

**Министерство культуры Российской Федерации**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Казанский государственный институт культуры»  
Кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики

**МНОГОУРОВНЕВАЯ ЯЗЫКОВАЯ  
ПОДГОТОВКА В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА**

*Материалы  
VII международной  
научно-практической конференции  
29 мая 2020 года*

**Казань, 2020**

УДК 378:811.1/8  
ББК 74.480.26+81.2  
М 73

*Казанский государственный институт культуры  
Кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики*

**Научные редакторы:**

д-р пед. наук, профессор **А.В. Фахрутдинова**  
канд. филол. наук, доцент **Т.В. Сорокина**  
канд. пед. наук, доцент **Е.Е. Новгородова**  
канд. филол. наук, доцент **Л.Т. Идиатуллина**  
канд. пед. наук, ст. преподаватель **Т.В. Букина**  
канд. филол. наук, доцент **З.Н. Серова**  
канд. пед. наук, доцент **Л.А. Малахова**

**Составитель:**

канд. пед. наук, доцент **Е.Е. Новгородова**

М 73 Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. (29 мая 2020г.) / кафедра межкульт. коммуникации и лингвистики КазГИК; сост.: Новгородова Е.Е.; науч. ред.: Фахрутдинова А.В. и др. – Казань, 2020. – 446 с.

**ISBN 978-5-9960-0118-7**

В издание вошли статьи преподавателей вузов, школьных учителей, аспирантов и магистрантов, исходя из тематики их научных исследований, отвечающие общему направлению заявленной конференции. Материалы включены в сборник в авторской редакции. Авторы несут ответственность за содержание материалов, достоверность приведенных фактов, цитат, статистических данных.

**ISBN 978-5-9960-0118-7**

© КазГИК  
© Коллектив авторов

## СОДЕРЖАНИЕ

<b><i>1. Модернизация образования и инновационные методики преподавания национальных и иностранных языков</i></b> .....	8
<b>Вильданова Г.А., Кейгл К.Н.</b> Повышение учебной мотивации .....	8
<b>Жусупова Р.Ф., Исмаилова Г.Ж.</b> Риторические приемы в преподавании английского языка в начальных школах .....	10
<b>Фахрутдинова А.В., Гутман Е.В.</b> Цифровизация университетского языкового образования как фактор успешности студентов (изучение иностранного языка) .....	15
<b>Еремина К.С., Садыкова А.Г.</b> Из опыта внедрения веб-квеста в образовательный процесс английского языка в условиях средней общеобразовательной школы .....	19
<b>Ильдуганова Г.М.</b> Проектная работа на занятиях по иностранному языку как средство оценки знаний в условиях дистанционного обучения в вузе ...	23
<b>Дульмухаметова Г.Ф.</b> Обучение студентов иностранному языку с использованием компетентностного подхода .....	28
<b>Гаязова А.А., Вильданова Г.А.</b> Проблема мотивации обучающихся вуза в процессе изучения иностранного языка .....	31
<b>Рахимова А.Э., Колмакова К.Р.</b> Интерактивные методы обучения иноязычной лексике .....	33
<b>Магнитская А.А.</b> Роль педагогического дизайна информационно-образовательной среды для преподавания английского языка в вузе .....	36
<b>Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н.</b> Информационные методы обучения в условиях реализации образовательного процесса .....	39
<b>Гилязова Г.Х.</b> Психологические эффекты как инновационные методы в изучении английского языка .....	47
<b>Ксенофонтова В.С.</b> Роль игры в формировании коммуникативных навыков младших школьников на уроках английского языка .....	49
<b>Кузьмина Е.К.</b> Ролевая игра как метод работы над лексикой при обучении второму иностранному языку .....	53
<b>Рамазанова А.Р., Полькина Г.М.</b> Роль инновационных технологий обучения иноязычному чтению в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся .....	55
<b>Рахимова А.Э., Колмакова К.Р.</b> Требования к интерактивным методам обучения иноязычной лексике .....	59
<b>Хафизова К.Р., Дульмухаметова Г.Ф.</b> Интенсивные методы обучения говорению, основанные на суггестии (на материале китайского языка) .....	61
<b>Першагина И.А.</b> Формирование лексического минимума при обучении иностранному языку студентов-музеологов .....	65
<b>Богданова А.Р., Дульмухаметова Г.Ф.</b> Актуальность использования Интернет-ресурсов на уроках китайского языка .....	72
<b>Хренова А.В., Валеева Р.З.</b> Игровые технологии как метод обучения английскому языку в школе .....	75

<b>Сайфутдинова М.Ф., Валеева Р.З.</b> Современные технологии в обучении навыкам говорения .....	77
<b>Столярова А.В., Валеева Р.З.</b> Технология обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в начальной школе .....	81
<b><i>II. Литературоведение и иностранные языки в современном мире</i></b> .....	84
<b>Саменкызы У., Кулбарак С.О.</b> Дастан «Джахан-Намме» Мухаммада Хайдара Дулати .....	84
<b>Василевич Д.В.</b> Влияние китайской культуры на становление японской письменности .....	90
<b>Сорокина Т.В.</b> Принцип «мерцания» вымышленного и реального как основа художественного мира прозы и эссеистики Ю.В.Буйды .....	95
<b>Рыскулбекова С.Р., Дуйсенгазы С.М.</b> Жанр толгау в казахской поэзии .....	101
<b>Серова З.Н.</b> Языковая репрезентация основных образов в романе-пьесе Гульнары Ахметзяновой «Моя защита» .....	110
<b>Груздева Е.А.</b> Изучение типа героя в курсе истории зарубежной литературы (на материале сборника очерков М. Твена "Налегке") .....	116
<b>Сафина Г.Ф.</b> Новые имена в современной татарской женской поэзии: основные мотивы и образы, своеобразие поэтики лирики Алины Хисамиевой .....	122
<b>Аржанцева К.В.</b> Визуальный код романа Чайны Мьевиля "Город и город" ..	138
<b>Акмалова Г.А., Полькина Г.М.</b> Обучение на материале пословиц и поговорок на уроке иностранного языка в 9 классе .....	144
<b><i>III. Язык и межкультурная коммуникация в контексте современных тенденций образования</i></b> .....	147
<b>Нуржанова З.М.</b> Национально-культурная специфика гостических компонентов коммуникации .....	147
<b>Якушкина Е.Н.</b> Эффективность применения перевода как педагогического инструмента в процессе преподавания иностранного языка .....	152
<b>Тулусина Е.А.</b> Культурная память как объект преподавания иностранного языка .....	159
<b>Юсупова Л.М., Галеева М.В.</b> Обучение на билингвальной основе в системе современного языкового образования .....	163
<b>Галавова Г.В., Сафиева А.А.</b> Специфика применения татарского языка в индустрии туризма .....	167
<b>Сабирова Р.И., Рахимова А.Э.</b> Формирование межкультурной языковой компетенции при изучении иностранного языка .....	172
<b>Иванова В.П., Вильданова Г.А.</b> Аналогичные словообразовательные модели в разноструктурных языках (на материале английского и китайского языков) .....	175

<b>Кузьмина Е.К.</b> Особенности коррективной технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции при обучении второму иностранному языку .....	177
<b>Маннапова В.Ф., Валеева Р.З.</b> Особенности организации коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка .....	180
<b>Ибрагимова И.И., Мухаметшина А.И.</b> Лингвострановедческие аспекты и лингвокультурология фразеологизмов в преподавании английского языка .....	182
<b>Воловикова Т.И.</b> Композиты на уроках русского языка и литературы .....	185
<b>Иванова В.П., Валеева Р.З.</b> Влияние развития IT-технологий на лексический пласт языка: преимущество компьютерных игр при формировании лексического пласта языка .....	190
<b>Курочкин Р.В.</b> Особенности официально-делового стиля изложения текста в английском языке. Понятие «legalese» .....	194
<b>Кириллова З.Н.</b> Керәшен татарларынң язгы бәйрәмнәре мисалында тел һәм мәдәниятара багланышлар .....	197
<b>Хафизова К.Р., Дульмухаметова Г.Ф.</b> Трудности обучения говорению на китайском языке, связанные с фонетическим строем языка (на материале китайского языка) .....	203
<b><i>IV. Русский язык как иностранный: технология и методика преподавания</i></b> .....	207
<b>Чжэн Чжуньи</b> Аутентичный материал русских песен как основа знакомства с глаголом на занятиях РКИ .....	207
<b>Груздева Е.А.</b> Лингвострановедческий подход в обучении китайских учащихся русскому языку как иностранному .....	214
<b>Кулькова М.А.</b> Система организации работы с метеорологической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному .....	220
<b>Ибрагимова Л.Г.</b> Изучение языка специальности в КГМУ: опыт разработки пособия «Русский язык в медицинском вузе. Часть 2» .....	227
<b>Идиатуллина Л.Т.</b> Художественные фильмы на уроках РКИ .....	230
<b>Светлова Р.М.</b> К вопросу о разработке проверочных работ по РКИ для студентов 2 курса КГМУ .....	235
<b>Салимгараева К.Л., Колосова Е.И.</b> О преподавании эмотивных глаголов на занятиях РКИ .....	237
<b>Сабирова А.И.</b> Изучение поэтических текстов на занятиях РКИ .....	244
<b>Юсупова Л.Г.</b> Работа с текстами на занятиях русского языка как иностранного (на материале обучения студентов-медиков) .....	249
<b><i>V. Лингвистические аспекты современной филологии</i></b> .....	254
<b>Ли Мэни</b> Специфика использования глагольной лексики в художественном тексте (на материале рассказов Т. Толстой) .....	254

<b>Джамбаева Ж.А.</b> Отражение общечеловеческих ценностей в языковом сознании: лингвоаксиологический аспект .....	259
<b>Кулькова М.А., Ройтер Кирстен</b> Национально-культурные особенности немецкой этноспецифической лексики, номинирующей денежные отношения (на примере паремиологических единиц) .....	265
<b>Хырбу С.А.</b> Этнокультурная специфика образных сравнений .....	269
<b>Сакаева Л.Р., Жумагулова К.А.</b> Исследование концепта «жизнь» в английском и русском языках (на материале пословиц и поговорок) .....	275
<b>Гарипова А.Н.</b> Лингвистические и этнокультурные особенности фразеологизмов с ономастическим компонентом (на материале английского языка) .....	281
<b>Закирова Г.З.</b> Межъязыковая соотнесенность компаративных фразеологических единиц английского и татарского языков .....	286
<b>Вильданова Г.А.</b> Медиамистификация образа русского человека .....	290
<b>Кузьмина Е.К.</b> Лексические трудности перевода публицистических текстов .....	292
<b>Салахова Р.Р.</b> Глаголы, репрезентирующие природные явления в татарском языке .....	309
<b>Сакаева Л.Р., Гизатуллина Д.Р.</b> Проблема изменения порядка слов при переводе .....	315
<b>Рябова А.Р., Кулькова М.А.</b> Прием нейтрализации при переводе художественной литературы (на примере произведений Стивена Кинга) .....	320
<b>Шумков А.В., Муртазина Д.А.</b> Семантические особенности и перевод препозитивных атрибутивных терминов-словосочетаний в научно-технических текстах .....	324
<b>Габдрахманова А.С., Рахманкулова К.Р.</b> Особенности политического дискурса на примере выступлений Дональда Трампа .....	327
<b>Хренова А.В., Валеева Р.З.</b> Влияние английского языка на формирование новых слов в китайском языке .....	331
<b>Хайруллина И.Б., Кулькова М.А.</b> Особенности перевода лексики с культурным компонентом с русского на немецкий язык .....	333
<b>Зиганшина Н.Ф., Садыкова Л.Б.</b> Грамматические проблемы синхронного перевода в немецко-русской языковой паре .....	337
<b>Ермоленко А.Ю.</b> Тенденции перевода американских фильмонимов на русский язык .....	342
<b>Гутарова А.В., Старостина Е.В.</b> Проблема передачи субъективной модальности в текстах немецкой публицистики на русский язык .....	345
<b>Давлетшина А.Р., Кулькова М.А.</b> Проблема перевода молодежного сленга в телевизионном дискурсе (на примере современных американских телесериалов) .....	347

<b>VI. Педагогика и психология в поликультурной среде образовательного учреждения</b> .....	352
<b>Валеева Р.З., Касерта Л.Ф.</b> Международное сотрудничество вузов как средство повышения качества подготовки студентов-лингвистов .....	352
<b>Малахова Л.А., Ситдикова Г.Р.</b> Об особенностях организации непрерывного профессионального развития молодых преподавателей иностранных языков .....	354
<b>Идиатуллин А.В., Идиатуллина Л.Т.</b> Организационно-педагогические условия применения технологии CLIL в процессе реализации программ высшего образования .....	360
<b>Шакирзянова Р.М.</b> Педагогическая поддержка творчества учащихся в учреждениях дополнительного образования .....	371
<b>Кузьмина Е.К.</b> Теоретико-методологические аспекты продукт-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе .....	375
<b>Букина Т.В.</b> Особенности преподавания иностранного языка в условиях дистанционного образования .....	378
<b>Новгородова Е.Е.</b> Дистанционное обучение как фактор межкультурной коммуникации в контексте современных тенденций образовательного процесса .....	383
<b>Латыпова В.М.</b> Игровая культура народов Поволжья как средство приобщения молодежи к традиционным формам досуга .....	395
<b>Идиатуллин А.В., Идиатуллина Л.Т.</b> Компетентностный портрет педагога, реализующего учебные курсы в рамках программ высшего образования с использованием технологии CLIL .....	398
<b>Ксенофонтова В.С., Валеева Р.З.</b> Формирование иноязычных коммуникативных навыков младших школьников в системе дополнительного образования .....	404
<b>Рахмет М.А.</b> Система сценического боя в казахском искусстве .....	407
<b>Хамматова Э.М., Ибятова З.А.</b> Слово должно настроить чуткие струны сердца ... ..	418
<b>Маннапова В.Ф., Валеева Р.З.</b> Формирование культуры коммуникативного поведения у подростков как педагогическая проблема .....	421
<b>Горбач А.В.</b> Формирование читательской грамотности на уроках английского языка .....	425
<b>Муллаянов А.Ш.</b> Преподавание английского языка во франкистской Испании как часть государственной культурной политики Великобритании и США .....	431
<b>Авторы</b> .....	438

# 1. Модернизация образования и инновационные методики преподавания национальных и иностранных языков

*Г.А. Вильданова, К.Н. Кейгл*

## ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

*В статье анализируются средства повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, описывается образовательный потенциал полимодального дискурса.*

**Ключевые слова:** *мотивация, средства масс-медиа, методика, индивидуализация*

**G.A. Vildanova, K.N. Cagle ACADEMIC MOTIVATION DEVELOPMENT**

*The article presents overview of motivation development methods to foreign language study by means of mass media resources. The paper highlights the educational potential of multimodal discourse.*

**Key words:** *motivation, mass media resources, methodology, individualization*

In the process of English language teaching academic motivation plays central role.

