – С. 126-134. – Текст: непосредственный.

УДК 81'22

И.А. Иванова,

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Полилингвальный образовательный комплекс «Адымнар-Алабуга»*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассмотрены трудности, с которыми можно столкнуться при переводе текста с одного языка на другой. Большинство из них обусловлено разнообразием культур.

Ключевые слова: культура, языковые средства, перевод.

I.A. Ivanova,

*Municipal autonomous general educational institution
"Multilingual educational complex "Adymnar-Alabuga"*

CULTURAL ASPECT OF TRANSLATION

Abstract. The article highlights the difficulties that we can face when translating a text from one language to another. Most of them are due to variety of cultures.

Key words: culture, language tools, translation.

Перевод связывает не только пару языков, он связывает еще и две разные культуры, а культура носителей языка оказывает влияние на особенности языка. Так верно ли предположение, что мы сможем постичь суть языка и выполнить верный перевод текста, только если будем учитывать особенности культуры? Есть ли взаимосвязь между характером языка и характером народа? На мой взгляд, определено да, потому что носители разных языков по-разному видят окружающую действительность. Например, для русских чувства находятся в душе: «от всей души», «в глубине души», а у англичан «at the bottom of one's heart» «speak from one's heart».

Трудности перевода могут возникать в связи с тем, что в оригинале называются какие-то явления, отсутствующие в принимающей культуре и неизвестные рецепторам перевода. Что такое русское «степь»? Переводчик должен быть знаком с фактами чужой культуры и уметь их воспроизводить в переводе, позаботиться о том, чтобы сделать их понятными читателям перевода [1, с.19].

По-русски определенное явление природы после грозы известно под названием радуга, то есть «радужная дуга», по-английски rainbow, дословно — «дождевая дуга» [2, с. 34].

Переводчик может столкнуться со следующими «трудными местами», связанными с культурологическими особенностями: традиции, обычаи, этикет, имена собственные, пословицы и поговорки, аббревиатуры. Часто они не совпадают в русском и английском языках. A bull in a china shop – Слон в посудной лавке. When pigs fly – После дождика в четверг. На вопрос «Куда ты идешь?» человек мог ответить раньше «На Кудыкину гору». А переведем: «None of your business». Русский обед не совпадает с английскими lunch и dinner ни гастрономически, по набору блюд, ни по времени (lunch в 12.00 – слишком рано, dinner в 20–21.00 слишком поздно для обеда). Ужин – это и dinner, и supper.

И это лишь малая часть. Различия в употреблении языковых средств обусловлены:

1. Территориально. Язык может приобретать отличительные черты, если он используется в разных странах. Все мы знаем, что существуют территориальные диалекты.

Американцы говорят yard вместо garden, underground вместо subway, line вместо queue, elevator вместо lift, movie вместо film и fall вместо autumn.

2. Социально. Речь людей может сильно отличаться, если они принадлежат разным слоям общества.

3. Профессионально. Представители разных профессий используют при общении друг с другом особый и понятный только им вариант язык.

Слово картина для художника будет означать «picture», а для актера «movie».

4. Жанрово. При переводе научных и художественных текстов мы будем использовать разные приемы.

5. Ситуационно. Выбор языковых средств также может зависеть от ситуации общения.

Контекст играет важную роль, проясняя и конкретизируя значение слова, создавая вокруг него определенный круг ассоциаций. В верности данного суждения приходится удостовериться при переводе таких слов с широкой полосой значений, как например facilities, background, community, development, care, institution.

Нередко переводчику приходится брать на себя роль «моста», который соединяет разные культуры. Хотелось бы привести пример из романа Э. Хемингуэя «Зеленые холмы Африки». «I dropped two [guineas] that thumped hard when they fell and as they lay, wings beating, Abdullah cut their heads off so they would be legal eating». Если читатель незнаком с мусульманскими обычаями, то данное предложение понять трудно. Переводчик дает объяснение данному факту. Это специальный обычай убивать животных, чтобы они были пригодны в пищу. «Я выстрелил раз-другой, и две птицы тяжело плюхнулись на землю. Они

[цесарки] еще отчаянно трепыхались, но тут подоспел Абдулла и по мусульманскому обычаю отрезал им головы, чтобы мясо можно было есть правоверным.» (Перев. В.Л. Хинкиса)

Мы можем сделать следующие выводы: адекватность перевода достигается за счет переноса и содержания, и формы. Разные языки имеют для этого разные возможности - отсюда и расхождение между оригиналом и переводом, а также неприемлемость дословного перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Комиссаров, В.Н.** Современное переводоведение. Учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – Москва: ЭТС. – 2002. – 424 с. - ISBN 5-933386-030-1. – Текст: непосредственный.
2. **Крупнов, В.Н.** В творческой лаборатории переводчика. Очерки по профессиональному переводу / В.Н. Крупнов. – Москва, «Междунар. отношения», 1976. – 192 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81'22

Е.А. Ивлиева,

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИСПАНСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ, ОБРАЗОВАННЫХ ПУТЕМ ВТОРИЧНОГО СЕМИОЗИСА

Аннотация. Настоящая статья посвящена особенностям формирования и перевода испанских компьютерных терминов-метафор, образованных путем вторичного семиозиса. Исследование проводилось в рамках информационно-семиотической теории. Все анализируемые термины зафиксированы в словарях по вычислительной технике и интернет-коммуникации. В статье рассматриваются особенности формирования и функционирования компьютерных терминов-метафор на знаковом уровне, а также делается попытка их классификации по денотативному и сигнификативному способу. Особое внимание уделяется специфике перевода терминов, отражающих коннотативные оттенки языковых знаков, свойственных представителям испаноязычной культуры.

Ключевые слова: компьютерная терминология; термины; метафоры; вторичный семиозис; денотат; десигнат; коннотат.

E.A. Ivlieva,

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

FEATURES OF TRANSLATION OF SPANISH COMPUTER TERMS FORMED BY SECONDARY SEMIOSIS

Abstract. This article is devoted to the study of the formation of Spanish computer terms-metaphors in the context of information-semiotic theory. All analyzed terms are recorded in dictionaries for computer technology and Internet communication. The article examines the features of the formation and functioning of computer terms-metaphors at the sign level and tries to classify them according to the denotative and significative way. Particular attention is paid to the connotation and connotative shades of linguistic signs characteristic of the representatives of the Hispanic culture.

Keywords: computer terminology, terms, metaphors, secondary semiosis, denotation, designatum, connotation.

Важным аспектом разработки новой терминологии является установление правил ее построения и функционирования. Компьютерная терминология как новая отрасль знания не является исключением. Изучение компьютерной терминологии в рамках информационно-семиотической теории позволяет подробно рассмотреть процесс зарождения новых терминов и на знаковом уровне проследить их реализацию во всех значимых компонентах языковой системы (синтаксис, морфология и семантика).

Цель статьи – рассмотреть процесс зарождения испанских компьютерных терминов-метафор на знаковом уровне, показать, как коннотат знака влияет на национально-культурную специфику термина в начальной стадии его создания. В качестве объекта мы выбрали испанские словарные компьютерные термины.

Задача нашей статьи заключается в описании механизма формирования испанского компьютерного термина-метафоры как самостоятельной не калькированной единицы с учетом коннотативных оттенков и аллюзий, отражающих испаноязычную культуру.

Одним из основоположников информационно-семиотической теории принято считать лингвиста Р. Г. Пиотровского, который применил знаковую теорию Ф. де Соссюра к современным компьютерным технологиям.

В рамках модели, сформулированной Р. Г. Пиотровским лингвистический знак, состоит из четырех компонентов – имя, денотат (предмет внешнего мира), десигнат (значение или понятие о предмете) и коннотат (совокупность ассоциаций и эмоциональных оттенков, связанных с предметом) [6].

Изучение терминов ничем не отличается от изучения общебытовых слов, так как термином может стать, по сути, любое слово, чей десигнат или означаемое включается в предметную область науки и техники. Совокупность всех десигнатов данной научной сферы составляет терминополь. Именно в рамках терминопольа термины получают свое рождение и образуют смысловое единство, которое отличают данные термины от не терминов.

Компьютерную терминосистему составляют термины в плане выражения ничем не отличающиеся от неспециальных слов общебытового языка. Все различия проявляются только в плане содержания. Рассмотрим следующий пример, анималистическая лексема 'червяк' в рамках компьютерной терминологии становится термином со значением 'программа, размножающаяся на компьютере путем копирования себя в память компьютера', так как его десигнат входит в терминополь «Компьютерная техника», в рамках которого «происходит актуализация языкового знака и выделение его денотативно-десигнативного значения» [8, с. 35].

Сущность семиозиса или выбора имени для того или иного термина может осуществляться различными способами наименования, так как появление нового лингвистического знака развивается при наличии двух аспектов знака – сигнификативного (значение) и денотативного (понятие), которые и гарантируют его единство по форме и содержанию. Однако, выдвигание на первый план одного из аспектов напрямую зависит от характера самого термина.

При денотативном способе формирования терминов объект внешнего мира соединяется окказионально с произвольно взятым сигналом-именем. Как пример можно привести название новых понятий и изобретений, *avatar* 'рисунок или фотография пользователя', *trackpad* 'сенсорное указательное устройство', *pixel* 'пиксель' и др. Значение такого термина невозможно определить, так как внутренняя форма непрозрачна, оно осваивается вместе с новым понятием [4].

Сигнификативный способ семиозиса осуществляется за счет связи сигнала и референта посредством внутренней формы. Референты таких терминов могут быть выражены поясняющими данный термин словосочетаниями.

Примерами могут послужить термины, передающие основные системы текстовых редакторов компьютера, чей денотат формируется знаковой системой компьютера.

Термины, образованные такими способами, создают сложность для понимания их пользователями-неспециалистами, что осложняет задачу общедоступности восприятия. Лавинообразный метод появления новых гаджетов и процессов замедляет скорость ознакомления с информацией и усложняет процедуру ее переработки.

Значительно упростить способность распознавания новых терминов помогает наличие третьего способа терминообразования – вторичный семиозис.

Лингвистический знак может использовать уже имеющиеся ресурсы языка; приспособлять «старые» слова для обозначения новых понятий и явлений. По утверждению Н.З. Котеловой: «Новые реалии и ситуации могут обозначаться старыми словами и словосочетаниями слов» [5, с. 13].

На знаковом уровне такое переозначивание называется вторичным семиозисом. Процесс вторичного семиозиса состоит в том, что лингвистический знак имеет в качестве означающего дугой языковой знак.

Как отмечает Е. В. Яковлева: «лингвистический знак характеризуется не жесткостью референта и сигнала, а также подвижной связью означаемого и имени знака, что является источником постоянного переозначивания лингвистических единиц в речи. Это явление и называется вторичным семиозисом» [9, с. 16].

На базе вторичной номинации образуется знак «референт, которого не поглощен десигнатом, а остается включенным в схему знака и связан с денотатом» [8, с. 34].

Проследим данное явление на следующем примере: так, медицинское понятие 'вирус' попадая в компьютерную терминосистему переозначивается и получает новое наименование 'сбой в программе'. Вторичный семиозис основывается на функциональном сравнении. Механизм вторичной семантизации заключается в том, что знак 'вирус' становится означающим новому референту-денотату «вирус – программное обеспечение способное внедриться в код других программ и спровоцировать сбой в их работе» [7]. Один акустический образ обслуживает два различных референта. В прямом значении референтом является инфекционный процесс, а в переносном сбой в работе программы. Денотаты также различаются. Объединение осуществляется за счет десигнатов и наличия общего сходства по функциям и признакам.

Как отмечает Н. Ю. Зайцева, что у терминологического знака десигнат формируется уже в процессе вторичного семиозиса [3; с. 21].

На лингвистическом уровне компьютерные термины, образованные путем вторичного семиозиса представлены языковыми метафорами.

Использование знакомых пользователю метафор и отсылок обеспечивает доступность интерфейса и эффективность работы с ним по всему миру как пользователям-специалистам, так и новичкам.

Основная функция метафоры – облегчить пользователю-неспециалисту работу на компьютере путем поддержания иллюзии работы с традиционными документами на рабочем столе. Для визуально-психологического восприятия такие знаки-метафоры подкрепляются графическим изображением предмета (иконкой), например, изображение ножниц, корзины для мусора или папки для документов.

Проанализировав более 8000 терминов из словарей по «Компьютерной технике и Интернет-ресурсам» нами был сделан вывод, что компьютерные термины-метафоры в испанском языке можно разделить на пять основных групп [10, 11].

В основы нашего исследования легла классификация, предложенная В.П. Даниленко [2]. Все результаты исследования представлены в таблице №1.

Таблица №1

Классификация компьютерных терминов-метафор в испанском языке

Тип сравнения	Термин	Прямое значение	Переносное значение
1. Метафора, образованная на сходстве по форме	<i>el ratón</i> <i>la torre</i>	Мышь (здесь и далее перевод автора статьи) башня	устройство для управления курсором и передачи команд компьютеру; системная плата, как правило, установленная вертикально
2. Метафора, основанная на сходстве функций	<i>alarma</i> <i>volver a la vida</i> <i>agenda de contactos</i>	сигнал тревоги вернуть к жизни записная книжка	подаваемый компьютером знак об ошибке; восстановить документ или программу; специализированная база данных
3. Метафора, основанная на сходстве производимого впечатления	<i>amigable</i> <i>chapuza</i>	дружелюбный халтура	легкий в использовании для пользователей; недоработанная программа
4. Метафора, переосмысленная по принципу организации (внутреннее устройство):	<i>menú</i> <i>biblioteca</i>	меню библиотека	список опций интерфейса, среди которых пользователь может выбрать необходимое действие; совокупность программ, сохраненных в файле
5. Метафора, основанная на звуковом сходстве	<i>alerta</i>	Внимание!	Сигнал тревоги, который сообщает о сбое или системной ошибке

Наибольший удельный вес всех словарных испанских компьютерных терминов-метафор составляют заимствованные термины из английского языка. Они попадают уже с готовым вторичным наименованием, так как основной путь пополнения испанской компьютерной терминологии – это калькирование из английского языка-прототипа.

В качестве основных экстралингвистических причин данного явления можно выделить: исторически обусловленное первенство Северной Америки в производстве и продаже компьютерной техники и программного обеспечения; статус английского языка как международного для торговли и интернациональной коммуникации, языковая и культурная интеграция с испаноязычными странами, вызванная географической близостью.

Частные лингвистические причины связаны с тем, что новое изобретение появляется на рынке с уже фиксированным наименованием. Благодаря массовой коммуникации и распространению интернета новый термин моментально получает распространение по всему миру. Также причиной можно считать наметившуюся тенденцию к языковой экономии. Испанские термины зачастую намного длиннее и сложнее, чем их прототипы на английском языке. Этому способствует аналитическая форма испанской грамматики, например *unidad de procesamiento central* соответствует однословному английскому термину *processor* «процессор».

Однако, самой главной причиной принято считать глобализацию и унификацию терминологии. Этот прием обеспечивает узнаваемость терминов для пользователей компьютеров по всему миру и заключается в том, что испанский и английский язык основываясь на одной и той же форме латинского письма может адаптировать термины по графике, фонетике и синтаксису к терминам английского языка. Например, *anotar* (исп.яз.) – (*to*) *annotate* (англ. яз) и др.

Зарождение испанских компьютерных терминов-метафор в англоязычной среде способствовало тому, что большинство англицизмов заимствовалось напрямую (без изменения материальной оболочки термина) или в результате структурного и семантического калькирования. Изучение метафоры в испанской компьютерной терминологии фактически сводится к изучению заимствованных англицизмов.

Однако, информационно-семиотическая теория, предложенная Р. Г. Пиотровским и его учениками, позволяет рассмотреть не только зарождение основного значения и содержание английского термина, но и проследить сопутствующие потенции вторичных семантизаций испанского языка, дополнительные семантические и стилистические аллюзии [6; с. 39]. За совокупность ассоциаций и эмоциональных оттенков, связанных с предметом, отвечает коннотат знака.

В коннотациях знака можно проследить особенности социокультурного восприятия, стереотипность мышления представителей конкретной языковой среды, в которой существует пользователь. Внутренняя форма термина, образованного с помощью вторичного семиозиса несет в себе особенности национальной культуры на всех этапах его исторического развития.

Коннотат знака передает оттенки значений, свойственные представителям той языковой среды, где будет употребляться заимствованный компьютерный термин. Несовпадение коннотаций испанской и англо-американской культуры и проявляется в несовпадении особенностей метафорического переноса в случае отдельных терминов.

Несмотря на то, что при анализе словарных компьютерных терминов-метафор были выявлены многочисленные случаи частичного или полного совпадения коннотативных оттенков при создании метафоры, имеется ряд примеров, иллюстрирующих национально-специфический характер испаноязычного мышления.

Обратимся к данным примерам. Общебытовая лексема *handshake* 'рукопожатие' в компьютерной терминологии соответствует дефиниции 'подтверждение приёма-передачи структурной единицы информации'. Метафора в английском языке формируется, основываясь на сходстве от «производимого впечатления». В испанской терминологии она представлена термином *saludo*, который не является точным переводом слова *handshake* 'рукопожатие', но при этом сохраняет логику, заложенную при формировании метафоры.

Функциональная метафора связывает два понятия: прямое – *efecto autopista de peaje* «эффект платного проезда» и переносное – *efecto autopista de peaje* «образование узких мест в перегруженной системе подачи данных». Метафора основывается на сходстве от производимого действия: в местах, где установлены пункты оплаты на дорогах, движение замедляется, что способствует затруднению проезда и скоплению машин. Однако, этот термин не копирует дословно английское словосочетание *turnpike effect* «эффект транспортной пробки», а по-другому формулирует, акцентируя внимание на особенности реалий характерных для представителей испаноязычной культуры.

Иногда компьютерная терминосистема испанского языка не сохраняет метафору, заложенную первоисточником. Например, терминологическое словосочетание *bare bones* 'приложение, содержащее только основные функции' в своем прямом значении, дословно переводится с английского языка как 'голые кости'. В испанском языке ни ирония, ни метафорические ассоциации термина-прототипа не сохраняются (сравним, *aparato básico* дословно 'базовый аппарат').

Таким образом, коннотат отвечает не только за социокультурные особенности носителей в процессе формирования термина, а также за наличие эмоциональных оттенков, юмора и иронии. Наличие эмоциональных аллюзий у термина лишней раз доказывает правомерность гипотезы исследователей о том, что термины относятся, прежде всего, к общему классу лексических единиц и все различия кроются не в историческом, а в функциональном характере их употребления (Г. О. Винокур, В. М. Лейчик, А. И. Моисеев).

Компьютерные термины-метафоры могут вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции у представителей языковой среды, например, словосочетание *volver a la vida* 'вернуть к жизни' и переосмысленный термин 'восстановить файл или программу' выражает позитивные чувства и аллюзии, в то время как термин *muerte súbita* 'внезапная смерть' → *muerte súbita* s. 'схема разрешения конфликтов' передает страх, опасение и выражает отрицательные эмоции и коннотации.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Исследование компьютерной терминологии в рамках информационно-знаковой теории позволяет проследить зарождение и функционирование компьютерного термина.
2. Компьютерные термины могут образовываться различными способами: сигнификативным, деннотативным и методом вторичного семиозиса.
3. Явление вторичного семиозиса поэтапно раскрывает процесс создания метафоры на знаковом уровне, а включение метафорического слова в терминополь «Компьютерная техника и интернет-ресурсы» превращает метафору в термин с жестко фиксированным значением.

4. Важным компонентом при создании термина является коннотат, так как именно в коннотативных оттенках знака можно проследить специфику менталитета и особенности культуры испаноязычных пользователей и исследовать особый путь трансферирования и употребления испанского термина.

5. С помощью метафоры в испанской компьютерной терминологии поддерживается связь между представителями различных языковых общностей, диалог и преемственность между культурой реципиентом и культурой-первоисточником. Эта связь осуществляется на знаковом уровне за счет единства денотативно-десигнативного значения и особенностей формирования коннотата в процессе вторичного семиозиса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Виноградов, В. С.** Лексикология испанского языка / В. С. Виноградов. – Москва: Высшая школа, 2003. – 244 с. – Текст : непосредственный.
2. **Даниленко, В. П.** Лингвистический аспект стандартизации терминологии / В. П. Даниленко. – Москва: Наука, 1993. – 280 с. – Текст : непосредственный.
3. **Зайцева, Н. Ю.** Экстенс-интенциональный механизм именной номинации современного французского языка в сопоставительно-типологическом аспекте: учеб. пособие к курсам языкознания и теоретической грамматики / Н. Ю. Зайцева. – Санкт Петербург: Образование, 1998. – 22 с. – Текст : непосредственный.
4. **Ивлиева, Е. А.** Роль метафоры в процессе терминообразования (на материале испанских компьютерных терминов): автореф. дисс. ... к. филол. н. Санкт Петербург, 2014. 23 с. – Текст : непосредственный
5. **Котелова, Н. З.** Новые слова и словари новых слов / Н. З. Котелова. – Ленинград: Наука, Ленингр. отделение, 1978. – С. 5 – 27 с. – Текст : непосредственный.
6. **Пиотровский, Р. Г.** Лингвистический автомат и его речемыслительное обоснование / Р. Г. Пиотровский. – Минск: Изд-во Минск. ун-та, 1999. – 196 с. – Текст : непосредственный.
7. **Пройдаков, Э. М.** Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию / Э. М. Пройдаков. – Москва: Рус. ред., 2004. – 853 с. – Текст : непосредственный.
8. **Телятникова, Е. А.** Статика и динамика терминологии языка французского интерфейса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19, 10.02.05 / Телятникова Евгения Александровна. – Санкт Петербург, 2001. – 155 с. – Текст : непосредственный.
9. **Яковлева, Е. В.** Лексикология испанского языка: учебник для вузов / Е. В. Яковлева. – Санкт Петербург: КАРО, 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.
10. **Alarcón Álvarez E.** Diccionario de términos informáticos e Internet. Madrid: Anaya multimedia, 2007. 416 p. – Текст : непосредственный.
11. Diccionario de informatica e Internet de Microsoft. – Madrid : McGraw-Hill, 2000. – 844 p. – Текст : непосредственный.

УДК 37.01

Р.А. Илаева,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящее время поиск и реализация эффективных методов обучения является одной из приоритетных задач в работе педагога. Цель статьи: раскрыть сущность метода обучения в сотрудничестве в процессе организации внеурочной деятельности по английскому языку у младших школьников. Результатом исследования стало внедрение таких форм метода обучения в сотрудничестве, как групповой пазл и ралли. *Реализация метода обучения в сотрудничестве способствует повышению качества организации внеурочной деятельности по английскому языку у младших школьников.*

Ключевые слова: метод, обучение в сотрудничестве, процесс организации, внеурочная деятельность, английский язык, младшие школьники.

R.A. Paeva,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

LEARNING IN COOPERATION AS A METHOD OF THE ENGLISH LANGUAGE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT PRIMARY SCHOOL

Abstract. Currently, the search for and application of effective teaching methods is one of the priority tasks in the work of a teacher. Purpose of the article: to reveal the essence of the teaching method in cooperation in the process of organizing extracurricular activities in the English language with younger students. The result of the research was the introduction of such forms of teaching method in cooperation as group puzzle and rally.

Application of the teaching method in cooperation helps to improve the quality of the organization of extracurricular activities in the English language with younger students.

Keywords: method, collaborative learning, organization process, extracurricular activities, English, primary school students.

С целью определения одного из эффективных методов организации внеурочной деятельности по английскому языку для младших школьников рассмотрим метод обучения в сотрудничестве. Данный метод обучения является одним из ведущих и универсальных с точки зрения его реализации, т.к. способствует развитию ключевых компетенций младших школьников.

Метод обучения в сотрудничестве является частью технологии активного обучения, которая стала известна благодаря родоначальникам идей активизации: Я.А. Коменскому, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г.Гегелю, Ф.Фрёбелю, А.Дистервегу, Дж.Дьюи, К.Д. Ушинскому и др.

По мнению В.Н. Кругликова, технология активного обучения направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого использования педагогических и организационно-управленческих средств [2].

Данная образовательная технология базируется на следующих принципах [1].

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся, а также предоставляет каждому участнику образовательного процесса возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Данный принцип может быть реализован согласно следующим критериям:

содержание (обучающиеся могут корректировать направленность получаемого образования);

объем (заинтересованные обучающиеся имеют доступ к более глубокому изучению учебных дисциплин в познавательных, научных или прикладных целях – для этого существуют индивидуальные планы работы, элективные курсы);

время (изменение в определённых пределах регламента изучения заданного объёма учебного материала в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и формой их подготовки).

Принцип гибкости определяется сочетанием вариативной подготовки, основанной на учете запросов работодателей и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного изменения направленности процесса обучения. Варианты подготовки должны меняться в соответствии с тенденциями общества. Данный принцип позволяет снизить инерционность системы образования.

Принцип элективности предоставляет обучающимся возможность самостоятельного выбора образовательного маршрута (целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения), удовлетворяющего познавательные интересы обучающихся.

Принцип контекстности основан на подчинении содержания обучения условиям реализации будущей профессиональной деятельности. В результате обучение приобретает контекстный характер, способствуя ускорению последующей успешной профессиональной интеграции.

Принцип сотрудничества направлен на развитие взаимной и индивидуальной ответственности обучающихся и педагогов за результат, а также развитие взаимопомощи, уважения, доверия к личности обучающегося, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы.

Согласно классификации А.В. Сластенина, методы технологии активного обучения можно рассматривать по характеру учебно-познавательной деятельности, подразделив на имитационные и неимитационные методы [4].

К неимитационным методам технологии активного обучения относятся: спиральное обучение, дискуссия, проектная работа, круглый стол, пресс-конференция, кейс-стади и др. Имитационные методы, основанные на имитации профессиональной деятельности с элементами проблемности, делятся на игровые (групповой пазл, учебное ралли, дебаты, World Cafe и др.) и неигровые методы (кооперативное обучение, работа по станциям, кластер и др.).

Выделим наиболее эффективные формы метода обучения в сотрудничестве из книги Сюзанны Юрковски «Социальные навыки и успешность обучения в сотрудничестве» [5, с. 40-49].

Обучение в сотрудничестве означает, что обучающиеся работают в небольших группах и поддерживают друг друга в процессе обучения (Хазельхорн & Гольд, 2006). Учитель отходит на второй план, в то время как минимум двое, но обычно от трех до пяти обучающихся работают и учатся в группе. Обучающимся предоставляется возможность самостоятельно работать над учебным материалом, делиться и получать новые знания, применять усвоенные идеи, отражать собственный опыт в предмете обучения и обсуждать сложные темы.

Джонсон и соавторы (2007) описывают пять основных особенностей обучения в сотрудничестве: позитивная взаимозависимость членов группы; индивидуальная ответственность отдельных лиц;

социальные навыки обучающихся; поддерживающее интерактивное поведение членов группы; рефлексия после процесса работы группы.

Положительная взаимозависимость между членами группы создает целевую структуру, в которой обучающиеся могут только совместно достичь поставленной или самостоятельно выбранной цели. Это противоречит отрицательной взаимозависимости, которая приводит к конкурентной целевой структуре, в которой человек достигает своей цели только тогда, когда другие обучающиеся не достигают своих целей. Примером отрицательной взаимозависимости является фронтальный урок под руководством учителя, где учитель задает вопрос, а двадцать учеников соревнуются за правильный ответ: обычно только один ученик будет иметь возможность ответить на вопрос правильно.

Джонсон (1989) продолжил развитие теории социальной взаимозависимости. По мнению автора, существует положительная взаимозависимость, когда обучающиеся осознают, что они могут достичь своих целей только вместе. Это создает отношения сотрудничества между членами группы, которые помогают ученикам взаимно поддерживать друг друга. Для взаимодействия членов группы почти автоматически следует, что обучающиеся обмениваются ресурсами, эффективно общаются друг с другом, поддерживают и доверяют друг другу, конструктивно разрешают конфликты и принимают взаимные влияния.

Для определения эффективности метода обучения в сотрудничестве в процессе организации внеурочной деятельности на английском языке у младших школьников была реализована такая форма занятий, как групповое ралли и групповая головоломка.

В рамках факультатива «Лингвистический театр» (Linguistic Theatre) на английском языке, реализованном для обучающихся начальной школы, все занятия были разделены на пять этапов. На первом этапе учителем вводилась тема при помощи фронтального инструктирования по содержанию занятий, а именно англоязычных спектаклей «The Golden Goose», «The Chronicles of Narnia», «Pinnocchio», «Alice in the Wonderland». На втором этапе были выделены задачи групповой работы. После нескольких этапов инструктажа и групповой работы следовал этап тестирования, на котором проверялась успешность освоения содержания литературного текста и понимания главной мысли, сюжета картины. Тестирование проводилось индивидуально для каждого обучающегося, без помощи членов его группы. Каждый член группы вносил свой вклад в результат группы, который определялся повышением уровня театральных компетенций, по сравнению со средним уровнем усвоенности навыков на предыдущих занятиях. Четвертый этап состоял из определения результата группы, которая принимала участие в определенной театральной сцене. Она представляла собой сумму отдельных успехов членов группы, и награждалась на заключительном пятом этапе, например, путем предоставления групповых наград. Вклад каждого члена группы в общий результат и вознаграждение группы привело к положительной взаимозависимости и индивидуальной ответственности.

Славин (1995) предполагает, что организация групповых занятий мотивирует обучающихся поддерживать интерактивное поведение, так как группа должна гарантировать, что каждый член группы понимает содержание обучения, чтобы внести свой вклад в результат группы. Выявление индивидуальных успехов позволило более слабым членам группы участвовать в группе с теми же шансами, что и обучающимся с более высокими показателями.

В то время как в групповом ралли, в рамках факультатива на английском языке «Лингвистический театр» (Linguistic Theatre), позитивная взаимозависимость и индивидуальная ответственность обеспечивалась групповым вознаграждением, то групповая головоломка на факультативе на английском языке «Мир вокруг нас» (World Around Us), согласно Аронсону и другим соавторам, осуществлялась через тематическую специализацию членов группы. Каждый младший школьник был членом двух групп: учебной группы и группы экспертов. Темы уроков разбивались на три-четыре подтемы (My Body: My Health, Hygiene, Diseases, Nutrition, Bones and Organs). Соответственно, учебная группа состояла из трех-четырех членов группы, каждая из которых становится экспертом в одной из этих подтем. Разработка экспертной темы происходила одновременно в экспертных группах (фаза экспертной работы). Затем эксперты передавали свои знания из своей подтемы членам своей учебной группы; в групповых уроках происходило взаимное обучение (фаза взаимного обучения). Поскольку члены группы на занятиях имели статус эксперта по своей теме и инструктировали членов своей группы по этой теме и, наоборот, обучали членов своей группы по своим экспертным темам, они являлись положительно взаимозависимыми и несли личную ответственность. В измененной форме групповой головоломки, согласно Хуберу (2004), после фазы взаимного обучения, происходит фаза углубления, в которой члены учебной группы смогут работать над дополнительными заданиями и, таким образом, получают более глубокое понимание содержания обучения. На этом этапе групповой работы обучающиеся вместе генерируют новые знания. После фазы взаимного обучения в групповой головоломке члены группы делились базовыми знаниями по экспертным темам. Кроме того, учащиеся получали знания благодаря своим экспертным функциям. Поэтому для построения общих знаний на этапе специализации перед учащимися стояла задача ввести свои знания в учебный процесс и связать их с новыми знаниями.

Взаимодействие членов группы имеет важное значение для успеха обучения, поскольку только через взаимодействие можно обмениваться знаниями из разделенных тем и подключаться к новым знаниям. Эта учебная ситуация похожа на скрытые профили, предпочтительно изучаемые в социальной психологии, в которой информация и ресурсы распределяются между членами группы, то есть существует неразделенная база знаний. Однако для решения проблемы необходима вся информация, чтобы во взаимодействии обмениваться информацией и связывать ее.

По данным исследования немецких ученых стало известно, что новый материал усваивается на 90% при непосредственном активном участии обучающихся в реальной практической деятельности, постановке задач, поиске их решений, заключения выводов [3, с. 124-130].

Исходя из представленного анализа форм метода обучения в сотрудничестве, его преимущества в образовательном процессе очевидны. Тем не менее, эффективность данного метода во многом зависит от личности педагога, от его способности к профессиональному самосовершенствованию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий – Москва: Высшая школа, 1991. – 205 с. – ISBN 5-06-002079-7. – Текст : непосредственный.
2. **Кругликов, В.Н.** Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В.Н. Кругликов. – СПб. : ВИТУ, 1998. – 308 с. – Текст : непосредственный.
3. **Койнова-Цельнер Ю.В.** Потенциал кооперативного обучения в дидактике высшей школы Ю.В. Койнова-Цельнер. – Текст : непосредственный // Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования. Сб. статей участников. // Международной научно-практической конференции / под науч. ред. В.И.Андреева, Казань, 2014. – С. 124-130.
4. **Сластенин, В.А.** Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – Москва: Академия, 2002. – 576 с. - ISBN 5-7695-0878-7. – Текст : непосредственный.
5. **Jurkowski S.** Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. – Kassel, 2011. – S. 40-49. – ISBN online 978-3-86219-021-8. – Текст : непосредственный.

УДК 378

З.З. Кабирова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУПП КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ, В КРОСС-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. В последние годы, с продвижением стратегии «Один пояс и один путь», сотрудничество между Китаем и Россией постоянно укрепляется, в том числе углубляется обмен в сфере образования. Число китайских студентов, обучающихся в России, продолжает расти. После переезда китайским студентам приходится адаптироваться к российской среде. В данной статье проанализированы данные, собранные из опроса китайских студентов, обучающихся в России, чтобы лучше понять жизнь и изучить условия обучения китайских студентов в России, и сделать рекомендации.

Ключевые слова: Россия, китайские студенты, межкультурная адаптация.

Z.Z. Kabirova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

RESEARCH OF CHINESE STUDENT GROUPS STUDYING IN RUSSIA IN A CROSS-CULTURAL CONTEXT

Abstract. In recent years, with the promotion of «the One Belt and One Road» strategy, cooperation between China and Russia has been steadily strengthening, including deepening educational exchanges. The number of Chinese students studying in Russia continues to grow. Chinese students are having to adapt to the Russian environment. The article provides analysis of survey data of Chinese students studying in Russia in order to better understand life and study the learning conditions of Chinese students in Russia, and make some suggestions.

Keywords: Russia, Chinese students, intercultural adaptation.

С тех пор, как генеральный секретарь Си Цзиньпин предложил построить стратегию «Один пояс и один путь», расширилось сотрудничество России и Китая в образовательной сфере. Согласно историческим данным, еще в конце XIX века китайские студенты уже начали учиться в России. В 1948 году Китай и Россия начали сотрудничать и обмениваться в сфере образования. Однако в XX веке китайско-российские отношения были нестабильными, и количество китайских студентов, обучающихся в России, и их базовые условия также сильно различались [2]. В 1966 году Советский Союз подготовил для Китая около 10 000 специалистов в сфере образования и научных исследований, но отношения между

Китаем и Россией в то время все еще оставались напряженными, и только в 1983 году отношения постепенно восстановились [3]. В декабре 1992 года для дальнейшего развития дружественных отношений между российским и китайским народами и укрепления культурного сотрудничества Китай и Россия подписали соглашение о культурном сотрудничестве. [4]. Соглашение затрагивает многие области сотрудничества в сфере высшего образования и культурного обмена между странами. Дальнейшее развитие образования в Китае заложило прочную основу и в то же время открыло двери в новую эру для китайско-российского обмена высшим образованием. С наступлением 21 века китайско-российские отношения постепенно стали дружескими, а экономический обмен продолжал укрепляться. В 2000 году была создана Российско-Китайская Комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта [5]. В последние годы в рамках активного содействия сотрудничеству и взаимной выгоде на национальном уровне были объявлены национальные Годы, Годы китайского и русского языков, Годы туризма, Годы дружественных молодежных обменов между Китаем и Россией. В рамках инициативы «Один пояс и один путь» систематически увеличивается количество студентов по обмену. Быстрое развитие и стабильность китайско-российских отношений способствовали тенденции изучения Китая в России, а двусторонние обмены в области образования между Китаем и Россией стали более активными.

По сравнению с некоторыми развитыми странами Запада, китайские студенты считают, что обучение в России более соответствует их потребностям. Это связано с тем, что порог для поступающих на учебу в России относительно низкий, нет устных и профессиональных экзаменов, кроме того, расходы на обучение и проживание гораздо ниже, а образовательный уровень ВУЗов относительно высок, и есть некоторые преимущества у определенных специальностей. С увеличением количества китайских студентов в России появляется все больше и больше проблем с адаптацией обучающихся [1]. Поэтому необходимо изучить адаптационный процесс студентов, обучающихся в России, найти проблемы и выдвинуть рекомендации, что позволит китайским студентам лучше адаптироваться в России.

Анализ текущего положения китайских студентов, обучающихся в России. В данной статье используются данные 110 онлайн-анкет. Объектами анкетного опроса и полевого исследования являются китайские студенты, обучающиеся в России. В рамках исследования проводилось изучение кросс-культурной адаптации китайских студентов в России. Данное исследование в основном фокусируется на количестве людей, распределении студентов, распределении дисциплин, уровне обучения за границей, планировании будущей карьеры, адаптации к окружающей среде, языковой адаптации, коммуникативной адаптации, адаптации к обучению и другим аспектам.

Данное исследование показывает, что в России обучается большое количество китайских студентов, а доля студентов с севера больше, чем с юга, особенно в трех северо-восточных провинциях и Шаньдуне. Доля студентов составляет около 79%, аспирантов и магистрантов - около 20%, старшеклассников – всего 1%.

Исследование показывают, что 51% китайских учащихся в России отправлены на учебу государством или школой, а 49% – приехали за свой счет. Исследование показало, что китайские студенты, обучающиеся в России, имеют ограниченный выбор специальностей, предпочитают гуманитарные науки. Число студентов, изучающих естественные науки, меньше. Среди этих студентов 73% выбирают лингвистику, а инженерные науки составляют всего 4%, а точные науки выбрали лишь единицы. Данные опроса показывают, что большинство иностранных студентов по-прежнему хотят заниматься работой, связанной с русским языком, в будущем, 26% из них планируют стать переводчиками, 24% – учителями, 17% – хотят начать свой бизнес. У некоторых студентов нет направления или плана для будущей карьеры.

Из-за больших культурных различий между Китаем и Россией, студенты двух стран имеют большие различия в мировоззрении, взглядах на жизнь, ценностях, образе жизни и личных привычках. Сложности в языковом общении приводят к неспособности хорошо вести повседневную жизнь и неудобствам в общении с другими. Некоторые иностранные студенты психологически не подготовлены к тому, чтобы сталкиваться с большим количеством трудностей в жизни. Опрос показывает, что 55% китайских студентов не адаптированы к русской пище. Большинство студентов заявили, что при первом приезде не имели никакого понятия о России, были проблемы с перемещением на транспорте, с трудом могли общаться с людьми и адаптироваться к местным обычаям. Поскольку студенты учатся в разных городах, адаптация проходит по-разному - все же 63% иностранных студентов смогли адаптироваться к местному климату. Опрос также показал, что небольшое количество студентов часто участвуют в российских социальных мероприятиях. 59% иностранных студентов заявили, что они иногда ходят на групповые мероприятия и встречаются с русскими друзьями. Среди них 68% групповых мероприятий проводятся учебным заведением или учителями. Что касается оценки русского искусства, 10% иностранных студентов заявили, что у них нет проблем с пониманием русского искусства, 41% иностранных студентов сказали, что это в целом сложно, и 7% иностранных студентов сказали, что это было очень сложно. С точки зрения понимания российских информационных каналов, способы получения информации

иностранными студентами разные, однако большинство иностранных студентов используют Интернет, Weibo, QQ, WeChat, газеты, журналы и т. д. Кроме того, китайские студенты, обучающиеся за границей, в разной степени тоскуют по дому, среди них 37% студентов – очень сильно, а 57% студентов в основном спокойно покидают своих родственников и лишь иногда скучают по дому.

Исследование показало, что некоторые китайские студенты в России сталкиваются с трудностями на ранних этапах учебы. С одной стороны, в классе большинство иностранных учащихся, впервые приехавших в Россию, часто полностью не понимают содержание урока, так как преподавание ведется на русском языке. Для языковой адаптации требуется время. Однако, 54% иностранных студентов считают, что, пройдя обучение в течение определенного периода времени, можно адаптироваться к преподаванию, и только 6% студентов считают, что это очень сложно. С другой стороны, российская система и методы обучения сильно отличаются от китайских. Российская модель обучения относительно гибкая. Учителя и ученики разговаривают, обсуждают и обмениваются мнениями в классе, а русские классы более активны. В ходе опроса установлено, что методы обучения китайских студентов хорошо адаптированы: 63% иностранных студентов относительно адаптированы к методам обучения своих учебных заведений. Большинство иностранных студентов заявили, что российские учителя и студенты имеют обычное отношение к китайским студентам и их оценкам, но изредка сталкиваются с несправедливым обращением. Кроме того, исследования показали, что при обучении за границей все еще существуют скрытые угрозы безопасности: большинство иностранных студентов находятся в юном возрасте, имеют малый жизненный опыт и недостаточно осведомлены о национальных условиях и привычках России.

Оценка и рекомендации по межкультурной адаптации китайских студентов в России. Судя по результатам опроса, большинство китайских студентов сосредоточены на учебе, используют возможность обучения в России, чтобы в полной мере усвоить научные знания, улучшить свои навыки и активно приспособиться к учебе и жизни в стране. Для того, чтобы лучше адаптироваться к жизни в России, есть следующие предложения:

Прежде всего, иностранные студенты должны активно приспосабливаться к местной культуре, обретать уверенность и активно общаться с учителями и учащимися. Иностранные студенты могут с трудом адаптироваться к учебе и жизни, и поэтому больше внимания следует уделять межличностному общению иностранных студентов. Некоторые из них чувствуют себя потерянными и одинокими. Российским вузам необходимо создать надежный механизм психологической помощи для иностранных учащихся, полностью взять на себя роль международного студенческого союза, обращать внимание на психологические проблемы учащихся, в случае необходимости предоставить психологическую консультацию и медицинское обслуживание.

Во-вторых, знания – сила. Иностранные студенты должны усердно учиться, совершенствовать свои знания и навыки, найти метод, который им подходит, сформулировать план обучения и получать свой практический опыт, одновременно улучшая свое обучение. Следует организовать все этапы обучения, по возможности участвовать в различных мероприятиях, тем самым улучшая свою адаптируемость. В рамках укрепления сотрудничества в области образования между Китаем и Россией предоставить больше учебных платформ для студентов, например, организовать китайско-российские студенческие дискуссии о культуре и китайско-российское студенческое шоу талантов.

В-третьих, российские университеты могут создавать соответствующие курсы для межкультурной адаптации, повышать интерес китайских студентов к русской культуре, объяснять национальные привычки, обычаи; организовать посещение российских музеев; ввести некоторые практические курсы, такие как приготовление русских блюд или открытые курсы языкового обучения и т.д. Язык – незаменимый инструмент для общения. Необходимо проводить больше обменов и мероприятий, чтобы улучшить навыки устного общения иностранных студентов, чтобы китайские студенты могли и дальше понимать культурные различия и адаптироваться к новой среде.

В-четвертых, с точки зрения семей иностранных студентов, родители должны обращать большее внимание на условия жизни своих детей, особенно на ранней стадии обучения их детей за границей, чтобы дети были полны уверенности и чувствовали себя в безопасности.

Исследование кросс-культурной адаптации китайских студентов в России показывает, что китайские студенты должны усердно учиться, смело переносить трудности и улучшать способность адаптироваться. Для китайских студентов кросс-культурная адаптация является одновременно испытанием и саморазвитием. С продвижением стратегии «Один пояс и один путь» и развитием образования в Китае число китайских студентов, едущих в Россию, растет день ото дня, что требует укрепления сотрудничества и обменов между двумя странами в области образования, чтобы помочь китайским студентам лучше адаптироваться к русской культуре и дать возможность учиться, чтобы можно было применить знания и стать посланником китайско-российских обменов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 田丽娜、张宏莉.兰州大学《在俄中国留学生跨文化适应现状调查分析》[J].西伯利亚研究, 2015年10月.
2. 刘孝玲.山东女子学院《“一带一路”背景下中国高校教育合作管见》[J].《速读(上旬)》, 2017年10期.
3. 张学文.黑龙江大学《苏联解体后的中俄人文外交》[D].2017.
4. Соглашение между правительством РФ и правительством КНР о культурном сотрудничестве от 18.12.1992 // URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900252> – Текст : электронный.
5. Постановление о Российской части Российско-Китайской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта от 2 декабря 2000 года N 919 // URL: <https://docs.cntd.ru/document/901776161> – Текст : электронный.

УДК 371

Р.Б. Камаева,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, Россия

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В данной статье рассматривается интегрированный урок как одна из форм активного обучения. Особое внимание уделяется билингвальным урокам, которые способствуют совершенствованию общей языковой подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации к изучению языков.

Ключевые слова: интегрированный урок, билингвальный урок, творческая активность, билингвальная личность.

R.B. Kamaeva,

Kazan (Volga region) Federal University, Yelabuga, Russia

INTEGRATED LESSON AS AN EFFECTIVE MEANS OF EDUCATING/DEVELOPING A BILINGUAL PERSON

Abstract. In this article the integrated lesson as a form of active learning is considered. Special attention is paid to bilingual lessons, which contribute to improving General language training and expanding the scope of intercultural learning, as well as increasing motivation for the languages studied.

Keywords: integrated lesson, bilingual lesson, creative activity, bilingual personality.

Эффективность процесса обучения языку в общеобразовательной школе зависит от качества работы учителя, которая проходит в рамках определенной формы обучения, как урок.

«Урок – это основная форма организации обучения в школе, при которой учитель в течение установленного времени руководит учебно-познавательной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы обучения, создающие благоприятные условия для овладения знаниями, формирования умений и навыков личностного развития всех учащихся» [3, с. 229]. Каждый урок состоит из определенных этапов, которые характеризуются разными видами работ учителя и учащихся. Элементы урока между собой тесно связаны друг с другом. Эффективность урока зависит, в свою очередь, настолько продуманы структурные компоненты урока.

Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов. Учитель сегодня может сам выбрать структуру урока, лишь бы она обеспечивала результативность процесса обучения и воспитания.

«Важным современным положением является и то, что целесообразность тех или иных типов и структур урока предлагается оценивать по эффективности всего учебно-воспитательного процесса, а не по структурному совершенству и завершенности отдельных уроков» [2, с. 526-527].

Проблема совершенствования форм урока является предметом изучения многих исследователей. От того, как организован урок зависит качество образования и развития учащихся. «Эффективный урок – это не только рациональная конструкция, но и творческий проект учителя. В нем должны быть заложены его авторская идея, замысел, выявляться индивидуальный стиль» [3, с. 234].

В практике обучения часто применяются нестандартные типы уроков. В рамках данной статьи мы поставили цель раскрыть возможности интегрированных уроков в формировании билингвальной личности.

В настоящее время интеграция предметов в обучении остается по-прежнему актуальным. Интегрированные уроки являются особым видом нетрадиционных уроков, который обеспечивает речевого, эстетического и нравственного развития учащихся. Интегрированные уроки имеют множество преимуществ. Уроки такой формы позволяет учителям улучшить предметные и метапредметные

результаты обучения, повысить уровень мотивация обучающихся к изучению предмета. «Интеграция позволяет каждому ученику использовать весь багаж накопленной информации. Она показывает многогранность Мира, в котором любой человек, любящий слово может проявиться в творчестве, развиваться интеллектуально и эстетически» [4, с. 92].

В основе интегрированных уроков должна быть близость содержания ведущих тем разных предметов и их логическая взаимосвязь.

Интегрированный урок требует от учителя больших усилий, мастерства, творческой активности. Успешность занятий зависит и от качества подготовительного этапа. Необходимо внимательно изучить материал урока. Чтобы правильно выбрать нужный материал, учитель должен хорошо знать свой предмет. Творчески работающий учитель выбирает те методы, которые успешно применяются в учебно-познавательном процессе, активизируют мыслительную деятельность учащихся на всех этапах урока. Успех интегрированных уроков зависит от создания атмосферы творчества на уроке, благоприятного психологического климата. Для организации занятий такого типа учитель определяет основную цель, подбирает целесообразный материал.

При организации интегрированных занятий эффективно использовать следующие формы: урок-игра, урок-путешествие, урок- круглый стол, урок-аукцион, квест-урок, урок – беседа и другие.

В подготовительном этапе учитель определяет цель, познавательные задачи, форму проведения занятий, методы, выбирает литературу. С учащимися проводятся организационные работы. Класс делится на группы, группы получают темы. Каждая группа неделя-две работает над своей темой. На этапе подготовки к проведению интегрированных занятий используются различные методы. Большую роль играют коллективные методы обучения. Работа в группах формирует учащегося как личность. Учитель корректирует содержание собранного материала, если считает нужным, предлагает подготовить опорный конспект.

Во время урока преподаватель организует работу в группах. Группы выступают один за другим. Удачным считается выделение основной темы, связывание ее с экспериментом, использование наглядности. В выступлениях групп все учащиеся принимают активное участие, с выступления каждого учащегося оценивается деятельность группы. Работу можно организовать в форме диалога. Контроль над работой групп осуществляет один руководитель, назначаемый из класса.

В конце занятия обобщается интегрированный материал. Ученики получают оценки по двум или нескольким предметам. Собранный материал передается учителю.

Проведение анкет-опросов среди учащихся показывает, что интегрированные занятия им интересны, легко усваивается материал урока, у учащихся появляется положительная мотивация к учению.

В процессе обучения большой интерес представляют билингвальные уроки, на которых учащиеся получают возможность потренироваться в использовании одновременно двух языков, расширить свой словарный запас по определенной теме на обоих языках. Такие уроки способствуют совершенствованию общей языковой подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации к изучаемым языкам. Их можно рассматривать как одну из форм активного обучения в формировании билингвальной личности. Успешно интегрируются следующие предметы: например, родной (татарский) язык – русский язык, родная (татарская) литература – русская литература, родной (татарский) язык – английский язык, английский язык – немецкий язык и др.

Интеграция иностранного языка и татарского (или русского) языка и литературы оправдывает себя психологически, педагогически и эстетически. Зарубежная литература, культура, традиции позволяют собрать богатый материал, как для учителя, так и для ученика, воспитывают уважение к культуре, языку, традициям других народов. Иностранная культура является частью мировой культуры. Очень важно интегрировать уроки татарского языка и литературы с английским языком и обеспечить выпускнику возможность свободно говорить на одном иностранном языке.

Интеграция татарского языка и русского языка, татарской литературы и русской литературы позволяет решить многие задачи. Такие занятия по обучению татарскому языку русскоязычных учащихся, русскому языку учащихся-татар в русских школах, незаменимы, поскольку толкование грамматических категорий носит сравнительный характер, что приводит к легкому усвоению учащимися материала. Сравнительное изучение биографии писателей, произведений по теме, стилю на уроках по изучению литературных произведений на татарском и русском языках обеспечивает эффективное и интересное проведение уроков.

Таким образом, интегрированные уроки создают новые условия для взаимодействия обучающегося и учителя, повышают познавательную активность учащихся, включают их в активную творческую деятельность. Билингвальная личность – это не просто личность, овладевшая двумя языками как средством общения и умеющая общаться на этих двух языках, а личность, усвоившая вместе с языковыми средствами две национальные языковые картины мира, две национальные культуры. Поэтому требуется

целенаправленная систематическая работа по совершенствованию как родной, так и иноязычной речи учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Камаева, Р.Б.** Татар теле һәм әдәбияты дәресләрендә яңа педагогик технологияләр. Тулыландырылган 2 басма. – Алабуга: К(И)ФУ АФ нәшрияты, 2012. – 139 б. – Текст : непосредственный.
2. **Подласый, И.И.** Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец.: в 2 кн. – Москва: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2005. – Кн.1. Общие основы. Процесс обучения. – 574 с. – Текст : непосредственный.
3. **Сластенин, В.А.** Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. Проф образования/ В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – 5-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с. – Текст : непосредственный.
4. **Шакирова, Л.З.** Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ): Пособие для учителя /Л.З.Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – Санкт-Петербург, филиал изд-ва «Просвещение»; Казань, «Магариф», 2003. – 376 с. – Текст : непосредственный.

УДК 821.161.1

Кеннисон, Оливия,

Университет Браун, Провиденс, Род Айленд, Соединенные Штаты Америки

ЗНАЧЕНИЕ «ПИСЬМА ТАТЬЯНЫ» В «КЛАРЕ МИЛИЧ» И.В. ТУРГЕНЕВА

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ сюжета и персонажей двух классиков русской литературы в переводах на английский язык, а также изучается влияние пушкинского письма Татьяны на события повести И.В. Тургенева «Клара Милич», что позволяет взглянуть на произведение А.С. Пушкина по-новому.

Ключевые слова: русская литература в переводе, «Евгений Онегин», Татьяна, Тургенев, «Клара Милич», интертекстуальность.

Kennison, Olivia,

Brown University, Providence, Rhode Island, United States of America

THE SIGNIFICANCE OF “TATIANA’S LETTER” IN I.V. TURGENEV’S “CLARA MILICH”

Abstract. The article provides a comparative analysis of the plot and characters of two classics of Russian literature in translations into English, and also studies the influence of Tatiana's letter on the events of I.S. Turgenev "Clara Milich", which allows A.S. Pushkin to be seen in a new light.

Keywords: Russian literature in translation, "Eugene Onegin", Tatiana, Turgenev, "Clara Milich", intertextuality.

References to literature abound in Ivan Turgenev's story "Clara Milich," whose protagonist, Yakov Aratov leans on novels to understand the glimpses of the world he is able to experience. "Clara Milich," which Turgenev gave the alternative title *Posle Smerti*, was published in the year of his death, 1883. The story was called by literary theorist Lev Pumpyansky "последнее большое произведение Тургенева, предсмертный его шедевр, быть может, лучшая из всех вообще написанных им повестей." The events of the story find grounding in literature, as many of the characters look to books for solace, answers, and for a lens through which to understand the world. Aratov becomes of the author of his experience, calling forth from the void that which he so desperately wanted to see. In order to create this experience, he draws upon his brief interactions with Clara, and illustrates their phantasmagorical reunion with details from the salon at which they met. Most notably, his visions of Clara are influenced by "Tatiana's Letter," an excerpt from Pushkin's *Evgenii Onegin* which Tatiana performed at the salon where they first met. He and the phantom Clara reenact this scene from *Evgenii Onegin* and also draw from a later scene in the poem, when Onegin writes a desperate love letter to Tatiana. Their reenactment differs greatly in tone, but references continually back the original scenes out of a dependence on literature for stability and understanding in a fantastical situation.

Tatiana's letter, like Clara, is ultimately inaccessible to the reader. Clara is a cypher seen only briefly in person and then reconfigured in Aratov's imagination, from his imaginings about her and the information he learns from Clara's sister. Tatiana's innermost thoughts are also mostly not revealed to the reader, with the great exception of her letter to Onegin. In her essay on Tatiana, Caryl Emerson writes that "the moments of Tatiana's most profound transformation are concealed from us by the garrulous and possessive narrator" [4, p.135]. Tatiana's letter, *Evgenii Onegin's* narrator explains, was written in French, and can only be reproduced inelegantly in Russian: "I fear / the version of it given here / is like a copy pale and vicious" [4, p.174]. Readers must trust that while the reproductions is tolerable, the original is true perfection and beauty. The reader of Pushkin has no choice but to love Tatiana for her open-hearted declaration of love, for her vulnerability and bravery. Onegin is unbearably cruel, to the reader, for rejecting her. Emerson tartly refigures this interaction:

“[Onegin’s] honest and honorable actions vis-à-vis the rural maiden who thrust herself inopportunely upon him are read as mental cruelty, frivolity, even depravity” [1, p.134]. Onegin is clear with Tatiana that he could have used her innocence and passion to his advantage and he refrained from doing so, but he is despicable to the reader nevertheless for not treating her with the tenderness the reader feels for her. Dostoevsky thus marvels at Onegin’s reaction to Tatiana’s letter in his speech on Pushkin in 1880:

But because of his way of looking down upon people, Onegin did not even understand Tatyana when he met her for the first time, in a remote place, under the modest guise of a pure, innocent girl, who was at first so shy of him. He could not see the completeness and perfection of the poor girl, and perhaps he really took her for a ‘moral embryo’. She, the embryo! She, after her letter to Onegin! If there is a moral embryo in the poem, it is he himself, Onegin, beyond all debate.

In this speech, Dostoevsky famously declares Tatiana the “apotheosis of the Russian woman,” a perspective Turgenev would have been familiar with by the time he wrote “Clara Milich” in 1882.

Having behaved like Onegin to Clara, Aratov begins to develop from the “moral embryo” into having more complicated and eventually spiritual feelings for her. He begins meditating on her in earnest, thinking of solutions to questions he hardly knows how to ask: “He got a positive pleasure from the psychological analysis to which he was devoting himself. Remote till now from all contact with women, he did not even suspect all the significance for himself of this intense realization of a woman's soul.” Here Turgenev’s story diverges wholly from Pushkin, plunging into Aratov’s burgeoning interest in immortality, spiritual and literal death, and whether love can persist after death. He looks even to the Bible for guidance as to whether love can continue past death, and he ponders the immortality of the spirit. He quotes Schiller: “And the dead shall live!” He decides to take responsibility for her suicide, choosing to believe it was his rejection in their brief, unfortunate meeting that led to her choosing to take her own life. The evidence for this is nonexistent aside from his conviction that this is the case. Fully submerged in this spiritual atmosphere, summoning not only her physical form but her immortal soul, his visions of Clara begin in earnest.

Tatiana’s letter to Onegin also speaks of dreams and visions. She writes,
You spoke, my very soul was shaken.
Only a dream? It could not be!
The moment that I saw you coming,
I burned, my pulses started drumming,
And my heart whispered: it is he! [4, p.176]

Tatiana’s visions of Onegin in her dreams and her vision of him by her bedside has a distinctly erotic tone, conveying the unfamiliar feelings of lust she is experiencing for the first time. These lines, which Clara performed to great acclaim in front of Aratov, come to mind when Clara’s phantom flits through the dim room where Aratov is sleeping. Pushkin’s words, which made up the majority of words Aratov ever heard come from Clara’s mouth, transform from the pining pleas of Tatiana into the specter of Clara, visiting from the afterlife. Just as Onegin (who, again, shares very little in common with Aratov, but serves as a model of romantic love for the bookish young man) sends his own love letter to Tatiana after he meets her again in her own literary salon as an accomplished wife, begging for reconciliation and vowing that he now returns the feelings Tatiana expressed so many years prior, Aratov begs Clara to show herself to him: “Clara,’ he began, ‘if you are truly here, if you see me, if you hear me — show yourself!”

Onegin only recognizes Tatiana’s value after having seen her recontextualized, in a sophisticated setting, having rejected her in her provincial rural setting as a younger woman. Aratov shapes his fixation on Clara into love only when thinking of her in the context of her death. Both realizations are ultimately shallow, and reveal more about the lover than the one being loved. Dostoevsky writes,

“[Tatiana] knows beyond a doubt that at bottom he loves his new caprice, and not her, the humble Tatiana as of old. She knows that he takes her for something else, and not for what she is, that it is not her whom he loves, that perhaps he does not love any one, is incapable of loving any one, although he suffers so acutely. He loves a caprice, but he himself is a caprice. If she were to follow him, then tomorrow he would be disillusioned and look with mockery upon his infatuation.”

Tatiana turns down Onegin’s offer to run away together and returns to her life as the wife of a Petersburg general, although that is also unsatisfying to her. Aratov’s declaration of love is capricious as well: he loves the idolon he has created of Clara, but rebuffed her in person when she went so far as to seek him out. Unavailability is the key element that makes a person desirable in both the Pushkin and Turgenev texts. Onegin’s mysterious presence was tempting to Tatiana when she first laid eyes on him at the beginning of the poem.

Clara Milich and Yakov Aratov prefer literature to real life, and thus, “sick of life,” as Kupfer conjectures Clara was when she committed suicide on stage, they chose to leave real life in literary ways. Clara dies while performing, reciting the words that give her life meaning. Aratov, after sinking so deeply into his fantasy of being reconciled with Clara, dies happily, feeling as if he is going to spend immortality with his love. It is as if the two only read the first half of *Evgenii Onegin* and took away from Pushkin’s text only that feeling of unfulfilled young

love and the devastation of heartbreak. Tatiana's letter is the ideal testimony to the overly idealized, unavailable love that Clara and Aratov find to be their only option, and it is the perfect piece for Turgenev to have chosen to introduce Clara's character at the beginning of the story. The paranormal reenactment of romantic images from Tatiana's letter in the phantom presence of Clara in Aratov's room is a fascinatingly dialogic device that allows Pushkin to be seen in new light.

REFERENCES

1. **Emerson, C.** "Pushkin's Tatiana." *All the Same The Words Don't Go Away: Essays on Authors, Heroes, Aesthetics, and Stage Adaptations from the Russian Tradition*, Academic Studies Press, Brighton, MA, USA, 2011, pp. 132–161. – Text : direct.
2. **Harvie, J.A.** "Turgenev's Swan-Song, 'Klara Milich.'" *New Zealand Slavonic Journal*, 1983, pp. 105–121. – Text : direct.
3. **Siniavskii, A.** Catharine Theimer Nepomnyashchy, and Slava Yastremski. *Strolls with Pushkin*. Columbia University Press, 2016. – 304p. – Text : direct.
4. **Pushkin, Aleksandr Sergeevich**, and Avrahm Yarmolinsky. *The Poems, Prose and Plays of Alexander Pushkin*. New York: Modern Library, 1964. – 896p. – Text : direct.

УДК 81.272

З.Н. Кириллова¹, Ф.Р. Сибгаева¹,

¹*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ, ВИДЕО- И АУДИОМАТЕРИАЛЫ В ОНЛАЙН-ШКОЛЕ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ «АНА ТЕЛЕ»

Аннотация. Данная работа посвящена обзору содержания и выявлению особенностей грамматической лаборатории, а также видео- и аудиоматериалов, используемых в онлайн-школе «Ана теле», которая была создана в 2013 г. на базе платформы English First с целью сохранения и развития татарского языка.

Ключевые слова: татарский язык, обучение языку, онлайн-школа, «Ана теле», грамматическая лаборатория, видеоматериалы, аудиоматериалы.

Z.N. Kirillova¹, F.R. Sibgaeva¹,

¹*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

GRAMMAR LABORATORY, VIDEO AND AUDIO MATERIALS IN THE TATAR LANGUAGE EDUCATION ONLINE SCHOOL OF "ANA TELE"

Abstract. This work is devoted to reviewing the content and identifying the features of the grammar laboratory, as well as video and audio materials used at the Ana Tele online school, which was founded in 2013 on the basis of the English First platform in order to preserve and develop the Tatar language.

Keywords: Tatar language, language education, online school, "Ana Tele", grammar laboratory, video materials, audio materials.

В целях реализации Закона «О языках народов Республики Татарстан» Правительство Республики Татарстан взяло на себя ответственность за сохранение, изучение и развитие языков народов Республики Татарстан, что нашло отражение в государственных программах по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в РТ [2, с.121]. Онлайн-школа «Ана теле» [1] была создана в 2013 г. с целью сохранения и развития татарского языка как основы национальной культуры, полноценного средства общения и консолидации татарского народа, а также распространения татарского языка в мировом пространстве.

Данная школа состоит из девяти уровней самостоятельного изучения татарского языка. Каждый уровень включает восемь разделов, состоящих из обзора раздела и четырех уроков. Помимо видеосюжета в каждом уроке имеются аудиоматериалы, используемые для обучения фонетике татарского языка, а также слов и диалогов, представленных в каждом уроке.

Практическое усвоение лингвистических знаний составляет основу овладения изучаемым языком, потому что без знания наиболее частотных лексических единиц и их грамматических форм, а также правил их употребления, воссоздания синтаксических моделей обучающиеся не смогут полностью реализовать свои речевые интенции при коммуникации.

В онлайн-школе обучения татарскому языку «Ана теле» практическое усвоение языковых знаний с целью речевой коммуникации представлено как система, опирающаяся на один из основных педагогических принципов – от простого к сложному. На первом уровне обучающиеся овладевают навыками написания букв татарского алфавита, произношения татарских звуков и слов, а также умениями строить короткие предложения и небольшие сообщения по образцу, вести разговор на основе усвоенных знаний. На следующих уровнях языковые знания обучающихся углубляются за счет изучения новых

лексических единиц и их грамматических форм, а также синтаксических конструкций, в результате они имеют возможность наиболее свободно использовать изучаемый татарский язык в качестве средства общения.

Грамматическая лаборатория онлайн-школы включает в себя основные языковые нормы и правила татарского языка, необходимые для усвоения материала онлайн-уроков. Обучающиеся имеют возможность в любое время и в удобной для себя форме (напрямую с урока по ссылке или отдельно через “Инструменты”) войти в грамматическую лабораторию и, выбрав наиболее подходящий для себя язык интерфейса (татарский, русский или английский), познакомиться с конкретной грамматической категорией, написанной в доступной форме и с многочисленными примерами. Таким образом, материал в грамматической лаборатории представлен в соответствии с требованиями обучения языку как неродному и предусматривает решение следующих задач: практическое усвоение и систематизация лингвистических знаний обучающихся, развитие и совершенствование навыков практического применения значимых языковых единиц, пробуждение интереса и положительной мотивации к изучению татарского языка на протяжении всего курса обучения.

По нашему мнению, именно уровень усвоения лингвистических знаний и развития речевых навыков обучающихся является основным показателем практического владения языком на каждом уровне изучения татарского языка.

Содержание грамматической лаборатории направлено на развитие коммуникативных умений обучающихся во всех видах речевой деятельности, чтобы они могли осуществлять межличностное и межкультурное общение на татарском языке в пределах изученных тем.

В основу видеосюжетов положены повседневные и естественные ситуации общения, используемые для отработки основных разговорных конструкций татарского языка. Тематика видеосюжетов разнообразна и предложена с учетом дидактического принципа от простого к сложному: Сәлам һәм сау бул! Бу нинди төс? Бу нинди сан? Уку-язу эсбаплары. Конференциягә кирәкле товарларга. Әминә һәм Джон. Ольга ханым белән танышу. Университетта танышу и др. Всего представлено 288 видеосюжетов, длительность которых составляет 1-3 минуты. Речь актеров отвечает требованиям, предъявляемым к артикуляции татарских звуков, ударению, интонационным элементам, а также в речи соблюдены все фонетические процессы, действующие как в области гласных, так и согласных звуков татарского языка.

Видео- и аудиоматериалы структурированы по принципу постепенного нарастания фонетических трудностей при овладении произносительными особенностями неродного языка с учетом магистральной категории методики обучения татарскому языку как неродному – ее коммуникативной направленности. Поэтому формирование и развитие произносительных умений и навыков в соответствии с грамматикой изучаемого языка имеет большое значение при усвоении интонационных конструкций различных по типу коммуникативных предложений, а также слов с логическим ударением. В данной онлайн-школе серьезное внимание уделяется изучению особенностей произносительной системы татарского языка с учетом лексики, словообразования и грамматики.

Материал в видеосюжетах предлагается по темам, а также в иерархической последовательности изучения грамматических структур, которыми обучающиеся овладевают постепенно одна за другой. С этими грамматическими структурами связывается все остальное: звуки, буквы, лексика, тексты и т.д. Кроме этого, каждую грамматическую структуру обучающиеся усваивают в определенной последовательности. Каждая лексическая единица и структура повторяется из урока в урок до полного самостоятельного свободного употребления.

Видео- и аудиоматериалы способствуют лучшему усвоению речевых навыков. Только при осознанном изучении татарской речи решаются коммуникативные задачи: формируется личность, умеющая понимать, говорить, читать, писать на изучаемом языке.

Таким образом, обучение татарскому языку в онлайн-школе «Ана теле» – прежде всего творческий процесс, содержание которого соответствует накоплению речевого материала и последовательному установлению связей между языковыми значениями и формами их выражения, а также формированию речевых умений и навыков, позволяющих применять усвоенный языковой материал для развития коммуникативной компетенции обучающихся. Грамматическая лаборатория, видео- и аудиоматериалы могут быть использованы в процессе самостоятельного изучения татарского языка. Видеосюжеты, аудиофайлы, многочисленные фотографии, разнообразные задания, тексты, упражнения, объединенные одной тематикой, позволяют обучающимся изучать язык во всем языковом разнообразии и служат лучшему усвоению татарского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Онлайн школа EF/АНА ТЕЛЕ // URL: <http://anatele.ef.com> (дата обращения 5.10.2021). – Текст: электронный.
2. **Фатхуллова, К.С.** Обучение слушателей татарской деловой речи / К.С. Фатхуллова, З.Н. Кириллова, Ф.Р. Сибгаева – Текст: непосредственный // Правовые основы функционирования

государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах): международная научно-практическая конференция 11 декабря 2019 года, г. Казань: сб. материалов / сост.: Г.Н. Мухарлямова, Д.М. Абдуллина, М.М. Шакурова, Л.М. Гиниятуллина. – Казань: ИЯЛИ, 2019. – С. 104-106.

УДК 378.091.2:005.963.3

Л.А. Козинец,

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск,
Республика Беларусь*

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В КОНТЕКСТЕ
МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ 4.0»**

Аннотация. В статье анализируются процессуальные и ресурсные аспекты подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта в контексте модели «Университет 4.0», раскрываются наиболее важные организационно-педагогические условия подготовки.

Ключевые слова: модель «Университет 4.0», подготовка учителя, инновационный педагогический опыт, организационно-педагогические условия.

L.A. Kozinets,

*Belarusian State Pedagogical University named after M.Tank, Minsk,
Republic of Belarus*

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS
TO MASTER INNOVATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT
OF THE «UNIVERSITY 4.0» MODEL**

Abstract. The article analyzes the procedural and resource aspects of training future teachers to master innovative pedagogical experience in the context of the «University 4.0» model, reveals the most important organizational and pedagogical conditions of training.

Keywords: the «University 4.0» model, teacher training, innovative pedagogical experience, organizational and pedagogical conditions.

Актуальность проблемы подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта обусловлена необходимостью формирования у современного педагога уникальной практико-преобразующей компетенции. Педагог, способный выделять инновационные проблемы образования, определять способы и средства их решения, становится главным ресурсом развивающего и развивающегося образования [1].

Значимость проблемы возрастает в связи со сменой модели университетов. Предполагается, что модель «Университет 4.0», в отличие от модели «Университет 3.0», обеспечит педагогическому университету инновационную общепрофессиональную подготовку педагога, позволит реализовать в гармоничном единстве образовательную, социокультурную, воспитательную, исследовательскую и предпринимательскую функции [2].

Одной из ключевых задач нашего исследования является определение и обоснование организационно-педагогических условий обеспечения эффективности подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. Под условиями в современной педагогической литературе понимается компонент педагогической системы, представляющий «совокупность возможностей образовательной и пространственно-материальной среды, которые обеспечивают ее продуктивное функционирование и развитие» [3, с. 11; 4].

Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта определялись нами исходя из ключевых аспектов данного явления, представленных в прогностической модели. Важнейшими аспектами модели выступают:

рассмотрение инновационно-ориентированного профессионального образования как процесса целенаправленного формирования комплекса компетенций освоения инновационного педагогического опыта на протяжении всего периода обучения в вузе;

соответствие подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта этапам изучения педагогического опыта (проблематизация, осознание, понимание, применение, рефлексия);

формирование компетенций освоения инновационного педагогического опыта на личностно-деятельностной основе, с учетом внешних условий (содержание материала, технологии обучения, формы и методы взаимодействия), а также потребностей, склонностей, способностей студентов.

Реализация на практике каждого из ключевых аспектов прогностической модели подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта требует адекватного обеспечения. Так, рассмотрение профессиональной подготовки учителя как процесса целенаправленного формирования компетенций освоения инновационного педагогического опыта обуславливает необходимость использования потенциала инновационной образовательной среды на протяжении всего периода обучения в вузе. Организация подготовки будущих учителей в соответствии с этапами изучения педагогического опыта требует разработки определенного научно-методического обеспечения. Формирование компетенций на личностно-деятельностной основе представляется возможным при условии рациональной организации самостоятельной работы будущих учителей по освоению инновационного педагогического опыта.

Уточнение и апробация организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации прогностической модели подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта, осуществлялись в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. Период охватывает 2016–2020 годы

Первым условием является формирование компетенций освоения инновационного педагогического опыта будущих учителей на протяжении всего периода обучения в вузе путем раскрытия потенциала инновационной образовательной среды.

Использование потенциала инновационной образовательной среды с целью формирования творческой личности, стремящейся к самореализации, достижению вершин профессионального мастерства, преобразованию педагогической действительности, можно представить следующим образом: 1) использование электронной медиатеки инновационных образовательных ресурсов для освоения студентами новшеств, разработанных успешными учителями; 2) участие успешных учителей в проведении занятий для студентов, проведение занятий на базе филиала кафедры; 3) организация курсов для студентов по освоению современных образовательных технологий и нововведений успешных учителей-практиков; 4) участие студентов в освоении инновационного опыта в учреждениях образования, где созданы и функционируют научно-методические центры.

Целенаправленное использование потенциала инновационной образовательной среды способствует тому, что с нарастанием объемов и сложности изучаемого инновационного опыта у будущих учителей закрепляются умения, необходимые для освоения опыта, реализуется взаимосвязь фундаментальных знаний и профессионально ориентированных навыков, весь процесс обучения подчиняется единой цели – качественной подготовке современных педагогов.

Вторым условием выступает поэтапный характер формирования компетенций освоения инновационного педагогического опыта, заключающийся в реализации подготовительного, основного и заключительного этапов, на каждом из которых отрабатываются такие компоненты компетентности, как личностный, когнитивный и операциональный в их единстве, но с разным удельным весом каждого из них.

Подготовительный этап формирования компетенций преобладает на I курсе, когда у будущих учителей определяется их профессиональная мысль, начинается диагностическая работа над собственным педагогическим опытом, которую мы обозначили как этап проблематизации опыта.

На основном этапе, приходящемся большей частью на II–III курсы, благодаря усвоенной теоретической информации об инновационном педагогическом опыте, будущие учителя овладевают базовыми прогностическими знаниями о механизмах его освоения. Процесс подготовки соответствует таким этапам изучения инновационного педагогического опыта как понимание и применение.

Заключительный этап имеет место главным образом на IV курсе, где в рамках педагогической практики и факультативных дисциплин будущие учителя учатся применять полученные знания и умения, самостоятельно разрабатывают новые инновационные продукты, анализируют результаты собственной инновационной деятельности.

Третьим условием является использование в процессе подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта разработанного научно-методического обеспечения: учебные программы по педагогическим дисциплинам, факультативной дисциплине, монографии, учебно-методические пособия, ЭУМК по факультативной дисциплине, банк сценариев видеоуроков и внеклассных мероприятий успешных учителей Республики Беларусь, комплекс эвристических педагогических задач и др.

Четвертое условие предполагает организацию самостоятельной работы будущих учителей по освоению инновационного педагогического опыта: организация выставок литературы, отражающей достижения успешных учителей, анализ их методических систем обучения, написание рефератов, составление педагогических задач, разработка инновационных проектов и др.

В результате подготовки у будущих учителей повысился интерес к освоению инновационного педагогического опыта, закрепилось осознанное отношение к пониманию важности и необходимости освоения педагогических инноваций для успешной профессиональной деятельности, самореализации,

саморазвития. Будущие учителя начали испытывать личную потребность в формировании своего субъективного опыта, повышении уровня инновационного мышления. Был сформирован комплекс умений, необходимых для освоения инновационного педагогического опыта. Одним из главных достижений является изменение житейского представления будущих учителей об освоении инноваций в целом и инновационного педагогического опыта в частности в сторону научного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Игнатъева, Г. А.** Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры [Электронный ресурс] / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова // Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. – URL: <http://gpa.cfuv.courses/os-red-mast/Doc/> (дата обращения: 15.01.2018) – Текст : электронный.
2. **Жук, О. Л.** Предпринимательская трансформация университетов в условиях четвертой промышленной революции / О. Л. Жук. – Текст: непосредственный // Журнал Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 108–116.
3. **Ипполитова, Н.** Анализ понятия «педагогические условия: сущность и классификация» / Н. Ипполитова, Н. Стерхова. – Текст: непосредственный // General and professional education. – 2012. – №1. – С. 8–14.
4. **Панфилов, А.Н.** Педагогические условия формирования иноязычной компетентности лингвистически одаренных студентов / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 19 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – ISSN 2411-9679.

УДК 81'373

А.Л. Кормильцева¹, В.М. Панфилова¹,

¹*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПАРЕМИЯХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию гендерных стереотипов, проявляющихся в паремиях русского и английского языков. Гендерные различия все чаще становятся поводом для дискуссий и различного рода исследований не только языкового плана. Лингвистическая составляющая подобных исследований находит отражение в паремиологическом фонде различных языков. Предпринята попытка систематизации некоторых гендерных стереотипов, базирующихся на паремиологическом дискурсе английского и русского языков.

Ключевые слова: паремия, гендер, пол, гендерные исследования, стереотипы.

A.L. Kormiltseva¹, V.M. Panfilova¹,

¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

FEATURES OF GENDER STEREOTYPES IN THE PROVERBS OF THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the study of gender stereotypes in the proverbs of Russian and English languages. Gender differences are increasingly becoming a source of debate and research of various kinds, not only in linguistic discourse. The linguistic component of such studies is reflected in the paremiological fund of various languages. The authors made an attempt to systematize some gender stereotypes based on the paremiological discourse of English and Russian languages.

Keywords: proverb, gender, sex, gender researches, stereotypes.

Лингвистическая составляющая гендерных исследований все чаще привлекает внимание не только лингвистов, но и исследователей других научных направлений. Долгое время различия между мужчинами и женщинами считали естественным следствием биологического характера. Однако понятие «gender» представляет собой феномен не только биологического порядка. Стереотипы о «мужском» и «женском» неразрывно связаны с культурными традициями, обычаями, жизненным укладом. Исследования, связанные с лингвистической природой гендера, остаются недостаточно разработанным направлением. Основная задача данного направления в лингвистике – описать культурные концепты «женственность» и «мужественность» и выявить их составляющие через анализ языковых структур, в частности, паремий.

Опережая практическое рассмотрение пословиц и поговорок на предмет гендерных стереотипов, рассмотрим ряд определений. «Гендер / gender» – одно из фундаментальных понятий современного общества – нуждается в осмыслении. По данным словаря-справочника «гендер» – «инструмент для понимания социальных процессов», конструируется данное понятие через «принятые в обществе

культурные нормы, роли и стереотипы» [5, с. 9]. Сравнительная новизна понятия «гендер» вызывает на сегодняшний день некоторые трудности в его осмыслении. Лингвистическое понятие «гендер» пришло путем некоторой трансформации английского термина «gender», который некогда означал грамматическую категорию рода. Переход значения от «биологического пола» был сделан, когда данным термином и его значением заинтересовались такие отрасли наук, как социология, философия и др. По мнению отечественных ученых, в основе термина «гендер» лежит идея о том, что «важны не столько биологические или физические различия между мужчиной и женщиной, а то культурное и социальное значение, которое общество придаёт этим различиям» [10, с. 120]. Итак, «гендер» – это некая совокупность норм поведения (в том числе и речевого), которая обычно ассоциируется с лицами мужского и женского пола в обществе конкретной страны.

Стереотип определяется в основном как познавательная структура, которая несет в себе знания, поверья и некоторые ожидания от определенной группы людей (мужчин и женщин, к примеру). Объектом стереотипа являются люди, и их поведение, и черты характера, и артефакты, и события и т.д. [2; 4; 14]. В основе стереотипов о мужском и женском заложено, что мужчины и женщины несут в себе биологические характеристики, что делает их не просто разными, а абсолютными противоположностями. Идеи о том, что все индивиды подразделяются на две группы – мужчины и женщины, каждая из которых обладает дифференциальными признаками помимо биологических различий – послужили основанием не одной дискуссии в научном сообществе.

По данным Словаря гендерных терминов, гендерные стереотипы – это сформировавшиеся в культуре обобщенные представления о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины [17]. «Мужское мышление отличается склонностью к обобщениям, абстрактностью... мужчина более рационален» [15, с. 24-26]. «Мужское и женское самосознание имеет каждое свои отличительные черты: мужчина логичен, полон инициативы; женщина инстинктивна, склонна к самоотдаче, мудра нелогической и неличной мудростью простоты и чистоты» [6, с. 264-265].

Термин «паремия» представлен в английском языке понятием «proverb», либо «set expression», что зачастую определяется как «wise saying» – мудрое изречение [1, с. 1]. Характеризуются они краткостью, легкостью запоминания и воспроизведения, широким употреблением. Однако в узком смысле паремиями в русском языке считаются только пословицы и поговорки, т.к. выполняют функцию нравоучения и претендуют на статус выразителей народной мудрости [3, с. 344].

Итак, при анализе более 200 паремий из различных источников, нам удалось выделить несколько важных моментов для сравнительного анализа.

Большинство паремий обоих языков имеют очевидно негативное эмоциональное окрашенное значение по отношению к женщине:

1. Женщина являет собой корень зла, источник всех проблем: There is no devil so bad as a she devil [12, с. 325]; Всех злее злых злая жена [8, с. 351]; Добрая жена хозяйству научает, а злая от дому отлучает [8, с. 378].

2. Женщина страшна в гневе: The female of the species is more deadly than the male [12, с. 325]; Злая жена сведет мужа с ума [8, с. 51]; Злая жена – та же змея [8, с. 351].

3. Женщина вздорна, упряма и непредсказуема: Ехал бы прямо, да жена упряма [8, с. 321]; С бабой не сговоришь (не убедишь) [8, с. 321].

4. Женщина болтлива и не умеет хранить секреты: A woman's tongue wages like a lamb's tail [12, с. 224]; A deaf husband and a blind wife are always a happy couple [12, с. 224]; A sieve will hold water better than a woman's mouth a secret [12, с. 224]; Где баба, там рынок; где две там базар [8, с. 329]; У баб только суды да ряды [8, с. 329]; Шила и мыла, гладила и катала, пряла и лошила, а все языком [8, с. 329].

4. Женщина красива, но глупа: Women have long hair and short brains [12, с. 145]; Women are wacky, women are vain; they'd rather be pretty than have a good brain [12, с. 145]; С лица не воду пить, умела б пироги печь [8, с. 33]; Красную жену не в стенку врезать [8, с. 33]; Красота приглядится, а щи не прихлебаются [8, с. 33]; Женщине красота – домостройство [8, с. 33].

5. Женщина зачастую заслуживает наказания: A woman, a dog, and a walnut tree, the more you beat them the better they be [12, с. 378]; Жена не стекло (можно побить) [7, с. 98]; Хоть бита, да сыта [9, с. 590]; Я ее палкой, а она меня скалкой [9, с. 459].

Однако русскоязычные паремии иногда советуют не применять физического насилия по отношению к жене: Как ты зол ни бываешь, свою голову в сердцах не разбиваешь, а жена мужу и душа, и разум: кто жену бьет, себя в ад ведет [9, с. 127]; В колодец не плюй, дом подновляй, детей учи, а бабу не забирай [9, с. 127]; Бабу учи не кулаком, а языком [9, с. 127]; Бабу вразумляй не кулаком, так словом, не словом – так молчанием [9, с. 127].

6. Женщина ставится в один ряд с животными: A whistling woman and a crowing hen are neither fit for God no men [12, с. 378]; Women in state affairs are like monkeys in glass-houses [12, с. 378]; Кобыла не лошадь, баба не человек [8, с. 200]; Бог сотворил три зла: бабу, черта и козла [8, с. 200].

7. Женщина должна подчиняться мужчине, ее место в доме: A woman's place is in the home [11, с. 264]; A woman's work is never done [11, с. 264]; Жена - кабальный батрак [7, с. 99].

Но следует отметить, что стереотип женщины как жены и матери рассматривается положительно: A good wife and health is a man's best wealth [12, с. 400]; A cheerful wife is the joy of life [12, с. 400]; Мать у корзины накормит, отец у сусека заморит [13, с. 496]; От солнышка тепло, от матери добро [13, с. 496]; Нет лучшего дружка, чем родная матушка [13, с. 496]; Был в России «бабий век», да ушел, с тех пор и горюем [7, с. 108].

Особенно подчеркивается роль женщин в жизни мужчин: A good wife and health is a man's best wealth [12, с. 400]; Happy wife, happy life [1, с. 13]; Муж – глава, а жена – той главы премудрость [7, с. 98]; В том-то и сила, чтобы жена мужа любила [7, с. 98]; Когда женщина у власти бывала, в той стране порядка прибывало [9, с. 144].

В пословицах и поговорках о мужчинах чаще прослеживается положительная оценка их образа. Исходя из результатов анализа, за мужчинами закреплены следующие стереотипы:

1. Мужчина – отец, пример для подражания, защита и опора: One father is worth more than a hundred schoolmasters [12, с. 82]; Like father like son [12, с. 82]; За хорошим мужем и жена хороша [9, с. 595]; За мужа завалюсь, никого не боюсь [9, с. 595].

2. Мудрость мужчины в его отношении к женщине, мужчина силен и умен: Honest men marry soon, wise men not at all [12, с. 82]; A man without a woman is like a ship without a sail [12, с. 82]; За мужниной спиной как за каменной стеной [7, с. 99]; Мужик, хоть и сер, да ум у него волк не съел [7, с. 99].

3. Статус мужчины определяется наличием семьи и добропорядочной жены: A good wife and health is man's best wealth [12, с. 84]; A man without a wife is but half a man [12, с. 84]; Не женат – не человек [7, с. 98].

4. Мужчины любят покушать: It's ill speaking between a full man and a fasting [12, с. 329]; The way to a man's heart is through his stomach [12, с. 329]; Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи [8, с. 33].

5. Мужчины работоспособны: Мужик добрый не проказник, работает и в праздник [7, с. 99].

Несмотря на представленную положительную характеристику мужчины, в пословицах и поговорках закреплён ряд качеств, характеризующих мужчину отрицательно:

1. Мужчины не исполняют свои обещания: A man apt to promise, is apt to forget [12, с. 98].

2. Мужчины любят выпивать и погулять: He that drinks beer, thinks beer [11, с. 457]; Heaven takes care of children, sailors and drunken men [11, с. 457]; У кого на уме молитва да пост, а у него бабий хвост [7, с. 105]; Шёл к Фоме, а попал к куме [7, с. 105].

3. Мужчины оцениваются по своему окружению: A man is known by the company he keeps [1, с. 4]; Two boys a half a boy, and three boys are no boy at all [11, с. 440].

4. Хорошие мужчины – редкость: Good men are scarce [11, с. 845]; A good man is hard to find [11, с. 845]; Бережливый мужик от двора не бежит [7, с. 98].

Обобщая результаты, можно утверждать, что в большинстве паремий обоих языков женщина зачастую характеризуется отрицательно. Она излишне болтлива, суетлива, совершает необдуманные поступки, глупа. Однако, паремии подтверждают мысль о том, что в женщине важен внутренний мир, а не внешность. Имеет значение умение вести хозяйство, быть порядочной женой и матерью. Обязательно стоит отметить категорически противоположное отношение к женщине как к матери в обоих языках. Мать в паремиях – образ, достойный поклонения и безмерного уважения. Ни в коем случае образ матери не имеет отношения к таким стереотипам о женщине, как болтливость, непостоянство, злость, глупость. Мужчина же выступает в качестве образца и характеризуется в основном положительно. Однако в современных паремиях можно обнаружить тенденцию к выравниванию гендерных ролей в связи с демократизацией общества.

В заключение отметим ряд особенностей. Первое, на что стоит обратить внимание – тенденция андроцентризма в английском языке. Доминирующая и направляющая роль мужчины во всех сферах жизни присуща английским паремиям немного в большей степени, нежели русским. В обоих языках находит отражение подавление женщины мужчиной, применение силы в отношении нее, чаще всего в поучительных целях, противопоставление женской хитрости и коварства мужской силе и прямоте, преобладание женщины над мужчиной вследствие ее хитрости. Несомненно, в картине мире, показываемой русской паремиологией, также наличествует отрицательный образ женщины. Однако уравновешивает преувеличивание биологической и/или социальной роли мужчины в сравнении с ролью женщины присутствующая в ней и женская, и общечеловеческая перспективы.

Значительная часть паремий описывает образ женщины: матери, невесты, жены и т.д. Часть паремий русского языка описывает людей вне зависимости от их пола: Всякий человек по делу узнается [16, с. 231], Лошадь узнают в езде, человека в общении [16, с. 347]. Стоит отметить, что гендерный фактор не занимает лидирующего положения в общей массе русскоязычных пословиц и поговорок. Однако в

русскоязычной картине мира, как и в англоязычной, отражена тенденция андроцентризма, в которой доминирующей является роль мужчины практически во всех сферах жизни.

Таким образом, стереотипные роли мужчины, представленные в пословицах и поговорках – глава семьи, защитник женщины, опора, добытчик, воин, отец. Женщина в свою очередь – существо слабое, беззащитное и безответственное, болтливое, ее эмоции преобладают над интеллектом, что страшит мужчину.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Gupta, SC and Gupta, Kumkum.** The wise world of English proverbs / SC Gupta and Kumkum Gupta. – Arihant Publications India limited, 2018. – 108 с. – Текст : непосредственный.
2. **Агеев, В.С.** Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 95–101. –
3. **Алефиренко, Н.Ф.** Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семененко. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 344 с. – Текст : непосредственный.
4. **Бабаева, А.В.** Стереотипы поведения в истории культуры: дис. канд. культурол. наук: 24.00.02. – Санкт-Петербург. – 1998. – 153 с. – Текст : непосредственный.
5. **Белоусова, М.П.** *Гендер: общедоступный словарь-справочник* / М.П. Белоусова, Л.Г. Гусякова, М.А. Костенко, С.Г. Чудова. – Москва: АКЖОО "Отклик", 2001. – 89 с. – Текст : непосредственный.
6. **Булгаков, С.Н.** Тихие думы / С.Н. Булгаков. – Москва: Республика, 1996. – 509 с. – Текст : непосредственный.
7. **Гейвандов, Э.А.** Женщина в пословицах и поговорках народов мира: красота, любовь, супружество / Э. А. Гейвандов. – Москва: Гелиоцентр, 1995. – 304 с. – Текст : непосредственный.
8. **Даль, В.И.** Пословицы русского народа / В.И. Даль – Москва: АСТ. Астрель, 2008. – 750 с. – Текст: непосредственный.
9. **Кирилина, А.В.** Гендер: лингвистические аспекты: монография / А.В. Кирилина. – М.: ЧеРо, 2008. – 116 с. – Текст : непосредственный.
10. **Кирилина, А.В.** Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации / А.В. Кирилина. – Москва: РОССПЭН, 2004. – 250 с. – Текст : непосредственный.
11. **Котова, М.Ю.** Русско-славянский словарь пословиц с английскими соответствиями / Под ред. П.А. Дмитриева. – С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 100 с. – Текст: непосредственный.
12. **Кунин, А.В.** Краткий русско-английский фразеологический словарь – Concise Russian-English ... / А.В. Кунин. – Москва: Русский язык, 1984. – 942 с. – Текст: непосредственный.
13. **Курилова, А.Д.** Новый фразеологический словарь русского языка [более 8000 фразеологизмов, фразеологических сочетаний, пословиц, поговорок, речевых клише, устойчивых сравнений, 12 000 примеров-иллюстраций] / А.Д. Курилова. – Москва: Дрофа: Русский язык — Медиа, 2009. – 778 с. – Текст: непосредственный.
14. **Липпман, М.У.** Общественное мнение / М.У. Липпман. – Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с. – Текст: непосредственный.
15. **Логинов, А.А.** Женщина и мужчина. Отношения полов / А.А. Логинов. – Мн. – Красноярск, 1989. – 270 с. – Текст : непосредственный.
16. **Мартынова, А.Н.** Пословицы. Поговорки. Загадки / А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова сост., авт. предисл. и коммент. – Москва: Современник, 1986. – 582 с. – Текст : непосредственный.
17. Словарь гендерных терминов – URL: www.owl.ru/gender/042.htm (дата обращения: 2.10.2021). – Текст : электронный.

Н.Е. Королева¹, А.А. Билялова²,

¹Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Елабуга, Россия.

²Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Набережные Челны, Россия.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЦВЕТА В ОВЛАДЕНИИ АНГЛИЙСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ СТУДЕНТАМИ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных методов обучения иностранным языкам студентов из ближнего зарубежья с точки зрения общей языковой культуры человека. Целью данной статьи является знакомство с практическими технологиями и использование комплекса интерактивных заданий в обучении английскому языку как одного из условий успешной подготовки компетентных специалистов.

Ключевые слова: фразеологический оборот, семантика цвета, базисные цвета, языковая культура, лингвистическое сравнение, практические технологии, обучающие приемы, интерактивные задания.

N.E. Koroleva¹, A.A. Bilyalova²,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

²Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLOR SEMANTICS IN MASTERING ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES BY STUDENTS FROM NEIGHBORING COUNTRIES

Abstract. The article is devoted to the search for effective methods of teaching foreign languages to students from neighboring countries from the point of view of the general linguistic culture of a person. The purpose of this article is to meet practical technologies and use of interactive tasks in teaching English as one of the conditions for the successful training of competent specialists.

Keywords: phraseological unit, color semantics, basic colors, language culture, linguistic comparison, practical technologies, teaching techniques, interactive tasks.

Students from neighboring countries study at our institute. The training profile "Russian and Foreign Language" is deservedly popular with students from Uzbekistan and Turkmenistan and other countries.

The State Educational Standard for professional education of the new generation provides for students' further development of intercultural communication and linguistic competence [1].

One of the topical issues is the search for effective methods of teaching foreign languages to students from neighboring countries from the point of view of the general language culture of a person and his professional literacy [3, p.7]. As a condition for the successful training of competent specialists, we set the objective of developing a set of tasks with the help of which students will be able to productively express themselves in business communication, exchange personal impressions and opinions, information, give assessments, and make critical remarks.

Teaching the first foreign (Russian) and the second (English) language occurs under specific conditions of interaction and mutual influence of the three languages [6], since their native languages are Turkmen, Uzbek, etc. Teaching two kindred languages, such as Russian and English, is built on a comparative approach [5].

We consider it important to draw students' attention to the methods of language design of color coding in order to single out the most frequent and pragmatically significant ones among them.

In this regard, special attention should be paid to the study of the national and cultural mentality of any nationality in order to better understand the national culture and the manifestation of national mentality.

According to the author, without taking the color semantics nominations into account, it is difficult to understand a number of cultural phenomena, because different conditions of existence and the national specifics of dividing the color space lead to the fact that conventionally coinciding colors in different cultures symbolize non-coinciding phenomena. [2].

We present several technologies, interactive tasks that were developed for conducting English language classes in Turkmen groups, during the implementation of which students promote educational and cognitive activities.

We propose to acquaint students with proverbs and sayings containing color coding in the following order: first, nominations of white and black colors appear, then red is added to them, then blue, green (first one of them, and then the second) and all the others. We focus on the cognitive and psychological aspects, since the basic colors (white, black, red) are more common, are better remembered and learned by students earlier than others, are more quickly reproduced from memory when performing tasks on the use of color, and provide great opportunities for linguistic comparison in different languages.

«Looking into the Past» is one of the techniques used in English classes using proverbs, sayings and phraseological units. In advance the students are given the task to find, identify and study the etymology of a proverb, sayings or phraseological unit, prepare a presentation during which students discuss a historical topic with each other. For example, in Great Britain, red is a symbol of statehood, which is reflected by the phraseological units: "The red, white and blue" - the colors of the British flag, denoting the British navy and army; "Red book" - the name of the genealogy book or some official reference books; "All red line" - an airline that passes completely over the lands of the British Empire, painted on the maps in red; "A red-letter day" - a festive, memorable day; "White-collars" - clerks who are not engaged in manual labor vs "Blue-collars" - workers engaged in manual labor; "Whitehall" - the seat of the British government or the government itself; "The White House" is the seat of the US government or the government itself.

The organization of this type of activity involves considering a historical event, topic or person, in connection with which such a statement appeared. The goal is to present a proverb, saying or phraseological unit as a well-researched, obvious object. It is important to use historical facts to substantiate your proverbs, sayings and phraseological units, which contributes to the understanding of the rest of the students of the topic presented.

The technology of multilevel learning involves the creation pedagogical conditions for the inclusion of each student in the activity, corresponding to the zone of its proximal development. Let's give an example the

application of this technology in the study of the topic "Christmas". Students had to read a text in Russian containing such sayings: "White flies", "White light", "Take white hands"; and then complete tasks of three levels: basic - to transmit the main content of the text in Russian (English) (7-10 sentences); intermediate - determine true / false from the indicated statements, for example: White flies - insects that have changed their color from black to white / falling snow; elevated - based on the text read, compose your own story about your favorite holiday using at least one or several of the "color" sayings. Moreover, in English, Christmas weather is associated with black: "Black frost" - a bitter frost, "Black ice" - ice, "A black Christmas makes a fat churchyard".

«Color is one of the constants or one of the principles of culture, which can serve as" a kind of model of development, reflecting the ways of formation, development, consolidation in cultural memory of not only general, but also nationally colored culturally significant concepts» [4, p.109].

The following interactive tasks, which allow us to show the originality of their country and their culture, to present their traditions, to acquaint with the sights of their country, their native land, are often used in English classes: drawing up travel booklets, followed by a business game "Tour agents and their clients », With the preparation of presentations and videos about the landmarks of their region. Here you can also use phraseological units of color. In the Turkmen language, black does not always mean bad. The black color is considered sacred by the Turkmen. Traditionally, for a long time, the roofs of Turkmen houses were made of black material. "Ak öýi görüp, gara öýi ýykmazlar" - Seeing a white house, do not destroy a black - "white house" - a rich house, a palace, a "black house" - the house of an ordinary person - do not envy something better, be content with what you have.

Many historical and modern concepts and phenomena cannot be understood without taking into account the meaning of color.

The adjective blue (light blue) denotes both historical and contemporary realities in the study of the topic "Environmental problems". Students are introduced to concepts such as the Blue Cross, the Society for the Care of Poor and Sick Children, created in the late 19th century, and the prestigious Blue Flag, a contemporary international environmental award. The adjective "green" is often used: green jobs / the UK Green Building Council (an organization that builds facilities that do not harm the environment and health of workers), the Green Movement (the movement of "green"). Here the question may arise, why is the flag of the followers of the movement for the harmony of man and nature, for the preservation of the environment not green, but blue? From the following examples, it becomes clear that the blue color of the flag is primarily the color of water, sea, as well as sky and air. The epithet blue (light blue) allows you to figuratively and colorfully represent the described object for the reader: blue lagoons, blue lakes with crystal clear water, blue fog, blue haze, blue mountains. The expression "A blue Moon" refers to the thirteenth full moon of the year, appearing every three years.

In the language of the media, the phrase "blue fuel" is still used, being synonymous with the phrase "natural gas". Blue screen is widely used synonymously with TV.

We propose to conduct a kind of interactive game "What? Where? When? ", Similar to the well-known TV game, when one of the speech partners «the player» has access to certain information and 4-6 students who are «experts» do not have. The task of the participants in the communication is to obtain the missing information, then to share this information with the rest of the students in the group. Successful completion of the assignment depends on the activity of the participants. During the discussion participants should express their opinion on the problem, request additional information, ask again, announce their position, highlight important points. The rest of the students after they received the necessary information, should express their gratitude to «the experts», they need to prepare a presentation and present it to the player and «the experts» to make sure that the topic is understood correctly.

Another technology, "figurative vision", involves the emotional-figurative representation of an object. For example, students must mentally imagine the protagonist of a work of art, story, fairy tale, draw or choose a picture (image) corresponding to their ideas and the situation in which the hero experiences different feelings. After reading the text, students should describe the appearance and state of mind of the characters in English.

For example, the red color can also express various emotional states in a person, such as anxiety and extreme excitement. In English and Russian: "To get / have a red face", "Red in the face", "To become red in face" - flushed (about the face), "reddened like a poppy color", "blush", "to blush to the very ears", "to blush to the roots of the hair" means that a person experiences a strong degree of awkwardness, embarrassment, shame. "Red as a lobster"; In Russian «Red like boiled crayfish» means flushed, embarrassed; blush, turn purple with shame, embarrassment. In English "To see the red mist / to let the red mist descend" means to become enraged, to lose one's temper, composure.

Like red, blue and green colors are widely used to denote feelings and emotional state. For example, the expression "go green / green with envy / rage" most often denotes envy, anger; "Be (feel) in the blues" - to be depressed, to be in melancholy, melancholy as a state of a person.

This technology makes it possible to creatively comprehend the text works, promotes the development of imagination and helps to better understand the feelings and states of a person and later apply them in typical communication situations. At the end of each type of activity, we conduct cross-cultural comparisons, find out

whether there is a similar proverb, saying or phenomenon in the students' native language, whether there is any difference in its use, or the meaning completely coincides with an English or Russian proverb.

Thus, we came to the conclusion that these teaching technologies allow us to create an educational environment in which theory and practice are assimilated simultaneously, increase the motivation for learning and, accordingly, its effectiveness, develop the creative abilities of students in English lessons, contribute to the realization of the creative potential of each participant in the educational activities.

REFERENCES

1. Federal State Educational Standard of Higher Professional Education [Electronic resource] – Access mode: <http://www.edu.ru>. – date of address /2015/11/03/,reference <https://social.hse.ru/data/2015/11/03/1078140803/FEDERAL%20STATE%20EDUCATIONAL%20STANDARD.pdf>
2. **Aitmagambetova, M. B.** Cultural and national features of color conceptualization / M.B. Aitmagambetova. – Text: direct // Bulletin of the Kemerovo State University. – 2015; (4-4): 10-13. ISSN 2078-8983.
3. **Vitlin, J. L.** Evolution of methods of teaching foreign languages in the XX century / J. L. Vitlin – Text: direct // Foreign languages at school. – 2001. – No. 2. – from. 23-29. – ISSN: 0130-6073.
4. **Zharkynbekova, Sh. K.** Concept modeling as a method for identifying ethnocultural specificity / Sh. K. Zharkynbekova. – Text: direct // Materials IX Congr. MAPRYAL. – Bratislava, 1999. – pp. 107-112. – ISSN 2078-8975.
5. **Lapidus, B. A.** Teaching a second foreign language as a specialty: [Proc. manual for ped. in-tov on specials. "Foreign language"] / B.A. Lapidus. - M.: Higher. school, 1980 – 175 p.; 20 cm. – (B-ka teacher) – ISSN 80-41-466 Statement of responsibility. – Text: direct.
6. **Nikkel, G.** Contrastive linguistics and teaching foreign languages / G. Nikkel. – Text: direct. // New in foreign linguistics. Translations / Comp. V.P. Unsigned; Common ed. and entered. Art. V.T. Gaka.- Vol. XXV. – M.: Progress, 1989. - S. 205-306. – ISSN: 5-01-001597-8
7. **Selevko, G. K.** Encyclopedia of educational technologies: [in 2 volumes]. T. 2 / G. K. Selevko. - M.: Research Institute School. tekhnology, 2006. - 815 p.: ill., tab. – (Encyclopedia of images of technical technologies). – Item decree: p. 768-797. – Names. decree: p. 798-803. – On the region. the publishing house is indicated: National education. – ISBN 5-87953-227-5. – Text: direct.

УДК 372.881.

Н.С. Косова¹, В.Ю. Юганова¹,

¹Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 14»,
г. Нижнекамск, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Как известно, ни один человек не может существовать без общества, так и ни одна культура не может существовать без традиций и культур других народов. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранного языка имеют тесную связь. Иностранный язык открывает путь к свободному общению людей разных стран, к взаимопониманию и сближению культур.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурная коммуникация, диалог культур, культура, взаимодействие.

N.S. Kosova¹, V.Yu.Yuganova¹,

¹Municipal budgetary educational institution «Lyceum № 14»,
Nizhnekamsk, Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. It is known, no one can exist without society and no culture can exist without the traditions and culture of other people. Intercultural communication and foreign language teaching are closely related. A foreign language opens the way for free communication between people from different countries, for mutual understanding and convergence of culture.

Keywords: foreign language, intercultural communication, dialogue of cultures, culture, interaction.

Как известно, человек не сможет существовать отдельно от других людей, от общества, так и культура не сможет существовать без традиций и культур других народов. И в процессе своей жизни человеку приходится возвращаться к прошлому не только своего народа и культуры, но и к другим культурам, традициям и обычаям. Это обращение к культурам других народов и есть взаимодействие культур или межкультурная коммуникация, т.е. общение между представителями различных культур. Это понятие было введено в 50-х годах XX века американским культурным антропологом Эдвардом

Т. Холлом в рамках разработанной им для Госдепартамента США программы адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах. Первоначально для описания межкультурной коммуникации использовалось так называемое классическое понимание культуры как более или менее стабильной системы осознанных и бессознательных правил, норм, ценностей, структур, артефактов – национальная и этническая культура [6].

Рассмотрим некоторые определения «межкультурной коммуникации». Межкультурная коммуникация (англ. cross-cultural communication, intercultural communication), культурное взаимодействие – это коммуникация (взаимодействие) как связь и общение между представителями различных культур народов мира, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (язык, речь, письменность, электронную коммуникацию и так далее) [6]. Коммуникация кросс-культурная – cross-cultural communication. – 1. Общение между индивидами, представляющими разные культуры; в этом понимании кросс-культурная коммуникация (crosscultural communication) сходна с межкультурной коммуникацией (intercultural communication). 2. Исследование некоторых конкретных феноменов в двух или более культурах с их последующим сопоставлением с целью выявления сходств и различий. Обычно сравниваются культурные категории (например, типы, стили общения, стили конфликтов в двух или нескольких культурах). В зарубежной теории межкультурной коммуникации принято различать межкультурную и кросс-культурную коммуникацию (Stella Ting-Toomey, 1994), несмотря на то, что многие признают эти различия несущественными [7]. И.И. Халеева определяет межкультурную коммуникацию как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Г.В. Елизарова утверждает, что межкультурная коммуникация – это процесс переработки и передачи информации между партнерами по общению; взаимодействие между коммуникантами, опосредованное символами.

В современном мире язык выступает как механизм межкультурной коммуникации, средством взаимопонимания народов, средством саморазвития и обогащения внутреннего мира, а также средством непосредственного знакомства с достижениями зарубежной литературы, культуры и техники. Основной целью изучения иностранных языков является формирование коммуникативной компетентности, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Причинами все возрастающего интереса к изучению иностранных языков и проблемам межкультурной коммуникации являются: научно-технический прогресс, развитие интернета, возможность в короткое время наладить связь с любой точкой мира, общение межнациональное, межкультурное, межличностное – без виз, границ, без политических, экономических барьеров – стало доступно миллионам людей, но на этом пути существует препятствие: языки и культуры порождают недоразумения, конфликты, сводят на нет величайшие достижения науки и техники. Надо сказать и об отрицательных причинах: геополитические катаклизмы новейшей истории человечества вызвали небывалые ранее смещения и смешения народов: беженцы, эмигранты, перемещенные лица. Языковые и культурные проблемы вызывают недовольство, этнические стычки, кровопролитие. В результате данных причин происходит небывалый всепланетный всплеск ксенофобии и агрессии, представляющий реальную угрозу будущему всего человечества.

Изучение иностранных языков и межкультурная коммуникация имеют тесную связь, так как на уроках иностранного языка обучают не только азам лексики, грамматики, фонетики, но и знанию, пониманию культур стран изучаемых языков. Межличностное и межкультурное общение предоставляет большие возможности для решения не только образовательных, но и воспитательных задач, которые возникают перед учителем. Сегодня, когда смешение народов, языков, культур стало очень распространенным и, как никогда, остро возникла проблема воспитания терпимости к чужим культурам, проявление интереса к культуре других стран и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от непохожести других культур.

Для того чтобы общение между представителями разных культур было эффективным необходимо не только преодолеть языковой барьер, но и барьер культур. Исследователь И.Ю. Марковина выделяет национально – специфические компоненты культуры, то есть то, что как раз и создает проблемы межкультурной коммуникации: в ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально–специфические особенности самых разных компонентов культур – коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения. К компонентам культуры, несущим национально – специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

- а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культур обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующей в данной системе нормативных требований);
- б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие ее нередко называют традиционно – бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический природы, используемые носителями некоторой лингвокультурной части;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса».

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что учитель – это проводник, который оказывает огромное влияние на мировоззрение обучающихся. Учитель старается на уроках использовать культурологический материал и формирует у обучающихся представление о культуре и менталитете другого народа. Для того чтобы успешно интегрироваться в языковой среде и осуществлять эффективное взаимодействие необходимо организовывать работу обучающихся на уроке так, чтобы она стимулировала их к знакомству с разными точками зрения на изучаемую проблему, к поиску дополнительной информации, например:

Обмениваться информацией (диалог-расспрос в кафе, библиотеке, больнице, магазине, вокзале, аэропорту; диалог-обмен информацией о фильмах, прочитанных книгах, популярных песнях, классических произведениях, посещениях театральных представлений, музеев и т.д.).

Создавать учебную языковую среду, которая способствует естественной потребности в общении на том или ином иностранном языке и, следовательно, потребности в овладении иностранным языком.

Совместная проектная деятельность (национальная кухня, туристическая карта или буклет и т.д.).

В процессе мыслительной иноязычной речевой деятельности возникают различного рода связи между иностранным языком и собственным миром учащегося, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Таким образом, формирование навыков межкультурной коммуникации начинается с первых уроков иностранного языка и происходит путем приобщения к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в учебных ситуациях общения, моделирующих диалог культур. В процессе овладения иностранным языком у обучающихся формируются также умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения. Поэтому для достижения цели обучения иностранному языку важно учитывать все аспекты межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вербич, Н.А.** Английский язык и межкультурная коммуникация / Н.А. Вербич. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 581-584. – URL: <https://moluch.ru/archive/127/34958/> (дата обращения: 10.08.2021).
2. **Еремин, В.В.** Межкультурная коммуникация: организационно-содержательная структура / В.В. Еремин, Б.П. Невзоров. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 1 (38) – С. 123-126.
3. **Лебедева, Н.М.** Культура и инновации: к постановке проблемы / Н.М. Лебедева, Е.Г. Ясин. – Текст: непосредственный // Форсайт. 2009. – № 2. – ISBN: 1995-459X.
4. **Марковина, И.Ю.** Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. Пособие / И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. ГЭОТАР-Медиа, 2010. 144с. – ISBN: 978-5-9704-1563-4. – Текст: непосредственный.
5. **Обдалова, О.А.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации / О.А. Обдалова, С.К. Гураль. – Текст: непосредственный // Язык и культура, 2012. – № 4. (20).
6. Википедия, свободная энциклопедия – Текст: электронный https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (дата обращения 25.08.2021).
7. **Жукова, И.Н.** Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. — Москва : Флинта : Наука, 2013. — 632 с. ISBN 978-5-9765-1083-8 (Флинта)

УДК 81'255

Т.В. Косолапова,

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается письменный учебный перевод как особый вид перевода. В процессе обучения письменному переводу необходимо четко обозначить все те критерии, по которым будет проводиться оценка качества перевода и решаться вопрос об успешности достижения эквивалентности и адекватности.

Ключевые слова: учебный перевод, письменный перевод, критерии, оценка качества.

T.V. Kosolapova,

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

CRITERIA FOR QUALITY ASSESSMENT OF WRITTEN TRANSLATIONS FOR ACADEMIC PURPOSES

Abstract. This article deals with academic translation as a special type of translation. In the process of teaching translation, it is necessary to outline clearly all those criteria by which the translation quality is evaluated and the success of achieving equivalence and adequacy is decided upon.

Keywords: academic translation, translation, criteria, quality assessment.

Современное обучение переводу начинается с момента достижения учащимися определенного языкового уровня и подразумевает глубокое погружение в теорию и практику как письменного, так и устного перевода. Обучение переводу является сложным и комплексным процессом, т.к. помимо изучения коммуникативных ситуаций на иностранном языке, приходится учитывать множество аспектов, находящихся на стыке двух рассматриваемых лингвокультур.

Письменный перевод во всем своем многообразии видов и способов выражения обладает определенными чертами, существенно отличающими его от перевода устного. В.Н. Комиссаров определяет письменный перевод как «такой вид перевода, при котором речевые произведения, объединяемые в акте межъязыкового общения (оригинал и текст перевода), выступают в процессе перевода в виде фиксированных текстов, к которым переводчик может неоднократно обращаться» [4, с. 97]. В строгом понимании переводчик воспринимает зрительно письменный текст и создает письменный эквивалент исходного текста на языке перевода.

Отличительными чертами письменного перевода от устного являются:

- *форма*, которая всегда остается только письменной вне зависимости от исходного варианта получения текста оригинала (письменный текст, аудиозапись, монтажный лист и т.д.);
- *условно неограниченное время* выполнения (в процессе письменного перевода всегда можно сделать паузу, вернуться к ранее переведенным частям, провести их анализ, внести правки);
- *полный объем* переводимого текста (переводчик сразу имеет дело со всем текстом, может изучить его экстралингвистические и лингвистические особенности, узкий и широкий контекст и т.д.);
- *роль переводчика* в процессе письменного перевода является по своей сути опосредованной от коммуникантов, протекает в обособленных условиях.

Перевод, как правило, осуществляется в билингвальной среде, а переводчик выполняет функцию языкового посредника между адресантом текста (автором) и адресатом (читателем / получателем). Переводческая деятельность всегда мотивирована социальной потребностью в переводе. Наличие текста оригинала и текста перевода в процессе осуществления письменного перевода позволяет оценить итоги работы переводчика и проанализировать текст перевода на предмет достижения коммуникативной задачи.

Л.С. Бархударов писал, что для будущего переводчика помимо изучения проблем теории важно знать практические аспекты перевода. Учебными материалами могут выступать общественно-политические и научно-популярные тексты, а также небольшое количество (не более четверти от общего объема) литературно-художественных текстов [5, с. 97-101]. На младших курсах языковых вузов, как правило, изучаются общие аспекты перевода, получают первичные навыки письменного и устного переводов. На последних курсах учащиеся расширяют свои знания в области перевода и совершенствуют навыки различных видов перевода. Именно на последних курсах вводится более детально письменный перевод текстов, проводится их переводческий анализ, рассматриваются аспекты переводческой адаптации, а также редактирования.

Письменный перевод в учебных целях отличается в некоторых аспектах от классического понимания письменного перевода. Так, например, время на выполнение перевода всегда ограничено количеством выделенных аудиторных часов. Более того, цель самого перевода является не социальной, но академической. В приоритете – получение и практическое применение полученных в ходе изучения теории переводческих навыков. При этом форма реализации всегда остается только письменной, а

учащийся может привлекать весь арсенал фоновых знаний для достижения коммуникативной цели перевода [1, с. 21-22].

По мнению Л.Л. Нелюбина, можно сформулировать основные требования, которым должен удовлетворять хороший перевод:

- *точность* (недопустимы искажения оригинала, обязательная передача всей информации текста, включая нюансы и оттенки высказываний);
- *сжатость* (грамматические и лексические структуры, выбираемые переводчиком, должны быть максимально лаконичными и сжатыми);
- *ясность* (отказ от многозначных слов и двусмысленных оборотов, затрудняющих восприятие, в пользу максимально понятных для адресата);
- *литературность* [2, с. 86] (соблюдение всех норм перевода: нормы эквивалентности, жанрово-стилистической нормы, нормы переводческой речи, прагматической нормы, конвенциональной нормы [4, с. 228-232]).

Л.Л. Нелюбин отмечает, что в процессе обучения переводу существует несколько особенностей, которые, на наш взгляд, могут затруднить достижение качественного перевода. Так, например, учащиеся могут не владеть иностранным языком на требуемом уровне, не иметь фактических знаний по переводимым темам, обладать низким процентом фоновых знаний, допускать речевые и стилистические ошибки в родной речи [3, с. 44-46]. Именно поэтому обучение переводу осуществляется комплексно, синтетически соединяя в себе междисциплинарные знания, и носит компетентностный характер.

Одним из ключевых параметров обучения письменному переводу является практическая отработка переводческих навыков. Занятия подразумевают как письменное выполнение переводов с иностранного языка на родной язык и наоборот, так и разбор уже выполненных переводов, изучение переводческих ошибок и неточностей. Любой перевод – это комплексная задача, решение которой невозможно без выработки строгих критериев оценки качества. И.А. Цатурова и Н.А. Каширина полагают, что процесс перевода представляет собой решение этой комплексной задачи (РКЗ). Каждое РКЗ уникально, в нем всегда присутствует определенная доля принципиально неустраняемой неопределенности и непредсказуемости. Успешная реализация РКЗ подразумевает использование переводчиком не только всех своих профессиональных знаний, но и логического мышления, интуиции, фантазии, вдохновения, а также быть внимательным к уникальным деталям и нюансам текста оригинала. Все это в целом делает выработку критериев оценки качества выполнения РКЗ / перевода сложным и многоаспектным процессом [7, с. 27].

Критерии формулируются и применяются по-разному в разных видах перевода. Так, например, критерии оценки качества литературно-художественного перевода будут существенно отличаться от критериев перевода документальных или научно-технических текстов. Различны и подходы к оценке переводов. Первый подход базируется на чисто лингвистическом основании (теории эквивалентности), второй – на прагматическом (достижение коммуникативной задачи в рамках той же коммуникативной ситуации). Кроме того, при разработке критериев оценки качества письменного перевода учитываются такие параметры, как форма и условия выполнения перевода, осуществляется ли перевод с родного языка или на родной, какой практический опыт переводчика имеется и т.п. [6, с. 3-9].

Критерии оценки качества письменных переводов в учебных целях должны быть лишены субъективности, быть ясными и понятными как для специалистов, оценивающих перевод, так и для учащихся. Все критерии должны быть разработаны в соответствии с достижениями теории и практики перевода. Руководствуясь данными принципами, представляется возможным предложить следующий набор критериев для оценки качества письменных переводов:

- соблюдение *норм перевода*, которые отвечают требованиям литературности текста перевода;
- степень *коммуникативной равноценности* текста перевода с текстом оригинала (решение коммуникативной задачи, достижение функциональной доминанты при переводе);
- *мотивированность* использования переводческих *трансформаций*;
- *отсутствие* в тексте перевода переводческих *ошибок*.

Рассмотрим данные критерии более подробно. Нормы перевода, как говорилось выше, входят в критерий литературности перевода и подразумевают всестороннюю оценку текста (с точки зрения эквивалентности, его функционально-стилистических особенностей, переводческой, прагматической, конвенциональной норм). Соблюдение всех норм перевода объективно позволяет говорить о нормированности текста перевода.

В настоящее время процесс перевода рассматривается через призму коммуникативного подхода. В связи с этим, достижение коммуникативной задачи является вторым и немаловажным критерием оценки качества перевода. Данный критерий перекликается с достижением прагматической нормы письменного перевода, однако рассматривается здесь на более глубоком уровне.

При переводе важно осознанно использовать переводческие трансформации, т.к. их избыток или явный недостаток могут привести к изменению смысла перевода и, как следствие, не достижению коммуникативной задачи. Отказ от использования переводческих трансформаций неизбежно повлечет к буквальному переводу, а чрезмерное их использование – к вольному переводу, далекому от оригинала.

Последний критерий, который необходимо учесть при оценке качества письменного перевода – это отсутствие переводческих ошибок. Разные подходы к изучению процесса перевода по-разному трактуют понятие «переводческая ошибка». Обобщая все взгляды и подходы, мы можем сказать, что переводческая ошибка – это отклонение текста перевода от оригинала в содержательном, эквивалентном, коммуникативном, воздействующем и прагматическом смысле. В рамках предложенного перечня критериев оценки качества письменного перевода к переводческим ошибкам можно отнести все ошибки функционально-содержательного (искажения, неточности, неясности) и функционально-нормативного (культурологические, стилистические, нормативно-узуальные, структурно-синтаксические и стилевые ошибки) планов.

Подводя итог можно сказать, что развитие теории и практики перевода в рамках не только академических, но и профессиональных целей, невозможно без рефлексии и анализа выполненных переводов. Именно это дает более четкое и объективное представление о том, как должна строиться дальнейшая траектория обучения письменному переводу и, в целом, развиваться переводческая наука.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алексеева, И.С.** Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. фак. вузов / И. С. Алексеева. – Москва: Academia; Санкт-Петербург: Филол. фак. СПбГУ, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 346, [1] с.: табл.; 22 см. – (Высшее профессиональное образование. Иностранные языки); ISBN 5-8465-0101-X. – Текст : непосредственный.
2. **Нелюбин, Л.Л.** Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учеб. пособие. Москва: ФЛИНТА, 2018. 216 с. – Текст: электронный. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=58027 (дата обращения: 01.10.2021).
3. **Нелюбин, Л.Л.** Переводоведческая лингводидактика : учебно-методическое пособие / Л. Л. Нелюбин, Е. Г. Князева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 319 с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-9765-0800-2. – Текст: непосредственный.
4. **Комиссаров, В.Н.** Теория перевода : (Лингв. аспекты) : [На прим. англо-рус. переводов : Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. – Москва: Высш. шк., 1990. – 250, [3] с.; 21 см.; ISBN 5-06-001057-0. – Текст: непосредственный.
5. Тетради переводчика: Сборник / Под ред. Л. С. Бархударова. – Москва: Междунар. отношения, 1964.– 20 см. – № 10. – 1973. – 109 с. – Текст: непосредственный.
6. Тетради переводчика / Под ред. доц. канд. филол. наук Л. С. Бархударова. – Москва: Ин-т междунар. отношений, 1963. – 108 с.; 20 см. – (Ученые записки/ Ин-т междунар. отношений; № 15). – Текст: непосредственный.
7. **Цатурова, И.А.** Переводческий анализ текста. Английский язык: учебное пособие с методическими рекомендациями / И. А. Цатурова, Н. А. Каширина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Перспектива: Союз, 2008. – 294, [1] с.: табл.; 21 см. - (Библиотека переводчика); ISBN 978-5-91413-016-6. – Текст: непосредственный.

УДК: 811.58:378.1(575.2)(04)

Р.Б. Кочорбаева,

*Кыргызский Национальный университет им. Ж.Баласагына,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА “ЕДА” В КИТАЙСКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Концепт «еда», будучи универсальным, обладает национальным, религиозным, историко-культурными чертами народов. Данный концепт является фрагментом языковой картины мира выражающая представления, установки, стереотипы, национальный менталитет, обычаи и традиции присущие в нашем случае китайской и кыргызской культуре. Исследование любого языка неотделима от изучения его кухни, еда национальной культура содержит культурологическую информацию происхождения определенных слов, поэтому представляет собой дидактические материал в рамках обучения языкам.

Ключевые слова: лексическое поле, концепт, еда, китайский язык, кыргызский язык.

R.D. Kochorbaeva,

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Bishkek city, Kyrgyz Republic

LEXICAL FIELD OF THE CONCEPT «FOOD» IN THE CHINESE AND KYRGYZ LANGUAGES

Annotation. The concept «food», is a universal, impression which has national, religious, historical and cultural features of peoples. This concept is a fragment of the linguistic picture of the world, expressing ideas, attitudes, stereotypes, national mentality, customs and traditions inherent in our case, Chinese and Kyrgyz culture. The study of any language is inseparable from the study of its cuisine. The food of the national culture contains culturological information on the origin of certain words, therefore, it is didactic material in the framework of language teaching.

Keywords: lexical field, concept, food, Chinese, Kyrgyz.

В современном мире когнитивная лингвистика развивается настолько стремительно и центральное место в ее исследовании занимает понятие концепт. Впервые в отечественной науке термин *концепт* был употреблен С. А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. ученый определил концепт как «мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты *растение, справедливость, математические концепты*)» [1, с. 267-279].

Также примерно в это же время Д.С.Лихачев использует понятие концепт, определяя ее как обобщенная мыслительная единица, интерпретируя как: явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и, являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов. Концепт, по Д.С. Лихачеву, не возникает из значений слов, а является результатом столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего. Концепт в этом плане, по Д.С. Лихачеву, выполняет заместительную функцию в языковом общении) [4].

В.В. Красных определяет концепт так: «максимально абстрагированная идея "культурного предмета", не имеющего визуального прототипического образа, хотя и возможны визуально-образные ассоциации, с ним связанные») [2, с. 272]. Национальный концепт В. В. Красных определяет так: «самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью», «своего рода свернутый глубинный «смысл» «предмета»)» [2, с. 272].

Таким образом анализируя множество определений данного понятию концепт, по нашему мнению более близкое значение это: абстрактное научное понятие, основа мыслительных процессов, выработанное историей культурой и выражающаяся разноуровневыми языковыми средствами. Близкое к нашему понимание концепта предложено М.В. Пименовой: «Концепт – это некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами. Концептуальный признак объективируется в закрепленной и свободной формах сочетаний соответствующих языковых единиц – репрезентантов концепта. Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира. В структуре концепта отображаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры. Полное описание того или иного концепта, значимого для определенной культуры, возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его выражения») [5, с. 10].

Выше перечисленные точки зрения и определяют, то что концепт в современной лингвистике по сей день остается актуальным объектом исследования. В данной статье мы рассмотрим значительную национальную специфику понятия концепта «еда». Концепт «еда» можно охарактеризовать как концепт универсального характера, так как является универсальной составляющей культуры повседневности. Описание национальной специфики и самобытности любой культуры связано с ее питанием, образом жизни. Еда подразумевает под собой знания агротехнического, технологического, кулинарного, медицинского, исторического, этического, мифологического, философского и литературного характера так и ценностные представления народа.

Итак, в содержании данной статьи мы постараемся в сравнительном понимании лексического поля концепта «еда» в китайском и в кыргызском языках изучить языковые особенности данных двух культур.

Лексема *еда* является высокочастотным словом, занимающим центральное место в семантическом поле (группе, классе) «Еда» которая обладает большой деривационной и словосочетательной активностью выражающая существенные элементы национальной культуры. Слово с обобщенной семантикой, стилистически нейтральное, имеет обширные ассоциативные связи и представляет страноведческую ценность, поскольку отражает основную, принципиально важную страноведческую информацию) [9, с. 201].

Еда в языковой системе представлена с двух сторон:

1) еда как физиологический процесс, включающий «принятие, поглощение пищи» [6, с. 467];

2) еда как собирательное понятие, совокупность продуктов питания, обозначающих «то, что едят и пьют, что служит питанием», пища [6, с. 129].

Для изучения лексической объективизации концепта «еда» в китайском языке мы подобрали самые употребляемые лексемы и выявили ключевые слова. В русско-китайских словарях например: в Большом русско-китайском словаре [Новый русско-китайский словарь, 1998] еда – как глагол 吃 есть, например: 在吃饭的时候 *zai chifan de shihou во время еды, с.* следующее как существительное 食物 пища, продукты питания, например: 有营养的食物 *you yingyang de shiwu питательная еда;*

Итак из проведенного анализа на первый план для обозначения синонимического ряда лексемы «еда» вперед выходят следующие лексемы: 饭, 食物. рассматривая все образованные слова связанные с концептом «еда» образованы от этих лексем, или включают в свой компонент эти слова. ниже приведем несколько примеров для наглядного ознакомления: 热饭 *re fan горячее блюдо, разогревать еду;*

做饭 *zuo fan готовить еду;*

早饭 *zaofan завтрак,*

午饭 *wufan ужин;*

食物 *shiwu продовольствие, пища;*

食物无味 *shiwu wu wei безвкусная еда;*

日常食物 *richang shiwu повседневная пища;*

食品 *shipin продовольствие, продукты питания*

冷冻食品 *lengdong shipin замороженные продукты;*

食客 *shi ke клиент (в ресторане), нахлебник, тунеядец.*

Что касается номинативного поля концепта «еда» в кыргызском языке, согласно кыргызско-русскому и русско-кыргызскому словарю Юдахина он выглядит следующим образом:

Лексемы *тамак аш, наар, , оккат,* передают смысл слова еда. однако в отличие от китайского языка они могут в предложении и роль глагола, также и роль существительного. Например: *Бугун тамак ичтиңби? ты сегодня ел?* здесь лексема тамак передается как глагол есть. Следующий пример: *Эр тамагы элден, бөрү тамагы жолдон (погов). Пища молодца от народа, а пища волка в пути* - здесь тамак переводится как существительное пища. Также как и в китайском языке лексема тамак аш в кыргызском языке являются словообразовательными компонентами концепта «еда». Например:

таңкы тамак – завтрак;

тамак ич - принимать пищу;

тамактануу – питаться и др..

Лексическое поле «еда/тамак-аш» в кыргызском языке – это продукты питания и продовольствие. Лексема *тамак-аш* в лингвистическом понимании обозначает биологически, энергетически и пластически нужные элементы для организма человека, которые потребляются в сыром или переработанном виде через ротовую полость в организм. Лексема тамак в толковом словаре кыргызского языка дается как понятие «Адамдын, айбандардын, өсүмдүктөрдүн өсүү, өнүгүү, жашоо шартына зарыл түрдө керектелүүчү, азык болуучу заттар (продукты питания) требуемые для роста, развития и жизни всех живых существ как человек, животные, растительности и др.». *Дасторкон жайылып, анын бети түрдүү тамакка толду* (Байтемиров)(Стол полон разнообразной еды). *Пословица:Бышылуу тамактын күйүтү жаман* (макал) (досл.Обида уже приготовленной еды горькая. У кыргызов говорят нельзя оставлять еду без трапезы, в противном случае она может обидеться). Лексема тамак как сущ. глотка, горло в перен. *Тамагы жаман* — тамаксоо, тамак ичип-жегенди абдан жакшы көргөн, тамак жагына келгенде чыдап тура албаган. *Тамагы жаман уулуң кымызды сагыныптыр* (Сыдыкбеков) (прожорливый, обжора (тот, у кого все помыслы направлены на еду).). В кыргызской народной поговорке говорится: *Эр тамагы элден, бөрү тамагы жолдон* в переводе Пища молодца от народа, а пища волка в пути.

В сопоставительном плане согласно нами проведенного анализа в китайском языке самое употребляемое слово для обозначения лексемы «еда» в китайском языке используют 食 в китайском языке и тамак в кыргызском языке. Это по нашим изучения совпадает с теорией показанной в этимологическом словаре связь существительных *еда (принятие пищи) > пища, с. питание, питьё* (от глаголов *есть, питать, пить*), с. наличие общего корня (*питать от пить*)) [9, с. 124, 301, 302].

В Китае считается, что пища народу дается небом, поэтому для китайца не существует понятия «перекусить». Блюда и трапезы подбираются так чтобы там были и жидкие и мягкие кушанья. Данное понятие для кыргызского народа чуждо, так как у них при появлении нежданного гостя обязательно приглашают со словами «нан ооз тий (отведай хлебушка)», т.е. необязательно еда а больше важна внимание и разделение своего добра с гостем. При этом и гость не уходит без оказания уважения, отведав,

чем угостили он дает «бата». Таким образом лексема «吃饭/ еда (принятие пищи)» в китайском языке представляет прямое понятие принимать еду, а в кыргызском языке «тамак, даам ооз тийүү/ еда (принятие пищи)» может выражать просто уважительный жест.

Согласно нами изученным словарям с лексической точки зрения концепт «еда» в китайском языке передается понятиями – 饭, 食物, 菜. В кыргызском языке лексема «о» обозначается словами – тамак, тамак-аш, даам, наар.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аскольдов, С. А.** Концепт и слово / С.А. Аскольдов. – Текст: непосредственный // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – Москва, 1997.
2. **Красных, В.** «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? - М., 2003.
Ли, Гуаньхуа. – Текст: непосредственный // Ученые записки Таврического национального университета им В.И. Вернадского. Серия «Филология». – Симферополь, 2008.– Т. 21 (60). – № 3.
3. **Лихачев, Д. С.** Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев. – Текст: непосредственный // Изв. РАН - СЛЯ - 1993, №1. -С. 3-9. – Текст: непосредственный.
4. **Пименова, М. В.** Предисловие. / Введение в когнитивную лингвистику. Под ред. М. В. Пименовой. Вып.4. – Кемерово, 2004. – Текст: непосредственный.
5. Словарь русского языка: [в 4-х т.] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984 (МАС), т. 1.
6. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка: [в 4-х т.] / Фасмер М.; пер. с нем. - 2-е изд., стереотип. – Москва: Прогресс, 1986-1987 (ЭСФ).-Т. 2. – Текст: непосредственный.
7. **Филиппова, Е.В.** Семантическая изотопия «еда» в художественном тексте. На материале малой прозы 60-80 гг. 20 века: дис. на соискание учён. степ. канд. филол. наук: 10.02.01 «русский язык» / Е.В. Филиппова. – Ставрополь, 2004. – Текст: непосредственный.
8. **Цыганенко, Г.П.** Этимологический словарь русского языка / Г.П. Цыганенко. – К.: Рад. шк., 1989. – Текст: непосредственный.

УДК 821.161.1

Д.В. Кротова,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

«РАКОВИНА» В. ШАЛАМОВА и «РАКОВИНА» О. МАНДЕЛЬШТАМА:

КОНТРАСТНЫЕ ВЕКТОРЫ ПОЭТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. На основе сопоставительного анализа одноименных стихотворений В. Шаламова (1956) и О. Мандельштама (1911) формулируются выводы о существенных аспектах художественного сознания поэтов на разных этапах их творческого развития. Раскрываются значимые грани эстетического диалога Шаламова и Мандельштама.

Ключевые слова: русская поэзия, В. Шаламов, О. Мандельштам, самоощущение лирического героя, поэтическое мышление, заглавие и содержание.

D.V. Krotova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

«SHELL» BY V. SHALAMOV AND «SHELL» BY O. MANDELSTAM:

CONTRASTING VECTORS OF POETIC THINKING

Abstract. Based on a comparative analysis of the poems of the same name by V. Shalamov (1956) and O. Mandelstam (1911), conclusions are formulated about the essential aspects of the artistic consciousness of poets at the different stages of their creative development. Significant facets of the aesthetic dialogue of Shalamov and Mandelstam are revealed.

Keywords: Russian poetry, V. Shalamov, O. Mandelstam, the self-perception of a lyrical hero, poetic thinking, title and content.

В. Шаламов очень высоко ценил творчество О. Мандельштама, считая этого поэта одним из крупнейших в XX столетии. О Мандельштаме Шаламов размышлял в своих записных книжках и эссе (напр., «Поэт изнутри», «Поэтическая интонация»), трагическая гибель Мандельштама получила художественный отклик в рассказе «Шерри-бренди», само название которого содержит прямую отсылку к стихотворению «Я скажу тебе с последней прямою...». В 1965 г. Шаламов выступил на мандельштамовском вечере в МГУ (запись выступления известна как очерк «О Мандельштаме») и планировал принять участие в мероприятии в честь 75-летия Мандельштама в следующем году. Юбилейный вечер не состоялся, но в архиве Шаламова в РГАЛИ сохранились наброски выступления, где

Шаламов заявляет: «Отрешение Мандельштама от русского читателя есть преступление против человечества, против культуры, против поэзии» [4].

Между художественными мирами двух поэтов есть безусловная взаимосвязь. Очевиден творческий диалог Шаламова и Мандельштама, но при этом явственна и разнонаправленность векторов их мышления. Параллелизм и, в то же время, расхождения репрезентативно раскрываются при сравнительном анализе двух стихотворений этих поэтов под одинаковым названием – «Раковина». Как нам представляется, Шаламов пишет свою «Раковину» в диалоге с Мандельштамом и в какой-то мере в споре с ним.

В сознании обоих поэтов образ раковины становится одним из ключевых. Известно, что первоначально Мандельштам планировал назвать свой дебютный сборник именно «Раковина». Этот образ стал отражением самой сути мандельштамовского лирического героя, о чем красноречиво свидетельствует стихотворение «Раковина» (1911). Шаламов также расценивал свое стихотворение «Раковина» (1956) как одно из важнейших в его собственной поэтической системе. В авторском комментарии к стихотворению читаем: «Написано в 1956 году в Калининской области и входит в “Колымские тетради”. Одна из формул бытия» [5, т. 3, с. 466].

У обоих художников раковина символизирует образ поэта и его творчества. У Мандельштама голос поэта – это голос, которым говорит «пучина мировая». Поэт-«раковина» вбирает и отражает многообразные явления мира; само бытие и сама природа говорят его устами. Поэт метафорически сопоставлен с раковиной «без жемчужин», он чутко и верно отражает движения всемирной жизни, стремясь не столько воплотить некие образы, порожденные его собственным сознанием, сколько интуитивно выразить истину самого бытия, природного универсума, жизни «мировой пучины». Раковина – «нежилого сердца дом», и наполнит эту раковину «ночь», т.е. сама хаотическая стихия жизни.

Шаламов в своем стихотворении «Раковина» вступает в диалог с Мандельштамом. При идентичном названии стихотворения семантическое наполнение заглавной метафоры оказывается абсолютно иным, даже противоположным. Если у Мандельштама раковина «без жемчужин», поляя, она прежде всего отражает мир, и бытие само наполняет ее содержанием и смыслами, то у Шаламова раковина несет в себе «геологическую тайну», которую она должна «доставить миру в целостности». Шаламовская раковина скрывает «окаменевшую жемчужину с окаменевшими стихами». Она заключает в себе тайное, трагическое знание об эпохе и о человеке – этим знанием владеет поэт. Сам образ «окаменевшей» раковины у Шаламова, как представляется, в какой-то мере отсылает к традиции Мандельштама, к его знаменитым «каменным» образам, поэтике камня.

В обоих стихотворениях, и шаламовском, и мандельштамовском, образу раковины адресован даже одинаковый эпитет «хрупкая». «Я сам – подобье хрупких раковин // Былого высохшего моря, // Покрытых вычурными знаками, // Как записью о разговоре» [5, т. 3, с. 277], – утверждает Шаламов. «И хрупкой раковины стены, // Как нежилого сердца дом, // Наполнишь шопотами пены, // Туманом, ветром и дождем...» [3, т. 1, с. 16], – читаем у Мандельштама. Действительно, метафорический ряд двух стихотворений оказывается близок, но при этом, как мы убедились, одна и та же метафора наполняется совсем разными смыслами. Расхождения в ее интерпретации объясняются отнюдь не тождественным самоощущением поэтов – по крайней мере в тот период, когда каждый из них создавал свою «Раковину». Стихотворение Мандельштама было написано в 1911 году, молодому поэту было свойственно ощущение себя как инструмента, который чутко отражает дуновения жизни и движения бытийственного потока, впитывает импульсы внешнего мира и преломляет их в слове. Шаламов написал свою «Раковину» в 1956 г., как он сам указал в приведенных выше комментариях к стихотворению (о возможной доработке текста в более поздний период см.: [1, с. 550]). Автор был уже отнюдь не молодым человеком, невероятно много пережившим и преодолевшим. Значимой гранью его поэтического самоощущения становится стремление правдиво рассказать о лично испытанном, донести до читателя то, что изведать он сам и тысячи других людей, разделивших его судьбу. Он чувствовал себя носителем страшного опыта и страшного знания, которым нужно было во что бы то ни стало поделиться с другими.

Сопоставительный анализ этих двух стихотворений выводит на размышления о принципах поэтики обоих авторов. В.М. Жирмунский в своем исследовании «Преодолевшие символизм» размышлял о Мандельштаме: «Пользуясь терминологией Фридриха Шлегеля, можно назвать его стихи не поэзией жизни, а “поэзией поэзии” (“die Poesie der Poesie”), т. е. поэзией, имеющей своим предметом не жизнь, непосредственно воспринятую самим поэтом, а чужое художественное восприятие жизни» [2, с. 123]. Шаламовское понимание творчества Мандельштама до какой-то степени резонирует с оценкой Жирмунского: «У больших поэтов есть книжность – ярчайшие представители книжного стиха Мандельштам и Цветаева» [5, т. 5, с. 86]. Из этой цитаты явствует, что Мандельштам предстает в сознании Шаламова поэтом, ориентированным прежде всего на литературный, книжный опыт. Но у Мандельштама, как и у Цветаевой, с точки зрения Шаламова, «сквозь книжность так ярко проступает судьба, так ярко чувствуется боль, что даже сам уход в книжность кажется стремлением защититься от этой боли» [5, т. 5, с. 86–87]. В очерке «О Мандельштаме» Шаламов высказывает сходные суждения: «Говорят, что Мандельштам – поэт книжный, что стихи его рассчитаны на узкого ценителя, чересчур интеллигентного,

и что этим книжным щитом Мандельштам отгородился от жизни. Но, во-первых, это не книжный щит, а щит культуры, пушкинский щит. И, во-вторых, это не щит, а меч, ибо Мандельштам никогда не был в обороне» [5, т. 5, с. 209].

Поэт-«раковина» в стихотворении Шаламова несет в себе прежде всего заряд жизненного опыта, его трагический импульс. Раковину в стихотворении Мандельштама наполняет не столько непосредственный опыт самого поэта, сколько отраженные явления природного и надмирного бытия. Очевидно, что и в шаламовском, и в мандельштамовском творчестве в целом читатель находит обе грани – и художественное преломление жизненных впечатлений, и онтологический, универсальный пласт. В приведенных выше суждениях Шаламова справедливо подчеркивается, что у Мандельштама «щит культуры» отнюдь не был препятствием для непосредственных восприятий и впечатлений персонального бытия. Но в анализируемых стихотворениях на первый план выходят именно отмеченные нами грани, действительно обретающие исключительную значимость в творческом мышлении каждого из поэтов.

Роль наследия Мандельштама для Шаламова трудно переоценить. Мандельштам всегда оставался для Шаламова одним из самых почитаемых и любимых поэтов, а диалог с ним продолжался на протяжении всего творческого пути автора «Колымских тетрадей».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Есипов, В. В.** Примечания – Текст: непосредственный // Шаламов В. Стихотворения и поэмы. В 2-х т. Т. 1. – Санкт-Петербург: Изд-во Пушкинского Дома, Изд-во «Вита Нова», 2020. – 591 с.
2. **Жирмунский, В. М.** Преодолевшие символизм – Текст: непосредственный // Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – С. 106–133.
3. **Мандельштам, О.** Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1. – М.: Терра, 1991. – 684 с. – Текст: непосредственный.
4. **Шаламов, В.** «Наливаются кровью аорты...». Текст выступления на вечере памяти О.Э. Мандельштама // РГАЛИ. Ф. 2596. Оп. 2. Ед. хр. 123.
5. **Шаламов, В.** Собрание сочинений. Т. 1–7. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2013. – Текст: непосредственный.

УДК 808.5

Е.А. Лагай,

*Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СТИЛИСТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения интерактивных методов при обучении студентов-филологов стилистике русского языка. Использование данных методов способствует эффективному усвоению студентами теоретического материала и сознательному его использованию, активизации их внутренних резервов, стимулирует самостоятельное мышление.

Ключевые слова: студенты-филологи, стилистика русского языка, интерактивные методы.

E.A. Lagay,

*Uzbek State World Languages University,
Tashkent, Uzbekistan*

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING THE STYLISTICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The article deals with the application of interactive methods when teaching students the stylistics of the Russian language. The use of these methods contributes to the effective assimilation of theoretical material by students and its conscious use, activation of their internal reserves, stimulates independent thinking.

Key words: philology students, stylistics of the Russian language, interactive methods.

На современном этапе развития высшего образования качество подготовки специалиста любого профиля невозможно без учёта профессиональной компетенции - оценочной категории, характеризующей человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда, одной из важнейших составляющих которой является коммуникативная компетенция.

Владение языком, умение общаться, вести гармонический диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации, умение воспринимать и осмысливать содержание речи, а также целенаправленно строить высказывания и продуцировать тексты – важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности [1, с. 111].

Именно поэтому формирование навыков у студентов, и в частности студентов-филологов, свободного владения литературным языком в письменной и устной форме является важнейшей лингвометодической проблемой.

Данный вопрос приобретает сегодня особую актуальность в условиях многонационального состава учебных групп с русским языком обучения филологических факультетов высших учебных заведений Республики Узбекистан, где уровень владения обучающимися лингвистической и коммуникативной компетенциями не всегда отвечает высоким требованиям государственного образовательного стандарта, особенно если учесть, что преобладающее количество студентов – это представители тюркоязычных национальностей, для которых русский язык не является родным.

Вопросы, связанные с формированием языковой культуры студентов филологических вузов, в первую очередь решаются в рамках изучения курса «Стилистика русского языка и культура речи».

Нормативный и эстетически организованный речевой строй требует повышенного внимания как формирующий фактор, определяющий продуктивность и выразительность межличностного общения.

Современный этап развития образования характеризуется возникновением потребности в создании и использовании педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе – развитие личности каждого учащегося, его активности. Сегодня необходимо создавать такие условия обучения, чтобы учащийся стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно использовать их в практической деятельности. В этом плане ориентация на интерактивные методы обучения – один из путей решения поставленной задачи.

Интерактивные технологии обучения включают в себя чётко спланированный ожидаемый результат, отдельные интерактивные методы и приемы, стимулирующие процесс познания, умственные и учебные условия и процедуры, с помощью которых можно достичь запланированных результатов [3, с. 114].

Интерактивное обучение – это один из вариантов коммуникативных технологий, обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

В ходе интерактивного взаимодействия происходит активизация познавательной деятельности обучающихся, повышение их самостоятельности и инициативности. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, ценностями.

Приведем пример такой работы. При изучении темы «Особенности научного стиля» на практическом занятии по курсу «Стилистика русского языка и культура речи», читаемом на факультете русской филологии Узбекского государственного университета мировых языков, нами были использованы следующие интерактивные методы.

«Кластер». Применительно к лингвистике под кластером понимается группа слов, объединенных общностью смыла. На занятиях можно использовать составление кластеров, для того чтобы облегчить процесс запоминания какой-либо информации. Мы предложили студентам работу по составлению кластера на этапе повторения теоретического материала по теме. Составляя кластер, студенты должны были вспомнить экстралингвистические особенности научного стиля.

«Трехчастный дневник». На этапе отработки практических навыков выделения и определения лингвистических особенностей научного стиля мы использовали прием «Трехчастный дневник», работа с которым позволяет формировать у студентов не только умения правильного конструирования предложений, но и навыки продуцирования аргументированной речи. «Трехчастный дневник» представлял собой таблицу с графами «Пример», «Комментарий», «Правильный вариант». В графе «Пример» студентам были даны предложения, в которых необходимо было найти ошибку, прокомментировать, определить ее тип и в соответствующей графе написать отредактированный вариант предложения. Например: *Однако сам автор ясно разъяснил, что его нейрофизиологические работы логически не связаны с его работами по психологии.* Комментарий: Слова «разъяснил» и «ясно» являются однокоренными, т.е. в этом предложении допущена ошибка (тавтология). Также наблюдается повтор слова «работа». Исправленный вариант: *Однако сам автор разъяснил, что его нейрофизиологические работы логически не связаны с его исследованиями по психологии.*

Использование данного приема можно совместить с обучением в группах. Группам раздаются разные предложения для исправления, а потом результаты работы объединяются в одну таблицу. Возможен и другой вариант работы: группы получают для редактирования одни и те же предложения. При проверке студенты смогут убедиться в возможности вариативных решений, что еще раз доказывает богатство и разнообразие языковых средств русского языка.

«Поиск соответствий». При использовании приёма «Поиск соответствий» от студентов требуется определить соответствие слова или выражения предложенному значению. Это хороший приём для закрепления смысла понятий.

ассимиляция	расподобление
компрессия	многозначность
диссимиляция	уподобление
полисемия	сжатие
редукция	значение
семантика	качественное изменение

«Синквейн». Этот прием позволяет представить в обобщенной и лаконичной форме сведения о научном стиле. Составление синквейна мы предложили на этапе подведения итогов занятия. Одним из вариантов синквейна, составленного студентами, может служить следующий:

Научный стиль

Точный, объективный

Описывает, исследует, обязывает

Повышает уровень эрудиции

Язык науки

Эти и другие интерактивные методы, использованные нами на занятии, позволили сделать процесс усвоения трудного теоретического материала доступным для студентов, имеющих разные уровни владения языком.

Говоря о необходимости применения интерактивных методов, следует отметить, что их использование вполне возможно и не менее результативно и в условиях дистанционного обучения. Сегодня, когда образовательный процесс в вузах нашей республики продолжает функционировать в экстраординарных условиях, проблема поиска новых форм, методов и приемов обучения остается весьма актуальной.

В дистанционном преподавании в качестве средства активного обучения используются компьютер, ноутбук либо мобильные устройства. Что касается программ/онлайн-инструментов подачи учебного материала в дистанционном формате, то самыми удобными и необходимыми для нас оказались следующие:

– платформа *LMS Moodle*, позволяющая преподавателю динамично создавать свои курсы, программы обучения. На наш взгляд, весьма многофункциональный сервис, помогающий легко создавать тесты с выбором одного или нескольких ответов, различные задания, задания с использованием видео и др. и имеющий возможность автоматизированного тестирования;

– платформа *Zoom* для проведения групповых видеосвязей. Данная платформа удобна в применении, в ней можно включить демонстрацию экрана, чтобы студентам показывать, что именно нужно делать, можно включать аудио- и видеоматериалы и транслировать обучающимся;

– мессенджер *Telegram* как помощник, как некое «поле» в отсутствии языковой среды, социальной атмосферы общения на изучаемом языке в данных условиях.

Наш опыт проведения занятий в *Zoom* дает возможность констатировать, что интерактивные методы, о которых мы упомянули выше, можно с успехом использовать и в данном формате занятий. Например, использование интерактивной доски или просто заготовки схем в word-документе позволяют проводить работу с «Кластером», «Синквейном», «Поиском соответствий». При этом использование функции комментирования позволяет выделять нужные фрагменты текста/схемы, чтобы обратить внимание студентов или графически обозначить стрелками соответствие между понятиями («Поиск соответствий»).

Вариант использования приема «Трехчастный дневник» в группах можно провести, исходя из возможностей сессионных залов, когда студенты могут находиться в отдельном сессионном зале и не слышать других студентов, а потом, вернувшись в общий зал, продемонстрировать варианты ответов или прокомментировать свои примеры.

Функция демонстрации экрана позволяет делать совместным просмотр видео, что дает возможность использовать метод «Кейс-стади», когда после показа видеокейса студенты получают задание.

Таким образом, использование интерактивных методов при обучении студентов стилистике русского языка способствует формированию навыков связной, грамматически правильной монологической и диалогической речи, высокой степени мотивации изучения предмета, совершенствованию культуры общения, а также предполагает широкие возможности для творчества, самореализации обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вислобоков, Н.Ю.**, Вислобокова, Н.С. Технологии организации интерактивного процесса обучения / Н.Ю. Вислобоков, Н.С. Вислобокова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2011. – № 6. – С. 111-114.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – Москва: Академия, 2002. – 272 с. - ISBN 5-7695-0811-6. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147

А.В. Леленкова,

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

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Аннотация. Данное исследование основано на результатах практической работы со студентами в рамках аспекта «Современный исторический текст» на японском языке в период дистанционного обучения. Такой формат работы с обучающимися способствовал разработке новых вспомогательных методов изучения языка с использованием информационно-коммуникационных технологий. В статье рассматриваются некоторые примеры онлайн-заданий, нацеленных на заучивание специализированного материала исторической направленности.

Ключевые слова: японский язык, исторический текст, специализированная терминология, инновационные методы изучения, ИКТ.

A.V. Lelenkova,

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

ADDITIONAL METHODS OF LEARNING THE MODERN HISTORICAL TEXTS IN JAPANESE WITH THE USE OF ICT

Abstract. This paper is based on the results of work with students within the lessons of "Modern historical texts" in Japanese during the distance-learning period. Such format of education contributed to the development of new additional methods of language learning with the use of Information and Communication Technologies. The article discusses some examples of online tests aimed at memorizing specialized historical material.

Keywords: the Japanese language, historical text, specialized terminology, innovative learning methods, ICT.

Настоящее исследование проводится в рамках научного проекта под названием «Лингвистическая эволюция в контексте развития ИКТ», работа над которым осуществляется преподавателями Кафедры японоведения СПбГУ при поддержке японской компании JPI.