Thus motivation, its formation and components become the object of study of psychologists and the basis for the development of effective teaching methods for various disciplines. The purpose of this article is to analyze the methods of increasing the motivation of students to study English.

First of all, the concept of motivation in the broad sense is treated as human behavior determination [1]. At the same time, more specific definitions highlight goals and concepts that are significant for the certain area of knowledge, e.g., M.V. Matyukhina defines it as motive system, their complex hierarchy [3].

For the purposes of our study of the formation of motivation in the system of higher education, we should refer to the definition of E.V. Stevik, which defines motivation as a complex phenomenon that includes the student's communicative needs and his attitude to the language community. Motivation is heterogeneous and implies external and internal components. External motivation is associated with social motives while the internal one is determined by the nature of the activity. Both external and internal motivation can be positive and negative [4].

O.V. Sumtsova defines the following external factors as components of external motivation: the need to pass an exam, the hope of financial reward, the possibility of future travel, the desire to continue studying abroad, the ability to

communicate with foreigners, the desire to create your own travel agency or become a translator. Such motivation can be called personal, since students learn the language, having a personal need to achieve academic success or to get a job for which knowledge of the language is mandatory. This type of motivation is characterized by a steady interest in the subject, a clear understanding of its value, as well as subjective goals in the learning process. Intrinsic motivation, in contrast to extrinsic motivation, comes "from within". It refers to the study of language for personal growth or cultural development. A student can be motivated by the pleasure of the learning process itself, the desire to communicate with native speakers of the language being studied [3].

Traditionally, the following ways of forming and maintaining students' motivation to learn a foreign language are offered:

1) the creation of a specially designed system of exercises, by performing which the trainees would feel the result of their activity (a condition for the development of internal motivation);

2) involvement of the emotional sphere in the learning process (a condition for internal motivation);

3) the nature of the pedagogical influences of the teacher, in particular the presence of incentives and reinforcements (a condition for the formation of external motivation);

4) the use of authentic materials in the classroom (the creation of a foreign language atmosphere in the classroom as a condition for the development of internal motivation);

5) the use of personal individualization (a condition for both the formation of external and internal motivation);

6) work with foreign specialists (native speakers);

7) the use of modern Internet technologies, etc. [3].

Naturally, the above methods are most often combined to increase motivation and achieve greater efficiency of the learning process. The teacher faces the challenge of providing the student with information and directing them to independent study of the discipline. In our opinion, for the formation of a sustainable motivation to study the subject, such general teaching principles as the principle of visibility, accessibility and individualization are of great importance.

It should be noted that modern performers of different musical genres provide extensive empirical material, the educational potential of which is not limited to the framework of one discipline. For example, the song "Handlebars" by the American hip-hop group Flobots is entirely based on the stylistic technique of "gradation", repetitions of various kinds (anaphora, framing) and contains a powerful humanistic message to representatives of modern youth. The analysis and interpretation of the lyrics, along with the repetition of the studied theoretical material, carries educational potential and allows you to develop

communication skills in a foreign language and critical thinking. In addition, the song can be used to study the topic “Modal Verbs”, since based on the intensive use of the modal verb “can” in the content of the work, a series of exercises can be developed, in particular, to discuss such questions as “How many times CAN is used?”; “What is its function?” “What things out of this list can you do?” etc. Then, the text involves many realia (Leif Ericson, “De Colores”, “I’m proud to be an American”, holocaust, do-si-do, etc.), so the discussion and decoding of background information contributes to the development of intercultural competencies, while the existing special vocabulary (split the atoms of a molecule, satellite, design an engine sixty four, take apart the remote control, survive aquatic conditions, etc.) expands the vocabulary of students [2].

As a result, there is great enthusiasm on the part of students solving such tasks and positive attitude to the foreign language study. Such approach is very effective, even below average students get happy to study English via their interests. Taking into account the new generation specific interests and implementing the principle of personalized individualization lies at the heart of new methods of increasing motivation for learning.

#### **References**

1. Бабушкин Е.Г. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом: учебное пособие. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2011. – 82 с.
2. Вильданова Г.А., Валеева Р.З., Новгородова Е.Е. Повышение мотивации к изучению филологических дисциплин средствами современных масс-медиа// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2020. №1. С. 149-156.
3. Сумцова О.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов технических вузов// Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2009. - № 2 (4). - С. 246-249.
4. Stevick E. W. Teaching Languages: A Way and Ways: Rowley, M.A.: Newbury House Publishers, 1980. – 304 p.

***Р.Ф. Жусупова, Г.Ж. Исмаилова***

#### **РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

*Являясь наукой, изучающей культуру речевого поведения, закономерности устного и письменного общения, риторика, несомненно, может оказать благотворное влияние на результаты изучения всех словесных предметов, в том числе и на изучение английского языка. Сопряжение программ обучения риторике и английскому языку, использование языкового опыта учащихся в*

родном языке при обучении иностранному – один из путей решения этой важной и актуальной проблемы.

**Ключевые слова:** риторические приемы, речевое воздействие, речевое взаимодействие, речевые информации, речевые гимнастики, речевые жанры, речевые задачи, интегрированная методика

## **R.F. Zhusupova, G.Zh. Ismailova RHETORICAL TECHNIQUES IN TEACHING ENGLISH AT PRIMARY SCHOOLS**

*Being a science that studies the culture of verbal behavior, the patterns of oral and written communication, rhetoric can undoubtedly have a beneficial effect on the results of studying all verbal objects, including the study of the English language. The combination of training programs in rhetoric and English, the use of language experience of students in their native language when teaching a foreign language is one of the ways to solve this important and urgent problem.*

**Key words:** rhetorical techniques, speech exposure, speech interaction, speech information, speech gymnastics, speech genres, speech tasks, integrated methodology

The communicative development of primary schoolchildren is carried out by means of two languages - native and foreign taking into account the integrity of the child with a similar subject basis, common speech mechanisms and mental processes, as well as an innate linguistic function. In the study of philological subjects in elementary school there is much in common. The process of holistic development of primary schoolchildren through the integration of their native and foreign languages is facilitated by the fact that many schools study rhetoric. Being a science that studies the culture of verbal behavior, the patterns of oral and written communication, rhetoric can including the study of the English language. Relying on the experience of rhetorical skills among younger schoolchildren will help, in our opinion, to more effectively form the basis of communicative competence among students, since “a child of primary school age learns better and learns more when he can actively use his personal experience in the learning process” [1]. In rhetoric lessons, younger students learn the rules of speech and non-speech behavior, with concepts such as “politeness”, “eye contact”, “rhythm”, “intonation”, “speech effect”, etc., knowledge and knowledge of which are so necessary for communication . Using the examples of children's writers' works, children easily learn the rules of communication and, following the patterns, learn to express attention and respect for the interlocutor. In general, the course of rhetoric, according to MR Savova, is a unique opportunity to “lose” many situations of our everyday communication and in a playful way not only master these situations and various roles in them, but also master the tool for modeling and evaluating communication, develop the ability to analyze and create various speech works, the ability to understand other people, to reckon with their opinions and needs [2]. At the same time, it is important for everyone both teachers and students to know the fundamentals on the basis of which

human communication is built and in comparison with which the effectiveness, success, and appropriateness of rhetorical means and techniques are evaluated. And not only to know, but also to master the basic "rules of the game" in speech interaction. The textbooks of rhetoric contain many interesting techniques that teach speech interaction, which can conditionally be combined into the "Culture of Communication" group and distinguish the following exercises in it:

- Choose the correct form of appeal
- Explain the rules of conduct
- Politely refuse
- Warn about something, etc.

With great success, these techniques can be used in teaching English. Learning English, children learn to contact friends and adults - acquaintances and strangers (Hello! Hi! Good afternoon, Mr. Read!); use speech etiquette formulas (I'm glad to meet you! How are you?), etc. Rhetoric teaches that speech communication is realized in the interaction of people and, in particular, with the help of speech influence, which refers to the management of human behavior through speech information [3]. The result of speech exposure may be, as A.A. Leontiev believes, persuasion, empathy, sympathy, commandment, suggestion, etc. [4]. The group of techniques for teaching primary schoolchildren speech impact, available in the textbooks of rhetoric, is conditionally called "Expression of emotions", among which we highlight the following exercises:

- Express your sympathy.
- Calm down.
- Ask for forgiveness.
- Express gratitude, etc.

English textbooks contain a large number of such techniques, and the teacher's task is not to select such techniques, but to transfer the experience of students in their native language to the study of a new language system. As you know, younger students have a special susceptibility to everything new, including a new language - sounds, structures, words. The sooner children develop a unique human gift - the gift of speech, the sooner you can "open the mouth of the children" and thereby achieve the desired results. The textbooks of rhetoric offer a variety of techniques that draw students' attention to the correctness of speech, which can be combined into the group "Correct speech":

- Name the odd.
- Exclude repetitions.
- Combine two phrases into one.
- Think and say where the error is, etc.

Particular emphasis in textbooks of rhetoric is placed on the use of speech gymnastics techniques, which are held at rhetoric lessons in the so-called "Five-

Minute Speech Gymnastics". It seems advisable to keep this name and include the following exercises in this group:

- Say in a whisper, but distinctly.
- Say with different intonations.
- Blow out the candle.
- Buzz like a bee, etc.

The importance of these techniques can hardly be overestimated, especially for the formation of pronunciation skills and intonation. As M.M.Bakhtin notes, "Intonation always lies on the border of verbal and non-verbal, spoken and untold. In intonation, the word directly comes into contact with life. And above all, it is precisely by intonation that the speaker and listeners come in contact [5]. In the course of rhetoric, students learn the functions of speech, types of speech by the nature of the interaction (dialogue and monologue), speech genres. Pupils learn to tell and describe, communicate and reason, distinguish between official speech and conversational, etc. In this large section, we distinguish the following four groups of rhetorical devices:

- "Dramatization"
- "Rhetorical games"
- "Reasoning"
- "Comparisons."

The palette of these rhetorical devices is very diverse and rich. In the future, such techniques as "Auction of kind words", "Best tip", "Best rhetorician", "Transmutation", etc. will be disclosed. We illustrate the rhetorical techniques described above for the 3rd class of a foreign language. Examples:

Communication:

- Performing speech tasks: praise, comfort, persuade, calm, inform, etc.
- Express admiration, surprise at someone, at anything.
- Express your joy. Ask. Fantastic! Wow! Super! Great! So nice! So funny!

What a lovely day, girl, cat! They are so nice! Are you policeman? Your dog?

Learning to talk:

- Recover content by keywords.
- Describe the picture (topic, title, main idea).
- Compose the story by arranging the drawings in the correct order. Prepare a performance according to the scheme.

• Draw a portrait of a friend and tell about him (name, age, height ...).

Draw up a dialogue scheme with the help of funny little men. Sound it. Relive the cheerful little men. Make a proposal scheme and voice them. This is ... (name, age).

Polite communication:

- Play the Good Mood verse.

- Play the greeting scene.
- Tell about yourself: are you polite? With everyone? Everywhere?
- Express your joy when meeting with friends.
- Sing a greeting song. How can you politely ask about the affairs and well-being of people. How to politely address adults? I'm glad to meet you! Good morning to you! I'm glad to see you! How are you? Are you fine? Mr., Mrs., Miss.

The correct speech:

- What words were spoken incorrectly in the poem?
- How do you pronounce them? What are the pronunciation standards?

What?

Dialogue:

- Restore the order of replicas in the dialogue.
- Restore the dialogue by adding one replica.
- Number the lines of dialogue. Sound it out.

How are you? Fine, too.

- Hi, Spot! Fine, thanks.

And you? - Hi, Nooks!

Compare and say:

- Compare 2 figures. What are they like, how are they different?
- Compare the adult beast and its cub using the framed words.
- How will the heroes behave the same or differently?
- Compare the weather in England and in Russia. It's cold in Russia. It's rainy in England.

Compare and say:

- Compare subjects in English and Russian schools.
- Tell me what you can do with the verb "can," and what can your friend do? I can play. I can run. He can swim. She can count.

Reasoning:

- Explain the rule.
- Express your point of view.
- Tell the secrets of the letters Aa, Ii, Qq, Ww, ...
- The secret of the three-headed wizard.
- Tell us what you like.

As you can see, the techniques that primary school students learn in rhetorical lessons can be quite effectively used in teaching English. So far, the school has not yet solved this important socially significant problem. There are many reasons for this. But the main one is the lack of a scientifically-based integrated teaching technique for communicating with younger schoolchildren just children of that age, when they still have special abilities to "absorb" speech and they have already developed a willingness to master its varieties. The combination of training programs in rhetoric and English, the use of language experi-

ence of students in their native language when teaching a foreign language is one of the ways to solve this important and urgent problem.

#### References

1. Зайцев И.С. К вопросу о профилактике социальной дезадаптации старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев // Імідж сучасного педагога. 2005. № 6-7 (55- 56). – С. 82-86.
2. Савова М.Р. // Нач.шк.плюс до и после. - 2004. - №2.-С.11-15. - С. 2004
3. Kiselev V.A. Method of Preparing Carbides and Apparatus for Carrying out the Method. British Patent No. 1521384, 1978.
4. Леонтьев А.Н. Современные проблемы образования и воспитания.- Вопросы философии, 1973, № 11, с. 30-33.
5. Bakhtin M.M. The Science of the Commons: A Note on Communication Methodology, 1979, № 78, pp. 99-100.

*А.В. Фахрутдинова, Е.В. Гутман*

### **ЦИФРОВИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ (ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

*Изменения, произошедшие в мире на рубеже XX-XXI вв., привели к формированию виртуальной научной и социальной среды. Поскольку образование является системообразующим звеном трансформации общества для развития научной мысли, а также практики создания цифровой образовательной среды изучение перспектив и рисков в контексте каждого направления подготовки является значимым. Таким образом, цель настоящего исследования - изучение влияния цифровизации университетского языкового образовательного пространства на развитие личности. В контексте исследования цифровизация не является инструментом замещения социально-коммуникативной образовательной среды, но является механизмом интенсификации образовательного процесса. Исследование позволяет утверждать, что риски преодолимы, и цифровизация университетского образовательного пространства вуза при учете достаточной изученности механизмов их преодоления является значимым фактором успешности будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** студент, языковое образование, цифровизация, университет, образовательное пространство, коммуникация, компетенция

**A.V. Fakhrutdinova, E.V. Gutman DIGITALIZATION OF UNIVERSITY LANGUAGE EDUCATION AS A FACTOR OF STUDENTS SUCCESS (FOREIGN LANGUAGE STUDY)**

*Changes in the world at the turn of the XX-XXI centuries led to the formation of a virtual scientific and social environment. Since education is a system-forming link in the transformation of society for the development of scientific thought, as well as the practice of creating a digital educational environment, the study of prospects and risks*

*in the context of each major is significant. Thus, the purpose of this research is to study the digitalization impact of university language educational space on personality development. In the context of the study, digitalization is not a tool for replacing the socio-communicative educational environment, but it is a mechanism for intensifying the educational process. The study allows us to support this point of view the risks are surmountable, and the digitalization of the university educational space, given the sufficient knowledge of the mechanisms to overcome them, is a significant factor in the success of future teachers.*

**Key words:** *student, language education, digitalization, university, educational space, communication, competence*

Условия современной жизни определили, что цифровизация университетского образовательного пространства теперь рассматривается как фактор успешности студентов, при этом цифровизация подразумевает вступление мира в новую технологическую эпоху, основанную на знании иностранных языков. Мы должны понимать, что коммуникационные процессы, в которые вовлечены обучающиеся, чаще всего происходят не только в реальной, но и в виртуальной социальной среде и очень часто построены на взаимодействии с представителями других государств. Изменения, произошедшие в сфере науки бизнеса, экономики администрирования, также подразумевают свободное владение иностранными языками, что является значимой предпосылкой цифровизации общества.

Раз уж мы говорим о цивилизационной глобализации, то должны понимать, что она также определяет развитие фундаментальной науки и образования [6].

Как результат – массовый поиск индикаторов повышения эффективности нового подхода к образованию, успешность выполнения педагогами поставленных перед ними задач, а также усвоение учащимися значимого набора компетенций [5].

В.В. Вольчик в своих исследованиях отмечает, что в современных условиях образование - это важнейший социально-экономический институт, задача которого не только компетентностно- когнитивное развитие индивида, но и формирование нового уровня цивилизации [1].

Таким образом, мы определили цель нашего исследования, которая состоит в поиске особенностей формирования личности обучающегося в условиях цифровизации университетского языкового образования (изучение иностранных языков), а также в определении позитивного влияния данного процесса на развитие личности обучающегося и рисков, которые могут возникнуть в процессе цифровизации университетского языкового образования. Опросы, анкетирование, собеседования позво-

лили выявить проблемы, возникающие при усилении роли цифрового образовательного пространства у обучающихся и преподавателей.

Важным считаем отметить, что процесс цифровизации языкового образования обучающихся подразумевает расширенное использование дистанционного контента в рамках изучения разделов дисциплины «Иностранный язык», которые связаны с овладением обучающимися научного и профессионального контента [3]. Он подразумевает использование электронных библиотек, сайтов организаций, видео-аудиозаписей, интерактивных и цифровых изданий, вовлечение студентов в онлайн режим: онлайн трансляции, онлайн конференции, работа с ресурсами социально-политического, правового, экономического взаимодействия.

При этом нами было замечено изменения, произошедшие на уровне аксиолого-гуманистического, личностно-деятельностного и когнитивно-поискового развития.

Использование цифровой образовательной среды при изучении иностранных языков повлияло на культуру изложения материала, на аккуратность предоставления учащимися данных, их точность, а также на понимание полученных знаний в контексте их профессиональной и социальной значимости. Кроме того, обучающиеся научились обращаться к заслуживающим доверия базам данных, число которых увеличилось, за счёт чего степень изучения вопроса углубилась и расширилась, обучающиеся стали относиться к собственным достижениям и к новым знаниям более критично. Усилилось желание, и повысилась готовность к усилению социальной и профессиональной активности. Однако помимо произошедших через год позитивных изменений, которые мы можем констатировать в первой половине экспериментального периода, обучающиеся и преподаватели отмечали появление депрессивного состояния, апатии, раздражительности. По результатам анализов научных исследований мы пришли к заключению о том, что изменения в состоянии произошли в связи с ограничением социально-коммуникативного поля. Несмотря на когнитивный, деятельностный, компетентностный прирост, обучающиеся перестали получать удовлетворение от проделанной работы. Для изменения ситуации мы считаем возможным увеличить долю коллективных и творческих заданий, выполнение которых требует широкого использования цифровых технологий и возможностей виртуальной среды.

Другим важным риском цифровизации языкового образовательного пространства вуза мы можем считать неготовность к его созданию как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся. В первую очередь это недостаточное понимание возможности цифрового образова-

тельного пространства, это отсутствие навыков работы с цифровыми технологиями, это отсутствие материально-технической базы как у учебного заведения, так и у самих обучающихся и преподавателей. Если преподаватели с той или иной степенью готовности повышают свои ИТ знания, то обучающиеся чаще считают это сложным и требующим от них больших «ненужных» усилий. Поскольку на начальном этапе воспринимают цифровое информационное поле (в большинстве случаев) исключительно в контексте общения в социальных сетях и участия в онлайн играх.

Наше исследование позволяет утверждать, что обсуждения пользы или вреда цифрового образовательного пространства не имеет право на существование. Мы не можем оборачиваться только назад и говорить, как раньше было всё хорошо. Необходимо движение вперёд, поиск новых решений возникающих в новой реальности проблем. Новое научно-информационное и виртуальное социально-коммуникативное пространство подразумевают поиск механизмов снижения социальной напряженности, связанной со скоростью и динамикой происходящих изменений в окружающем нас мире. Современное общество подразумевает изменение стандартов и стереотипов в профессиональной деятельности и овладение профессионально значимыми компетенциями и навыками. Модернизация сводится в этом контексте к технологическим аспектам и попыткам имитации инновационных технологий на основе втягивания научной элиты в дискуссии, форумы, симпозиумы, дискуссионные панели и т.п., подвергая необоснованной критике институты цивилизации, о чем упоминает в своих исследованиях Е.Ш. Гонтмахер [2].

Например, Н.С. Крамаренко и А.Ю. Квашин, рассматривают проблемы использования инноваций в высшей школе через призму психологических и организационных аспектов введения цифрового образования для избегания его превращения в «цифровой колхоз», т.е. попадания в ловушки цифровизации [4].

В заключении следует сказать, что цифровые технологии для высшего образования это одновременно риск и спасательный круг, который позволяет интенсифицировать, индивидуализировать образовательный процесс. Однако цифровизация образовательного пространства не должна стоять на пути живого общения людей друг с другом, она должна способствовать самоактуализации личности. Сочетание коллективных, социально-коммуникативных форм взаимодействия позволяет избежать большого количества рисков.

## Литература

1. Вольчик В.В., Маслюкова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования // TerraEconomicus. 2019. 17(2), с. 146-162.
2. Гонтмахер Е.Ш. Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры // Мировая экономика и международные отношения. 2010. №10. С.3-11.
3. Конратьева И.Г., Фахрутдинова А.В. Вопросы непрерывного и гибкого образования /В сборнике: Иностранные языки в современном мире// Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Под редакцией Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. 2017. С. 140-147.
4. Крамаренко Н.С., Квашнин А.Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2017. № 4. С.1-16.
5. Фахрутдинова А.В., Конратьева И.Г. Построение учебно-воспитательного процесса вуза - современное понимание и принципы организации // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 224. №4. С. 233-236.
6. Khovanskaya E.S., Fakhrutdinova A.V., Maklakova N.V. University as a social phenomenon // Man in India. 2017. Т. 97. № 9. С. 101-107.

*К.С. Еремина, А.Г. Садыкова*

### **ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ВЕБ – КВЕСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*В статье анализируется опыт внедрения веб – квеста в процесс обучения английскому языку на примере созданного для учащихся 7 классе квеста под названием «Путешествие в Нью-Йорк». Также рассматривается проблематика использования информационных технологий в процессе обучения иностранных языков. В числе проблем, связанных с внедрением веб – квеста могут выступать системность веб – квеста, превращение квеста в простой набор задач. Немало важным риском является неконтролируемость источников информации в пространстве Интернет. В свою очередь мы предлагаем пути решения данных проблем.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникативные технологии, веб – квест, средняя общеобразовательная школа, английский язык, универсально учебные действия*

**K.S. Eremina, A.G. Sadykova FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A WEB QUEST INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL**

*The article analyzes the experience of implementing a web-quest into the process of teaching English using the example of a quest "Journey to New York" created for the 8th grade students. The problems of using information technologies in the process of teaching foreign languages are also considered. Among the problems associated with the implementation of a web quest can be a systematic web quest, turning the quest into a simple set of tasks. An important risk is the uncontrollability of information sources in the Internet. In turn, we offer solutions to these problems.*

**Key words:** *information and communication technologies, web quest, secondary school, English, universally educational activities*

Урок, созданный с помощью веб – квест технологии представляет собой формат урока, в котором учащиеся получают всю необходимую для изучения информации посредством сети Интернет. Понятие веб – квест впервые использовал в своих научных исследованиях Берни Додж в 1995 году в Калифорнийском Университете [1].

На данный момент модель урока по формату веб – квест широко распространяется в современном мире. Все больше стран используют этот формат проведения урока, в частности Австралия, Испания, Голландия и так далее [2]. **Актуальным** вопросом образования в Российской Федерации на сегодняшний день является необходимость использования веб – квеста в обучении иностранных языков, так как посредством сети Интернет можно ознакомиться с современными аутентичными ресурсами, что в свою очередь позволяет сформировать компетенции учащихся, которые необходимы для иноязычной коммуникации.

**Целью данной статьи** является проанализировать опыт внедрения веб-квеста в образовательный процесс для развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Метод веб – квеста является эффективным инструментом преподавателя в инновационном обществе. Так, к примеру, преподаватель английского языка О.Г. Мытищи в статье, посвященной данной тематике отмечает, что мир Интернета для учащихся намного заманчивей и интересней, чем получение знаний с помощью учебников. В своей статье О.Г Мытищи отмечает следующие преимущества использования веб – квеста:

- Все задания могут представлять собой зашифрованные ребусы и таинственные послания;
- Распределение ролей между учащимися создают ситуацию рассмотрения определенной проблемы с разных точек зрения [2].

Исследователь И.В. Литовкина отмечает, что в результате внедрения в образовательный процесс веб – квеста на тему «Путешествие по Вели-

кобритании» повышается уровень формирования познавательных УУД учащихся [3].

По мнению Е.В. Наконечной введение веб – квеста в учебный процесс является эффективным способом внедрения игровой технологии, с помощью которой повышается мотивация к изучению английского языка [4].

Проанализировав огромное количество исследований связанных с веб – квестами, отмечается положительное влияние данной технологии в образовательном процессе. Однако следует отметить, что не все веб – квесты могут быть полезными. Веб – квест является технологией, которая предполагает четкого осознания, с какой целью и каким образом он будет осуществлен в учебном процессе. Необходимым условием осуществления веб – квест является анализ результатов прохождения квеста, его структурированность и список веб – ресурсов, которые могут быть использованы в квесте.

В МБОУ Гимназии №183 была проведена серия уроков в формате веб – квест. Так, для проведения данной серии уроков в 7А классе был разработан веб – квест на тему «Путешествие в Лондон».

Планируемыми метапредметными результатами данного веб – квеста являются:

1. Повышения уровня познавательных УУД: способность выборки полезных ресурсов и ее переработки в более сжатый вид.

2. Повышения уровня коммуникативных УУД: способность выражать свои мысли в устной форме, согласовывать свои действия с другими учащимися.

Веб – квест под названием «Путешествие Нью-Йорк» (Journey New York) рассчитан на три урока в классе и самостоятельную подготовку учащихся к отчету во внеурочное время. Во внеурочные часы учащиеся работают посредством общения в социальных сетях, а также в Google формах, доступ к которым предоставляется каждому учащемуся. Веб – квест был создан на платформе wix и состоял из следующего ряда веб – страниц:

1. Introduction, где располагалось название веб – квеста и краткая информация по квесту;

2. Task, где располагались задачи учащихся, определялись их роли;

3. Process, где описывался сам процесс выполнения квеста, его этапы выполнения, рекомендуемые учащимся;

4. Resources, где располагались полезные ссылки для выполнения заданий;

5. Results, где располагалась ссылка на таблицу в Google форме для того чтобы учащиеся контролировали свою деятельность самостоятель-

но;

6. Conclusion, где располагалась ссылка на итоговое анкетирование учащихся.

В разделе «Introduction» сначала учащимся предлагалась ссылка на тест, созданный с помощью Google формы. Целью теста являлась актуализация лексики на тему «достопримечательности Нью-Йорка», а также проанализировать межкультурную компетенцию учащихся.

В процессе выполнения квеста учащиеся заполняли подготовленную преподавателем таблицу в Google формах. Доступ к таблице был доступен каждому учащемуся. Всех учащихся преподаватель разделил на группы по 4 человека.

Конечным результатом нашего веб – квеста стала творческое выступление учащихся с использованием мультимедийной презентации и устным выступлением.

Оценивание эффективности внедрения технологии веб – квест проводилось с помощью данных критериев:

- Время, которое было потрачено на поиск эквивалента на русском языке, который соответствует термину на английском с помощью сети Интернет;

- Слаженность работы в команде;

- Умение выступать перед слушателями: отсутствие грубых грамматических ошибок, последовательность и логичность выступления;

Благодаря полученным результатам по первому критерию можно сделать вывод о том, что только один участник веб – квест значительно улучшил навык поиска перевода, у остальных участников данный показатель и до и после веб – квеста показал хороший уровень поиска эквивалентов.

Немало важным моментом в проведение веб – квеста является риск бесконтрольного времяпровождения учащихся в сети Интернет и невыполнения заданий. Данную проблему удалось решить с помощью удаленного доступа к компьютерам всех учащихся на время проведения веб – квеста.

На последнем этапе нашего веб – квеста учащимся необходимо было подготовить творческий проект на темы, которые были предложены учащимся во вкладке «Task». Причем учащимся предлагалась свобода в выборе конечного продукта, что способствует выражения собственной индивидуальности каждого участника, работающего над квестом.

Методика веб – квест является одним из эффективных и актуальных средств развития познавательных и коммуникативных УУД. Стоит отметить, что внедрение веб – квеста в образовательный процесс улучшает навыки работы учащихся с информационно – коммуникативными тех-

нологиями. Также благодаря использованию веб – квест технологий у учащихся улучшаются навыки выступления перед аудиторией.

### **Литература**

1. Dodge B. Some Thoughts About Web-Quests [Электронный ресурс] 1995–1997 – Режим доступа: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests) (accessed 15 March 2020).

2. Горбунова О. Веб-квест: когда поиск приключений превращается в поиск знаний [Электронный ресурс]. Первое сентября, 2013. №5. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201300509> (дата обращения: 16.03.2020).