Современные тенденции в образовательном процессе всё чаще заставляют задуматься над пересмотром существующих традиционных форм обучения и поиском новых решений в методике преподавания для наибольшего соответствия новым требованиям окружающей реальности. Речь, прежде всего, идет о нарастающей популярности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в изучении дисциплин, относящихся к самым различным сферам знаний и деятельности. Данная реальность не обошла стороной и сферу изучения иностранных языков, в частности, восточных языков. Однако в последнем примере несколько сложно представить, чтобы «ИКТ-образование» смогло полностью заменить собой традиционный очный формат обучения, так как изучение восточного, в данном случае, японского языка требует более глубокого и комплексного подхода, которое заключается в освоении целого ряда культурно-исторических аспектов жизни японского народа.

Так в рамках курса «Японский язык» на Кафедре японоведения СПбГУ традиционно преподается аспект «Современный исторический текст» для студентов 3-4 курсов бакалавриата. Основной целью изучения данного аспекта является приобретение навыков чтения и понимания текстов на японском языке, посвященных основным проблемам современной истории страны изучаемого языка. При этом понятие «современная история» включает в себя не только вопросы внутривнутриполитической жизни страны, но и проблемы социально-экономического развития, в том числе и появление новых социально-культурных реалий, проблемы внешней политики, а также места и роли Японии в международных отношениях. Становится ясно, что изучение такого широкого спектра проблем на японском языке подразумевает в конечном итоге освоение не только разнообразной лексики, но и овладение навыками тематического общения и перевода. Однако для достижения реальных результатов только лишь чтение текстов и их последующий перевод представляются не вполне эффективными методами изучения данного аспекта языка. Более того, на основании практического опыта преподавания «Современного исторического текста» на протяжении нескольких лет, можно с уверенностью сказать, что методы обучения такого рода аспекту могут органично сочетать в себе как традиционные способы, так и внедрение инновационных с использованием возможностей ИКТ.

Первостепенной задачей для работы с текстами исторической тематики является овладение специализированной терминологией. Традиционным и действенным способом выполнения данной задачи является составление тематических глоссариев, заучивание лексики и написание диктантов. Стоит

отметить, что именно такая форма запоминания является наиболее эффективной, так как при этом у обучающихся есть возможность тренировать не только зрительную, но и моторную память, что в особенности актуально для изучения лексики с иероглифическим написанием. Однако в условиях дистанционного обучения соблюдать данное требование к изучению несколько сложно. Поэтому в качестве альтернативного варианта можно предложить выполнение тестовых лексических заданий, составленных на базе различных онлайн-программ. Так для проверки знаний терминов обучающимся предлагается выполнить несколько заданий на время. Сами задания могут быть составлены в форме таблиц с тремя столбцами, каждый из которых будет соответствовать иероглифическому написанию, чтению и значению слова. В первом задании заполняется только один столбик, например, с иероглифическим написанием. Соответственно, от студента требуется вспомнить его чтение и значение и вписать в пустые строки.

Написание	Чтение	Значение
单独講和		
退位		
社会主義革命		
実質賃金		

Второе же задание нацелено, наоборот, на проверку написания слова, и, следовательно, заполняется только столбик со значением, а написание и чтение иероглифов обучающийся должен вписать сам.

Значение	Написание	Чтение
Рост (скачок) цен		
Секретное соглашение		
Партийный кабинет		
Мобилизация		

Более того, современные онлайн-технологии позволяют составить подобные задания с учетом возможности написания иероглифов от руки на экране, а не просто по принципу печатания их. Таким образом, даже при выполнении задания в дистанционном формате обучающиеся сохраняют навык письма, а преподаватель может проверить правильность написания.

Также стоит обратить внимание на наличие большого количества терминологии в японском языке в форме устойчивых словосочетаний. В частности, такая особенность свойственна для текстов общественно-политической, экономической, и, естественно, исторической тематик. Соответственно, задачей преподавателя является обращать внимание на ситуации употребления порой синонимичных слов в конкретных словосочетаниях, выражающих то или иное понятие или явление, а также призывать обучающихся к заучиванию и твердому их запоминанию. В качестве тренировки или проверки знаний также полезно будет выполнить лексические задания, составленные в онлайн-формате с учетом ограничения по времени. Как правило, подобные словосочетания состоят из четырех и более иероглифов, при этом обычно каждое отдельное слово выражается сочетанием из двух иероглифов. Таким образом, задание может заключаться в том, что обучающемуся задается определенное словосочетание на русском языке с половиной его иероглифического написания, а вторую половину он должен дописать сам, либо вспомнив, либо выбрав из списка нужную лексическую единицу. Например, предлагается написать словосочетание «отставка правительства» (яп. 内閣総辞職 *найкакү со:дзисёкү*), из которого на японском задана его первая часть: 内閣_____. Также возможно в сочетании, наоборот, задать только вторую часть написания, например, «восстановление дипломатических отношений» (яп. 国交回復 *кокко:*

кайфуку): _____回復. Данные словосочетания являются примерами устойчивой терминологии, которая требует использования определенной лексики, а её замена может привести к потере смысла.

Как известно, при изучении любого иностранного языка весьма сложно понять использование и функцию того или иного термина вне контекста. Поэтому при изучении специализированной лексики рекомендуется применять метод контекстуально-ситуативного анализа. Другими словами, следует обращать внимание обучающихся на конкретную ситуацию, в которой уместно употребление той или иной терминологии. Более того, выявление и понимание нужного контекста может прийти только с опытом, поэтому обучающимся рекомендуется самостоятельно находить примеры с использованием заданной лексики, а также изучать как можно больше материала на заданные темы. В данном случае информационно-коммуникационные технологии также играют весьма важную роль. Обучающиеся имеют возможность находить в поисковых системах по ключевым словам различные примеры употребления интересующих их терминов, а совместное обсуждение и перевод таких примеров способствуют корректному запоминанию терминологии. На основе изученных примеров также можно разрабатывать новые формы онлайн-тестирования. Например, в задании может быть предложено несколько разобранных ранее предложений с пробелами в определенных местах. Ниже в свободном порядке задан список слов или словосочетаний. Задание для обучающегося заключается в том, чтобы вставить в пробел в предложении подходящий по смыслу и контексту термин.

Нельзя также забывать и про изучение определенной грамматической базы, свойственной для текстов исторической направленности. Так как в данном случае речь идет о текстах, написанных о проблемах современной истории, основные грамматические конструкции, используемые в них, весьма распространены в коммуникационной культуре современного языка. При этом стоит отметить, что под «коммуникационной культурой» понимается не столь разговорный язык, как язык японских СМИ, публицистических изданий, новостных или документальных передач и пр. Поэтому приобретение навыка грамотного изложения пройденного материала, составления собственной оценки или суждения относительно того или иного вопроса тоже является одной из задач работы с современными историческими текстами на японском языке.

Тренировку данных навыков также возможно осуществлять при помощи ИКТ. Например, что касается способов отработки грамматических конструкций, то её можно проводить в похожей с вышеуказанными заданиями форме, а именно: в пробелы, оставленные в предложении, необходимо вставить нужную грамматическую конструкцию или выражение из списка. Приведем пример:

1. 最初に経済に_____、米国が朝鮮半島に介入したことでした[3, с. 77].
2. 日本との事前協議も事前の通告_____、劇的な発表がなされたのです [3, с. 107].
3. 女性が社会に進出しており、小学校や中学校では女性の校長が珍しくないという _____ [1, с. 90].
 - a) さえもないまま
 - b) ところまで来ている
 - c) 拍車がかかったのは

В качестве тренировочных упражнений, нацеленных на грамотное построение предложений, можно предложить задание на продолжение фраз, объясняющих какое-либо явление социальной или политической жизни общества. Так, например, в японском социуме на рубеже XX-XXI вв. появились такие понятия, как «*фури.та:*» и «*ништо*», где первый термин обозначает молодых людей, не имеющих постоянного места работы и живущих на доходы от непостоянного заработка, а второй термин является японским вариантом английского акронима «NEET» (Not in Education, Employment or Training) и обозначает целое поколение молодых людей, которые в силу каких-либо факторов не работают и не обучаются. Для объяснения такого рода социальных явлений на японском языке понадобится составить минимум 2-3 предложения, чтобы передать суть не только образа жизни таких людей, но и социально-экономические процессы, спровоцировавшие появление такого рода несвойственного для японского общества явления. Таким образом, составление краткого, но информативного пояснения может стать полезной тренировкой для выстраивания уже более полноценного суждения в будущем. Подобного рода задания также достаточно легко составить в форме онлайн-упражнений, которые обучающиеся смогут выполнить в любое удобное время.

Кроме того, для обретения навыков работы с историческим материалом можно задействовать показ документальных фильмов или передач. Данный вид работы способствует развитию у студентов навыков восприятия на слух пройденного лексического и грамматического материала, а также понимания устного повествования исторической тематики. При этом визуальное восприятие при просмотре видеоматериала обычно помогает студентам с переводом закадрового текста, что, в свою очередь, является полезной практикой устного перевода [2, с.131]. Такой формат изучения, как правило, популярен среди

обучающихся, так как практически постоянный доступ к информационно-коммуникационным технологиям в современном мире открывает для них возможность провести внеурочное время с пользой.

Тем не менее, несмотря на все несомненные удобства, которые предоставляют нам инновационные методы тренировок и упражнений в изучении иностранного языка, традиционный формат работы всё же остается приоритетным и более эффективным в деле изучения специализированных аспектов языка. Это связано, прежде всего, с тем, что для качественного и полноценного освоения материала на иностранном (японском) языке по узконаправленным темам необходимо иметь не только языковые навыки, но и владеть более широким спектром знаний. Зачастую обучающимся сложно самостоятельно выявить основную проблему изучаемой темы. Также, не имея практического опыта, обучающимся порой представляется трудной задачей самостоятельно выполнить корректный перевод без консультации и помощи преподавателя. Поэтому, принимая во внимание всю специфику работы с современными историческими текстами на японском языке, данный аспект рекомендуется в большей степени изучать в традиционном аудиторном формате, так как более глубокое усвоение материала может быть достигнуто только с помощью личного обсуждения конкретных вопросов с преподавателем и их своевременного разъяснения. Между тем внедрение новых вспомогательных методов обучения с использованием ИКТ, нацеленных на самостоятельное заучивание и тренировку правильного употребления изученной лексики и грамматических конструкций и выражений, может в конечном итоге привести к более значительным результатам в освоении специализированных областей знаний на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адзума Сёдзи. (Читаем о японском обществе и экономике) / Адзума Сёдзи, Огава Кунихико, Нисикагэ Хироко. – Токио: Kenkyusha Ltd., 1995. – 184 с. 東昭二、小川邦彦、西蔭浩子. 日本の社会と経済を読む. – 東京: 研究社出版, 1995年. – 184 ページ. – ISBN 4-327-38437-2. – Текст : непосредственный.
2. Леленкова, А.В. Особенности работы с современными историческими текстами на японском языке / А.В. Леленкова. – Текст: непосредственный // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 14. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе», (октябрь 2015 г.); под редакцией Быковой С.А., Гуревич Т.М. – Москва: «Ключ-С», 2016. – С. 128-134. – ISBN 978-5-906751-54-6.
3. Vardaman, James M. Contemporary Japanese History: since 1945. 日本現代史 / James M. Vardaman; перевод с английского Хигути Кэнъитиро (樋口謙一郎). – Токио: IBC Publishing, 2013. – 279 с. – ISBN 978-4794602299. – Текст : непосредственный.

УДК 372.881

Е.В. Литвиненко,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению информационно-педагогических технологий Web 2.0 в обучении английскому языку как глобальному языку общения. Такие технологии как, мобильные приложения, блоги, социальные сети, wiki-технологии, аудиосерверы, геймификация являются современными удобными средствами развития коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам, которые способствуют интеллектуально-творческому развитию, а также формируют инструментальную мотивацию к продолжению изучения языка с целью достижения высокого уровня владения им.

Ключевые слова: технологии Web 2.0, информационно-коммуникативные технологии, обучение английскому языку.

E.V. Litvinenko,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

WEB 2.0 TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract. This article studies Web 2.0 technologies in English language teaching which is considered as a language of global communication. Technologies such as mobile apps, blogs, social networks, wiki-technologies, audio tools, online games are modern convenient means of developing communicative competence in teaching foreign languages, contributing to intellectual and creative development and impacting instrumental motivation to continue foreign language learning and to achieve a high level of proficiency.

Keywords: Web 2.0 technologies, information and communication technologies, English language teaching.

Благодаря глобализации и интеграции английский язык стал международным языком общения, активно используемым во всех сферах жизнедеятельности. Следовательно, владение английским

языком в совершенстве стало одной из перспективных целей многих людей, которые стремятся улучшить языковые навыки быстрым и эффективным способом за достаточно короткий срок. Как считает Файзи Р., «ориентация на достижение данной цели предполагает приоритетность использования цифровых технологий в обучении» [3, с.1222].

Мощный темп развития цифровых технологий способствует унификации современных коммуникативных средств в обучении английскому языку. Другими словами, активно используются технологии Web 2.0 как гибкие средства, обеспечивающие социализацию, группирование, взаимодействие, соединение ресурсов и творчество в обучении [5]. Такие исследователи как, Титова С. В., Сысоев П.В. считают, что цифровые средства стали еще более востребованными в методике преподавания английского языка, поскольку они не только доступны, но и просты в использовании [7, 8]. Захарова Е. В. и Татаринова А. В. подчеркивают следующие преимущества технологии Web 2.0, которые заключаются в эффективности организации информационного пространства, интерактивности и мультимедийности, надежности и безопасности [4].

Рассмотрим основные технологии Web 2.0 в обучении английскому языку:

1. Мобильные приложения:

- помогают отработать новый лексический или грамматический материал по пройденным темам. Можно воспользоваться следующими приложениями: BBC Learning English, British council, English Grammar in Use, Wordwall, Puzzle English, English ESL, Quizlet;

- симулируют живую коммуникацию путем синхронного общения (voice messages);
- формируют многозадачность и способности к самостоятельному обучению.

Мобильные приложения в обучении иностранному языку активно изучаются Р.Годвин-Джоунсом. Он считает, что «ценность мобильных приложений состоит в аутентичности предлагаемых материалов и интересе к ним со стороны студентов, а также их ориентации на общение» [2, с. 14]. По его мнению, учащиеся, часто использующие мобильные приложения, формируют базовые цифровые навыки необходимые в XXI веке [1].

2. Социальные сети:

- позволяют обмениваться разного рода информацией (фото, аудио, видео);
- развивают письменную речь путем мгновенных сообщений;
- требуют использования лексики сетевой культуры (аббревиатуры, сокращения, смайлы, сленг и т.д.).

3. Wiki-технологии:

- развивают умения письменной речи (правописание, пунктуация, содержание и полнота выражения мыслей и т.д.);
- помогают создавать, дополнять, корректировать содержание текстового материала;
- формируют творческие и креативные навыки в процессе обучения английскому языку.

4. Аудиосерверы:

- развивают аудитивные умения и навыки говорения при помощи подкастов, интервью, аудиоверсий текстов или аутентичных материалов;
- развивают фонетические, ритмико-интонационные и слухопроиз-носительные навыки. Можно воспользоваться следующими приложениями: English Pronunciation, Speak English Pronunciation, English Pronunciation Training, Apps4Speaking, TalkEnglish;

- формируют отношение говорящего к предмету обсуждения и выражение своего мнения.

5. Блоги:

- формируют все навыки речевой деятельности (чтение, говорение, слушание и письмо);
- организуют самостоятельную работу студентов по развитию иноязычной компетенции. Можно воспользоваться следующими блогами: WordPress, Ghost, Ucoz, Joomla, Tumblr, Blogger;
- помогают навыкам ведения переговоров с носителями языка, а также расширяют кругозор из-за предлагаемой обширной тематики.

Сысоев П. В. выделил дидактические свойства применительно к блогам, такие как, выстраивание персонифицированной траектории развития под руководством учителя, реализация групповой проектной работы и формирование навыков самостоятельной деятельности [6].

6. Геймификация:

- способствует быстрому усвоению и запоминанию аутентичного материала. К ним можно отнести следующие приложения: LearningApps, Popplet, Kahoot, Quizlet;
- активизирует возможности личности, ее творческих способностей, импровизацию и дух соперничества.

7. Виртуальная реальность:

- предоставляет возможность практического применения языка при помощи погружения в виртуальную среду (London Virtual Tour, Virtual Tour Creator, EduNeo, Geteach);
- формирует как навыки аудирования, так и говорения (диалоговый тренажер).

Вышеперечисленные технологии Web 2.0 легко могут быть применены в обучении английскому языку. Однако грамотно необходимо выстроить методический подход, который активно задействует все виды речевой деятельности обучающихся. Это поможет не только решить различные проблемы, связанные с преподаванием иностранных языков, но повысить уровень владения языком и межкультурную компетенцию в целом. Таким образом, технологии Web 2.0 имеют ряд преимуществ, позволяющие повысить эффективность образовательного процесса с учетом интересов и мотивов обучения учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Godwin-Jones, R.** Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. – 2019. – Т. 23. – №. 1. – С. 8-25. – URL: <https://doi.org/10125/44667> – Text: electronic.
2. **Godwin-Jones, R.** Blogs and wikis: Environments for online collaboration //Language learning & technology. – 2003. – Т. 7. – №. 2. – С. 12-16. – URL: <http://lt.msu.edu/vol7num2/emerging/> – Text: electronic.
3. **Faizi, R.** Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching //Education and Information Technologies. – 2018. – Т. 23. – №. 3. – С. 1219-1230. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9661-7> – Text: electronic.
4. **Захарова, Е. В.** Использование Web 2. 0 технологий при обучении иностранному языку в вузе / Е.В. Захарова, А.В. Татарина. – Текст: электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №7-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-web-2-0-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 04.10.2021).
5. **Максимова, И. Р.** Особенности формирования познавательной деятельности курсантов средствами информационно-педагогических технологий обучения иностранным языкам на базе Web 2,0 / И.Р. Максимова. – Текст: электронный // Ведомости УИС. 2013. №12 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-poznavatelnoy-deyatelnosti-kursantov-sredstvami-informatsionno-pedagogicheskikh-tehnologiy-obucheniya> (дата обращения: 05.10.2021).
6. **Сысоев, П. В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев. – Текст: электронный // Язык и культура. – 2012. – №. 1 (17). – С. 120-133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-didakticheskie-svoystva-i-funktsii> (дата обращения: 19.10.2021).
7. **Сысоев, П. В.** Технологии WEB 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – №3. – С. 27-31.
8. **Титова, С. В.** Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С.В. Титова. – Litres, – 2017. – 248 с. ISBN: 978-5-00058-548-1. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1

А.З. Минахметова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме влияния психологических особенностей личности на обучение иностранного языка. На успешность обучения языковым аспектам иностранного языка оказывает влияние целая совокупность индивидуальных особенностей личности, среди которых рассмотрены мотивация к изучению иностранного языка, уровень языковых способностей, наличие внешних или внутренних языковых барьеров, когнитивный стиль, присущий обучающемуся, а также уровень развития вербальной памяти индивида и характерный для него уровень сформированности способности понимания сложных логических отношений и выделения абстрактных связей.

Ключевые слова: психологические особенности личности, вербальная память, способность понимания сложных логических отношений, развитие мыслительных процессов, мотивации к изучению языка.

A.Z. Minakhmetova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

INDIVIDUAL'S PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS INFLUENCE ON THE TEACHING LINGUISTIC ASPECTS OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the problem of the influence of psychological characteristics of personality on the teaching of a foreign language. The success of teaching the linguistic aspects of a foreign language is influenced by a whole set of individual personality characteristics, among which the motivation to learn a foreign language, the level of language abilities, the presence of external or internal language barriers, the cognitive style inherent in the student, as well as the level of development of the individual's verbal memory, as well as the

characteristic level of formation of the ability to understand complex logical relationships and the allocation of abstract connections are considered.

Keywords: psychological characteristics of personality, verbal memory, the ability to understand complex logical relationships, the development of thought processes, motivation to learn a language.

В психолого-педагогической науке накоплен достаточно обширный материал, свидетельствующий о взаимосвязи психологических характеристик личности и особенностями изучения им иностранного языка.

В современной научной литературе в качестве основных психологических предпосылок, оказывающих влияние на процесс обучения иностранному языку выделяются: мотивация и интерес обучающегося к изучению иностранного языка; индивидуальные способности личности к изучению языка; наличие языкового барьера при изучении иностранного языка [2; 4].

Успешность обучения языковым аспектам иностранного языка определяются различными индивидуально-психологическими особенностями человека, которые определяют тип его личности и влияют на процесс обучения. Их воздействие на процесс изучения иностранного языка определяется тем, что, в зависимости от индивидуальных психологических особенностей и качеств личности у обучающихся формируется определенный способ выполнения деятельности в процессе познания, или характерный для него когнитивный стиль [5].

Среди психологических качеств, определяющих успешность обучения языковым аспектам иностранного языка, можно также назвать такие индивидуально-психологические особенности личности обучающегося как уровень развития вербальной памяти индивида, а также характерный для него уровень сформированности способности понимания сложных логических отношений и выделения абстрактных связей.

Значимость вербальной памяти в процессе обучения языковым аспектам иностранного языка обусловлена тем, что именно данный тип памяти позволяет легче усваивать лингвистический материал. Несмотря на то, что само по себе запоминание новых лексических единиц не связано напрямую с эффективностью осуществления иноязычной речевой деятельности, высокий уровень развития вербальной памяти у изучающего иностранный язык, относится к числу его преимуществ [1].

Вторая из названных нами психологических предпосылок обучения языковым аспектам иностранного языка – уровень сформированности способности понимания сложных логических отношений и выделения абстрактных связей – имеет значение в процессе обучения в связи с тем, что данный показатель отражает эффективность использования обучающимся приемов запоминания учебного материала при изучении иностранного языка. Психологические исследования, проводимые в данной сфере, свидетельствуют о том, что именно высокий уровень указанной способности определяет успешность индивида в процессе освоения новых лексических единиц иноязычной речи [3, с. 415].

Важной психологической предпосылкой изучения иностранного языка могут становиться также возрастные особенности обучающихся, которые определяют особенности и уровень развития мыслительных процессов, мотивации к изучению языка, уровень упорства в освоении языковых компетенций. Так, в подростковом возрасте мотивация во многом определяется начинающимися процессами жизненного самоопределения личности, поэтому, если школьник не связывает изучение языка с его необходимостью для будущей жизни, он не прикладывает достаточного количества усилий к его осуществлению. Кроме того, особенности развития мыслительных процессов на разных возрастных этапах определяют необходимость использования различных подходов к обучению, наиболее эффективных в работе с определенными категориями обучающихся.

Таким образом, основными психологическими предпосылками обучения иностранному языку являются мотивация, уровень языковых способностей, наличие языковых барьеров, когнитивный стиль обучающегося, уровень развития вербальной памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Иванченко, А.А.** Явления интерференции и переноса в процессах долговременной вербальной памяти: на примере обучения русскому языку англоговорящих студентов-иностранцев на подготовительном факультете / А.А. Иванченко: дис. ... канд. психол. наук. – Текст: электронный. – URL: <https://www.dissercat.com/content/yavleniya-interferentsii-i-perenosa-v-protsessakh-dolgovremennoi-verbalnoi-pamyatina-primere> (дата обращения: 05.09.2021).
2. **Коновалова, О.В.** Проблематика изучения английского языка / О.В. Коновалова – Текст: непосредственный // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации. – 2016. – С. 221 – 223.
3. **Лысенко, Н.Е.** Развитие приемов запоминания учебного материала при изучении русского и иностранного языков / Н.Е. Лысенко. – Текст: непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2011. - № 6. – С. 412 – 419.

4. **Мотайло, Л.А.** Психологические аспекты изучения иностранного языка / Л.А. Мотайло. – Текст: непосредственный // Современные технологии обучения иностранным языкам. – 2018. – С. 85 – 88.
5. **Райлянова, В.Э.** Психолингвистические аспекты в изучении иностранного языка / В.Э. Райлянова. – Текст: электронный // Спецпроект: анализ научных исследований. – 2014. – URL: https://confcontact.com/2014-sпецпроект/ps6_rajlyanova.htm (дата обращения: 04.09.2021).

УДК 81-22

Е.А. Мишутинская¹, М.К. Токмакова²,

¹Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

²Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия

СЛОВСОЛЖЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья рассматривает вопрос о продуктивности словосложения в процессе пополнения военной лексики английского языка в XX веке. Отмечается, что большинство сложных слов – существительные без соединительного элемента, характеризующиеся подчиненным отношением первого компонента ко второму. Продуктивна модель образования сложных слов по образцу словосочетаний.

Ключевые слова: словообразование, словосложение, английский язык, военная лексика, синтаксические сложные слова.

E.A. Mishutinskaya¹, M.K. Tokmakova²,

¹Vyatka State University, Kirov, Russia

²Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

WORD-COMPOSITION AS ONE OF THE WAYS TO REPLENISH ENGLISH VOCABULARY

Abstract. The article deals with the productivity of word-composition in replenishing military vocabulary in English in the 20th century. We should note that most compounds are nouns without any means of connection between the components and the first element is subordinate to the second one. The productive model of forming new compounds is syntactical.

Keywords: word-formation, word-composition, English, military vocabulary, syntactical compounds.

В настоящее время большинство учебников по лексикологии указывают на три наиболее продуктивных словообразовательных способа в английском языке: конверсия, аффиксация и словосложение [1, 2, 3]. Мы уже говорили об абсолютном доминировании механизмов словосложения в процессе пополнения «военной» лексики английского языка [4, с. 449]. Целью данной работы является рассмотреть все структурные аспекты сложных лексических единиц указанной тематики для углубления представлений о механизме словосложения в современном английском языке.

Большинство анализируемых номинаций (89,5%) являются именами существительными, глаголы и прилагательные составляют 6,6% и 3,9% соответственно; другие части речи среди рассматриваемых единиц путем словосложения не образованы. Стоит указать на отсутствие каких-либо соединительных элементов между компонентами сложных слов: skyjack, air-lift; gas chamber, kneecap, dive-bomb, ground zero, war trial, iron curtain, poison gas и другие.

Как известно, существует два типа семантической связи между элементами сложного слова: подчинительная и сочинительная. Анализ отношений первого элемента ко второму внутри рассматриваемого пласта лексики не выявил ни одного примера сочинительной связи, что позволяет говорить о ее непродуктивности в процессе формирования указанных единиц. Иными словами, для всех сложных лексических единиц, имеющих в структуре своего значения сему «military», характерно подчинительное отношение первого элемента ко второму. Самой распространенной структурной моделью является существительное + существительное: gas mask; storm troops; hydrogen bomb; prison-camp; atom bomb; war trial; tear gas; mustard gas; glamour boy; peace process; mass murder. Простые, производные основы активнее используются в процессе словосложения. Использование производных основ единично: freedom-fighter; killing field; firing squad; concentration camp; damage limitation; plastic explosive; ethnic cleansing.

Важно отметить, что «некоторые типы сложных слов приближаются по структуре к словосочетаниям и состоят из комбинации целых слов» [5, с. 283]. Стирание грамматического значения зависимых элементов и фиксированный порядок компонентов позволяют нам относить такие единицы как Third World War и weapon of mass destruction к сложным словам, а не словосочетаниям. Подобные номинации становятся распространенными в английском языке, включают три-четыре компонента и характеризуются структурным разнообразием. Выражение war to end war (война, после которой не будет

других войн) появилось в 1921 году и имеет следующую модель: существительное + инфинитив + существительное. Выражение по map's land (нейтральная полоса, 1908) не допускает изменений в своем составе, образовано по модели: местоимение + существительное в притяжательном падеже + существительное. Это единичные примеры сложных номинаций, для которых характерна не стандартная структура, а более сложная, уникальная модель. Распространение таких «нестандартных» единиц свидетельствует о жизни языка, его развитии и требует всестороннего глубокого изучения подобных «синтаксических» номинаций.

Продуктивность словосложения позволяет комбинировать данный механизм с другими средствами словообразования. Сложные слова активно образуются путем сочетания сокращенных основ с полными на основе моделей «заглавная буква + существительное»: D-Day (1918, определенный день, на который назначено начало военной операции); A-bomb (1945, атомная бомба); V sign (1941, знак победы); «заглавная буква + числительное»: V-1, V-2 (1944, определенные виды летательных аппаратов, используемые немецкими войсками); «сокращенная основа + существительное»: paratroops (1940, отряд солдат, которых забрасывают на вражескую территорию с самолета на парашютах).

Таким образом, на основе проведенного анализа сложных английских номинаций, имеющих в структуре своего значения сему «military», можно утверждать, что:

- продуктивность словосложения ведет к появлению большого количества новых единиц в английском языке, в частности в сфере военной лексики;
- большинство единиц являются существительными; соединительные элементы между компонентами отсутствуют;
- все рассматриваемые единицы характеризуются подчинительным отношением первого элемента ко второму;
- самая продуктивная структурная модель: существительное + существительное;
- растет количество «синтаксических» сложных слов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Антрушина, Г.Б.** Лексикология английского языка: учебник для бакалавров / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 287 с. – Текст : непосредственный.
2. **Дубенец, Э.М.** Modern English Lexicology. Лексикология современного английского языка: лекции и семинары / Э.М. Дубенец. – М.: Издательство Глосса-Пресс, 2002. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. **Зыкова, И.В.** Практический курс английской лексикологии = A Practical Course in English Lexicology: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. ин. Языков / И.В. Зыкова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. **Мишутинская, Е.А.** К вопросу о развитии «военной» лексики в английском языке на протяжении XX века / Е.А. Мишутинская, М.К. Токмакова. – Текст: непосредственный // Общество. Наука. Инновации (НПК-2021). сборник статей XXI Всероссийской научно-практической конференции. В 2 т. Киров, 2021. – С. 445-449.
5. **Раджабова, П.Т.** Способы словообразования в современном английском языке на основе словосложения / П.Т. Раджабова, П.Г. Идрисова, Р.Ш. Агамурادова. – Текст: электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №4 (59). – С. 282-284. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-slovoobrazovaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-na-osnove-slovoslozheniya/viewer> (дата обращения: 07.09.2021).

УДК 81'476

О.А. Морозова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КРИТЕРИИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИИ ГЛОССАРИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Аннотация. В статье представлен обзор и критерии лексикографической фиксации глоссария фармацевтического дискурса. Проанализированы исторические предпосылки создания двуязычного глоссария. Выявлено, что многие лекарственные препараты, а также вся фармацевтическая лексика имеет латино-греческое происхождение. Важность терминологических исследований в фармации связана с самим существованием фармации как специальной отрасли знания. Фармацевтическая лексика рассматривается как часть профессиональной медицинской лексики.

Ключевые слова: глоссарий, фармацевтический дискурс, терминосистемы, лекарственные препараты, медицинская лексика, фармация.

O.A. Morozova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LEXICOGRAPHIC FIXATION CRITERIA OF THE PHARMACEUTICAL DISCOURSE GLOSSARY (IN ENGLISH)

Abstract. The article presents an overview and criteria for lexicographic fixation of the pharmaceutical discourse glossary. The historical prerequisites for the creation of a bilingual glossary are analyzed. It has been revealed that many medicines, as well as the entire pharmaceutical vocabulary, are of Latin-Greek origin. The importance of terminological research in pharmacy is connected with the very existence of pharmacy as a special branch of knowledge. Pharmaceutical vocabulary is considered as a part of professional medical vocabulary.

Keywords: glossary, pharmaceutical discourse, terminosystems, medicines, medical vocabulary, pharmacy.

Постоянные стремительно происходящие изменения в стране, непрерывно обновляющиеся технологии являются основой для оперативного получения и обмена информацией. Происходит сложнейшая процедура видоизменения высшего профессионального образования, ставятся новые цели, адекватные современному развитию общества, коммуникативным возможностям и межнациональной интеграции. Современный лингвистический процесс образования регулярно подвергается глобальным изменениям в нашем быстроизменяющемся обществе. Экономический и образовательный взрыв в мировом пространстве влечёт за собой современные результативные методы к подготовке высококвалифицированных специалистов в различных сферах деятельности.

Виды деятельности, способствующие ускорению обмена текущей информацией, периодически выдвигают цели, как перед новичками, так и перед профессионалами, чтобы ускорить процесс овладения новейшими технологиями. Для того чтобы остаться конкурентоспособным, необходим постоянный отбор, модернизация и использование новых возможностей самосовершенствования и повышения качества исполняемого вида деятельности, в определенных экономических условиях.

В настоящее время здравоохранение продолжает развиваться. В результате постоянно расширяется количественный и качественный состав медицинской, а в частности фармацевтической терминологии. Фармацевтический язык, находясь под пристальным вниманием, требует и испытывает необходимость в инвентаризации, симплификации и кодифицировании лексических единиц. Специалистами в лингвистической области проводятся исследования фармацевтической терминологии на предмет составления специализированных учебных и методических пособий, словарей и словников, а также тематических глоссариев.

Самый главный переводческий инструмент – умение верно составить и использовать глоссарий. В связи со стремительным развитием научно-технического прогресса любая информация независимо от носителя (печатный или электронный) очень быстро становится неактуальной. Только сам специалист на высоком профессиональном уровне может составить высоконадежный информационный ресурс по специализированной тематике, которая характерна только для данной сферы деятельности. Необходим четкий алгоритм формирования глоссария, правильное объяснение термина главный его принцип.

В соответствии с дефиницией Большого энциклопедического словаря, глоссарий – собрание глосс – это список непонятных слов или выражений с толкованием (толковый глоссарий) или переводом на другой язык (переводной глоссарий). [1, с. 196].

В современном английском языке изучение и исследование фармацевтической терминологии представляет собой актуальную и не до конца исследованную область лингвистики. Терминологическая сфера фармацевтики особенно интересна ввиду своего относительно недавнего возникновения. Фармацевтика представляет собой новый, технологический этап развития фармации, связанный с разработкой и апробацией более современных методов производства лекарств и лекарственных веществ [7]

Во многих подразделениях фармацевтической акциональности: в профессиональном образовании, научной деятельности, создаются новые термины и представления; для которых оперативное информационно-терминологическое обеспечение играет огромную роль, которая отвечает современным научным запросам. Раскрываются нижеследующие вопросы: многогранность и неоднородность терминологии данной сферы деятельности; несостоятельность упорядоченной терминосистемы. Наряду с этим, возникает насущная потребность в подготовке соответствующих специалистов, владеющих систематичной базисной фармацевтической терминологией.

Не вызывает сомнений, что крайне актуально и необходимо в первую очередь издание двуязычных глоссариев, учебных словарей.

В настоящее время лекарственная фармакология формируется по двум направлениям: 1) общепharmaцевтическая терминология; 2) частные, дисциплинарные фармацевтические терминологии. Развиваясь, дисциплины приобретают новые развернутые толкования, термины; публикуются обновленные терминологические глоссарии, при формировании которых, используются новые классификации, совершенствуются те, которые уже были в употреблении.

Регулярно в международной науке появляются новые лекарственные формы, препараты, методы их изготовления. По этой причине возникает проблема с систематикой отечественных и иноязычных (англоязычных) терминов [3].

Терминология выполняет одну из главнейших функций в профессиональной коммуникации специалистов. Являясь составляющей научных исследований, термины взаимодействуют с другими определенными терминосистемами.

В результате развития здравоохранения медицинская терминосистема постоянно пополняется, в частности за счет фармацевтического языка; как следствие этого появляется необходимость инвентаризировать, унифицировать и подвергать кодификации лексические единицы фармакологического языка как отдельной отрасли здравоохранения.

Медицинская лексика является одной из древнейших профессиональных терминологий, она формировалась на собственной языковой основе, усваивая все то, что на время её создания выработала мировая цивилизация. Медицинская терминология не является устойчивой системой, она существует, претерпевает видоизменения, адаптируется к потребностям современности.

Исторический аспект развития медицины тесно связан с исследованием этимологии медицинской и фармацевтической лексики. Создание современной фармацевтической терминологии связано не только с её первоначальным смысловым толкованием, и даже не только с квинтэссенцией, соответствующих значений, но и со всеми всемирными событиями, которые имеют место во всех существующих медицинских школах.

Важность терминологических исследований в фармации связана с самим существованием фармации как специальной отрасли знания. Фармацевтическая лексика рассматривается как часть профессиональной медицинской лексики. Этимологический анализ профессиональной лексики позволяет установить принципы номинации, выявить мотивировочный признак и таким образом получить сведения о генезисе медицинского и фармацевтического знания.

Лексику фармацевтической тематики можно условно разделить на следующие группы: наименования фармацевтических специальностей, названия лекарственных растений, названия лекарственных препаратов как средств оказания медицинской помощи.

Лекарственные средства (англ. Medicinal agents, drugs) – препараты или их соединения, оказывающие медикаментозное влияние на человеческий организм или организм животного, имеющие особенность проникать во внутренние органы, ткани человека или животного, некоторые из которых возможно применять для проведения профилактических мероприятий, диагностики различных заболеваний, терапии болезней, восстановление после продолжительной нетрудоспособности. Лекарственные средства, а также витаминные препараты производятся из различных веществ растительного происхождения, Это также вытяжка из крови, плазмы крови, из органов, тканей организма человека или животного, минералов методами синтеза или с применением биологических технологий. К лекарственным средствам относятся фармацевтические субстанции (англ. Pharmaceutical substances) и лекарственные препараты (англ. pharmaceuticals; drugs).

Лекарственное средство, лекарственный препарат, медикамент, лекарство (новолат. Praeparatum medicinale, praeparatum pharmaceuticum, medicamentum) – вещество или смесь веществ синтетического или природного происхождения в виде лекарственной формы (англ. (drug) dosage form, (drug) formulation, (pharmaceutical) dosage form), таблетки, капсулы, растворы, мази и т.п., применяемое для профилактики, диагностики и лечения заболеваний [4]. Перечисленные лекарственные формы – таблетки (англ. tablet, pill, pellet), капсулы (англ. capsule), растворы (англ. solution), мази (англ. ointment, liniment) и т.д. – подразумевают наиболее удобные для приема (употребления) формы лекарственных средств. Лекарство, готовое к употреблению, имеющее в фармацевтике название «лекарственный препарат», – это изготовленное в аптеке или на фармацевтическом предприятии лекарственное средство в той или иной лекарственной форме. Список названий лекарственных препаратов и форм, заимствованных из латинского языка, составляет Международную фармацевтическую номенклатуру [5, С. 13–17].

Английское слово 'medicine' может обозначать и лекарство, и медицину. В значении «лекарство» данная лексическая единица используется с середины XIV века. Фразеологизм 'to take one's medicine' (буквально «принять чьё-то лекарство»), обозначающий «подчиниться чему-то нежелательному» впервые зафиксирован в 1865 г. В английском языке шаман обозначается словом 'medicine-man'. В русском языке слова «медицина» и «медицинский» известны со второй половины XVII в., но в общее употребление они вошли в Петровскую эпоху. Слово «медицина» заимствовано из научной латыни: medicina [ars] – лечебная наука, medicus – врач. Латинские слова восходят к индоевропейскому корню *med - измерять, обдумывать, взвешивать, соображать [6, I, с. 520].

Spirit (спирт) – слово из латинонемецкой речи медиков XVI–XVII вв., известно с XVII в.: в русском документе 1663 г. упомянуты «и сиропы, и сахара, и спирты». Слово восходит к латинскому spiritus – «дуновение, дыхание, дух, душа». В английском, французском, испанском языках спирт чаще называют

арабским словом «алкоголь» (alcohol). В английском языке в середине XIII века слово 'spirit' имело такие значения, как «душа», «смелость», «дыхание» [2, с. 93-101].

Следует отметить, что в современном английском языке в сфере фармацевтики употребляются как собственно латинские термины, так и терминологические единицы латинского происхождения: medicamentum – medicine, medication; remedium – remedy; substantia farmaceutica – pharmaceutical substance; forma medicamentorum – medicinal form; preparatum – (medicinal) preparation; tincture – tincture; sirupus – syrup, sirup; herba – herb, herbage; folia – foliage; fructus – fruits; baccae – bacca; flores – flowers и др. [2, с. 93-101].

Помимо терминологических единиц в современный английский язык проникают научные ботанические номенклатурные наименования, в частности, названия растений. Международная ботаническая номенклатура представляет собой строгий перечень названий соподчиненных систематических групп – таксонов (англ. taxon).

Несомненно, что фармацевтические термины и ассортимент лекарственных и витаминных препаратов расширяется, устаревшие заменяются более современными аналогами, поэтому список фармацевтических терминов, в том числе заимствованных из латинского языка и образованных на основе латинских корней и элементов, пересматривается и обновляется.

В англоязычной фармацевтической литературе именно терминологические исследования профессиональной лексики незначительны. Среди существующих иностранных публикаций заслуживают внимания статьи, в которых сочетаются логико-семантический и лингвистический анализ профессиональных терминов. Количество опубликованных материалов в области фармацевтики по терминологии очень ограничено.

Таким образом, можно сделать вывод, что интенсивность исследований в фармакологической терминологии недостаточно эффективна, а также знания и уровень владения специалистами фармацевтической терминологией не позволяют на достаточном уровне классифицировать названия медицинских препаратов фармации. Одной из причин является слабое сотрудничество с лингвистами при осуществлении классификации и анализа в области фармацевтического дискурса. Огромное количество бессистемных названий лекарственных средств с громоздкими неблагозвучными наименованиями, которые значительно усугубляют профессиональную, научно-исследовательскую, должностную активность в фармации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Большая Рос. энцикл.; Санкт-Петербург: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с. – Текст: непосредственный.
2. **Доткулова, З.О.** Англоязычная фармацевтическая терминология: латинские истоки / З.О. Доткулова, Р.С. Аликаев. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. – № 1. – С. 93-101.
3. **Коржавых, Э.А.** Проблемы гармонизации фармацевтической терминологии / Э.А. Коржавых. – Текст: непосредственный // Научные и методические проблемы медицинской и фармацевтической терминологии: Сб. мат-лов Всерос. уч.-науч.-методич. конф. (Курск, 2—7 окт. 2006 г.). – Курск: КГМУ, 2006. – С. 43-50.
4. Лекарственные средства, лекарства, ЛС. – URL: <https://gmpnews.ru/terminologiya/medical-products/> (дата обращения: 01.09.2021). – Текст: электронный.
5. **Миронов, А. Н.** Государственный реестр лекарственных средств для медицинского применения – ретроспективный анализ, актуальное состояние и совершенствование требований (аналитический обзор законодательства) / А. Н. Миронов, А.В. Дигтярь, И.В. Сакаева, К.А. Кошечкин. – Текст: непосредственный // Фармакоэкономика. – 2011. – Т. 4 (2). – С. 13–17.
6. **Черных, П.Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. / П.Я. Черных. – Москва: Русский язык, 2002. – Т. I 622 с. Т. II. 560 с. – Текст: непосредственный.
7. **Anderson, S.** Making Medicines: A Brief History of Pharmacy and Pharmaceuticals / S. Anderson. – London: Pharmaceutical Press, 2005. – 318 p.

УДК 372.881.1

Г.Р. Мугтасимова¹, К.С. Фатхуллова¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ
НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с аудированием. В процессе исследования было отмечено, что использование аудиовизуальных средств на уроке татарского языка повышает мотивацию учащихся и придает учебному процессу максимальную коммуникативную направленность. Авторы описывают и анализируют некоторые эффективные методы работы с видеоматериалами, предлагают различные виды заданий для каждого этапа в обучении аудированию.

Ключевые слова: татарский язык, учебный процесс, методика обучения, аудирование, видеоматериалы.

G.R. Mugasimova¹, K.S. Fathullova¹,

¹Kazan Federal University, Kazan, Russia

**THE USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING LISTENING
AT TATAR LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL**

Abstract. The article discusses issues related to listening. In the course of the study, it was noted that the use of audiovisual aids in the Tatar language lesson increases the motivation of students and gives the learning process the maximum communicative orientation. The authors describe and analyze some effective methods of working with video materials, offer different types of tasks for each stage in listening training.

Keywords: Tatar language, educational process, teaching methods, listening, video materials.

Как известно, аудирование – это восприятие и понимание звучащего текста. Роль этого вида речевой деятельности трудно переоценить, и поэтому многие ученые, признавая значимость, обращаются к этой теме как к предмету своего исследования, пытаются решать проблему, используя современные способы или средства обучения данному виду речевой деятельности. Эта тема является одной из самых актуальных тем и в современной методике обучения татарскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний. Недооценка аудирования может отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников.

Таким образом, аудирование – это процесс, помимо слушания, предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации. Методисты давно пришли к выводу, что аудирование – самый сложный вид речевой деятельности.

Научить обучающихся слушать и понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения татарскому языку в коммуникативной методике. И поэтому необходимо целенаправленное и систематическое обучение этому специфическому виду речевой деятельности. Для достижения этих целей большое значение имеют аутентичные аудио- и видеоматериалы. Использование видеоматериалов при обучении татарскому языку открывает большие возможности для формирования и развития языковых навыков и речевых умений.

Существует огромное количество видеоматериалов, которые можно использовать на уроках татарского языка. Это могут быть рекламные ролики или интервью с известными людьми, а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра. Они способствуют более глубокому пониманию татарской речи, так как позволяют учащимся понимать больше за счет зрительных опор.

Изучение татарского языка с помощью художественных фильмов на татарском языке повышает мотивацию к обучению языка.

Безусловно, самым удобным является использование учебных видеоматериалов к учебно-методическим комплексам по татарскому языку. Но как показал анализ, видеоматериалы не включены в учебно-методические комплексы по татарскому языку как средство обучения аудированию, что и обусловило отбор дополнительных видеоматериалов и их дидактическое сопровождение.

Выбор полнометражного художественного фильма для занятий определяется многими факторами, в числе которых – уровень владения учащимися татарским языком, их возрастные особенности.

Пожалуй, многим критериям будет удовлетворять картина Фариды Давлетшина «Инсаф». Фильм снят по пьесе Рабита Батуллы «Прости меня, мама». Фильм удобен для работы на уроках, отражает современные реалии, современный татарский язык. Реплики героев фильма позволяют организовать интересную работу по развитию навыков аудирования. Так, в диалогах представлены разные виды интонационных конструкций, речь героев эмоциональна и экспрессивна.

С данным видеоматериалом рекомендуется работать со старшеклассниками, владеющими татарским языком на уровне не ниже А2. Данный фильм, на наш взгляд, является полезным средством для практики важных аспектов татарского языка.

Этапов работы над фильмом три: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный. На первом этапе мы формулируем задание, даем установку на первичный просмотр и мотивируем учащихся, вызвав у них интерес к теме. Среди преддемонстрационных заданий можно выделить следующие: перевод и трактовка названия фильма; попытка предугадать развитие сюжета исходя из названия фильма и т.д. Задания во время показа фильма направлены на улучшение понимания событий киноленты, её сюжетной линии. Данные задания сопряжены с периодическим прерыванием просмотра, поскольку таким образом мы удерживаем рабочую атмосферу в ходе просмотра и контролируем степень понимания. Среди подобных заданий можно выделить следующие: эпизод, просматриваемый без звука и ответы на предложенные к нему вопросы; выбор вариантов диалогов из предложенных по тому или иному эпизоду, просматриваемому без звука; так называемая «озвучка эпизода», прокрутка того или иного эпизода без звука и восстановление оригинального текста по нему. Последедемонстрационные задания направлены на стимулирование использования татарского языка в реальной жизни, а также на стимулирование критического мышления. Варианты заданий после просмотра художественного фильма: изложение сюжетной линии фильма, в том числе от лица разных персонажей фильма; обсуждение главной мысли фильма в виде групповых дискуссий или монологической речи; ответы на вопросы по фильму, заранее составленные преподавателем; упражнения на понимание фильма в целом.

Таким образом, использование фильмов на уроке татарского языка может служить эффективным способом обучения аудированию, поскольку данный ресурс – это прекрасный способ слушать, видеть и реагировать одновременно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Сасина, С.А.** К вопросу об использовании художественных фильмов в процессе обучения иностранным языкам / С.А. Сасина. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в фокусе инновационных изменений образовательных программ. Материалы научно-практической конференции. – Майкоп, 2014. – С. 45-47.
2. **Фатхуллова, К.С.** Укучыларның татар телендә аралашу осталыгын үстерү / К.С. Фатхуллова, Г.Р. Мугтасимова. – Текст: непосредственный // Языки культуры в контексте исторического наследия: к 100-летию со дня рождения Э. Р. Тенишева : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 21–23 апреля 2021 г.) / под ред. Ж. З. Туктарова, В. Ф. Мухамеджановой, Г. Х. Самочкиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. – С.174-178

УДК 811.512.145

Г.Ф. Мусина,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА ВО ВРЕМЕНА ВОЛЖСКОЙ БУЛГАРИИ И КАЗАНСКОГО ХАНСТВА

Аннотация. Данная статья посвящена истории развития научной терминологии татарского языка во времена Волжской Булгарии и Казанского ханства. В статье описываются исторические этапы возникновения и развития научных терминов, а также их применение в древнетюркских письменных памятниках и произведениях писателей данного периода.

Ключевые слова: татарский язык, научная терминология, прототермины, Волжская Булгария, Казанское ханство.

G.F. Musina,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC TERMINOLOGY OF THE TATAR LANGUAGE AT TIME OF VOLGA BULGARIA AND KHANATE

Abstract. This article is devoted to the development history of scientific terminology of the Tatar language during the times of the Volga Bulgaria and the Kazan Khanate. The article describes the historical stages of the beginning and development of scientific terms, as well as their use in ancient Turkic written monuments and writers' works of this period.

Keywords: tatar language, scientific terminology, prototermns, the Volga Bulgaria, the Kazan Khanate.

Как известно, зарождение терминов связано с появлением и развитием той или науки. В древний период производство являлось основой для создания научной терминологии татарского языка. Данный период является прикладной формой применения физики и физических знаний в быту. Например, для планирования и строительства зданий, построенных в древние времена, подбора строительных материалов, равномерного распределения нагрузки приходилось знать многие физические правила и

свойства, совершать математические и механические расчеты. Данные процессы послужили основой для развития языка той или иной науки, в том числе и языка науки физики.

В древности к области физики относились слова, обозначающие названия орудий труда, бытовых приборов, строительных материалов, оружия и т.п. Специальная лексика в данном этапе не являлась термином в современном понимании этого слова, так как она еще находилась в процессе терминологизации. Поэтому специальную лексику донаучного периода мы обозначили как прототермин. Эти прототермины в дальнейшем стали основой для будущих терминов физики.

Прототермины – это специальные лексемы, появившиеся и применявшиеся в донаучный период развития специальных знаний, поэтому они называют не понятия (которые возникают с появлением науки), а специальные представления. [4, с. 11 – 12].

Так как в древний период еще не было научных трудов, то данные прототермины нашли свое отражение во многих памятниках литературы древнего периода. Например, древнетюркский письменный памятник Махмуда Кашгари «Девону лугатит турк» содержит в себе названия некоторых использовавшихся в XI в. устройств, благодаря которым мы можем говорить об уровне развития техники у тюрко-татарского народа. В данном словаре есть и имеющие древнеисторическое происхождение названия немашинной техники. Их можно разделить на следующие группы:

1) наименования различных рабочих инструментов, приборов, транспортных и др. технических средств: *чэжук (чүкеч)* – молоток кузнеца, *амач (сука)* – соха, *қисғач (кискеч)* – щипцы, *тэгірман (тегерман)* – мельница, *орғақ (урак)* – серп, *сал* – плот и т.п.

2) наименования технических частей и деталей: *тіш (теш)* – зубец, *қіліч қолі (кылыч кулы)* – рукоятка сабли, *башақ (кылыч йөзе)* – острие стрелы, *туғру (ханжәр йөзе)* – лезвие кинжала и т.п.

3) наименования технических процессов: *сірлаш (буя)* – окрашивание, *јонуш (ышкылау)* – строгание, *јітітіш (үткенләу)* – оттачивание и т.п. [8].

В поэме Йусуфа Баласагуни «Кутадгу билик» можно встретить прототермины, бытовавшие в X – начале XIII века в языке народов Средней Азии и Южного Казахстана. Они в большинстве своем обозначают наименования драгоценных металлов: *altun (алтын)* – золото, *kümüš (көмеш)* – серебро и т.п. [1, с. 21 – 26].

Различные научные прототермины находили свое отражение и в литературных произведениях. Так, в поэме основоположника болгаро-татарской письменной литературы Кул Гали «Кысса-и Йусуф» («Сказание о Йусуфе») встречаются слова, обозначающие небесные явления, оружия, драгоценные камни, строения, меры измерения, например, *ай* – луна, *йолдыз* – звезда, *урак* – серп, *ук* – стрела, *алтын* – золото, *табак* – чаша, *тычак* – нож, *сарай* – дворец, *аршын* – аршин и т.п. [5].

В древности довольно большими знаниями в области физики владели болгары. В Волжской Булгарии были широко распространены такие отрасли ремесла, как строительство, архитектура, ювелирное искусство, производство посуды и т.п. Болгары были хорошо знакомы с такими металлами и металлоидами, как железо, медь, латунь, свинец, олово, ртуть, золото, серебро, сурьма, сера, умели их находить и обрабатывать. Булгарские кузнецы уже в X-XI веках изготавливали сталь хорошего качества. Для этого они использовали металлы из различных смесей. На высоком уровне находилось у болгар изготовление орудий труда, в частности, они производили железные сошники, лемехи и резаки для плуга, каральники, орудия для уборки (серпы), жернова. [11, с. 295 – 315].

Болгары занимались изготовлением простой и разукрашенной посуды, среди которой были кувшины, чаши, блюда, кумганы, светильники, тазы и подносы, чаши от весов и т.д. [7, с.42]. Среди болгарских археологических памятников часто встречаются маленькие сосуды под названием *сфероконус*. Как видно из названия, это круглые сосуды с острым дном и толстыми стенами. Сфероконысы изготавливали также в Средней Азии и на Кавказе [12, с. 72 – 83]. Все это свидетельствует о том, что болгары были хорошо знакомы со свойствами материалов, из которых изготавливались сфероконысы, и имели достаточные физические навыки, чтобы их изготавливать.

Также у болгар было хорошо развито производство стекла. Они не только перенимали чужой опыт, но и создали свою школу. Болгары производили стойкое, качественное цветное стекло путем накаливания в стеклоплавильных печах и путем применения других технологических достижений. Из стекла болгары изготавливали много разных вещей. Это все говорит о том, что болгары имели достаточные физические и технические навыки, что позволяло им изготавливать из стекла различные предметы. Болгары достигли высокого уровня и в изготовлении горшков, особенно в производстве покрытий из жидкого стекла для украшения их поверхностей [3, с. 109 – 117]. Зная свойства данных металлов, болгары широко применяли их в производстве.

Высокое развитие у болгар получило и ювелирное искусство. Булгарские ювелиры из золота и серебра изготавливали браслеты, серьги, кольца, бусы, применяя такие приемы, как покрытие золотом и серебром, размельчение, окрашивание в черный цвет, прикрепление драгоценных камней, гравировка по металлу. Болгары были хорошо знакомы со свойствами различных камней и металлов и умело их

использовали при изготовлении украшений. Все эти факты говорят о том, что нашим предкам были знакомы многие физические законы.

Как известно, образование волжских татар связано с историей Волжской Булгарии и Казанского ханства. Усиление культурной связи со странами Востока, принятие в 922 г. ислама ускорили процесс распространения среди булгар арабской письменности и образования медресе. Для ислама знание всегда имело приоритетное значение. Именно после принятия ислама Волжская Булгария славилась своими крупными учебными заведениями, где обучались и дети из других мусульманских стран. В золотоордынский период мусульманская ученость характеризуется расцветом, следовательно, развивалось образование, в том числе и в Волго-Уральском регионе. Казанское ханство, как наследница Золотой Орды, не только сосредоточило в себя политико-экономическую мощь региона, но также являлось духовным, научным и образовательным центром [10]. Всестороннее изучение педагогического наследия этих лет показывает, что уже в мектебе давались общие сведения о земле, суше, воде, морях, странах света, части света, воздухе и физических явлениях в природе [9, с. 20]. Так как арабский язык являлся языком мусульманского богословия, преподавание в этих мектебе и медресе шло на арабском языке. И по этой причине абсолютное большинство научной естественнонаучной литературы было написано на арабском языке [2, с. 40 – 42].

Развитие языка естественных наук и в период Казанского ханства связан с процессом преподавания естественнонаучных предметов в мектебах и медресе. Для обучения некоторым из них специально приглашались профессионалы из городов Средней Азии, Крыма, Ближнего Востока [7, с. 92 – 94].

В области ремесла в данный период особым спросом пользовались оружейники, которые изготавливали как простые наконечники стрел и копий, так и сложные кольчуги и панцири, а также делали ружья и чугунные пушки, необходимые для обороны крепостей. Большое развитие в Казанском ханстве получило и ювелирное дело. Казанские ювелиры, развивая булгарские традиции, достигли высокого мастерства в обработке золота и серебра [7, с. 92 – 94].

Прототермины, обозначающие названия различных орудий труда, оружия, изготовленных в период Казанского ханства, материалов, из которых они изготавливались, а также названия драгоценных камней находили свое отражение в литературных произведениях данного периода. Например, в татарском народном дастане «Идегей» встречаются следующие прототермины: *мәрмәр* – мрамор, *тимер* – железо, *таш* – камень, *ай* – луна, *алтын* – золото, *балта* – топор, *пычак* – нож, *жәя* – лук, *ук* – стрела и т.п. [6].

Таким образом, процесс развития научной терминологии татарского языка во времена Волжской Булгарии и Казанского ханства связан, в первую очередь, с развитием ремесла у коренных народов этих земель и их познаниями в области физики и техники. Изготовленные ими различные предметы впоследствии находили свое отражение в различных письменных памятниках и произведениях писателей данного периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Баласагуни, Й.** Котадгу белек: котайткыч белем / Й. Баласагуни // Мирас. – 2008. – №3. – Б. 21 – 26. – Текст: непосредственный.
2. **Валидов, Дж.** Очерк истории образованности и литературы татар / Дж. Валидов. – Казань: Иман, 1998. – 157 с. – Текст: непосредственный.
3. **Валиуллина, С.И.** Оконное стекло Билярского городища / С.И. Валиуллина. – Текст: непосредственный // Биляр – столица домонгольской Булгарии. – Казань, 1991. – С. 109 – 117.
4. **Воробьева, И.О.** Экономические прототермины в русском языке XV-XVI вв.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.О. Воробьева. – М., 2009. – 25 с. – Текст: непосредственный
5. **Гали, К.** Кыйссаи Йосыф. Йосыф турында кыйсса / К. Гали. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1983. – 544 б.
6. **Идегей:** Татар халык дастаны. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1994. – 255 б. – Текст: непосредственный
7. **История Татарстана:** учеб. пособие. – Казань: ТаРИХ, 2001. – 544 с. – Текст: непосредственный.
8. **Кашгари, Махмуд.** Девону лугатит турк / Махмуд Кашгари. – Т.3. – Ташкент, 1963. – 246 с. – Текст: непосредственный.
9. **Коблов, Я.Д.** Конфессиональные школы казанских татар / Я.Д. Коблов. – Казань, 1916. – 119 с. – Текст: непосредственный
10. **Мухаметзянова, Д.С.** Кадимистская система образования в историческом и педагогическом контекстах / Д.С. Мухаметзянова. – Казань: Институт истории АН РТ, 2008. – 17 с. – Текст: непосредственный
11. **Полякова, Г.Ф.** Изделия из цветных и драгоценных металлов / Г.Ф. Полякова. – Текст: непосредственный // Город Болгар. Ремесло металлургов, кузнецов, литейщиков. – Казань, 1996. – С. 295 – 315.
12. **Халиков, А.Х.** Сфероконические сосуды / А.Х. Халиков. – Текст: непосредственный // Посуда Биляра. – Казань, 1981. – С. 72 – 83.

УДК 372.881.1

Р.Р. Мухамедкулова¹, Л.Ш. Харисова²,

¹МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, Россия,

²МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №19», г. Нижнекамск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье описываются новые технологии преподавания иностранного языка, а именно средствами мультимедиа: платформы Google Класс, CoreApp и интерактивные доски Panaboard и ActivInspire, которые позволяют презентовать учебный материал творчески, разнообразно и варьировать его в зависимости от потребности конкретного ученика или класса. Такая необходимость возникла в связи с особенностью восприятия информации современными учениками известной как «клиповое мышление». В статье также раскрываются основные аспекты данного мышления, проблемы связанные с ним и возможности, предоставляемые современными технологиями для решения этих проблем.

Ключевые слова: новые технологии, средства мультимедиа, «клиповое мышление», ученики.

R.R. Mukhamedkulova¹, L.Sh. Kharisova²,

¹MGEI «Multiple-Discipline Lyceum №37», Nizhnekamsk, Russia,

²MGEI «Secondary Comprehensive School №19», Nizhnekamsk, Russia

THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article describes new ways of teaching a foreign language, such as Google Classroom, CoreApp platforms and Panaboard, ActivInspire interactive whiteboards, which allow a teacher to present the material in creative and varied ways taking into account the needs of a particular student or the whole class. This necessity is based on teenagers' "clip thinking". The article also shows the main aspects, the problems of this kind of thinking and the opportunities of modern technologies in solving these problems.

Keywords: new technologies, multimedia aids, "clip thinking", students.

В современном мире с большой скоростью растет количество потребляемой информации, и это неизбежно влияет на наше развитие и восприятие окружающей действительности.

В частности, глобальная информатизация приводит к изменению в ментальном плане. Под воздействием телевидения, компьютерных игр, Интернета и даже современной литературы у большинства представителей молодого поколения формируется особый тип мышления — «клиповое». В переводе с англ. «clip» – «отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка». Слово «клип» отсылает читателя к принципам построения музыкальных видеороликов, где видеоряд представляет собой слабо связанные между собой образы. По принципу построения музыкального клипа строится и клиповое мировоззрение, то есть человек воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой частей, фактов, событий. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию [4].

Основная же проблема клипового мышления — отсутствие контекста. При клиповом мышлении понимание контекста затруднено и в результате клип не оставляет следов в связанной семантике явлений. И, несмотря на то, что клип — это форма репрезентации информации, все проблемы, связанные с этим подходом, возникают исключительно при интерпретации. То есть, если ученик не заинтересован в информации, не обладает достаточным количеством опыта в той или иной сфере, подобное мышление не оставляет шансов к усвоению информации. Соответственно, задача учителя, используя склонность современных учеников к клиповому мышлению, заинтересовать их и создать условия для восприятия информации с дальнейшей ее интерпретацией [5].

Опыт работы большинства учителей показывает, что существует множество образовательных технологий, позволяющих конструктивно использовать особенности клипового мышления современного ученика в процессе обучения [1]. А именно заинтересовать новой информацией, мотивировать к ее усвоению и дальнейшему умению ее интерпретировать. Помимо этого работа с этими технологиями дает возможность учителю и обучающимся реализовать требования современных образовательных стандартов: умение ученика самостоятельно осваивать материал по заранее выстроенному маршруту.

Речь пойдет о работе на двух платформах, таких как, Google Класс, CoreApp. Платформа Google Класс дает возможность создавать уроки или курсы, которые могут быть доступны как отдельным ученикам, так и целым классам. В Google Классе учитель может на своих уроках использовать видео и аудио материал более приближенный к реальности и затрагивающий важные для подростков аспекты. Более того, учитель, зная свой класс, может разработать целый урок, применяя приемы «завлечения» с учетом особенностей именно этого класса и именно этих учеников. Дополнительным плюсом является то, что ученик может задать вопрос учителю и получить ответ, что создает возможность для дополнительного общения и внимания, которого так не хватает современным детям. Что касается контроля, платформа

Google Класс предлагает функции Google Формы и Google Документа, которые обладают ограниченными возможностями.

Платформа CoreApp обладает такими же возможностями, как Google Класс, но она имеет больший функционал и оставляет поле для творчества учителю. В структуру платформы заложены алгоритмы построения уроков, заданий, проверочных работ, тестирования, а арсенал учебных элементов полностью разрабатывается учителем. Обратную связь ученики могут предоставить в виде письменного, аудио и видео ответов.

К относительно новым технологиям можно отнести работу с интерактивными досками Panaboard и ActivInspire. Использование интерактивной доски учителем на уроке имеет целый ряд преимуществ, так как помогает усилить заинтересованность учащихся в изучении предмета, повышает наглядность в подаче учебного материала, облегчает усвоение материала, подготовку к урокам - всё легко редактируется в режиме реального времени, подстраиваясь под конкретные задачи или аудиторию. При использовании интерактивных средств тестирования учитель может за считанные минуты провести опрос и проверить знания всего класса. Используя доску, можно открывать файлы, работать с Интернетом, писать поверх любых приложений, вебсайтов и видеоизображений с помощью специальных маркеров. Окончив работу, можно сохранить все записи для последующего использования [3]. Но работа с интерактивной доской актуальна для занятий в классе, в отличие от платформ Google Класс и CoreApp.

Принимая во внимание все факты, можно прийти к заключению, что применение известных методов обучения совместно с новыми разработками, в том числе и e-learning технологиями повысит эффективность процесса обучения [2]. Настоящее требует от педагога знаний и умений в сфере применения новейших педагогических технологий, владение прогрессивными методами и средствами современной науки. Это позволит учителю транслировать информацию в привычном для ученика формате, с целью ее конструктивной обработки, анализа, интерпретации и использования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азаренок, Н.В.** Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н.В. Азаренок. – Текст: непосредственный // Мат. Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110-112.
- Горбунова, Л.И.** Использование информационных технологий в процессе обучения / Л.И. Горбунова, Е.А. Александрова. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2013. – №4. – С. 544-5447.
- Делайт 2000 каталог товаров: официальный сайт. – Москва, 2021. – URL: <http://www.delight2000.com/for-education/whiteboards-in-school> (дата обращения: 30.09.2021). – Текст : электронный.
- Семеновских, Т.В.** “Клиповое мышление” — феномен современности / Т.В. Семеновских. – Текст : электронный // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2014. – №5. – (Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ). – URL: <http://naukovedenie.ru> (дата обращения: 29.09.2021).
- Фрумкин, К.Г.** «Клиповое мышление и судьба линейного текста» / К.Г. Фрумкин. – Текст : электронный // Топос : литературно-философский ж-л. [сайт]. – 2010. – №9. – (Онтологические прогулки). – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 27.09.2021).

УДК 811.512.164.

Г.И. Мухаммедова,

*Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммеда Азади,
г. Ашхабад, Туркменистан*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА В УСЛОВИЯХ ХИНДИ-ТУРКМЕНСКИХ ЯЗЫКОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Перевод текстов с одного языка на другой предполагает знание на хорошем уровне как языка обоих народов, так и культуру, историю и современную их жизнь. Особую трудность представляют ФЕ контактирующих языков. Как известно, в фразеологизмах отражаются как особенности языка, так и внеязыковые реалии. Умение адекватно перевести ФЕ является показателем мастерства переводчика.

Ключевые слова: сопоставление неродственных языков, фразеологические единицы, туркменский язык, язык хинди, структурные соответствия, семантические соответствия, смысловой перевод.

G.I. Muhammedova,

Turkmen National Institute of World Languages named after D. Azadi, Ashgabat, Turkmenistan

FEATURES OF TRANSLATION IN THE CONTEXT OF HINDI - TURKMEN LINGUISTIC RELATIONS

Abstract. Translation of the texts from one language to another one presupposes a knowledge at a good level of the language of both nations and their culture, history and modern life as well. The PU of contacting languages are especially difficult. As is known, as the peculiarities of language as the extralinguistic realities are reflected in the phraseologisms. The ability to adequately translate the PU is an indicator of the translator's craftsmanship.

Keywords: a comparison of unrelated languages, phraseological units, Turkmen language, Hindi language, structural similarity, semantic compliance, semantic translation.

При обучении иностранному языку, в том числе и в рамках подготовки переводчиков обучаемый стремится языковые явления на родной язык или язык-посредник. Это приводит к тому, что слова, похожие по звучанию воспринимаются как идентичные и по значению. Такие слова принято называть “ложными друзьями переводчика”. Эти слова побуждают использовать без перевода. Такие “друзья” могут привести к ошибочному переводу не только неопытных, но и бывалых переводчиков. Возникновение таких похожих единиц может быть объяснено рядом причин.

Одной из основных причин является то, что языки, развивавшиеся в тесном контакте, в связи с отдалением друг от друга народов – носителей этих языков, в определенный временной отрезок продолжили развиваться врозь. Это приводило к тому, что слова, одинаковые по звучанию, развивали дополнительное значение, а впоследствии и вовсе отделились друг от друга по семантике.

Это утверждение справедливо и в отношении туркменского языка и языка хинди. Отношения между этими народами (и языками) прошли долгий и сложный путь.

В средние века отношения между туркменским и индийским народами были очень тесными. Об этом свидетельствуют исторические материалы. Эти отношения и были причиной обоюдного влияния друг на друга языков этих народов. Можно отметить, что множество слов активно функционируют в языке этих народов. Как пример можно отметить слова **dost** (друг), **duşman** (враг), **naw** (легкая лодка), **zuban** (язык), **mehman** (гость), **mehreban** (милый, родной) др.

В туркменском языке и в языке хинди целый пласт лексики образуют слова, заимствованные с персидского языка. Среди этих слов также встречаются слова одинаковые (или близкие) по звучанию, но различные по значению. Например, слово **dil** в языке хинди означает **сердце**, в туркменском – **язык**, **fikir** хинд. **печаль, забота**, туркм. **мысль**.

Как свидетельствуют ученые-лингвисты на язык урду сильное влияние оказывал туркменский язык. В развитии современного языка хинди сильно влияние языка урду. Значит, наличие коррелятов в туркменском языке и языке хинди естественно.

Взаимовлияние языка хинди и туркменского языка заметно не только на уровне лексических, но и фразеологических единиц. На основе вышесказанного можно сформулировать мысль: при переводе фразеологизмов, необходимо держать в центре внимания и значение отдельных компонентов ФЕ.

В широкое понимание термина «Фразеологическая единица» включаются устойчивые словосочетания, пословицы и поговорки, афоризмы, крылатые выражения.

Как известно, семантика ФЕ (особенно словосочетания) производное от семантики ее составляющих. Однако, фразеологически связанные значения компонентов представляют особый интерес для изучения. Оттенки значения, переносные значения, эмоциональность, стилистические возможности, национальный колорит слов-компонентов ФЕ представляют трудности для переводчика. Основной особенностью ФЕ является воспроизводимость, устойчивость, сверхсловность, использование в переносном значении. В качестве примера можно привести фразеологизмы туркменского языка *Gözümüz ýolda galdy, (garaşmak)* (букв. Глаза остались на дороге) – долго ждали, *Baş bartagyň deň bolmaýar* (букв. пять пальцев не равны) – не все люди одинаковы и фразеологизмы на хинди: रह देखना[1, с. 1075] [ra:h dekhna:] – не все люди одинаковы, पाँचों अँगुलियाँ बराबर नहीं होतीं[3] (सभी व्यक्ति समान नहीं होते) [pa:nçõñ uñgliya:ñ bara:bar nahi hoti:] [3].

Являясь важным элементом, украшением живой речи, фразеологизмы создают определенные трудности в работе переводчика, потому что каждая ФЕ выражает национальное своеобразие того народа, который создал ее. Переводчик в первую очередь должен определить, имеет ли единица переносное значение, добавляет ли единица эмоциональность и экспрессивность языку текста. Например, туркменские выражения туркменского языка “Nemme zat ýerbe-ýer” и “Nemme zat gül ýaly” имеют близкие значения, однако эмоционально различаются. Такие же примеры можно привести и из языка хинди.

Также интерферирующее влияние оказывают слова, повторяющиеся в составе нескольких ФЕ. Примером такого явления можно привести из туркменского языка “Alma agajundan belli” (яблока видно из яблони), “Alma agajundan uzaga düşmez” (яблоко от яблони далеко не падает). Подобные примеры можно привести и из языка хинди: हाथ उठाना[1, с. 1332] [ha:th utha:na:]– (букв. Поднять руку) прямое значение – голосовать поднятием рук, переносное значение – ударить.

Сравнительное изучение ФЕ туркменского языка и языка хинди позволяет отметить такие соответствия:

1. ФЕ обоих языков совпадают и структурно, и семантически, и по эмоциональной окраске, и по переносностью значения.
2. ФЕ двух языков совпадают только по семантике, различаясь структурно.
3. ФЕ различаются семантически при частичном структурном совпадении. Коррелирующие ФЕ могут быть различны по стилистической принадлежности и наличию переносных значений при семантической близости.

В качестве примера можно привести следующие единицы बूँद-बूँद से घड़ा भरता है [1, с. 920] [bu:nd-bu:nd se ghara: bharta: hae] (хинд. букв. капля по капле – наполнится кувшин) – Dama-dama köl bolar (туркм. Капля по капле будет озеро), पीठ-पीछे बोलना [pi:th-pi:che bolna:] (хинд. Говорить в спину) – Yzyndan geplemek, arkadan güglemek (туркм. Говорить в спину, за сриной) и др.

В первую очередь переводчик должен определить к какой из этих групп можно отнести ФЕ, которую предстоит перевести. Единицы, которые относятся к первой группе не представляют трудность. Достаточно найти соответствие в переводимом языке. Это делать не трудно, если знать тонкости двух языков. Но такие совпадения встречаются редко. В качестве примеров можно привести следующие единицы: कमर कसना [1, с. 240] [kamar kasna:] biliñi guşamak, taýýar bolmak (хинд. букв. опоясаться, перен.зн. быть наготове), दिवारों का भी कान होता है [2, с. 994] [diwa:roñ ka: bhi: ka:n hota: hae] tamda gulak bar (хинд. букв. у стен тоже есть уши, перен.зн. здесь могут подслушивать).

В случае, если полных совпадений нет или трудно их найти, ФЕ можно перевести единицами только семантически совпадающими. При этом необходимо учитывать стилистическую нагрузку и дополнительные значения обеих единиц. Приведем некоторые примеры: *ökje götermek* (убегать)(туркм. букв. Сверкать пятками) – दो नौ ग्यारह (убегать) (do nou gyarah – хинд. букв. Дважды два – одиннадцать *gaçmak*), *dünýäni unudyp ýatmak* (туркм. Букв. Спать забыв весь мир)- घोड़े बेचकर सोना [ghore beçkar sona:] (спать забыв все) (хинд. букв. спать, продав коня), *Ak maýany gördüñmi? Ýok göremok.* (туркм. букв. Увидел белую верблюдицу? Нет, не увидел.) - जंगल में मोर नाचा किसने देखा [1, с. 462] [janganl me mor na:ça: kisne dekha:] (хинд. букв. В лесу павлин танцевал. Кто это видел?) (в значении ни о чем не буду/не будешь говорить, не скажу/ не скажешь, что видел).

Известны случаи, единицы, совпадающие структурно, имеют разную семантику. Например, ФЕ *habar almak ýa-da habar tutmak* интересоваться кем/чем-либо (туркм. букв. Получать информацию) - खबर लेना [3] [khabar lene:] [3] (хинд. Букв. Получать информацию). В индийском языке имеет значение *заботиться о ком/чем-либо* (उस बूढ़े का एकलौटा बेटा मर गया उसकी खबर लेने वाला कोई नहीं है – [us bu:rhe ka: eklouta: beta: mar gaya: uski: khabar lene wa:la: koi: nahí hae]. (У той пожилой женщины умер единственный сын, и теперь о ней некому позаботиться).

Самые трудные случаи встречаются когда необходимо переводить ФЕ которые не имеют соответствия в другом языке. В этом случае можно прибегнуть к построчному переводу или калькированию.

Встречаются редкие случаи использования комбинации способов перевода. В этом случае единицы калькируются, и в то же время приводится переносное значение (так называемый параллельный перевод)

В случаях отсутствия эквивалентов, а буквальный перевод не может адекватно передать значение ФЕ, можно использовать способ перевод-толкование (т.е. ФЕ переводится как свободное словосочетание и обеспечивается комментарием). К этому способу переводчик должен стараться обращаться не часто. Примером такого перевода может служить случай: туркм. *aradan çykmak* (букв. Покинуть ряды) *умереть* - खुदा के घर जाना [3] [huda ke ghar ja:na:] (хинд. букв. Уйти в дом бога – умереть).