3. Литовкина И.В. Использование веб-квестов на уроках английского языка для формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся [Электронный ресурс] – Всероссийский электронный журнал работников образования МЕПО – Режим доступа: <http://me-po.ru/articles/151-ispolzovanie-veb-kvestov-na-urokah-angliiskogo-jazyka-dlja-formirovaniya-poznavatelnyh-universal.html> (дата обращения: 17.02.2020).

4. Наконечная Е.В. Использование веб-квестов на уроках английского языка как средство стимулирования учебной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/05/19/ispolzovanie-veb-kvestov-na-urokakh> (дата обращения: 16.03.2020).

***Г.М. Ильдуганова***

## **ПРОЕКТНАЯ РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*К сожалению, в эпоху глобализации, общество подвержено влиянию внешних событий и сегодня все вузы столкнулись с неожиданным «вызовом», продиктованным обстановкой в мире. Вспыхнувшая по всему миру пандемия вынудила вузы поменять очную форму обучения на дистанционную в кратчайшие сроки. Преподаватели и студенты столкнулись при этом с неожиданными техническими, этическими и образовательными проблемами и, конечно же, в первую очередь, с проблемами оценивания знаний студентов. В связи с этим, в статье будут рассмотрена тема проектных заданий на занятиях по иностранному языку как один из вариантов объективной оценки знаний, умений и навыков студентов.*

***Ключевые слова:** оценка знаний, контроль, дистанционное обучение, онлайн обучение, проектная работа, творческое задание, вуз, метод проектов*

**G.M. Ilduganova PROJECT WORK AT ESL CLASSES AS ONE OF THE KNOWLEDGE ASSESSMENT OPTIONS AT UNIVERSITIES**

*An unexpected "challenge" dictated by the situation in the world, has influenced the universities. Unfortunately, in the era of globalization, the modern society is affected by the external events which modify the format of education in different countries. Thus, a pandemic forced universities to change full-time education to distance learning within the shortest possible period of time. Teachers and students have come up with unexpected technical, ethical and educational problems, and, first of all, with the problem of assessing students' knowledge. In this regard, the article will consider the topic of project assignments in ESL as one of the options for an objective assessment of knowledge, abilities and skills of students.*

**Key words:** *knowledge assessment, control, distance learning, online education, project work, creative assignment, university*

Последние мировые события лишний раз показали нам тесную взаимосвязь между глобальными событиями и образовательной системой. Практически все страны, затронутые пандемией, вынуждены были принять карантинные меры и, либо отказаться от завершения учебного года в онлайн формате (как, например, колледжи во Франции) и отложить не пройденный материал и сдачу экзаменов на следующий учебный год, либо оперативно перевести обучение в дистанционный формат. Российские вузы не стали исключением и перешли на дистанционную форму обучения. В эпоху цифровых технологий, многие вузы так или иначе уже были подготовлены к такому виду работы.

Справедливости ради, следует отметить, что во многих западных вузах дистанционное обучение в виде разного рода онлайн образовательных курсов по различным предметам и тематикам является чем-то обычным и развито на достаточно хорошем уровне. Студенты могут выбирать дополнительные, и даже основные предметы, которые проходят на онлайн платформах вузов без очного посещения занятий. В российских вузах данное направление развито в меньшей степени и, в основном, используются электронные и цифровые образовательные ресурсы на цифровых площадках вузов.

Внедрение цифровых технологий в процесс обучения ведет к пересмотру традиционных методов и технологий образования. Преподаватель сегодня уже не является единственным источником информации. Таким образом, для улучшения качества образования необходимо применять новые подходы в обучении, приближенные к потребностям студентов [1].

В ходе самого дистанционного (или онлайн обучения) преподаватели столкнулись с рядом проблем, в числе которых получение объективной картины уровня усвоения учебного материала студентами. В эпоху цифровых технологий студентам предоставлена настолько обширная информация, что, фактически, любой ответ или ключ к заданию, будь то

тест или упражнения из учебников, уже выложены в общем доступе в интернете. Студенты зачастую занимаются списыванием готовых ответов и даже плагиатом, скачивают готовые доклады и презентации, что поднимает еще и этические проблемы дистанционного обучения. В таких условиях преподавателям крайне сложно оценить знания студентов и выставить адекватные баллы. Крайне важно создать такие условия для обучения, где студенты будут активно работать самостоятельно и получать за это достойные оценки.

Метод проектов – один из современных видов учебной деятельности, в основе которого лежит концепция развивающего обучения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности за счет активизации процесса развития интеллектуальных качеств будущих специалистов, совершенствования стиля умственной творческой деятельности в процессе обучения. При использовании данного метода предполагается достижение цели обучения посредством детальной разработки проблемы, которая завершается реальным практическим результатом [2].

В процессе выполнения групповых проектов преподаватель оценивает работу всей группы и выступление каждого участника. Поэтому оценки у участников группы могут быть разные. В любом случае со стороны преподавателя требуется четкое обозначение целей, критериев оценки и регулярный текущий контроль работы группы [3].

Ниже мы рассмотрим финальный проект по английскому языку по теме «Глобализация и международная торговля» (Globalization and International Trade). Проект выполняли студенты 2 курса в рамках изучения данной темы. Суть проекта заключалась в том, чтобы изучить предложенный материал на определенном сайте и в интернет источниках и по четкой схеме выполнить сбор, анализ и презентацию материала. Оценивалось как собранный материал, так и само качество выступления и презентации. Задание выполнялось студентами в мини группах от 2 до 3 человек, в зависимости от количества студентов в академических группах.

Само задание выглядит следующим образом (в переводе на русский язык):

#### **«Глобализация и международная торговля»**

Ваш финальный проект по теме «Глобализация и международная торговля» должен являться хорошо проработанным и глубоким анализом товаров, которые импортирует Российская федерация из других стран. Вы будете работать в небольших группах от двух до трех человек. Вы должны будете представить высококачественную презентацию рассчитанную на 5-7 минут устного выступления. Каждый член команды должен принять участие в данном выступлении. При этом каждый участник группы отвечает за определенную часть доклада и должен прило-

жить к самой презентации печатный или рукописный материал, который он или она проанализировали для выполнения данного проекта (1-2 печатные страницы или 4 рукописные).

**Товары:**

Выберете один из нижеперечисленных товаров:

1. Кофе
2. Сахар
3. Одежда
4. Чай
5. Рыба
6. Растительное масло

**Вопросы:**

Ваша группа должна изучить материал и ответить на следующие вопросы:

1. Какова история происхождения представленного товара?
2. Как давно человечество использует представленный товар?
3. Где (если это возможно) можно найти данный товар в природе?
4. Где расположены заводы и фабрики по производству данного товара?
5. Сколько по времени занимает процесс производства данного товара?
6. Возможно ли круглогодичное производство данного товара?
7. Производится ли товар в России?
8. Если товар производится, то почему страна импортирует данный товар дополнительно?
9. Откуда поставляется товар и где он производится? (данный пункт следует поддержать географической картой и отметить необходимые регионы и страны)
10. Какие торговые пути и этапы проходит данный товар?
11. What trade route does this item follow?
12. Каковы отношения между Россией и странами, поставляющими нам товар?
13. Каким образом импорт данного товара демонстрирует тесную взаимосвязь России и других стран?
14. Какое влияние оказывает на этот процесс глобализация?

Проект выполнялся после нескольких онлайн занятий по теме и изучения материала по основному учебнику. Студентам предлагалось дополнительно изучить материал по ссылке на сайте [www.globalization101.org](http://www.globalization101.org). Данный сайт специализируется на сборе информации из разнообразных источников по теме «Глобализация». Вся информация собрана под определенными рубриками, например «куль-

тура и глобализация», «международная торговля», «женщины и глобализация», «язык и глобализация» и так далее. Интерфейс сайта довольно таки удобный в использовании. Далее, выбирая нужную рубрику, мы попадаем на подборку информации, на какую-то конкретную тему и вводный аналитический текст. Представлены так же видеоролики по теме. Следует отметить, что сайт имеет и ряд недоработок: не все темы развернуты и не ко всем заявленным подпунктам прикреплены тексты и видео и преподавателям необходимо учитывать это в работе.

Для выполнения задания, студентам пришлось изучить много дополнительного материала из иностранных источников, переработать данную информацию в виде письменного и устного доклада, узнать новые лексические единицы и, кроме того, подготовить презентацию и ее содержание, работая в команде.

Таким образом, данный вид проектной работы способен оценить:

- навыки поиска и анализа информации;
- навыки чтения;
- навыки изложения;
- навыки публичного выступления;
- грамматические навыки;
- объем новых лексических единиц в выступлении;
- навыки взаимодействия в команде.

Учитывая вышеизложенное, считаем, что предложенный метод является одним из эффективных средств оценки знаний студентов в условиях дистанционного обучения в вузе.

### **Литература**

1. Tikhonova Nataliya V., Ilduganova Gulnara M., Lukina Marina S. Implemented Teaching Methods Based on Interactive Learning Process in Order to Increase the Ability of Learning Foreign Language // The Journal of Social Sciences Research. - Special Issue. 5, pp. 473-478, 2018.

2. Валеева Р.З., Новгородова Е.Е. Роль проектной технологии в формировании творческого потенциала студентов-заочников в системе социокультурного образования // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года) – Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2016. - 424 с.

3. Тихонова Н.В. Педагогический мониторинг качества образования в вузах Франции / Н.В. Тихонова // Педагогика. - 2019. - № 10. - С. 114-123

4. <http://www.globalization101.org/category/issues-in-depth/trade/>

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*В статье рассматривается роль использования компетентностного подхода при обучении студентов иностранному языку, выделяются и описываются основные составляющие компетентностного подхода.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, студент, иностранный язык

### **G.F. Dulmukhametova TEACHING STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE USING A COMPETENCE APPROACH**

*The article describes the role of using the competence approach in teaching of foreign language; the basic components of the competence approach are identified and described.*

**Key words:** competency-based approach, student, foreign language

В настоящее время тема реализации компетентностного подхода в обучении иностранного языка студентов становится принципиально важной и при этом активно обсуждается. Это связано с тем, что она включает новую образовательную парадигму, вектор которой направлен в сторону гуманизации образования.

Образовательные стандарты нового поколения в условиях университетского комплекса основаны на компетентностном подходе и ориентируют студентов на овладение полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях.

Сторонники компетентностного подхода видят в нем перспективу развития у обучаемых активных жизненных знаний, умений и ценностных отношений.

Можно выделить целый ряд факторов, которые обуславливают актуализацию компетентностного подхода в образовании. Сюда можно отнести проблемы окружающей среды в связи с переходом к постиндустриальному обществу, динамизм жизненных процессов, колоссальное увеличение информационных потоков. Активнее задействованы рыночные механизмы в обществе, возросла профессиональная мобильность, появились новые профессии, изменились требования к ним – они стали более интегрированными, менее специальными.

В силу этих обстоятельств появилась необходимость формирования личности, умеющей жить в новых условиях. Время диктует качества такой личности: ответственность, стрессоустойчивость, творческий потенциал, способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Становится ясным, что для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить

высшее образование – возникает потребность пополнять свои знания, добавлять информацией совсем из другой области.

В становлении компетентного подхода И.А. Зимняя выделяет три этапа:

1) первый этап (1960 – 1970 гг.) – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции; создание предпосылок разграничения понятий «компетенция»/«компетентность»;

2) второй этап (1970 – 1990 гг.) – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;

3) третий этап (с 1990 гг.) – в общеевропейских документах компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции.

Компетентный подход, в случае его успешной реализации, может быть способом обеспечить обучаемых полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях.

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции реализуется в совокупности всех ее составляющих: *речевой компетенции*, при которой совершенствуются коммуникативные умения в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); формируется умение планировать свое речевое и неречевое поведение; *языковой компетенции*: систематизации ранее изученного материала; овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях; *социокультурной компетенции*: увеличения объема знаний о социокультурной специфике англоговорящих стран, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка; *компенсаторной компетенции*: дальнейшего развития умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации; *учебно-познавательной компетенции*: развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению АЯ, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания, овладеть процессами синтеза и анализа, оценкой и самооценкой.

При этом следует учитывать, что на уроке английского языка преподаватель создает ситуации, при которых обучаемые овладевают различными социальными ролями (социально-трудовая компетенция), способствует пониманию окружающего мира и своего места в нем (ценностно-смысловая компетенция); познанию национальной и общечеловеческой культуры (общекультурная компетенция); стремлению к самопознанию (компетенция личностного самосовершенствования) и получению интересующей его информации из различных источников.

Об успешной реализации компетентностного подхода можно судить по тому, насколько обучающиеся со своей подготовкой по иностранному языку оказываются готовыми в будущем выдержать конкуренцию на свободном рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном сообществе [3, с. 112-114].

Компетентностный подход в языковом образовании развивается как альтернатива знаний, умений и навыков, ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка [2, с. 30-32].

Знания, представленные декларативно и процессуально (навыки и умения) являются традиционным компонентом образовательной парадигмы. Проблемные задачи представляют собой активно разрабатываемый компонент формирования так называемого «творческого мышления». Целенаправленная и ответственная деятельность представляет собой инновационную область предметного образования.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам лишь частично соответствует содержанию коммуникативной компетенции. Компетентность есть комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций. Компетентностный подход открывает возможности для более качественной подготовки обучающихся к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

Следует отметить, что из анализа научно-методической литературы, документов международных организаций становится очевидным, что компетентностный подход направлен: на свободное и творческое мышление непосредственных участников процесса обучения; на формирование знаний и умений, которые готовят выпускника вуза к социальным условиям общества; на самостоятельное добывание информации, формирование лидерских качеств.

Таким образом, учитывая возможности и интересы каждого обучаемого, стимулируя его познавательные способности, преподаватель (реа-

лизуя компетентностный подход в обучении иностранного языка) поможет не только усвоить обучающимся те или иные знания, но и познать самого себя, учиться управлять собой, оценивать свои реальные возможности, т.е. не только проявлять, но строить себя как личность.

### Литература

1. Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н. Особенности применения основных видов коммуникативных лексических упражнений в обучении английскому языку студентов экономических специальностей. В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2014. № 3.1 (51) (Социально-гуманитарные науки). С. 509-521.

2. Дульмухаметова Г.Ф. Знание иностранного языка – важный компонент гармоничного развития личности. Научное творчество XXI века: Сб. трудов по итогам VII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (31 октября, 2013) / Под ред. Я.А. Максимова. - Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. С. 30-32.

3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. Лексиколого-социальный ин-т, 2005. – С. 112-114.

4. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А.В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013 (Серия «Новые стандарты»). - 73 с.