В заключение хотим отметить, что сопоставительное изучение туркменского языка и языка хинди в настоящее время находится на стадии становления. Материалов для подобного сопоставления очень много. Это объясняется тем, что индийский и туркменский народы в течение веков развивались в тесном контакте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Современный хинди-русский словарь. Ок. 140000 слов и словосочетаний. О. Г. Ульциферов. -2009. – Текст: непосредственный.
2. Учебник языка хинди. Дымшиц З. М.; Ульциферов О. Г.; Горюнов В. И.; – 1999. – Текст: непосредственный.
3. मैं और मेरा व्याकरण (6-8). – Текст: непосредственный.

УДК 81:39

Э.Р. Набиуллина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

Научный руководитель – доцент, канд. филол. наук Пospelова Н.В.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛЕКСИКЕ

(НА ПРИМЕРЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ “ОДЕЖДА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ”)

Аннотация. В последние годы все большее внимание уделяется лингвострановедческому подходу изучения лексики. Данный феномен объясняется резким ростом международных контактов, что влечет за собой потребность в знании тонкостей изучаемого языка. Данная статья посвящена изучению лексики, принадлежащей тематической группе “Одежда в Великобритании”, на основе лингвострановедческого подхода. В состав данной статьи входят такие лексические приемы, как краткое описание нового научного направления “Лингвострановедение”; лингвострановедческий подход к изучению лексики тематической группы “Одежда в Великобритании”. Исследуемая лексика классифицирована следующим образом: “мужская одежда”, “женская одежда”, “головные уборы”, “обувь”. Кроме того, в ракурсе нашего внимания находятся английские пословицы и идиомы с использованием лексических единиц на тематику “Одежда в Великобритании”.

Ключевые слова: лингвострановедение, Великобритания, лексические единицы, тематическая группа, “Одежда в Великобритании”, пословицы, идиомы.

E.R. Nabiullina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

Research Advisor – Associate Professor, Candidate of Philological Sciences Pospelova N.V.

CROSS-CULTURAL APPROACH TO VOCABULARY

(ON THE EXAMPLE OF THE THEMATIC GROUP “CLOTHES IN THE UK”)

Abstract. In recent years, more and more attention has been paid to the linguistic and cultural approach of studying vocabulary. This phenomenon is explained by the sharp increase in international contacts, which entails the need for knowledge of the subtleties of the language being studied. This article is devoted to the study of vocabulary belonging to the thematic group "Clothes in the UK", based on a linguistic and cultural approach. This article includes such lexical techniques as a brief description of the new scientific direction "Linguistics"; a cross-cultural approach to the study of the vocabulary of the thematic group "Clothes in the UK". The studied vocabulary is classified as follows: "men's clothes", "women's clothes", "hats", "shoes". In addition, our attention is focused on English proverbs and idioms using lexical units on the subject of “Clothes in the UK”.

Keywords: cross-cultural study, Great Britain, a lexical unit, a thematic group, "Clothes in the UK", proverbs, idioms.

Лингвострановедение – это научное направление, которое сочетает в себе элементы лингвистических знаний с элементами страноведения. Данное направление в науке включает в себя исследования истории и современности, а также необходимые для квалифицированного общения сведения о культуре страны изучаемого языка. Главная цель лингвострановедения — обеспечить языковую компетентность в вопросах межъязыкового общения посредством адекватного понимания культуры речи собеседника и исходных текстов [2]. Изучением лингвострановедения занимались такие выдающиеся личности, как Верещанин Е.М., Костомаров В.Г., Ощепкова В.В. и другие [2,3,4,5,6].

Целью данной статьи является описание и интерпретация различных единиц языка тематической группы “Одежда в Великобритании” в современном английском языке.

На первом этапе интерпретируем лексику со значением “Одежда в Великобритании”. Материал был отобран по ряду лингвострановедческих словарей Ощепковой В.В., Рума Р.У., Томашина Г.Д. и других [5,6,7].

Рассмотрим отобранные лексические единицы по данной тематике: baby-doll pyjamas – просторная блуза навыпуск и короткие штанишки (тип женской одежды) [5, с. 44]; balaclava (helmet) – вязанный шлем (закрывает голову, шею и плечи; его носят солдаты, альпинисты, лыжники и т.п.) [5, с. 46]; balmoral – 1) балморал, шотландская шапочка без полей 2) балморал, грубый башмак на шнуровке 3) балморал, пестротканая шерстяная юбка [5, с. 46]; bell-bottom trousers – брюки клеш (первоначально матросские брюки с раструбом) [5, с. 55]; bermuda shorts – бермудские шорты (довольно широкие, почти до колен, обыкновенно из пестротканой шерстяной материи) [5, с. 56]; black tie – 1) черный галстук-бабочка (надевается к смокингу) 2) смокинг (мужской костюм для официальных вечерних приемов [5, с. 60]; blue-bonnet – 1) синяя шапка (круглая шерстяная шотландская шапочка типа берета; головной убор шотландского крестьянина или солдата) 2) разг. “синяя шапка” (шотландский крестьянин; шотландец) [5, с. 62]; bodystocking – комбинированное трико (женское; комбинация лифа и колготок) [5, с. 65]; busby – базби, гусарский кивер (высокий меховой; с султаном и лопастью, свешивающейся с верха на правую

сторону; входит в парадную форму гусарских и конноартиллерийских полков) [6, с. 83]; cardigan – кардиган (вязаный шерстяной жакет с длинными рукавами без воротника; женский или мужской) [5, с. 92]; casuals – удобная обувь (обыкновенно на низком каблуке без шнурков); одежда свободного покроя (обыкновенно для поездки за город и т.п.) [5, с. 93]; cat-suit – “кошечка” (женский нарядный костюм типа комбинезона, обыкновенно прилегающий) [5, с. 94]; cloth cap – разг. “матерчатая кепка” (которую обыкновенно носят рабочие [5, с. 110]; символ простого происхождения); cocktail dress – платье для коктейлей (короткое нарядное; надевается на приемы, выходы в гости и т.п. во второй половине дня) [5, с. 111]; cope – мантия, парчовое облачение священника (надевается поверх саккоса во время торжественных богослужений и крестного хода) [5, с. 120]; court shoes – выходные туфли-лодочки на высоком каблуке (буквально придворная обувь, т.е. туфли для появления при дворе) [5, с. 125]; deerstalker – охотничий шлем (шерстяная шапка с козырьком спереди и сзади; такую шапку носил Шерлок Холмс) [5, с. 134]; dinner jacket – смокинг (пиджак для вечерних приемов из черной шерстяной ткани с атласными отворотами; надевается с черными брюками, белой сорочкой и черным галстуком-бабочкой) [5, с. 138]; donkey jacket – полупальто (грубошерстное, спортивного типа, часто с кожаной кокеткой и накладными карманами) [5, с. 142]; drape suit – мужской костюм с очень длинным пиджаком и узкими брюками (был в моде в 40-х и начале 50-х гг.) [5, с. 145]; dress coat – фрак [5, с. 145]; Eton jacket [5, с. 160] – итонский пиджак (черный, до пояса; напоминает фрак без фалд) [5, с. 160]; Eton suit – итонский костюм (школьная форма учащихся Итона и некоторых других привилегированных частных школ; состоит из итонского пиджака, черного жилета и галстука, брюк в узкую полоску, белой рубашки и крахмального воротника) [5, с. 160]; evening dress – 1) (парадная) вечерняя форма одежды, нарядная вечерняя одежда; смокинг; фрак; вечернее нарядное платье (обыкновенно длинное, декольтированное) 2) “вечерняя форма одежды” (надпись на пригласительной карточке) [5, с. 161]; frockcoat – сюртук (предмет мужской одежды 19 в.) [5, с. 176]; full dress – 1) парадная форма одежды, фрак с белой рубашкой и белым галстуком-бабочкой; парадная форма одежды с орденами (у военных); длинное нарядное вечернее платье 2) “форма одежды парадная” (надпись на пригласительной карточке) [5, с. 177]; Gainsborough hat – (женская) шляпа в стиле Гейнсборо (с широкими полями и низкой тульёй, наподобие шляп на портретах кисти Т. Гейнсборо [5, с. 178]; kilt – килт. Юбка шотландского горца в складку из шерстяной шотландки с рисунком тартан, по которому можно определить принадлежность к тому или иному клану. Модифицированные клетчатые килты, разновидность шотландского берета, пледы, а также прямые куртки с капюшоном, заимствованные у индейцев и эскимосов США и Канады, стали привычной одеждой во многих странах мира [4, с. 76]; NAMsuit – костюм строгого покроя темного цвета: костюм делового человека <сокр. от N(ational) A(ssociation of) M(anufacturers) Национальная ассоциация промышленников> [4, с. 95]; old school tie – “галстук старой школы” Легко узнаваемый галстук с определенным рисунком в полоску или клетку, который носят выпускники одной из привилегированных школ; указывает на их принадлежность к определенному социальному классу [4, с. 104]; tam-o’-shanter – тэм. Шотландский шерстяной берет с узким околышком и широким круглым плоским верхом, украшенным помпоном, кисточкой или пером, который носят, сдвинув на одно ухо <назван по имени героя одноименной поэмы (1790) Р. Бернса Тэма О’Шантера> [4, с. 138].

Далее в представляемой лексике следует выделить следующие подгруппы: “мужская одежда” – bell-bottom trousers, bermuda shorts, black tie, busby, cardigan, cope, dinner jacket, donkey jacket, Eton jacket, Eton suit, evening dress, frockcoat, full dress, NAMsuit, old school tie; “женская одежда” – baby-doll pyjamas, bodystocking, cardigan, cat-suit, cocktail dress, evening dress, kilt; “головные уборы” – balaclava (helmet), balmoral, blue-bonnet, cloth cap, deerstalker, Gainsborough hat, tam-o’-shanter; “обувь” – casuals, court shoes.

Тематическая группа “Одежда в Великобритании” настолько обширна, что языковые единицы данной семантической группы лежат в основе многих пословиц и идиом. “It is another pair of shoes” [7] – это другое дело. Данная идиома употребляется в тех случаях, когда говорящий подчеркивает, что ситуация совсем иная, чем та, о которой говорили. “It is not the gay coat that makes the gentleman” [1] – не элегантный пиджак делает человека джентльменом. Значение данной пословицы заключается в том, что достойного мужчину определяют его поступки, поведение и воспитание, а не его внешний вид. “What’s where the shoe pinches” [7] – вот, где собака зарыта. Данной идиомой говорящий указывает на то, что тайна стала явной, дело раскрытым. “Don’t have thy cloak to make when it begins to rain” [1] – не принимайся шить себе плащ, когда начинает идти дождь. Значение данной пословицы заключается в том, что говорящий советует не откладывать дела на самый крайний срок, поскольку не выполняемая вовремя работа приводит к спешке и становится причиной стресса. “To be in somebody’s shoes” [7] – быть в чьем-то положении. Данную идиому употребляют, когда хотят дать какой-либо совет.

Таким образом, на основе проведенного исследования было выяснено, что тематическая группа “Одежда в Великобритании” включает в себя множество лексических единиц. В данной статье были рассмотрены 32 лексические единицы, отражающие национальный колорит Великобритании. Более того, интересным материалом для лингвострановедческого анализа являются культурно-маркированные пословицы и идиомы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гварджаладзе, И. С.** Английские пословицы и поговорки / И. С. Гварджаладзе, Д. И. Мchedlishvili. – Москва: Высш. школа, 1971. – 76 с.; 20 см. – Текст: непосредственный.
2. **Огнева, Е. А.** Лингвострановедение: британская палитра: учебное пособие / Е. А. Огнева. – Москва: Эдитус, 2012. – 136 с.: ил.; 21 см.; ISBN 978-5-906162-20-5. – Текст: непосредственный.
3. **Ощепкова, В. В.** Образность в семантической системе языка (опыт сопоставительного исследования национальных вариантов английского языка). Учебное пособие по спецкурсу. – Москва, МОПИ им. Н.К. Крупской, 1989. 53с. – Текст: непосредственный.
4. **Ощепкова, В. В.** Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия / В. В. Ощепкова, И. И. Шустилова. – Москва: Флинта: Наука, 1999. – 176 с. – ISBN 5-89349-134-3 (Флинта); ISBN 5-02-022576-2 (Наука). – Текст: непосредственный.
5. **Рум, Р. У.** Великобритания: Лингвострановед. словарь: 9500 единиц/ [Р.У. Рум, Л.В. Колесников, Г.А. Пасечник и др.; под ред. Е.Ф. Рогова]. – Москва: Русский язык, 1978. – 479 с., 8 л. ил.: ил.; 22 см. – Текст: непосредственный.
6. **Томахин, Г. Д.** Лингвострановедческий словарь Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 720 с.: ил. – тверд. обл. ISBN 5-7805-1023-7. – Текст: непосредственный.
7. **McCarthy M., Felicity O.** English Idioms in Use. Intermediate. 60 units of vocabulary reference and practice. Self-study and classroom use. – Cambridge University Press, 2005 – 171с. – ISBN 0-521-78957-5. – Текст: непосредственный.
8. Lingvister. Online-школа иностранных языков: блог. – URL: <https://lingvister.ru/blog/angliyskie-poslovitsy-pro-edu-your-eyes-are-bigger-than-your-stomach> (дата обращения: 05.10.21). – Текст: электронный.

УДК 37.032

Е.А. Николашина,

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Автор определяет целесообразность учета социокультурного пространства в межкультурном полилоге на примере будущих педагогов в области иноязычного образования.

Ключевые слова: диалог культур, социокультурное пространство, формирование коммуникативной компетенции, толерантное отношение, развитие личности.

E.A. Nikolashina,

Ryazan State University named for S.Yesenin, Ryazan, Russia

FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION WITH THE USE OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT MATERIAL

Annotation. The author states that the socio-cultural environment should be taken into account while teaching foreign languages in the context of intercultural polylogue.

Keywords: culture dialogue, socio-cultural environment, communicative competence forming, tolerance, personal development.

Стремительное развитие международных и транснациональных контактов приводит к текущим многочисленным и разноплановым изменениям нашего общества. Россия постепенно входит «в международное экономическое, социокультурное и образовательное пространство» [4], что обуславливает растущий спрос на высококвалифицированных специалистов гуманитарного профиля. Только личность, понимающая особенности современной социокультурной среды, может стать участником полилога культур в мировом масштабе. Общество осознает, что без четкой идентификации личности с определенной культурой невозможен качественный полилог культур. Ощущение принадлежности к некой общности в том числе способствует воспитанию толерантности и способствует развитию умения жить в поликультурном мире.

Под социокультурным пространством развития понимают некую среду, в которой находятся все участники образовательного процесса [5]. Социокультурная среда – сложное многоуровневое образование. Это и вуза, в котором происходит обучение будущих педагогов, и город, в котором находится вуз, и регион в целом, равно как и мир в целом.

Современные люди функционируют в многомерном социокультурном пространстве, которое характеризуется разнообразием и полифонизмом. Именно подобная многомерность придает

социокультурной среде ее структуру и обеспечивают непрерывность его изменений. Деформирующие социокультурное пространство негативные тенденции экономического, политического, социального характера должны восприниматься как данность, в связи с чем становится очевидным необходимость использования позитивного потенциала социокультурного пространства.

Изменения социокультурного пространства стремительны и необратимы. Для того, чтобы соответствовать постоянно изменяющемуся социокультурному пространству и стать истинным профессионалом необходимо быть включенным в пространство этих изменений. Включенность предполагает участие в моделировании социокультурного пространства, т.е. ощущение себя субъектом профессиональной, информационной и иной культуры. Таким образом, развитие будущих педагогов как личностей, профессиональное становление не может быть успешным без интеграции с социокультурной средой, вне социокультурного пространства, без включенности в происходящие процессы.

Для развития целостной личности крайне важным становится приобретение того социокультурного опыта, который приводит к ее общему развитию, способствует обретению профессиональной компетентности [2]. Компетентностный подход к исследованию социокультурного пространства предполагает, что студенты в процессе обучения должны овладеть комплексом знаний и умений, обеспечивающих его не только профессиональными навыками, но и рядом личностных и социальных качеств. Будущий специалист формируется, обучаясь умению и способности транслировать культурные ценности в будущей работе. Причем процесс получения и передачи этих ценностей возможен только посредством образовательной деятельности.

Образовательное пространство социокультурной среды вуза отвечает за становление таких качеств личности студента, как интеллектуальная мобильность, готовность усваивать новую информацию, учиться, степень образованности, развитие рациональной сферы познания и эмоционального восприятия мира, уровень культуры и чувств.

XXI век характеризуется массовой глобализацией мировых процессов как политического, экономического, так и общественно-социального характера. Каждая народность обладает неким набором уникальных, присущих только ей, традиций и обычаев, которые представляются способами и средствами коммуникации. Развитие культуры одного народа невозможно представить без соприкосновения с культурами других народов, поскольку именно взаимодействие культур порождает обогащение культурного пространства. Исходя из целей межкультурного диалога, определяющих способ развития ценностных представлений, формирования культурной реальности, можно говорить о двух его типах.

В первом случае диалог культур вызван стремлением каждой из культур к созданию или сохранению условий своего существования. Таким образом, ценности, идеи, принципы поведения перенимаются не с целью понять партнера, а из-за прагматических соображений. Например, принцип мирного сосуществования может выступать не абсолютной ценностью, а как некое обстоятельство, которое необходимо для осуществления интересов конкретной культуры в частном случае.

Во втором – диалог происходит в целях взаимопонимания и установления эффективного общения. В данном случае представители культур понимают необходимость со-существования и со-деятельности. И именно этот вариант выступает наиболее продуктивным в глобальном значении [3].

Диалог культур представляется как максимально благоприятная основа развития межнациональных и межэтнических взаимоотношений, которые на сегодняшний момент становятся все более распространенными.

На современном этапе развития общества главной целью обучения предметам гуманитарного профиля является развитие личности обучающегося, развитие стремления участвовать в межкультурной коммуникации. Специалисты различных областей в настоящее время говорят о поликультурном диалоге, о необходимости подготовки к его ведению молодежи, развитию коммуникативной компетенции студентов. Однако, общепризнанное понимание коммуникативной компетентности будущих педагогов как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию, отсутствует.

В связи с этим теоретико-педагогические основы процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов, которые бы отражали его сущность и возможности совершенствования, разработаны в недостаточной мере. То же самое относится и к содержательному и методико-технологическому аспекту формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки, а в результате можно говорить и о несоответствии уровня развития технологии измерения и оценивания результатов формирования коммуникативной компетентности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

При современном развитии международных социальных сетей, коммуникативных площадок трудно представить, что некая личность останется замкнутой исключительно в пространстве собственной культуры. Наоборот, человек получает возможность транслировать собственное мировосприятие в другие культуры и получать отклик от представителей других народов, обладающих иными традициями и обычаями.

Потребность в общении, социальная активность представляются актуальными в вопросах формирования толерантных качеств молодого поколения. Для решения этой задачи при обучении будущих педагогов необходимо развивать навыки эффективного взаимодействия, сотрудничества представителями других культур, учить преодолевать свои этно- и культурно-центристские тенденции и предрассудки и корректировать собственное поведение для достижения взаимопонимания в межкультурном взаимодействии.

Наиболее эффективными техниками выступают различного рода коммуникативные задания [1]: ведение блога, канала на YouTube, подписки на страницы Instagram и Twitter, взаимодействие в социальных сетях ВКонтакте, Facebook, участие в международном проекте Postcrossing, проведение экскурсий по родному городу, разработка буктрейлеров, подготовка презентаций о наиболее ярких мировых событиях и традициях, т.е. как монологические, так и диалогические формы коммуникации.

Именно активная включенность в социокультурное пространство не только вуза, но и мира позволяет активнее развивать коммуникативную компетенцию сразу в рамках подготовки к эффективному диалогу культур. Таким образом, актуальность проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в социокультурном пространстве определяется:

- необходимостью подготовки будущих педагогов к осуществлению коммуникативной деятельности;
- повышенным требованиям к уровню коммуникативной компетентности будущих педагогов в рамках диалога культур;
- недостаточной разработанностью технологического аппарата измерения и оценивания эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом социокультурного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абросимова, Г. В.** Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. / Абросимова Г.В. — Челябинск, 1996. — 358 с. — Библиогр.: с. 323-358. — Текст : непосредственный.
2. **Артамонова, Е. П.** Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. / Артамонова Е.П. — Магнитогорск, 2004. — 173 с. — Библиогр.: с. 153-173. — Текст : непосредственный.
3. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; составитель С.Г. Бочаров, текст подготовили Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примечания С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. — Издание второе. — Москва: Издательство «Искусство», 1986. — 445 с. — 10 000 экз. — Текст : непосредственный.
5. **Николашина, Е. А.** Развитие социокультурной компетенции будущих педагогов, обучающихся по профилю «Обществознание и Английский язык» / Е.А. Николашина. — Текст : электронный. // Научно-методический электронный журнал Концепт. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. — С. 48-53. — URL: <https://e-koncept.ru/2017/470197.htm> (дата обращения: 04.10.2021).
6. **Николашина, Е. А.** Социокультурное пространство как основа для формирования межкультурной компетенции студентов языковых направлений подготовки. / Е.А. Николашина. — Текст : электронный. // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. — Белгород: Издательство ООО «ГиК», 2020. — С.394-398. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44645432_88624703.pdf (дата обращения: 04.10.2021).

УДК 811.111

Е.А. Нильсен¹, В.О. Николаев¹,

*¹Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА У. ГОЛДИНГА “LORD OF THE FLIES” НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Сравнительный анализ переводов романа “Lord of the Flies”, сделанных В. Тельниковым и Е. Суриц, позволил сделать вывод, что в большинстве случаев семантика предложений и синтаксические структуры в оригинале и переводах совпадают, следовательно, отношения между текстами ИЯ и ПЯ принадлежат к четвёртому типу эквивалентности по классификации В.Н. Комиссарова.

Ключевые слова: эквивалентность перевода, теория В.Н. Комиссарова, «Повелитель мух» У. Голдинга.

Е.А. Nilsen¹, V.O. Nikolaev¹,

¹Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russia

EQUIVALENCE OF RUSSIAN TRANSLATIONS OF LORD OF THE FLIES BY W. GOLDING

Abstract. A comparative analysis of the translations of the novel “Lord of the Flies” made by V. Telnikov and E. Surits allowed us to conclude that in most cases the semantics of sentences and syntactic structures in the original and translations coincide, therefore, the relations between these texts belong to the fourth type of equivalence according to V.N. Komissarov’s classification.

Keywords: equivalence of translation, V.N. Komissarov’s theory, Lord of the Flies by W. Golding.

Одним из основных критериев оценки качества перевода, наряду с критерием адекватности, является *эквивалентность* перевода, так как при сильном от неё отступлении сообщение текста, переносимого в переводящий язык, будет значительно отличаться от посыла оригинала, что позволяет утверждать, что эквивалентность является главным условием осуществления перевода в целом. Исходя из данного тезиса, взгляд на то, чем ограничивается эквивалентность перевода, напрямую зависит от взгляда на то, что перевод в целом должен сохранять от оригинала, а это является вопросом, предполагающим различные трактовки. По данной причине существует немало подходов к определению эквивалентности, а также немалое количество классификаций последней.

В рамках настоящего исследования мы придерживаемся точки зрения на эквивалентность В.Н. Комиссарова, поскольку его теория представляется наиболее комплексной. В данной теории эквивалентные отношения, устанавливаемые между оригинальным текстом и его переводом, классифицируются в соответствии с пятью типами: первый тип эквивалентности предполагает сохранение коммуникативной цели оригинального текста, в то время как синтаксическая организация и лексический состав сопоставимыми не будут; второй тип эквивалентности указывает на большую смысловую близость текстов, достигаемую путём передачи внеязыковой ситуации текста, при сохранении коммуникативной цели оригинала; третий тип эквивалентности совмещает в себе сохранение цели коммуникации, передачу ситуации, а также части содержания текста оригинала; четвёртый тип эквивалентности указывает на совпадение в тексте перевода семантики высказывания, а также синтаксических структур; пятый тип эквивалентности предполагает полный синтаксический и лексический параллелизм при сохранении всего присущего предыдущим типам эквивалентных отношений [3, с. 52-78].

Целью исследования является изучение особенностей переводов книги У. Голдинга “Lord of the Flies” с английского языка на русский, а также анализ эквивалентности сделанных в разные годы переводов.

“Lord of the Flies” («Повелитель мух») дважды переводился на русский язык: В. Тельниковым в 1969 году и Е. Суриц в 1981 году, что даёт возможность проанализировать разные переводческие стратегии и подходы к установлению эквивалентных отношений двух разных переводов к одному оригиналу.

Here the beach was interrupted abruptly by the square motif of the landscape; a great platform of pink granite thrust up uncompromisingly through forest and terrace and sand and lagoon to make a raised jetty four feet high (Оригинал) [2, с. 14].

Там плавный берег резко перебивала новая тема в пейзаже, где господствовала угловатость; большая площадка из розового гранита напролом врбалась в террасу и лес, образуя как бы подмости высотой в четыре фута (Е. Суриц) [1, с. 11].

Здесь пляж резко прерывался: огромная платформа розового гранита, квадратные очертания которой были лейтмотивом ландшафта, решительно раздвинула лес, пролегла через террасу и песок и сползла в лагуну, как мол, выступая из воды на четыре фута (В. Тельников) [4, с. 1].

Синтаксическая организация начала предложения в переводе Е. Суриц соответствует структуре оригинала, части предложения, как и в оригинале, отделены друг от друга точкой с запятой (...*motif of the landscape; a great platform...* – ...пейзаже, где господствовала угловатость; большая площадка...). Однако далее она отступает от исходного текста, чтобы перевести обстоятельство причины, заменив его на обстоятельство, выраженное деепричастным оборотом (*a great platform thrust up to make a raised jetty four feet high* – большая площадка врбалась, образуя как бы подмости высотой в четыре фута). Данное решение не позволяет сказать о синтаксическом параллелизме текста оригинала и текста перевода, но позволяет отнести предложение к синтаксическому варианту оригинала. С точки зрения лексики, в этом переводе присутствуют как добавления (*Here the beach was interrupted* – Там **плавный** берег резко перебивала), так и опущения (*through forest and terrace and sand and lagoon* – в террасу и лес), то есть лексическое сходство предложений является неполным, однако всё же остаётся значительным. Коммуникативная цель, внеязыковое событие и способ её описания совпадают, а значит перевод образует с текстом оригинала эквивалентные отношения четвёртого типа.

В. Тельников также отступает от оригинальной синтаксической конструкции, образуя сложное бессоюзное предложение, вследствие чего в его предложении наблюдается куда больше отличий, нежели в переводе Е. Суриц. Тем не менее структуры оригинала и перевода связаны отношениями синтаксической трансформации, что позволяет отнести синтаксис предложения перевода к варианту исходного. С точки зрения лексики, в предложении присутствуют добавленные переводчиком элементы,

например, разделение глагола-сказуемого англоязычного предложения (*thrust up*) в русском варианте на два других (раздвинула, пролегла), а также наблюдается появление сравнительного оборота, отсутствующего в оригинале (сползла в лагуну, как мол). Несмотря на такие расхождения, сходство лексического состава значительно, что в совокупности с сохранением коммуникативной цели, ситуации и способа её описания позволяет говорить об эквивалентных отношениях четвёртого типа.

Though he had taken off his school sweater and trailed it now from one hand, his grey shirt stuck to him and his hair was plastered to his forehead (Оригинал) [2, с. 7].

Школьный свитер он снял и волочил за собой, серая рубашечка на нем взмокла, и волосы налипли на лоб (Е. Суриц) [1, с. 5].

Хотя он снял школьный свитер и нес его в руке, серая рубашка на нем взмокла от пота, а волосы прилипли ко лбу (В. Тельников) [4, с. 1].

В переводе Е. Суриц представлена отличная от оригинала синтаксическая организация предложения: предложение на английском языке является сложноподчинённым с придаточным в значении уступки, а в рассматриваемом переводе предложение сложносочинённое. Таким образом, отсутствует синтаксический параллелизм. Осуществленные переводчиком трансформации позволяют сделать вывод о синтаксической вариантности перевода по отношению к оригиналу. Наблюдается практически полное совпадение лексических составов предложения, совпадают и цель коммуникации, и внеязыковая ситуация, и способ её описания. Таким образом, перевод данного предложения соответствует четвёртому типу эквивалентности.

В. Тельников в своём варианте перевода сохранил синтаксическую конструкцию оригинала: его предложение также является сложноподчинённым с придаточным в значении уступки. Кроме того, лексика в его переводе практически полностью повторяет лексику оригинала. Коммуникативная цель, внеязыковое событие и способ его описания совпадают, что позволяет сделать вывод о существовании эквивалентных отношений четвёртого типа.

They walked along, two continents of experience and feeling, unable to communicate (Оригинал) [2, с. 75].

Они шагали рядом – два мира чувств и понятий, неспособные сообщаться (Е. Суриц) [1, с. 72].

И они шли рядом — два мира чувств и переживаний, два замкнутых в себе мира (В. Тельников) [4, с. 10].

Перевод Е. Суриц синтаксически параллелен оригиналу. Более того, в нём наблюдается и полное лексическое соответствие. Коммуникативная цель, внеязыковое событие и способ его описания также сохранены, что позволяет нам сделать вывод о принадлежности предложения в ПЯ к пятому типу эквивалентности.

В. Тельников в своём переводе отступает от оригинальной синтаксической структуры предложения. В представленном отрывке исходного текста присутствует развёрнутое определение (*unable to communicate*), которое не сохраняется в переводе (два замкнутых в себе мира), что вызывает не только синтаксические расхождения, но и отклонения в лексическом составе. Фрагмент предложения (*unable to communicate* - два замкнутых в себе мира), в котором представлено расхождение, относится к первому типу эквивалентности, так как при его переводе сохраняется только коммуникативная цель. Кроме того, не наблюдается сохранения противопоставления, присутствовавшего в оригинале (*experience and feeling* – чувств и переживаний). Таким образом, с учётом сохранения коммуникативной цели, внеязыковой ситуации и способа её описания, перевод в целом можно отнести к четвёртому типу эквивалентности. Однако перевод предложения в целом, передающий исключительно коммуникативную цель, можно трактовать как нечто среднее между третьим и четвёртым типом перевода в терминах В.Н. Комиссарова.

There was a small pool at the end of the river, dammed back by sand and full of white water-lilies and needle-like reeds (Оригинал) [2, с. 86].

У моря запруженная песком река наливала заводь, крошечное озерцо. Оно все поросло иголками камыша и кувшинками (Е. Суриц) [1, с. 82].

У самого устья речушки была маленькая заводь, отгороженная песчаной перемычкой, вся покрытая водяными лилиями и утыканная иглами тростника (В. Тельников) [4, с. 11].

Е. Суриц в своём переводе представленного предложения отступает от исходной синтаксической конструкции, разбивая изначально цельное простое предложение, осложнённое обособленным определением, выраженным причастным оборотом, на два простых. Учитывая данный факт, будет справедливо сопоставлять предложения в переводе с одним оригинальным по частям. Итак, в первой части у Е. Суриц наблюдается серьёзное изменение в синтаксисе: предложение по структуре полное, залог активный (*there was a pool* – река наливала), а в оригинальном предложении река агентом не являлась; в переводе присутствует уточняющая конструкция, которой нет в оригинале (заводь, крошечное озерцо). Стоит также отметить перенос части обособленного определения в предложении оригинала в первое предложение в ПЯ (*There was a small pool at the end of the river, dammed back by sand* – запруженная песком река наливала заводь). Что касается лексики первого предложения на русском языке и ее

сопоставления с лексикой первой части оригинального предложения, то нельзя не отметить добавление (у моря), тогда как в оригинале оно не упоминается никак, и опущение (*at the end of the river*). Коммуникативная цель остаётся той же, внеязыковая ситуация сохраняется, в отличие от способа её передачи. Таким образом, в предложении отсутствует синтаксический параллелизм, его структуру и лексику нельзя связать логикой семантического перефразирования; в самой лексике присутствуют значительные для предложения такого объёма расхождения; коммуникативная цель и внеязыковая ситуация совпадают, однако способ её передачи отличается. Принимая во внимание данные обстоятельства, можно говорить о принадлежности проанализированного фрагмента ко второму типу эквивалентности.

Второе предложение перевода в сравнении со второй половиной оригинального предложения является простым и полным по структуре предложением, что означает, что синтаксический параллелизм в данном случае отсутствует. С лексической точки зрения, в переводе наблюдается опущение, связанное с переносом одного из причастий в первое предложение, о чём уже упоминалось в предыдущем абзаце, однако остальное лексическое наполнение переводного предложения соответствует оригиналу. Коммуникативная цель совпадает, как и внеязыковая ситуация, однако способ её описания отличается. Исходя из этого, справедливо отнести данное предложение ко второму типу эквивалентности.

В переводе В. Тельникова почти достигается синтаксический параллелизм: в предложении на ПЯ присутствует ещё один причастный оборот, которого не было в оригинале. Лексический состав почти полностью идентичен; отличие составляют добавленное переводчиком слово «перемычкой» (*dammed back by sand* – отгороженная песчаной перемычкой), а также ранее упомянутый причастный оборот (*full of white water-lilies and needle-like reeds* – вся покрытая водяными лилиями и **утыканная** иглами тростника). Коммуникативная цель сохраняется, равно как и внеязыковая ситуация и способ её описания, а значит предложение подпадает под четвёртый тип эквивалентности.

Piggy wore the remainders of a pair of shorts, his fat body was golden brown, and the glasses still flashed when he looked at anything (Оригинал) [2, с. 89].

На Хрюше еще кое-как держались остатки шортов, толстый живот золотисто загорел, и очки по-прежнему вспыхивали, когда он на что-то устремлял взгляд (Е. Суриц) [1, с. 84].

Кроме шорт, от которых остались одни лохмотья, на нем ничего не было, его жирное тело стало золотисто-коричневым, и лишь очки по-прежнему вспыхивали, когда он на что-нибудь смотрел (В. Тельников) [4, с. 12].

В переводе Е. Суриц отсутствует синтаксический параллелизм, так как в нём меняется подлежащее (*Piggy wore* – держались остатки), однако это можно считать синтаксическим варьированием, равно как и замену составного именного сказуемого второй части простого предложения на ИЯ на простое глагольное в ПЯ (*his fat body was golden brown* – толстый живот золотисто загорел). Что касается лексики, то её состав полноценен, в значительной степени совпадает с оригиналом, но не полностью, так как в переводе присутствует добавление (*Piggy wore the remainders of a pair of shorts* – На Хрюше еще **кое-как** держались остатки шортов), а также конкретизация (*his fat **body** was golden brown* – толстый **живот** золотисто загорел). Коммуникативная цель сохраняется, равно как и внеязыковая ситуация и способ её описания, а значит предложение подпадает под четвёртый тип эквивалентности.

Синтаксическая структура предложения в переводе В. Тельникова сильнее отличается от оригинала, так как по сравнению с исходным переводное предложение осложняется обособленной конструкцией с предлогом, а также зависимым от данной конструкции придаточным в значении определения (*Piggy wore the remainders of a pair of shorts* – **Кроме шорт, от которых** остались одни лохмотья, на нем ничего не было). Кроме того, подлежащего в главном предложении нет, оно является безличным. В остальном синтаксис совпадает. Лексический состав идентичен за исключением добавлений, связанных с осуществлением ранее описанных синтаксических трансформаций. В данном случае особый интерес представляет коммуникативная цель. В переводном предложении фраза «и *лишь* очки по-прежнему вспыхивали» доносит до читателя важную мысль: Хрюша сильно изменился внешне. Это происходит благодаря добавлению обстоятельства меры и степени «лишь» (в примере выделено курсивом). В оригинальном же предложении эта мысль выражена менее эксплицитно: «*and the glasses still flashed when he looked at anything*». Таким образом, коммуникативная цель в предложении перевода не полностью совпадает с оригиналом, а значит, несмотря на совпадение внеязыковой ситуации и способа её описания, перевод полностью эквивалентным не является.

Проведённый анализ переводов романа Уильяма Голдинга “*Lord of the Flies*”, сделанных В. Тельниковым и Е. Суриц, позволяет сделать вывод о преобладании эквивалентных отношений между текстом оригинала и переводами, которые можно отнести к четвёртому типу эквивалентности по классификации В.Н. Комиссарова. Можно предположить, что это связано с тем, что данный тип отношений наиболее приближен к максимально возможно достижимой сопоставимости перевода и оригинала с поправкой на неизбежно возникающую необходимость в проведении различного рода трансформаций, особенно при работе с художественным текстом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Голдинг, У.** Повелитель мух. / Уильям Голдинг; перевод с английского Е. Суриц. – Москва: АСТ, 2014. – 320 с. – ISBN 978-5-17-080086-5. – Текст: непосредственный.
2. **Голдинг, У.** Lord of the Flies. – Санкт-Петербург: Издательство «Антология», 2017. – 288 с. – (My Favourite Fiction). – ISBN 978-5-9909212-5-2. – Текст: непосредственный.
3. **Комиссаров, В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для институтов и факультетов иностранных языков. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с. – ISBN 5-06-001057-0. – Текст: непосредственный.
4. Мир книг: электронная библиотека: сайт: Голдинг У. Повелитель мух. / Уильям Голдинг; перевод с английского В. Тельникова. – URL: https://mir-knig.com/read_501248-1 (дата обращения: 01.09.2021). – Текст: электронный.

УДК 378.147:811.112.1

И.Н. Нуриева,

МБОУ «СОШ № 42», г. Набережные Челны, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности сотрудничества учителя с лингвистически одаренными учащимися в общеобразовательной школе. Предлагаются рекомендации по правильной организации работы с лингвистически одаренными школьниками, отмечается важная роль внеклассных мероприятий.

Ключевые слова: лингвистически одаренный школьник; языковые способности; индивидуальный подход; эффективные методы, приемы и технологии обучения.

I.N.Nurieva,

Secondary School N42, Naberezhnye Chelny, Russia

TEACHER'S JOB SPECIFICS WITH LINGUISTICALLY GIFTED CHILDREN

Abstract. This article is devoted to some aspects of a teacher's co-operation with children who have a talent for languages. Recommendations on the correct organization of work with linguistically gifted schoolchildren are offered, the important role of extracurricular activities is noted.

Keywords: a linguistically gifted child; language capacities; individual approach; effective methods, ways and technologies in education.

Проблема работы с одаренными учащимися достаточно актуальна для современного общества. Интерес к диагностике и развитию детской одаренности в настоящее время очень высок. Это объясняется общественными потребностями в неординарной творческой личности, а также проблемами социальной самореализации и профессионального самоопределения одаренных детей.

Общеизвестно, что существуют разные виды одаренности. В данной статье речь пойдет о таком виде одаренности школьников, как лингвистическая одаренность. Лингвистическая одаренность – это прежде всего интеллектуальная одаренность. Лингвистическая одаренность учащихся – это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [2, с.109; 3].

Учащихся с такими языковыми способностями нетрудно выявить в ходе работы со всем ученическим коллективом. Их отличает исключительная успешность обучения. Таких детей немного, они особенно ранимы, каждый очень индивидуален и к ним следует относиться достаточно бережно. Работать с такими детьми интересно и одновременно трудно, ведь на уроке они требуют особого подхода. Взаимодействие педагога с лингвистически одаренным учеником является главным фактором всего обучения. Основным направлением в работе с ним является, пожалуй, индивидуальный подход. А для того, чтобы учебная программа не оказалась скучной и неинтересной для детей с лингвистической одаренностью, педагогу следует применять наиболее эффективные методы, приемы и технологии в учебном процессе.

Для развития интеллектуально-творческого потенциала лингвистически одаренных школьников могут использоваться такие образовательные технологии, как проблемное обучение, проектная деятельность, развитие критического мышления через чтение и письмо. Технология проблемного обучения обеспечивает высокий уровень познавательной активности учащихся. Важно создать «интеллектуальное затруднение» для одаренных учащихся, которое требует поиска новых знаний и новых способов их получения. В ходе же проектной деятельности школьники усваивают знания творческим путем, ведя самостоятельную поисковую деятельность. Важным для проекта является его конечный

продукт, который, как правило имеет «материальное» выражение: коллаж, альбом, рисунки, графики; тексты различного характера, в том числе словари, сборники стихов и т.д.; инсценировки, концерты, выставки и др. [1, с.101]. Лингвистически одаренным обучающимся среднего звена (5-8 классы) следует предлагать выполнять проектную работу по иностранному языку в каждом учебном полугодии, а обучающимся начального звена (2-4 класс) – один раз за учебный год. Темы могут выбираться в соответствии с возрастом и интересами обучающихся. Исходя из собственной практики, могу сказать, что самыми востребованными темами и представляющими особый интерес для таких учащихся являются культура, традиции и быт англоговорящих стран.

В своей профессиональной деятельности я стараюсь организовать деятельность учащихся так, чтобы способный, с признаками лингвистической одаренности ученик наряду со своими языковыми способностями, развивал также и свою эрудицию, память, ум, речевую культуру, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, которые являются «слагаемыми» создания ситуации успеха у учащихся.

Так, большая роль в работе с лингвистически одаренными обучающимися должна отводиться, на мой взгляд, внеклассной работе. Сейчас организуются и периодически проводятся различные олимпиады, конференции и конкурсы, направленные на формирование лингвокультурной компетенции обучающихся в области иностранных языков. Такие мероприятия активизируют познавательную деятельность и создают благоприятную среду для развития языкового и творческого потенциала лингвистически одаренных учащихся. Среди множества таких конкурсов и олимпиад следует отметить такие, как British Bulldog, различные интернет-олимпиады или, например, муниципальный интеллектуально-творческий конкурс по английскому языку «Лингвомарафон», который проводится при поддержке Набережночелнинского филиала Университета управления «ТИСБИ».

В заключение следует отметить, что работать с лингвистически одаренными школьниками приятно, но в то же время это требует больших затрат времени. Работа с такими учащимися – это больше индивидуальный процесс, чем групповой и для того, чтобы их лингвистические способности совершенствовались, работа с ними должна вестись целенаправленно и систематически.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пос. для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва: Аркти, 2003. – 163с. – 5000 экз. – ISBN 5-89415-290-9. – Текст : непосредственный.
2. **Игна, О. Н.** «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О. Н. Игна. // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 10 (125). – С.109-113. – Текст : непосредственный.
3. **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 – Text: direct.

УДК 811.111:81'373.72

А.С. Паламарчук,

*Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
г. Владимир, Россия*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ВАРИАНТНОСТЬ ИСПАНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ HACER

Аннотация. Статья посвящена исследованию вариантности фразеологических единиц с компонентом hacer в соответствии с классификацией Н. Н. Курчаткиной и А. В. Супрун и сложностям при переводе вариантов ФЕ. Для иллюстрации использования вариантов ФЕ в контексте приведены примеры, взятые из современной испанской и латиноамериканской прессы, а также показан их возможный перевод на русский язык.

Ключевые слова: испанский язык, глагольная фразеология, фразеологические единицы, лексическая вариантность, перевод.

A.S. Palamarchuk,

Vladimir State University named after the Stoletov brothers, Vladimir, Russia

LEXICAL VARIABILITY OF SPANISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE HACER COMPONENT

Abstract. The article deals with the study of the variance of phraseological units with the hacer component in accordance with the classification of N. N. Kurchatkina and A. V. Suprun and the difficulties which may come up while translating the variants of the PU. The research is illustrated with the examples taken from the modern

Spanish and Latin American press which show the usage of the phraseological units under study in context and their possible translation into Russian.

Keywords: Spanish, verbal phraseology, phraseological units, lexical variability, translation.

Введение.

Изучение испанской фразеологии в целом имеет свою историю [4, с. 6], тем не менее более глубокое и комплексное изучение определенных секторов фразеологии испанского языка еще далеко от завершения. **Актуальность** обусловлена востребованностью испанской фразеологии, сложностями при переводе, особенно в языке испаноязычной прессы, глагольных фразеологических единиц, так как смысловым центром высказывания является глагол [8, с. 58]. В дискурсе любого стиля очень часто встречаются фразеологические единицы, которые следует понимать, уметь различать и интерпретировать, учитывая различные варианты, которые внешне могут казаться вариантами одной ФЕ, но на самом деле являться разными ФЕ с различной семантикой. **Новизна** работы состоит в том, что рассматриваемые в работе ФЕ с глаголом *hacer* еще не исследовались в отечественной лингвистике комплексно. Теоретической основой для данной работы служит, с одной стороны, разработанная А. В. Куниным модель анализа ФЕ английского языка [2], применяемая к материалу испанского языка, а с другой стороны, классификация лексических вариантов испанских фразеологизмов, описанная в работе Нели Ниловны Курчаткиной и Алевтины Васильевны Супрун [4, 41-48].

Наиболее детально проблема вариантности трактуется на материале фразеологии германских языков [5, с. 35-61; 6]. Лексическими вариантами ФЕ, вслед за А.В. Куниным, называем разновидности фразеологической единицы, тождественные по качеству и количеству значений, стилистическим и синтаксическим функциям, по сочетаемости с другими словами и имеющие общий лексический инвариант при частично различном лексическом составе [3, с. 442]. Считаем при этом, что вариант не нарушает тождества ФЕ [1; 7].

Согласно классификации Н. Н. Курчаткиной по семантическому признаку выделяются две группы вариантов ФЕ, где варьирующиеся компоненты соотносятся семантически (см. тж. [5, с. 50-57; 9]):

как синонимы: *hacer un chiste / hacer una broma* – *подшутить над кем-либо*:

1а) *TikTok ya tiene un nuevo 'trend': hacerle una broma a tu familia pidiéndoles que graben un vídeo exagerando su situación económica para que le den una beca de estudios.* — В ТикТоке появился новый «тренд»: подшучивать над родными, записывая видео для предоставления стипендии, притом надо попросить родных сильно преувеличить экономические сложности семьи. (*Здесь и далее пер. мой – А. П.*)

1б) *En el GP de Brasil 2006 Kimi Raikkonen corrió su última prueba con McLaren antes de marcharse a Ferrari. Un mecánico del equipo decidió gstarle una broma... y no salió muy bien.* — На Гран-при Бразилии Кими Райконен в последний раз выступил за команду МакЛарен перед переходом в Феррари. Один из механиков команды решил подшутить над ним, но вышло не очень хорошо.

При переводе приведенных выше примеров следует отличать их от близкой как по семантике, так и по форме выражения фразеологической единицы *hacer chiste(s) de* – насмехаться, смеяться над чем-то, обращать в шутку что-то:

Puede que nieguen su sensación de pérdida haciendo chistes, dejando el curso temprano o descartando las declaraciones de otros participantes respecto a sus sentimientos. — Возможно, смеясь над потерей, бросая учёбу или обесценивая высказывания других участников о своих чувствах, они закрываются от своего чувства утраты.

Также приведем пример препозитивного варианта этой же ФЕ, *hacer chiste(s) sobre* – шутить о чём-либо, обращать в шутку что-то:

¿En qué momento podemos empezar a hacer chistes sobre una catástrofe? — Когда именно можно начинать шутить о катастрофе?

как единицы схожей семантики, не являющиеся синонимами, но имеющие одинаковые признаки, которые позволяют включить их в одно лексико-семантическое поле: *a medio hacer / a medio terminar* – *недоделанный*:

2а) *La abuela de la niña denunció la desaparición cuando dejaron de contestar el móvil y se encontraron la comida a medio hacer en la casa donde vivían, en Bellavista, Sevilla.* — Бабушка девочки обратилась в полицию насчет пропажи ребенка, после того как (мать и дочь) перестали отвечать на ее звонки, а на кухне дома в Беллависте, в Севилье, обнаружили обед, брошенный неготовым.

2б) *Porque la realidad de Abreu ha sido la de un pueblecito tinerfeño de calles empinadas, de casas a medio terminar y de cielo gris <...>.* — А все потому, что реальность Абреу такова, что это малюсенький городок на острове Тенерифе, с недостроенными домами и серым небом <...>.

Перевод этой ФЕ на русский язык может быть очень разнообразным: незакоченный, недоделанный, брошенный неготовым. По причине семантических особенностей как самой конструкции с инфинитивом (*a medio + infinitivo*), так и вариантов глагола в рамкой одной ФЕ (*terminar* – заканчивать, *hacer* – делать), при

переводе приходится опираться на контекст, и если в оригинальном тексте можно взаимно заменить используемые варианты без ущерба для смысла, то в переводе такое невозможно.

В силу специфики глагольной семантики, глагольные антонимы не могут являться вариантами одной ФЕ, так как вносят изменения в состав значения ФЕ в целом. Как справедливо заметили авторы приведенной классификации, наибольшую активность глагольные варианты проявляют в группах синонимии и схожей семантики [4, 41-48].

С другой стороны, лексические варианты фразеологизмов могут иметь компоненты, которые не связаны друг с другом семантически: *hacerse el sueco/ hacerse el loco* – *прикидываться дурачком, делать вид, что ничего не понимаешь*. Интересно, что дословный перевод – «прикидываться шведом» никак не приблизит человека к пониманию смысла этой ФЕ, что лишний раз приводит к мысли о необходимости всестороннего изучения фразеологии во избежание неверного перевода.

а) *Aunque a la mayoría de la gente lo que le molesta es no tener escapatoria para hacerse el sueco cuando no le interesa contestar a un mensaje.* — Хотя большинству людей не нравится быть припертыми к стенке и не иметь возможности прикинуться дурачком, если не хочется отвечать на сообщение.

б) *Y aunque el Gobierno de momento prefiera hacerse el loco, las fechas están ahí y Bruselas nos vigila de cerca.* — И даже если сейчас правительство предпочитает делать вид, что ничего не понимает, даты установлены и Брюссель очень пристально следит за нами.

Проведенный анализ ФЕ, согласно классификации Н. Н. Курчаткиной, позволяет сделать следующие выводы:

семантический признак при лексическом варьировании является необходимым компонентом для анализа явления;

опора только на семантический признак без привлечения функционального не позволяет анализировать лексическую вариантность с разных точек зрения, так что из исследования выпадают компоненты;

различные подходы к классификации испанских ФЕ могут приниматься за основу исследования как по отдельности, так и вместе для более точного определения вариантности выделенного фрагмента фразеологии ФЕ.

при переводе ФЕ следует ориентироваться не только на общее значение ФЕ и ее вариантов, но и на контекст, который может значительно изменять перевод ФЕ, указанный в лексикографических источниках.

Результаты данной работы могут использоваться для построения одномерной или двумерной модели ФЕ на материале нескольких языков (например, английского и испанского).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Игнатович, Я. П.** Вариант фразеологической единицы как показатель ее тождества (на материале фразеологии с компонентом – глаголом отчуждения) / Я.П. Игнатович, Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Язык и культура. 2017. № 37. С. 35-47.
2. **Кунин, А.В.** Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. Москва: Высшая школа, Дубна: Феникс, 1996. – 381 с. – Текст: непосредственный.
3. **Кунин, А. В.** Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: дис. ... д-ра филол. наук / А.В. Кунин. Москва, 1964. – 1229 с. – Текст: непосредственный.
4. **Курчаткина, Н. Н.** Фразеология испанского языка / Н.Н. Кунин, А.В. Супрун . Москва: URSS, 2019. – 144 стр. – Текст: непосредственный.
5. **Федуленкова, Т.Н.** Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков: курс лекций / Т.Н. Федуленкова. Москва, 2012. – 220 с. – Текст: непосредственный.
6. **Федуленкова, Т. Н.** Фразеологическая вариантность как лингвистическая проблема / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2005 4(42). – С. 62-69.
7. **Федуленкова, Т. Н.** Современная английская фразеология со структурным компонентом *keep*: типы вариантности / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 3 (43). – С. 114-125.
8. **Федуленкова, Т. Н.** Глагольно-субстантивные фразеологические единицы с компонентом *have*: виды вариантов / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2019. – № 2(34). – С. 58-69.
9. **Fedulenkova, T. N.** Isomorphic models in somatic phraseology based on synecdoche in English, German and Swedish. // Язык и культура, 2016, 2(34), – С. 6-14. – Текст: непосредственный

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

1. ИРФС – Испанско-русский фразеологический словарь / Под ред. Э. И. Левинтовой. М.: Русский язык, 1985. 1080 с. – Текст: непосредственный
2. Espasa-Calpe – Diccionario de la lengua española 2005 Espasa Calpe. – Text: electronic. – URL: <https://www.wordreference.com/definicion/hacer> (дата обращения 30.09.2021.).
3. DRAE – Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. 23^a ed. Madrid: Real Academia Española, 2014. 2432 págs. – Text: direct.

УДК 378

А.Н. Панфилов¹, А.Л. Кормильцева¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**РЕЧЕВОЕ ВНИМАНИЕ И ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ
ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем влияния развития речевого внимания и фонематического восприятия на успешность освоения обучающимися младшего школьного возраста основной образовательной программы. Нарушение фонематического восприятия мешает обучающимся начального общего образования овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи, становится фактором, мешающим освоению содержания образовательной программы. Своевременное выявление нарушений в фонематическом развитии ребенка и коррекционная работа – одно из условий успешного освоения образовательной программы, так как «нарушения в произношении и фонематическом развитии в младшем школьном возрасте препятствуют полноценному усвоению образовательной программы».

Ключевые слова: речевое внимание, фонематическое восприятие, образовательная программа.

A.N. Panfilov¹, A.L. Kormiltseva¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**SPEECH ATTENTION AND PHONEMATIC PERCEPTION AS FACTORS
OF THE SUCCESSFUL ACADEMIC PROGRAM ACQUISITION BY YOUNGER PUPILS**

Abstract. The article is devoted to the study of the problems of the influence of the development of speech attention and phonemic perception on the success of the mastering of the basic educational program by students of primary school age. Violation of phonemic perception prevents students of primary general education from mastering vocabulary and grammatical structure to the required extent, inhibits the development of coherent speech, and becomes a factor that interferes with the development of the content of the educational program. Timely identification of violations in the child's phonemic development and correctional work is one of the conditions for the successful mastering of the educational program, since “violations in pronunciation and phonemic development in primary school age impedes the full assimilation of the educational program.”

Keywords: speech attention, phonemic perception, educational program.

Состояние речевого внимания и фонематического слуха достаточно давно привлекает внимание ученых разных областей – психологов, логопедов, педагогов в первую очередь потому, что речевое развитие играет важнейшую роль в образовании и в последующей успешной социализации личности. Вызывает серьезную обеспокоенность тот факт, что количество детей с речевыми нарушениями имеет тенденцию к возрастанию. Более чем у 30% детей в дошкольном возрасте обнаруживаются речевые дефекты различной тяжести, среди школьников доля страдающих нарушениями речи достигает от 35 до 60%, по оценкам разных исследователей [7]. Своевременное выявление нарушений в фонематическом развитии ребенка и коррекционная работа – одно из условий успешного освоения образовательной программы, так как нарушения в произношении и фонематическом развитии в младшем школьном возрасте препятствуют полноценному усвоению программы начального общего образования так и образовательных программ последующего уровней общего образования [6]. В решении проблемы в условиях начального общего образования часто необходима слаженная работа обучающихся и взрослых – учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, родителей.

Изучение любой проблемы необходимо начинать с уточнения ключевых терминов исследования. В нашем исследовании речевое внимание понимается как способность понимать слова, умение воспринимать и различать разные качества речи: тембр, выразительность, то есть сосредоточение сознания на каком-либо звуковом раздражителе, объекте или деятельности. Сосредоточивая сознание на слуховом раздражителе, внимание повышает чувствительность слуха, обеспечивает четкость слуховых ощущений [2]. Речевое внимание оказывает большое влияние на успешность овладения ребенком языком в фонетико-орфоэпическом и грамматико-орфографическом аспекте, способствуют формированию навыка выразительного чтения и интонационного оформления высказывания в ходе общения. Известный

методист М.Р. Львов рассматривая речевой слух и речевое внимание как синонимы связывал их с важной для усвоения языка способностью – чувством языка. Языковое внимание - «составной элемент языкового чутья (интуиции), возникающий у человека в процессе практического использования языков на основе внутренних, не всегда осознанных обобщений» [5, с. 334].

Период начального общего образования является сензитивным для развития речевого внимания, что обязывает педагога вести с младшими школьниками соответствующую работу. Поэтому необходимо вести систематическую работу в данном направлении, а именно: воспитывая внимание к своей и чужой речи, обращать особое внимание обучающихся на формирование монологической речи полного произносительного стиля, где наиболее ярко проявляется уровень речевого развития [8].

Обратимся к трактовке другого термина – фонематическое восприятие. Любая форма речевого общения невозможна без столкновения с фонематической системой языка, при этом всякое действие с фонемой будет зависеть от ее распознавания, а значит от фонематического слуха и фонематического восприятия. Однако, эти понятия не равнозначны. «Фонематический слух, есть тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Фонематическое восприятие – это специальные умственные действия по анализу и синтезу звуковой структуры слова, причем сами авторы отмечают чрезвычайную близость по значению обоих понятий» [1, с. 12]. Под фонематическим восприятием подразумевают способность различать на слух фонемы в собственной и чужой речи, элементарные формы звукового анализа и синтеза, анализ звукового состава слова, то есть сложные формы фонематического анализа [4].

С точки зрения педагогов, проблема фонематического восприятия остра, в том числе и потому, что недостаточная сформированность фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза речевого потока могут вызвать дисграфию, что затруднит освоение образовательной программы для ребенка и потребует специальной коррекционной работы учителя-предметника, учителя- логопеда и родителей.

Анализируя причины снижения речевого внимания и фонематического восприятия, все чаще обращают внимание не только на какие-то врожденные особенности, родовые травмы и т.д., но и на негативное влияние речевой среды. Так, А.Ю. Чирво обращает внимание на влияние средств массовой информации на произносительную культуру младших школьников [9]. Неблагоприятное воздействие речевой среды, замена живого человеческого общения общением с различными электронными устройствами, просчеты воспитания задерживают развитие речи даже у здорового ребенка, а у ребенка с нарушением ЦНС эти факторы значительно осложняют процесс становления речи. В результате в детские сады и школы поступает все больше детей с общим недоразвитием речи. Ученики с симптомами недоразвития речи обучаются в обычных школах, нередко даже в лицеях и гимназиях. Они пишут и читают с ошибками, неточно понимают смысл прочитанного испытывают значительные затруднения в выражении собственных мыслей и чувств речевыми средствами.

А.Н. Корнев отмечает, что с началом обучения в школе (или еще в детском саду), ребенок, благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания: осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых оно состоит; иногда этот процесс в силу разных причин запаздывает, однако достижение этой стадии развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом [3]. Общеизвестен факт, что уровень грамотности в продуктивной письменной речи у обучающихся тем выше, чем выше уровень развития фонематического слуха и восприятия [1].

Эмпирическое исследование была проведена на базе общеобразовательных школ г. Елабуга. Выборка обучающихся – обучающиеся 2-х классов в возрасте 8,5-9,5 лет 114 человек. При отборе участников исследования пол и успеваемость обучающихся не учитывались.

Для диагностики речевого внимания и фонематического восприятия у младших школьников нами использовались различные срезовые задания. При подготовке срезовых заданий нами были использованы подход к диагностике А.Ю. Чирво [9].

Срезовая работа №1. Цель – выявить способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с фонетической системой русского языка. Показатели фиксировались следующим образом: 1) количество картинок, показанных правильно с первой попытки; 2) количество ошибок разного типа (пропуски, звуковые замены, дублирования, т.е. показ и самого слова, и близкого ему), См. таблицу 1.

Анализ ответов обучающихся, участвующих в диагностике показал: 100% безупречно смогли повторить две пары слов, то есть проблем с 1 частью задания не возникло у респондентов. Ряд из 4 слов безошибочно повторили 86% обучающихся выборки. 14% допустили ошибку в произношении /назывании одного слова. Более сложным для обучающихся оказалось повторение вслед за экспериментатором 5 созвучных слов. Справились без ошибок 43% респондентов, ошибки допустили 57%. В ряду из 6 слов без ошибок выполнили действие 21% обучающихся.

Таблица 1.

Количество слов	Ответы
2 слова	без ошибок: (100%)
4 слова	без ошибок: (86%)
	с ошибками: (14%)
5 слов	без ошибок: (43%)
	с ошибками: (57%)
6 слов	без ошибок: (21%)
	с ошибками: (79%)

Мы допускаем, что часть ошибок может быть связана не только со способностью воспринимать и воспроизводить звуки речи, относящиеся к фонетической системе русского языка, но и с индивидуальными особенностями памяти детей конкретной выборки. В целом же фонетический слух как компонент речевого слуха сформирован у младших школьников в достаточной степени для общения и обучения.

Срезовая работа №2. Цель – выявить умение школьников различать на слух оппозиционные фонемы. Экспериментатор просит участника эксперимента повторить за ним три скороговорки. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Баллы	Результаты
5 баллов	(21%)
4 балла	(64%)
3 балла	(7%)
2 балла	(7%)

Полностью справились с заданием 21% респондентов выборки. С ошибками, которые исправлялись в ходе выполнения задания самостоятельно самими обучающимися справились 64% респондентов. Совершили ошибки, но исправили после повторного воспроизведения 7%. Скороговорки были произнесены правильно после повторения, но первая скороговорка оказалась недоступной и после повторения. Уровень первый, который предполагает невозможность выполнения заданий вообще, зафиксирован нами не был.

Срезовая работа № 3. Цель – выявить уровень развития звуко-высотного слуха и чувство ритма, т.е. способность ощущать и воспроизводить в речи требуемый ситуацией темп, ритм, мелодику речи, тембр.

Анализ деятельности учащихся показал следующие результаты. Обучающимся выборки оказалось достаточно сложно увидеть разницу в звучании стихотворений, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности их речевого слуха, то есть способности к речевому вниманию. Только 29% респондентов ответили, что одно стихотворение звучит «тихо, мягко, ласково, спокойно», а другое звучит «громко, грубо, грозно, тревожно». Попытки обучающихся более точно ответить на этот вопрос оказались unsuccessful, возможно это связано с бедным лексическим запасом слов, называющих эмоции, чувства и позволяет сделать вывод о необходимости соответствующей лексической работы. Представим сводную таблицу результатов.

Таблица 3.

Варианты ответов учащихся	Результаты
не увидели разницу	(14%)
увидели разницу, но она не соответствует вопросу	(57%)
увидели разницу в звучании	(29%)

Таким образом, обобщая данные всех срезовых работ, направленных на диагностику уровня развития речевого слуха и фонематического восприятия, позволило нам сделать следующие выводы: у обучающихся младшего школьного возраста были проверены способность различать и воспроизводить все звуки речи, сделан вывод о том, что, с одной стороны, в среднем эта способность сформирована на том уровне которое позволяет усваивать школьную программу, с другой стороны, показатели могут улучшиться при систематической работе по совершенствованию речевого внимания и фонематического восприятия. Диагностика показала, что обучающиеся испытывают затруднения в дифференцировании оппозиционных фонем (соответствует нормам у 21% респондентов), недостаточно сформирован звуковысотный слух и чувство ритма, не всегда адекватно воспринимают разницу в громком / тихом

звучании стихотворений (соответствует нормам лишь у 29% обучающихся). Нарушение фонематического восприятия мешает обучающимся начального общего образования овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи, становится фактором, мешающим освоению содержания образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеева, И.Д. 500 стишков для зарядки язычков / И.Д. Агеева. – Москва: Сфера, 2010. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Емельянова, Е.Н. Пишу без ошибок: русский язык с нейропсихологом / Е.Н. Емельянова, А.Е. Соболева. – Санкт-Петербург, 2009. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Диагностика, коррекция, предупреждение / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997. – 286 с. – Текст : непосредственный.
4. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с. – Текст: непосредственный.
5. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – Москва, 2000. – 344 с. – Текст: непосредственный.
6. Субриева, С.В. Формирование фонематического восприятия у младших школьников / С.В. Субриева. – Текст: электронный – URL: <https://pl.b-ok.cc/book/3143506/dd7203> (дата обращения: 19.02.2021).
7. Сумцова, Т. Роль фонематического восприятия в развитии речи и становлении правильного произношения / Т. Сумцова. – Текст : электронный – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/rol-fonematcheskogo-vozprijatija-v-razviti-rechi-stanovleni-pravilnogo-proiznoshenija.html>; (дата обращения: 19.02.2021).
8. Цветкова, М.А. Звуки и буквы в городе Фонетика: Объяснение трудных тем русского языка в игровой форме / М.А. Цветкова. – Санкт-Петербург: Литера, 2011. – 64 с. – Текст: непосредственный.
9. Чирво, А.Ю. Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях воздействия средств массовой информации: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чирво Анастасия Юрьевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2009. – 253 с. – Текст: непосредственный.

УДК: 378

А.Н. Панфилов¹, В.М. Панфилова¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Уровень мировой интеграции постоянно увеличивается, что диктует потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров, которые могли бы эффективно решать возникающие глобальные проблемы и занимать активную позицию в обществе глобализации. В связи с этим возникает необходимость формирования глобальной компетентности обучающихся, осваивающих программы педагогического образования как уровня бакалавриата, так и уровня магистратуры. В ходе выполнения исследования использовались такие методы как контент-анализ, педагогическое моделирование, сравнительный анализ, наблюдение. Выявлено, что важным элементом глобальной компетентности является эффективная коммуникация, в том числе международная, что становится возможным за счет овладения иностранным языком/языками. Определена особенность формирования глобальной компетентности как базового личностного образования, это одновременно ее открытое, незавершенное состояние и устойчивость. Таким образом, одной из задач профессионального образования в ходе подготовки будущих педагогов в рамках глобальной компетентности является формирование и развитие навыков, необходимых для продуктивного межкультурного общения.

Ключевые слова: глобальная компетентность, структурно-функциональная модель, педагогическое образование.

A.N. Panfilov¹, Panfilova¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FORMING GLOBAL COMPETENCE AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The level of world integration is constantly increasing, which dictates the need for the training of qualified pedagogical personnel who could effectively solve emerging global problems and take an active position in the society of globalization. In this regard, there is a need to form the global competence of students mastering teacher education programs at both the bachelor's and master's levels. In the course of the research, such methods

as content analysis, pedagogical modeling, comparative analysis, observation were used. It was revealed that an important element of global competence is effective communication, including international communication, which becomes possible due to the mastery of a foreign language / languages. The peculiarity of the formation of global competence as a basic personal education is determined; it is at the same time its open, incomplete state and stability. Thus, one of the tasks of professional education in the preparation of future teachers within the framework of global competence is the formation and development of skills necessary for productive intercultural communication.

Keywords: global competence, structural and functional model, teacher education.

Проблема исследования. Современное образование призвано обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, поднять его качество на новую высоту, воспитать гармонично развитую и социально ответственную личность, готовую жить и творить в сложном быстро меняющемся мире.

Обучающийся должен освоить комплекс знаний, умений, взглядов и ценностей, применяемых при непосредственном и опосредованном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, при участии в решении глобальных проблем, не имеющих национальных границ и оказывающих существенное влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений людей, т.е. освоить глобальные компетенции. Глобальная компетентность (ГК) – это интегрированный результат обучения на протяжении всей жизни (школьное обучение, высшее образование, самообразование). Наличие глобальной компетенции у личности проявляется в способности: исследовать местные, региональные, глобальные проблемы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать разнообразие точек зрения и подходов к решению проблем и мировоззрения, результативно и уважительно взаимодействовать с другими, действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия [1, 5].

Особенность формирования глобальной компетентности как базового личностного образования основано с ее спецификой: с одной стороны, понимание и принятие ее открытого, незавершенного состояния (переработка дополнительной постоянно меняющейся разной по качеству информации, освоение новых знаний о мире и социальных взаимодействиях, изменение представлений о соотношении локального и глобального, динамизм целевых установок самостоятельной деятельности и коммуникаций); с другой стороны, устойчивость (ценностная основа: направленность на понимание ценности другого, на осознанное ответственное отношение к окружающим) [2].

Можно выделить два компонента ГК для формирования: понимание и умения. Понимание: осознание и понимание глобальных проблем, осознание и понимание межкультурных различий и сходства, понимание иной точки зрения, осознание факторов, влияющих на выбор той или иной позиции. Умения: следование логике, системность и последовательность рассмотрения проблемы, интерпретировать смысл текста, устанавливать связи и выявлять противоречия при рассмотрении проблемы, оценивать ценность и достоверность информации (текста, видео и аудио материала, источника), осознать связи своих взглядов с ценностями и культурными традициями, понимать обусловленность взглядов и суждений культурными и иными традициями.

Современные педагоги должны обладать: профессиональной подготовкой; умением принимать самостоятельные решения; инициативностью; способностью и готовностью работать с инновациями; умением работать в команде; психологической стойкостью; – ориентированностью на построение и развитие карьеры; готовностью к стрессу и перегрузкам [3,4].

В связи с этим, профессиональное образование должно подготовить будущих педагогов к переменам, с которыми будет сопряжена их профессиональная деятельность, развивая динамизм, конструктивность и мобильность. От уровня развития перечисленных качеств зависит профессиональная успешность выпускника программ педагогического образования. Таким образом, одной из важных задач педагогического образования является подготовка обучающихся к деятельности посредством формирования необходимого набора знаний и навыков, способности использовать их для наиболее эффективного разрешения учебных и профессиональных задач, а также набора личностных качеств, который позволял бы принимать самостоятельные решения даже в условиях неопределенности.

Принимая идею, что ГК имеет открытое, незавершенное состояние ее необходимо продолжить формировать и при освоении основных образовательных программ высшего педагогического образования. Следовательно, можно выделить предметную составляющую глобальной компетентности, формировать которую можно через систему дисциплин/модулей образовательной программы.

Цель исследования: выявить и обосновать содержательные и технологические возможности формирования ГК в процессе изучения иностранного языка бакалаврами, осваивающими программы педагогического образования.

Методы исследования. В ходе выполнения исследования использовались такие методы как контент-анализ, педагогическое моделирование, сравнительный анализ, наблюдение, педагогический эксперимент.

В качестве материалов использовались актуальные литературные источники: научная и методическая литература, нормативно-правовые документы, периодические издания. Для достижения поставленной цели была сконструирована структурно-функциональная модель формирования ГК. В экспериментальной программе формировались компоненты глобальной компетентности: мотивационно-ценностный (наличие ценностных ориентаций и мотивов); когнитивный (знания, обеспечивающие эффективную коммуникацию на иностранном языке по глобальным проблемам); операционально-действенный (умения организовывать профессиональное общение на иностранном языке в межкультурном взаимодействии, поддерживать его и управлять им); эмоционально-волевой (способность к преодолению барьеров иноязычного общения в ситуациях где имеются различия позиций); рефлексивный (умения обращаться к личному опыту поликультурного общения, выявлять затруднения и их причины, находить способы объяснения и осознания наличия определенных).

Выводы. Выявлено, что ключевым элементом глобальной компетентности является эффективная коммуникация, в том числе международная, что становится возможным за счет овладения иностранным языком/языками. Способность выстраивания коммуникаций на иностранном языке относится к глобальным компетенциям и «hard skills», так как она определяет успех в профессиональной деятельности после получения профессионального образования. Таким образом, одной из задач профессионального образования в ходе подготовки будущих педагогов в рамках глобальной компетентности является формирование и развитие навыков, необходимых для продуктивного межкультурного общения, а также для понимания и принятия представителей других культур посредством постдисциплинарного и трансдисциплинарного подходов.

Развитие глобальной компетентности подразумевает включение в процесс образования ряда инструментов. Участие будущих педагогов при решении глобальных проблем. Мотивация обучающихся увеличивается, если они видят, что изучаемая дисциплина и вопросы являются актуальными для разрешения существующих мировых проблем и для формирования новых возможностей для улучшения текущей мировой ситуации. Ряд явлений в глобальном масштабе могут быть изучены посредством статического анализа, количественных методов, математического моделирования и так далее. При этом творческий подход открывает возможности для поиска нестандартных решений и возможностей для изучения глобальных проблем. Таким образом, формирование глобальной компетентности подразумевает под собой поиск новых способов анализа и переосмысления информации.

Анализ результатов формирования компонентов ГК в экспериментальной группе бакалавров педагогического образования показал педагогическую эффективность предложенной модели. У обучающихся экспериментальной группы выявлен высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента (75 баллов), когнитивного компонента (77 баллов). Операционально-действенный, эмоционально-волевой и рефлексивный компонент – находятся на среднем уровне сформированности.

Установлено, что с помощью системы психолого-педагогических условий, адекватных форм и педагогических технологий в учебных модулях изучения иностранного языка можно задать движение учебной деятельности обучающегося осваивающего образовательную программу педагогического образования от освоения компетенций, определенных образовательной программой к формированию глобальных компетенций. Это выражается в трансформации представлений и ценностей, учебно-профессиональных действий и социально-профессиональных поступков.

Формирование и развитие глобальной компетентности является условием эффективного профессионального образования будущих педагогов. Решение данной задачи обеспечит подготовку выпускников к успешной трудовой деятельности, формирования у него комплекта знаний и навыков, а также способности их эффективного применения для разрешения проблем разной сложности, а также развития личностных качеств, позволяющих в будущем принимать самостоятельные решения, в том числе и при увеличивающейся неопределенности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Коваль, Т. В.** Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С.Е. Дюкова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 112–123. – Текст : непосредственный.
2. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся: приказ Рособнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019. – Текст : электронный // КонсультантПлюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095 (дата обращения: 14.07.2021).
3. **Панфилова, В.М.** Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов. – Текст :

непосредственный // Педагогический журнал - 2021. Т.11. №2А. С. 250-258. DOI: 10.34670/AR.2021.67.45.034 ISSN: 2223-5434

4. **Певнева, И. В.** Глобальные компетенции в профессиональном образовании / И.В. Певнева, О. Л. Табашникова. – Текст : электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №2 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 18.06.2021).

5. **Фрумин, И. Д.** Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников и др.. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – Москва: НИУ ВШЭ. – 2018. – 28 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.882

А. В. Перевозный,

*Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка,
Минск, Республика Беларусь*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ С УЧЕТОМ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлен вариант обучения школьников морфологии русского языка в поликультурных условиях. Они диктуют необходимость в том, чтобы обучение по возможности соответствовало уровню подготовки учащихся. Это будет способствовать эффективному формированию у них языковых компетенций, востребованных в современном обществе.

Ключевые слова: русский язык, поликультурные классы, уровень подготовки учащихся, творческие задания как средство обучения, промежуточный и итоговый контроль.

A.V. Perevozny,

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN POLY CULTURAL CLASSES TAKING INTO ACCOUNT THE LEVEL OF STUDENTS PREPARATION

Abstract. The article presents one of the options for teaching schoolchildren of the morphology of the Russian language in a multicultural environment. It caused the necessity of the teaching appropriate as possible to the level of preparation of the students. This will contribute to the effective formation of their language competencies, which are in demand in modern society.

Keywords: Russian language, multicultural classes, level of training of students, creative tasks as a means of teaching, intermediate and final control.

Осуществление образовательного процесса в поликультурной среде стало реальностью для многонациональных стран, имеющих значительные миграционные потоки как внутренние, так и из-за рубежа. Одной из первостепенных задач общего среднего образования является создание условий для качественного усвоения учащимися в классах поликультурного состава государственного языка, что позволит им успешно адаптироваться и развиваться в современном обществе.

Покажем один из возможных путей осуществления такого обучения на материале морфологии русского языка.

Новый материал подвергается компрессии, его подача происходит крупным блоком [1], что позволяет не проводить объяснение на каждом уроке и больше времени уделить работе по закреплению. Изложение нового осуществляется с использованием средств наглядности, облегчающих усвоение абстрактных грамматических знаний, необходимых для последующего овладения орфографическими, речевыми, стилистическими нормами.

Далее учащимся предлагаются вопросы по новому материалу, которые впоследствии могут использоваться во фронтальных опросах. Отвечая на них, особенно в первый раз, школьники могут использовать схемы (таблицы, памятки), содержащие основные положения изучаемого материала. В зависимости от уровня подготовки учащихся варьируется доля репродуктивных и эвристических вопросов.

Затем начинается закрепление нового материала посредством выполнения специальных упражнений. Цель этих упражнений — научить школьников различать изучаемые части речи, их формы, чтобы впоследствии осуществлять правописный и стилистический анализ.

Разграничение частей речи, их форм проводится сначала в зрительном восприятии, затем — на слух. Количество упражнений определяет учитель в каждом конкретном случае отдельно.

Применение грамматических умений и навыков происходит при выполнении учащимися самостоятельных заданий, в которых раскрываются особенности использования изучаемых частей речи и их форм в текстах различных стилей.

В результате проведенной работы появляются по-разному усвоившие материал школьники: знающие теоретические сведения и умеющие действовать на их основе, а также не знающие теорию, но умеющие выполнять практические задания благодаря развитой интуиции. Вторую группу составляют учащиеся, знающие теоретические сведения, но не действующие на их основе, а также те, кто не овладел знаниями и умениями по изучаемой теме. Точный уровень подготовки определяется посредством специальной проверочной работы. Время ее проведения устанавливается в зависимости от качества ответов учащихся во время проведения фронтальных опросов. Преждевременное проведение диагностических работ не даст возможности определить уровень подготовки школьников, т. к. все они не успеют усвоить программный материал.

В проверочную работу включаются задания, аналогичные выполнявшимся при закреплении. Задания, связанные с другими темами, в нее не включаются. Количество работ, диагностирующих уровень подготовки учащихся, зависит от объема вновь изучаемого материала.

Школьники, не усвоившие программный материал, продолжают выполнять грамматические упражнения на закрепление. Остальные учащиеся переходят к выполнению упражнений творческого характера. Учащиеся средних классов, имеющие высокий уровень подготовки, в анкетах, устных беседах указывают, что хотели бы больше получать подобных заданий. Значит, необходимо увеличивать количество работ, выполнение которых способствовало бы развитию творческих возможностей школьников, быстро усваивающих программный материал. Помимо удовлетворения потребности в творчестве, такие учащиеся нуждаются в признании своих успехов, что стимулирует их мотивационную сферу: усиливается стремление совершенствовать полученные умения и навыки, добывать новые знания.

Поощрение учащихся может достигаться, в том числе, и в тех случаях, когда успешно выполненные ими задания творческого характера используются в качестве дидактического материала при проведении общеклассной, групповой или индивидуальной работы.

Целесообразность использования в обучении таких заданий определяется следующими предпосылками:

- во-первых, совершенствуются речевые умения учащихся, так как они составляют в основном связанные тексты;
- во-вторых, составляя текст, подбирая к нему задания, школьники реализуют тем самым свой опыт, накопленный за годы учебы;
- в-третьих, их учебная деятельность приобретает общественно значимый характер, поскольку ее результаты используются в качестве средства обучения;
- в-четвертых, сокращается время, затрачиваемое учителем на поиски необходимых упражнений для урока, что также имеет немаловажное значение.

Обозначим некоторые из возможных путей применения выполненных учащимися творческих заданий в качестве дидактического материала.

I. Перед самостоятельным составлением предложений на одинаковую для всех тему учащиеся ставят в известность о том, что многие из предложений будут прочитаны вслух, а одно или несколько записаны и использованы в дальнейшей работе. При этом оговариваются условия, которые необходимо соблюсти при составлении предложений (например, оно должно быть сложным; в предложении обязательны местоимения указанного разряда или прилагательные в одной из степеней сравнения и т. д.). Эти условия диктуются целью, задачами и содержанием урока.

Задания на составление предложений могут выполнять все школьники. В классе возникает атмосфера доброжелательной состязательности, поскольку каждый учащийся хочет так составить предложение, чтобы оно обязательно было использовано в образовательном процессе.

Использовать эти предложения можно по-разному. Например, части школьников (если это необходимо) предлагается продолжить работу над базовыми учебно-языковыми умениями, другим — написать миниатюру, в которой одно из записанных предложений станет ее началом или заключением.

После окончания работы учащиеся отмечают, какие именно изменения им пришлось внести, чтобы трансформировать предложения в текст. Как правило, это было: изменение видо-временных форм глагола; добавление своих предложений; разделение одного данного предложения на два; замена некоторых слов в данных предложениях; деление текста на абзацы.

Впоследствии к этим текстам могут быть подобраны задания с учетом цели и содержания урока.

Тексты, воспроизводящие основные положения изучаемого материала, особенно ценны, так как учитель может извлечь из них нужную для себя информацию об особенностях восприятия учащимися новой темы. Такие тексты предлагается составлять наиболее подготовленным школьникам, осознанно усваивающим материал.

Вот один из подобных текстов.

О разноспрягаемых глаголах

Однажды на уроке проходили тему «Разноспрягаемые глаголы». Учитель спросил у нас:

Ответьте, какого спряжения глагол «хотеть»?

Конечно же, первого! — крикнули все хором.

Я попрошу объяснить, почему, — сказал учитель, вызывая жестом Колю.

Ученик встает и говорит:

Думаю, что это глагол I спряжения, так как

я хочу мы хотим

ты хочешь вы хотите

он хочет они хотят.

Здесь ребята сообразили, что говорить «хочем», «хочете», «хочут» — неправильно. Надо говорить «хотим», «хотите», «хотят».

Вскоре выяснилось, что глагол «хотеть» — разноспрягаемый.

Подобные упражнения хорошо бы иметь уже при объяснении нового материала. Однако составить такое упражнение учащийся способен только после изучения темы, хорошего ее усвоения. Лишь в некоторых случаях (несложный, небольшой по объему материал) школьники могут получить опережающее задание самостоятельно разобраться в новой теме и попробовать составить подобный текст. В большинстве же случаев такие тексты используются на уроках повторения. Если составленное школьником упражнение окажется не вполне завершенным, с незначительными стилистическими и другими погрешностями, то доработку такого материала может взять на себя учитель.

Покажем, как может быть организована работа с приведенным выше текстом при повторении изученного о глаголе.

После чтения текста «О разноспрягаемых глаголах» учитель проводит устную фронтальную беседу:

Почему разноспрягаемые глаголы так называются?

В чем отличие разноспрягаемых глаголов от нерасноспрягаемых? Подберите примеры.

Назовите глаголы, относящиеся к разноспрягаемым.

После беседы следует выполнение упражнения на повторение изученного о спряжении глагола. Учащиеся, овладевшие материалом, быстро справятся с этим упражнением и приступят к выполнению иных заданий. Школьники, которые при выполнении данного упражнения испытывали затруднения, получают дополнительные, не сложнее предложенного первоначально, цель которых — устранить обнаруженные пробелы.

Перед составлением текстов, предназначенных для распознавания в них языковых явлений, учащиеся получают задание: обогатить текст изучаемыми в настоящее время грамматическими формами и конструкциями. Помимо основной, перед школьниками может быть поставлена дополнительная задача, например: в текст включить предложения с прямой речью.

Распознавание грамматических форм и конструкций может протекать при восприятии текста на слух и зрительно.

Обнаружение грамматических явлений в тексте, воспринимаемом на слух, осуществляется на более поздних этапах изучения темы. Выполнение этой работы может служить средством определения качества усвоения материала.

Распознавание грамматических форм в текстах, воспринимаемых зрительно, осуществляется на ранних этапах изучения темы. Текст может быть помещен на экране или продиктован для записи в тетради каждым учащимся. Первый способ зрительного представления уместен, если текст значителен по объему и его запись под диктовку займет много времени. Второй способ возможен, если текст небольшой и его запись (в случае необходимости сопровождаемая соответствующим комментарием ученика) не будет длительной.

После нахождения изучаемых морфологических форм учащиеся вспоминают особенности диалогической речи, правила пунктуационного оформления диалогов. Затем приступают к составлению своих текстов, включая в них диалог и глаголы в форме трех наклонений. Учащиеся, уже составившие подобные тексты, выполняют иные упражнения (пишут сочинения-миниатюры, определяют основную мысль и стилистические особенности предложенного текста и т. д.). Учащимся, испытывающим затруднения в пунктуационном оформлении диалогов, предлагается выполнить соответствующее упражнение, а затем самостоятельно составить текст, включив в него диалог.

Учащимся может быть предложено составить текст и задания к нему, предусматривающие отработку базовых учебно-языковых умений, включенных в содержание обучения различным темам курса русского языка.

Подобные упражнения могут быть записаны классом под диктовку учителя или учащегося-составителя с последующим письменным выполнением заданий. Упражнения могут предлагаться в качестве индивидуальных заданий. Для выполнения части заданий необходимо повторить некоторые разделы курса, изучавшиеся ранее. Часть заданий направлена на отработку текущего материала.

Работа учащихся по составлению текстов и заданий, используемых в качестве дидактического материала, оценивается традиционно: путем морального поощрения, а также по пятибалльной шкале. Особенно высокой похвалы заслуживает такое упражнение, которое вызвало большой интерес со стороны учащихся. Вместе с тем не следует допускать появления чувства превосходства в связи с учебными достижениями одной группы школьников над другой. Это особенно важно в поликультурных классах, где разброс в уровне подготовки учащихся может быть достаточно велик, и многие из них нуждаются во внимательном отношении со стороны педагогов и одноклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Тростенцова, Л.А.** Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект) / Л.А.Тростенцова. – Москва: Педагогика, 1990. –144 с.; 22 см. – Библиогр.: с. 141–142. – 3000 экз. – ISBN 5-7155-0432-5. – Текст: непосредственный.

УДК 81'25

Ю.А. Петров,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

Научный руководитель – канд. филол. наук Яхина А.М.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В СЕРИИ РОМАНОВ

А.САПКОВСКОГО «ВЕДЬМАК»

Аннотация. В данной статье освещается проблематика перевода безэквивалентной лексики, а также трудности, с которыми переводчики сталкиваются при переводе художественной литературы. Показаны приемы перевода, используемые переводчиками для преобразования текста, наблюдая за которыми можно проследить логику выбора тех или иных средств и трансформаций самим переводчиком. Автор также отмечает важность творческого подхода и изобретательности переводчика при переводе литературы в жанре фэнтези.

Ключевые слова: бэээквивалентная лексика, перевод, виды безэквивалентной лексики, способы перевода безэквивалентной лексики, переводческие трансформации.

Y.A. Petrov,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

Research Advisor – Candidate of Philological Sciences Yakhina A.M.

THE PROBLEM OF TRANSLATION OF NON - EQUIVALENT LEXIS IN A SERIES

OF NOVELS "THE WITCHER" BY A.SAPKOVSKY'S

Abstract. This article highlights the problems of translating non-equivalent vocabulary, as well as the difficulties that translators face when translating fiction. The translation techniques used by translators for text conversion are represented, observing which one can trace the logic of the choice of certain means and transformations by the translator himself. The author also notes the importance of the translator's creativity and ingenuity when translating fantasy literature.

Keywords: non-equivalent lexis, translation, types of non-equivalent lexis, methods of translating non-equivalent lexis, translation transformations.

При переводе художественного текста переводчикам неизбежно приходится сталкиваться с проблемой эквивалентности. В большинстве случаев им удается достичь неполной, частичной или же максимально приближенной эквивалентности, однако безэквивалентная лексика, представленная преимущественно реалиями, вызывает наибольшие трудности при переводе. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса, связанного с корректным переводом безэквивалентной лексики с английского языка на русский и наоборот.

Актуальность данной темы достаточно ясна, в нынешнее время вопрос о типах, природе безэквивалентной лексики, а также способах ее перевода остается полностью открытым. Переводчику регулярно приходится сталкиваться с полным отсутствием эквивалентности какой-либо лексической единицы одного языка в словарном составе другого. Отсутствие таких элементов всегда формируют особую сложность в процессе перевода. С другой стороны, именно эти сложности поддерживают интерес к данной проблеме. Для более точного понимания проблемы, ознакомимся со следующими ключевыми понятиями: перевод, безэквивалентная лексика, виды безэквивалентной лексики.

В.Н. Комиссаров предлагает следующее определение перевода: «Перевод – это вид языкового посредничества, при котором на ПЯ создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении» [3, с. 45].

Говоря о переводе, стоит всегда упоминать безэквивалентную лексику. Так, например, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров дают определение пласта безэквивалентной лексики в качестве «слов, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями». Безэквивалентная лексика – это лексические единицы отдельно взятого исходного языка, которые не имеют регулярные (полные или частичные) словарные соответствия в переводящем языке [2, с. 197].

Безэквивалентная лексика подразделяется на несколько видов, разные ученые предоставляют разную классификацию. Например, Л.К. Латышев выделяет среди безэквивалентной лексики следующие четыре класса единиц [4, с. 177-179] (См. Табл. 1.).

Таблица 1.

Виды безэквивалентной лексики

Класс безэквивалентной лексики	Природа безэквивалентности
Слова-реалии	Отсутствие в опыте носителей ПЯ предмета или явления, обозначаемого лексической единицей ИЯ.
Временно безэквивалентные термины	Неравномерное распространение достижений науки и техники, социальных новшеств
Случайные безэквиваленты (Лакуны)	В каждом отдельном случае причина не ясна. Общее объяснение: несовпадающее членение реальности разными языками.
Структурные экзотизмы	Невозможность структурировать средствами ПЯ аналогичное компактное наименование для предмета или явления.

Рассмотрим варианты перевода безэквивалентной лексики на примере названий и имен в серии романов А. Сапковского «Ведьмак». Выбор данного произведения аргументирован тем, что в нем буквально изобилует набор безэквивалентной лексики: название чудовищ и существ, имена собственные, название снаряжений и разноразных сооружений, события. Основная трудность заключается в том, что большинство имен могут быть «говорящими» и более подробно и глубоко раскрывать характер персонажей, а наименования монстров, так и вообще, могут сильно отличаться в мифологиях разных стран. Всего во всей саге насчитывается около 1200 имен, элементов экипировки, названий чудовищ и окружающего мира. И многие из них не имеют прямых аналогов в разных языках, в связи с чем переводчики испытывают значительные трудности.

Примечательным является само происхождение слова «ведьмак». Автор позаимствовал его из славянской мифологии. Однако значение этого слова было несколько иным. Ведьмаками называли, прежде всего, человека, связанного с дьяволом, который способен своими мыслями и действиями вредить людям, травмировать их, насылать болезни, портить скот. В свое же время в западной мифологии даже эквивалента слову «ведьмак» не находилось. «Witcher» – это искусственно созданное наименование, которое на западе ассоциируется только с книжной серией, без мифологического подтекста.

При переводе имен, названий и некоторых событий используются такие способы передачи безэквивалентной лексики, которые когда-то были выделены Л.К. Латышевым [4, с. 167-172], а именно: *транслитерация, калькирование, приближенный перевод и элиминация национально-культурной специфики.*

Имена собственные, если они не являются исключением или не имеют скрытого смысла, переводились зачастую методом простой прямой подстановки (См. Табл.2.).

Таблица 2.

Перевод имен собственных

Английская версия имен	Русская версия имен
Geralt of Rivia	Геральт из Ривии
Zoltan Chivay	Золтан Хивай
Yennefer of Vengeberg	Йеннифер из Венгерберга
Vesemir	Весемир

Большое количество имен переведены с помощью транскрибирования, транслитерации или калькирования. В число таких имен входят имена таких персонажей, как:

- 1) Foltest (Фольтест)
- 2) Philippa Eilhart (Филиппа Эйльхарт)
- 3) Dijkstra (Дийкстра)
- 4) Mousesack (Мышовур) (польский: Myszowór) Myszo – мышь, Wór – мешок.

Однако исключения из правил все же найдутся. В качестве примеров возьмем три второстепенных персонажа.

1) **Бьянка**, верный воин Темерии и симпатичная девушка, с которой во второй части второй книги Ведьмак Геральт имел возможность познакомиться с ней поближе. А вот и сюрприз, во всех остальных локализациях книг она носит имя Вэс (Ves). Понятно, что в следующей части франшизы было поздно менять имя персонажа, но почему переводчики выбрали имя «Бьянка» до сих пор остается загадкой.

2) **Ивасик**, охраняющий болота прибожек. В английском оригинале его звали Джонни (Johnny или John), что является эквивалентом русского Иван. Переводчики приняли безупречное решение адаптировать его имя. Только взгляните, имя «Ивасик» подходит существу превосходно, если еще учесть, что выглядит он как ребенок лет так двенадцати.

3) **Витольд фон Эверек**, зажиточный дворянин. На английском его имя звучит как Vlodymir, но при переводе на русский язык переводчики решили не переводить его имя как «Владимир» и отдать дань уважение его чину, его статусу, принадлежности, поистине знатному роду фон Эверек. Можно согласиться, что «Владимир» звучит вполне лаконично и по-русски, однако очень уж это распространенное имя. Не под стать дворянину, живущему буквально на мешке золота и размахивающему своей блестящей саблей во все стороны. Поэтому «Владимир» стал «Витольдом».

В некоторых случаях переводчики буквально были вынуждены «наскрести» близкий по смыслу перевод, который, на наш взгляд, не совсем полностью отражает скрытый подтекст в его настоящем объеме. Например, фразу «Loosey-goosey» они перевели как «Взволнованный Гусь». При переводе наблюдается потеря как **ассонанса** (приём звуковой организации текста, особенно стихотворного: повторение гласных звуков) [5, с. 77-78.], так и **аллитерации** (повторение одинаковых или однородных согласных в стихотворении, придающее ему особую звуковую выразительность) [1, с. 27].

Кроме того, фраза «Loosey-goosey» [6.] является фразеологизмом, со значением «максимально расслабленный; развязный; не соответствующий социальным нормам поведения». Полагаем, сохранить глубокий замысел игры слов в контексте этой короткой фразы было особо затруднительно. Однако можно бы было предложить и такой вариант перевода, как: «Гусь гусявый».

Порой переводчики, как и полагает профессионалам, вкладывали в перевод событий и заказов смысл, который и подразумевался автором на его родном языке. Так, например один из заказов в оригинале назывался «Deadman's Party» на русский же он был переведен как «И я там был, мед-пиво пил». Оба названия по-своему колоритны и глубинны, да и впрочем, очень близки к смыслу и сути главы. В ней главный герой берет заказ от незнакомца. В нем он просит отважного ведьмака о необычной услуге: помочь его умершему брату по-настоящему почувствовать вкус праздника, а именно побывать на свадьбе молодоженов. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что данный перевод идеально вписывается в концепт, который хотел передать автор: уже умерший человек в виде призрака побывал на «вечеринке», то есть «и он там был, мед-пиво пил».

Процесс перевода сам по себе является настоящим испытанием полученных ранее навыков и умений переводчика: стоит ли во что бы то ни стало сохранить, а главное передать авторскую позицию и его видение, сделать перевод максимально соответствующим оригиналу, или все же выступить в качестве соавтора текста, адаптируя его и по-своему внося улучшения и коррективы. Безэквивалентная лексика всегда подразумевала наличие и творческого подхода, и изобретательности переводчика, ведь правильный выбор способа перевода часто ставит нас в затруднительное положение. Прояснение смысла проблемы перевода безэквивалентной лексики, а также наиболее подходящего и максимально верного решения при переводе текстов может облегчить эту задачу.

Подводя итог, переводчики проделали достаточно внушительную работу. Перевод только нескольких глав занимал у них недели, а перевод всей книги, как уже известно, еще больше. Результат можно назвать превосходным. Мир «Ведьмака» по-настоящему ярок, удивителен, аутентичен, а наличие нераскрытых тайн и уморительных шуток от героев только добавляет интереса к этой вселенной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь «Языкознание». Под редакцией В.Н. Ярцева. НИ «Большая Российская энциклопедия». Москва, 1998. – Текст : непосредственный.
2. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. Текст : непосредственный.
3. **Комиссаров, В. Н.** Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253 с. – Текст : непосредственный.
4. **Латышев, Л. К.** Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л. К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. — Москва; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. — Т. 1. А—П. — Стб. Текст: непосредственный.
6. Cambridge Advanced Learner's dictionary : официальный сайт. – URL : <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 26.09.21). – Текст : электронный.

УДК 81'42

П.С. Полубинский,

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
г. Минск, Беларусь

**ПРОТОТИПИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ СУПЕРСТРУКТУРЫ ПОЛИКОДОВОГО
ИНТЕРПРЕТАЦИОННОГО ДИСКУРСА
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЭССЕ О ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖИВОПИСИ)**

Аннотация. С помощью методов моделирования и дискурсивных маркеров выявлены прототипические категории и субкатегории семантической структуры англоязычных эссе о произведениях живописи, определены их языковые маркеры: специфические для поликодового интерпретационного дискурса лексико-семантические группы и лексико-синтаксические конструкции.

Ключевые слова: поликодовый дискурс, интерпретационный дискурс, суперструктура.

P.S. Palubinski,

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
Minsk, Belarus

**PROTOTYPICAL SUPERSTRUCTURE COMPONENTS OF THE POLYCODE
INTERPRETATION DISCOURSE (STUDY OF THE ENGLISH PICTORIAL ESSAYS)**

Abstract. Prototypical categories and subcategories of the semantic structure of the English pictorial essays are identified by means of modeling and discourse markers methods, their language markers – lexical-semantic groups and lexical-syntactic constructions specific to the polycode interpretation discourse – are determined.

Keywords: polycode discourse, interpretation discourse, superstructure.

Поликодовый дискурс – совокупность произведений, которые характеризуется не только особой структурой, в которую встроены изобразительные и вербальные элементы, но и специфическими механизмами интерпретации репрезентируемого им содержания. Специфика механизма определяется формальным и смысловым взаимодействием гетерогенных составляющих. Комбинация изобразительных и вербальных элементов порождает особую разновидность сложных текстов, которая специфически детерминирует процесс смысловосприятия.

В данном исследовании с помощью метода моделирования с привлечением метода дискурсивных маркеров [2] выявлена следующая суперструктура, или семантическая структура, англоязычных эссе о произведениях живописи: *биографические сведения о художнике; история создания картины; описание картины и ее интерпретация*. Если первые два компонента включают в основном содержательно-фактуальную информацию (И. Р. Гальперин), то третий – содержательно-концептуальную, раскрывающую сущность восприятия смысла картины интерпретатором [1]. Каждый из суперструктурных компонентов эссе о произведениях живописи распадается на ряд семантических субкомпонентов, сигнализируемых определенными языковыми маркерами. Рассмотрим каждую составляющую суперструктуры и ее маркеры подробнее.

Выявленными маркерами, указывающими на суперструктурный компонент *биографические сведения о художнике*, являются:

- субкомпонент *указание на место рождения, обучения художника* (языковые маркеры – слова и словосочетания, указывающие на место рождения и обучения художника, например, *to be born* ‘рождаться’, *to come from* ‘происходить’, *to be trained* ‘обучаться’, *to learn* ‘учить’, *to study* ‘учиться’): *Mary Cassatt was born into a wealthy Pittsburgh family but spent much of her youth in Europe, before returning to America where she studied at the Pennsylvania Academy of Fine Arts* (“Young Woman Sewing in the Garden”. M. Cassatt) ‘Мэри Кэссетт **родилась** в богатой семье в Питтсбурге, но до возвращения в Америку, где она **училась** в Пенсильванской академии изящных искусств, большую часть своей молодости она провела в Европе’ («Молодая женщина за шитьем в саду». М. Кэссетт); *The classically trained painter Gustave Caillebotte came from a very wealthy Parisian family* (“The Floor Scrapers”. G. Caillebotte) ‘**Обученный** по классическим канонам художник Гюстав Кайботт **происходит из** очень богатой **парижской семьи**’ («Паркетчики». Г. Кайботт); *Carra came from an artisan family, and as a young man he supported himself as a decorator while learning about art through private study and trips to the great museums of Milan, Paris and London* (“The Drunken Gentleman”. C. Carra) ‘Карра **происходит из** семьи ремесленников. В раннем возрасте работал декоратором, самостоятельно **изучая** искусство и посещая знаменитые музеи Милана, Парижа и Лондона’ («Пьяный джентльмен». К. Карра);

- субкомпонент *указание на возраст, годы жизни и творчества художника* (языковые маркеры включают как непосредственное указание лет жизни, творчества художника и возраста, так и словосочетания с лексическим компонентом ‘успех’, например, *to achieve success* ‘добиваться успеха’): *Best-loved for his boldly painted self-portraits and powerful triptychs, Max Beckmann achieved early financial success with his Biblical art, and was elected to the board of the prestigious Berlin Secession when he was only*

26 (“The Beginning”. М. Beckmann) ‘Будучи хорошо известным благодаря смелым автопортретам и ярким триптихам, Макс Бекман еще в раннем возрасте **добился финансового успеха** в библейском искусстве и был избран в члены правления престижного Берлинского объединения художников, когда ему **было всего 26 лет**’ («Начало». М. Бекман); *One of the best-known Post-Impressionist painters in France, Pierre Bonnard (1867–1947) achieved success relatively early as a founder member of Les Nabis* (“The Green Blouse”. Р. Bonnard) ‘Пьер Боннар (1867–1947), один из самых известных художников-постимпрессионистов во Франции, относительно рано **добился успеха** как член-основатель художественной группы «Наби»’ («Зеленая блузка». П. Боннар);

- субкомпонент *указание на стиль и его особенности* однозначно маркируется словосочетаниями, указывающими на известность художника и стилистические особенности работ мастера, например, *to be famous for* ‘быть знаменитым благодаря’, *to be associated with* ‘ассоциироваться с’, *style* ‘стиль’: *An important contributor to modern art, the Italian artist Giorgio de Chirico is associated with both Symbolism and Classicism, but he is probably most famous for developing a particular style known as “Metaphysical painting”* (“The Song of Love”. G. Chirico) ‘Итальянский художник Джорджо де Кирико, внесший важный вклад в современное искусство, **ассоциируется** как с символизмом, так и с классицизмом, но он, вероятно, **наиболее известен** тем, что развивал **особый стиль**, известный как «метафизическая живопись»’ («Песнь любви». Дж. Кирико); *Gustave Courbet was developing a radical new style of modern art that venerated the working man and his environment* (“A Burial at Ornans”. G. Courbet) ‘Гюстав Курбе разрабатывал абсолютно новый стиль современного искусства, отображая рабочего человека и его среду’ («Похороны в Орнане». Г. Курбе);

- субкомпонент *указание на культурно-исторический контекст* (языковые маркеры – словосочетания, содержащие лексический компонент ‘влияние’, например, *to be influenced by* ‘находиться под влиянием’): *However, he [Delacroix] was also greatly influenced by Old Masters like Paolo Veronese and Rubens, as well as more recent painters such as Goya* (“Liberty Leading the People”. E. Delacroix) ‘Тем не менее, он [Делакруа] также **находился под** сильным **влиянием** таких старых мастеров, как Паоло Веронезе и Рубенс, а также таких более поздних художников, как Гойя’ («Свобода, ведущая народ». Э. Делакруа); *In addition, influenced by his studies in Munich and by the work of Max Klinger and Arnold Böcklin, de Chirico was extremely fond of Symbolism* (“The Uncertainty of the Poet”. G. Chirico) ‘Кроме того, **под влиянием** учебы в Мюнхене и работ Макса Клингера и Арнольда Боклина, де Кирико был чрезвычайно увлечен Символизмом’ («Неуверенность поэта». Дж. Кирико);

- субкомпонент *описание результатов творчества художника* однозначно маркируется глаголами с общим значением ‘рисовать’, например, *to paint* ‘рисовать’, *to produce paintings* ‘писать картины’, *to paint portraits* ‘писать портреты’, *to produce drawings* ‘делать наброски’: *He [Goya] painted official portraits of the king for a number of different bodies, but not for the king himself* (“The Third of May 1808”. F. Goya) ‘Он [Гойя] **рисовал** официальные **портреты** короля для целого ряда организаций, но не для самого короля’ («Третье мая 1808 года». Ф. Гойя); *He [Degas] was a regular visitor to the Paris opera house, where he produced several paintings and pastel drawings of young ballerinas performing on stage, but mostly he preferred to paint them in the more relaxed setting of the dance class, while they were rehearsing* (“The Ballet Class”. E. Degas) ‘Он [Дега] был постоянным посетителем Парижского оперного театра, где он **написал** несколько **картин** и сделал несколько пастельных **набросков** выступавших на сцене молодых балерин, хотя в основном он предпочитал **рисовать** их в более непринужденной обстановке во время репетиций’ («Танцевальный класс». Э. Дега).

Выявленными маркерами, указывающими на суперструктурный компонент *история создания картины*, являются:

- субкомпонент *указание на мотив написания картины* маркируется и словосочетаниями, которые содержат лексический компонент ‘результат’, и глаголами с общим значением ‘вдохновлять’, например, *to come (about) as a result of* ‘возникать вследствие чего-л.’, *to inspire* ‘вдохновлять’, *fascination with* ‘увлечение чем-л.’, *to encourage* ‘воодушевлять’: *This painting came about as a result of two main factors. First, Leger’s service as a stretcher-bearer in the French army during The Great War, which inspired him to create a type of art that would appeal to all social classes. Second, his fascination with the world of machines* (“The Mechanic”. F. Leger) ‘Эта картина **возникла вследствие** двух основных факторов. Первый – служба Леже в качестве санитар-носильщика французской армии во время Великой войны, **вдохновившая** его на создание произведения искусства, которое понравилось представителям всех социальных классов. Второй – его **увлечение** миром машин’ («Механик». Ф. Леже); *This very curious picture, partly inspired by Goya, was first shown to the public at the 1869 Salon* (“The Balcony”. E. Manet) ‘Эта очень любопытная картина, частично **вдохновленная** творчеством Гойя, впервые была представлена общественности на выставке в 1869 г.’ («Балкон». Э. Мане); *The idea for The Angelus came to him [Millet] as a result of a childhood memory of his grandmother* (“The Angelus”. J.F. Millet) ‘Вспомнив о своей бабушке, ему [Милле] **пришла идея** написания картины «Анжелюс»’ («Анжелюс». Ж.Ф. Милле);

- субкомпонент *указание на место и время создания картины* (языковые маркеры – непосредственное географическое указание места и временного промежутка создания произведения живописи – обычно через обстоятельства места и времени соответственно): *Matisse painted this picture in the summer of 1912 in the studio attached to his house at Issy-les-Moulineaux, then a country town a few kilometres south-west of the suburban fringe of Paris* (“Nasturtiums and the Dance”. H. Matisse) ‘Матисс написал эту картину **летом 1912 г. в студии**, примыкающей к его дому в Исси-ле-Мулино, а затем **в небольшом городке** в нескольких километрах к юго-западу от окраины пригорода Парижа’ («Танец с настурциями». А. Матисс); *The portrait of Juan Gris was painted during the First World War* (“Portrait of Juan Gris”. A. Modigliani) ‘Портрет Хуана Гриса был написан **во время Первой мировой войны**’ («Портрет Хуана Гриса». А. Модильяни); *Renoir painted “The Swing” in the summer of 1876, at his studio at 78 Rue Cortot, Montmartre, Paris* (“The Swing”. P.A. Renoir) ‘Ренуар написал картину «Качели» **летом 1876 г. в своей студии на ул. Р. Корто 78, Монмартр, Париж**’ («Качели». П.О. Ренуар);

- субкомпонент *описание процесса создания картины* маркируется словами и словосочетаниями, указывающими на скорость написания картины и количество предпринятых попыток, например, *to complete* ‘завершить’, *sitting* ‘сеанс’, *attempt* ‘попытка’: *“Impression, Sunrise” is a slight sketch, almost certainly completed on the spot in a single sitting* (“Impression, Sunrise”. C. Monet) ‘«Впечатление. Восходящее солнце» – небольшой набросок, вероятно, **завершенный сразу же в один присест**’ («Впечатление. Восходящее солнце». К. Моне); *After some eighty or ninety sittings, Picasso abruptly painted over the face. Upon returning to Paris from his holidays, Picasso immediately painted in the face and presented Gertrude Stein with the finished portrait* (“Portrait of Gertrude Stein”. P. Picasso) ‘После **приблизительно восьмидесяти-девяноста** сеансов Пикассо сделал набросок лица. Вернувшись в Париж после праздников, художник сразу же дорисовал лицо и представил Гертруде Стайн готовый портрет’ («Портрет Гертруды Стайн». П. Пикассо);

- субкомпонент *описание процесса подготовки к написанию картины* в большинстве проанализированных текстов однозначно маркируется существительными, прилагательными и глаголами с общим значением ‘подготавливать’, например: *In preparation for it, Picasso did hundreds of drawings and other preparatory studies, including the charcoal drawing “Nu aux bras levés” and “Head of a Sleeping Woman”* (“Les Demoiselles d’Avignon”. P. Picasso) ‘**В процессе подготовки к написанию картины**, Пикассо подготовил и **исследовал** сотни **рисунков**, в т.ч. такие картины древесным углем, как «Nu aux bras levés» и «Голова спящей женщины»’ («Авиньонские девицы». П. Пикассо); *Jackson Pollock’s paintings were never pre-planned. They were always improvised and titled after completion* (“Pasiphae”. J. Pollock) ‘Джексон Поллок **никогда не планировал** свои картины заранее, а лишь **импровизировал** и давал им названия после завершения’ («Пасифая». Дж. Поллок);

- субкомпонент *описание истории владения картиной* (языковые маркеры – словосочетания, указывающие на приобретение и передачу прав владения произведением живописи, например, *to sell* ‘продавать’, *to buy* ‘покупать’, *to bequeath* ‘завещать’): *After this, the painting remained with its creator until 1924, when it was sold to the designer Jacques Doucet for 25,000 francs* (“Les Demoiselles d’Avignon”. P. Picasso) ‘После этого картина оставалась у ее создателя до 1924 г., когда она **была продана** дизайнеру Жаку Дусе за 25 000 франков’ («Авиньонские девицы». П. Пикассо); *“Vegetable Garden with Trees in Blossom, Spring, Pontoise” was bought by Gustave Caillebotte who bequeathed it to the Louvre in 1894* (“Vegetable Garden with Trees in Blossom, Spring, Pontoise”. C. Pissarro) ‘Картина «Фруктовый сад в цвету. Весна. Понтуаз» **была куплена** Гюставом Кайботтом, который **завещал** ее Лувру в 1894 г.’ («Фруктовый сад в цвету. Весна. Понтуаз». К. Писсарро).

Суперструктурный компонент *описание картины и ее интерпретация*, включающий в основном содержательно-концептуальную информацию, распадается на пять семантических субкомпонентов: *указание на детали картины*; *указание на цвет, оттенки*; *указание на художественные приемы*; *мнения искусствоведов*; *впечатления автора эссе о произведении живописи*. Рассмотрим каждую составляющую и ее маркеры подробнее:

- субкомпонент *указание на детали картины* в большинстве текстов однозначно маркируется глаголами с общим значением ‘показывать’, например, *to depict* ‘изображать’, *to appear* ‘появляться, изображать’, *to show* ‘показывать, изображать’, *to illustrate* ‘иллюстрировать, изображать’, *to imprint* ‘фиксировать’; а также наречиями, указывающими на расположение элементов на полотне, например, *in the background* ‘на втором плане’, *on/to the left* ‘слева’, *on/to the right* ‘справа’ и т.д.: *The picture depicts a wandering black-skinned woman who lies fast asleep beneath a moonlit starry sky* (“The Sleeping Gypsy”. H. Rousseau) ‘На картине **изображена** крепко спящая под лунным звездным небом чернокожая женщина’ («Спящая цыганка». А. Руссо); *Dressed in white pinafores, the Boit children appear (left to right) as follows: the 8-year-old Mary Louisa stands on the extreme left; Jane, aged 12, and Florence, aged 14, are in the shadows at the back of the picture; while the youngest, 4-year-old Julia, sits on the floor with her doll* (“Daughters of Edward Darley Boit”. J.S. Sargent) ‘Одетые в белые передники дети Бойта **появляются** на картине (**слева направо**) в следующем порядке: 8-летняя Мэри Луиза стоит **в крайнем левом углу**; 12-летняя Джейн и

14-летняя Флоренс – на втором плане картины; в то время как самая молодая, 4-летняя Юлия, играет с куклой на полу’ («Дочери Эдварда Дарли Бойта». Дж.С. Сарджент);

- субкомпонент *указание на цвет, оттенки* маркирован словами и словосочетаниями лексико-тематической группы ‘цвет’: *Sisley captures the moment using a silvery palette of blues and greys, thickening the paint for the highlights on the water* (“Canal St Martin”. А. Сислея) ‘Сислея фиксирует фрагмент картины, используя палитру серебристых оттенков синего и серого, и утемняет краску для создания бликов на воде’ («Канал Сен-Мартин». А. Сислея); *The brushwork in “Misty Morning” is very light and delicate, as is his [Sisley’s] palette of blues, pinks and greens* (“Misty Morning”. А. Сислея) ‘Мазки кисти на картине «Туманное утро» очень легкие и нежные, как и его [Сислея] палитра оттенков синего, розового и зеленого’ («Туманное утро». А. Сислея);

- субкомпонент *указание на художественные приемы* (языковые маркеры – слова и словосочетания, описывающие технику живописи и ее особенности, например, *technique* ‘прием, техника’, *rhythm* ‘ритм’, *to employ* ‘применять’, *brushstroke* ‘мазок кистью’): *Oil paint was applied in glazes and linear strokes, in imitation of the technique of fifteenth-century German or Flemish painters* (“The Midnight Ride of Paul Revere”. G. Wood) ‘Масляная краска применялась для создания фона и горизонтальных мазков, тем самым копировалась техника немецких или фламандских художников пятнадцатого века’ («Полуночная верховая прогулка Пола Ревира». Г. Вуд); *Bonnard thus sets up a rhythm of curves which resonates throughout the painting* (“The Terrace at Vernon”. P. Bonnard) ‘Так, воплощенный Боннартом ритм кривых линий резонирует по всей картине’ («Терраса в Верноне». П. Боннар); *In a further subversion of reality, De Chirico employs two contradictory vanishing points* (“The Mystery and Melancholy of a Street”. G. Chirico) ‘В последующем изложении реальности де Чирико использует два сложно совместимых подхода в изображении параллельных линий’ («Меланхолия и тайна улицы». Дж. Кирико);

- субкомпонент *мнения искусствоведов* однозначно маркируется такими вводными конструкциями, как *according to* ‘согласно’, *in the opinion of* ‘по мнению’, *as claimed by* ‘как утверждают (критики)’, *as stated by* ‘как считают (искусствоведы)’: *According to some art critics, these umbrellas shield their owners not just from the rain, but, also from other passersby* (“Paris Street, Rainy Day”. G. Caillebotte) ‘По мнению некоторых искусствоведов, эти зонты защищают своих владельцев не только от дождя, но и от других прохожих’ («Парижская улица в дождливую погоду». Г. Кайботт);

- субкомпонент *впечатления автора эссе о произведении живописи* в большинстве проанализированных текстов маркируется как отдельными словами, так и словосочетаниями, раскрывающими интерпретацию возможного замысла художника, например, *to give the impression* ‘создавать впечатление, казаться’, *symbol* ‘символ’, *to symbolize* ‘символизировать’, *meaning* ‘значение, смысл’, *to resolve* ‘разрешить, раскрыть смысл’: *Although much of the content of this masterpiece appears to be resolved, its ultimate meaning remains obscure* (“A Bar at the Folies-Bergere”. E. Manet) ‘Хотя и кажется, что большая часть содержания этого шедевра раскрыта, основной смысл картины остается неясным’ («Бар в “Фоли-Бержер”». Э. Мане); *For example, the contorted male nude depicted in a crucifixion-like posture is believed to symbolize the death of academic art* (“The Artist’s Studio”. G. Courbet) ‘Например, считается, что искривленная мужская обнаженная фигура, изображенная в виде распятия, символизирует смерть академического искусства’ («Мастерская художника». Г. Курбе).

Таким образом, с помощью метода логического и контекстуального анализа в семантической структуре большинства проанализированных текстов англоязычных эссе о произведениях живописи выявлены следующие прототипические компоненты: *биографические сведения о художнике; история создания картины; описание картины и ее интерпретация*. Первые два компонента включают в основном содержательно-фактуальную информацию; а третий – содержательно-концептуальную, раскрывающую сущность восприятия смысла картины интерпретатором. Каждый из суперструктурных компонентов эссе о произведениях живописи распадается на ряд семантических субкомпонентов, сигнализируемых определенными языковыми маркерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 3-е изд., стер. – Москва : Едиториал УРСС, 2005. – 144 с. – (Лингвистическое наследие XX века). – ISBN 5-354-01088-8. – Текст: непосредственный.
2. Дейк, ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с. – ISBN 5-80157-202-3. – Текст: непосредственный.

УДК 81:008

Д.В. Попов,

Андижанский государственный университет, г. Андижан, Узбекистан

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретические вопросы взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры с учетом актуализации человеческого фактора. Делается вывод о том, что в каждом языке мы видим отражение национальной культуры народа – носителя данного языка; взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры не вызывают сомнений.

Ключевые слова: язык, культура, мышление, лингвокультурология, национальная культура, взаимосвязь языка и культуры.

D.V. Popov,

Andijan State University, Andijan, Uzbekistan

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF INTERCONNECTION AND INTERACTION OF LANGUAGE AND CULTURE

Abstract. This article examines the theoretical issues of the relationship and interaction of language and culture, taking into account the actualization of the human factor. It is concluded that in each language we see the reflection of the national culture of the people – the bearer of the given language; the relationship and interaction of language and culture is beyond doubt.

Keywords: language, culture, thinking, cultural linguistics, national culture, the relationship between language and culture.

В настоящее время проблема взаимосвязи языка и культуры является одной из самых актуальных в современной лингвистике. Еще до появления лингвокультурологии как целостной научной дисциплины, лингвисты, культурологи и методисты отмечали взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры. Одним из первых лингвистов, обративших внимание на неразрывную связь языка и национальной культуры, был В. фон Гумбольдт, который подтвердил явную связь между человеком, языком и культурой: «...сумма всех слов, язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека; <...> изучение языка открывает для нас, помимо собственно его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке, в частности» [6, с. 304]. Язык, с позиции В. фон Гумбольдта, – хранилище народного духа, культуры, «объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках» [5, с. 349]. В каждом языке заложено самобытное мирозерцание. Человек живет с предметами, чувствует их так, как их преподносит ему язык. В. фон Гумбольдт отмечает, что «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [6, с. 80].

Большой вклад в понимание связи языка и культуры внесла лингвистическая гипотеза Сепира-Уорфа, согласно которой язык – это не просто инструмент для воспроизведения мыслей, он сам формирует наши мысли, более того, мы видим мир так, как говорим. Отличительной чертой этой гипотезы является идея о том, что если человек знает два или более языка, он способен мыслить разными способами.

Развивая идею В. фон Гумбольдта, Э. Сепир и Б.Л. Уорф утверждали, что язык как деятельность большой духовной силы определяет культуру народа: «Из всех аспектов культуры язык, несомненно, первым достиг высоких форм развития, и присущее ему совершенствование является обязательной предпосылкой развития культуры в целом» [10, с. 223]. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [10, с. 185]. Язык обладает способностью непосредственно воздействовать на формирование и развитие народной культуры. Культура, – как подчеркивает Э. Сепир, – это то, что «данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают. <...> Само собой разумеется, что содержание языка неразрывно связано с культурой» [10, с. 193-194]. Действительно для понимания многих языковых явлений необходимо знание культурного наследия нации, что и объясняет повышенный интерес исследователей разных областей знания к культуре.

Рассматривая проблему языка и культуры в лингвокультуроведческом аспекте, Г.О. Винокур пишет: «Язык есть условие и продукт человеческой культуры, и поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом самое культуру... <...> Но общие законы, которым подчинено культурное развитие человечества, проявляются в разных концах земного шара, среди разных человеческих коллективов, в зависимости от местных условий настолько одновременно и своеобразно, что конкретная история каждой отдельной культуры так же мало похожа на все остальные, как мало похож на остальные и созданный данной культурой язык» [3, с. 343-344]. То есть, всякий лингвист,

изучающий язык данной культуры, неизбежно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык.

Отметим, что и без должного обоснования как в общетеоретическом плане, так и в прикладных аспектах остаются такие важные для решения проблемы соотношения языка и культуры вопросы: язык – «продукт культуры, ее важная составная часть и условие существования» [7]; «средство выражения культуры» [1]; «язык есть и подлинное зеркало национальной культуры» [2]; «язык является обязательной предпосылкой развития культуры народа» [10] и язык – «часть духовной культуры» [8].

Несмотря на разные подходы исследователей к разрешению этой проблематики, в современном языкознании взаимосвязь и взаимодействие языка и культуры не вызывают сомнений. В настоящее время необходим новый взгляд на соотношение языка и культуры с учетом того, что было достигнуто в лингвокультурологии и других научных школах.

Проблемы взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры с учетом феноменологического подхода рассмотрены в работе Ю.Е. Прохорова «Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев» [9]. Ю.Е. Прохоров считает, что вопросы отражения культуры страны изучаемого языка в процессе обучения самому языку в той или иной степени связаны, во-первых, с методической реализацией общего принципа взаимосвязи языка и культуры, во-вторых, с учетом национально-культурной специфики речевого общения представителей определенного этноса, и, в-третьих, с проблемой отбора элементов этой культуры для обеспечения коммуникативной компетенции учащихся, то есть обеспечения их общения на изучаемом языке с носителями этого языка и, соответственно, этой культуры. В данной работе языковые единицы рассматриваются в общей структуре фоновых знаний и с учетом их роли в преподавании РКИ. Исследуя этнокультурные проблемы, Ю.Е. Прохоров делает вывод о том, что «культуросфера определенного этноса содержит ряд элементов стереотипного характера, позволяющих определять индивидов, присваивающих в процессе социализации эти элементы, как представителей определенной этнокультурной общности и, соответственно, отличать их от представителей других этнокультурных общностей. В процессе овладения новой культурой овладение именно этими стереотипными элементами во многом определяет характер и качество межкультурного диалога» [9, с. 30].

В.В. Воробьев обосновал и разработал лингвокультурологическое направление, которое соответствует общей тенденции – приоритету антропологического во всех областях науки. Рассматривая генезис и перспективы взаимосвязи языка и культуры как теоретические основы лингвокультурологии, В.В. Воробьев подчеркивает, что «язык – нация (национальная личность) – культура – это центральная триада лингвокультурологии, это фокус, в котором могут быть решены важнейшие проблемы этой отрасли науки. «Культура как внеязыковой коррелят языка и национальной личности, – отмечает ученый, – представляет собой систему материальных и духовных ценностей. Главное назначение культуры – быть средством духовного обогащения личности. Человек погружается в «мир культуры», осваивая множество языков, специфичных для материальной и духовной культуры» [4, с. 20].

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Соотношение языка и культуры двойственно: язык есть часть (компонент) духовной культуры – с одной стороны; с другой стороны, язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения. В каждом языке мы видим отражение национальной культуры народа – носителя данного языка.

2. Язык и культура немислимы без человека. Исключительно важную роль в соотношении языка и культуры играет человек; в связи с этим, человеческий фактор привлекает все больше внимания лингвистов, культурологов и методистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аврорин, В. А.** Проблемы изучения функциональной стороны языка : (К вопросу о предмете социолингвистики) / В. А. Аврорин ; АН СССР, Институт языкознания. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1975. – 276 с.; 21 см. – Текст : непосредственный.
2. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1990. – 246, [1] с. : ил. ; 22 см. – (Б-ка преподавателя рус. яз. как иностранного).; – ISBN 5-200-01076-4. – Текст : непосредственный.
3. **Винокур, Г. О.** Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур ; Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Москва : Флинта : Наука, 2016. – 777, [1] с.; 22 см. – (Стилистическое наследие).; – ISBN 978-5-9765-2606-8 (Флинта) : 1000 экз. – Текст : непосредственный.
4. **Воробьев, В. В.** Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии : специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Воробьев Владимир Васильевич ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 1996. – 40 с. – Текст : непосредственный.

5. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры : перевод с немецкого языка / Вильгельм фон Гумбольдт ; сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыш, Г. В. Рамишвили. – Москва : Прогресс, 1985. – 451 с. : 1 л. ил.; 22 см. – (Языковеды мира).; – Текст : непосредственный.
6. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт ; Пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – 2. изд. – Москва : Прогресс, 2000. – 396, [1] с. : портр. ; 21 см. – (Филологи мира).; – ISBN 5-01-004661-X. – Текст : непосредственный.
7. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / Клод Леви-Стросс ; [пер. с фр. В. В. Иванова]. – Москва : АСТ : Астрель, сор. 2011. – 541, [1] с. : ил. ; 21 см. – (Philosophy).; – ISBN 978-5-17-066744-4. – Текст : непосредственный.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 180, [1] с. : ил. ; 20 см. – Библиогр. в подстроч. примеч. – ISBN 985-6204-93-3. – Текст : непосредственный.
9. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – 3. изд., стер. – Москва : УРСС, 2003. – 224 с.; 22 см. ; – ISBN 5-354-00453-5. – Текст : непосредственный.
10. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; Пер. с англ. под ред. и с предисл., [с. 5-22] А. Е. Кибрика. – Москва : Прогресс : Изд. группа «Универс», 1993. – 654, [1] с. : ил.; 23 см. – (Филологи мира).; – ISBN 5-01-002079-3 (В пер.) : Б. ц. – Текст : непосредственный.

УДК 802.0

Н.В. Пospelova,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИММЕРСИОННОЕ ЧТЕНИЕ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ: ГИБКИЕ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье уделено внимание значению иммерсионного чтения в методике преподавания иностранного языка в школе. В ракурсе внимания – произведение Ч. Диккенса «Холодный дом» в целом, и изучение юридической лексики, в частности. Одним из способов «погружения» в контекст юридической лексики является семантизация. Данный подход способствует выявлению культурного своеобразия данного пласта лексики и реконструкции лингво-культурной ситуации того времени. В представленных реалиях наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры страны.

Ключевые слова: иммерсионное чтение, Ч. Диккенс, «Холодный дом», юридическая лексика, семантизация, лингво-культурная ситуация.

N.V. Pospelova,

Kazan federal university, Yelabuga, Russia

IMMERSION READING AT THE SENIOR STAGE OF SCHOOL EDUCATION: FLEXIBLE PRACTICES

Abstract. The article depicts the importance of immersion reading in the methodology of teaching a foreign language at school. In the perspective of attention – the work of C. Dickens "Bleak House" in general, and the study of legal vocabulary, in particular. One of the ways to "immerse" in the context of legal vocabulary is semantization. This approach helps to identify the cultural originality of this layer of vocabulary and the reconstruction of the linguocultural situation of that time

Keywords: immersion reading, C. Dickens, "Bleak House", legal vocabulary, semantization, a linguocultural situation.

Одной из задач современного школьного образования является формирование личности, способной участвовать в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке. Указанная задача предполагает становление коммуникативной компетенции, формирующейся за счет речевых видов деятельности. Чтению отводится специальная роль, т.к. без навыков и умений чтения устные навыки и умения непрочно и быстро утрачиваются.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на достаточно глубокую изученность методики основных видов чтения на различных этапах обучения в школе, технологии, инструменты обучения иммерсионному чтению (далее ИЧ) на уроке иностранного языка в школе ждут своего решения. Кроме того, на данный момент не существует единого мнения, что же представляет собой ИТ, однако имеется ряд работ, касающихся данной темы [1, 2, 3].

ИТ (проектное, формирующее) – новое направление, предполагающее глубокое проникновение в текст и формирование умения использовать полученную информацию в жизни. Рассмотрим значение

слова “immersion” по ряду авторитетных словарей. Immersion: 1. noun: the fact of becoming completely involved in something; 2. the process of learning a language or skill by using nothing else but that language or skill [6]. Immersion: noun, the state of being completely involved in something [10]. Immersion: 1. the fact of being completely involved in something you are doing [9].

Цель статьи заключается в разработке способов и приемов обучения ИЧ на примере произведения Ч Диккенса «Холодный дом» на старшем этапе обучения в школе в целом, и в частности, изучению юридической лексики на примере данного романа.

Методы исследования: семантизация, лингвострановедческая интерпретация.

Существует мнение, что понятие «ИЧ» имеет более широкую семантику, чем «иммерсивное чтение». Однако при обучении ИТ возможно использование иммерсивных средств чтения. М.П. Концева рассматривает такие средства иммерсивного чтения, как OneNote, Word 2016 [1, с. 172]. Методика ИЧ предоставляет «читателю» возможность слушать ту же музыку, что и персонажи, до просмотра карты мест, которые посещают персонажи, и взаимодействия с историей каким-то образом. Читатель может слушать плейлисты, просматривать графику, смотреть видео и по-настоящему, «с погружением» проникнуть в сюжет. Отсюда следует выделить следующие виды ИЧ: а) с прослушиванием (аудиосопровождение героев романа); б) с погружением в языковой материал; в) с помощью цифровых технологий имеется возможность путешествовать по местам, которые посещает герой книги (лингвострановедческое чтение).

П. Рикёр считает, что в чистом виде «ИЧ» обязательно поддерживается каким-то знанием, какими-то «вопросами», которые ставятся и обсуждаются. Целостный акт чтения проходит через три фазы, согласно схеме герменевтического круга в интерпретации: первичное наивное чтение; отстраненно-критическое «рефлексивное чтение»; вторичное, просвещенное «иммерсионное чтение» [3, с. 56].

Некоторые ученые считают, что ИЧ – это выявление читателями подтекста произведения путем прохождения “лестницы контекстов”: прогнозирование содержания; чтение и работа с лексикой; подвижные и креативные игры по произведению; проектная деятельность и рефлексия. После прочтения текста дети размышляют о целях, которые преследовал автор в процессе ее написания [2].

Произведения Ч. Диккенса отражают социальную жизнь Англии XIX века, причем не только официальную жизнь, но и мелкие, не входящие в «большую историю» подробности. Роман «Холодный дом» начинается с обвинительного приговора Канцлерскому суду. Особый интерес для нашего исследования представляют реалии, которые наиболее ярко отражают специфику такой немаловажной сферы жизни Англии XIX, как юриспруденция.

Для более глубокого проникновения в художественный текст, проведем семантизацию юридической лексики. Обратимся к следующей цитате. "Sir," said Gridley, putting down the child and going up to him as if he meant to strike him, "do you know anything of Courts of Equity. "Perhaps I do, to my sorrow" [8]. Речь идет о суде «права справедливости, о суде, решающем дела, основываясь на праве справедливости (Courts of Equity) [7]. В разное время существовали не менее четырех особых судов королевской юстиции, Казначейская палата. Все они были апелляционными. Они рассматривали жалобы на судебные ошибки.

Далее проанализируем случаи употребления реалий, относящихся к группе профессий, таких как coroner, solicitor. Coroner (Коронер) – должностное лицо, который ведет дела о насильственной или внезапной смерти при сомнительных обстоятельствах [4, с. 121]. «There are a few dirty scraps of newspapers, all referring to Coroners' inquests; there is nothing else» [8, с. 152]. Coroner's inquest – коронерское расследование, случаев внезапной смерти с признаками насилия [5, с.182]. Solicitor – солиситор/стряпчий – юрист, консультирующий клиентов, организации и фирмы; подготавливает дела для барристера; имеет право выступать в делах низшей инстанции [5, с.188]. On such an afternoon the various solicitors in the cause, some two or three of whom have inherited it from their fathers, who made a fortune by it, ought to be—as are they not?—ranged in a line, in a long matted well (but you might look in vain for truth at the bottom of it) between the registrar's red table and the silk gowns, with bills, cross-bills, answers, rejoinders, injunctions, affidavits, issues, references to masters, masters' reports, mountains of costly nonsense, piled before them» [8, с. 8]. В приведенных примерах Ч. Диккенс дает развернутую картину судебной практики как несостоятельную, излишне усложненную различными «кипами исков, встречных исков, отводов, возражений ответчиков, постановлений, свидетельских показаний, судебных решений, референтских справок и референтских докладов», требующих к тому же крупных денежных затрат.

Выводы. В ракурсе исследования вошли следующие лексические единицы: Courts of Equity, barrister coroner, coroners' inquests, cross-bills, answers, rejoinders, injunctions, affidavits, issues, references to masters, masters' reports и т. д. в контексте. Семантизация как метод иммерсионного чтения способствует более осмысленному и вдумчивому чтению. Указанные лексические единицы отражают своеобразие национальной культуры страны, такую лексику невозможно понять, если нет определенного запаса фоновых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Концева, М.П.** Технологии иммерсивного чтения / М.П. Концева. – Текст: непосредственный // Инновации в технологиях и образовании: сб. статей участников XII Международной научно-практической конференции. – Кемерово, 2019. – С. 171-173.
2. **Кудрявцева, Е.Л.** Технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой / Е.Л. Кудрявцева, Е.В. Эсаулова, А.А. Анатольева. – URL.: <https://edrid.ru/rid/217.015.946d.html> (дата обращения: 06.05.2020). – Текст: электронный.
3. **Рикер, П.** Герменевтика и метод социальных наук. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. – Москва: Издательство «АО «КАМІ», Издательство «Academia», 1995. – 160 с. Текст: непосредственный.
4. **Рум, А.Р.У.** Лингвострановедческий словарь / А.Р.У. Рум, Л.В. Колесников, Г.А. Пасечник. – М.: Рус. яз., 1978. – 480 с. – Текст: непосредственный.
5. **Томахин, Г.Д.** Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М.: Астрель, 2001. – 336 с. – Текст: непосредственный.
6. **Cambridge dictionary.** – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 11.10.2020). – Текст: электронный.
7. **Court of equity** – URL: <https://translate.academic.ru/court> (дата обращения: 23.09.2021). – Текст: электронный.
8. **Dickens, Ch.** Bleak house / Ch. Dickens. – М.: Foreign languages publishing house, 1957. – 932 p. – Текст: непосредственный.
9. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Pearson Education Limited, Addison Wesley Longman, Inc. Press, 2001. – 1568 p. – Текст: непосредственный.
10. Oxford Guide to British and American Culture for learners of English. – Oxford: Oxford press, 2005. – 576 p. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111:81'373.72

Н.И. Прокопина,

*Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
г. Орел, Россия*

ФРАЗЕОЛОГИЯ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ, МАРКЕТИНГА И УЧЕТА

Аннотация. Работа посвящена изучению делового словаря современного английского языка и выявлению терминов-фразеологизмов, употребляемых в сфере экономики, маркетинга и учета. Несмотря на принадлежность таких терминов к бизнес-дискурсу, ФЕ-термины отличаются неповторимой яркостью и образностью, насыщенность которых напрямую зависит от вида переосмысления результирующего термина-фразеологизма.

Ключевые слова: терминология, фразеология, фразеологическая единица, компоненты, экономика, маркетинг, учет.

N.I. Prokonina,

Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia

PHRASEOLOGY IN THE SPHERES OF ECONOMICS, MARKETING AND ACCOUNTING

Abstract. The paper is aimed at the study of the business vocabulary of the modern English language and the identification of terms of phraseological character that are used in the spheres of economics, marketing and accounting. Despite the belonging of such terms to business discourse, phraseological units are distinguished by their unique imagery, the saturation of which directly depends on the type of rethinking of the resulting phraseological term.

Keywords: terminology, phraseology, phraseological unit, components, economics, marketing, accounting.

В начале нового века, в эпоху лингвистического постмодернизма [6] изучение деловой терминологии и фразеологии как никогда актуально, поскольку быстрыми темпами развиваются международные экономические отношения, что непосредственно сказывается на модернизации и модификации деловой фразеологии [3; 5]. Цель данной работы – выявить термины фразеологического характера, которые употребляются в сфере экономики, маркетинга и учета. Объект исследования – двухкомпонентные термины делового словаря современного английского языка [4; 8]. Предмет исследования – принадлежность названных терминов к сферам экономики, маркетинга и учета. Теоретическая база исследования – фразеологическая концепция А.В. Кунина и его метод фразеологической идентификации [2, с. 48], который использовался в процессе отождествления термина в качестве фразеологической единицы, т.е. единицы языка с переосмысленным значением компонентного состава [7].

В результате исследования были выявлены следующие активные сферы приложения терминов фразеологического характера:

ECONOMICS – сфера экономики:

(а) *visible exports* (букв. видимый экспорт) – экспорт физических товаров или продуктов; (б) *soft landing* (букв. мягкая посадка) – время, когда экономика замедляется после периода быстрого роста, но не переходит в рецессию; (в) *funny money* (букв. смешные деньги) – деньги, не имеющие ценность за пределами страны, (г) *hush money* (букв. тихие деньги) – деньги, которые выплачиваются человеку за то, чтобы тот не распространялся среди других людей о мошенничестве.

Приведем примеры употребления данных ФЕ-терминов из сферы экономики в контексте:

(а) *In the year to 1999, the value of United Kingdom visible exports to the United States of America was almost double the level of a decade earlier* [с. 169]. – В период до 1999 года стоимость видимого экспорта Соединенного Королевства в Соединенные Штаты Америки была почти вдвое выше, чем десятилетием ранее (Здесь и далее перевод мой – Н.П.).

(б) *The Fed attempted to manage an economic soft landing by gradually lowering interest rates* [с. 262]. – ФРС (Федеральная резервная система) попыталась обеспечить «мягкую посадку» экономики путем постепенного снижения процентных ставок.

(в) *Who wants to be paid in funny money that is forever being devaluated by inflation?* [с. 303]. – Кто хочет, чтобы ему платили «смешными» деньгами, которые вечно обесцениваются инфляцией?

(г) *It was the start of an elaborate plan to get hush money from his employer* [с. 303]. – Это было началом тщательно продуманного плана по получению денег за молчание от его работодателя.

MARKETING – сфера маркетинга:

(а) *focus group* (букв. целевая группа) – группа людей, собравшихся вместе, чтобы обсудить, что они думают о конкретном продукте, рекламе или предмете, в рамках исследования рынка компании; (б) *cash call* (букв. вызов за наличные) – просьба компании предоставить своим акционерам больше денег для инвестиций; (в) *consumer panel* (букв. потребительская группа) – группа людей, которых компания или организация просит провести маркетинговые исследования и высказать свое мнение по поводу продукции; (г) *surface mail* (букв. наземная почта) – почта, рассылаемая морским, железнодорожным или автомобильным транспортом, не самолетом.

Приведем примеры употребления данных ФЕ-терминов из сферы маркетинга в контексте:

(а) *The company has set up focus groups to talk to a range of PC users* [с. 212]. – Компания создала целевые группы для общения с широким кругом пользователей ПК.

(б) *Ladbroke's said that under the terms of the cash call, it plans to issue 26 million new ordinary shares at 220p each* [с. 60]. – Компания Ladbroke's заявила, что в соответствии с условиями денежного обращения, она планирует выпустить 26 миллионов новых обыкновенных акций по 220 пенсов каждая.

(в) *Using the findings of consumer panels across the country, we redesigned over 1,000 existing products* [с. 338]. – Используя результаты опросов потребителей по всей стране, мы переработали более 1000 существующих продуктов.

(г) *If you do not write «airmail» on the envelope, the letter will be sent surface mail* [с. 284]. – Если вы не напишете «авиапочтой» на конверте, письмо будет отправлено наземной почтой.

ACCOUNTING – сфера учета:

(а) *accrual/accruals basis* (букв. метод начисления) – принцип, применяемый в бухгалтерском учете, при котором денежные суммы регистрируются в момент покупки или продажи чего-либо, хотя платежи, возможно, еще не были произведены или получены; (б) *bear market* (букв. медвежий рынок) – финансовый рынок, на котором цены падают в течение долгого периода времени; (в) *grey/gray market* (букв. серый рынок) – покупка и продажа акций компании еще до того, как они станут доступны официально; (г) *creative accounting* (букв. творческий учет) – использование необычных, но легальных методов в ряде учетных записей с целью представить компанию успешнее, чем она есть на самом деле.

Приведем примеры употребления данных ФЕ-терминов из сферы учета в контексте:

(а) *Some businesses have to compute tax on an accruals basis, which means they account for it when work is carried out* [с. 6]. – Некоторым предприятиям приходится рассчитывать налог по методу начисления, что означает, что они учитывают его при выполнении работ.

(б) *We've had a bear market for a couple of months now, but I think it's at or near bottom* [с. 291]. – Вот уже пару месяцев у нас медвежий рынок, но я думаю, что он на самом дне или близок к нему.

(в) *Thai investors who want to get a piece of what will be Thailand's largest public listing are bidding up the share price in gray market trading* [с. 291]. – Тайские инвесторы, которые хотят получить часть того, что станет крупнейшим публичным листингом Таиланда, повышают цену акций на сером рынке.

(г) *Analysts have criticized his company for relying too much on number-juggling and creative tax accounting to boost profit* [с. 5]. – Аналитики критиковали его компанию за то, что она слишком полагается на жонглирование цифрами и творческий налоговый учет для увеличения прибыли.

Как видим, контекстуальный метод позволяет более четко сформулировать суть, заложенную в ФЕ-терминах, в результате чего можно убедиться в том, что для подобных терминов, действительно, характерна фигуральность.

Продолжение данного исследования видится в определении вида переосмысления компонентного состава анализируемых ФЕ-терминов, а также определения механизма переосмысления. Результаты такой работы будут полезны для составления типологического паспорта терминологической фразеологии при сопоставлении разных языков, идея которого принадлежит выдающему лингвисту В.Д. Аракину [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аракин, В.Д.** Структурная типология русского и некоторых германских языков (единицы сопоставительно-типологического анализа языков): автореф. дис. ...д-ра филол. наук в форме науч. доклада. Москва, 1983. – 38 с. – Текст: непосредственный.
2. **Кунин, А. В.** Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва : Высш. шк., Дубна : Изд. Центр «Феникс», 1996. – 381 с. – Текст: непосредственный.
3. **Федуленкова, Т. Н.** Новое в изучении фразеологии в постнеклассический период / Т. Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный. // Известия СмолГУ. Ежеквартальный журнал. – 2019. – № 3(47). – С. 401-406.
4. **Федуленкова, Т. Н.** Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) / Т. Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 3(96). – С. 114-125. DOI : 10.23859/1994-0637-2020-3-96-10.
5. Фразеология и терминология : грани пересечения: монография / Т. Н. Федуленкова / Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова; [Т. Н. Федуленкова, А. В. Иванов, Т. В. Куприна и др.]. Архангельск, 2009. – 170 с. – Текст: непосредственный.
6. **Федуленкова, Т. Н.** Репрезентация проблем современной лингвистики в учебном пособии Л. Н. Чурилиной / Т. Н. Федуленкова, Т. А. Басова. – Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 1(49). – С. 166-174.
7. **Федуленкова, Т. Н.** Структурно-компонентное наполнение субстантивной модели английского делового ФЕ-термина / Т. Н. Федуленкова, П. С. Малышева. – Текст: непосредственный // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. – 2019. – Т. 15. – Вып. 3(45). – С. 30-40.
8. **Федуленкова, Т. Н.** Фразеологическая терминология делового английского языка: основные структурные модели / Т. Н. Федуленкова, Н. Н. Спицына. – Текст: непосредственный // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д. Филология и психология. – 2020. – №1. – С. 5-13.

УДК 80

Е.Л. Пупышева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНСТВА В РОМАНЕ Л.Н.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Аннотация. В статье рассматриваются диалогические единства в структуре художественного текста, подробно рассматриваются их типы в контексте выбранной классификации. Особое внимание обращено на роль диалогических единств в раскрытии внутреннего психологического состояния персонажей.

Ключевые слова: художественный текст, диалог, диалогическое единство, Л.Н. Толстой.

E.L. Pupyшева,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

DIALOGICAL UNITS IN THE NOVEL OF L.N. TOLSTOY "ANNA KARENINA": STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS

Abstract. The article examines the dialogical unity in the structure of a literary text, discusses in detail their types in the context of the chosen classification. Particular attention is paid to the role of dialogical unity in revealing the internal psychological state of the characters.

Keywords: literary text, dialogue, dialogical unity, L.N. Tolstoy.

На современном этапе развития лингвистики особое внимание в структуре художественного текста уделяется диалогическому единству (ДЕ), которое является наиболее крупной структурно-семантической единицей диалогической речи (В.В. Бабайцева [2], Н. Ю. Шведова [5] и др.).

Под диалогическим единством в нашем исследовании мы понимаем коммуникативную единицу диалога, представляющую структурно-семантическое единство взаимосвязанных реплик.

Материалом нашего исследования послужили диалогические единства, представляющие симбиоз речи персонажей, включая автора, непосредственно иллюстрирующие речевое поведение героев в художественном тексте. Источником анализируемого материала послужил роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина» [4]. Методом сплошной выборки нами было выявлено 108 диалогических единств, которые были отнесены к указанным ниже типам ДЕ на основе классификации, разработанной В.В. Одинцовым [1] и А.К. Соловьевой [3]:

- вопросно-ответные диалогические единства – 35 примеров (32,5%);
- диалогические единства–внутренние монологи – 30 примеров (27,7%);
- диалогические единства–ссоры – 14 примеров (12,9%);
- диалогические единства–споры – 12 примеров (11,2%);
- информационные диалогические единства – 7 примеров (6,5%);
- диалогические единства–конфиденциальные объяснения – 5 примеров (4,6%);
- полилоги – 5 примеров (4,6%).

Отметим, что диалог в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» выступает средством выражения внутренних душевных переживаний, помогает понять противоречивый характер поступков персонажей и их психологическое состояние.

Проанализировав диалогические единства в структурно-семантическом аспекте, мы обратили внимание на то, что для вопросно-ответных диалогических единств содержание и форма ответной реплики предложения определяется содержанием и формой вопросительного предложения, часто это неполные предложения. Также широко используются и восклицательные предложения. Для информационных единств характерны прерывания, умолчания, хотя в таких диалогических единствах чаще всего используются полные предложения. Споры, как и ссоры, окрашены эмоциональным тоном говорящих, часто в таких диалогических единствах встречаются неполные, односоставные, восклицательные предложения. В конфиденциальных объяснениях проявляются эмоциональные повторы. Для монологов, в отличие от диалогов, характерно наличие полных предложений.

В романе использованы диалоги и диалогические единства, направленные не только на внутреннего адресата-участника диалога, но и на читателя. Реплики в структуре диалогических единств нужны, безусловно, для того, чтобы читатель мог более ярко и правильно понять то, что хотел сказать автор.

Модель диалога в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» меняется. Количество реплик либо сокращается, и тогда содержание отсутствующих высказываний или восстанавливается читателем, или дополняется автором. Такой прием встречается в вопросно-ответных единствах, например: *Да что же интересного? Все они довольны, как медные гроши всех победил. Ну, а мне-то чем же довольным быть? Я никого не победил, а только сапоги снимай сам, да еще за дверь их сам выставляй. Утром вставай, сейчас же одевайся, иди в салон чай скверный пить. То ли дело дома! Проснешься не торопясь, посердишься на что-нибудь, поворчишь, опомнишься хорошенько, все обдумаешь, не торопишься* [4, с. 367]

Особенностью дискурса романа заключается в том, что диалогический фрагмент расширяется за счет включения внутренней или несобственно-прямой речи. Подобное мы наблюдаем во внутренних монологах, являющихся отличительной чертой романа. В них нет реального диалога и ответная реплика не произнесена, но она в произнесенной прямой речи, в толкованиях автора. Этот вид диалога не предполагает незаконченных предложений. Такие диалогические единства насыщены таким напряженным драматическим содержанием, что обычно не только не замедляют темпа повествования, а усиливают его развитие. Примером этой связи между анализом чувств героев и драматическим развитием сюжета, могут служить все «внутренние монологи» Анны, например: *«Как я не угадала того, что он сделает? Он сделает то, что свойственно его низкому характеру. Он останется прав, а меня, погибшую, еще хуже, еще ниже погубит...» «Вы сами можете предположить то, что ожидает вас и вашего сына», – вспомнила она слова из письма.* [4, с.295]

Когда же в диалоге реплики незакончены, отрывисты, тогда их целью стоит не только передача разговора на определенную тему, но и настроения, характера, темперамента говорящего. Это характерно для диалогов-споров, например: *Так лучше вам не ходить...И вы понимаете, вы не обижайтесь...и диалогов-ссор, например: – Вам нужен Сережа, чтобы сделать мне больно, – проговорила она, исподлобья глядя на него. – Вы не любите его... Оставьте Сережу!*

– Да, я потерял даже любовь к сыну, потому что с ним связано мое отвращение к вам. Но я все-таки возьму его. Прощайте! [4, с.312]

Вводя в такие диалоги между героями романа «психологический комментарий», раскрывающий тайный смысл слов, мимолетных взглядов и жестов героев, писатель аккумулирует внутреннее напряжение развития конфликта.

Анна и ее муж ссорятся – их высказывания носят эмоционально окрашенный характер, они резки, агрессивны. Хотя реплики Анны произнесены шепотом, в них столько чувства, эмоций, что возникает

ощущение того, что участники диалога не просто говорят на повышенных тонах, а кричат. Реплики Алексея Александровича очень резки: *Сядьте! Мне нужно говорить с вами!* По этому предложению мы видим, что он приказывает Анне. Он очень строг с Анной: *Да, я потерял даже любовь к сыну, потому что с ним связано мое отращение к вам. Но я все-таки возьму его. Прощайте!* В этом диалогическом единстве одна сторона является «нападающей» – это Алексей Александрович, а другая «обороняющая» – это Анна.

Таким образом, мы видим, что исследование диалога как коммуникативного направленного вербализованного текста, обладающего эстетической ценностью, выявляемой в процессе его восприятия, приводит к приоритету нового, функционально-коммуникативного аспекта в его анализе. Он открывает дальнейшие возможности для изучения субъектного плана художественного текста и представления разных типов языковых личностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Одинцов, В.В.** О языке художественной прозы: повествование и диалог / В.В. Одинцов. – Москва: 1973. – 104 с. – Текст: непосредственный.
2. Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.» В 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация/ В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1987. – 256 с. – Текст: непосредственный.
3. **Соловьева, А.К.** О некоторых общих вопросах диалога / А.К. Соловьева. – Текст: непосредственный // Вопросы языкознания. – 1965. – №6. – С. 103-110.
4. **Толстой, Л.Н.** Анна Каренина / Л.Н. Толстой. – Москва: Художественная литература, 1981. – 799 с. – Текст: непосредственный.
5. **Шведова, Н.Ю.** Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – Москва: Азбуковник, 2003. – 377 с.; 21 см.; ISBN 5937860489. – Текст: непосредственный.

УДК 378.14

Г.В. Романова,

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, Россия

ПОДХОДЫ К ПОДДЕРЖАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Перед преподавателем английского языка современного университета стоит задача использовать такие подходы к преподаванию, которые позволят использовать поликультурную среду как дополнительную возможность увеличить мотивацию к обучению, развить интерес и терпимость к другим культурам и создать комфортную среду для всех участников учебного процесса.

Ключевые слова: поликультурная среда, высшее образование, преподавание английского языка, толерантность, глобализация.

G.V. Romanova,

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

APPROACHES TO MULTICULTURAL UNIVERSITY ENVIRONMENT MAINTAINING IN ENGLISH CLASSES

Abstract. Modern university teachers of English face a challenge to find and use the approaches which will allow them to lead students to effective communication in the multicultural environment, using it as a means to enhance motivation, awareness and tolerance for the multicultural university community.

Keywords: multicultural environment, higher education, teaching ESL, tolerance, globalization.

С ростом глобализации контингент студентов становится все более поликультурным, к многонациональному колориту стран СНГ добавляется все больше студентов из стран дальнего зарубежья, что ставит новые задачи перед преподавателем английского языка. Довольно часто студенты, являющиеся представителями других культур, испытывают трудности, связанные с попаданием в новую для них языковую среду и культуру. В контексте глобализации занятия по английскому языку могут стать площадкой успешной адаптации, роста осведомленности студентов о различных культурах и толерантности всех участников учебного процесса.

Понятие «культура» включает в себя такие отличительные особенности, как язык, ценности, убеждения, правила поведения и многое другое. Исходя из этого, существует прямая зависимость между культурой и образованием, поскольку в рамках образовательного процесса задействуются все эти аспекты, как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Соответственно, наличие в образовательном процессе представителей разных культур вносит дополнительные требования к его организации.

Являясь результатом глобализации, эта ситуация свойственна многим университетам мира, в основном развитых стран. К примеру, большое внимание данному вопросу уделяется в университетах Европы и США, где обучается большое количество международных студентов. Основными проблемами поликультурной среды в процессе обучения могут стать низкая академическая успеваемость, сложности с адаптацией в новой языковой среде, сложности взаимопонимания в силу разницы культур и отсутствия общего языка общения [1].

Ряд исследований показал [2], что академическая успеваемость может снижаться в силу отличия культурных особенностей образовательной среды в родной стране и за рубежом. В частности, это касается культур, где отдается предпочтение непрямому взаимодействию – большинство стран Востока. Попав в западную культуру, где общепринято используется открытое и прямое общение в аудитории, как с одноклассниками, так и с преподавателем, такие студенты могут испытывать дискомфорт. В связи с этим, студенты-представители восточных культур зачастую неохотно вступают в дискуссии и выражают свое мнение открыто.

Таким образом, в разных культурах существуют значительные отличия в стилях общения и интерпретации невербальных знаков, что может негативно повлиять на адаптацию интернациональных студентов и их академическую успеваемость. Задача современного преподавателя – знать о специфике работы в поликультурной среде и подходах к эффективному образовательному процессу в сложившихся условиях [3].