*А.А. Гаязова, Г.А. Вильданова*

## ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Статья посвящена проблеме мотивации в процессе изучения иностранного языка студентами вуза. Рассмотрены основные проблемы снижения мотивации. Проанализированы стили преподавания преподавателя или лектора.*

**Ключевые слова:** *мотивация, изучение иностранных языков, проблема мотивации, ошибки преподавателя, студенты вуза*

**A.A. Gayazova, G.A. Vildanova THE PROBLEM OF MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY UNIVERSITY STUDENTS**

*The article is devoted to the problem of motivation in the process of foreign language learning by university students. The main problem of motivation's decrease are considered. Teacher's or lecturer's styles of teaching are analysed.*

**Key words:** *motivation, learning foreign languages, problem of motivation, teacher's mistakes, university students*

Relevance of motivation sphere of research is due to all increasing interest to a student's personality, complication of young men activity, and their actions, changing social environment, do learning motivation behaviour as the urgent problem of pedagogical science. Numerous researchers such as V.G. Aseev, V.K. Vilyunas, A.N. Leontev, K. Levin have devoted their works to the problem of motivation. Practically, the learning activity has been taking all years of personality formation since early childhood till graduation of professionally – oriented institutions, such as colleges or Universities. Getting education is an indispensable requirement to any person; therefore the problem of motivation is the key one in pedagogics and pedagogical psychology. In the 21-st century in the process of globalization a society's urgent necessity is foreign languages learning.

Nowadays the problem of effective foreign languages learning plays an important role. Young generation has already changed attitude to this process because of the reforms taking place in a modern society both in Russia and abroad. It stimulates increasing the degree of motivation in the process of learning foreign languages among students and it also introduces the concept of "command of the language" on the level of meaningful value. Language knowledge is the key to the culture of people speaking this language. If we consider motivation of students who learn foreign languages in the ratio as a level of foreign language acceptance to the attitude of students to a particular foreign language and also factors determining this ratio, such as need and necessity of students in foreign language learning, it appears that students on the upper-intermediate or advanced levels have the following main motivation incentives : broad social and professional grounds, for students on the pre-intermediate or intermediate levels, the main causes are of the social prestige and for those whose level is very poor, the key incentives are pragmatic and situational. Research has also shown that university students who learn a foreign language have a prevailed motivation presented narrowly personal incentives. Some students have vividly expressed professional incentives of training activities, estimate a professional importance of a subject "Foreign Language" and their interest to it is much higher than those who don't gravitate to get necessary deep knowledge and become a good specialist.

The results of our analysis have demonstrated that a teacher's or lecturer's directed style of teaching negatively impact on the students' process of motivation. The directed style suppresses interest in learning, decreases enthusiasm with the learning activity, obstructs the creative self-realization of a student's personality and as a result of it, a student does not have an intention to achieve high results; a great number of researchers detect life-meaning strategies, significantly impact on the peculiarities of foreign language learning by students and the necessity of taking them into account under elaboration of methodological material to the courses of foreign languages.

## References

1. Ames C. Classrooms: goals, structure and student motivation. Journal of educational psychology. - Cambridge, 1992. - 261-271 pp.
2. Eccles J.S. Motivational beliefs, values and goals. - Cambridge, 2002. - 109-132 pp.
3. Case R. Moving critical thinking to the main stage. - Canada, 2005. - 45-49 pp.

*А.Э. Рахимова, К.Р. Колмакова*

### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ**

*В статье раскрывается понятие интерактивных технологий как усовершенствованной методике обучения иностранным языкам, в частности, иноязычной лексике. Дается определение понятию «метод обучения» и его трактовки согласно различным исследованиям. Делается вывод, что использование интерактивных технологий является эффективным средством обучения иноязычной лексике.*

**Ключевые слова:** *интерактивные технологии, интерактивные методы обучения, метод обучения, иностранный язык, иноязычная лексика, обучающиеся, интерактивное обучение, современное обучение*

#### **A.E. Rakhimova, K.R. Kolmakova INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

*The article reveals the concept of interactive technologies as an improved methodology for teaching foreign languages, in particular, foreign language vocabulary. The definition is given to the concept of «teaching method» and its interpretation according to various studies. It is concluded that the use of interactive technologies is an effective means of teaching foreign vocabulary.*

**Key words:** *interactive technologies, interactive teaching methods, teaching method, foreign language, foreign vocabulary, students, interactive learning, modern learning*

Понятие «метод обучения» в современной педагогике трактуется не однозначно. М.Н. Скаткин под методом обучения понимает цель учителя и его деятельность, которая осуществляется имеющимися средствами [12, с. 45]. Б.Г. Ананьев рассматривает метод обучения как совокупность координированных приемов преподавания [2, с. 23]. Е.Ю. Васильева предлагают под методом обучения понимать последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся [5, с. 213].

Л.А. Пескова делает вывод, что метод – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обуче-

ния. Таким образом, метод содержит способ и характер организации познавательной деятельности обучаемых [8, с. 74].

На основании вышесказанного, под методами обучения мы понимаем систему последовательных, взаимосвязанных действий субъектов образовательного процесса, обеспечивающих успешное освоение содержания образования. Метод обучения характеризуется следующими признаками: цель обучения, способ усвоения знаний и характер взаимодействия субъектов обучения [11, с. 210].

Из теории активных методов известно понятие – интерактивное обучение, к которому мы относим, например, проектирование, деловые и ролевые игры, пресс-конференции, сетевое и интернет-обучение, творческие профессиональные конкурсы, «мозговой штурм», «мозговая осада» в групповом и коллективном решении аналитических и конструктивных задач и т.д. [10, с. 132].

Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Интерактивное обучение представляет один из вариантов коммуникативных технологий, которые можно рассматривать как совокупность передовых методов обучения [9, с. 123].

Интерактивное обучение основывается на интерактивных методах, которые позволяют проводить обучение с опорой на внимание, индивидуальное восприятие, на весь личностный потенциал, активизируя память. Успешность активных методов обучения находят подтверждение в исследованиях В.А. Балханова [3, с. 234], Е.В. Бондаревской [4, с. 31-34], А.Н. Джуриного [6, с. 312], С.И. Змеева [7, с. 31] и др.

В ходе диалогового взаимодействия обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми [1, с. 234].

Интерактивные занятия формируют у обучающихся готовность к познавательной деятельности, которая выражается в мотивационном компоненте: интересы, профессиональная направленность в их деятельности.

Интерактивным обучением учащихся профессиональных училищ, по нашему мнению, является процесс обучения, который приобретает эффективность через максимальную активность и заинтересованность обучаемых.

Таким образом, интерактивные методы обучения – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними. При интерактивном обучении организуется социальное взаимодействие субъектов образовательного процесса, при этом происходит обмен информацией, общение, взаимообогащение ценностными ориентациями, самораскрытие человека. Обучающиеся выступают как равные партнеры по взаимодействию.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – 340 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания // Советская педагогика. – 1965. – № 1. – С. 23.
3. Балханов В.А. Встреча с прошлым и будущим: Наука и фундаментализация образования в контексте целостного мировоззрения. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2002. – 450 с.
4. Бондаревская Е.В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 31-34.
5. Васильева Е.Ю. Обучение молодого учителя стилю педагогической деятельности в системе повышения квалификации. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Петрозаводск, 1995. – С. 213.
6. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность. Уч. изд. – М., 1992. – С. 312.
7. Змеев С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 31.
8. Пескова Л.А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в интернет-обучении. Дисс. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2006. – С. 74.
9. Пешня И.С. Интерактивные технологии обучения в высшем профессиональном образовании на примере военизированного ВУЗа. – Иркутск: ИИПКРО, 2007. – С. 123.
10. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация проведение. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – С. 132.
11. Селевко Г.Н. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 350 с.
12. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*В статье рассматривается педагогический дизайн информационно-образовательной среды при преподавании английского языка в вузе. Раскрывается сущность понятия «педагогический дизайн», выделяются его ключевые особенности и функции. Отдельное внимание уделено роли выбора конкретной модели педагогического дизайна с учетом специфики преподавания иностранных языков вообще и английского языка в частности. Установлена взаимосвязь между педагогическим дизайном и компетентностным подходом к разработке образовательных дисциплин в российских вузах.*

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, информационно-образовательная среда, преподавание английского языка, педагогика высшей школы

### **A.A. Magnitskaia INSTRUCTIONAL DESIGN OF INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION**

*The paper examines instructional design of information-educational environment when teaching English at higher educational institutions. We define the notion of 'instructional design' and single out its key features and functions. Specific attention is paid to the role of selecting a particular model of instructional design while taking into account the specifics of teaching foreign languages in general and English in particular. The paper also establishes the relation between instructional design and the competency approach to developing curriculums in Russian universities.*

**Key words:** instructional design, information-educational environment, teaching English as a second language, pedagogy of higher education

Понятие педагогического дизайна появилось в педагогической науке относительно недавно, и его появление связано как со стремительным развитием образовательных технологий, так и с возросшей необходимостью повышения эффективности образовательного процесса. Сам термин “педагогический дизайн” является переводом с английского “instructional design”, поскольку данное понятие появилось именно в зарубежной науке, после чего было позаимствовано и отечественными учеными.

Настоящая статья посвящена роли педагогического дизайна в процессе формирования информационно-образовательной среды (ИОС), связанной с преподаванием английского языка в вузе и, соответственно, ее цель – выявление того, в чем эта роль заключается, и каковы основные функции педагогического дизайна в данном контексте.

Актуальность темы продиктована новыми запросами современного общества к системе профессионального образования Российской Федерации. Использование педагогического дизайна при создании информационно-образовательной среды учебного заведения обусловлено необходимостью применения современных педагогических инструментов, а так же потребностью в целостном, структурном подходе к разработке цифровой обучающей среды. Педагогический дизайн как процесс может применяться как для проектирования учебных объектов и материалов, так и для разработки и создания среды обучения в целом в соответствии с принципами дидактики и закономерностями учебного процесса [2]. Педагогический дизайн также можно рассматривать как уникальную образовательную технологию, которая представляет собой системную совокупность всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения поставленных педагогических целей [1].

Использование педагогического дизайна при создании электронной ИОС состоит в проектировании и создании среды, в которой «на основе рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов и средств обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования» [3].

Применение педагогического дизайна в разработке ИОС для преподавания английского языка в вузе характеризуется рядом особенностей:

1. Необходимостью формирования целей и задач в процессе педагогического дизайна курса в соответствии с образовательными компетенциями, прописанными в рабочей программе дисциплины «Английский язык» в конкретном вузе. Один из основополагающих этапов разработки педагогического этапа – формирование целей и задач обучения – во многом отражает сущность компетентностного подхода современного образовательного процесса в Российской Федерации.

2. Необходимостью глубокого и всестороннего анализа потребностей обучающихся, тщательной оценке уровня знаний и возможных результатов обучения. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции с применением ИОС может способствовать решению важных образовательных задач, обычно возникающих при обучении иностранному языку в вузе, так как позволяет формировать обучающую среду с учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающихся. Организация цифрового учебного пространства, максимально соответствующего как общему запросу студентов вузов, так и отечественным и международным требованиям к уровню освоения иностранного языка, невоз-

можно без проведения детального исследования и оценки потребностей, задач и ожидаемых результатов.

3. Необходимостью изучения возможности внедрения той или иной модели педагогического дизайна в конкретном вузе. На сегодняшний день существует более 10 наиболее применимых моделей педагогического дизайна, доказавших свою эффективность и действенность в системе высшего профессионального образования. Тем не менее, выбор определенной модели в каждом конкретном вузе будет зависеть от целого ряда факторов и характеристик, которые необходимо учитывать при разработке ИОС. Более того, не каждая модель, на первый взгляд наиболее подходящая к техническим, образовательным и другим возможностям вуза, может быть использована для эффективного изучения иностранных языков. Таким образом, вопрос выбора необходимой модели педагогического дизайна представляется нам одним из самых многозадачных и трудоемких.

В системе высшего профессионального образования учебной дисциплине «Английский язык» (и ее вариациям «Иностранный язык», «Первый иностранный язык», «Практический курс первого иностранного языка») уделяется особое внимание как одному из основных языков международного академического, общекультурного и профессионального общения. В современных условиях развития образовательного процесса переход к максимально возможному использованию информационно-образовательной среды может способствовать значительному повышению уровня освоения иностранного языка, необходимого для реализации принципа международной академической мобильности. Использование инструментов педагогического дизайна, с учетом особенностей его применения в высшем учебном заведении, может способствовать более тщательной и детальной разработке ИОС. Тем не менее, существует необходимость в разработке обширной теоретической, практической и аналитической базы исследований внедрения концепции педагогического дизайна в современный образовательный процесс отечественных высших учебных заведений.

### **Литература**

1. Беленко Т.В., Беленко В.А. Педагогический дизайн в информационно-образовательной среде вуза (на примере ФГАОУ ВПО НИУ БЕЛГУ) // Педагогические науки. - 2016. - №3. - С. 311-316.

2. Жолдасов П. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности учебного процесса // Вестник Донского государственного аграрного университета. - 2019. - №32. - С. 32-36.

3. Костюк А.В., Бабошин В.А. Структура информационной образовательной среды // Информатика, вычислительная техника и управление. - 2019. - №3. - С. 14-18.

4. Токтарова В.И. Модели педагогического дизайна электронно-образовательной среды вуза // Информатизация образования и методика электронного обучения. - Красноярск: Легион, 2019. - С. 128-134.

5. Уруджиев В.З. Педагогические пути и условия эффективного построения информационно-образовательной среды вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - №2. - С. 170-172.

6. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Педагогический дизайн: сущностные характеристики в системе высшего образования // Центр инновационных технологий и социальной перспективы. - 2019. - №5. - С. 396 - 404.

*Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева*

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*В статье описываются информационные методы обучения, используемые педагогами в процессе обучения студентов на уроках иностранного языка. Описываются такие виды обучения, как обучение чтению, аудированию, грамматике, говорению, лексике, переводу. Инновационные средства обучения, которые рассматриваются в данной статье, направлены на обогащение и разнообразие преподавания иностранных языков.*

**Ключевые слова:** информационные методы; обучение; образовательная среда

#### **G.F. Dulmukhametova, Z.N. Sirazieva INFORMATION TEACHING METHODS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS**

*The basic informational methods of teaching are described in this article. They are used by teachers in the process of teaching students at the foreign language lessons. The following types of teaching are described here: reading, listening, grammar, speaking, vocabulary, translation. Innovative tools of teaching that are discussed in this article focused on the enrichment and diversity of teaching foreign languages.*

**Key words:** information methods; learning; educational environment

Целью обучения иностранным языкам является, прежде всего, формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, а также обучение практическому овладению иностранным языком, развитие коммуникативных навыков в общении с социальной средой. Сам процесс обучения иностранным языкам состоит в создании благоприятных условий практического овладения языком. Он состоит в выборе основных методов обучения. Эти методы позволяют каждому студенту (обучаю-

щемуся) проявить и показать свою активность и самое главное своё творчество. Задача преподавателя заключается в следующем – направить все свои усилия на активизацию познавательной деятельности обучающегося.