Прежде всего, образовательный процесс должен строиться на ценности поликультурной среды, толерантности и уважению представителей разных культур. Английский язык в этом случае служит замечательной посреднической средой, поскольку не является родным или первым языком для подавляющего большинства студентов, но при этом служит как целью образовательного процесса, так и средством узнать и лучше понять другие культуры через живое общение с их представителями.

Среди подходов, доказавших свою эффективность в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [4], следует отметить проектные работы, в рамках которых осуществляется активное взаимодействие между студентами-участниками команд, в том числе вне аудитории, что позволяет в процессе реализации проектов организовать более тесное общение и сотрудничество. Поиск решений и организация проектов позволяет активно делиться идеями, искать компромиссы, строить диалог на стыке культур.

Хорошо зарекомендовали себя также доклады-презентации о своей стране и культуре, которые традиционно организуются в течение первого семестра обучения и позволяют лучше узнать друг друга и выстроить доверительные и теплые отношения в группах.

В дальнейшем, обмен культурным наследием поддерживается путем привлечения студентов к участию в студенческих конференциях и круглых столах, посвященных различным проблемам современности, как социо-культурного, так и научно-технического плана, где каждый может высказать свою позицию и выслушать мнения представителей других культур.

Помимо академических подходов на кафедре иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ широко практикуется вовлечение студентов в воспитательную внеаудиторную работу на основе практики английского языка – это конкурсы и викторины, совместные праздники и концерты, которые дают возможность каждому рассказать о своей культуре и узнать о культуре других стран.

Это позволяет выстроить атмосферу принятия и доверия, уважения и толерантности, что в свою очередь позволяет не только повысить академическую успеваемость, но и сформировать кругозор специалиста XXI века, открытого к влиянию разных культур, умеющего эффективно работать и поликультурной среде и достойно представлять свою.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Landsman, J.** White teachers, diverse classrooms : a guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism / J. Landsman, C. Lewis. – Second Edition. – Sterling, Va : Stylus Publishing, 2011. – 340 p. – Text : original.
2. **Nelunova, E. D.** Problems of inculturation and acculturation of a person in multilingual polycultural environment / E. D. Nelunova, V. V. Grigoreva, Y. V. Okhlopko. – Text : original // Russian linguistic Bulletin. – 2016. – №1 (5). – С. 12-14.
3. **Vorontsova, U. A.** Teaching communicative skills to higher school students in multicultural educational environment / U. A. Vorontsova. – Text : original // Modern Pedagogical Education. – 2021. – №7. – С. 80-86.
4. **Романова, Г. В.** Использование наноматериалов в энергоресурсосберегающих технологиях / Г. В. Романова, Э. Н. Островская. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – №15. – С.21-25.

УДК 811.161.3

М.Л. Савастюк,

Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

**РОЛЬ ЖУРНАЛИСТА КАК ПОСРЕДНИКА В МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТАХ
(НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АНГЛИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. На примере белорусскоязычного периодического издания рассматривается роль журналиста в процессе заимствования и освоения новых понятий и иностранных лексем. Анализируются количественные и пропорциональные данные англо-американизмов в статье, степень влияния английского языка на лексическую и грамматическую системы белорусского языка.

Ключевые слова: англицизм, англо-американизм, заимствование, музыкальная терминология, публицистический дискурс.

M.L. Savastsiuk,

Belarusian State University, Minsk, Belarus

**THE ROLE OF THE JOURNALIST AS AN INTERMEDIARY IN INTERLINGUAL CONTACTS
(ON THE EXAMPLE OF INTERACTION OF THE ENGLISH AND BELARUSIAN LANGUAGES)**

Abstract. The role of a journalist in the process of borrowing and mastering new concepts and foreign lexemes is considered on the example of a Belarusian-language periodical. The quantitative and proportional data of Anglo-Americanisms in the article, the degree of influence of the English language on the lexical and grammatical systems of the Belarusian language are analyzed.

Keywords: Anglicism, Anglo-Americanism, borrowing, musical terminology, publicistic discourse.

Журналистский дискурс с одной стороны продиктован историческими и культурными феноменами, с другой, в значительной степени влияет на них. Будучи инструментом познания различных пластов общества и явлений реальности, публицистический текст является эффективным способом взаимодействия с читателем. Современный человек сознательно или неосознанно подвергается воздействию средств массовой информации, которые формируют его мировоззрение и отношение к реальности. Соответственно, дискурс средств массовой информации оказывает влияние на формирование общественного дискурса в целом и на картину мира потребителя журналистского контента в частности.

Журналистский текст, созданный как продукт сложившейся историко-культурной ситуации, адресован читателю с определенным уровнем осознания. Выбор тематики статей зависит от этого фактора и запросов аудитории. Апеллируя в своих текстах к читателю, журналисты создают формы и значения, предположительно понятные ему, способные вызывать реакцию. В ситуации письменного общения авторы и читатели участвуют в процессе социокультурного взаимодействия [1, с. 122].

Сегодня формируется особый язык средств массовой информации. Как отмечает М.Н. Володина, накапливая социальную и культурно-историческую память мира, язык используется для создания текстов массового общения, которые приобретают межэтнический характер. Общая прагматическая направленность и общая структурно-смысловая организация текстов СМИ, наличие особой стратегии их создания способствуют сближению языков СМИ разных стран [2, с. 10].

Для современных белорусскоязычных средств массовой информации характерны либерализация журналистского стиля, расширение нормативных языковых границ, приверженность «моде» в выборе языка, лаконизация, активное использование англицизмов или англо-американизмов.

Англицизмы представляют собой языковые знаки, которые функционируют в структуре дискурса, фиксируют, сохраняют и воспроизводят информацию об окружающей среде; и, используемые в речи носителей принимающего языка, через язык, передают мировоззрение и менталитет каждого человека [2, с. 12]. Из чего следует, что чем больше заимствованных англоязычных лексем внедряется в другой язык, тем ближе становятся культуры, представляемые языком-донором и языком-реципиентом.

В результате исследования лексикографических источников, художественных и публицистических текстов в современном белорусском языке нами было выявлено более 3700 англицизмов [4]. Из них к сфере культуры и искусства относится 514 лексических единиц.

В контексте изучения вопросов, связанных с функционированием англоязычных лексем сферы культуры и искусства в современном белорусском языке мы обратились к материалам газеты «Літаратура і мастацтва» («Литература и искусство»). С 1932 года это издание является не только инструментом отражения культурных ценностей общества, но и средством развития языка. Корреспонденты и критики как посредники между языками и культурами разных народов вводят в речевое употребление новые понятия (сферы литературы, музыки, живописи и т.п.), которые становятся частью национально-культурного дискурса белорусов.

Особый интерес в исследовании роли журналиста в межъязыковых контактах и процесса заимствования лексики, представляет статья Тимура Вычужанина «Краіна тысяч дробязей» («Страна тысячи мелочей», 24.07.2020 г.) [3, с. 15], посвященная критическому обзору нового музыкального

альбома проекта *BelaСorna*. В ней на общее количество 1358 слов на белорусском языке приходится 88 англо-американизмов, что составляет 6,5% текста (из расчета исключены названия групп и песен, которые передаются на латинице).

В статье 53 англо-американизма относятся к музыкальной терминологии. 26 из них связаны с деятельностью в сфере музыки и звукозаписи: *фронтмэн* (от *front man*), *сайд-праект* (от *side project*), *андэграўнд* (от *underground*), *мэйнстрым* (от *mainstream*), *мэйнстрымны* (от *mainstream*), *сінт* (от *synt*), *прог-рокер* (от *prog-rock*), *мікстэйп* (от *mixtape*), *напрэкава* (от *track*), *рэліз* (от *release*), *трэк* (от *track*), *саўнд-трэк* (от *soundtrack*), *міні-альбом* (от *mini-album*), *фільм* (от *film*), *скрэтч* (от *scratch*), *сэмпл* (от *sample*), *лейбл* (от *label*), *дыджэйскі* (от *DJ*), *сэт* (от *set*), *прадзюсар* (от *producer*), *плэйліст* (от *play list*), *лоў-фай* (от *low-fi*), *олдскульны* (от *old school*), *рокавы* (от *rock*), *інтэрнэтрадыёстанцыя* (от *Internet radio station*), *SoundCloud*; еще 27 англо-американизмов обозначают названия музыкальных стилей, направлений, жанров: *фолк-рок* (от *folk rock*), *прог-рок* (от *prog-rock*), *прагрэсіўны рок* (от *progressive rock*), *рок* (от *rock*), *метал* (от *metal*), *AOR*, *пост-рок* (от *post-rock*), *электра-рок* (от *electro rock*), *рок-н-ролл* (от *rock-n-roll*), *поп-рок* (от *pop-rock*), *панк* (от *punk*), *хэві-метал* (от *heavy metal*), *эмбіент* (от *ambient*), *мат-рок* (от *math-rock*), *шугейз* (от *shoegaze*), *гаражны рок* (от *garage rock*), *фанк-рок* (от *funk-rock*), *грав* (от *groove*), *джаз* (от *jazz*), *фанк* (от *funk*), *псіхадэлічны рок* (от *psychedelic rock*), *клубны рок* (от *club rock*), *спэйс-рок* (от *space rock*), *EDM*, *рок-музыка* (от *rock music*), *IDM*, *хип-хоп* (от *hip-hop*). Очевидно, большая часть зафиксированных англо-американизмов связана с рок-музыкой. Рок, зародившийся как направление в 1950-х годах в США и Великобритании, оказывает значительное влияние на мировую музыкальную культуру, поэтому в основном терминология, связанная с ним, определяется как англицизмы-интернационализмы. Следует отметить, что лексическое заимствование и интернационализация терминологии в области музыки является традиционным явлением, так как связана с уникальными понятиями, отражающими культуру определенного народа, и в конечном итоге включенными в мировой культурный контекст (босса нова, полька, танго и др.).

Значительное количество англицизмов, используемых в рассматриваемой статье, еще не зафиксировано белорусскими лексикографическими изданиями, не освоено белорусским языком, и, возможно, некоторые из них впервые используются в белорусскоязычном контексте именно в рецензии Т. Вычужанина (*сайд-праект* (от *side project*), *пост-рок* (от *post-rock*), *электрарок* (от *electro rock*), *прог-рок* (от *prog-rock*), *мат-рок* (от *math-rock*), *шугейз* (от *shoegaze*), *фанк-рок* (от *funk-rock*), *грав* (от *groove*), *спэйс-рок* (от *space rock*). Осознавая свою роль информатора и посредника между культурами разных стран, автор знакомит читателя с некоторыми заимствованными терминами (*мікстэйп* (от *mixtape*), *скрэтч* (от *scratch*)): *Такі падыход звычайна абарочваецца тым, што пласцінка перастае выглядаць як цэльны і скончаны праект, становячыся больш падобнай на мікстэйп – выпадковы набор самых розных песень, запісаных выканаўцам... Але і ў гэтых трэкаў таксама ёсць свае асаблівасці. Last Agreement, напрыклад, дзякуючы павольнаму рытму і відавочнаму акцэнтну на лініі басу, а таксама скрэтчам (гукавы эфект, які атрымліваецца ручным прагортваннем гукавой дарожкі, запісанай на вінілавую грамплацінку, падчас прайгравання).*

В статье представлены англицизмы, которые графически не адаптированы к нормам белорусского языка и, можно предположить, известны только читателю, знакомому с современными музыкальными направлениями: *AOR* (от *album-oriented rock* = рок, ориентированный на альбом) – формат основных американских радиостанций; студийные музыкальные коллективы, исполнители, музыканты сторонних проектов, не имеющие возможности выступить вживую на сцене; *EDM* (от *electronic dance music* = электронная танцевальная музыка) – электронная музыка, ориентированная в первую очередь на индустрию развлечений, например, для ночных клубов; *IDM* (от *intelligent dance music* = умная танцевальная музыка) – электронная музыка больше ориентирована на прослушивание дома; *SoundCloud* (от звукового облака = звуковое облако) – онлайн-платформа и сайт с функциями социальной сети, созданный для распространения оцифрованной аудиоинформации (например, музыки).

Предполагаем, эти понятия еще долго не потеряют своей актуальности в мировой культуре. Если рассматривать функционирование заимствованных аббревиатур *AOR*, *EDM*, *IDM* в белорусском языке, можно было бы допустить возможность использования их перевода, понятного широкому кругу носителей языка-реципиента, как приемлемый способ адаптации к белорусскому языку. Однако тенденция к локализации языка и довольно свободное использование иностранной лексики, особенно в молодежном дискурсе, заставляет нас признать сохранение исходного графического выражения с возможными постепенными фонетическими изменениями для удобства произношения наиболее возможным способом адаптации.

На современном этапе развития белорусского языка становится все более очевидным, что так называемая «американизация» языка сказывается не только на его лексической, но и на грамматической структуре. Эта тенденция также прослеживается в статье: английские слова *prog-rock* и *funk-rock* используются как атрибутивы перед существительным, что характерно для структур английского языка

(существительное-определение + существительное): прог-рок гурт (от prog-rock group), фанк-рок гурт (от funk-rock group).

Данное исследование привело нас к ряду выводов. Во-первых, журналистский дискурс не только отражает все языковые процессы, связанные с заимствованием, но также является источником и эффективным средством освоения иноязычной лексики. Во-вторых, заимствование может быть оправдано не только для отдельных лексических единиц, но и в рамках целых лексико-семантических групп, прежде всего для понятий, характеризующих определенную часть национальной культуры, и тем самым входящих в современный глобальный культурный дискурс. Такие единицы характеризуются однозначностью и исключительной универсальностью, поэтому сложно, а иногда и невозможно сформировать подходящие оригинальные названия на основе языка-реципиента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейк, Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация: Перевод с англ. / Тен ван Дейк ; под ред. В. И. Герасимова; составитель В. В. Петрова ; авторы вступительной статьи Ю. Н. Караулов и В. В. Петрова. – Изд. 2-е. – Москва : ЛЕНАНД, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-9710-1387-7. – Текст : непосредственный.
2. Володина, М. Н. Язык СМИ и информационно-языковая экология общества / М. Н. Володина. – Текст : непосредственный // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / Под ред. М. Н. Володиной. – Москва : Академический Проект, 2011. – С. 6–19.
3. Літаратура і мастацтва / учредители Министерство информатики Республики Беларусь, общественное объединение «Союз писателей Беларуси», редакционно-издательское учреждение «Издательский дом “Звезда”». – 2020, июль. – Минск, 2020. – № 27 (5083). – 841 экз. – 4 полосы. – Ежегод. – ISSN 0024-4686. – Текст : непосредственный.
4. Савасцюк, М. Л. Англiцызмы беларускай мовы : дапаможнiк / М. Л. Савасцюк. – Мiнск : БДУ, 2019. – 391 с. – 50 экз. – ISBN 978-985-566-786-6. – Текст : непосредственный.

УДК 81/8

Р.Р. Салахова,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В настоящей работе рассматривается лексико-семантическая группа глаголов чувственного восприятия, составляющих значительную часть лексического состава татарского языка. В качестве основных методов исследования в работе использовались метод компонентного анализа и метод статистического подсчета полученных данных. Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении глаголов как части речи и при изучении лексики в вузовском спецкурсе по фразеологии.

Ключевые слова: татарский язык, семантика, глаголы зрения, глаголы слухового восприятия, фразеологизм.

R.R. Salakhova,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF VERBS OF VISUAL AND AUDITORY PERCEPTION IN THE TATAR LANGUAGE

Abstract. In this paper, the lexico-semantic group of sensory perception verbs that make up a significant part of the lexical composition of the Tatar language is considered. The method of component analysis and the method of statistical calculation of the obtained data were used as the main research methods in the work. The results of the study can be used in the further study of verbs as part of speech and in the study of vocabulary in a university special course in phraseology.

Keywords: Tatar language, semantics, verbs of vision, verbs of auditory perception, phraseology.

В языкознании много работ, посвященных изучению лексико-семантических групп различных частей речи; особенно тщательно изучены группы глагольного слова. В тюркологии на тематические группы глаголов одним из первых обращает внимание Н.К. Дмитриев, он устанавливает следующие группы глаголов: глаголы речи, глаголы мышления, глаголы движения, глаголы действия [2, с. 570-598]. Значимым является и исследование Г.К. Кулиева, где отмечается, что лексические единицы, входящие в лексико-семантическую группу, характеризуются целым рядом общих парадигматических и синтагматических свойств.

В татарском языке семантические разряды глаголов впервые изучаются Ф.А. Ганиевым. Основываясь на общем семантическом содержании глаголов, Ф.А. Ганиев делит их на одиннадцать крупных разрядов, которые обладают более мелкими подгруппами, такими как глаголы движения, глаголы действия, глаголы процесса, глаголы поведения, глаголы состояния, глаголы отношения, глаголы звучания, глаголы речи, глаголы мышления, глаголы образоподражания, глаголы чувственного восприятия [1, с. 204]. Необходимо отметить, что в изучении семантических валентностей глаголов достойны внимания работы Л.Р. Мортазиной, Р.К. Иштановой, в сопоставительном плане это труды А.А. Аминовой, Д.Ф. Хакимзяновой, И.Д. Гариповой, А.М. Мирзаяновой.

Несмотря на множество вышеобозначенных работ, в татарском языкознании до сих пор отсутствуют труды, посвященные раздельному изучению глаголов чувственного восприятия. В эту группу входят глаголы, обозначающие восприятие зрением, слухом и осязанием. Данные глаголы отличаются от глаголов других лексико-семантических групп по специфическим особенностям. Как отмечает Юлдашев, «они означают не активные действия субъекта, а чувственное восприятие определенного влияния субъектом» [7, с. 294].

Глаголы, обозначающие общее понятие об ощущении, объединяются вокруг глагола *сизу* ‘ощущать’. *Кешеләр ашыйлар-эчәләр, яталар-йоклылар, көн дә торып нуңа куалар, ә бәхетләме алар, яратышу дигән нәрсә бармы алар өчен – моны һич сизеп булмый иде* [3, с.173]. Таковыми являются, например, глаголы *күрү* ‘видеть’, *тою* ‘осязать’, ‘чувствовать’, *сиземләү* ‘чувствовать’, *ишетү* ‘слышать’.

В настоящей работе внимание уделяется глаголам зрительного и слухового восприятия. Фактический материал для научного анализа извлечен из произведения А. Еники “Медный колокольчик”, словаря синонимов, фразеологического словаря [3], [4], [6].

Глаголы зрительного восприятия обозначают ‘воспринимать зрением кого-что-либо’. Слова, обозначающие частное значение о зрительном восприятии, по семантическим и стилистическим особенностям отличаются друг от друга. Например, глагол *күрү* или его аналитическая форма *күрөп алу* обозначают на короткое время обратить взор на что-нибудь. *Лапастан төшүгә, мине коедан су чыгарып торган кече кодача күрөп алды* [3, с. 187]. Противоположное значение имеет глагол *карау*, *карап тору* ‘смотреть’. *Мин кодачаның түбән иелгән йөзөнә берәз гына карап тордым* [3, с. 190]. Они обозначают внимательный осмотр определенного объекта.

Особое место занимают глагольные фразеологизмы, такие, как *күз салу*, *күз ташлау*, *күз төшү*, *күздән кичерү*. Например: *Соңгы өмет белән Нигъмәтулла абзыйкайга карыйм, аңа ничек тә миңа бирмә дип ымлыйсым килә, ләкин ул минем якка сыңар күзен дә төшерми, ичмасам! Шулай да ахыр чиктә генә миңа бер күз ташлап алды шикелле, ләкин мин аның карашын тотарга да, аңлашырга да өлгермәдем, билгеле* [3, с. 212]. *Жиңгәчәй минем өс-башымны күздән бер кичереп чыкты* [3, с. 169].

2. Глаголы слухового восприятия. Глаголами слухового восприятия являются *ишетү* ‘слышать’, *тыңлау* ‘слушать’. Общее понятие о слуховом восприятии выражает глагол *ишетү*, ‘слышать’. *Иген арасыннан күзгә күрөпмәс чикерткәләрнең иренеп кенә чырылдавы ишетелә* [3, с. 172]. Как видно из примера, глагол *ишетү* ‘слышать’ обозначает невольное совершение действия. В отличие от него глагол *тыңлау* ‘слушать’ выражает специальное выполнение слухового акта. *Мине дә вакыт-вакыт йокы басып киткәләде, ләкин кулда дилбегә булгач, биешмәдем, кыңгырауның күңелле генә чыңлавын, юл буендагы чикерткәләрнең ялкау гына чырылдавын тыңлап, үз уйларыма йотылып бара бирдем* [3, с. 174]. Глагол *ишетү* является нейтральным с точки зрения употребления в речи. Таким образом, глаголу *тыңлау* свойственно употребление в художественном тексте, поэтической речи и т.д.

Фразеологическая единица *колак салу*, в отличие от глагола *ишетү* обозначает внимательное слушание чего-нибудь. Например: *Шуның тәэсиреннәндер инде, мин, өстәл тирәсендә барган сүзләргә колак салмыйча, кинәт Сәлимә кодачаны искә төшереп, аның язмышы турында уйлана башладым* [3, с.185]. Фразеологическая единица *колакка элү* в отличие от глагольного фразеологизма *колак салу*, обозначает частичное слушание. Например: *Менә берзаман урам буйлап бик кызу сиптереп килгән кыңгырау тавышы ишетелде, әмма кунаклар бу тавышны колакларына да элмәделәр* [3, с. 197]. Фразеологизм *колаклар үрә тору*, *колакларны торгызу* обозначает слушать кого-то или что-то с большим интересом. *Мышык-мышык борын тарткан тавыш ишетелгәләп куя, якынрак атлап, колакларымны торгызым, чынлабрак карасам, багана төбөнә чүгәләп, башын учлап утырган Хөбәйбулла кода булып чыкты* [3, с. 216].

Как видно из примеров, глаголы зрительного и слухового восприятия многозначны, их конкретные значения могут быть выявлены только в контексте. Особый интерес вызывают фразеологизмы с компонентами “күз” и “колак”: *күзгә элү*, *күз кылайту*, *күз тондыру*, *күз тыжрайту*, *күз тәгәрәтү*, *күз чекерәйтү*, *күз күгәртү*, *колакка төшереп куя*, *колак сагайту*, *колакны чөйгә элү*, *колак асу*, *колак тоту*, *колакка чалынып калу* и т.п. Однако необходимо отметить, что не все фразеологизмы с вышеуказанными компонентами выражают значение чувственного восприятия. Например, фразеологизм *күз ачып йомганчы* выражает “быстроту действия” – ‘не успеть и глазом моргнуть’, *күзләр шардай булу*, *үз күзләрең үзең ышанмау* означает “удивление” – ‘не верить своим глазам’, *колак торгызу* выражает значение “быть

настороже, не доверяться никому” – ‘держать ухо востро’, синонимичные фразеологизмы, такие как **колак сасыту**, **колак итен ашау**, **колак чайнәу** имеют значение “очень сильно надоедать”. Таким образом, лексемы **куз**, **колак**, являясь основным компонентом фразеологизмов, частично или полностью переосмысливаются, но сохраняют центральную сему «чувственного восприятия».

Как показал анализ материала, в повести А. Еники «Медный колокольчик» преобладают глаголы зрительного восприятия, на что указывает частое употребление данных глаголов (74 %). Реже наблюдается употребление глаголов слухового восприятия (26 %). Автор, описывая чувственное восприятие героев, преимущественно употребляет слова в их прямых номинативных значениях (62 % всех словоупотреблений глаголов). Немалую часть составляют и глагольные фразеологизмы (38 %). Согласно материалам исследования глагольные фразеологизмы, выражающие чувственное восприятие, усиливают выразительность речи персонажей, придают ей неповторимую яркость и образность.

Таким образом, изучение лексико-семантических особенностей глаголов способствует формированию представлений о языке как сложной многоуровневой системе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ганиев, Ф. А.** Функциональная грамматика татарского языка / Ф. А. Ганиев. – Казань: Дом печати, 2005. – 272 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-906701-55-5. – Текст : непосредственный.
2. **Дмитриев, Н. К.** Строй тюркских языков / Дмитриев Н. К. – М.: Изд-во восточ. лит-ры, 1962. – 607 с. – Текст : непосредственный.
3. **Еники, Ә. Н.** Сайланма әсәрләр/ Ә. Н. Еники – Казан: Татарстан Республикасы “Хәтер” нәшрияты (ТаРИХ), 2002. 416 б. – 20000 экз. – ISBN 5-94113-117-8. – Текст : непосредственный.
4. **Исәнбәт, Н.** Татар теленең фразеологик сүзлеге: Ике томда. I том / Р. Ю. Юнысов, Д. С. Шакиров. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. – 495 б. – 10000 экз. – ISBN 5-298-00525-X. – Текст : непосредственный.
5. **Кулиев, Г. К.** Семантические группы глаголов (на материале юго-западной группы тюркских языков) / Г. К. Кулиев. – Текст : непосредственный // Советская тюркология. – Баку, 1975. – № 3. с.129. – С. 7-16. – 4085 экз.
6. **Ханбикова, Ш. С.** Татар теленең синонимнар сүзлеге / Ш. С. Ханбикова, Ф. С. Сафиуллина. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2014. – 263 б. – 4000 экз. – ISBN 978-5-298-02693-2. – Текст : непосредственный.
7. **Юлдашев, А. А.** Глаголы чувственного восприятия в тюркских языках / А. А. Юлдашев. – Текст : непосредственный // Исторические развитие лексики тюркских языков / Е. И. Убрятова., М., изд. АН СССР, 1961, с. 594. – С. 294-321.

УДК 81'243

Д.А. Салимова,

Казанский федеральный университет, Елабуга, Россия

СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности билингвального образования, в отличие от языкового обучения. Подчеркивается роль современных подходов, нацеленных на воспитание мультикультурной личности в РТ, что востребовано сложным современным миром. Образование должно отвечать на вызовы времени, готовить подрастающее поколение к успешной социализации и интеграции.

Ключевые слова: билингвальное образование, дву- и многоязычие, новые подходы, модульные учебно-методические пособия, этнокоды, интеграция.

D.A. Salimova,

Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

PECULIARITIES OF BILINGUAL EDUCATION IMPLEMENTATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN IN THE CONTEXT OF MOLDING MULTILINGUAL PERSONALITY

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of bilingual education versus language training. The emphasis is on the modern approaches of molding a multicultural personality in the Republic of Tatarstan that is the demand of today's complex world. Education must meet the challenges of the time prepare the younger generation for successful socialization and integration.

Keywords: bilingual education, bilingualism and multilingualism, innovative approaches, modular teaching-method handbooks, ethnic code, integration.

Проблема толерантности и мультикультурности (сегодня кто-то смело заявляет, что идея поликультурности «потерпела крах») приобретает особую актуальность и важность в российских образовательных учреждениях как учреждениях многонациональной страны, особо остро проблема стоит в бинациональных регионах, каковым является Республика Татарстан. Проблема толерантности носит не

только экономический и политический, но и социокультурный характер. В современном образовательном учреждении как одном из структурных элементов культуры российского социума наблюдаются те же процессы и динамические изменения, которые свойственны общественной и культурной жизни в целом. Общеизвестно, что образование есть ведущий фактор формирования толерантности; основой воспитания этнической толерантности и поликультурности же остается билингвальное образование.

Необходимо вспомнить основные различия между языковым и билингвальным образованием: а) билингвальное образование направлено на формирование системной межкультурной коммуникативной компетенции во всех ее составляющих (я-, социо-, медиа-, этно- и интеркультурная и -лингвальная компетенции как единое целое) [1]; тогда как целеполагание языкового образования находится в сфере языковой (лингво-) компетенции; б) билингвальное образование является междисциплинарным и пронизывает все предметные области [2, 5]; языковое же – сосредоточено в области преподавания и изучения родного/неродного/иностранного языка; в) в рамках билингвального образования идет погружение (метод иммерсии) в общение на языке в рамках соответствующей культуры; в языковом образовании идет изучение языка, «грамматикализация»; г) билингвальное образование предполагает наличие в одной аудитории учащихся с разным уровнем владения языком, разной образовательной историей (естественные билингвы, благоприобретенное двуязычие, учащиеся с опытом и без опыта освоения и изучения др. языков); для языкового образования необходима гомогенность аудитории; д) билингвальное образование нацелено на всестороннее развитие личности, успешно активно аглирующей и реагирующей в поликультурном и полилингвальном сообществе [5]; языковое образование ориентировано на людей только временно и ненадолго покидающих «зону комфорта» (например, попали на уроки татарского языка или за рубеж) и рассматривающих межкультурную коммуникацию с позиции пользователя.

Основа билингвального образования – это этноориентированный подход к обучению языку как неродному (другому родному) и воспитанию билингвальной личности с детского возраста, в школе и развитие данной системы для вуза. Три известные теории-опоры: 1. Язык как устойчивый показатель этноса. Но этнос более изменчив, нежели структура языка. Однако, язык – живой организм, отражающий (во временной лупе) культурные, социальные и др. изменения. 2. Взаимоотношения языка и культуры по В. Фон Гумбольту: «Язык – это хранилище народного духа, объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках. Ни одно понятие не живет вне языка, определение человеком предмета одновременно определяет самого человека». 3. Язык формирует мировоззрение носителя, менталитет, национальный характер, идеологию (гипотеза Э.Сепира и Б. Уорфа). Так, только если носитель языка одновременно является носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев). Отсюда вывод: необходимо обучать детей языкам исключительно с учетом этнокультур их носителей как родных и только через культуру (традиции, символы, обряды).

Воспитать «человека мира» невозможно, если школьник не знает элементарных основ языка живущих с ним рядом людей, но почему же сегодня русские, да и сами татары-школьники, практически не владеют татарским языком? Что нужно предпринять для преобразования существующей системы образования в билингвальную и как воспитывать би-/поликультурную личность? На наш взгляд, оптимально будет следующее:

1) Реализовать как в юридическом (разработка правовых норм, стандартов и пр.), так и в практическом (подготовка и переподготовка кадров) плане систему образования как преемственную от дошкольного через школьное к вузовскому звену; с учетом разветвленной и общедоступной системы дополнительного и самообразования (неформального образования «длиною в жизнь»), т.е. билингвальное образование будет осуществляться в «треугольнике взаимной интеграционной сохранности» [3] учащегося и общества и допускать т.о. регулярное согласование индивидуальных компетенций первого с потребностями последнего.

3) Глобализация образования, ускорение темпов и объемов информационного контента, рост роли ИТ-составляющей и передача около 60% образования в сферу неформального и самообразования (Болонской процесс), – все это требует раннего овладения детьми аспектами интеркультурной медиа-компетенции. Для педагогов это означает отказ от классической классной системы обучения и переход к использованию новых технологий: «перевернутого класса», проектной деятельности как основы занятия, геймификации обучения, междисциплинарного подхода к объектам и явлениям осваиваемой действительности, практико-ориентированного образования с ведущей ролью учащегося, а не педагога (тьютора); не говоря уже об активном продвинутом использовании ИТ-платформ (расширения образовательного пространства в моделируемый совместно с учащимися онлайн-класс Moodle, Google и др.) [3]. 4) Не последнюю роль играет и необходимость рамочных программ, обеспечиваемых модульными УМК [4]. Что такое модульность, например, дидактического материала, можно увидеть на примере инновативных игротек, интерактивных «Календарей-портфолио». Это наличие индивидуальных

для каждой возрастной и целевой группы блоков работы с одним и тем же визуальным, текстовым контентом, завершающихся различными результатами и имеющими в качестве одного из эффектов креативизацию, деклиширование сознания ученика. Такие модульные пособия могут быть расширены и дополнены самими пользователями. Еще одна особенность инновационных УМК для билингвального образования: они не переводятся с языка на язык, а взаимодополняются; содержательно, формально и визуально адаптируются к этнокультуре носителей каждого из языков как родного. В противном случае (при переводе контента с языка на язык без этнолингвокультурной адаптации, при простом заучивании «падежей» или «килешлэр») не срабатывает метод иммерсии (погружения в культуру через регулярное политематическое общение на языке), необходимый для реализации в т.ч. самообразования.

В частности, интерес к родному татарскому языку и у русских можно вызвать исключительно путем убеждений, личного примера, через сердце (как бы пафосно это ни звучало) ученика. В центре всего должны быть воздействие на обучающегося через этнолингвокультурные коды [2, 5], обращенность к знаковым татарским символам, Говоря по-другому и несколько упрощенно, учитель-методист должен стремиться вызвать интерес и любовь к татарскому языку через образы Соембикэ, Сабантуй, Шүрәле, ставшие символом татарского стола чэкчэк, бәлеш, өпчочмаки, прекрасную татарскую народную музыку, через этнодеревни и др. – через все то, что нам всем нравится и нас объединяет. Путь к сердцу обучающегося надо прокладывать через фамилии популярных и известных в мире татарских актеров, спортсменов, ученых (Г.Тукай, М.Джалиль, Ф.Яруллин, С.Сайдашев); имена и сегодня самых звучащих в мире фамилии известных татарских ученых, таких как Р.Сагдиев; во всем мире популярных Р.Нуриева, С.Губайдуллиной, А.Загитовой, Д.Юнусова и др. Обучающийся как бы включается, влюбляется в татарский мир, духовную и этнокультуру, поэтому уроки татарского языка станут совершенно не в тягость; так называемые «этнокультурные коды» должны становиться доступными и для неносителей языка [4, 6]. Если ты «загорелся» чем-то, заинтересовался, полюбил, конечно, будешь интересоваться и изучать это! Самое весомое требование – довести до сознания школьников, да и просто носителей языка, мысль о том, что сегодняшний поликультурный мир требует мобильности, многоязычности, а от подрастающего поколения – готовности к успешной социализации и интеграции; совершенно очевидно: билингвальная и полилингвальная личность – это человек, у которого сегодня не просто владение двумя и более языками, а иной тип мировосприятия и самореализации в мобильном, глобальном поликультурном мире (при котором языки – всего лишь инструменты, а не самоцель).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ekaterina L'vovna Koudrjajtseva**, Daniya Abuzarobna Salimova, Ludmila Anatolievna Snigireva. Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency/Asian Social Science; Vol. 11, No. 14; 2015. ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025. Published by Canadian Center of Science and Education. 124-132. – Текст : непосредственный.
2. **Daniya Salimova**, Hope Johnson. Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student / Life Science Journal 2014; 11 (5s), 11 (5s): 219-223. (ISSN: 1097-8135). – URL: <http://www.lifesciencesite.com> 42. – Текст : непосредственный.
3. **Кудрявцева, Е.Л.** Неформальное образование в системе «треугольника» взаимной интеграционной сохранности дву- и многоязычных учащихся / Е.Л. Кудрявцева, Д.А. Салимова. . – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Тверской государственный университет». – Тверь, 2015. – С. 348-355.
4. **Мартинкова, А.А.** Проблемы самопрезентации и самоидентификации детей-билингвов: учет культуроведческого компонента при тестировании / А.А. Мартинкова, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Е.Л. Кудрявцева – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 325-328.
5. **Салимова, Д.А.** Проблемы би- и полилингвизма в аспекте современного языкового образования в Республике Татарстан / Д.А. Салимова, А.А. Тимерханов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – №3. – С.92-95.
6. **Салимова, Д.А.** Психоллингвистические эксперименты при выявлении уровня языковой подготовки студентов-филологов: национально-специфический корпус лексики через зеркало языкового сознания. / Д. А. Салимова, Р. Б. Камаева . – Текст : непосредственный // Современные исследования социальных проблем. – № 4-3(28), 2016. – С. 266-273.

УДК 81

Е.А. Салтыкова,

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
г. Калуга, Россия*

ПОНЯТИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ ДО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена одному из основных понятий теории и практики перевода, понятию трансформации. Автор обращается к истокам данного понятия и рассматривает его с точки зрения трансформационной модели перевода, не предполагающей различий в категоризации действительности носителями разных языков, и с точки зрения знакового и смыслового способов перевода, когда трансформация приобретает свой межъязыковой статус. В статье также рассматриваются объективные и субъективные причины использования переводческих трансформаций, проводится параллель между понятиями переводческой трансформации и приема перевода. Автор приходит к выводу о том, что независимо от того, понимать переводческую трансформацию как процесс или как результат, она призвана снять трудности, которые возникают при передаче текста оригинала на язык перевода.

Ключевые слова: трансформация, модель перевода, способ перевода, прием перевода, категоризация действительности.

E.A. Saltykova,

Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia

CONCEPT OF TRANSFORMATION: FROM LINEAR ALGEBRA TO TRANSLATION STUDIES

Abstract. The article is devoted to one of the basic concepts of translation studies, the concept of transformation. The author addresses the origins of this concept and considers it from the point of view of the transformational model of translation, which does not imply differences in the reality categorization by speakers of different languages, and from the point of view of word-for-word and semantic translation methods, when transformation acquires its interlanguage status. The article also examines the objective and subjective reasons for the use of translation transformations, draws a parallel between the concepts of translation transformation and the translation technique. The author comes to the conclusion that regardless of whether to understand translation transformation as a process or as a result, it is designed to remove the difficulties that arise when transferring the original text into the target language.

Keywords: transformation, translation model, translation method, translation technique, reality categorization.

Существует большое количество определений перевода. Это связано с тем, что перевод связан со многими (если не со всеми) областями человеческой деятельности. Являясь по преимуществу лингвистической дисциплиной, переводоведение связано тесно с филологическими дисциплинами, но филологические науки не могут объяснить многогранность объекта переводоведения без привлечения наук нефилологических. Отсюда многоаспектность и многообразие определений перевода. Можно рассматривать перевод как процесс, как результат, можно определять его через требования к переводчику или к тексту на языке перевода. Но прежде всего, перевод – это деятельность, деятельность коммуникативная, и как любая коммуникация, перевод интенционален, направлен на передачу информации. Информация, переданная посредством перевода, должна соответствовать исходной информации с точки зрения смысла и прагматики. Нередко это достигается за счет использования регулярных соответствий, но зачастую приходится прибегать к преобразованию текста оригинала, и тогда мы говорим об использовании переводческих трансформаций или приемов перевода.

Самим термином трансформация мы обязаны американскому лингвисту З. Харрису. Этот термин был введен им в 1957 г. в статье «Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре» [4]. Термин трансформация З. Харрис позаимствовал из линейной алгебры, где трансформацией, преобразованием называется отображение, которое сохраняет заданное свойство. Именно в этом смысле З. Харрис ввел этот термин в лингвистику и понимал под ним правило преобразования ядерных предложений в предложения производные с сохранением синтаксических отношений и лексических компонентов предложений.

Н. Хомский, ученик З. Харриса, переосмыслил понятие правил преобразования. Вместо того чтобы принимать преобразования в алгебраическом смысле отображений от подмножества к подмножеству, сохраняя межсловные ограничения, Н. Хомский под преобразованиями (трансформациями) лингвистическими предложил понимать формальную структуру (алгоритм), цель которой выявить содержательные особенности, глубинную семантику, а именно формальные операции, необходимые для того, чтобы из простого (ядерного) предложения (число ядерных структур ограничено, в ядерных структурах логико-синтаксические отношения наиболее прозрачны, все синтаксические структуры могут быть сведены к ядерным) получить более сложное (неядерное) предложение (неядерные предложения являются трансформациями ядерных предложений), трансформу [1, с. 101-113].

На положения трансформационной (порождающей) грамматики Н. Хомского опирается трансформационная модель перевода. Данная модель перевода исходит из того положения, что существует язык-посредник и/или так называемые ядерные структуры, в которые трансформируется (преобразовывается) воспринимаемый текст. Для передачи этого текста на язык перевода его необходимо снова трансформировать, то есть развернуть в речь по законам этого языка.

Используя учение о ядерных структурах Н. Хомского, американский ученый Ю. Найда сформировал трансформационную модель перевода, составными частями которой являются: анализ (восприятие и осмысление высказывания на языке оригинала), обратная трансформация (превращение этого высказывания в ядерную структуру исходного языка), перенос (поиск иноязычного соответствия исходной ядерной структуре) и реструктурирование (трансформация ядерной структуры языка перевода в развернутое высказывание). При этом он исходил из того положения, что ядерные структуры в разных языках, в отличие от поверхностных, всегда эквивалентны.

Основными понятиями трансформационной модели перевода являются трансформ (преобразованная языковая форма, структура) и трансформация, под которой подразумевается и метод порождения вторичных языковых структур, и процесс перехода от ядерной структуры к вторичной, и интерпретация вербальных знаков другими знаками того же языка, и замена одних фраз другими. Однако при любом таком понимании трансформации переводчику не приходится сталкиваться с разной категоризацией действительности.

Понятие трансформации прочно вошло в теорию и практику перевода. Независимо от того, сторонниками какой модели перевода мы являемся (трансформационной, ситуативной, коммуникативной или психолингвистической) трансформация сохраняет свое «ядерное» значение преобразования, переделывания языка оригинала в язык перевода. И это преобразование, как и перевод, можно рассматривать как процесс и как результат.

Как указывает А.Ф. Архипов, мотивами применения трансформаций могут быть:

- стремление избежать буквализмов;
- стремление приблизить перевод к нормам языка перевода;
- необходимость преодоления межъязыковых различий в оформлении однородных членов предложения;
- стремление избегать чуждых языку перевода словообразовательных моделей;
- желание избежать неестественности, громоздкости, неясности и нелогичности перевода;
- стремление (где это допустимо) к более компактному варианту перевода; такая компрессия текста перевода компенсирует его неизбежное увеличение в других отрезках [2].

Эти причины могут быть субъективными, они могут диктоваться желанием более полно передать содержание сообщения или его форму, интенциональную составляющую текста, состав целевой аудитории также влияет на решение о применении трансформаций. Иными словами, даже при знаковом способе перевода, когда переводческие операции осуществляются на формально-знаковом уровне и буквальный перевод слова, словосочетания или целого предложения при определенном контексте позволяет сохранить адекватность переведенного материала, переводческие трансформации имеют место быть.

Однако наряду с субъективными есть и объективные причины необходимости использования трансформаций, когда регулярные соответствия в языках оригинала и перевода отсутствуют, и межъязыковая асимметрия имеет результатом использование смыслового способа перевода и предполагает предварительную идентификацию денотата с последующими поисками эквивалента в языке перевода. Переводчик в этом случае движется от осознания семасиологических связей исходного знака, заданных ситуацией общения к выбору эквивалента в языке перевода. Такого рода трансформации, позволяющие осуществить переход от языковых единиц оригинала к единицам языка перевода, являются межъязыковыми, т.е. понятие трансформации трактуется иначе, чем в рамках трансформационной модели перевода.

Наряду с межъязыковыми операциями, процессом перевода в целом переводческие трансформации иногда рассматриваются в переводе как приемы перевода, которые использует переводчик в ситуации отсутствия словарного соответствия или невозможности использовать имеющееся соответствие в условиях заданного контекста.

Согласно определению, данному в переводческом словаре, прием перевода – это деятельность переводчика или конкретные операции, вызванные возникшими трудностями в процессе перевода [3].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что понятия переводческой трансформации и приема перевода отражают одну и ту же ситуацию процесса перевода, а именно действия, являющиеся реакцией на возникшие трудности при передаче текста языка оригинала на язык перевода.

Интересно, что при всей своей интернациональности звучания термин трансформация закрепился во французском языке не как результат приема транслитерации, хотя в названии видов трансформаций

сохраняется интернациональность терминологии в основном транслитерация и калька (la traduction directe ou littérale et la traduction oblique, l'emprunt, le calque, la transposition, la modulation, l'équivalence, l'adaptation).

Во французском языке термину переводческая трансформация соответствует понятие les procédés de traductions – приемы перевода. Впервые этот термин был использован Жан-Полем Вине и Жаном Дарбельне – канадскими лингвистами, которые способствовали появлению лингвистически ориентированных исследований перевода в 1950 -1960 годах, в работе «Сопоставительная стилистика французского и английского языков» (1958) [5]. Значение les procédés de traductions соответствует значению переводческой трансформации и приема перевода, о котором речь шла выше, и цель les procédés de traductions авторы видят в том, чтобы облегчить переводчику преодоление трудностей, с которыми он сталкивается,

Даже на этом маленьком примере мы видим, что необходимость использования переводческих трансформаций или приемов перевода определяется не только способом перевода, но и целями переводчика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Касевич, В. Б.** Элементы общей лингвистики / В.Б. Касевич ; Ленингр. гос. ун-т, Вост. фак. – Москва : Наука, 1977. – 183 с. – 6300 экз. – Текст : непосредственный.
2. Переводческие трансформации как способ обеспечения эквивалентности перевода: сайт. – URL: <https://wiki.mgpru.ru/index.php/> (дата обращения: 18.09.21). – Режим доступа: свободны. – Текст: электронный.
3. Толковый переводческий словарь: сайт. – URL: https://perevodovedcheskiy.academic.ru/1275/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BC_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B0 (дата обращения: 16.09.21). – Текст: электронный.
4. **Хэррис, З. С.** Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. – Текст: непосредственный // Новое в лингвистике, вып. II. Москва, 1962. – 687 с.
5. **Vinay J-P, Darbelnet J.** Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction. – Paris, Marcel Didier, 1958. – 331 p.

УДК 372.881.1

А.А. Сибгатуллина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования метода ассоциативной визуализации на уроке иностранного языка. Кратко представлена характеристика понятия «ассоциативное мышление», актуальность его использования. Ассоциативная визуализация рассматривается как визуализация мышления, способов деятельности, а также как инструмент диагностики.

Ключевые слова: визуализация, наглядность, ассоциативное мышление, урок иностранного языка, интеллект-карта.

A.A.Sibgatullina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE ASSOCIATIVE VISUALIZATION METHOD WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article discusses the problem of using the associative visualization method in a foreign language lesson. The characteristics of the concept of "associative thinking", the relevance of its use are briefly presented. Associative visualization is considered as visualization of thinking, modes of activity, and also as a diagnostic tool.

Keywords: visualization, clarity, associative thinking, a foreign language lesson, mind map.

Интерес к визуальному представлению учебной информации был у педагогов всегда. Стоит напомнить об основах наглядного обучения (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.), о психологическом обосновании визуального восприятия информации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.). На сегодняшний день визуализация неразрывно связана с информатизацией образования и всё чаще говорят о графической наглядности, учебной имитации реальности, мультимедийных технологиях обучения, связанных с визуализацией учебной информации.

Понятие «визуализация» мы соотносим с понятием «мышление», «ассоциативное мышление». Данный тип мышления базируется на способности личности к выявлению существенных признаков,

анализу связей между отдельными представлениями в процессе вытекания последующего из предыдущего [2, с.114]. Вследствие возникновения ассоциаций человек может соединять опыт новый с прошлым опытом. Ассоциативное мышление особенно важно для развития памяти, активизации процессов припоминания и воспроизведения информации, формированию способности к принятию нестандартных решений.

Существует довольно большое количество классификаций видов ассоциаций, многие из которых можно использовать при обучении иностранным языкам. Традиционно выделяют ассоциации по смежности в пространстве, по сходству, по контрасту [1, с.10-15]. Кроме этого, существуют ассоциации по причинно-следственным связям, по дополнению, по обобщению. При изучении иностранного языка ассоциации могут быть связаны с темой (тематические) или с видом речевой деятельности (фонетические, словообразовательные и т.д.).

Визуализация в процессе обучения (в частности и на уроке иностранного языка) актуальна по нескольким причинам:

- современные дети привыкли мыслить образами. Для «цифрового» поколения использование мультимедийных технологий становится оптимальным способом получения знаний. Информация, представленная визуально, воспринимается быстрее и вызывает интерес;

- визуализация повышает оперативность переработки информации, креативность мышления, развивает интуицию и умение прогнозировать;

- при обучении иностранным языкам визуализация позволяет активизировать, систематизировать и классифицировать словарный запас обучающихся по темам, проверить навыки аудирования, владение лингвистической и межкультурной компетенцией; систематизировать знания грамматики иностранного языка, то есть может эффективно использоваться при обучении всем видам речевой деятельности.

В процессе обучения иностранным языкам используются как традиционные методы визуализации данных (словарные карточки, диаграммы, графики, таблицы), так и инновационные методы (дорожные карты, ментальные карты, концептуальные карты и т.д.). Метод ассоциации предполагает активизацию смысловых связей (метафор, случайных понятий). Идея использования метода основывается на установлении связи между ранее несвязанными и не относящимися друг к другу понятиями.

Визуализация ассоциативного мышления в сочетании со цветовой визуализацией может использоваться на уроке иностранного языка в рамках метода «Шести шляп». Функции «шести шляп мышления» (информация, эмоции, оптимизм, пессимизм и т.д.) могут использоваться вместе на уроке иностранного языка на старшем этапе обучения при формировании навыков диалогической и монологической речи на основе изученного лексического материала, а также и на более ранних этапах с целью придания коммуникации определенного стиля общения. Например «Сегодня каждый из нас «в жёлтой шляпе», а значит, все наши ассоциации должны быть связаны с радостью и позитивом!»

Визуализация ассоциативных способов учебной деятельности в первую очередь приведёт нас к так называемым «mind maps» - «интеллектуальным картам», которые появились в 70 – 80-х годах прошлого века. Учитывая многофункциональность этих карт, в рамках обучения иностранным языкам для нас наиболее важны обучающие виды карт (для систематизации учебной информации, структурирования и запоминания), а также карты для решения проблем и творческих задач. Их цель помочь обучаемым выделить причинно-следственные связи в рамках конкретной темы. В Германии аналогичные исследования получили название cluster-metode. Почти одновременно с данной технологией Р.Д. Мюллер предложила «ассоциограмму» и «коллаж», включая эту технологию в учебный процесс для осознанного построения социального значения какого-либо ключевого понятия с помощью различной, актуальной для учащегося информации [4]. Интересным представляется нам также использование визуальных символов и аналогий при обучении. Пиктограммы, которые становятся графическим образом лексики, скрайбинг, как иллюстрация ключевых моментов, инфографики, знаково-символические модели при обучении грамматике иностранного языка [3] и т.д.

Ассоциативная визуализация может использоваться также как инструмент диагностики. Здесь учителю в помощь придут обучающие сайты, задания которых содержат многообразные формы – кроссворды, подбор лексики по определённому критерию, игры типа «МЕМО» и т.д.

Как мы видим, метод ассоциативной визуализации находит широкое применение на уроке иностранного языка. Эффективность его зависит от многих факторов. В первую очередь, это педагогическое мастерство учителя, которое заключается в учёте психологических (напр. учёт типа мышления школьника) и педагогических (напр. выбор методов, форм и средств обучения и контроля) требований к уроку. Также немаловажным является и мотивированность школьника к выполнению подобного типа заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дессуар, М. Очерк истории психологии / М. Дессуар. – Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2002. – 256 с. - ISBN 5-17-007473-5. – ISBN 985-13-0829-3. – Текст: непосредственный.

2. **Ждан, А. Н.** История психологии: от античности к современности / А.Н. Ждан. – Учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512с. - ISBN 5-931340-41-6. – Текст: непосредственный.
3. **Садыкова, А. Г.** Методические рекомендации по знаково -символической деятельности на уроках английского языка в младших классах / А.Г. Садыкова. – Текст: электронный // Открытый урок. 1 сентября: [сайт]. - URL:<https://urok.1sept.ru/articles/651874> (дата обращения: 18.08.2021).
4. **Müller, R.-D.** Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde // Zielsprache Deutsch. – 1983. – Nr.2. – Z. 5–15. – Text: direct.

УДК 371.38

Ю.А. Соколова¹, Е.А. Салтыкова¹,

¹Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Статья затрагивает проблему отсутствия единой методики по формированию поликультурной личности школьника. Автор статьи описывает один из фундаментальных принципов, лежащих в основе составления педагогического инструментария в контексте глобализационных процессов в мире. В работе рассматривается процесс обучения иностранному языку как механизм, позволяющий мобилизовать и структурировать качества языковой личности. В статье представлен инструментарий средств, которые помогают реализовать идею поликультурной самоорганизации языковой личности школьника при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: поликультурная личность, педагогический тренинг, глобализация, языковая личность, принцип культурной целостности.

Y.A. Sokolova¹, E.A. Saltykova¹,

¹Kaluga state university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

**IMPLEMENTATION OF THE CULTURAL INTEGRITY PRINCIPLE
IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article touches upon the problem of the lack of a common methodology for the formation of a student's multicultural personality. The author of the article describes one of the fundamental principles underlying the compilation of pedagogical tools in the context of globalization processes in the world. The paper considers the process of teaching a foreign language as a mechanism that allows to mobilize and structure the qualities of a linguistic personality. The article presents a set of activities that helps to realize the idea of self-organization of a student's multicultural personality when teaching a foreign language.

Keywords: multicultural personality, pedagogical training, globalization, linguistic personality, the principle of cultural integrity.

Необходимость формирования поликультурной личности вызвана педагогической реакцией на происходящие в мире изменения, связанные с глобализацией. Процесс глобализации подразумевает переход от двуполярного устройства мира, существовавшего в 20 веке, когда господствующие позиции занимали два государства – СССР и США, к многополярной системе. Возникает необходимость формирования единого социального и информационного пространства, построения межкультурных связей и международного партнерства.

Общие положения ФГОС среднего (полного) общего образования содержат предписанные требования, касающиеся изучения и сохранения как культурного наследия своего народа, так и национального достояния иных культур [8].

Под языковой поликультурной личностью понимается комплексная структура, включающая социальные, культурные, психологические, языковые и др. компоненты, на основе которых выстраивается связь между иностранным языком и языковой личностью, и происходит восприятие языковой деятельности. Такая личность способна интерпретировать коммуникативное поведение собеседника, исходя из картины мира как собственной, так и другой культуры [6, с. 25].

Образовательная система Российской Федерации позволяет выделить ряд принципов, на которых основывается современное поликультурное образование. Рассмотрим один из них [2, с. 78]:

Принцип культурной целостности. Многоаспектное понимание культуры как фундаментального элемента образовательной системы требует овладения универсальными культурными умениями и компетенциями, а также формирования современных культурных образцов и значимых норм поведения. Однако по причине предметной разнородности в школах, передача культурного опыта в рамках процесса учебно-воспитательной деятельности является недостаточной [5, с.203]. По этой причине становится очевидной необходимость введения в процесс обучения культурных практик, аккумулирующих опыт

классно-урочной и самостоятельной деятельности, учитывающих коммуникативный опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Такие практики станут крепкой основой для формирования поликультурной личности. Особого внимания учителя требуют идейное единство культурологических принципов и синергия основного, дополнительного образования, а также принятие во внимание стремлений, желаний и интересов учеников [3, с. 65].

Существует множество различных способов и педагогических инструментов, направленных на становление поликультурной личности и обеспечение эффективного взаимодействия представителей разных культур. Обратимся к наиболее результативным и востребованным, с нашей точки зрения, средствам:

1. Аутентичная публицистическая литература (газеты/журналы/тексты и т.п.)

Стоит отметить, что при использовании аутентичных материалов основное внимание должно уделяться контексту, в котором они представлены (как с лингвистической, так и с социокультурной точки зрения). Для учащихся важно знать информацию о тексте или документе, который представлен перед ними, такую как, дата создания текста, тип публикации, место, предполагаемая читательская аудитория или устная аудитория (если это текст ораторского выступления), значительные внешние события, которые повлияли на его создание или, возможно, были в сознании читателей / слушателей, а также предполагаемая политическая, религиозная или культурная точка зрения.

Так, например, выражение намерения в рекламных текстах (*intention*) может осуществляться за счет глаголов *to persuade*, *to argue*, *to entertain*, *to sell something*.

Учащихся следует научить критически изучать предложенную информацию, включая рисунки, фотографии и другие материалы, которые она может содержать. Их также можно поощрять к поиску похожих текстов или других предметов из их знакомой культуры, а также к их сравнению и сопоставлению.

2. Анализ межкультурных конфликтов на примере современных реалий.

Одной из вариаций представленного выше метода работы с аутентичными материалами является чтение новостей, газетных статей, журналов, посвящённых актуальным экономическим, политическим, социальным вопросам, в том числе содержащих тот или иной конфликт. В данной ситуации важно понимать особенности картины мира разных культур, а также основные ценности, которыми руководствуются их представители. Также не лишним будет анализ межкультурного общения и формирования умения проводить причинно-следственные связи, применяя лингвистические, а также экстралингвистические знания (в том числе о типах культур и их влиянии на государственное и социальное устройство общества). Данную практику можно вводить как на регулярной основе, так и с определенной периодичностью.

3. Представление альтернативной точки зрения

На сегодняшний день все большее количество УМК (*Enjoy English*; *Happy English*; *Spotlight*, *Rainbow* и т.д.) в той или иной степени содержат культурологические сведения, как о странах изучаемого языка, так и о ряде других. Однако не всегда эта информация является достаточной для получения достоверного представления о том или ином культурном аспекте [10, с.65].

Если учебник представляет единственную точку зрения, то учителя могут продемонстрировать, что другие точки зрения также возможны и правомерны. Например, в учебнике *Spotlight* для 10 класса [1, с. 57] в теме «Culture Corner 3» *American High Schools* представлено обобщенное описание отличительных черт американских школ, однако эта характеристика является одноаспектной и не охватывает другие возможные особенности, о которых также необходимо знать. Другой темой для обсуждения может, например, стать дискриминация в современном обществе, а также её многоаспектность, так как зачастую принято рассматривать только укоренившиеся предубеждения по отношению к пожилым людям, забывая про дискриминацию по отношению к молодому поколению и т.д. Один из способов сделать это - найти или побудить учащихся найти дополнительные аутентичные материалы, которые представляют иную точку зрения. Интернет является богатым источником для подобных поисков. Учащиеся могут найти газеты с различными политическими или культурными взглядами и агитационные материалы от различных организаций.

4. Социальные сети

В безграничном пространстве «Всемирной паутины» можно найти практически все, что мы хотим, а иногда и не хотим, узнать. Каждый может найти что-то интересное для себя, не ограничиваясь временем и пространством.

Ученикам можно предложить поискать Youtube каналы или страницы в других социальных сетях, где представители разных культур рассказывают про свой опыт проживания в той или иной стране, а также делятся своим лингвистическим опытом (например, американец Джастин рассказывает про типичные ошибки русских, когда они говорят на английском языке или рассказывает про разницу менталитетов). Можно ввести такую практику на регулярной основе и учащиеся будут каждый урок, по очереди, делиться интересными фактами, которые они узнали. При этом, мотивация узнать что-то новое

значительно возрастает одновременно с желанием посмотреть новый видеоролик за счет того, что информация представлена визуально, в близком для них формате.

5. Просмотр сериалов/фильмов на английском языке

Учитель дает ученикам задание посмотреть определенный сериал/фильм, либо ученики предлагают подходящие варианты самостоятельно. Затем вместе с учителем разбираются идиомы, социокультурные отсылки, а также шутки, основанные на игре слов и не с первого раза понятные для не носителя языка.

Просмотр видеоматериалов может включать в себя не только видеоролики от представителей англоговорящих стран, но также представителей других мировых культур и стран (испанские, французские, японские, корейские, вьетнамские и т.д.) в дубляже на английский язык с целью изучения особенностей мировоззрения, а также имеющихся традиций и ценностей.

6. Педагогический тренинг

Первый вид педагогического тренинга, который мы рассмотрим в качестве примера - атрибутивный. Данный тренинг нацелен на культурную адаптацию представителей одной культуры к особенностям другой. Атрибутивный тренинг подразумевает решения ряда задач и упражнения в условиях смоделированной критической ситуации, руководствуясь точкой зрения конкретной культуры. Такой педагогический инструмент представляет собой анализ и обсуждение критических ситуаций, внутри которых учащемуся предлагается на выбор несколько вариантов реакции на возникшую ситуацию и ряд возможных решений. При рассмотрении предложенных вариантов, ученик так или иначе сталкивается с культурными реалиями той или иной страны/нации. При этом ученик не получает знаний о культурных особенностях, а только представляет фактическую информацию для размышлений, иногда включающую эмоциональную реакцию и описание чувств участников общения. Предполагается, что на основе полученных вводных данных ученик составит свою социокультурную характеристику ситуации, при этом расширять свои знания ученик будет в ходе размышлений над решением данной проблемы. В основу критической ситуации могут входить любые разногласия между собеседниками, основанные на разнице менталитетов и социокультурных отличиях [4, с. 113].

Приведем пример тренинга, в котором оба участника коммуникативной ситуации говорят на английском языке, однако относятся к разным культурам. Ученик читает предложенную критическую ситуацию и выбирает ту или иную модель поведения, обосновывая свое решение. Задание можно выполнять в группах/индивидуально/, использовать в качестве проверочной работы [9, с. 55].

You are an exchange student and have recently come to study in England. Your classmates treat you well, you spend a lot of time together, go to the concerts.

One day after school, you are passing by your classmate's house and he says: «You must come over for dinner».

You think it will be rude to refuse the invitation, that is why that same evening you buy a pie and go to his place for dinner. You knock on the door and when it is opened you can see the stunned face of your classmate. You understand that he wasn't expecting you at all. You don't know what to say. What is the reason of his reaction? (Choose 1 variant)

- A. English students are very strange, they forget what they say.
- B. The British don't always mean what they say
- C. The British is an insincere nationality.
- D. The dinner hasn't started yet or is already over

1. You have chosen the first variant (A). This is not the right answer. The British have their own peculiarities, but it doesn't mean that they are strange or have a bad memory. Look through the options again.

2. You have chosen the second variant (B). This is the right answer. An invitation to lunch is not necessarily a real invitation, most likely it's just a polite gesture towards you. If British people really want to invite you to come over, they will ask you if it is convenient for you to come to dinner, for example, on the first Saturday of next month, at six or seven o'clock. This is indeed an invitation, and they will be waiting for you there.

3. You have chosen the third variant (C). This is not the right answer. Sometimes British people are too polite, that is why the message they give differs from what they actually mean. We can't say that it is good or bad, it's just a fact about this nationality in general. We are not able to judge.

4. You have chosen the fourth variant (D). This is not the right answer. If you are invited to dinner, you must come exactly on time, not earlier and not later. But to do this, you need to know the starting time. This is not the case.

В качестве еще одной разновидности педагогического тренинга можно привести эмпирический тренинг (empirical learning). Основной характеристикой данного тренинга является активная вовлеченность участников, требующая применения экстралингвистических знаний, а также умение принимать решения, исходя из коммуникативных условий и имеющегося опыта. Целью названного педагогического инструмента считается моделирование поведенческой ситуации в режиме ученик-ученик/ученик-класс, основанном на знании социолингвистических и культурных особенностей поведения

представителей других культур, а также выбор методики поведения для достижения взаимопонимания с иностранным собеседником [7].

Данный педагогический тренинг может быть реализован в форме кейс-задач, а также ролевых игр с учетом социокультурных особенностей и ценностей русской и иностранной культуры [9, с.50]. Приведем несколько примеров:

1) You are an exchange pupil in the USA. Your teacher put you at the same desk with a student you don't like and gave you the task to do a project together. What are your actions? Explain your choice. What American and Russian values are revealed in this situation?

2) An exchange pupil from the UK studies at your school in Russia. He fell ill and missed some lessons. You called him to ask about his health, doctor's prognosis, his spending time and so on and offered him some help. The exchange pupil seemed rather reserved, didn't answer to the questions and politely ended the conversation. What is your reaction? Explain your choice. What American and Russian values are revealed in this situation?

Организованное с использованием указанных педагогических инструментов поликультурное пространство опирается на сопоставление родной национальной культуры с лингвистическими и культурологическими особенностями других стран, совмещая результаты всех видов образовательной деятельности, а также имеющийся коммуникативный опыт учеников. Процесс обучения основан на междисциплинарном и творческом подходе и направлен на формирование культурологической рефлексии, в результате которой познающий субъект поднимается над различными этнокультурными парадигмами видения мира и человека.

Результатом данного образовательного процесса является поэтапное формирование поликультурного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский в фокусе 10 класс / Spotlight 10. Student's book: УМК / Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И. В. и др.; – Москва: Просвещение, 2018. – 248 с.; – 20 см. – ISBN 978-5-8114-2868-7. – Текст: непосредственный.
2. **Бзаров, Р. С.** Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы [Текст] / Бзаров Р. С., Камболов Т. Т., Кучиева Л. А.; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Северо-Осетинский гос. пед. ин-т». – Владикавказ: Изд-во Северо-Осетинского гос. пед. ин-та, 2011. – 183 с.; – 20 см. – ISBN 978-5-98935-119-0. – Текст: непосредственный.
3. **Вайсгербер, Й. Л.** Родной язык и формирование духа = Muttersprache und / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. - Изд. 2-е, испр. и доп. - Москва: УРСС, 2004 (Тип. ООО Рохос). – 229 с. ; – 21 см. – 1000 экз. – (История лингвофилософской мысли). – ISBN 5-354-00843-3 (в обл.). – URL: <https://bookree.org/reader?file=785056> (дата обращения: 05.09.2021). – Текст: электронный.
4. **Горбанева, В. В.** Использование межкультурных тренингов с целью контроля сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащихся старших классов филологического профиля / Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – с. 191-194. – Текст: электронный.
5. **Гуров, В. Н.** Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. [Текст] / В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина, и др.; Под общ. ред. В. Н. Гурова. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 234 с.; – 22 см. – 1000 экз. – ISBN 5-931342-53-2. – Текст: непосредственный.
6. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Текст: электронный / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – 1996. – 31 с. – URL: <https://ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 04.09.2021).
7. **Корякина, А. А.** О поликультурной языковой личности / Интернет-журнал «Мир науки» 2016. – т. 4. – №6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (доступ свободный). – Дата публикации: 23.12.2016. – Текст: электронный
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] (ред. от 17 февраля 2021 г.). – [Электронный ресурс]: URL: <http://vsezakoni-rf.ru/fz-ob-obrazovanii-273-fz-rf.html> (дата обращения: 02.09.2021).
9. **Hepburn, K.** Building Culturally Linguistically Competent Services to Support Young Children, Their Families, and School Readiness. / K.Hepburn. - The Annie E. Casey Foundation. – 2004. – p. 124.
10. **Leask, B.,** Carroll J. Learning and Teaching Across Cultures. Good Practice Principles and Quick Guides / B. Leask, J. Carroll. – Melbourne: International Education Association of Australia (IEAA). – 2013. – 76 p.

УДК 81'42:811.1/8

А.Р. Сушкова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМА ЭКСПРЕССИВНОСТИ НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Аннотация. В данной работе автор исследует вопрос об экспрессивной составляющей научного дискурса. В ходе исследования рассматриваются различные причины эмоциональности научного дискурса, анализируются различные точки зрения исследователей по указанной проблеме. Резюмируя, автор делает вывод, что именно мотивация, опосредованная стимулами эмоций, является движущим фактором научных исследований.

Ключевые слова: научный дискурс, нейтральный стиль, экспрессивность, эмоциональность, субъективность.

A.R. Sushkova,

Kazan federal university, Elabuga, Russia

ON THE PROBLEM OF SCIENTIFIC DISCOURSE EXPRESSIVENESS

Abstract. In this paper, the author explores the question of the expressive component of scientific discourse. In the course of the study, various reasons for the emotionality of scientific discourse are considered, various points of view of researchers on this problem are analyzed. Summarizing, the author concludes that it is motivation mediated by emotional stimuli that is the driving factor of scientific research.

Keywords: scientific discourse, neutral style, expressiveness, emotionality, subjectivity.

Разумеется, развитие мировой науки, значимые научные открытия, распространение научных результатов не мыслимы без четко организованной системы научного языка, что предполагает наличие определенных правил, создающих строгую логическую последовательность изложения, корректную структуру передачи научного сообщения, знание грамматических и лексических особенностей научного стиля того или иного языка. Здесь уместно подчеркнуть, что именно наличие такой упорядоченной системы позволяет повысить уровень научного развития общества, содействует становлению глобальной научной системы.

Однако стоит отметить, что при всей значимости нейтрального стиля изложения и необходимости соблюдения строгих правил, отхождение от норм не всегда говорит о низком уровне компетентности специалиста, так как безусловно культурные расхождения, диалект и индивидуальные особенности речи автора оказывают воздействие при написании текстов научного стиля.

Так, в арсенале исследований по лингвистике вопреки принятому среди языковедов «постулату» о нейтральности, безэмоциональности, строгости изложения научного дискурса имеется ряд работ, касающихся проблем его эмоциональности и экспрессивности.

Сущность экспрессивности всецело раскрывается в емком определении, представленным З.Ф. Курбановой: «Экспрессия научной речи — это экспрессия логического подчёркивания, акцентуация диалогичности научной речи, эмфатического выделения содержательно значимых элементов высказывания для точности и убедительности изложения, активизации внимания читателя, сосредоточения его на существенных, с точки зрения автора, моментах содержания, облегчения читателю усвоения научной мысли» [1]. Данное определение раскрывает прагматическую направленность экспрессии.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что вопреки мнению психологов и философов, исследователи говорят о диалектике взаимодействия объективного и субъективного в процессе научного исследования только по отношению к научной речи как первого докоммуникативного этапа исследования (внутренняя речь, рассуждения), тогда как научный текст лишается субъективного компонента — в данном случае эмоциональности, так как на этом этапе уже включается коммуникативный аспект, в котором научное мышление должно стать рациональным, исключая эмоциональный компонент. В то же время данное положение можно оспорить, так как внутренняя и внешняя речь взаимосвязаны. Научное мышление, по утверждению Н.Я. Миловой, представляет собой крайне сложную структуру в совокупности интеллектуальных, эмоционально-мотивационных и волевых факторов, представленных в различных вариациях [2].

В этой связи правомерно было бы отметить, что связь рационального и эмоционального приводит к научным открытиям, а представление результатов этих открытий социуму в свою очередь тоже требует включения эмоционального воздействия с целью их признания [1].

В ряде исследований прослеживается мысль о взаимосвязи эмоционального и интеллектуального в научном дискурсе с безусловным доминированием рационального. Тем не менее острота мысли, порожденная эмоциональным началом, придает научному высказыванию особую напряженность и акцентирует внимание реципиента, что способствует успешному процессу убеждения. Такая прагматичность научного дискурса выражается через экспрессивные языковые средства (лексические,

фразеологические, синтаксические), где первостепенное значение занимают синтаксические, тогда как лексические средства весьма ограничены в использовании в рамках стилевых норм [3].

Всестороннее рассмотрение обоснования использования экспрессивности в научной прозе представлено в работе у Н.Я. Миловановой. Исследователь выделяет следующие причины: полемический аспект (борьба мнений и их оценка), отсутствие актуальных понятий для объяснения нового явления, коммуникативный аспект (убеждение и адекватное восприятие реципиентом) [2].

В результате изучения различных источников мы приходим к выводу, что в поисках нового знания, истины главную роль играет мотивация, именно она сподвигает человека к действию, она стимулирует желание к определенной деятельности, получению результата. При этом мотивы опосредованы наличием определенных стимулов, которые связаны с эмоциями человека. Навряд ли бесстрастный, индифферентно относящийся к проблеме исследователь сможет найти новые подходы и способы решения научной проблемы. В противоположность сказанному человек, имеющий определенный интерес к научной проблеме, априори испытывает какие-либо эмоции, которые и сподвигают его к решению проблемных задач, но это, скорее, является проявлением внутреннего эмоционального аспекта. Внешний же эмоциональный аспект проявится на этапе репрезентации нового знания перед аудиторией (реальной или виртуальной, косвенной), что опосредовано желанием не просто представить сообществу результаты своей исследовательской деятельности, а заострить его внимание и убедить в правильности своего подхода, решения проблемного вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Курбанова, З.Ф.** Диалогичность научной прозы в аспекте экспрессивности и прагматики (На материале специальной литературы по физике): диссертация на соискание степени кандидата филологических наук: 10.02.01: Махачкала, 2004. – 172 с. – Текст: непосредственный.
2. **Милованова, Н.Я.** Экспрессивность в стиле научной прозы: диссертация на соискание степени кандидата филологических наук: 10.02.01. – Пермь, 1982. – 191с. – Текст: непосредственный.
3. **Скрипак, И.Я.** Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе: на материале статей лингвистического профиля в русском и английском языках: диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. – Ставрополь, 2008. – 199 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.111.22

А.А. Тагирова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ "РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ" ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрывается суть технологии смешанного обучения "Ротация станций" в процессе обучения иностранным языкам, рассматривается практическая значимость данной технологии и основные особенности её применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, смешанное обучение, ротация станций, информационные технологии.

A.A. Tagirova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

USING THE BLENDED LEARNING MODEL "ROTATION OF STATIONS" AT TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the essence of the technology of blended learning "Rotation of stations" in the process of teaching foreign languages, considers the practical significance of this technology and the main aspects of their using to teaching foreign languages.

Keywords: foreign languages, blended learning, rotation of stations, informational technologies.

Федеральные образовательные стандарты - это фундамент деятельности каждого образовательного учреждения. Главное их условие - реализация системно-деятельностного подхода, который обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся [4].

Для результативной реализации данного подхода можно применить одну из моделей смешанного обучения «Ротация станций». Данная технология базируется на том, что обучающиеся делятся на несколько подгрупп по характеру учебной деятельности. Во время урока они по сигналу перемещаются от

одной станции к другой [2, с.154]. Чаще всего это станции обучения в малых группах, онлайн-обучения и выполнения письменных работ. Для работы за компьютером используются различные сайты, например: LearningApps, Учи.ру, Открытая школа. Очень удобно использовать созданный электронный тест в программе MyTest. Эта программа позволяет учащимся не просто пройти тест и получить оценку, но и выполнить работу над ошибками.

По окончании урока ученики обязательно заполняют лист рефлексии, какие зоны вызвали затруднение, какую роль (пассивную или активную) выполнял учащийся. Переход с одной рабочей зоны к другой позволяет учащимся регулировать и активизировать познавательную деятельность и перестраиваться с одного вида учебной деятельности на другой [3].

Перед работой по станциям очень важно поделить учащихся на рабочие группы, при этом нужно ориентироваться на готовность учащихся к уроку. Это можно определить с помощью опроса, теста или домашнего задания, а также группы постоянного состава на определенный момент времени при изучении раздела или главы [2, с.155].

1. Зона работы с учителем. Учитель получает возможность работать с небольшой группой учащихся, которые набрали наименьшее количество баллов по итогам входного теста, изучает с ними новую тему, вводит определения, составляет схемы, заполняет пропуски в тексте и т.д. Следующие группы приходят к учителю после прохождения других станций и разбирают вопросы, которые появились в ходе выполнения работ, поэтому учитель должен предусмотреть несколько вариантов заданий для детей с различным уровнем подготовки к уроку.

2. Зона групповой или проектной работы. Учащимся предлагается выполнить различные задания: заполнить недостающую информацию в таблицу, составить схему, обозначить части рисунка и т.д.

3. **Зона самостоятельной работы с цифровыми ресурсами.** На станции онлайн-работы учащиеся могут познакомиться с новым материалом, проверить свои знания и потренировать навыки. Количество ресурсов в системе должно быть избыточным и разнообразным, чтобы обеспечить учащимся возможность глубоко познакомиться с темой. Учащийся получает доступ к материалам не только одного урока, но целой темы для того, чтобы дать возможность каждому идти в своём темпе [1, с.84].

Изучив немало литературных источников, я решила обратиться к технологии смешанного обучения, а именно к модели «Ротация станций», которая интегрировала лучшие практики классно-урочной системы с передовыми IT технологиями. Данная модель дает возможность продолжать реализацию дифференцированного подхода, но уже более нестандартными и интересными для детей формами работы.

Распределение по станциям происходит согласно текущему уровню усвоения материала, по видам учебной деятельности и по способам применения полученных знаний. В течение урока группы перемещаются между станциями так, чтобы побывать на каждой из них [3].

Таким образом, я начала строить свои уроки, опираясь на принципы дифференцированного обучения. Данный подход позволяет мне учитывать скорость протекания мыслительных процессов, уровень познавательного интереса и уровень развития различных групп моих учеников. Я использую вариативность содержания и форм обучения, что помогает мне создавать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого школьника.

В свою очередь, дифференциацию детей по группам я осуществляю согласно уровню познавательной активности, учитывая при этом степень готовности к самостоятельному и творческому выполнению заданий. Каждой группе я предлагаю различные задания, соответствующие текущему уровню понимания материала, что помогает детям погрузиться в личную ситуацию успеха, ведь они соответствуют возложенным на них ожиданиям.

Например, отрабатывая грамматическое время Perfekt в 5 классе (немецкий язык), мною были представлены следующие "станции":

1. Findet die bekannten Wörter!

O	A	Y	O	L	Z	G	U	S	F	J	M	Z	F	Y	A	P	Q
I	L	Y	V	V	E	R	B	U	A	C	L	R	Q	Y	O	W	I
M	T	D	F	F	O	A	G	S	S	P	N	N	V	Z	F	E	W
X	U	W	S	L	Y	M	B	Q	S	E	Z	T	R	E	D	A	X
W	O	H	U	X	N	M	O	E	H	R	A	C	U	R	C	R	S
O	G	N	N	W	M	A	N	R	H	F	Q	D	N	D	L	D	W
A	G	W	R	D	E	T	O	A	G	E	H	A	B	E	N	C	M
P	A	R	T	I	Z	I	P	S	K	K	U	I	R	U	R	V	E
U	U	L	M	B	S	K	O	N	S	T	R	U	K	T	I	O	N
S	Q	P	F	D	Q	U	E	U	B	H	S	N	E	S	E	I	N
O	A	A	N	Y	J	O	A	A	U	P	B	C	J	C	U	K	K
V	M	M	U	K	W	B	N	O	K	U	F	O	Y	H	P	W	N

- 1. DEUTSCH
- 2. KONSTRUKTION
- 3. GRAMMATIK
- 4. HABEN
- 5. PERFEKT
- 6. SEIN
- 7. VERB
- 8. PARTIZIP

2. Bildet diese Sätze im Perfekt!

A

- 1) In der Deutschstunde haben wir viel... (erzählen).
- 2) Wir haben gestern unseren Zoo... (besuchen).
- 3) Er hat diese Situation... (besprechen).
- 4) Diese Frau hat mir... (gefallen).
- 5) Sie hat die Freizeit sehr gut... (verbringen).
- 6) Meine Freundin hat mir einen Brief... (schreiben).
- 7) Der Junge hat das Bild gut... (beschreiben).

B

- 1) Ich spiele Fußball mit meinem Vater.
- 2) Ich mache meine Hausaufgabe mit meiner Schwester.
- 3) Anna schreibt heute einen Brief.
- 4) Ich bleibe am Montag zu Hause.
- 5) Unser Lehrer kommt später in die Schule, seine Tochter ist krank.
- 6) Er geht nach Hause um 9 Uhr.
- 7) Wir arbeiten mit unserer Familie im Garten.

3. Was habt ihr in den Ferien gemacht? Работа с учителем по картинке на экране - устный опрос.



4. Выполнение упражнений на LearningApps [5].

<https://learningapps.org/display?v=pmwspqcwt19>

5. Игра Миллионер - время Perfekt [6].

<http://startdeutsch.ru/uprazhneniya-po-nemetskomu/millioner-perfekt>

Таким образом, слабоуспевающие ученики приобретают веру в собственные возможности, а сильные реализуют свое желание быстрее и глубже продвигаться в изучаемой теме. Я обратила внимание, что, работая в данном формате, мои ученики стали чувствовать себя увереннее и спокойнее.

Активное использование дифференцированного подхода на моих уроках дало ощутимые результаты: вырос уровень качества знаний и познавательной активности, повысилась мотивация к изучению иностранного языка, дети перестали бояться пробовать себя в различных конкурсах и олимпиадах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – М. : Буки Веди, 2016. – 280 с. - ISBN 978–5–4465–1202–7. – Текст : непосредственный.
2. Хорн, М. Смешанное обучение. Использование прорывных технологий для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. – Сан-Франциско : Jossey-Bass, 2015. – 343 с. - ISBN9781118955154 (твердый переплет). - Текст : непосредственный.
3. Инфоурок: сайт. – Москва. – Текст: электронный. – URL: <https://infourok.ru/webinar/79.html/> (дата обращения: 20.05.21).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: официальный сайт. – Москва. – Текст: электронный. – URL: https://gym1531sv.mskobr.ru/files/FGOS_SO%20%281%29.pdf (дата обращения: 3.07.2021).
5. LearningApps: сайт. – Москва. – Текст: электронный. URL: <https://learningapps.org/display?v=pmwspqcwt19> (дата обращения: 2.05.21).
6. Немецкий язык для начинающих: сайт. – Москва. – Текст: электронный. – URL: <http://startdeutsch.ru/uprazhneniya-po-nemetskomu/millioner-perfekt> (дата обращения: 8.06.21).

УДК 821.112.28

Л.В. Трофимова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ Б. ФРИШМУТ «ОТКУДА МЫ»

Аннотация. Интерес к прозе австрийской писательницы Б. Фришмут вызван связью проблематики ее творчества с дискуссиями о роли женщины в современном обществе. В романе Фришмут «Откуда мы» нашли отражения излюбленные темы писательницы. В данном произведении рассмотрены судьбы женщин трех поколений.

Ключевые слова: Барбара Фришмут, австрийская литература, женская литература, женский опыт, женская тема.

L.V. Trofimova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**REPRESENTATION OF WOMEN'S IMAGES IN B. FRISHMUT'S NOVEL
"WHERE WE ARE FROM"**

Abstract. The interest to the prose by the Austrian writer B. Frishmut is caused by the connection between the problems of her works and discussions about the role of a woman in the modern society. Frishmuth's novel "Where Are We From" reflects the favourite themes of the writer. This work considers the fate of women of three generations.

Keywords: Barbara Frischmuth, Austrian literature, women's literature, women's experience, women's theme.

В начале 1970-х годов в одном из литературных обзоров появилось высказывание о Фришмут, где говорилось, что современная австрийская литература пополнилась еще одним женским именем [8, S. 270]. Имя Фришмут зазвучало наряду с И. Айхингер (I. Aichinger, род. 1921) И. Бахман (I. Bachmann, род. 1926), М.-Т. Кершбаумер (M.-T. Kerschbaumer, род. 1936), М. Грубер (M. Gruber, род. 1944), Э.Елинек (E. Jelinek, род. 1946) и др.

«Женская литература» обусловлена несколькими факторами: автор – женщина и главная героиня – женщина, при этом проблематика связана с женской судьбой, с взглядом женщины на окружающую действительность [1, с. 21]. Отличительной чертой литературных «женских» текстов Фришмут является, по мнению Б. Пройер, узнавание читательницами, в первую очередь, самих себя [6]. В произведениях особое внимание Фришмут уделяет проблеме женской эмансипации. При этом на первый план выходят межличностные отношения. Это и столкновения разных поколений – бабушки и внуки, и надежда на чудо, и поиск утешения в мимолетных увлечениях, и запутанные семейные отношения. Каждая из героинь выбирает свой жизненный путь, следуя своей мечте в поисках счастья.

По мнению Л. Иман-Лох, Фришмут удастся установить тесную связь между автором-рассказчиком, персонажами и читателем, повлиять на читателя языком повествования, возможно, иногда шокировав происходящим, но заставив при этом критически задуматься о своей жизни [5]. Тем самым, как считает исследовательница, Фришмут удастся достичь своих целей, используя различные методы повествования и опираясь на биографический опыт.

«Женская» тема в творчестве Фришмут связана с трансформацией ее собственных взглядов на проблемы самореализации женщины и поиска своего «я». Героини романов пытаются обрести себя, свою внутреннюю свободу, как для максимальной реализации заложенных возможностей, так и для проявления собственной личности, достижения самоидентичности, поиска внутренней гармонии.

«Откуда мы» („Woher wir kommen“, 2012) – роман о жизненных испытаниях и драмах. Это история жизни трех женщин разных поколений, каждая из которых по-своему справляется с потерей партнера. Проблематика данного произведения Фришмут связана с актуальными темами, такими, как последствия Второй Мировой войны, роль женщины в современном мире и т.д.

Ада – молодая художница родилась в Стамбуле, но выросла в Австрии, она надеется на большие перемены и пытается вернуть свою юношескую любовь –Йонаса, отца троих детей. Вторая героиня – Марта, мать Ады, потеряла любовь всей своей жизни – Робина в Стамбуле при загадочных обстоятельствах. Лилофея, тетя Марты, всю жизнь оплакивала человека, которого у нее отобрала война.

Название романа «Откуда мы» отражает тот факт, что для Фришмут особо важно не только то, что испытал человек в своей судьбе, но и то, через что ему уже пришлось пройти. С другой стороны, по мнению Фришмут, несмотря на все современное оборудование, несмотря на все квантовые скачки, в технике, в науке и т.д., природа человека, его эмоциональность действительно почти не изменились за тысячелетия. Фришмут считает, что когда человек поймет это, только тогда он сможет измениться и более осознанно реагировать на новые жизненные ситуации [4].

В романе Фришмут подробно описывает различные удары судьбы, с которыми должны справиться главные героини. К созданию книги, как пишет Фришмут, ее вдохновила случайная встреча у пруда с молодым человеком, который гулял с тремя маленькими детьми и который не вполне справлялся с

ситуацией. Несомненно, это был всего лишь «образ», но вдруг Фришмут понимает, к чему его привязать [4].

Всех героев Фришмут описывает до мельчайших деталей, особое внимание уделяя при этом их душевному состоянию, «переживая» с каждым из них «его судьбу».

Позиция многих героев произведений Фришмут отражает отношение писательницы к Австрии в целом, поскольку основой произведений Фришмут послужили автобиографические моменты. Фришмут предполагает, что ее жизненный опыт не является исключением, напротив схож с опытом других австрийцев [2, с. 51].

Для писательницы патриотизм не является абстрактным понятием, она пишет о любимых ею местах (Вена, Грац, Альтаусзее, Гмунден) [8, S. 59]. Родина для Фришмут – это, прежде всего личный опыт и воспоминания, в которых чувство защищенности и безопасность наиболее важны. Топоним Альтаусзее – ассоциируется у Фришмут с «отцом и матерью» [7, S. 184].

Своеобразным обобщенным образом провинции, источником вдохновения Фришмут выступает, несомненно, Альтаусзее. Ее героини – в большинстве своем жители метрополий, подобно автору возвращались в родные края в трудные моменты жизни, так было с Софи Зильбер («Мистификация Софи Зильбер»), актрисой Веви Шварц («Друг другу дети»). Именно «свое», родное помогало героиням залечивать душевные раны, найти выход из сложившейся ситуации, обрести и понять себя, свое внутреннее «я».

В романе можно найти многочисленные фрагменты текста, которые позволяют связать место повествования с муниципалитетом в штирийском Зальцкаммергуте, не называя при этом Альтаусзее как место действия. Косвенными доказательствами этой локализации сюжета являются фотографии из предисловия, показывающие озеро и его окрестности.

Стамбул и Альтаусзее два города разных стран, разделяет не только расстояние, но и разный духовный мир. Однако, в произведениях Фришмут героям подвластно стереть все эти границы. Так Стамбул изменил жизнь героини романа.

После потери жизнь начинается заново. Среди героинь романа Ада единственная, у кого появился второй шанс. После самоубийства друга, в жизнь Ады вторгаются трое замечательных детей и ее друг детства Йонас. 28-летняя Ада родилась в Австрии, но уже 8 лет живет в Турции. Ада возвращается на родину, чтобы во время отпуска насладится красотами природы родного края. Ада интересуется дизайном и фотографией. Глазами художника рассматривает она взаимосвязь между предметами природы и искусственными вещами, созданными человеком. Именно это единство является одной из основных идей данного произведения.

Большая часть повествования посвящена Марте и ее беседам с Лале при встрече в Стамбуле. Во второй части книги тесно переплетаются политические события (военное время и послевоенные годы) и судьбы героев. В Стамбуле исторические события находят отражение и в личной жизни героев. Из разговора Матери Ады и ее подруги Лале читатель понимает, что разделяет и что объединяет эти два разных мира: Турцию и Европу. Лале была замужем за курдом, муж Ады – англичанин. Оба были журналистами и погибли много лет назад из-за несчастного случая в горах Арарат. Обе вдовы рассуждают, был ли это несчастный случай, и связывало ли их мужчин что-то с секретной службой. С тех пор Марта встречается раз в год с Лале, чтобы вместе помянуть своих мужчин. Таким образом, вся жизнь: культура, искусство, политика, все рассматривается с точки зрения женщины. При этом Фришмут затрагивает запретные темы политических событий Турции 80-х годов.

В первой и третьей главах романа в повествование включены анонимные голоса, – часто противоречащие друг другу, отражающие столкновение с нацистской эпохой, а также споры о жизни трех женщин.

Так называемые «взрослые» проблемы в повествовании Фришмут разбавляет детскими сценами, что еще раз подчеркивает, – Фришмут является еще и детским автором.

Нужно отметить, что именно детям в своих произведениях Фришмут отводит определенную роль. Все детские книги Фришмут, лишь на первый взгляд кажутся детскими. На самом деле в них затрагиваются отнюдь не детские проблемы. Дети, таким образом, больше, чем просто воплощения детства – они самостоятельные люди.

Судьба героини Лилофеи (тети Ады) была к ней неблагоприятна. Будучи 16-летней девушкой она влюбилась в русского военнопленного Олега, прятала его в хижине в горах. Лилофея забеременела, но потеряла ребенка. Предательство отца Лилофеи привело к тому, что влюбленных разлучили и именно с тех пор вся ее жизнь наполнилась грустью и ненавистью. Лилофея всю жизнь оставалась скованной горем и ненавистью; она никогда не подпускала к себе мужчину ближе, чем в свою спальню. Но присущие ей щедрость и доброе сердце сделали ее совершенно необыкновенной женщиной.

В романе представлены истории 1944, 1989 и 2009 годов. Фришмут не придерживается линейного повествования, прошлое и настоящее переплетаются. Таким образом Фришмут оголяет темные страницы истории Австрии и изображает современную реальность.

Мы все поглощены временем, наши жизненные истории, наши судьбы, наши воспоминания распадаются на даты и забвения, только самое меньшее перерабатывается в историю или в великие произведения. Это одно из тех произведений, в котором все вышеперечисленное нашло отражение.

Своеобразным девизом для романа Фришмут может послужить заключительная фраза романа Барбары Фришмут: «Только надежда удержала бы ее и помогла сохранить ясность в голове» [3, S. 367].

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что на примере творчества Барбары Фришмут можно выстроить целостное представление о взаимодействии истории человечества и современного общества.

Важным представляется вопрос о выявлении отличительных черт «женских тестов» Фришмут, которые интерпретируют судьбы женщин, находящихся под влиянием определенных обстоятельств. Фришмут удается придать женским образам лирический характер, так как внешние обстоятельства не уничтожают мир чувств и мыслей героинь. Идея Фришмут такова, что героиням – женщинам она отводит роль главного лица, которому под силу сохранить и сберечь земное существование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зумбулидзе, И. Г.** «Женская проза» в контексте современной литературы / Г.И. Зумбулидзе. – Текст: непосредственный // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 21–23.
2. **Frischmuth, B.** *Österreich-versuchsweise betrachtet* / B. Frischmuth – Текст: непосредственный // *Glückliches Österreich: literarische Besichtigung eines Vaterlands*. – Salzburg; Wien: Residenz Verlag, 1980. – S. 51-54.
3. **Frischmuth, B.** *Woher wir kommen* / B. Frischmuth. – Berlin: Aufbau Verlag, 2012. – 367 S. – Текст: непосредственный.
4. Frischmuth erklärt, woher wir kommen. – URL: <https://steiermark.orf.at/v2/tv/stories/2545166/> (дата обращения: 25.03.2021). – Текст: электронный.
5. **Iman-Loch, L. M.** Barbara Frischmuth's «Sternweiser Trilogy» and the Co-Creation of New Social Models. PhD Thesis / L. M. Iman-Loch. – University of Nebraska, 1998. – URL: <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9917839/> (дата обращения: 25.04.2021). – Текст: электронный.
6. **Proyer, B.** Die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen in den Werken von Barbara Frischmuth / B. Proyer. – Innsbruck, 1990. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=6857778> (дата обращения: 25.04.2021). – Текст электронный.
7. **Serke, J.** *Frauen schreiben. Ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur* / J. Serke. – Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982. – 336 S. – Текст: непосредственный.
8. **Spiel, H.** *Kindlers Literaturgeschichte der Gegenwart, Die zeitgenössische Literatur Österreichs, Autoren, Werke, Themen, Tendenzen seit 1945* / H. Spiel. – Zürich/München: Kindler Verlag, 1976. – 369 S. – Текст: непосредственный.

УДК 811.161.1.37

Ю.И. Трушкина¹, В.С. Васютина¹,

¹*Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ОЦЕНОЧНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»)

Аннотация. В статье рассматриваются структурные особенности лексико-семантической группы оценочных имен прилагательных в романе Т. Толстой «Кысь». Автор, применяя объемные описательные конструкции, активно использует имя прилагательное в своем романе для оценивания физических, психических и социальных свойств персонажей.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, имена прилагательные, категория оценки.

J.I. Trushkina¹, V.S. Vasyutina¹,

¹*Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia*

LEXICO-SEMANTIC GROUP OF EVALUATIVE ADJECTIVES IN MODERN RUSSIAN (BASED ON THE MATERIAL OF T. TOLSTOY'S NOVEL «KYS»)

Abstract. The article examines the structural features of the lexico-semantic group of evaluative adjectives in T. Tolstoy's novel "Kys". The author, using voluminous descriptive constructions, actively uses the adjective in his novel to evaluate the physical, mental and social properties of the characters.

Keywords: lexico-semantic group, adjectives, evaluation category.

Познавая мир с помощью органов чувств: зрения, осязания, обоняния и слуха, человек, не задумываясь, дает оценку какому-либо предмету или явлению. Оценка является неотъемлемой частью деятельности человека, находя свое отражение в языке – в языковой категории оценки.

Имена прилагательные занимают особое место среди языковых средств выражения категории оценки, поскольку определенное отношение к объекту речи заключено уже в их признаковой (качественной) семантике. Исходя из этого, актуальным является рассмотрение семантических особенностей оценочных имен прилагательных в современном русском языке как некоторой семантической общности, лексико-семантической группы, которая совокупностью своих элементов и разветвленной системы смысловых связей между ними практически полностью «покрывает» понятийную область оценки в современном русском языке, демонстрируя меньшую значимость в выражении оценочного значения имен существительных, глаголов и других частей речи.

Средства выражения оценки на каждом языковом уровне группируются в виде отдельных структур полевой организации (лексико-семантических, лексико-грамматических, лексико-словообразовательных и синтаксических полей и т. д.). При этом следует подчеркнуть, что средства выражения оценки выделяются на всех языковых уровнях и основная роль в вербалике оценки присуща лексико-морфологическим (оценочные прилагательные и соотносящиеся с ними качественные наречия (*хорошо, плохо, умно*), в меньшей степени – имена существительные (*добряк, работага, зевака*), глаголы (*одобрять, уважать, восхищаться*) и др.) и синтаксическим средствам, которые занимают в ней ядерное место, тогда как аффиксальные, фразеологические и коммуникативно-стилистические – околядерную, интонационные – периферийную зоны.

Лексико-семантическая группа имен прилагательных со значением оценки, входящая в ядерную зону функционально-семантического поля оценки в современном русском языке, является одним из самых сложных и обширных семантических объединений в современном русском языке. Будучи одним из основополагающих механизмов восприятия мира и регулирования мыслительных процессов человека, его поведения, оценка воплощается в языке с помощью системы самых разнообразных средств, включая количество (оценку с точки зрения количества – неопределенно большого или неопределенно малого), качество, градуальность (оценку с точки зрения убывания или нарастания признака), параметричность (оценку с точки зрения линейной протяженности признака). Однако лексико-семантическую группу оценки образуют лишь средства лексического уровня языка, имеющие при этом определенную частеречную принадлежность и способные включать в свой состав различные специальные аффиксы.

Рассматривая характер признака, который был заложен в слово, основанный на взаимодействии субъективного и объективного факторов, можно выделить общую и частную оценки.

В ядерную зону лексико-семантической группы оценочных имен прилагательных входят общеоценочные слова, такие как: *хороший* – «вполне положительный по своим качествам, такой, как следует» [2, с. 834]; *плохой* – «лишенный положительных качеств, неудовлетворительный, неудовлетворяющий каким-нибудь качествам» [2, с. 502]. В данных словах оценка выражает денотативное значение слов. Семантика таких слов может быть как обусловлена, так и не обусловлена эмотивным компонентом.

Частнооценочные слова, выражающие оценку одной стороны объекта, данной с определенной точки зрения, относятся к околядерной зоне лексико-семантической группы оценочных имен прилагательных. Слова с частнооценочным значением в свою очередь структурируются на группы, которые так же разделяются на разряды:

1) сенсорные оценки:

а) сенсорно-вкусовые, которые выражают впечатления, возникшие в сознании человека при восприятии чего-либо органами чувств (*приятный – неприятный, вкусный – невкусный* и др.);

б) психологические оценки, которые включают интеллектуальные оценки (*умный, увлекательный, интересный, глубокий, захватывающий – глупый* и др.) и эмоциональные оценки (*радостный – печальный, веселый – грустный, желанный – нежеланный* и др.);

2) сублимированные оценки:

а) эстетические оценки, построенные на взаимосвязи сенсорно-вкусовых и психологических (*красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый* и др.);

б) этические оценки, выражающие реакцию человека на социально обусловленные представления о моральных нормах (*моральный – аморальный, пристойный – непристойный, нравственный – безнравственный, добрый – злой, добродетельный – порочный* и др.);

3) **рационалистические оценки**, связанные с практической деятельностью, интересами и повседневным опытом человека:

а) утилитарные оценки (*полезный – вредный, благоприятный – неблагоприятный, удобный – неудобный, практичный – непрактичный* и др.);

б) нормативные оценки (*правильный – неправильный, корректный – некорректный, нормальный – ненормальный, стандартный – нестандартный, здоровый – больной* и др.);

в) телеологические оценки (*эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный, удачный – неудачный* и др.) [1].

Представленные выше зоны лексико-семантической группы оценочных имен прилагательных и их структурные особенности рассмотрены нами на примере романа Татьяны Толстой «Кысь».

При анализе романа было выявлено активное употребление имен прилагательных, входящих в ядерную зону, которые употребляются в прямом значении: «*Ох, работа хорошая!*», «*да они плохие, ненужные*».

Имя прилагательное *великолепный* выступает в значении «превосходный, отличный» [2, с. 71]: «*Торты накручивала великолепные*»; имя прилагательное *худший* выступает в значении «самого низкого качества, свойства» [2, с. 837]: «*Нет худшего врага, чем равнодушие*».

Роман Татьяны Толстой показывает нам широкое употребление оценочных имен прилагательных, входящих в окооядерную зону. Группу сенсорных оценок представляют антонимичные пары:

1) сенсорно-вкусовые оценки: *приятный – неприятный, вкусный – невкусный, душистый – зловонный*.

Имя прилагательное *приятный* выступает в значении «доставляющий удовольствие» [2, с. 577]: «*пахнет вкусно, и голосишко такой приятный*». Имя прилагательное *неприятный* выступает в значении «не нравящийся своими качествами, противный» [2, с. 395]: «*Товарищи звали его в покосившиеся театры, пить неприятное вино*».

Имя прилагательное *вкусный* выступает в значении «приятный на вкус» [2, с. 83]: «*Клель – тоже отличное дерево, и на веники самое оно, и орешки вкусные*». Имя прилагательное *невкусный* выступает в значении «не имеющий приятных вкусовых качеств» [2, с. 387]: «*Там ему выдавали беспорядочную мелочь – детскую присыпку, скрепки, белый невкусный торт*».

Имя прилагательное *душистый* выступает в значении «имеющий приятный сильный запах» [2, с. 177]: «*Грабители тащат драгоценные, из душистого дерева, сундуки*». Имя прилагательное *зловонный* выступает в значении «издающий зловоние» [2, с. 221]: «*Несколько писателей бродили, шаркая привезенными тапками, по горячим зловонным коридорам*».

2) психологические оценки: *умный – глупый, увлекательный, интересный – неинтересный, захватывающий – скучный, радостный – печальный, веселый – грустный*.

Имя прилагательное *умный* выступает в значении «обладающий умом, выражающий ум» [2, с. 799]: «*вот он идет, Бенедикт, умный и богатый*». Имя прилагательное *глупый* выступает в значении «ограниченными умственными способностями, несообразительный, бестолковый» [2, с. 129]: «*баба глупая опять вякнет*».

Имя прилагательное *увлекательный* выступает в значении «способный увлечь, занимательный» [2, с. 789]: «*увлекательная эпопея*». Имя прилагательное *интересный* выступает в значении «возбуждающий интерес, занимательный, любопытный» [2, с. 240]: «*это такая книга интересная*». Имя прилагательное *неинтересный* выступает в значении «не возбуждающий интереса; скучный» [2, с. 391]: «*женщины были неинтересные*».

Имя прилагательное *захватывающий* выступает в значении «крайне увлекательный, интересный» [2, с. 215]: «*приятнейшая музыка откуда-то с потолка, захватывающие разговоры*». Имя прилагательное *скучный* выступает в значении «наводящий скуку, невеселый» [2, с. 695]: «*завел скучный, безрадостный роман с женщиной Klarой*».

Имя прилагательное *радостный* выступает в значении «полный радости, веселья, выражающий радость» [2, с. 611]: «*среди их радостных криков за обедом...*». Имя прилагательное *печальный* выступает в значении «проникнутый печалью, вызывающий печаль, грустный» [2, с. 494]: «*мы пошли дальше, притихшие и печальные*».

Имя прилагательное *веселый* выступает в значении «вызывающий, доставляющий веселье» [2, с. 74]: «*вот в поскакалочки игра хорошая, веселая*». Имя прилагательное *грустный* выступает в значении «полный грусти, вызывающий грустное настроение, печальный» [2, с. 143]: «*понизу – грустная синева снежных увалов*».

Группу сублимированных оценок представляют эстетические оценки: *красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый*; и этические оценки: *моральный, нравственный – непристойный, добрый – злой*.

Имя прилагательное *красивый* выступает в значении «доставляющий наслаждение взору, приятный внешним видом, гармоничностью, стройностью, прекрасный» [2, с. 292]: «*Ну до чего ж баба красивая!*». Имя прилагательное *некрасивый* выступает в значении «лишенный красоты» [2, с. 391]: «*Пищат по палаткам чумазые некрасивые женщины инженеров*».

Имя прилагательное *прекрасный* выступает в значении «очень красивый» [2, с. 557]: «*нина была прекрасная, обычная женщина*». Имя прилагательное *безобразный* выступает в значении «крайне некрасивый» [1, с. 41]: «*вот этот мир, тщедушный и безобразный*». Имя прилагательное *уродливый* выступает в значении «некрасивый, безобразный» [2, с. 804]: «*уродливое лицо*».

Имя прилагательное *моральный* выступает в значении «высоконравственный, соответствующий правилам морали» [2, с. 352]: «**моральному** закону в груди и звездному небу над головой». Имя прилагательное *нравственный* выступает в значении «соответствующий требованиям высокой нравственности» [2, с. 406]: «**Нравственные** законы, при всем нашем несовершенстве, predeterminedены». Имя прилагательное *непристойный* выступает в значении «неприличный, бесстыдный» [2, с. 395]: «слово какое-то вроде как **непристойное**».

Имя прилагательное *добрый* выступает в значении «делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества» [2, с. 163]: «баба **добрая**». Имя прилагательное *злой* выступает в значении «полный злобы, злости» [2, с. 222]: «Да только там хозяин **злой** оказался».

Группа рационалистических оценок представлена утилитарными оценками: *полезный* – *вредный*, *удобный* – *неудобный*; нормативными оценками: *правильный* – *неправильный*, *нормальный* – *ненормальный*, *здоровый* – *больной*; телеологическими оценками: *удачный* – *неудачный*.

Имя прилагательное *полезный* выступает в значении «приносящий пользу» [2, с. 528]: «очень **полезную** для глаз морковь...». Имя прилагательное *вредный* выступает в значении «причиняющий вред, опасный» [2, с. 100]: «а может, привычка такая **вредная**, это тоже бывает».

Имя прилагательное *удобный* выступает в значении «такой, которым хорошо, приятно пользоваться, вполне подходящий» [2, с. 793]: ««Сделайте из старых зубных щеток **удобную** новую». Имя прилагательное *неудобный* выступает в значении «лишенный удобства, плохо приспособленный для чего-нибудь» [2, с. 398]: «Вера Васильевна, спотыкаясь больше положенного на своих **неудобных**, придуманных Симеоновым, каблуках».

Имя прилагательное *правильный* выступает в значении «неотступающий от правил, норм, пропорций» [2, с. 551]: «уд у тебя **правильный**». Имя прилагательное *неправильный* выступает в значении «отклоняющийся от обычных норм» [1, с. 394]: «у вас взгляд **неправильный**».

Имя прилагательное *здоровый* выступает в значении «выражающий, обнаруживающий здоровье» [2, с. 219]: «лицо чистое, румянец **здоровый**». Имя прилагательное *больной* выступает в значении «пораженный какой-нибудь болезнью» [2, с. 54]: «ему нельзя нервничать, у него сердце **больное**».

Имя прилагательное *удачный* выступает в значении «завершившийся удачей, удавшийся» [2, с. 792]: «как услышит **удачную** шутку». Имя прилагательное *неудачный* выступает в значении «неудовлетворительный, плохой» [2, с. 398]: «один **неудачный** выстрел».

Таким образом, анализ функциональных возможностей оценочных имен прилагательных в романе «Кысь» Татьяны Толстой позволяет сделать вывод о том, что автор употребляет в речи имена прилагательные, занимающие не только ядерную, но и околядерную зону лексико-семантической группы оценки в современном русском языке. Татьяна Толстая, применяя объемные описательные конструкции, активно использует имя прилагательное в своем романе для оценивания физических, психических и социальных свойств персонажей. Желание передать эмоции, впечатления, вызвать у читателя определенные ощущения и сформировать адекватную интерпретацию ситуации приводит автора к необходимости использовать различные оценочные имена прилагательные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Артюнова, Н. Д.** Типы языковых значений / Н. Д. Артюнова. – Москва : Наука, 1988. – 338 с. – ISBN 5-02-010870-7 – Текст непосредственный.
2. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва : А Темп. – 2016. – 896 с. – ISBN 978-5-94666-657-2 – Текст непосредственный.
3. **Толстая, Т. Н.** Кысь / Т. Н. Толстая. – Москва : АСТ, 2015. – 352 с. – ISBN 978-5-17-091191-2 – Текст непосредственный.

УДК 81'243

А.Н. Хабриева,

МАОУ «Полилингвальный образовательный комплекс «Адымнар-Алабуга», г.Елабуга, Россия

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Глобализационные, интеграционные процессы, происходящие в мире, в мировом сообществе, выдвигают на первый план новые актуальные вопросы, связанные с формированием личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной, поликультурной среде, обладающей развитым чувством уважения, понимания других культур и народов. В связи с чем возникает необходимость переориентации целей в полилингвальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: полилингвизм, педагогическая среда, билингв, полилингвальность, полилингвальная среда.

A.N.Khabrieva,

MAGEI "Multilingual educational complex "Adymnar - Alabuga"

MULTILINGUALISM IN THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

Abstract. Globalization, integration processes taking place in the world, in the world community, bring to the fore new topical issues related to the formation of a personality capable of active life in a multinational, multicultural environment with a developed sense of respect, understanding of other cultures and peoples. In this connection, there is a need to reorient goals in the multilingual educational space.

Keywords: multilingualism, pedagogical environment, multilingual environment, development.

Современное развитие общества с особой остротой ставит проблему обучения не только родному и русскому языкам, но и иностранным языкам. В последние годы все чаще ведется обсуждение проблемы двуязычного и многоязычного обучения, идут поиски эффективных путей его реализации, подтверждается актуальность и прогрессивность интенсивной технологии обучения. Нельзя не отметить при этом и фактор престижности знания нескольких языков. Таким образом, владение несколькими языками не только облегчает процесс обучения и общения, но и дает определенную свободу выбора языка и речевого поведения, что становится явным преимуществом билингов и полилингов, повышая тем самым их социальный статус.

Развитие многоязычного образования предоставляет учащимся широкий спектр доступа к информации в самых разных областях, доступ к новой информации по запросу, облегчает внедрение непрерывного образования и создает больше возможностей для конкуренции на рынках труда в будущем. Поэтому большинство лингвистов считают, что полилингвальность является важнейшим приоритетом нашего современного общества. Оно способствует развитию детского мышления и более полному пониманию родного языка. В реальных условиях общения многоязычные дети отличаются спонтанным развитием языка. Однако существуют ситуации, когда дети из полиэтничных семей начинают ходить в детский сад или учиться на родном языке. Степень развития речи неизбежно сказывается на самовосприятии детей из полиэтничных семей. Способность выражать свои мысли и понимать других людей на разных языках влияет на положение и роль человека в обществе (способность дружить, общаться со сверстниками, одноклассниками и т. д.)

В наши дни почти все преподаватели сходятся в едином мнении, что обучение иностранным языкам - это средство коммуникации между представителями разных народов и культур. В частности, С.Г.Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» говорит, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. [4, с.28] Полилингвальность не только обеспечивает взаимопонимание, но и формирует толерантное отношение к языковому и культурному разнообразию.

Обучение культуре страны изучаемого языка в тесной связи с изучением родной культуры может помочь реализовать главную цель обучения иностранным языкам - формирование у учащихся черт вторичной языковой личности, сознающей себя носителем национальных ценностей, толерантно настроенной по отношению к другим языкам и культурам, осознающей мир вокруг как совокупность разнообразных, но равных культур.

В этой связи ещё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с особенностями обучения иностранным языкам в полилингвальной среде. Традиционное обучение уже не помогает им, а зачастую является лишь бесполезным набором знаний и умений с точки зрения освоения учащимися нового языка. Билингвизм, будь он «координативного типа», «субординативного типа» или «смешанного» типа [3, с.142] должен изменить подход в области преподавания иностранных языков с учетом переноса всех возможных преимуществ, которые он даёт учащимся. Равным образом, необходимо изучить возможности «естественной двуязычности или детского билингвизма», широко распространенного в многонациональных регионах.

Многие авторы выделяют следующие положительные моменты ранней полилингвальности: чем раньше ребенок начнет усваивать второй и последующие языки, тем больше у него шансов овладеть языками в полном объеме и с естественным произношением. Многоязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. У многоязычного ребенка больше шансов получить качественное образование как на родине, так и за рубежом.

В целом, проблема обучения иностранным языкам в полилингвальной аудитории представляет значительный интерес в свете современных изменений в образовательной среде и подлежит дальнейшему, более тщательному осмыслению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферова, Г. А. Проблемы билингвизма в современном обществе / Г. А. Алферова, С. В. Луцкая. – Текст : электронный // Молодой ученый [сайт]. – 2015. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/17101> (дата обращения: 03.10.2021).

2. **Андреев, В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с. — ISBN 5-93962-039-7. – Текст : непосредственный.
3. **Кыгина, В. В.** Феномен полилингвизма в условиях ограниченной языковой среды / В. В. Кыгина, Н. В. Рыжова. – Текст : электронный // Вестник РУДН [сайт]. – 2017. – URL: <http://journals.rudn.ru/polylinguality/article/viewFile/17605/15338> (дата обращения: 03.10.2021).
4. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Издательство Московского Университета, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-211-05472-1. – Текст : непосредственный.

УДК 81'26

Л.И. Хасанова¹, А.А. Билялова¹,

¹*Казанский федеральный университет, г.Набережные Челны, Россия*

ТРУДНОСТИ И СПЕЦИФИКА АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА ФИНАНСОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. Перевод является один из видов речевой деятельности и представляет собой процесс замены текстового материала на одном языке эквивалентным текстовым материалом на другом языке. Экономическая жизнь страны и ее процессы динамично развиваются. Появление новых терминов и понятий приводит к проблемам в переводе экономических текстов. Проблемам и специфике перевода терминов лингвисты уделяют много внимания. Л.В. Ивина отнесла к основным способам образования финансовой терминосистемы – морфологический, морфолого-синтаксический, семантический, синтаксический. Новое направление исследований связано с различиями явлений самой действительности. Так как передача полного и точного содержания оригинального текста при переводе финансовых терминов ограничена, важно учитывать расхождения исходного языка и языка перевода. Виды расхождений рассматриваются на формально-семантическом и на семасиологическом уровне. Термины представляют собой единицы языкового и профессионального знания, поэтому практическую значимость при их переводе приобретает эквивалентный перевод терминологии.

Ключевые слова: перевод, термин, исходный язык (ИЯ), переводящий язык (ПЯ), терминология, эквивалент.

L.I. Khasanova¹, A.A. Bilyalova¹,

¹*Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia*

DIFFICULTIES AND SPECIFICS OF THE ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF FINANCIAL TERMINOLOGY

Abstract. Translation is one of the types of speech activity and is the process of replacing text material in one language with equivalent text material in another language. The economic life of the country and its processes are developing dynamically. The emergence of new terms and concepts leads to problems in the translation of economic texts. Linguists pay a lot of attention to the problems and specifics of translation of terms. L.V. Ivina attributed morphological, morphological-syntactic, semantic, syntactic to the main ways of forming the financial terminology system. A new direction of research is associated with the differences in the phenomena of reality itself. Since the transmission of the complete and accurate content of the original text when translating financial terms is limited, it is important to take into account the differences between the source language and the target language. The types of discrepancies are considered at the formal-semantic and semasiological level. Terms represent units of linguistic and professional knowledge, therefore, an equivalent translation of terminology acquires practical significance in their translation.

Keywords: translation, term, source language, target language, terminology, equivalent.

Перевод играет огромную роль в развитии человечества. Благодаря переводу люди одной страны знакомятся с жизнью, бытом, историей и научными достижениями других стран. Некоторые гениально переведенные художественные произведения становятся частью национальной литературы и занимают в ней почетное место.

Перевод считается одним из сложных видов речезыковой деятельности. Он представляет собой процесс адекватной и полноценной передачи мыслей, высказанных на одном языке средствами другого языка. «Перевод ... немислим без прочной лингвистической основы. Такой основой должно быть сравнительное изучение языковых явлений и установление определённых соответствий между языком подлинника и языком перевода. Эти соответствия в области лексики, фразеологии, синтаксиса и стиля и должны составлять лингвистическую основу теории перевода» [6, с.156].

Значительное количество научных работ зарубежных и отечественных лингвистов посвящено проблемам и специфике перевода терминов [1], [4], [8]. Современные исследователи подчёркивают, что терминологическая лексика является активной, можно определить её как «терминологический взрыв»

[5, с. 4]. Согласно С.В. Гринева-Гриневича «Рост числа терминов различных наук обгоняет рост числа общеупотребительных слов языка, и поэтому в настоящее время число терминов отдельных наук (химии, биологии) может превышать число неспециальных слов языка» [2, с. 5].

В последние годы лингвисты не оставляют без внимания активно развивающуюся и постоянно изменяющуюся экономическую обстановку. Изменения, которые происходят в экономике страны, непрерывно воздействуют на развитие всех секторов, включая и финансовую сферу. Тесное взаимодействие России с мировой экономикой требует знания большого количества понятий, используемых в сфере международного бизнеса и финансов. В связи с этим в экономической жизни появляются новые термины и понятия, что приводит к проблемам в переводе экономических текстов. Англоязычные и русскоязычные финансовые термины в основном междисциплинарны: они включают термины таких сфер деятельности, как бухгалтерский учет, экономика, менеджмент, юриспруденция и т.д.

Основными способами образования финансовой терминосистемы согласно Ивиной Л.В. [3] являются:

- морфологический способ - термин образуется за счет префиксации: co-owner – совладелец.
- морфолого-синтаксический способ – термин образуется по модели abbr+N: ATM network – сеть банкоматов.
- семантический способ - основным значением слова hurdle является «планка», а в финансовой сфере оно означает оговоренный процент сверх вложенных средств после окончания проекта.
- синтаксический способ - fixed rate of exchange - фиксированный валютный курс.

Когда мы говорим о терминах, вопрос о возможности достижения эквивалентности становится особенно актуальным. Передача полного и точного содержания оригинального текста при переводе финансовых терминов ограничена. Это происходит из-за того, что существуют различия в языковых системах ИЯ и ПЯ. Дополнительно этому мешают сложившиеся в каждом из языков отличающиеся традиции номинации понятий. Стоит учитывать тему различий явлений самой действительности, которая предстает в виде проблемы “язык и чужая действительность”. Приходится осваивать действительность, которая может оказаться совершенно новой и иногда необычной. В связи с этим, очень важно при переводе терминов учитывать расхождения ИЯ и ПЯ.

Если сопоставить определенные термины ИЯ и ПЯ, то на формально-семантическом уровне можно выделить три основных вида расхождения:

- в морфо-синтаксической структуре;
- в лексическом составе;
- в лексико-грамматической структуре терминов ИЯ и ПЯ.

Если термин состоит из двух имен существительных или имени существительного и именной группы, то при сопоставлении их внутренней формы возникает следующее:

меняется падежная форма у определяющего существительного (замена формы общего падежа на форму родительного падежа):

The bonds will be sold on the **capital market**.

Облигации будут продаваться на **рынке капитала**.

меняется падежная форма у определяющего существительного и вводится предлог:

The Chancellor proposed a cut in the basic rate of **income tax**.

Канцлер предложила снизить базовую ставку **налога на прибыль**.

меняется единственное и множественное число и падежная форма (возможно введение предлога):

With **share turnover** so low it's hard to predict a trend.

При таком низком **обороте акций** трудно предсказать тенденцию.

термины, которые состоят из 2 имен существительных с предлогом of, переводятся по структуре «имя существительное + имя существительное в родительном падеже»:

Approval by the **Board of Directors** is required to implement the new strategy.

Для реализации новой стратегии требуется одобрение **Совета директоров**.

На семасиологическом уровне при сопоставлении терминосистем ИЯ и ПЯ выделяются следующие виды расхождений:

1. Расхождения в точном объеме понятия, которые выражаются терминами ИЯ и ПЯ. Выявляются при анализе места термина в системе понятий (парадигматических отношений).

2. У терминов ИЯ имеется нескольких соответствий в ПЯ. Необходимо выбрать правильный вариант перевода – это многозначность терминов.

3. В ПЯ отсутствуют термины, эквивалентные единицам ИЯ.

При анализе терминов отмечено, что некоторые термины ИЯ и ПЯ, которые традиционно рассматриваются как эквивалентные, являются «относительными эквивалентами» [7, с.31], а именно имеют некоторые семантические расхождения, которые реализуются в различной специфике употребления терминов в ИЯ и ПЯ. При переводе текста расхождения могут являться незначимыми, это и

позволяет в двуязычных словарях рассматривать данные единицы как эквивалентные, но могут препятствовать точности перевода в определенных контекстах.

Определенные семантические расхождения между терминами ИЯ и ПЯ часто могут быть вызваны различиями в точном объеме понятий, в дифференциации понятий. Их можно рассматривать как различия в языковой картине мира, которая формируется за счет языковых средств ИЯ и ПЯ, коррелирующих со способом познания мира и структурой мышления. В терминологии эти различия отражают расхождения в точном объеме понятия, обусловленном применяемыми системами понятий. Фундаментальные различия в терминообразующих системах понятий ИЯ и ПЯ могут реализовываться и в полном отсутствии эквивалентов.

Между терминами финансовой отчетности ИЯ и ПЯ семантические различия обусловлены расхождениями в исторически сложившейся дифференциации понятий. Это явление Л.С. Бархударовым рассматривается как типичная причина проблем перевода терминов [1]. Английские термины *amortization*, *depreciation* имеют значение амортизация, износ. Первый термин в английском языке употребляется для указания износа нематериальных активов, а второй термин применяется для устаревания материальных активов. Таким образом определяется специфика их употребления. Термины амортизация, износ в русском языке используются в отношении всех видов активов.

В некоторых случаях если значения терминов соответствуют неточно, то можно заимствовать термин в ИЯ. Составные термины ИЯ и ПЯ с различной внутренней формой могут представлять определенные сложности при переводе. Из-за некоторого расхождения буквального лексического значения компонентов могут возникнуть незначительные расхождения в семантике терминов.

В процессе перевода терминологической лексики сложности возникают в подборе точного переводческого соответствия. Это является обязательным условием для того, чтобы перевод был адекватным. Из-за различий в языковых системах, в различающихся традициях номинации понятий, которые сложились в каждом из языков, возможность абсолютно полной и точной передачи содержания оригинала при переводе финансовых и экономических текстов ограничивается. Очень важно помнить, что, не меняя порядок следования элементов или даже лексические единицы, некоторые стилистические эффекты невозможно передать на языке перевода. Это особенно актуально при расхождении лексического состава и морфосинтаксической структуры терминов при переводе с одного языка на другой. Основными причинами расхождений в морфосинтаксической структуре английских терминов признаются различия в грамматическом строе языка. Они имеют свои объективные лингвистические причины. Например, из-за обусловленных различий в грамматическом строе языков английские термины, в структуру которых входит субстантивный определяющий компонент (имя существительное либо именная группа), не могут быть переведены на русский язык без расхождений в морфо-синтаксической структуре. В таких ситуациях стоит рекомендовать применение приемов перевода безэквивалентной терминологии - транскрипции, транслитерации и калькирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бархударов, Л. С.** Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва: Международные отношения, 1975. – 240 с. – Текст: непосредственный.
2. **Гринев-Гриневиц, С. В.** Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва: Академия, 2008. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-4951-9. – Текст: непосредственный.
3. **Ивина, Л. В.** Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминотем (на примере англоязычной терминотемы венчурного финансирования): учебно методическое пособие / Л. В. Ивина. – Москва: Академический Проект, 2003. – 301 с.; 20 см. - ISBN 5-8291-0356-7. – Текст: непосредственный.
4. **Миньяр-Белоручев, Р. К.** Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва: ЧНУЗ «Московский лицей», 1996. – 207 с.; 21 см. - ISBN 5-7611-0023-1. – Текст: непосредственный.
5. **Новодранова, В. Ф.** Терминологический взрыв в 90-ые годы XX в. Научно-техническая терминология. Научно-технический реферативный сборник / Валентина Новодранова. – Москва: ВНИИКИ, 2000. – № 1. – С. 4-9.
6. **Рецкер, Я. И.** О закономерных соответствиях при переводе на родной язык / Яков Рецкер. – Текст: непосредственный // Вопросы теории и методики учебного перевода: сборник статей – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – С. 156-183.
7. **Скоруходько, Э. Ф.** Вопросы перевода английской технической литературы: (Перевод терминов) / Эдуард Скоруходько. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Киев: Издательство Киевского университета, 1963. – 91 с.; 22 см. – Текст: непосредственный.
8. **Newmark, P.** Approaches to translation/ Peter Newmark. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 213 p.

УДК 81'373

Д.С.Холбаева,

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия

**НЕПОСТОЯННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДИОМ И ИГРА С ЗАМЕНАМИ
КОМПОНЕНТОВ ИДИОМ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЖЕРОМА СЭЛИНДЖЕРА
“НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ”**

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие термина “идиома” и ее основные характеристики, на примерах, взятых из литературного произведения, автор показывает, что неделимые компоненты могут быть изменены.

Ключевые слова: идиоматика, характеристики идиоматики, компоненты идиом.

D.S. Kholbaeva,

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

**VARIABLE CHARACTERISTICS OF IDIOMS AND PLAYING WITH SUBSTITUTIONS
OF IDIOM COMPONENTS ON THE EXAMPLE OF JEROME SALINGER'S NOVEL
"THE CATCHER IN THE RYE"**

Abstract. This article examines the concept of the term “idiom” and its main characteristics, using examples taken from a literary work; the author shows that indivisible components can be changed.

Keywords: idioms, characteristics of idioms, components of idioms.

Идиомы или фразеологические сращения представляют яркую и национально-своеобразную часть определенного языка. Их существование является важным аспектом исследования, т.к. знакомясь с иностранным языком, усваивая и изучая его, человек проникает в новую культуру, которая отражает многовековую историю народа, знакомится с особенностями языка.

Список идиоматических выражений современного английского языка велик и многообразен. Для иностранцев этот элемент языка представляет некоторые трудности при освоении, ведь идиоматические выражения – это устойчивые фразы, которые не могут быть переведены дословно, а должны быть заучены.

В лексикологии существует масштабная двусмысленность терминов фразеологии и идиом. Мнения расходятся относительно того, как следует определять, классифицировать, описывать и анализировать фразеологию.

Слово «фразеология» имеет очень разные значения в нашей стране и в Великобритании или США. В лингвистической литературе этот термин используется для выражений, в которых значение одного элемента зависит от другого, независимо от структуры и свойств единица (В.В. Виноградов) [1, с.182]; у других авторов - только такие устойчивые выражения, которые не обладают выразительностью и эмоциональной окраской (А.И. Смирницкий) [2, с. 284], а также наоборот: только образные, выразительные и эмоциональные (И.В. Арнольд) [3, с. 376]. в таких выражениях фиксируются единицы контекста, то есть единицы, в которых невозможно заменить какой-либо из компонентов без изменения значения не только целой единицы, но и элементов, которые остаются нетронутыми. О.С. Ахманова настаивает на преобладании семантической целостности таких фраз над структурной обособленностью их элементов. А.В. Кунин [4, с. 381] подчеркивает структурную обособленность элементов во фразеологизме, изменчивость значения в целом по сравнению с его элементами, взятыми по отдельности, и при некоторой минимальной устойчивости.

Фразеологизмы (идиомы) английского языка – это устойчивые выражения, имеющие самостоятельное значение, обычно не совпадающее с дословным переводом. Из-за того, что идиому невозможно перевести дословно (теряется смысл), часто возникают трудности перевода и понимания. Часто грамматическое значение идиом не отвечает нормам современного языка, так как они являются грамматическими архаизмами [5].

Идиомы, как правило имеют три основных характеристики:

1. Их значение нельзя понять исходя лишь из их компонентов или какого-либо их расположения. Их нужно изучать как единое целое. Если интерпретировать «*to break a leg*» исключительно на основе его компонентов, было бы очень трудно понять, что его настоящее значение является положительным, то есть *хорошо провести время*, а не причинить вред, особенно при использовании в повелительном наклонении. Точно так же нигде в выражении «*to pull someone's leg*» нет элемента, который предполагал бы шутку или, в частности, побуждение кого-то поверить в то, что не соответствует действительности.

2. Ни один из их составных элементов не может быть заменен словами с аналогичным значением. Например, если бы кто-то заменил слово «*fracture*» на «*break*», в идиоме «*to break a leg*», значение было бы потеряно. Точно так же, будучи объектом шуток, нельзя сказать, что у него или нее была «*stretched leg*».

3. Наконец, идиомы не могут быть изменены синтаксически. Вероятно, никто не понял бы, если бы сказал «I had my leg broken», имея в виду «Я хорошо провел время»; точно так же сбивало бы с толку, если бы кто-то сказал: «I had my leg pulled yesterday», если бы кто-то сообщил, что вчера над ним пошутили.

Изучение романа Джерома Сэлинджера «Над пропастью во ржи» может быть оправдано не только литературным интересом, но и его лингвистической значимости.

Данное литературное произведение стало важным историческим лингвистическим проявлением типа речи, который был редко доступен в книгах.

Большинство критиков, которые читали «Над пропастью во ржи», думали, что его язык был истинным и достоверным воспроизведением разговорной речи подростков.

Являясь кладезем яркой и неповторимой лексики, Джером Сэлинджер ломает все правила характеристики идиом, например,

I was sorry anyway, though. Goddam money. It always ends up making you blue as hell. (Дословный перевод: Но мне все равно было жаль. Проклятые деньги. Обычно это заканчивается деланием тебя синим как ад).

Читатели, будучи не носителями языка могут не понять причем здесь синий и будут введены в заблуждение данным набором слов, в то время как Cambridge Dictionary предоставляет нам следующее понимание набора данных слов: *Feel blue means feeling or showing sadness.*

Здесь происходит замена слова *make* на *feel*, при том, что здесь подразумевается наличие идиомы с устойчивыми компонентами *Feel blue*

Следующия идиомы из романа содержат в себе устойчивые компоненты:

It's no fun to be yellow. Maybe I'm not all yellow.

Idioms.thefreedictionary.com предоставляет нам значение идиомы *to be yellow* – *быть трусливым*

"You're nuts. I swear to God," Ackley said.

Cambridge Dictionary дает определение *nuts – mad*

Далее в романе происходит игра с данной идиомой, т.к. автор изменяет как компоненты, так и её синтаксическую структуру. Стиль Дж. Сэлинджера кишит не только идиомами, но и своеобразным словообразованием идиомы. Например,

Например,

"...It's a funny kind of yellowness..."

"...yellowbelly voice..."

"...a guy in a war movie that gets yellow..."

"...start to hear that nutty music it always plays."

Фразеологические единицы (идиомы) изучались и продолжают изучаться лингвистикой. Популярные работы и публикации лингвистов, таких как: В.В. Виноградов, Н.Н. Амосова, [6, с 220]. А.В. Кунин, А.И. Смирницкий, И.В. Арнольд и другие, представляют свои наработки и исследования, а также собственные определения, классификации и характеристики идиом. Несмотря на это, на примере отрывков из романа Джерома Сэлинджера «Над пропастью во ржи», мы показали, что идиомы не статичны и могут принимать совершенно разные синтаксические и морфологические формы, а также менять свои внутренние компоненты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Виноградов, В. В.** Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов Лексикология и лексикография: Избр. Тр. - М.: Наука, 1986. — 182 с. – Текст: непосредственный.
2. **Смирницкий, А. И.** Синтаксис английского языка / Смирницкий А.И. — М., 1957. — 284 с. . – Текст: непосредственный.
3. **Арнольд, И. В.** Лексикология современного английского языка : учебное пособие / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с. . – Текст: непосредственный.
4. **Кунин, А. В.** Курс фразеологии современного английского языка / Кунин А.В. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с. . – Текст: непосредственный.
5. Идиомы в современном английском языке. – URL: [http:// usefulenglish.ru/](http://usefulenglish.ru/) (дата обращения: 09.09.2021). – Текст: электронный.
6. **Амосова, Н. Н.** Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л., 1963 220 с. – Текст: непосредственный.
7. **Сэлинджер, Дж. Д.** Повести. Рассказы. М., 1965. – Текст: непосредственный.
8. Cambridge online dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 09.01.2018). – Текст: электронный.

УДК 372.881.161.1

И.А. Чергинская,

Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, Узбекистан

**АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНОЙ УСЛОВИЯ В РУССКОМ
ЯЗЫКЕ (на материале повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики»)**

Аннотация. В данной статье представлен основной учебный материал и типы заданий, которые были использованы на уроке русского языка в 9 классе при изучении темы: «Структура и семантика сложноподчиненных предложений с придаточной условия». Для закрепления понимания вариаций в семантике условных отношений использовались примеры из повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики». Задания и упражнения направлены на активизацию творческой деятельности учащихся, на развитие умений и навыков построения предложений по модели, учитывая грамматические и семантические признаки сложноподчиненных конструкций с придаточной условия.

Ключевые слова: сложноподчиненное предложение, придаточная часть, условие, следствие, реальная обусловленность, нереальная обусловленность, потенциальная обусловленность, союз дифференцированного значения.

I.A. Cherginskaya,

Uzbek State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan

**INCREASING THE CREATIVE ACTIVITY WHEN STUDYING COMPOUND SENTENCES
WITH CLAUSES OF CONDITIONS IN RUSSIAN
(based on the story of N. V. Gogol "Old World Landowners")**

Abstract. This article presents the main teaching material and the types of tasks that were used in the Russian language lesson in the 9th grade when studying the topic: "The structure and semantics of complex sentences with a subordinate condition." To consolidate the understanding of variations in the semantics of conditional relations, we used examples from the story of N.V. Gogol's "Old World Landowners". Tasks and exercises are aimed at enhancing the creative activity of students, at developing the skills and abilities of constructing sentences according to the model, taking into account the grammatical and semantic features of complex structures with a subordinate condition.

Keywords: complex sentence, subordinate clause, condition, effect, real conditionality, unreal conditionality, potential conditionality, union of differentiated meaning.

Подготовка к занятию по синтаксису – это всегда серьезная работа, когда требуется определить необходимый набор средств, форм и приемов обучения, позволяющий добиться усвоения конкретного учебного материала. При этом немаловажным при определении самой стратегии организации учебной деятельности является текстовый материал, насыщенный конструкциями, намеченными для усвоения на занятии.

Отметим, что преподаватель не должен ограничиваться текстовой базой учебников и сборников упражнений. Всегда приносит хороший результат использование текстов авторов, чьи произведения изучаются на занятиях по литературе. Выбор таких произведений чаще всего бывает осознанным и целенаправленным.

В нашей статье приводятся материалы, которые были использованы на уроке русского языка в 9 классе по теме: «Структура и семантика сложноподчиненных предложений с придаточной условия».

Сначала мы запустили стимулирующий вопрос: «Что нужно знать о сложноподчиненных предложениях с придаточной условия, если необходимо усвоить их?». В ответе ученики использовали конструктор, если необходимо усвоить СПП с придаточной условия, то надо:

1. знать об особенностях структуры;
2. иметь представление о средствах связи;
3. узнавать конструкции;
3. уметь строить их;
4. выбирать их из текста.

При этом ученики признались, что конструировать сложноподчиненные предложения с придаточной условия не так уж и просто. Обсуждение трудностей конструирования привело к выводу: не только использование союза дифференцированного значения, но и целый комплекс грамматических и семантических показателей обуславливает возможность и правильность построения предложений данного типа. К таким показателям относится прежде всего обусловленная связь ситуаций, представленных в главной и придаточной части. Но сама условность может предстать как реальная, а также нереальная обусловленность или потенциальная обусловленность. «В предложениях со значением нереальной обусловленности обе ситуации представлены как такие, которые не имеют места в действительности; в

предложениях со значением потенциальной обусловленности и условие и следствие представлены как ситуации, которые могут быть реализованы» [2, с. 563].

Для закрепления понимания вариаций в семантике условных отношений использовались примеры из повести «Старосветские помещики». На доске появляется иллюстрация художников Кукрыниксы, где в окружении кур предстает хозяйственная Пульхерия Ивановна и наблюдающий за ней Афанасий Иванович, в своем неизменном бараньем тулупчике. А затем проецируются предложения с условной семантикой. Ученикам предлагается охарактеризовать ситуации в этих предложениях по признакам: реальные, нереальные, потенциальные.

Я не люблю рассуждений, когда они остаются только рассуждениями.

Если мне случится иногда здесь услышать скрип дверей, тогда мне вдруг так и запахнет деревню, низенькой комнаткой, озаренной свечкой в старинном подсвечнике.

Если бы некоторые из картин были унесены, то они (хозяйева) бы, верно, этого не заметили.

Коль захочете закусить, так велю принести коржиков с салом, или пирожков с маком, или, может быть, рыжиков соленых.

Иногда, если было ясное время и в комнатах довольно тепло натоплено, Афанасий Иванович, развеселившись, любил пошутить над Пульхерией Ивановной.

Куда бы мы перешли, если бы, положим, дом наш сгорел?

После обоснования своих заключений ученики переключаются на рассмотрение союзов, которые могут быть омонимичными, то есть выступать в качестве скреп для связи главной и придаточной части со значением условия, времени или даже определительной семантики. В последнем случае это уже не союз, а союзное слово когда. Задание заключается в том, что ученики должны охарактеризовать суть ситуаций в предикативных частях и установить, где придаточная имеет значение условия, а не времени, или атрибутивности, или объектности.

Треск этой горящей соломы и освещение делают сени чрезвычайно приятными в зимний вечер, когда пыльная молодежь, прозябнувши от преследования за какой-нибудь смуглянкой, вбегает в них, похлопывая в ладоши.

Афанасий Иванович женился тридцати лет, когда был молодым и носил шитый камзол.

Теперь часто позабывает он, когда праздничный день, а когда будничный.

Даже тогда, когда бричка моя подъезжала к крыльцу этого домика, душа принимала удивительно приятное и спокойное состояние.

Но интереснее всего казались для меня старички в то время, когда бывали у них гости.

Вообще Пульхерия Ивановна была чрезвычайно в духе, когда бывали у них гости.

Сошить грибки выучила меня туркенья, в то время, когда еще турки были у нас в плену.

Нет, Афанасий Иванович, я уже знаю, когда моя смерть.

Когда же не будешь за ним присматривать, то не будет тебе счастья на свете.

После достаточно серьезной работы с предложениями одной структуры, но разной семантики мы предложили ряд более легких, интересных и творческих заданий. Для этого ученики сначала выбрали девушку на роль Пульхерии Ивановны, которая была для Гоголя-повествователя «занимательнее всего тогда, когда подводила гостя к закуске». Ученица читала отрывок, в котором Пульхерия Ивановна знакомила гостей с графинчиками, где была ею самолично настоена водка.

Вот это водка, настоенная на деревий и шалфей. Если у кого болят лопатки или поясница, то очень помогает. Вот это на золототысячник: если в ушах звенит и по лицу лишай делаются, то очень помогает. А вот эта – перегнанная на персиковые косточки; вот возьмите рюмку, какой прекрасный запах. Если как-нибудь, вставая с кровати, ударится кто об угол шкапа или стола и набезжит на нем гугля, то стоит только одну рюмочку выпить перед обедом...

Ученикам очень понравилась игра одноклассницы и сам текст, где встретились предложения с условными придаточными. Они даже предложили составить свои рекомендации по использованию целебного эликсира. Их рекомендации оказались весьма изобретательными.

Если на голове волосы поредели, то можно натереть ее водкой с чесноком.

Если порезался, прижги ранку водкой.

Если хочешь в домашних условиях приготовить кофейный ликер, можно смешать водку, кофе и сгущенку.

Вернуть «разыгравшихся целителей и изобретателей» к работе смогло задание на установление основных средств связи в уже разобранных сложноподчиненных предложениях. Учащиеся достаточно уверенно указали на использование одиночных союзов (союзная связь) и союзов с коррелятами (коррелятивная связь). После этого они легко распределили предложения с двумя типами связи по своим подгруппам.

Сложноподчиненные предложения с придаточной условия	
Союзная связь	Коррелятивная связь
<i>Если бы большая половина заготовлений не съедалась дворовыми девками, они потопили бы наконец весь двор.</i>	<i>Если бы вы имели собаку, тогда бы другое дело.</i>
<i>Если бы я был живописец и хотел изобразить на полотне Филемону и Бавкиду, я бы никогда не избрал другого оригинала, кроме их.</i>	<i>Если бы здесь вздумал кто-нибудь таким образом накушаться, то, без сомнения, вместо постели очутился бы лежащим на столе.</i>
<i>Если бы ночь, самая бешенная и бурная, со всем адом стихий, настигла меня одного среди непроходимого леса, я бы не так испугался ее, как этой ужасной тишины среди безоблачного дня.</i>	<i>Если бы девка не завязала Афанасия Ивановича салфеткою, так скорее всего он запачкал бы свой халат соусом.</i>

А затем все вместе вспомнили, как «любил пошутить над Пульхерию Ивановною» ее супруг, задавая каверзные вопросы: «Если бы вдруг загорелся дом наш, куда бы мы делись?», «Ну, да, положим, что дом наш сгорел, куда бы мы перешли тогда?», «А если бы и кухня сгорела?», «А если бы и кладовая сгорела?». Решили построить цепочку ответов на вопрос: «Что бы вы сделали, если бы вам встретились трудности в разборе предложений?»



Конечно, конструкции получились не такими выразительными, как у Гоголя, но налицо факт умения построить предложение по модели, учитывая грамматические и семантические признаки сложноподчиненных предложений с придаточной условия. И помогла нам в работе только одна повесть «Старосветские помещики». Нельзя не отметить, что ученики на протяжении всего урока находились в нужном тоне, поскольку создавались игровые ситуации и использовались приемы игры, что позволяло дидактическую цель представить «в форме игровой задачи». Игровая технология в процессе обучения реализовала такие свои функции, как обучающая, воспитательная, развлекательная, коммуникативная, релаксационная, психологическая, развивающая, о которых рассуждает профессор Л.Т. Ахмедова [1, с. 68-69].

В заключение отметим, что в статье мы привели основной учебный материал и типы заданий, но не стали комментировать все этапы работы, отбор приемов активизации деятельности учащихся. Любой преподаватель, заинтересованный методикой использования на уроках русского языка произведений русских классиков, найдет для себя именно то, что поможет построить свое интересное занятие и добиться хороших результатов в усвоении обучающимися учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ахмедова, Л. Т.** Роль и место педагогических технологий в профессиональной подготовке студентов / Л. Т. Ахмедова. – Т.: Фан ва технология, 2009. – 160 с. – Текст: непосредственный.
2. **Ляпон, М. В.** Предложения, выражающие условные отношения / М. В. Ляпон // Русская грамматика. Том II. Синтаксис. – Москва: Наука, 1980. – 709 с. – Текст: непосредственный.

УДК 811.112.2:908

Д.Ш. Честнова,

ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище» МО РФ

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена изучению лингвострановедческого материала на уроках немецкого языка как средство развития языковой компетенции обучающихся, проанализирована методика изучения немецкому языку в лингвострановедческом аспекте.

Ключевые слова: лингвострановедение, методика обучения иностранным языкам, немецкий язык.

D.S. Chestnova,

Kazan Suvorov Military school

LINGUISTIC ASPECT IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the study of linguistic and cultural material in the lessons of the German language as a means of developing the language competence of students, the method of studying the German language in the linguistic and cultural aspect is analyzed.

Keywords: linguistic and regional studies, methods of teaching foreign languages, German.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. В преподавании немецкого языка, помимо устной речи, осуществляется знакомство с реалиями страны изучаемого языка, его культуры, что позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, выступающими как средство коммуникации и способ обучения.

Современная методика обучения иностранным языком направлена не на реальные условия коммуникации. Практика преподавания немецкого языка убеждена в том, что знание национальной специфики является неотъемлемым условием успешного изучения иностранного языка.

Лингвострановедческое чтение позволяет повысить страноведческую компетенцию, содействуя восприятию идейно-художественного содержания произведения. В формировании страноведческой компетенции важным является образ автора художественного произведения[2].

К числу языковых единиц – носителей страноведческой ценной информации – относятся фразеологизмы с национально-культурным компонентом в значении [1]. Эти единицы отличаются существенными особенностями, незнание которых затрудняет понимание, может привести даже к неправильному или недостаточно глубокому пониманию художественного текста и авторского замысла.

Аспект в ходе обучения немецкому языку, в котором анализируются приемы ознакомления с новой культурой, называют лингвострановедческим [2]. Данный аспект находит свое отражение в целях, задачах, приемах, методах уже на начальных этапах обучения, что позволяет целенаправленно вести работу по формированию страноведческих знаний на начальных этапах обучения.

Важной функцией в методике преподавания немецкому языку является лингвострановедческий подход, повышающий мотивацию овладения изучаемым языком [3]. В рамках базового курса, цель обучения немецкому языку заключается в овладении основами иноязычного общения, в процессе которого происходит развитие, восприятие, образование личности учащегося. Затруднения в процессе обучения иностранному языку – это фразеологические единицы с национальной и культурной спецификой, играющие существенную роль в коммуникации. Это, прежде всего, обусловлено идиоматичностью фразеологических единиц, значение которых не выводимо из значения их составляющих. Особо важна для представителей другой лингвокультурной общности характеристика внутренней формы фразеологических единиц. Развитию интереса учащегося к немецкому языку способствует культурное и духовное наследие страны изучаемого языка. В качестве примера можно привести образцы музыкального творчества, как содержательного компонента.

Использование поговорок, скороговорок на уроках немецкого языка способствует лучшему овладению знаний об изучаемом языке. Посредством изучения фольклора страны возможно ощутить сопричастность с другим народом.

Изучение немецкого языка в тесной взаимосвязи с национальной культурой, использование методического арсенала, способствует усилению коммуникативной и познавательной мотивации учеников, позволяет расширить общекультурный кругозор, представляя разнообразные формы и приемы работ, реализующие обще дидактические требования сочетания обучения и воспитания[3]. Реализация данных подходов в обучении немецкому языку в лингвострановедческом аспекте позволяет повысить активность, инициативу учащегося, способствуя возникновению потребности в получении знаний, овладении умений, навыков по изучаемому языку.

Таким образом, использование лингвострановедческого подхода предполагает задания творческого характера, которые направлены на создание условий возникновения у учащихся речевой интенции, позволяющей приблизить их речевую деятельность к реальным условиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бибин, О. А.** Введение в практическую фонетику немецкого языка / О. А. Бибин. – Санкт Петербург: Союз, 2021.– 288 с. – Текст: непосредственный.
2. **Высотина, С. Н.** Лингвострановедческий аспект в рабочих программах по немецкому языку / С. Н. Высотина, Г. Ф. Полушкина. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V7. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-kon-cept.ru/2018/186057.htm>. (дата обращения: 09.09.2021).
3. **Машарова, Т. В.** Использование технологий дистанционных образовательных проектов для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий подростков / Т. В. Машарова, Г. Ф. Полушкина. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181021.htm>. (дата обращения: 09.09.2021).

УДК 81

М.Р. Шаймарданова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОЦЕНОЧНАЯ СЕМАНТИКА ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ПАРЕМИЙ

Аннотация. Статья посвящена важности исследования репрезентации ценностной картины мира посредством гендерно-маркированных паремий. Автор обращает особое внимание на гендерно-маркированные паремиологические единицы, как на особое средство отражения и трансляции ценностных представлений народа о представителях полов.

Ключевые слова: ценностная репрезентация, паремия, паремиологический фонд, паремиологическая картина мира, прецедентные единицы, гендерные стереотипы.

M.R. Shaimardanova,

Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

EVALUATIVE SEMANTICS OF GENDER-MARKED PAREMIAS

Abstract. The article is devoted to the importance of the study of representation of the value picture of the world through gender-marked paremias. The author pays special attention to gender-marked paremiological units as a special means of reflecting and translating the value ideas of the people about the representatives of the sexes.

Keywords: value representation, paremia, paremiological fund, paremiological picture of the world, precedent units, gender stereotypes.

Ценностная репрезентация национальной картины мира ярко представлена паремиологическим фондом языка, в котором пословицы занимают доминантное место среди разнообразия жанров. В связи с тем, что паремиологический фонд языка обладает функцией культурно-рефлексивной стереотипизации [6, с. 29], являющейся важнейшей когнитивно-прагматической функцией, и делающей паремии универсальными прецедентными единицами, мы можем заявить о значимости пословиц в аспекте ценностно-смыслового пространства. Данный факт обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Рассматриваемые паремиологические единицы представляют в языке и культуре некоторый свод прагматических установок, нацеленных на сохранение и трансляцию идейных основ национальной культуры. Используя когнитивно-прагматический подход, Семененко Н.Н. рассматривает пословицы как особую группу прецедентных единиц языка, так как паремии представляют собой средство выражения мировоззрения этноса, существующего и формирующегося в культуре, подверженного влиянию множества факторов и внутренних противоречий. [8, с. 3] Ученый понимает ценностную репрезентацию как вербализацию когнитивных единиц: концептов, категорий, понятий, фреймов и т.д., - содержательно соотносимых с ценностями культуры, бытия социума и человека. [7, с. 26]

Ввиду антропоцентрической направленности современной лингвистики, исследование семантики паремиологических единиц соответствует тенденции лингвистической науки исследовать корреляцию языка и культуры при проведении анализа вторичных номинативных единиц языка, репрезентирующих те или иные культурные смыслы.

Семантика пословиц обладает неким набором специфических характеристик, важнейшей из которых является оценка, представляющая собой главный критерий формирования прагматической установки культуры.

Согласно О.Б. Абакумовой существуют следующие типы оценки: «первый тип отражает ценности данной культуры, представленный в семантике пословицы имплицитно и кодируется разными лингвистическими средствами, другой связан с коммуникативной стратегией говорящего» [1, с. 118].

При социализации языковой личности наблюдается одновременный взаимосвязанный с ней процесс формирования иерархии ценностей. Становление же национальной языковой личности тесно коррелирует с осознанием когнитивной базы определенного лингвокультурного социума, содержащей прецедентные феномены и стереотипы [3; с. 6], ярко представленные в паремическом фонде того или иного этноса.

Стереотипизация суждений и оценок находит свое яркое выражение в паремиологических текстах, являясь их доминирующей функцией, т.к. с помощью данной функции репрезентирован дидактический потенциал народных изречений.

Н.Ф. Алефиренко определяет языковые стереотипы этнокультурного характера как «объективированные в языке профилированные концепты, понятия, признаки окружающей человека действительности, которые составляют лингвокогнитивную конфигурацию языковой картины мира. Поскольку языковые стереотипы порождаются этнически обусловленными представлениями, сформированными фольклорно-мифологическим сознанием и бытующими в системе традиционной лингвокультуры, в основе их содержания лежат не просто оценочные образы, зафиксированные в языке (номинативных моделях, фраземах и паремиях). Когнитивным субстратом каждого языкового стереотипа является один из этнокультурных концептов, фундаментизирующих базовые топики языковой картины мира» [2, с. 67].

Семененко определяет поговорку как «паремический жанр, являющийся средством формирования стереотипных оценок и рекомендаций по отношению к типичным жизненным ситуациям. Основными семантическими характеристиками поговорок выступают: (а) обобщенная природа значения; (б) «прозрачная» метафорически организованная внутренняя форма; (в) поликонцептуальность смысловой структуры». [8, с. 3].

Г.Ш. Хакимова подчеркивает, что паремия являясь чрезвычайно информативным материалом для анализа того или иного концепта, выражает застывшее осознание, образовавшееся в течение длительного периода времени, «она дает «усредненную», стереотипную картину мира и выражает оценку в эксплицитной форме» [9, с. 88]. А.В. Кирилина видит паремияку в качестве маркера культурных стереотипов, сформированных в языке [4, с. 85].

Важность исследования основных стереотипов этноязыкового сознания при формировании семантического и прагматического содержания поговорок объясняется способностью данных паремиологических единиц репрезентировать основные мыслительные характеристики этноязыкового сознания, реализовывать инкультурацию индивида в ходе овладения компромиссной моралью, включающей всестороннюю оценку ситуации. Пословичные изречения, известные своей догматичностью, все же проявляют неоднозначность в оценке, а также являются полифоничными по отношению к ценностям культуры.

Семененко Н.Н. представляет речевую формулу паремии как «народную мораль на «фоне» стереотипного осмысления множества типических ситуаций под «прицелом» определенных ценностных доминант народного сознания» [8, с. 4].

Отличительные характеристики семантической структуры паремий с гендерным компонентом представляют собой некий обобщенный свод знаний, касающихся взаимоотношений между представителями разных полов, взаимоотношений между родственниками, а также стереотипного гендерного поведения в ходе повторяющихся ситуаций общения. Идейное содержание поговорок с гендерным компонентом осмысливается нашим разумом безраздельно и собирательно излагает принятые стандарты форм поведения репрезентантов разных полов в тех или иных жизненных обстоятельствах в семье, в обществе.

Гендерно-маркированные паремии являются одним из объектов исследования гендерной лингвистики. А.В. Кирилина заявляет о том, что «целью гендерных исследований в языке может быть изучение речевого поведения полов, выделение и описание мужского и женского речевых рисунков» [4, с.36].

Говоря об объекте исследования лингвистической гендерологии Л.С. Полякова заявляет, что им «становятся взаимоотношения языка и пола, то есть вопрос о том, каким именно образом пол манифестируется в языке – в номинативной системе, лексике, синтаксисе, категории рода и т.д.» [5, с. 49]. Основной целью по мнению ученого становится описание и объяснение того, «как пол проявляется в языке, какие оценки приписываются в языке мужчинам и женщинам и в каких семантических областях они наиболее распространены» [5, с. 48].