Становление новой системы образования, которое ориентировано на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство предполагает не только высокий уровень знаний, но и адаптацию к любым условиям жизни. Знание не одного, а нескольких иностранных языков становится одним из условий образованности человека в обществе. А также это является фактором, которое влияет на успешное продвижение в разных сферах деятельности в социальном обществе.

С другой стороны, по мнению Громова Г.Р., «современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных средств обучения» [1, с. 19-20]. Они проникают во все сферы человеческой деятельности. По мнению Васильевой И.А., Осиповой Е.М., Петровой Н.Н., «знание иностранных языков и компьютерных средств обучения – это основные требования к уровню и качеству образования любого специалиста» [2, с. 82-84]. В последнее время часто поднимается вопрос о использовании новых информационных технологий обучения. Помимо новых технических средств, это также новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Известно, что на современном этапе развития информационной культуры общества знания устаревают очень быстро. Человек вынужден «учиться всю жизнь» [4, с. 509-520]. Огромный объём знаний, который накапливается человечеством, заставляет искать другие подходы к организации самого процесса обучения.

Процесс осознания роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных средств обучения обусловили необходимость формирования информационной культуры личности. Для того, чтобы использовать новые компьютерные средства обучения в жизни необходимо новое мышление. Новое мышление должно воспитываться у студента. Студент, который живет в информационном обществе, компьютер становится частью его жизни. Компьютер необходим везде и во всем. Поэтому использование информационных и коммуникативных средств обучения в учебном процессе является актуальной и важной проблемой современного высшего образования. Самим преподавателям необходимо уметь правильно и квалифицированно выбирать, использовать такие средства обучения, которые соответствуют содержанию, целям, задачам изучения конкретной (определенной) дисциплины. Средства обучения, которые способствуют достижению целей гармоничного и

всестороннего развития студентов с учётом их индивидуальных, а также психологических особенностей.

Обучение в сотрудничестве, проектная методика, а также использование новых информационных средств, Интернет-ресурсов – все эти современные педагогические средства обучения помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Они обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов.

По мнению Гершунского Б.С. «компьютерные средства помогают изменить стиль обучения: различные навыки и умения по всем видам речевой деятельности студенты приобретают одновременно» [3, с. 200-220]. Каждый студент, обучающийся аудированию, получает возможность слышать иноязычную речь на слух. Каждый студент, обучающийся говорению, может произносить фразы на иностранном языке в микрофон (или диктофон). Каждый студент, обучающийся грамматическим явлениям, может выполнять грамматические упражнения. Сами студенты могут составлять важные для них тексты на иностранном языке: биографии, монологи, диалоги, а также проблемные тексты, делать и защищать перед аудиторией свои проекты. При работе над печатным текстом активизируются такие виды речевой деятельности, как чтение и письмо, а также студент начинает лучше работать в устной речи. Все это происходит, благодаря расширению лексического запаса (заучивая лексические единицы по определенным темам), умений конструировать текст, пересказывать его.

Следует отметить, что сейчас в большей степени поощряется познавательный поиск. Поощряется сознательное оценивание студентами собственных результатов. При этом обучение с помощью компьютера дает возможность организовать у каждого студента самостоятельные действия. Рассмотрим следующие виды обучения, которые можно использовать педагогам в образовательном процессе при обучении иноязычной речи:

*Обучение лексике* направлено на формирование рецептивных грамматических навыков чтения и аудирования; кроме того, направлено на формирование лексических навыков письменной речи; контроль уровня сформированности лексических навыков; направлено на расширение пассивного словаря студентов.

*При обучении аудированию* осуществляется формирование фонетических навыков аудирования. При таком обучении осуществляется контроль правильности понимания прослушанного (иноязычного) текста.

*При обучении грамматике* формируются рецептивные грамматические навыки чтения и аудирования. При таком обучении формируются продуктивные грамматические навыки письменной речи.

*Обучение чтению* направлено на формирование навыков установления звукобуквенных соответствий, обучение технике чтения вслух, обучение различным видам анализа текста, а также формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей.

*При обучении говорению* формируются фонетические навыки говорения. Здесь происходит организация общения в парах, может быть и в небольших группах с использованием ролевых игр (составление диалогов, монологов).

*При обучении переводу* происходит формирование лексических и грамматических навыков перевода, контроль правильности перевода.

При этом отметим серьезные объективные причины использования информационных средств обучения в образовании. Они способны в несколько раз повысить эффективность обучения. По мнению Гершунского Б.С. «компьютерное обучение позволяет усваивать за единицу времени больше учебных понятий, а повышение скорости усвоения материала – это одна из самых сильных сторон информационных средств обучения» [3, с.150-172].

*Отметим ряд методических достоинств, которое имеет компьютерное обучение:*

1) способность компьютера реагировать на введенную информацию. Это осуществляется для создания простейших обучающих программ в виде упражнений;

2) компьютер обеспечивает большую степень интерактивности обучения;

3) компьютер лучше соответствует принципам индивидуального обучения.

Кроме того, компьютер помогает реализовать ряд дидактических принципов в процессе обучения, например, выделим следующие:

1) принцип сознательности и активности студентов в обучении – обучение эффективно в том случае, когда студент проявляет познавательную активность. Сам студент является субъектом образовательной деятельности. Компьютер способствует развитию познавательной активности студента;

2) принцип научности – содержание образования включает объективные научные факты, теории, законы, которые могут быть найдены в информационной базе Интернет;

3) принцип связи обучения с практикой – компьютер предоставляет возможности для отработки приобретенных знаний, умений и навыков с помощью выполнения заданий;

4) принцип системности и последовательности; данный принцип предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе, логике построения, как содержания, так и процесса обучения;

5) принцип доступности; этот принцип требует учитывать особенности развития студентов, их уровень усвоения дисциплины.

6) принцип наглядности – эффективность обучения зависит от целесообразности привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Компьютер включает в работу максимальное количество органов чувств: зрительный, слуховой и тактильный;

7) принцип развивающего и воспитывающего характера обучения. Этот принцип взаимосвязан с предыдущими принципами. Развивающие и воспитывающие возможности компьютера связаны с особенностями построения компьютерных программ. Они способствуют выбору индивидуальных образовательных траекторий.

В процессе обучения могут применяться как специально разработанные учебные программы, так и программы, установленные на любом компьютере. Например, можно использовать в процессе обучения простейшую из компьютерных программ WORD. Данный текстовый процессор в целях обучения может использоваться преподавателем в двух основных направлениях: как инструмент для создания тренировочных упражнений, а также и как инструмент для стимулирования деятельности студентов по созданию текстов на изучаемом языке.

Следующим способом активизации студентов в процессе обучения иностранным языкам является *проектирование (метод проектов)*. Здесь студент самостоятельно старается планировать, создавать, защищать свой проект на английском языке по разной тематике (заданной в программе обучения). Студент активно включается в процесс коммуникативной деятельности, в сам процесс общения.

По мнению Цатуровой И.А. основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение и самосовершенствование студентов, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;

2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал;

3) продемонстрировать уровень культуры, образованности.

Виды проектов, которые студенты могут использовать:

1) ролевые игры, инсценировки

2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экономические и т.д.)

3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты)

4) мультимедийные презентации.

Основными источниками информации, которыми обычно пользуются при подготовке проекта: книги; интернет; преподаватель.

Отметим преимущества проектного метода. Прежде всего, проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, а самое главное развивает устойчивый интерес к изучению языка (иноязычной речи), потребность в самообразовании. Коммуникативная компетенция достигается в конечном итоге. Т. е. достигается определенный уровень языковых, социокультурных знаний, коммуникативных знаний, умений и речевых навыков, которые позволяют осуществлять иноязычное общение.

Позиция преподавателя изменяется при реализации проектного и исследовательского методов. Из носителя готовых знаний преподаватель становится организатором познавательной деятельности. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса. Преподаватель становится помощником, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности студентов. Метод проектов, как отмечает Цатурова И.А., «один из самых важных стимулов мотивации изучения иностранных языков» [5, с. 110-135], это самый творческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены практически все студенты, независимо от способностей и уровня языковой подготовки.

Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной работы предполагает наличие межпредметных связей. Это позволяет дать студенту яркое и четкое представление о мире, в котором он живёт. Это позволяет дать представление о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры. Основное внимание уделяется развитию образного мышления, пониманию причинно-следственных связей и логике событий, самореализации и самовыражению не только студентов, но и преподавателя. Проектная методика требует от преподавателя тщательной подготовки при работе со студентами. Она требует профессионального мастерства, а также эрудиции. Следует помнить, что одно из главных условий эффективности учебной деятельности – это атмосфера доброжелательности, взаимопонимания, доверия, творчества,ощущения познавательной активности студентов.

Использование проектной методика является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса. Это связано с тем, что сту-

денты с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями. Но следует учитывать, что наравне с групповыми проектами необходимо применять индивидуальные задания для каждого студента. Особенно это нужно учитывать при подготовке итоговых уроков – это, прежде всего, уникальная возможность для коммуникативного обучения иностранному языку. Такого типа уроки снимают перенапряжение и утомляемость студентов, резко повышают познавательный интерес к языку, развивают у студентов воображение, мышление, память. Развивается речь, память и сами уроки могут быть проведены практически по любой теме в рамках программного материала.

Благодаря проектной методике решаются следующие задачи: расширяется кругозор студентов, закрепляется лексический материал, закрепляется грамматический материал, в целом закрепляются необходимые знания, умения, навыки. Преподаватель создаёт у себя методическую копилку по различным темам с презентациями и видеопроектами.

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса.

Следует отметить, что данная работа даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности самих студентов. Данная работа учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, и самое главное исчезает страх ведения беседы на иностранном языке (на иноязычной речи), исчезает коммуникативный барьер. Проектная работа эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает раскрыться как творческая личность. Отмечаем, что проект – это шаг вперёд в преподавании иностранного языка.

Информационно-коммуникационные средства обучения являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как – это важнейший параметр современной социокультурной системы.

Интернет-ресурсы – удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации. Интернет-ресурсы это источник образовательного процесса. Следовательно, именно поэтому в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных средств лежит концепция информационно-обучающей среды. Она рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения.

Информационно-обучающая среда представляет собой совокупность условий. Они не только позволяют формировать и развивать язы-

ковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности студента.

Обучающийся, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия преподавателя в соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, которая формируется в информационно-обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития.

Таким образом, инновационные средства обучения, которые были рассмотрены в данной статье, направлены на обогащение и разнообразие преподавания иностранных языков в образовательном процессе. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие. Новые педагогические средства обучения, Интернет-ресурсы, создают условия для приближения содержания образования, объема знаний, умений, навыков, а также темпа их усвоения к личности студента, позволяют реализовать личностно-дифференцированный подход в обучении английскому языку. Кроме того, они изменяют некоторые функции и роль субъектов (студента и преподавателя) учебно-воспитательного процесса. Новые информационные средства телекоммуникационной связи при изучении английского языка становятся привычным инструментом в руках преподавателей, которые, в свою очередь, учат студентов будущему.

### **Литература**

1. Громов Г.Р. Очерки информационной технологии [Текст] / Г.Р. Громов. – М., 1993. – С. 19-20.
2. Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий [Текст]: Вопросы психологии / И.А. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова. 2002. - №3, С. 80-88.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы [Текст]: учебное пособие / Б.С. Гершунский. — М.: Педагогика, 1987. — 264с.
4. Дульмухаметова Г.Ф., Сиразиева З.Н. Особенности применения основных видов коммуникативных лексических упражнений в обучении английскому языку студентов экономических специальностей [Текст]: В мире научных открытий / Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. №3.1(51). – С. 509-520.

5. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам [Текст]: учеб. для вузов / И.А. Цатурова. – М.: Высшая школа, 2004. – 200с.

6. Шевелева С.А. English on Economics [Текст]: учеб. пособие для вузов / С.А. Шевелева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 415 с.

*Г.Х. Гилазова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Рассмотрена инновационная, модернизированная методика для развития иноязычной речи.*

**Ключевые слова:** *английский язык, инновация, методы, психологический эффект*

**G.H. Gilazova PSYCHOLOGICAL EFFECTS AS INNOVATIVE METHODS IN THE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE**

*An innovative, modernized method for the development of foreign language speech*

**Key words:** *English, innovation, methods, psychological effect*

Модернизация образования и инновационные методики преподавания национальных и иностранных языков. Что мы понимаем под этим? Конечно оснащение новой техникой, оснащение новыми ресурсами и т.д. Но в данную область входят не только это, в нее еще входит различные методики с психологическими особенностями. На сегодняшний день главная цель иноязычной речи это стирание стереотипов и преломление психологических барьеров.

В последние годы отмечено, что все больше людей хотят изучать и свободно владеть английским языком. Что можно сказать и о студентах. Они готовы учиться, изучать материал, но на деле оказывается, что психологический барьер выходит на первый план. Организовав систему обучения английского языка, многие забывают, что нужно прибегать также к психологическим эффектам. Они нужны, чтобы осилить психологический барьер. Данные эффекты доступны и интересны. На своих занятиях я часто использую эти эффекты. Один из первых эффектов это **эффект «желтого маркера» или эффект изоляции**. Это психологическое явление заключается в том, что мы отлично запоминаем объект, который выделяется на фоне одинаковых объектов. Например, когда вы идете по улице, мимо проходят десятки людей. Вечером вы вряд ли вспомните прохожих в офисных костюмах или обычных нарядах, зато странную девушку в платье кислотного цвета и синими волосами на голове вы

не забудете. Предположим, у вас есть слово, которое вы не можете запомнить, например, comb (расческа). Попробуйте «внедрить» это слово в подборку слов контрастной тематики: напишите себе список из 9 слов по теме «food» а последним запишите comb. Теперь учите этот десяток слов привычным для вас способом. Вы увидите, что «контрастное» слово comb запомнится первым и прочно закрепится в памяти. Так можно выучить все слова, которые вы часто встречаете, но не можете запомнить. Данный эффект используется для многих обучающихся. Подчеркивать или выделять цветными ручками те фразы, которые вы хотите выучить. Самая простая, но очень эффективная техника.

Второй эффект это «**Эффект учиться в непривычном месте**». Этот способ психологи советуют использовать для введения нового или при подготовке к экзамену. Так, материал усвоится лучше, если вы будете учить его в непривычной для себя обстановке, пусть даже это будет другая комната. Еще лучше отправиться изучать английский на природу: согласно исследованиям, наблюдение за природой почти на 20% повышает внимание, память, концентрацию. Для практических занятий, то есть для диалогов, монологов, можно использовать новую обстановку. Данный эффект является в методике на главном месте. Также с этим эффектом можно использовать упражнение «**Нарисовать то, что вы учите**». Особенно этот метод подходит начинающим, которым нужно освоить базовый словарный запас. Нарисуйте слово, которое учите, например, рядом со словом home нарисуйте дом, рядом с door — дверь. Эта психологическая особенность лучше всего проявляется в том, что человек лучше всего запоминает тот материал, который он сам придумал, нарисовал и написал. А все потому, что в процессе создания сочинения ваш мозг активно работает и информация откладывается в памяти.

И конечно самое главное, это **Эффект незавершенного действия**. Этот феномен заключается в том, что мы лучше запоминаем незавершенные действия, чем завершенные. То есть, если вы что-то сделали не до конца и вас отвлекли, через некоторое время вы прекрасно будете помнить, чем занимались. Если же вы довели дело до конца и только потом переключились на следующее задание, через некоторое время память сотрет воспоминания о первом деле. Чтобы информация не забывалась, чтобы она оставалась для них актуальной данный эффект нужно использовать часто. Также данный феномен говорит о том, что останавливаться в изучении английского языка нельзя, даже если вы достигли желаемого результата. Нужно продолжать смотреть фильмы на многие актуальные тематики, чтобы черпать оттуда современную лексику, читать книги на английском языке, делать презентации на различные тематики, участвовать вебинарах, которые обычно многие не затрагивают,

чтобы не забывать, как правильно строятся английские предложения и т.д.

В заключении хотелось бы отметить одну важную деталь. Изучать английский язык можно, но чтобы заговорить на нем, нужно устранить психологические барьеры и конечно полюбить язык. Для этого во время обучения выбирайте приемы, которые вам помогут сделать ваши занятия интересными и результативными. Многие цепляются за свои убеждения касательно изучения английского языка так же крепко, как цепляются за старые методы. Если все еще даете задания, вести словарь в три колонки и зубрить грамматические правила наизусть, то вам нужно пересмотреть методику изучения английского языка в связи модернизации образования и инновационных методов в преподавании иностранных языков.

### **Литература**

1. Сяляхова А.С., Гилязова Г.Х.: Методическая разработка. – Казань:2017. – 1-2 с.
2. Заговеньева И.А. «Применение инновационных технологий в преподавании иностранного языка» – Белоярский:2018. – 1с.
3. "Эффект Зейгарник: психология незавершенного действия". [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lifemotivation.ru/samopoznanie/effekt-zejgarnik>
4. "Эффект Изоляции: психология эффекты". [Электронный ресурс]. <https://englex.ru/psychological-techniques-for-learning-english/>

***В.С. Ксенофонтова***

### **РОЛЬ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Практические методы формирования коммуникативных навыков представляют собой группу методов, направленных на развитие умений ребёнка посредством игровой деятельности. В данной статье мы рассмотрели ключевые моменты применения игры на уроках английского языка, привели примеры игр, возможных к использованию педагогом.*

**Ключевые слова:** *практические методы, младшие школьники, коммуникативные навыки, игровая деятельность, английский язык*

### **V.S. Ksenofontova PRACTICAL METHODS OF FORMING OF PRIMARY SCHOOL STUDENT'S COMMUNICATION SKILLS IN ENGLISH CLASS**

*Practical methods of communication skills forming are a group of methods aimed at the child's skills development through play activities. In this article, we have*

*reviewed the key moments of using the game in English class, and provided examples of games that can be used by the teacher.*

**Key words:** *practical methods, primary school students, communication skills, play activities, English lessons*

Основной задачей педагога при обучении иностранному языку является развитие способности младшего школьника к общению на иностранном языке. Реализация этой задачи связана с поэтапным формированием у обучающихся ряда коммуникативных навыков. Принято выделять три группы методов, способствующих развитию коммуникативных навыков ребёнка: практические, наглядные и словесные. В нашей статье мы рассмотрим практические методы развития коммуникативных навыков. Методы этой группы включают различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры и т.д.

Игровая деятельность представляет собой своего рода ситуативно-вариативное упражнение, при котором создаётся возможность для неоднократного повторения речевого образца в условиях, максимально близких к реальному коммуникативному акту. Игра также сохраняет присущие ему признаки: эмоциональность и целенаправленность. Значимость игровой деятельности при обучении иностранным языкам подчеркивают в своих работах как российские педагоги и психологи, так и зарубежные специалисты. Исследователи данной проблемы отмечают, обращение к игровым способам развития навыков ребёнка также способствует более эффективному закреплению в памяти ребенка иностранной лексики [1-5]. Именно поэтому при разработке специальных методик и моделей управления развитием коммуникативных навыков в младших классах методисты и педагоги всё чаще обращаются к внедрению игровой деятельности на занятиях, её адаптации в учебный процесс. Игра, применяемая на занятиях по иностранному языку, в качестве одного из приёмов обучения, должна быть интересной, несложной и оживлённой. Главная цель игры на занятиях по иностранному языку – способствовать накоплению нового языкового материала, закреплению ранее полученных знаний, развитию автоматизированных речевых навыков.

Следует учитывать, что игровой процесс намного облегчает процесс учебный, более того, умело разработанная игра неотделима от учения. Таким образом, игра может быть не только приятным времяпровождением, но и господствующей технологией образования. Из раскрытия понятия игры педагогами и психологами различных школ можно выделить ряд общих положений [2-4]:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов;

2. Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, которая осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения;

3. Игра – первая ступень деятельности ребенка, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков, юношества, меняющих свои цели по мере взросления учащихся;

4. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют;

5. Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество;

6. Игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

На занятиях по английскому языку можно применять несколько видов игровой деятельности, способствующих развитию коммуникативных навыков младших школьников:

1. Игры на развитие фонетических навыков, внимания и памяти:

1) “Snowball”. Учащиеся поочередно называют слова, повторяя друг за другом все названные ранее. Лексика определяется темой урока, может быть комбинированной (сочетание слов из нескольких тем) или однородной (использование слов из пройденной темы). Педагог корректирует произношение учащихся, следит за ходом игры.

2) “What’s missing?”. Педагогу необходимо заранее подготовить карточки среднего размера с изображением слов, необходимых для повторения и запоминания. Карточки выкладываются перед учащимися, даётся определённое время для запоминания, после ведущий собирает карточки и выкладывает часть из них на своё усмотрение. Необходимо угадать, какой предмет (или предметы) отсутствуют, назвать его (или дать краткое описание). Для большей вовлечённости учащихся в процесс можно разбить учеников на группы, в которых они могут попеременно быть ведущими и угадывающими.

3) Флэш-карты. Одним из компонентов для развития навыков устной речи являются флэш-карты. Они представляют собой карточки с изображениями слов по пройденным темам. Использование флэш-карт включает в себя описательный элемент, тренировку скорости реакции и внимания.

2. Игры для тренировки устной речи и формирования активного словарного запаса:

1) "Guess the word". Игра связана с отгадыванием слов по прямому описанию. Каждый из учащихся загадывает любой предмет из находящихся в классе, а после описывает его, как можно подробнее. Остальные ученики должны отгадать, что это за предмет. При необходимости игра может проводиться в парах или небольших группах.

2) "10 questions". Игра, аналогичная "Guess the word", но процесс угадывания построен иначе: каждому из учащихся раздаётся по карточке с изображением предмета и его названием на английском языке. На угадывание каждого из слов отводится 10 вопросов, связанных с его размером, предназначением, цветом, формой и т.д. Данная игра подходит для закрепления не только лексики, но и запоминания базовых грамматических конструкций.

3) "More is better" или "Who's the champion?". Игра носит соревновательный характер, а потому повышает мотивацию и интерес учащихся. Тематика игры определяется педагогом: это может быть «чемпионат» (если пройденной темой были глаголы), «зоопарк» (если лексика была посвящена животным), «ресторан» (для лексики, связанной с едой) и т.д. Ход игры должен быть непрерывным, в процессе ученик может выполнять названное им действие, изображать названное животное и т.д. Побеждает тот, кто назовёт больше всех.

Подводя итоги, следует заметить, что на всех этапах развития личности, игра воспринимается как интересное, яркое, необходимое для её жизнедеятельности занятие. В связи с этим, можно вполне согласиться с мнением известного педагога Шацкого С.Т., утверждавшего, что «игра – это жизненная лаборатория детства, которая дает тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора её была бесполезна для человечества. В игре этой специальной отработке жизненного материала, есть наиболее ценное ядро разумной школы детства» [6, с. 38].

### **Литература**

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М., 2006. – 59 с.
2. Гладилина И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // журнал «Иностранные языки в школе № 3». – М., 2003.
3. Иванцова Т.Ю. Игры на английском языке // ИЯШ. – 2008. – С. 31–33.
4. Коптелова И.Е. Игры со словами // журнал «Иностранные языки в школе № 1». – М., 2003.
5. Лейзингер Ф. Элементы преподавания новых языков // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. — М., 2012. —164 с.
6. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Народный учитель № 12. – М., 1928. – 64 с.

7. Фришман И. Коммуникативные, ситуационно-ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. М., 2005. – С. 119–126.

*Е.К. Кузьмина*

## **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Овладение вторым иностранным языком является одним из ключевых аспектов успешного развития карьеры. Французский язык является средством общения, способом реализации различных видов коммуникаций в обществе, политике, бизнесе и других сферах. Одной из основных проблем учителя в процессе обучения второму иностранному языку является пробуждение интереса и любви к этому предмету.*

**Ключевые слова:** обучение, ролевая игра, французский язык, иностранный язык

### **E.K. Kuzmina ROLE PLAY AS A METHOD OF TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

*Second foreign language is one of the key aspects of successful career development. French is a means of communication, a way to implement various types of communication in society, politics, business and other areas. One of the main problems of a teacher in the process of learning a second foreign language is the awakening of interest and love for this subject.*

**Key words:** training, role-playing, French, foreign language

Слово является наиболее важной лингвистической единицей, обозначающей феномен реальности психической жизни человека, и обычно одинаково понимается группой людей, которые исторически связаны друг с другом и говорят на одном языке. Слова объединяются в предложения, чтобы выразить мысль говорящего. Это превращает язык в средство общения.

Формирование лексических навыков – это формирование способности автоматизировать слова, фразы или предложения из долговременной памяти. Функционирование лексического навыка во многом зависит от его языкового оснащения. Лексический навык работает со словами, фразами или предложениями, и его функционирование зависит от информационного запаса, который эти речевые единицы связывают у коммуниканта [3, с. 23].

Чтобы лексическое умение функционировало, необходимо «положить» лексический материал в долговременную память. Лексический материал «хранится» в памяти через систему связей, характерную для выбранной фразы или речевого клише.

Активная лексика французского языка - это базовая лексика, используемая для разговорной речи, а также для понимания речи при аудировании и чтении.

Наблюдения показывают, что основным препятствием для формулировки утверждений и понимания текста на слух является изменчивость формы слова, например: у глагола *vouloir* есть несколько основ: *je veux, nous voulons, ils veulent*. Явления связи и сцепления труднее понять при аудировании: *liaison u enchainement: un enfant - les enfants; par un - parents*. При чтении трудность представлена словами, графическая форма которых отличается от звуковой: *automne, compter, sept*.

Итак, целью овладения словарем является развитие речевой деятельности на иностранном языке, чтобы говорить, понимать собеседника и читаемый текст, необходимо твёрдое и чёткое знание каждого слова, его значения, формы и использования в речи. Простое повторение слов в типичных предложениях не позволит реализовать эту цель. Необходимо выделить новое слово из контекста, объяснить его и предложить специальные упражнения для изучения не только значения слова, но также его формы и использования в речи при взаимодействии с другими словами. Другими словами, лексические навыки младших школьников развиваются путём пополнения словаря, который формируется в начальной школе.

Для младшего школьного возраста очень характерен элемент игры, который необходимо сохранять и внедрять в образовательный процесс. Для формирования лексического навыка у школьников на начальном этапе обучения имеет большое значение внимание к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, сознательное отношение к работе, волевое напряжение [4, с. 14]. Каждый учитель второго иностранного языка способен развить такой навык, если будет учитывать нюансы психофизического развития детей на данном этапе и применять эффективные методы обучения.

#### Литература

1. Ануфриева Г.В. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. 2004. – №2. – С.66-68
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: Опыт системно-структурного описания. М.: Русский язык. – 1977. – 288 с.
3. Кулигина А.С. Твой друг французский [Текст]: уч. для 2 класса. / А.С. Кулигина. - М.: Просвещение, 2000. – 88 с.
4. Максимова Л.И. Французский язык – шестилеткам [Текст] / Л.И. Максимова // Иностранные языки в школе. – 1992. – №2. – С. 14.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с.

## РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В статье рассматриваются инновационные технологии обучения иноязычному чтению на уровне основного общего образования. Традиционное обучение чтению англоязычных текстов считается устаревшим в связи с новыми требованиями, связанными с внесением изменений в организацию обучения иностранному языку, а также в связи с требованием к владению обучающимися компенсаторными умениями. Применение современных образовательных технологий должно оказать непосредственное положительное влияние на понимание англоязычных текстов и на повышение уровня обученности иноязычному чтению обучающихся.*

**Ключевые слова:** чтение, технология, виды чтения, текст, коммуникация, речевая деятельность, компетенция, информация

**A.R. Ramazanova, G.M. Polkina THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS**

*The article deals with innovative technologies of teaching foreign language reading at the level of basic General education. Traditional teaching to read English texts is considered outdated due to new requirements related to certain changes in the organization of foreign language teaching, as well as the requirement for students to possess compensatory skills. The use of modern educational technologies should have a direct positive impact on the understanding of English-language texts and on improving the level of foreign language reading skills of students.*

**Key words:** reading, technology, types of reading, text, communication, speech activity, competence, information

Исследование технологий обучения иноязычному чтению на уровне основного общего образования становится актуальным в связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором изложены новые требования, связанные с внесением изменений в организацию обучения иностранному языку, а также с рассмотрением Проекта научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Современные инновационные технологии обучения иноязычному чтению являются эффективным путем повышения качества обучения чтению на иностранном языке. Применение инновационных технологий при обучении иноязычному чтению основывается на развитии отношений учителя и обучающихся.