Паремии играют значимую роль при исследовании гендерной проблематики. Являясь важным пластом языка, паремиологический фонд позволяет выявить гендерные стереотипы того или иного народа, что способствует формированию оценочного суждения по отношению к полам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абакумова, О. Б.** Пословичные концепты в паремическом дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Абакумова Ольга Борисовна. – Орел, 2013. – 376 с. Библиогр.: с. 118. – Текст : непосредственный.
2. **Алефиренко, Н. Ф.** Фразеология и паремиология: учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семенов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с. Библиогр.: с. 67. – Текст : непосредственный.
3. **Гудков, Д. Б.** Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д.Б. Гудков. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с. Библиогр.: с. 6. – Текст : непосредственный.
4. **Кирилина, А. В.** Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. - М.: Институт социологии РАН, 1999.-189 с. Библиогр.: с. 36-85. – Текст: непосредственный.
5. **Полякова, Л. С.** Проявление гендерных стратегий в языке политика: на материале английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20./ Л.С. Полякова. - Челябин. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2007. – 95 с. Библиогр.: с. 48-49. – Текст: непосредственный.
6. **Семенов, Н. Н.** Русские паремии: функции, семантика, прагматика / Н.Н. Семенов. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2011. – 355 с. Библиогр.: с. 26-34. – Текст: непосредственный.
7. **Семенов, Н. Н.** Когнитивно-прагматическая парадигма паремической семантики (на материале русского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Семенов Наталья Николаевна. – Белгород, 2012. – 46 с. Библиогр.: с. 26. – Текст: непосредственный.
8. **Семенов, Н. Н.** Стереотипизированная мораль как ценностный субстрат семантики пословицы. / Н.Н. Семенов. – // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 12 (декабрь). – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/175015.htm>. Библиогр.: с. 3-4. – Текст: непосредственный.
9. **Хакимова, Г. Ш.** Гендерный фактор в английских паремиях в сопоставлении с русскими: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04, 10.02.20 / Хакимова Гульнара Шарифулловна. – Уфа, 2003. – 248 с. Библиогр.: с. 88. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.111.22

А.А. Шайхутдинова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО**

Аннотация. В статье обосновывается специфика применения мультимодальных текстов в процессе обучения немецкого языка как второго иностранного после английского, рассматриваются основные особенности и возможности их применения на уроках немецкого языка в школе в условиях современного образовательного пространства.

Ключевые слова: иностранный язык, мультимодальность, мультимодальные тексты, второй иностранный язык, образовательное пространство.

A.A. Shaikhutdinova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**MULTIMODAL TEXT AND ITS POSSIBILITIES IN THE CONDITIONS OF LEARNING GERMAN
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH**

Abstract. The article discusses the importance of using the multimodal texts in the process of teaching German as a second foreign language after English, the practical importance of multimodal texts in German lessons at school in the modern educational space.

Keywords: foreign languages, multimodality, multimodal texts, second foreign language, educational system.

Современная методика преподавания иностранных языков не стоит на месте, в условиях стремительного развития современного общества исследователи создают новые виды текстов для использования на уроках иностранного языка. Еще одна сторона влияния цифровых технологий, о которой говорит известный исследователь в области нейронауки и психолингвистики профессор Татьяна Черниговская – это так называемое «клиповое мышление»: неспособность длительно сосредоточиться на одном действии [2]. Для того, чтобы обучающимся с «клиповым мышлением» оптимизировать процесс восприятия информации, на уроках используют различные виды мультимодальных текстов. Следовательно, возникают новые приёмы и способы применения данных текстов в условиях ФГОС нового поколения.

Рассмотрим определение мультимодального текста. Мультимодальным называют текст, в котором коммуникативная ситуация представлена с использованием нескольких модальностей восприятия. Это

такие модальности, как слух и зрение. Данные тексты имеют более одного режима, такие как печатный текст, изображение, звук и движение. Мультимодальный текст часто представляет собой цифровой текст, но может быть и напечатанным на бумаге материалом, например, иллюстрированной книгой, информационным текстом или графическим текстом, также мультимодальные тексты могут включать в себя элементы аудио, изображения и / или анимации наряду с письменным языком (слова, предложения в различных сегментах и форматах) [7]. В частности, речь идет о текстах или типах текста, которые содержат визуальные и акустические элементы в дополнение к элементам письменного языка. Примерами мультимодальных текстов являются печатная реклама, рекламные ролики и почти все тексты в Интернете или на наших смартфонах с подключением к Интернету.

Мультимодальные тексты включают иллюстрированные книги, учебники, графические произведения, комиксы и плакаты, смысл которых передается читателю с помощью различных комбинаций визуального (неподвижного изображения) письменного языка и пространственных режимов.

Мультимодальные тексты в современном образовательном процессе можно разделить на цифровые и пространственные.

- Цифровые мультимодальные тексты, такие как фильмы, анимация, слайд-шоу, электронные плакаты, цифровые рассказы и веб-страницы, передают смысл посредством сочетания письменной и устной речи, визуального (неподвижное и движущееся изображение), аудио, жестов и пространственных режимов.

- Пространственные мультимодальные тексты, например, танец, представление и устное повествование, передают смысл посредством сочетания таких режимов, как жестовый, пространственный, устный и звуковой [7].

Прежде чем рассмотреть специфику и возможности применения мультимодальных текстов на уроках немецкого языка как второго иностранного, следует рассмотреть особенности изучения немецкого языка как второго иностранного после английского.

В соответствии с п.18.3.1. ФГОС основного общего образования учебные предметы «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» входят в обязательную предметную область учебного плана [3, с.10]. В настоящее время большее внимание в школе уделяется английскому языку. И это вполне оправданно, так как английский - это язык современного глобального сообщества, Интернета и мира науки. Наиболее перспективными для изучения являются языки тех стран, которые активно развивают торгово-экономические отношения с Россией, а также предоставляют интересные возможности обучения для российских студентов в своих университетах.

Изучение второго иностранного языка может быть начато в основной школе и продолжено на старшей ступени за счет школьного компонента базисного учебного плана. В Федеральном компоненте государственного стандарта среднего (полного) общего образования выделены базовый и профильный уровни изучения иностранного языка на старшей ступени. Второй иностранный язык может вводиться во всех видах школ как обязательный учебный предмет, как обязательный учебный предмет по выбору или как факультатив.

Первым иностранным языком в школе зачастую становится английский, на базе которого дети начинают изучение другого иностранного языка. Убежденность родителей и детей в том, что английский более необходимый и актуальный для изучения язык повлияло на положение других языков в школе. Владение английским языком становится неременным фактором достижения социального и карьерного успеха в российском обществе.

Английский и немецкий языки принадлежат к группе германских языков и имеют множество сходных моментов, которые могут быть использованы при обучении немецкому как второму иностранному языку. Основными сходствами являются генетическая близость, латинская письменность, аналогичные грамматические явления, некоторые общие моменты в произношении, схожие речевые модели, достаточно большой фонд похожей лексики [1].

Школьники, изучающие немецкий как второй (или дополнительный) иностранный язык, могут опираться на существующий опыт изучения языка и расширять его. Это может облегчить изучение второго иностранного языка. Для учителей немецкого языка это имеет то преимущество, что они могут использовать существующие знания и опыт своих учеников в классе.

Когда обучающиеся начинают изучать немецкий язык как второй иностранный язык, у них уже есть представление о процессе изучения иностранного языка. Изучая первый иностранный язык, и приобрели опыт изучения языка и, следовательно, могут быстрее и эффективнее ориентироваться на новом языке. Например, учащиеся уже знают из своего предыдущего опыта изучения иностранного языка, что в языках могут быть разные структуры предложений, которые отличаются от таковых на их родном языке. Обучающиеся имеют представление о том, что отдельные слова или выражения на родном языке не имеют прямого эквивалента в иностранном языке, а также культурные особенности играют роль в использовании языка. Кроме того, учащиеся имеют опыт в ситуациях и процедурах изучения языка. Например, им известен феномен, заключающийся в том, что на уроках иностранного языка (в отличие от

большинства других школьных предметов) всегда возникают ситуации, когда они не понимают всего, что говорится. Многие учащиеся уже разработали стратегии для работы в таких ситуациях, например, как вывести неизвестные слова из контекста. Кроме того, обучающиеся ранее знакомы со своим личным поведением при изучении иностранных языков и, вероятно, уже разработали свои собственные методы обучения. Например, они уже испробовали разные стратегии изучения словарного запаса и в конечном итоге нашли стратегию, которая им больше всего подходит. [1].

В качестве примера использования мультимодальных текстов на уроках немецкого языка как второго иностранного рассмотрим несколько заданий. Экспериментальная база- МБОУ «СОШ №24» г. Альметьевска. В данной школе изучение немецкого языка начинается с 9-го класса, уроки проходят два раза в неделю.

1) «Das Alphabet». На первых уроках немецкого языка обучающимся предлагается изучить алфавит, им раздают карточки с буквами и транскрипциями. Параллельно с чтением букв на карточках ученики просматривают видео с произношением букв алфавита, а также с произношением слов с каждой буквой в качестве примера. Новые слова представлены с картинками, а также в скобках указан перевод данных слов на английском языке. Так, задействуются аудиальный и визуальный типы восприятия.

2) «Geografie-Quiz». На доске расположена карта, обучающиеся прослушивают текст про страны, в которых говорят на немецком языке. Их задача- выйти к доске и поставить флажки на те страны, где говорят на немецком языке, также обучающиеся тренируют названия столиц данных стран. При выполнении этого задания задействованы аудиальный, визуальный и кинестетический типы восприятия человека.

3) «Ein Formular». Каждый обучающийся получает карточку с анкетой ученика из Германии. Они прослушивают аудиоматериал с информацией о нескольких учениках из Германии. После двух прослушиваний им нужно выйти к доске карточками и построиться в той последовательности, которая была в аудио, затем им нужно рассказать о каждом ученике информацию из анкеты. Выполняя данное задание с применением мультимодального текста у обучающихся задействованы все три вида восприятия: визуальный, аудиальный и кинестетический.

Безусловно, знания английского языка помогают обучающимся в работе с мультимодальными текстами. Но есть и несколько недостатков изучения второго иностранного языка. Например, у отдельных учеников имеется неудачный опыт изучения первого иностранного языка [4]. Возможно, предыдущие уроки иностранного языка воспринимались учащимися как неинтересные, или некоторые ученики получали плохие оценки в прошлом, поэтому у них снижается мотивация изучать второй иностранный язык. Все эти факторы могут негативно повлиять на мотивацию обучающихся. Для того, чтобы изменить отношение учеников к изучению немецкого языка как второго иностранного после английского, необходимо учителю применять инновационные методы и приёмы обучения. Ярким примером являются мультимодальные тексты.

Таким образом, применение данных мультимодальных текстов на уроках второго иностранного языка способствует эффективному усвоению учебного материала каждым обучающимся с учётом его ведущей модальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бим, И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л.Бим. Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с. - ISBN 5-86866-165-6. – Текст : непосредственный.
2. **Гизатуллина, А. В.** Визуализация информации в процессе реализации мультимодального подхода к обучению иностранным языкам в вузе / А.В. Гизатуллина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: материалы Международной научнопрактической конференции (27 октября 2017 г.). – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. – С. 64–66.
3. Иностранные языки в школе: немецкий после английского: Учебно-методическое пособие // Сост. А.В. Гизатуллина, Ю.М. Малый, Ж.И. Романова, А.А. Сибгатуллина, Л.В. Трофимова, Е.М. Шастина - Елабуга: Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2016. – 63 с. – Текст : непосредственный.
4. **Китайгородская, Г. А.** Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2009. - 280 с. - ISBN 978-5-06-005767-6. – Текст : непосредственный.
5. **Моисеева, И.Ю.** Использование креолизованных текстов при обучении русскому языку как иностранному / И.Ю. Моисеева. – Текст : непосредственный. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 2253–2257.

6. Немецкий плюс английский для российских учащихся / А.Фельдхус. – Гёте-институт, Москва, 2010. – 46 с. – Текст : непосредственный.
7. **Омельяненко, В.А.** Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности / В. А. Омельяненко, Е. Н. Ремчукова. – Текст : непосредственный // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3 (17). – С. 66-78.
8. **Полат, Е.С.** Новые педагогические технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – Москва: Академия, 2009. – 272 с. - ISBN 5-7695-0321-1. – Текст: непосредственный.

УДК 821.112.2

Е. М. Шастина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**К ГИПЕРТЕКСТОВОЙ ПРИРОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
(РОМАН-ЛЕКСИКОН АНДРЕАСА ОКОПЕНКО)**

Аннотация. Исследуется роман современного австрийского писателя Андреаса Окопенко (1930-2010) «Лексикон сентиментальной поездки на встречу экспортеров в Друдене» („Lexikon einer sentimental Reise zum Exporteur-Treffen in Druden“, 1970) как пример гипертекста - нового явления в литературе второй половины XX века. В фокусе исследования взаимоотношения между реальной личностью автора, повествователем и автобиографическим героем, помещенными в гипертекстовое пространство романа. Роман Окопенко – предтеча гипертекстовой литературы XXI века, требующей «активного» читателя, способного из фрагментов сложить целостное произведение.

Ключевые слова: австрийская литература, Андреас Окопенко, роман-лексикон, гипертекст, авангардизм.

E. M. Shastina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**TO THE HYPERTEXT NATURE OF THE WORK OF FICTION
(NOVEL-LEXICON BY ANDREAS OKOPENKO)**

Abstract. The novel by the modern Austrian writer Andreas Okopenko (1930-2010) "Lexikon einer sentimental Reise zum Exporteur-Treffen in Druden" (1970) is studied as an example of hypertext, a new phenomenon in the literature of the second half of the twentieth century. The focus of the study is the relationship between the real personality of the author, the narrator and the autobiographical hero, placed in the hypertext space of the novel. The novel by Okopenko is the forerunner of the 21st century hypertext literature, which requires an "active" reader capable of putting together a complete work from fragments.

Keywords: Austrian literature, Andreas Okopenko, novel-lexicon, hypertext, avant-garde.

Имя современного австрийского писателя Андреаса Окопенко (1930-2010) мало известно российскому читателю, за исключением романа «Киндернаци» („Kindernazi“, который вышел в издательстве «Симпозиум» в 2001 году [8], его произведения не переводились на русский язык. В немецкоязычном литературном пространстве творчество Окопенко было отмечено рядом престижных литературных премий (Большая австрийская государственная премия в области литературы, 1998; премия им. Г. Тракля, 2002 и др.), он занимает достойное место среди известных неоавангардистских авторов (Э. Яндль, Ф. Майрёкер, Г.К. Артман и др.), является представителем литературы экспериментального направления [7, с. 371], при этом его также называют «экспериментатором в рамках традиционных форм» [2, с. 211]. Таким образом, в зарубежном литературоведении Андреас Окопенко – заметная фигура, анализу своеобразия его творчества посвящено большое количество исследований [12; 13; 14; 15; 16 и др.].

Априори, что австрийская литература после 1945 года, в отличие от немецкой, в которой преобладали темы, связанные с преодолением национал-социалистического прошлого, развивалась как литература авангардистская, экспериментирующая, прежде всего, в области формы. Это объясняется тем, что австрийцам в меньшей степени был присущ «комплекс вины» за прошлое и потому свойственна «большая свобода самовыражения» [1, с. 6]. В истории австрийского авангардизма много противоречивых моментов, к середине XX века появились писатели, ярко заявившие о собственных стилевых предпочтениях, экспериментирующие с формой, обратившиеся в своих исканиях к идеям дадаизма, сюрреализма, экспрессионизма, всего того, что дало ростки еще в довоенной Австрии, а в период Аншлюса находилось под запретом. Писатели создавали объединения литераторов - «Венская группа» (Wiener Gruppe), «Штадтпарк Форум» (Stadtpark Forum in Graz), издавали собственные журналы - «Парк» (Park), «Новые пути» (Neue Wege) и др., которые являлись своеобразными рупорами модных эстетических трендов того времени.

А. Окопенко также вместе с единомышленниками организует «Венскую группу молодых авторов» и издает журнал «Публикации» (publikationen), на страницах которого печатают свои произведения яркие представители «новой» австрийской литературы.

Актуальность настоящего исследования продиктована необходимостью осмысления своеобразия экспериментальной австрийской литературы второй половины XX века. Цель статьи состоит в том, чтобы с одной стороны, привлечь внимание к А. Окопенко - самобытному автору, чье творчество практически не исследовано в отечественном литературоведении, с другой стороны, выявить своеобразие романа-лексикона как жанровой разновидности.

Роман «Лексикон сентиментальной поездки на встречу экспортеров в Друдене» (существует еще один вариант перевода названия – «Лексикон сентиментального путешествия в Друден, на конференцию экспортеров») („Lexikon einer sentimental Reise zum Exporteur-Treffen in Druden“) был опубликован в 1970 году [17], это первый роман австрийского автора. Основа романа – поездка/путешествие как некая модель освоения мира, включающая в себя различные возможности (die Reise als Modell für die Welt in ihrer Möglichkeitsstruktur, mit all ihren Verzweigungen) [16, S.91]. А. Окопенко по праву считается одним из «пионеров» гипертекстовой художественной литературы, одним из создателей такой жанровой разновидности, как лексикон-роман.

Гипертекст как новая форма письменной коммуникации на сегодняшний день исследуется достаточно активно, при этом очевидно, что особое место отводится медиасфере, «живущей» по законам нелинейной логики, требующей соблюдения правил навигации в гипертекстовом пространстве: соблюдение семантической иерархии, отсутствие понятий «начало» и «конец», наличие множественных равноуровневых связей и т.д. [3; 5; 6; 10 и др.]. Понятие «гипертекст» также проникает в сферу художественной литературы [4; 11 и др.], чаще других в список художественных гипертекстов попадают Библия, произведения Х.Л. Борхеса Д.С. Фоера, Л. Кэрролла и других авторов, отдающих предпочтение нелинейному построению текста, когда читатель активно участвует в порождении смыслов. В гипертексте, как правило, есть отсылки, как к внутритекстовым фрагментам, так и к внетекстовому контексту, в литературоведении в этом случае принято говорить об интертекстуальности.

Разновидность гипертекстовой литературы – «лексикон-роман» чаще всего ассоциируется с бестселлером югославско-сербского писателя Милорада Павича (1929-2009) «Хазарский словарь» (1984), переведенным на многие языки мира, в том числе на русский язык [9]. Данное произведение написано в форме словаря, что позволяет начать чтение практически с любого места. Нелинейное повествование романа М. Павича связано с мировыми религиями – христианством (красная книга), иудаизмом (желтая книга) и исламом (зеленая книга), книга представляет собой синтез художественного и документального, дает импульс развитию новых структурно-композиционных и нарративных возможностей литературного текста [11, с.5]. Авторами лексикон-романов являются также швейцарец Курт Марти (Kurt Marti, 1921-2017) и немец Ричард Георг Вольф (Rog Wolf, 1932-2020), но их произведения появились несколько позже, после выхода книги австрийца Андреаса Окопенко [14].

Для реализации замысла романа автор дважды совершил поездку по Дунаю, детально протоколируя все события, очевидцем которых он был. Протагонист романа, как и автор, имеет отношение к химической промышленности (Окопенко до писательской карьеры работал на химическом предприятии), в отдельных фрагментах романа ощутимы аллюзии на роман Дж. Джойса «Улисс», писатель пародирует стиль словарных статей, иронически обыгрывает форму сентиментального путешествия, порождая новый литературный формат, соединяющий в себе алфавитный порядок расположения фрагментов – словарных статей, что присуще лексикону, и традиционное понимание жанра романа. Для Окопенка - автора «романа возможностей» (Möglichkeitsroman) - важно предоставить читателю различные альтернативы выбора «своего маршрута» по книге, с этой целью читателю предлагается памятка – своеобразная инструкция (Gebrauchsanweisung), в которой автор выражает надежду, что читатель захочет создать «свой» текст (einen Text basteln). Главная авторская установка состоит в том, чтобы развернуть перед читателем целый мир – калейдоскоп событий, в котором важные события чередуются с незначительными, когда прошлое проникает в настоящее и в будущее [17, S. 6-7].

В лексикон-романе автор намеренно нарушает линейность повествования, которая, как правило, в традиционном повествовании обеспечивает читателю возможность дочитать книгу до логического конца, пережить трагический или счастливый исход. Формат лексикон-романа требует от читателя со-участия, со-творчества, так как самые разные развязки могут быть «прожиты» читателем. Правильно выбрать направление, последовать по ссылке или стрелке, указывающей на возможное продолжение. В отдельных случаях нумерация помогает читателю сделать выбор между, например, «Katze 1», «Katze 2» или «Katze 3» («Katze» в переводе с немецкого языка – «кошка»)

Роман включает около 800 фрагментов, которые связаны основной сюжетной линией – поездкой некоего господина, обозначенного в тексте заглавной буквой – «J» из австрийской столицы в пункт назначения - Друден с целью участия в собрании экспортеров, этому автором отведено 34 встроенных

фрагмента, которые предлагают читателю вместе с протагонистом побывать в различных населенных пунктах, а также пообщаться с людьми, встречающимися на пути, например:

Hochfrühling-Morgen, 6.30. Sich mit der -> Straßenbahn fast verirrt haben. (Die Leute verstanden diese Fertigkeit an ihm noch nie. Ich kann viele Beispiele aus meiner Jugend anführen: (Raum für einschlägige Erinnerungen des Lesers) [17, S. 11].

Большое количество записей лексикона содержат отступления от основного сюжета, которые автор наполняет анекдотами, эпизодами путешествия, второстепенными действующими лицами, выполняющими функцию конкретизации (Konkretionismus), например:

Wir wollen nicht vergessen, dass während all des Folgenden der Chemiekaufmann J. den Blick aufs Wasser und dessen Ufer behielt und die Welt der ungebrochenen Erscheinungen in das Übrige mit einströmte. Um das nachzuahmen, schlagen wir an einigen Stellen des folgenden Ablaufberichtes, ihn unterbrechend, Beispiele etwa je einer -> Au, -> Auflockerung, eines -> Hügels, -> Wasserereignisses nach [17, S. 215].

В обоих примерах стрелками задано направление движения по тексту, какой из предложенных вариантов выберет читатель, зависит от его желания или личного предпочтения.

Третьим пластом служат так называемые мини-эссе (Mini-Essays) – 45 записей, в которых берет слово «всезнающий повествователь», рефлексировавший по поводу происходящего [14, S.399].

Da J. doch ungeachtet seines Berufs ein Dichter, Maler, Schluchzer ist, ja, zeitweise fast eine Héloïse oder Loïse Labé: wie erträgt er sein Bluffen, Prahlen, Flirten, seine Klischeegleichheit mit Dobváry, sein Umspringen mit all den (zugegeben: robusten) Kurzfristdamen? Und da J. doch ein Bluffer, Prahler, Flirter ist, wie duldet er seine Exzesse an Einsicht, Weltfreude, Trübsal? [17, S. 236].

Нарратив лексикон-романа достаточно сложен, поскольку в основе сюжетно-повествовательного дискурса не совсем очевидное соотношение роли автора, нарратора и читателя. Автор и нарратор, несмотря на сходство отдельных моментов биографии писателя и эпизодов жизни господина J, не тождественны друг другу, что подтверждается также неоднократной сменой перспективы повествования.

Лексикон-роман включает в себя, с одной стороны, черты словаря (алфавитный порядок расположения словарных статей, система ссылок и гиперссылок, графические средства: пробелы, различные шрифты, рисунки, горизонтальные и вертикальные линии и т.д.), и художественного произведения, для которого характерны так называемые «лирические» отступления, смена видов повествования, саморефлексия автора и рассказчика, с другой стороны.

В 1990 году была предпринята попытка интеграции лексикон-романа А. Окопенко в интерактивный электронный лексикон (Elex), который помимо графических средств содержит фотографии, звуковые вставки с голосом автора, музыкальные фрагменты и т.д. Гиперссылки в печатном варианте романа были адаптированы в Links, что позволило более свободно перемещаться по тексту в любом направлении. Трансформация печатного лексикон-романа в электронный формат выявило ряд моментов, указывающих на то, что лексикон-роману Окопенко не достает интерактивности, что, несмотря на предлагаемые читателю возможности, он имеет сквозной сюжет – перемещение некоего господина из Вены в Друден.

Очевидно, что Окопенко владеет обеими литературными формами, он включается в своеобразную игру, пародирует оба жанра, и создает нечто третье – гибридный жанр, получивший название «лексикон-роман», таким образом автор включается в разговор о гипертекстуальной структуре художественного произведения, в котором читателю отведена главенствующая роль, поскольку он вправе вплести в ткань произведения собственные нити, внести собственные смысловые ориентиры, которые не являются единственными даже в рамках одного текста.

Дальнейшее изучение функционирования художественного гипертекста представляется перспективным направлением в современном литературоведении, поскольку по-новому поднимается вопрос относительно роли активного читателя, способного не только ориентироваться в потоке информации, воспринимать «сложные» тексты «сложных» авторов, но и предлагать собственное прочтение, следуя собственному алгоритму, что в итоге порождает новые смыслы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гладилин, Н. В.** Постмодернизм в литературе стран немецкого языка: генезис и основные тенденции развития: специальность 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (западноевропейская литература)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Никита Валерьевич Гладилин; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2012. – 36 с. – Место защиты: МПГУ. – Библиогр.: с. 39-36. – Текст: непосредственный.
2. **Гугнин, А. А.** Австрийская поэзия после 1945 года / А.А. Гугнин // История австрийской литературы XX века: в 2 т. Т. II. 1925-2000. – Москва: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. – С.196-214. – 1000 экз. - ISBN 978-5-9208-0360-3. - Текст: непосредственный.
3. **Дедова, О. В.** Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета): специальности 10.02.01 «Русский язык»; 10.02.03 «Теория

- языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Ольга Викторовна Дедова; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2006. – 52 с. – Место защиты МГУ им. М.В. Ломоносова. – Библиогр.: с. 45-52. – Текст: непосредственный.
4. **Кашкан, Т. А.** Специфика гипертекста в художественной литературе (на примере романа Дж.С. Фоера «Дерево кодов» / Т.А. Кашкан // Вестник МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2020. - № 2 (105). – С.128-133. – ISBN 1993-4750. – Текст: непосредственный.
 5. **Красноярова, О. В.** Гипертекст как коммуникативное пространство / О.В. Красноярова // Обсерватория культуры. – Российская государственная библиотека. – Москва, 2011. – № 4. – С. 108–115. – ISBN 2072-3156. – Текст: непосредственный.
 6. **Лутовинова, О. В.** Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу / О. В. Лутовинова // Вестник ВГПУ. – Волгоград, 2009. – № 1. – С. 4- 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekst-ponyatie-osnovnye-harakteristiki-vozmozhnye-podhody-k-lingvisticheskomu-analizu/viewer> (дата обращения: 30.09.2021). – Режим доступа: КиберЛенинка. – Текст: электронный.
 7. **Никифоров, В. Н.** История авангарда: от «Венской группы» до постмодернизма / В.Н. Никифорова // История австрийской литературы XX века: в 2 т. Т. II. 1925-2000. – Москва: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. – С.358-382. – 1000 экз. – ISBN 978-5-9208-0360-3. – Текст: непосредственный.
 8. **Окопенко, А.** Киндернаци: роман. – Перевод с немецкого И. Стребловой / А. Окопенко. – Санкт-Петербург: Symposium, 2001. – 283 с. – 2000 экз. – ISBN 5-89091-176-7. – Текст: непосредственный.
 9. **Павич, М.** Хазарский словарь: роман / М. Павич. – Москва: Издательство «Иностранка». Серия Иностранная литература. Современная классика, 2016. – 768 с. – ISBN: 978-5-389-12113-3. – 5000 экз. – Текст: непосредственный.
 10. **Субботин, М. М.** Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации / М.М. Субботин // Итоги науки и техники. Серия Информатика. Итоги науки и техники. – Москва: ВИНТИ, 1994. – 157 с. – Текст: непосредственный.
 11. **Шатько, Е. В.** Художественная структура романов М. Павича (некоторые аспекты поэтики): специальность 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (сербская литература)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Евгения Викторовна Шатько; Институт славяноведения РАН. – Москва, 2020. – 159 с. – Место защиты: Ин-т славяноведения РАН. – Библиогр.: с. 139-159. – Текст: непосредственный.
 12. **Amanshauser, G.** Andreas Okopenko: Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden. Roman / Georg Amanshauser // Literatur und Kritik 51. – 1971. – S. 43-45. – ISBN 3865094864. – Текст: непосредственный.
 13. **Fliedl, K.** Andreas Okopenko (Dossier 23) / Konstanze Friedl, Christa Gürtler (Hgg.). – Graz; Wien: Verlag Droschl, 2004. – 264 S. – ISBN 9783854206736. – Текст: непосредственный.
 14. **van Hoorn, T.** Kleine Typologie des Lexikon-Romans: Okopenko, Pavic, Marti, Wolf /Tanja van Hoorn // Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. – Vol. 88. – N°. 3. – 2014. S. 392-413. - ISSN 0012-0936. – Текст: непосредственный.
 15. **Kastberger, K.** Andreas Okopenko. Texte und Materialien / Klaus Kastberger (Hgg.). – Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, 1998. – 147 S. – ISBN 3-85449-130-1. – Текст: непосредственный.
 16. **Kastberger, K.** Umkehrung der Welten. Andreas Okopenkos Lexikon-Roman zwischen Avantgarde und Engagement / Kuer Kastberger (Hgg.) // Andreas Okopenko. Texte und Materialien. – Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, 1998. – S. 89-102. – ISBN 3-85449-130-1. – Текст: непосредственный.
 17. **Okopenko, A.** Lexikon Roman: Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden / Andreas Okopenko. – Salzburg: Residenz Verlag, 1970. – 292 S. – ISBN 10 : 3552060782. – Текст: непосредственный.

УДК 37.02

Э.А. Шишкина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОСЕЛКОВОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные компоненты цифровой образовательной среды образовательной организации. Раскрываются основные причины, которые сдерживают процесс развития цифровой образовательной среды в школах и даются рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, школа, цифровые следы, цифровые компетенции.

E.A. Shishkina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

ON THE LEVEL OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION IN THE VILLAGE SCHOOL

Abstract. This article examines the main components of the digital educational environment of an educational organization. The main reasons that hinder the development of the digital educational environment in schools are revealed and recommendations for their elimination are given.

Keywords: digital educational environment, school, digital footprints, digital competencies.

Формирование цифровой образовательной среды в образовательной организации становится необходимостью, поскольку образовательное учреждение выполняет особую миссию, которая заключается в подготовке всесторонне развитого выпускника, обладающего необходимым набором компетенций.

Переход от информационного общества к цифровому повлечёт за собой изменение образовательной парадигмы, которая направлена на открытость и непрерывность образования, индивидуальный подход, самообразование и самообучение, цифровизацию сферы образования. Это нашло отражение в разработке федеральных и региональных целевых программ и проектов.

Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 была утверждена государственная программа РФ «Развитие образования», содержащая в своей структуре федеральный проект «Цифровая образовательная среда», целью которого является «создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [3].

Интернет доступен на всей территории Российской Федерации, поэтому всем школам страны необходимо активно использовать цифровые образовательные технологии и формировать цифровую образовательную среду.

Цифровая образовательная среда - это набор цифровых инструментов для решения различных задач в образовательном процессе. Цифровая среда создает условия в традиционной системе образования с применением возможностей электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, с возможностью использовать электронные информационные и образовательные ресурсы. Кроме того, цифровая образовательная среда образовательной организации - это единое пространство коммуникации для всех участников образовательных отношений [2, с. 106].

В МБОУ Карабашской ООШ №1 Бугульминского муниципального района организуется деятельность по созданию всех необходимых условий, которые способствуют функционированию и развитию цифровой образовательной среды для обеспечения высокого качества и доступности образования. Школе присущие следующие основные компоненты ЦОС:

1. Официальный сайт образовательной организации. Сайт создан в целях донесения до общественности результатов деятельности школы. На сайте располагается информация о структуре образовательной организации, о реализации основных и дополнительных образовательных программах, о педагогических работниках, о материально-техническом обеспечении и об оснащённости образовательного процесса. Также на сайте размещены документы, касающиеся организации образовательного процесса, поступления и расходования финансовых и материальных средств. Школа обеспечивает открытость, доступность и достоверность информации. Сайт находится по следующему адресу: <https://edu.tatar.ru/bugulma/karabash/sch1>.

Школа также ведёт активную деятельность в социальных сетях (Инстаграм <https://www.instagram.com/karabashoosh1/>, ВКонтакте <https://vk.com/club142121172>). Социальная сеть - это возможность виртуального общения, обмена опытом и взаимного консультирования с родителями (законными представителями), учащимися, коллегами-педагогами.

2. Электронная почта является важным инструментом коммуникации и обеспечивает информационную поддержку учебного процесса.

3. Электронный журнал обеспечивает автоматизацию учёта и контроля процесса успеваемости, а также обеспечивает своевременное информирование родителей по вопросам успеваемости и посещаемости их детей, их домашних заданиях.

4. Система электронного документооборота позволяет организовать и автоматизировать работу с документами.

5. Корпоративный портал для формирования ИКТ-компетенций у педагогов находится в стадии разработки.

6. Система дистанционного обучения для обучающихся. Из-за коронавирусной инфекции в марте 2020 года образовательная организация перешла на дистанционную форму обучения. Для удобства

реализации дистанционного обучения был специально разработан сайт школы с гиперссылками, на котором каждый учитель прикреплял материал по своему уроку с разбором темы и подробными инструкциями по выполнению заданий.

7. Система поддержки пользователей компьютерной техники. В школе созданы условия для эффективной работы в информационной среде: имеется локальная сеть, 7 кабинетов оборудованы проекторами и 2 кабинета интерактивной доской, у каждого учителя есть свой персональный ноутбук. Обучающиеся школы имеют возможность пользоваться техническими и сетевыми ресурсами на уроках информатики и в свободном доступе после уроков в компьютерном классе. В школьной библиотеке тоже есть компьютер с подключением к сети Интернет, учебной и художественной литературой, коллекциям медиа-ресурсов на электронных носителях. Можно подключиться к Wi-Fi, используя свой персональный гаджет по предварительно выданному паролю доступа. Осуществляется фильтрация интернет-контента, которая запрещает доступ к веб-страницам и защищает обучающихся от случайных или намеренных просмотров запрещенной или нежелательной информации.

Несмотря на то, что цифровая образовательная среда школы находится на достаточно хорошем уровне, существуют некоторые проблемы, которые сдерживают процесс развития. Отсутствуют единые требования к организационно-техническому и методическому обеспечению ЦОС. Недостаточно средств для приобретения необходимого программного обеспечения, отсутствует высокоскоростной интернет. Не разработаны единые критерии оценки уровня сформированности цифровой компетентности у педагогов, поэтому появляются сложности по выявлению проблем у педагогов в части использования цифровых образовательных технологий в их профессиональной деятельности. В настоящее время становится недостаточным владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, так как информационные образовательные технологии развиваются довольно быстрыми темпами, предъявляя всё более возрастающие требования к уровню сформированности цифровых компетенций современного педагога. Как показала практика перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией, многие учителя оказались не готовы к данному переходу и испытывали сложности, связанные со слабым развитием цифровых компетенций. Поэтому необходимо формировать и развивать цифровые компетенции учителей, так как от уровня цифровых компетенций будет зависеть эффективность работы цифровой образовательной среды и как следствие – качество образования [1, с. 58].

Для повышения цифровой грамотности преподавателей необходима работа на всех уровнях:

1. Министерству образования необходимо:
 - Проводить мониторинг цифровой грамотности педагогических работников.
2. Администрации школы необходимо:
 - Организовать сетевое взаимодействие школ для обмена опытом работы с коллегами.
 - Организовать целенаправленную помощь учителями информатики учителям - предметникам.
 - Создать необходимые меры, которые будут мотивировать учителей к применению цифровых технологий.
3. Учителям необходимо:
 - Заниматься непрерывным самообразованием. Существуют различные бесплатные платформы для обучения.
 - Посещать мастер-классы, обучающие семинары.
 - Принимать участие вместе с обучающимися в дистанционных проектах, олимпиадах и конкурсах.

Таким образом, новые программы повышения квалификации педагогов по использованию цифровых технологий в школе, интерактивные формы работы, реальные и виртуальные стажировки, обмен опытом, наставничество и обучение на курсах позволят в полной мере создавать необходимые условия для эффективного развития профессиональных и цифровых навыков современного педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Игнатъев, В. П.** ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся / В. П. Игнатъев, А.С. Иванова, М.Д. Иванова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 56–61.
2. **Красильникова, В. А.** Методология создания единой информационно-образовательной среды университетского округа / В.А. Красильникова. – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 105–110.
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019). – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 30.09.2021). – Текст : электронный.

УДК 811.111

Р.Е. Шкилёв, Л.Р. Сакаева²,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия,

²Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТАВНЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей составных терминов в юридической терминологии английского и русского языков. Автором анализируются фразеологические единицы-термины с точки зрения выполняемой ими функции. Рассмотрению подвергаются особенности перевода анализируемых терминов.

Ключевые слова: перевод, юридическая терминология, составные термины, фразеологические единицы, номинативная функция.

R.E. Shkilev¹, L.R. Sakaeva²,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia,

²Kazan Federal University, Kazan, Russia

SOME PECULIARITIES OF COMPOUND TERMS IN LEGAL TERMINOLOGY

Abstract. The article deals with the peculiarities of compound terms in legal terminology of English and Russian. The author focuses on phraseological units – terms from the point of view of their function. The specific features of the translation of compound terms are under study.

Keywords: translation, legal terminology, compound terms, phraseological units, nominative function.

The formation of compound terms with semantic shift is a complex process, which is based on the specifics of this particular sphere of human activity (in our case, the features of the formation and development of the judicial system) and the previous experience of a person. The peculiarities of the perception of this fragment of the picture of the world lies, in our opinion, in the fact that when two national cultures interact, such terminological units bring “borrowed” concepts and phenomena in a “ready-made form” into an already formed terminological system with its characteristic features. These concepts and phenomena should be reflected as accurately as possible in the target language.

Thus, here we deal with a fundamental difference between phraseological units and compound terms: in the case of the translation of phraseological units, phraseological systems of two languages come into contact with each other, where there is an assumed probability of having an equivalent or an analogue (which, in turn, directs the translator to search for equivalent / analogous phraseological units). In a situation with compound terms from the area we are considering, in many cases the terminological system of the target language acts as a “recipient”, since the concepts and phenomena indicated by these phrases at the stage of the formation of the TL terminological system were absolutely unknown (which directs the efforts of the translator to search for free phrases, the wording of comments and definitions). In our opinion, we can say that when absolutely new legal concepts and phenomena penetrate into the reality of the TL country, the corresponding fragment of the linguistic picture of the world is “copied” from the foreign language into the emerging nominative gaps in the target language. At the same time, new linguistic units can become part of the general literary language (white-collar crime – преступность белых воротничков, to freeze wages / credits – заморозить зарплату / block loans, to vote with one's feet - “голосовать ногами”, that is, leave with meeting) or used exclusively by narrow specialists in a particular field (for example, the terms of the maritime and international contract law (*hovering laws, infection doctrine, scarecrow patent*)).

Legal terminology is one of the terminological systems of the social sphere, which are a product of social culture that arises as a result of the creation of a certain organization necessary for society at a certain stage of its development [Лотман, 1994, с. 6]. The type of social culture, the features of its development are closely related to the specifics of natural-geographical and socio-economic conditions, which determine the practical needs of the speakers of the corresponding language.

National specificity as a set of various features that are in a complex relationship is reflected in the content structure of linguistic units (including compound terms). So, for example, the terminological combination to harbor thieves - to shelter thieves, to contain a thieves' den, which is the result of a metonymic transfer based on the similarity of functions (shelter for ships, harbor - refuge, refuge for people, brothel), reflects the important role of the sea in daily life of the British. It is interesting that another verb with the meaning to shelter — to shelter has an absolutely positive connotation (shelter in legal terminology means a shelter, not a brothel) [Андрианов, 2000, 213, 403; Hornby 1998, p. 541, 1085]. Compound term to go to the bar meaning “to obtain the right to practice law”, father of the bar (chairman of the bar association), bar and bench— lawyers and judges, to call to the bar — “to admit barristers to the collegium, confer the title barristers” are a reflection of the historical features of the development of the British judicial system and its stability [Андрианов, 2000, p.59, 209].

In the examples given by us, phrases with varying degrees of idiomaticity serve as a means of nominating objects and phenomena. At the same time, the national-cultural element of meaning can be based on the

description of the extralinguistic signs of the denotation (*bar and bench*) or can be represented at the level of the meaning of the lexical component, when the language sign does not lose its original lexical meaning, being, nevertheless, a means of transferring cultural information (*to harbor thieves, left-handed oath*).

The semantics of most stable terminological phrases from the area we are considering arose in the process of rethinking variable syntagmas. For a non-native speaker, it can be useful from the point of view of obtaining cultural information to study not only the modern terminological meanings of compound terms, but also their prototypes, since free phrases described (and in some cases continue to describe) certain customs and traditions: to cross the floor of the House, to go to the country.

So, we can arrive at a conclusion that a certain layer of terminological phrases in the legal terminology of the English language expresses the realities of a historical-cultural, socio-political and national-geographical nature. Also, considering the compound terms data in the aspect of linguistic and cultural studies, it is possible to speak, in some cases, about the presence in the structure of the meaning of elements that the results of the development of this sphere of activity by the people of the country in the process of their socio-historical practice and contributing to the appearance during interaction with carriers of another culture and another language of what can be considered by them when understanding the mechanism of the emergence of these phrases as a "national-cultural seme".

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андрианов, С. Н.** Англо-русский юридический словарь / С. Н. Андрианов, А. С. Берсон, А. С. Никифоров. – М.: РУССО, 2000. – 512 с. – Текст: непосредственный.
2. **Лотман, Ю. М.** Культура и взрыв / Ю.М. Лотман / Семиосфера. – С-Петербург, 2004. – Текст: непосредственный.
3. **Hornby, A. S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford University Press, 200. – 1537p. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111

В.Н. Шкурко¹, А.М. Борисов¹,

¹*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*

КЕЙС-СТАДИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается применение технологии *кейс-стади* как основы проектной работы, направленной на формирование коммуникативных компетенций. Коллажирование используется как форма проектной работы для наращивания семантического поля в рамках изучения темы «Проблемы подросток в России и Великобритании».

Ключевые слова: метод Кейс-стади, проектная работа, прием коллажирования, коммуникация, коммуникативный навык.

V.N. Shkurko¹, A.M. Borisov¹,

¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

CASE STUDY AS A BASIS OF PROJECT WORK IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES ON ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article proposes an implementation of the Case Study method. The methodological results were presented in the collages on the topic of the difference between teenagers in Russia and America. Particular attention is paid to the development of the communication skills of adolescents. The article reveals the concepts of communication, the Case study method, and collage.

Keywords: Case Study method, collage technique, communication, system-activity approach, a skill.

Виртуальная коммуникация в среде молодого поколения является одной из значимых проблем - в связи с глобальной компьютеризацией все меньше внимания отводится живому общению. Отсутствие элементарных навыков общения приводит к конфликтам, поэтому формировать коммуникативную направленность необходимо со школьного возраста. В сфере образования внедряются инновации, предлагаются пути улучшения и совершенствования работы учителей с целью развития коммуникативных навыков у обучающихся.

В наиболее общем понимании *коммуникация* это – 1. Путь сообщения, линия связи; 2. Сообщение, общение [3, с. 287].

Коммуникация выражается в том, что субъект передает информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания, приказание и т.п.), которую получатель должен принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим действовать [4]. В основе этого информационного процесса лежит коммуникативный навык. *Коммуникативный навык* – это способность

человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно передавая данную информацию [2]

Степень сформированности коммуникативных навыков влияет на результативность обучения детей, на процесс их самореализации, жизненного самоопределения и на социализацию в целом.

Развитие учебного процесса в школе показывает, что в обучении востребованы методы, которые не просто формируют знания и умения, но и компетенции, то есть такие умения, которые связаны с практической деятельностью, успешность которой во многом зависит от коммуникации, направленной на решение какой-либо проблемы – коммуникативной или практической.

Принципам коммуникативности, проблемности и деятельностного подхода в обучении, в том числе иностранному языку, отвечает проектная методика. Значительным мотивационным потенциалом в обучении иностранному вне языковой среды обладает проектная работа, основанная на методе Кейс-стади. Метод Кейс-стади - метод использования учебных ситуаций, специально разработанных на основе фактического, взятого из реальной жизни материала, с целью его разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся работать в команде, анализировать и делать выводы, искать материал с целью получения нового знания, создавая коллективный фонд знаний.

В нашем случае ситуацией для разбора являются подростковые культуры разных стран.

Для того чтобы творческий потенциал обучающихся мог актуализироваться, требуется создать определенные условия. Прежде всего, необходимо ввести обучающихся в настоящую творческую деятельность. Как известно, творческая деятельность – это наиболее продуктивная деятельность для детей разных возрастов. Так, проектная деятельность может принять форму коллажа. По технике выполнения *коллаж* представляет собой «наклеивание на какую-либо основу материалов другой фактуры, другого цвета; произведение выполненное таким образом» [3, с. 283]. Это технический прием, при котором на холст или иную основу наклеиваются отличающиеся от них по цвету и фактуре материалы: обрывки газет, обоев, лоскутки ткани, щепки, осколки и т.п. (в изобразительном искусстве) [1].

Технику коллажирования следует расценивать как элемент художественного творчества, который содействует развитию воображения, восприятия, мышления, формированию эстетической культуры. В процессе реализации приема коллажирования удовлетворяются потребности в творчестве, креативности, создании чего-то нового.

Опорой для составления коллажа является план изучения темы (блок-ассоциограмма). Коллаж – это одно из продуктивных средств, с помощью которого можно наращивать лексико-семантическое поле. Следовательно, целесообразно его использовать для развития коммуникативных навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ефремова, Т. Ф.** Современный толковый словарь русского языка. – URL: <https://www.efremova.info/search/?cx> (дата обращения 20.08.2021). – Текст : электронный.
2. **Лабунская В. А.** Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 288 с. – ISBN SBN 5-7695-0694-6. . – Текст: непосредственный.
3. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999 – 944 с. - ISBN: 5-902638-10-0/. . – Текст: непосредственный.
4. Словарь педагогических терминов.– URL: <https://ourmind.ru/tag/kommunikaciya>. (дата обращения 20.08.2021). . – Текст : электронный.

УДК 372.881.1

Л.С. Щербакова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

МЕТОД АССОЦИАТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования метода ассоциативной визуализации на уроке иностранного языка. Кратко представлена характеристика понятия «визуализация», «ассоциативное мышление», актуальность его использования в обучении. Ассоциативная визуализация рассматривается как средство стимулирования мышления на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: визуализация, ассоциативное мышление, урок иностранного языка, инфографика, кроссенс.

L.S. Scherbakova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE ASSOCIATIVE VISUALIZATION METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Annotation. This article discusses the problem of using the associative visualization method in a foreign language lesson. A brief description of the concept of "visualization", "associative thinking", the relevance of its use in teaching is presented. Associative visualization is considered as a means of stimulating thinking in a foreign language lesson.

Keywords: visualization, associative thinking, foreign language lesson, infographics, crossens.

Процесс изучения любого языка, как родного, так и иностранного, является очень сложным, многоступенчатым процессом, и требует особого способа предоставления знаний. Существует значительное количество методов, призванных сделать более эффективным процесс усвоения языков. Выбор метода чаще всего зависит от индивидуальных предпочтений, от особенностей психики и физиологии обучающегося, например, от того, какой тип памяти является доминирующим у ученика. Опираясь на знание опыта мировой практики можно утверждать, что у значительного количества людей лучше развита зрительная память, следовательно, на сегодняшний день метод визуализации является неотъемлемой частью обучения, в том числе обучению иностранному языку.

Говоря о визуализации, стоит упомянуть о тесной связи мышления и ассоциативных образов, которые возникают в мозге человека при изучении любой информации. В процессе возникновения ассоциаций человек может соединять свой новый опыт с прошлым. Визуальные образы и ассоциативное мышление способствуют развитию воображения, памяти, фантазии, произвольного внимания [1, с. 28].

Ассоциативная визуализация отвечает принципам и требованиям личностно-ориентированного обучения, активизирует мышление обучающихся, соответствует возрастным особенностям, а также подходит для осуществления самостоятельной работы [2]. Кроме того, приемы и средства ассоциативной визуализации дают возможность вовлечь обучающихся в учебный процесс.

Визуализированный материал обладает четкостью структуры, что делает процесс его восприятия намного проще и легче.

Стоит заметить, что имеется довольно много различных способов реализации метода ассоциативной визуализации на уроках иностранного языка, которые возникли ввиду достижений современного информационного пространства. Средства ассоциативной визуализации используются в качестве помощника, который дает возможность обучающимся эффективнее запоминать учебный материал на иностранном языке, визуализировать свои знания, развивать познавательный интерес.

Отметим, чему способствует ассоциативная визуализация учебного материала на уроках английского языка [4, с.140]:

- повышению уровня заинтересованности в изучении материала,
- увеличению объема запоминаемой информации;
- обеспечению систематизации приобретенных знаний;
- стимулированию креативных процессов, логических выводов и ассоциации;
- повышению визуальной грамотности и визуальной культуры.

На уроках иностранного языка могут применяться различные методы ассоциативной визуализации, например: инфографика, кроссенс, ментальная карта, облако тегов и т.д.

Инфографика представляет собой эффективный способ представления информации в графическом виде и предполагает сворачивание больших объемов информации и представление ее в более интересном и компактном для читателя виде. Инфографика позволяет говорить с ребенком на языке образов и ассоциаций, что соответствует как наглядно-образному типу мышления школьника, так и особенностям восприятия информации.

Принципы [3, с.101]: содержательность, смысл, легкость восприятия, аллегоричность.

Формы: таблицы, диаграммы, графические элементы.

Являясь методом ассоциативной визуализации «кроссенс» способствует, на основе деятельностного подхода, формированию у обучающихся креативности, сотрудничества, коммуникации и критического мышления. Кроссенс – это стандартное поле из девяти квадратов, в которых помещены изображения. Задачей обучающихся является объяснение кроссенса, составление рассказа – ассоциативной цепочки, посредством взаимосвязи изображений.

«Облако тегов» является визуальным представлением списка слов, их также называют ключевыми словами, маркерами и т. п.). Ключевые слова выражены отдельными понятиями, и важность каждого слова обозначается размером шрифта.

Ментальные карты определяют как творческий способ визуализации информации. Основой выступают ассоциативные связи, с помощью которых вспоминание того или иного материала носит цепной характер.

Применяя любой из описанных выше методов, важно помнить, что в работе с методом ассоциативной визуализации важна системность, выразительность и ассоциативная связь.

Применение метода ассоциативной визуализации при изучении иностранного языка не просто делает образовательный процесс разнообразнее, но также и формирует образное мышление.

Кроме того, что немаловажно отметить, данный метод мотивирует обучающихся к приобретению рефлексивных знаний. Также метод ассоциативной визуализации развивает речевое общение обучающихся и придает детям уверенности в использовании иностранных слов в сфере иноязычной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7. – Текст : непосредственный.
2. **Гальскова, Н. Д.** Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. – Москва: Айрис-пресс, 2004. — 240 с. – Текст : электронный // Открытый урок. 1 сентября: [сайт]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/503050/pril3.doc>
3. **Егидес, А.П.** Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются / А.П. Егидес, Е.М. Егидес – Москва: Просвещение, 2004. – 165 с. – ISBN 5-462-00109-6. – Текст: непосредственный.
4. **Пассов, Е.И.** Урок иностранного языка / Е.И.Пассов – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 640 с. – ISBN 978-5-222-15995-8. – Текст : непосредственный.

УДК 81'373

А.М. Яхина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО КОРПОРАТИВНОГО ЖАРГОНА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматриваются понятие и особенности современного корпоративного жаргона в рамках профессионального делового общения. Определяется значимость и условия использования корпоративного подязыка, приводятся примеры его употребления. Делается вывод о необходимости изучения жаргонизмов и социокультурных факторов в деловой сфере во избежание типичных ошибок, а также для облегчения восприятия, понимания и полноценного общения в процессе деловой коммуникации.

Ключевые слова: профессиональный язык, корпоративный жаргон, социолект, деловая коммуникация, английский язык.

A.M. Yakhina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MAIN CHARACTERISTICS OF MODERN CORPORATE JARGON IN PROFESSIONAL BUSINESS COMMUNICATION (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE)

Abstract. The article examines the concept and features of modern corporate jargon in the framework of professional business communication. The significance and conditions of the corporate sublanguage use are determined, examples are given. It is concluded that it is necessary to study jargon and sociocultural factors in the business sphere in order to avoid typical mistakes, as well as to facilitate perception, understanding and full-fledged communication in the process of business communication.

Keywords: professional language, corporate jargon, sociolect, business communication, the English language.

В современных условиях глобализации, международного сотрудничества, обширных деловых связей, коммерции, инвестирования, активного функционирования и развития бизнеса как никогда ранее особо актуален вопрос об эффективной деловой коммуникации. Неэффективное общение является одной из самых сложных проблем на предприятиях и ключевым препятствием на пути осуществления успешной деятельности и достижения высоких результатов. В связи с этим ни один коллектив или организация не может продуктивно функционировать, а иногда и существовать без конструктивного, адекватного общения, обеспечивающего передачу информации, обмен идеями и координацию усилий.

Е.Н. Малюга отмечает, что «люди одной профессии, особенно если они не только занимаются одним делом, но и постоянно находятся в личном контакте, как это происходит в сфере бизнеса, охотнее воспринимают язык и культуру своих партнёров». Она также подчеркивает, что «процесс этот объективен,

и остановить его нельзя никакими искусственными барьерами и попытками оградить свой язык и культуру от иностранного влияния» [1, с. 36].

Английский язык уже достаточно прочно закрепил свои позиции в качестве универсального инструмента общения. Все большее количество людей включаются в оперирование профессиональной лексикой, пополняя ее жаргонными выражениями, вследствие чего актуальность исследования специализированного жаргона в английском языке не вызывает сомнения.

Исследование, проведенное в Великобритании компанией Office Angels, показало, что в повседневной практике корпоративный сленг использует примерно 55% британских офисных работников. Самое широкое распространение он получил в новых отраслях экономики, таких, как информационные технологии, реклама, консалтинг и т. д. Однако и традиционные сферы бизнеса склонны постепенно перенимать новомодные словечки [3].

Итак, в организационном контексте коммуникация охватывает все многообразие взаимодействий между сотрудниками. Общение необходимо на всех стадиях: стадии планирования, принятия решения, координации, контроля, осуществления эффективной деятельности, обучения и выполнения многих других функций. Общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах профессиональной деятельности. Построение совместных планов предполагает, что участники общения имеют, как минимум, адекватное представление о целях и задачах профессиональной деятельности, средствах и этапах их достижения; устанавливаются новые связи и отношения между людьми, где каждый участник в ходе коммуникации выступает как личность.

Деловая коммуникация традиционно осуществляется на трех уровнях:

1. *внутриорганизационная коммуникация*, т.е. общение внутри организации для реализации бизнес-планов. Она принимает множество форм, таких как заказы, инструкции, отчеты, электронные письма и пр.;
2. *межорганизационная коммуникация*, т.е. коммуникация, которую бизнес-организация осуществляет с людьми за пределами организации: с другими компаниями, партнерами, клиентами, широкой общественностью. Она принимает форму запланированной рекламы для улучшения ее имиджа и связей с общественностью с помощью деловых сообщений, рекламы, информации на дисплеях, билбордах и т. д. Успех бизнеса зависит от его способности удовлетворять потребности клиентов. Помимо предоставления услуг, для достижения успеха крайне важно эффективное общение с внешними людьми и группами;
3. *межличностное общение*, т.е. общение без конкретной профессиональной задачи или бизнес-цели. Люди испытывают потребность в общении и на рабочем месте. Например, личные разговоры, сплетни и т.д.

Таким образом, корпоративная / деловая коммуникация – это набор действий, связанных с управлением и организацией всех внутренних и внешних коммуникаций, направленных на создание благоприятной точки зрения среди заинтересованных сторон. Это также сообщения, отправляемые корпоративной организацией, органом или институтом своей аудитории, например сотрудникам, СМИ, партнерам по каналам и широкой общественности.

Как известно, создание эффективного профессионального взаимодействия специалистами осуществляется за счет использования профессионального языка. Языковые средства, применяемые в определенной сфере, составляют систему, в которой понятия объединены логическими отношениями подчинения и соподчинения. Большинство ученых профессиональных язык рассматривается как терминологическая система, ядром которой является терминология. В терминосистему входит также и некодифицированный лексико-фразеологический состав, т.к. именно он задействован в развивающихся сферах, для которых пока нет официальных обозначений [2, с. 134].

Таким образом, в профессиональном языке выделяются такие специфические лексические средства, как кодифицированная лексика, а именно термины, с одной стороны и некодифицированная лексика, т.е. профессиональный жаргон и специальный сленг, с другой.

Для обозначения профессионального жаргона в сфере деловой коммуникации на настоящий момент в литературе встречаются разнообразные термины: *деловой жаргон, деловой сленг, деловой язык, управленческий язык, рабочий жаргон, корпоративный или коммерческий язык, корпоративный новояз, язык современного офиса (corporate speak, corporate lingo, office lingo, business speak, business jargon, management speak, workplace jargon, corporatese or commercialese)*. Такое разнообразие понятий несомненно указывает на необходимость их разграничения и уточнения.

В данной работе мы придерживаемся общего понимания корпоративного жаргона как социолекта, используемого в крупных корпорациях, компаниях, организациях, в офисе и отличающегося от общеразговорного языка специфической лексикой и фразеологией, экспрессивностью оборотов и особым использованием словообразовательных средств. Он не обладает собственной фонетической и грамматической системой, а его тон ассоциируется с менеджерами крупных корпораций, консультантами по управлению бизнесом, директорами, маркетологами, менеджерами, а иногда и с правительством.

Любой профессиональный жаргон характерен для определенной сферы профессионального взаимодействия и зачастую отражает возникающие в ней понятия и явления. К примеру, в сфере коммерции активно используется лексическая единица разговорного стиля *e-tailing* («итейлинг») – розничная торговля через интернет, сокращение от *internet retailing*. Ее первое использование зарегистрировано в 1995 году и на данный момент характеризуется высокой частотностью употребления, что связано с возросшей ролью интернета в бизнесе. В связи с этим мы находим множество примеров ее использования:

The company has considerable experience in e-tailing. – Компания имеет значительный опыт в области **итейлинга**.

Companies are reaching younger people through social media and e-tailing. Компании выходят на молодых людей через социальные сети и **продажи в интернете**.

E-tailing brings with it new opportunities for packaging and delivery. – **Итейлинг** открывает новые возможности для упаковки и доставки

Traditional retailers didn't take e-tailing seriously at first. – Поначалу традиционные розничные торговцы не относились к **электронной розничной торговле** серьезно.

The best e-tailing companies wed high technology to customer service. Лучшие компании, занимающиеся **итейлингом**, сочетают высокие технологии с обслуживанием клиентов.

Computers and electrical items are well suited to e-tailing, because they come in a standard format and don't need to be seen before purchase. – Компьютеры и электрические приборы хорошо подходят для **розничных интернет-продаж**, потому что они имеют стандартный формат и их не нужно видеть перед покупкой.

Важно также отметить, что на первый взгляд простые и понятные, с прозрачной внутренней формой конструкции в корпоративном дискурсе приобретают специфическое значение и могут оказаться сложными или непонятными для обывателя или представителя иной профессиональной группы. Например, выражение *put sth to bed* в корпоративной среде реализуется в значении «успешно разобраться с чем-либо или решить проблему, завершить начатую работу»:

We thought we'd put the issue to bed, but it was brought up again at the next meeting. – Мы думали, что **окончательно решим этот вопрос**, но он снова был поднят на следующей встрече.

Языковая единица *casual* широко употребляемая в повседневном общении как прилагательное со значением «повседневный, случайный» в контексте профессионального общения зачастую выступает как существительное для обозначения «временного работника, внештатного персонала»:

On the whole, semi-skilled and unskilled positions are filled by casuals. – В целом должности со средней и низкой квалификацией заполняются **случайными сотрудниками**.

Метафорическое использование языковых единиц является нередким явлением в корпоративной культуре. Например, лексема *appetite* (досл. аппетит) отражает уровень интереса к чему-либо и переводится на русский язык как «показатель интереса»:

The prospect for philanthropically driven licenses is bound only by the philanthropic appetite of patent holders. – Перспектива получения лицензий на благотворительность ограничивается только **филантропическим аппетитом** патентообладателей.

But, if anything, the public appetite for bulky biographies and glossy guides seems to have increased. – Но, во всяком случае, **интерес публики** к объемным биографиям и гляцевым путеводителям, похоже, увеличился.

This revolution is voracious in its appetite for information on the effectiveness of health technology. – Эта революция отражает **ненасытный интерес** к информации об эффективности медицинских технологий.

Фразеологизм *to keep your powder dry* (досл. держать свой порошок сухим) в сфере бизнеса означает «быть наготове и хранить свои ресурсы для использования в дальнейшем»:

I'm going to keep my powder dry and get as much information as I can before I commit to anything. – Я буду **начеку** и соберу как можно больше информации, прежде чем что-либо предпринять.

I think some potential candidates are going to keep their powder dry and see how it's playing out. – Я думаю, что некоторые потенциальные кандидаты **не будут торопиться**, а сначала посмотрят, как развернутся события.

We are keeping some powder dry in case markets fall again. Мы будем **наготове**, если рынки снова обрушатся.

Важно иметь в виду, что корпоративные жаргонизмы преимущественно используются в разговорной речи и неформальной переписке. Деловые переговоры, встречи партнеров, а также официальная корреспонденция традиционно предполагают классические формулировки.

Отметим также, что английский язык является неиссякаемым источником пополнения жаргонной лексики в русском языке, например, *дедлайн*, битуби (от Business to Business) и битуси (от Business to Customer), эйчар, косты, аутсорсинг, коучинг, митинг и др. Все чаще можно услышать такие словосочетания, как приатачить документ (от attach – прикрепить), «заапрувить у босса» (от to approve – получить подпись на документы), «конфирмнуть получение» (от to confirm – подтвердить), много демеджей и рефандов (от damage – ущерб и refund – возмещение расходов), ребутнуть компьютер (от to reboot – перезагружать) и др. Существует множество возражений против использования подобных не всегда оправданных английских заимствований, однако данный процесс имеет место быть, и особенно активно это происходит в бизнес-дискурсе.

Также нередко критикуется и само использование корпоративного жаргона за его нечеткость, двусмысленность, вульгарность, высокую экспрессивность. В то же время эти речевые конструкции призваны упростить и ускорить общение, улучшить рабочую атмосферу; они могут отражать коммуникативную компетентность сотрудника для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного общения.

Таким образом, приходится констатировать, что знание такого лексическо-фразеологического пласта, как корпоративный жаргон, а также социокультурных факторов, связанных с ним, поможет не допустить типичных ошибок, а также снизит затрудненность восприятия и неадекватность понимания, обеспечит полноценное общение с носителями языка в процессе деловой коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Малюга, Е. Н.** Лингвокультурные аспекты англоязычного профессионального жаргона в экономическом дискурсе / Е.Н. Малюга. – Текст : непосредственный // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». № 6 / 2013. – С. 35-40.
2. **Малюга, Е. Н.** Основные характеристики профессионального языка дискурсе / Е.Н. Малюга. – Текст : непосредственный // Вестник СамГУ, № 1/2, 2011. – С. 133-138.
3. **Казакевич, Г.** Корпоративный новояз / Г. Казакевич – Текст : электронный // Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. – URL: <https://hrliga.com/index.php/index.php?module=profession&op=view&id=312> (дата обращения: 09.08.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азылова Бактыгул Таалайбековна, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, azbg.azylova@gmail.com

Алеева Гульназ Усмановна, кандидат филологических наук, доцент, ГАПОУ Казанский колледж строительства, архитектуры и городского хозяйства (ККСАиГХ), Казань, 2450774@mail.ru

Антонова Людмила Анатольевна, магистрант, учитель английского языка, МАОУ "СОШ №38", г. Набережные Челны, lyudmila_antonova96@mail.ru

Апаева Софья Хусеиновна, кандидат филологических наук, доцент, декан Кыргызско-Китайского факультета, Кыргызский Национальный Университет им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, араeva.sofya@mail.ru

Ахметова Лейсан Атласовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, leisan81@mail.ru

Ачаева Марина Сергеевна, заведующий отделением иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, marinachaeva@mail.ru

Байрамова Луиза Каримовна, доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, luiziana08@mail.ru

Бакина Анна Дмитриевна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой английской филологии, доцент, ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева", г. Орел, heart-anna@yandex.ru

Барова Алена Геннадьевна, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, agbarova81@mail.ru

Басыров Шамиль Рафаилович, доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии, профессор ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, schambar@yandex.ru

Бекджаев Тагандурды Бекджаевич, старший преподаватель кафедры туркменского языка, Туркменский Государственный университет им. Магтымгули, г. Ашхабад, taganbekje@gmail.com

Биялова Альбина Анваровна, доктор филологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, abill71@mail.ru

Борисов Анатолий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, anatoris@rambler.ru

Бородина Татьяна Федоровна, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, tatjanabaschina@yandex.ru

Валова Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка педагогического факультета Западночешского университета в Пльзене, Чешская Республика, г. Пльзень, lvalova@krf.zcu.cz

Валуева Анастасия Владимировна, студент, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, valueva.nastya231@mail.ru

Васильева Мария Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Уфа, plomien@mail.ru

Васильева Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Уфа, plomien@mail.ru

Васютина Валерия Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО "Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева", г. Саранск, tyi_@mail.ru

Вербицкий Сергей Борисович, заместитель заведующего отделом информационного обеспечения стандартизации и метрологии, Институт продовольственных ресурсов Национальной академии аграрных наук Украины, г. Киев, tk140@hotmail.com

Волкова София Алексеевна, студент, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, sv.sofi12@gmail.com

Выборнова Яна Александровна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, vub_yana@mail.ru

Габидуллина Фарида Имамудиновна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, elmira915@mail.ru

Газизова Альфия Ильдусовна, доктор педагогических наук, профессор, Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Alfazva@mail.ru

Галимуллина Рузиля Ирековна, старший преподаватель, Институт управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, ruzilya.vahitova@mail.ru

Галаяутдинова Лариса Анатольевна, учитель, МБОУ «Пестречинская средняя общеобразовательная школа №2» Пестречинского муниципального района РТ, с. Пестрецы, larochka16.96@mail.ru

Гришина Наталья Газинуровна, учитель иностранного языка, МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, nataliagrishina87@mail.ru

Данилова Евгения Юрьевна, учитель, МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, danilovaev9@yandex.ru

Дергачева Елена Николаевна, учитель английского языка, МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, nataliagrishina87@mail.ru

Дубовский Юрий Александрович, доктор филологических наук, зав. кафедрой экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Заслуженный деятель науки РФ, профессор, ФГОУ ВО "Пятигорский государственный университет", г. Пятигорск, dubovsky@pgu.ru

Дулалаева Ирина Юльевна, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, firenedu@gmail.com

Заграевская Татьяна Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, ФГОУ ВО "Пятигорский государственный университет", г. Пятигорск, dubovsky@pgu.ru

Заграевская Станислава Михайловна, студент, Московский инженерно-физический институт, г. Москва, Россия, dubovsky@pgu.ru

Зайнуллина Диляра Равилевна, студент, Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, zaynullina0202@mail.ru

Закирова Оксана Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, anasko-05@yandex.ru

Замалиева Альбина Ирековна, ведущий специалист, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, albina.zamalieva.kpfu@gmail.com

Злобин Андрей Александрович, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Киров zlobin_andrei@mail.ru

Золотова Элина Романовна, студент, Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, zaynullina0202@mail.ru

Ибрагимова Эльмира Рашидовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, elmira915@mail.ru

Иванова Александра Викторовна, студент, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, sandralikeis54@gmail.com

Иванова Ирина Александровна, учитель английского языка МАОУ "Полилингвальный образовательный комплекс "Адымнар-Алабуга", г. Елабуга irene_ivanova90@mail.ru

Ивлиева Елена Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Российский государственный педагогический университет им. Герцена, Санкт-Петербург, elena.ivlieva@gmail.com

Илаева Раиля Анисовна, аспирант 3 года обучения МБОУ СОШ "Татаро-английская гимназия №16" Приволжского района г. Казани, www.railya13@mail.ru

Кабирова Земфира Зуфаровна, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, zemfira.khan@gmail.com

Камаева Рима Бизяновна, доктор филологических наук, доцент кафедры татарской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, kamaeva-r@mail.ru

Кеннисон, Оливия (Olivia Kennison) Университет Браун, Провиденс, Род Айлэнд, Соединенные Штаты Америки (Brown University, Providence, Rhode Island, United States of America), olivia.kennison@gmail.com

Кириллова Зоя Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и тюркологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, zkirillova@yandex.ru

Козинец Лидия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь, kazinets_la@tut.by

Кормильцева Алевтина Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, kormilcevaa@mail.ru

Королева Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, nekoroleva64@gmail.com

Косова Наталья Сергеевна, учитель, МБОУ "Лицей № 14", г. Нижнекамск, natali_k_09@mail.ru

Косолапова Татьяна Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, Факультет иностранных языков, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации Самарский государственный социально-педагогический университет (СГСПУ), Самара, kosolapova@sgspru.ru

Кочорбаева Радима Болотбековна, преподаватель, Кыргызско-Китайский факультет, Кыргызский Национальный университет им. Ж.Баласагына, г. Бишкек, meiguihua2012@mail.ru

Кротова Дарья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, da-kro@yandex.ru

Кукушкина Елена Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Alfgazva@mail.ru

Лагай Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, elenalagay@mail.ru

Леленкова Анна Викторовна, ассистент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, a_lelenkova@mail.ru

Лисевич Александра Сергеевна, магистрант Кыргызского Национально Университета им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, араeva.sofya@mail.ru

Литвиненко Елена Владимировна, старший преподаватель, кафедра контрастивной лингвистики Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, lena2703@inbox.ru

Минахметова Альбина Зульфатовна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, minah_alb@mail.ru

Мишутинская Елена Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров, elenamishutinskaya@yandex.ru

Морозова Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, olga22006@yandex.ru

Мугтасимова Гульназ Ринатовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, gulnaz-72@mail.ru

Мусина Гульнара Флюновна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, gulnara-2003@yandex.ru

Мухамедкулова Регина Ринатовна, учитель английского языка, МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, ilgera@mail.ru

Мухаммедова Гульнара Ильшадовна, преподаватель, Туркменский национальный институт мировых языков им. Довлетмамед Азади, г. Ашхабад, magtymgulytdu@gmail.com

Набиуллина Эльвина Разимовна, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, nevina805@gmail.com

Николаев Вадим Олегович, студент, ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный экономический университет", г. Санкт-Петербург, janenilsen@mail.ru

Николашина Екатерина Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВО "Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина", г. Рязань, e.nikolashina@365.rsu.edu.ru

Нильсен Евгения Александровна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории и практики английского языка и перевода, ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный экономический университет", г. Санкт-Петербург, janenilsen@mail.ru

Нуриева Ильсеяр Насиховна, учитель английского языка МБОУ СОШ №42 г. Набережные Челны, Ilseyar1982@yandex.ru

Паламарчук Анастасия Сергеевна, аспирант кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, amalyshova@gmail.com

Панфилов Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, panfiloval@mail.ru

Панфилова Валентина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, v.panfilova2010@yandex.ru

Перевозный Алексей Владиславович, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка, г. Минск, palxeil@rambler.ru

Петров Юрий Александрович, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, pietrov.iura@mail.ru

Полубинский Павел Сергеевич, преподаватель кафедры межкультурной профессиональной коммуникации, Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», г. Минск, pasha.polubinsky@gmail.com

Попов Дмитрий Владимирович, доктор философии (PhD) по филологическим наукам, доцент, Андижанский государственный университет, г. Андижан, hey-day85@mail.ru

Поспелова Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, nad_posp@mail.ru

Проконина Наталья Игоревна, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, prokoninanatalie@mail.ru

Пупышева Евгения Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, evpupysheva@yandex.ru

Радж Девкота Камал (Raj Devkota Kamal), доктор, Университет Трибхувана (Tribhuvan University of Nepal), выступление на конференции.

Разживин Анатолий Ильич, кандидат филологических наук, профессор, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, выступление на пленарном заседании.

Рамазанова Лилия Мударисовна, аспирант 1-го года обучения отделения филологии и истории, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, выступление на конференции.

Робинсон-Пант Анна (Robinson-Pant Anna), доктор, профессор, Университет Восточной Англии (University of East Anglia), выступление на конференции.

Романова Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИЯПК КНИТУ Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, galina.vlad.romanova@gmail.com

Савастюк Марина Леонидовна, старший преподаватель, Белорусский государственный университет, филологический факультет, кафедра английского языкознания, г. Минск, mlsmis@bk.ru

Сакаева Лилия Радиковна, доктор филологических наук, профессор, Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, liliyasakaeva@rambler.ru

Салахова Рузиля Рашитовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации К(П)ФУ, г. Казань, ruzilya5@mail.ru

Салимова Дания Абузаровна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, salimyl@mail.ru

Салтыкова Екатерина Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, katya_saltykova@mail.ru

Сибгаева Фируза Рамзеловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и тюркологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, zkirillova@yandex.ru

Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, a.sibgatullina@bk.ru

Сиразеева Альбина Фернатовна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, ruzilya.vahitova@mail.ru

Соколова Юлия Александровна, магистрант, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, iulya.sokolowa2010@yandex.ru

Сушкова Айгуль Рафаилевна, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, aigulechka.92@mail.ru

Тагирова Алена Андреевна, учитель, МБОУ "СОШ №10", г. Елабуга, alyona_yataa@inbox.ru

Тимофеев Андрей Алексеевич, магистрант, ФГБОУ ВО "Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева", г. Орел, heart-anna@yandex.ru

Токмакова Мария Константиновна, студент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, elenamishutinskaya@yandex.ru

Трофимова Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, tlv1981@mail.ru

Трушкина Юлия Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, ФГБОУ ВО "Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева", г. Саранск, tyi_@mail.ru

Фатхуллова Кадрия Сунгатовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, gulnaz-72@mail.ru

Хабибуллина Эльмира Альбертовна, учитель, МБОУ «Многопрофильный лицей №37», г. Нижнекамск, khabibullina.elmira@bk.ru

Хабриева Айсиня Ниязовна, учитель английского языка, МАОУ "Полилингвальный образовательный комплекс "Адымнар - Алабуга", г. Елабуга, aysina_88@mail.ru

Харисова Лилия Шафигулловна, учитель английского языка, МБОУ «СОШ №19», г. Нижнекамск, ilrera@mail.ru

Хасанова Лейсан Ильясовна, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, agent28@yandex.ru

Холбаева Диана Собировна, магистрант КГУ, МБОУ СОШ №4, г. Калуга, dianakholbaeva@gmail.com

Чергинская Ирина Александровна, старший преподаватель, Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, irina_che_07@mail.ru

Честнова Дина Шамильевна, преподаватель немецкого и английского языков, ФГКОУ «Казанское Суворовское Военное училище» МО РФ, г. Казань, calicusudina@mail.ru

Шаймарданова Миляуша Равилевна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Елабуга, milyausha33@mail.ru

Шайхутдинова Алсу Аликовна, учитель английского и немецкого языков, МБОУ "СОШ №24" г. Альметьевск, tajmasova.alsu@mail.ru

Шастина Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, shastina@rambler.ru

Шишкина Эльвира Александровна, учитель, МБОУ «Карабашская основная общеобразовательная школа №1» Бугульминского муниципального района РТ, Пгт. Карабаш, elvira.shishkina@mail.ru

Шкилёв Роман Евгеньевич, кандидат филологических наук доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, schkilef@gmail.com

Шкурко Валерия Николаевна, руководитель педагогических программ, Международная школа Alabuga International School, г.Елабуга, shkurko-lera@mail.ru

Щербакова Лидия Сергеевна, учитель иностранных языков Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "СОШ №3" г. Набережные Челны, lida.shcherbakova.96@mail.ru

Юганова Валентина Юрьевна, учитель, МБОУ "Лицей № 14", г. Нижнекамск, natali_k_09@mail.ru

Яхина Альбина Мухаметдиновна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, zam_albina@mail.ru

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Сборник научных трудов
V Международной научно-практической конференции

Под редакцией

Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой.

Редакционная коллегия:

**А.М. Яхина, А.А.Сибгатуллина, А.М. Борисов,
Р.Е. Шкилев, Н.Е. Королева, И.Ю. Дулалаева**

Верстка и дизайн – Центр оперативной печати «АБАК»
Подписано к публикации 23.10.2021 г. Гарнитура «Times».
Формат 60x84/8. Печать цифровая. Бумага ВХИ. Усл.п.л.
г. Елабуга, ул. Пролетарская, 34
Тел.: (85557) 3 36 71



**Елабужский
ИНСТИТУТ КФУ**