Такой вид речевой деятельности как чтение играет важную роль в системе обучения иностранному языку, так как оно помогает удовлетворить познавательные потребности обучающегося в получении новой информации, позволяет обратиться к ведущим источникам информации на сегодняшний день, к таким как учебники, пособия, газеты, журналы, Интернет. Чтению должно уделяться особое внимание на уроке иностранного языка, так как оно является действенным инструментом углубления и совершенствования знаний английского языка.

Такой вид речевой деятельности как чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, поскольку оно связано с пониманием и восприятием информации, которая закодирована с помощью графических знаков [1, с. 346].

Умение читать различные тексты вырабатывается, начиная с уровня начального общего образования. Целью чтения и результатом чтения является понимание прочитанного. Исследователи и методисты рекомендуют развивать у обучающихся механизм вероятностного прогнозирования на всех уровнях обучения, так как он играет важную роль в осуществлении иноязычной коммуникации.

Традиционно в отечественной методике методисты различают следующие виды чтения: аналитическое, изучающее, просмотровое, ознакомительное, поисковое чтение [3, 4, 6].

Проанализировав учебные пособия и статьи зарубежных методистов [7, 12, 14], можно прийти к выводу, что в англоязычной методике существует много классификаций, но в большинстве случаев выделяют следующие виды чтения: *skimming* (просмотровое чтение), *scanning* (поисковое чтение), *close reading/reading for detail/reading for deeper comprehension* (чтение с охватом полного содержания).

Традиционное обучение иноязычному чтению считается устаревшим в связи с новыми требованиями, связанными с внесением изменений в организацию обучения иностранному языку, а также в связи с требованием к владению обучающимися компенсаторными умениями. Для улучшения качества обучения иноязычному чтению рекомендуется применять на уроках иностранного языка инновационные технологии обучения иноязычному чтению.

Отечественные методисты выделяют такие инновационные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, использование информационных технологий, технология языкового портфеля, технология развития критического мышления через чтение и письмо, технология проблемного обучения. Данные образовательные технологии обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучающихся и их уровня обученности.

Технология языкового портфеля, автором которой является Е.С. Полат [5, с. 363], представляет собой пакет материалов, в котором обучающийся фиксирует достижения и опыт в овладении изучаемым иностранным языком. Использование языкового портфеля по иноязычному чтению вызвано тенденцией перенесения акцента в языковом образовании на самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Методика языкового портфеля по иноязычному чтению основана на развитии у обучающихся навыков самооценки, самоконтроля, самоанализа и рефлексии в условиях интеграции всех видов речевой деятельности, где чтение играет главную роль. Языковой портфель по иноязычному чтению является собственностью каждого обучающегося, и он сам может выбрать дополнительные произведения для чтения.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо разработана К.С. Мередит (K. Meredith) [10, с. 201]. Данная инновационная технология является эффективным средством формирования исследовательской позиции обучающихся. В этой образовательной технологии иноязычному тексту отводится ведущая роль: текст читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют. Методист К.С. Мередит (K. Meredith) выделяет следующие приёмы технологи: “Кластер”, “Синквейн”, таблицы “Знаю – Хочу знать – Узнал”, “Взаимоопрос”, “Фишбоун”, “Корзина идей”, “Толстые и тонкие вопросы”.

Смысл технологии проблемного обучения, согласно автору – разработчику Джону Дьюи [2, с. 489], заключается в том, что учитель не даёт готовых знаний, а обучающиеся приобретают умения, навыки и знания самостоятельно в ходе работы с иноязычным текстом.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) разработано Роджером Джонсоном (Roger Jonson) и Дэвидом Джонсоном (David Johnson) [8, с. 3]. В основе технологии обучения в сотрудничестве лежат идеи стимулирования и направления учителем познавательных интересов обучающихся. Целесообразно использовать группы, состав которых нужно менять. В каждую группу следует включать сильных, средних и слабых обучающихся. Они распределяют задания между всеми членами группы.

Внедрение инновационных технологий помогает решить педагогические задачи, направленных на активизацию учебной деятельности и развитие языковой культуры обучающихся.

Согласно зарубежным методистам на уроке иностранного языка применяют следующие инновационные технологии:

Технология Think – Pair – Share (думай – обсуждай – делись) разработана Барбарой Лом (Barbara Lom) [9, с. 52], чтобы помочь обучающимся понять прочитанное, сформулировать идею текста, обсудить их в груп-

пах, а затем записать ответы в таблицу. Данную технологию используют перед чтением текста в малых группах.

Следующая технология – Inference, автором которой является Дэвид Олив (David Olive) [11, с. 312]. Данную технологию применяют во время и после чтения, она включает в себя жизненный опыт обучающихся, развивает умения делать вывод о прочитанном тексте, проводить рефлексию.

Технология “Directed Reading Thinking Activity” (чтение, направленное на мыслительную деятельность) разработана Расселом Стоффером (Russell Stauffer) [13, с. 4]. Данная технология направлена на понимание полного содержания текста, которая помогает обучающимся задавать вопросы по тексту, делать прогнозы, а затем читать, чтобы подтвердить или опровергнуть свои прогнозы.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что существует множество инновационных технологий обучения иноязычному чтению. Инновационные образовательные технологии делают урок иностранного языка эффективным, вовлекают каждого обучающегося в учебный процесс и способствуют пониманию содержания прочитанного. Тем не менее, при обучении обучающихся использовать технологии обучения иноязычному чтению, перед учителем стоят следующие задачи: требуется немало времени, чтобы научить обучающихся применять технологии обучения иноязычному чтению, а также при применении технологий, одна из самых трудных задач учителя, это добиться общения в группе на иностранном языке.

### **Литература**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А.Н. Шукин. - М.: Икар, 2009. - 310 с.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи. - Пер. с англ., - 1999. – 489 с.
3. Кокелл, Дж. От алфавита к настоящему чтению / Дж. Кокелл. - Казань: Форт Диалог, 2014. - 195 с.
4. Лебединская, Б.Я. От чтения к устной речи / Б.Я. Лебединская. - Пособие по англ.яз. - М.: Высш.шк., 2012. - 176 с.
5. Полат, Е.С. Портфель ученика. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/ Е.С. Полат. - М.: Просвещение, 2010.- С. 362-366.
6. Романова, Л.И. Английский язык. Чтение / Л.И. Романова. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 223 с.
7. Elif, L.T. Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes / L.T. Elif. - 2015. - PP 23-24
8. Johnson, D. Cooperative Learning / D. W. Johnson, R. T. Johnson. – University of Minnesota. - 2017. - 3 p.

9. Lom, B. Think Pair Share Effect of Understanding the Concept and Achievement / B. Lom. - 2012. - PP 49-64.
10. Meredith, M. The Reading for critical thinking: a frame work for screen challenge / M. Meredith. - 2010. - 201 p.
11. Olive, D. Statistical Theory and Inference / D. J. Olive. - Springer. - 2014. - 312 p.
12. Scrivener, J. Learning English / J. Scrivener. - McMillan, 2011. - 436 p.
13. Stauffer, R.G. Directing the Reading-Thinking Process / R.G. Stauffer. - New York, NY: Harper and Row. - 2011. - 4 p.
14. Talal, Abd Al - Hameed Al Odwan. The Effect of the Directed Reading Thinking Activity through Cooperative Learning on English Secondary Stage Students' Reading Comprehension / Abd Al - Hameed Al Odwan Talal. - International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 2 No. 16, 2012. - PP 138-151

*А.Э. Рахимова, К.Р. Колмакова*

### **ТРЕБОВАНИЯ К ИНТЕРАКТИВНЫМ МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ**

*В статье освещаются требования к современным методам интерактивного обучения, в частности, иноязычной лексике. Также рассматриваются перспективы учащихся в процессе интерактивного обучения. Делается вывод, что использование интерактивных технологий направлено не только на работу по принципу «учитель-ученик», но и так же и на взаимодействие учащихся между собой.*

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, метод обучения, педагог, учебный процесс, рефлексия, навыки, учитель, знания

#### **A.E. Rakhimova, K.R. Kolmakova REQUIREMENTS FOR INTERACTIVE LEARNING METHODS**

*The article highlights the requirements for modern methods of interactive learning, in particular, foreign language vocabulary. The prospects of students in the process of interactive learning are also considered. It is concluded that the use of interactive technologies is aimed not only at working on the principle of "teacher-student", but also at the interaction of students with each other.*

**Key words:** interactive learning, teaching method, teacher, educational process, reflection, skills, teacher, knowledge

Аксиомой при интерактивном обучении является активность обучающегося, как субъекта процесса саморазвития [1]. Он сам определяет собственное отношение к новой информации и может выработать свой опыт – «развитие критического мышления». Важно отметить, что при выработке собственного опыта раскрывается внутренний потенциал обучающегося.

Интерактивные методы обучения включают в себя любые способы, приемы, инструменты разработки, проведение и совершенствование процесса образования чему-либо, которые отвечают следующим требованиям:

- приоритет характеристик, запросов, особенностей обучающихся в разработке и организации процесса контроля качества образования;
- сотрудничество учащихся и преподавателя-организатора интерактивного обучения (в данном смысле - тьютора, координатора обучения) в планировании и реализации всех этапов процесса обучения (от определения учебных целей до оценки степени их достижения);
- активное, творческое, инициативное участие учащихся в процессе получения необходимого им результата учения;
- максимальная приближенность результатов интерактивного обучения, к сфере практической деятельности будущего специалиста;
- пригодность результатов к практическому внедрению, развитию и совершенствованию.

Интерактивное обучение предполагает организацию деятельности по разным направлениям обучения:

- организационное: проведение интерактивных занятий, тренингов, дискуссий, деловых игр, пресс-конференций и т.д.;
- деятельное: определение индивидуальных целей работы над проблемами, построение схемы действий учащегося, сама деятельность обучаемого;
- рефлексия: анализ ошибок, корректировка плана и действий.

Следует предположить, что в процессе интерактивного обучения у учащихся может произойти:

- удовлетворение образовательных потребностей на данном этапе их деятельности;
- развитие навыков рационализаторской и инновационной деятельности;
- стимулирование личностного роста.

Отсюда следует, что интерактивное обучение предполагает принцип равноправного диалога субъектов учебного процесса и помогает развить у обучающихся креативное мышление.

Интерактивные методы обучения ориентированы на широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом, которое нацелено на активную познавательную деятельность учащихся и расширение их субъектного опыта посредством новой самостоятельной добытой информации. Роль учителя при этом заключается в направлении учащихся на изучение нового материала, привнесение в учебный процесс своих знаний и опыта деятельности.

## Литература

1. Каурцев М.Н. Интерактивное обучение педагогов как фактор инновационного развития учреждения начального профессионального образования. //Вестник Бурятского университета. Педагогика. Серия 7. Выпуск 14. – Улан-Удэ. ИБГ, 2006. – С. 221
2. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991. – С. 176
3. Дронова Е.Н., Путинцева А.С. Программные средства разработки интерактивных дидактических материалов // Педагогическое образование на Алтае. – 2016. – № 2. – С. 103-109
4. Ганиева Н.А., Муртазаева У.И. Классификация интерактивных методов обучения в процессе преподавания // Вестник науки и творчества. – 2016. – № 11 (11). – С. 53-57

*К.Р. Хафизова, Г.Ф. Дульмухаметова*

### **ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ, ОСНОВАННЫЕ НА СУГГЕСТИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

*Статья посвящена интенсивным методам обучения говорению на китайском языке, основанным на суггестии. В статье описывается система обучения Г. Лозанова, которая опирается на основные принципы.*

**Ключевые слова:** *интенсивный метод, суггестия, психология, китайский язык*

**K.R. Khafizova, G.F. Dulmukhametova INTENSIVE METHODS OF TEACHING SPEAKING BASED ON SUGGESTION (BASED ON THE MATERIAL OF CHINESE)**

*The article is devoted to intensive methods of teaching Chinese speaking based on suggestion. The article also describes the training system of G. Lozanov, which is based on basic principles.*

**Key words:** *intensive method, suggestion, psychology, Chinese language*

Стремление научиться воздействию на человека напрямую, через его подсознание, далеко не ново и находит своё отражение в разработке самых различных методов воздействия на человека на протяжении многих лет. Среди современных методов можно выделить применение интенсивных методов обучения. Некоторые из них реализуют применение психо-технологий скрытого типа, при использовании которых субъект воздействия даже не осознает цель или факта самого воздействия на него. К скрытым психо-технологиям относится суггестивное воздействие.

В педагогике суггестия – это внушение и способность педагога использовать его в образовательном процессе и в целях воспитания [1].

Суггестология (лат. suggestio внушение) – это отрасль психологии, изучающая механизмы внушения, как на расстоянии, так и вблизи, как мысленно, так и словесно и способы его практического применения [4].

Следует отметить, что в соединении с педагогикой суггестология образует суггестопедию – новый раздел педагогики, целью которого служит разработка интенсивных методов обучения на основе суггестии. Отличительной чертой всех суггестивных методов является – обучение в обход логике. Они во многом строятся на игровой основе и не требуют от обучающегося особых волевых усилий в запоминании учебного материала, не создают психологических барьеров в процессе обучения говорению.

На сегодняшний день существуют три основных метода, которые входят в состав суггестопедии:

1. Суггестопедический метод;
2. Ритмопедический метод;
3. Релаксопедический метод.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Суггестопедический метод является главным представителем и основоположником суггестивных методов обучения. Метод возник в Болгарии в 1960-е гг. XX века и тесно связан с именем его создателя Г.К. Лозанова – болгарского педагога и психолога. Г. Лозанов один из первых педагогов, который попытался использовать суггестию как метод активизации резервных психических возможностей личности в образовательном процессе, в частности при обучении иностранным языкам. Система обучения Г. Лозанова опирается на следующие принципы:

1. Принцип получения удовольствия и радости от процесса обучения;
2. Принцип основы обучения на интересе и мотивации;
3. Принцип единства «осознаваемое – неосознаваемое»;
4. Принцип суггестивной взаимосвязи «учитель – учащийся».

Эффективность суггестопедического метода обучения заключается в его ориентированности на комплексное развитие личности обучающегося, на раскрытие не только интеллектуальных способностей, но и творческих, эмоциональных и мотивационных сторон личности.

Ритмопедический метод – это интенсивный метод обучения, предусматривающий создание оптимальных условий для работы механизмов памяти [2]. Метод был разработан сотрудниками университета города Кишинёва (Молдова). Метод не является новым, он с самого начала получил активное развитие и уже в 1980-х гг был внедрён в нескольких университетах страны.

Ритмопедический метод основывается на создании особого состояния нервной системы человека, при котором достигается эффективное усвоение языкового материала в условиях группового общения. Данное состояние создаётся при определённом воздействии на биоритмику человека монотонных низкочастотных импульсных звуков, энергетики цвета и света, через слуховые и зрительные анализаторы. Это способствует созданию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременному хранению учебного материала, объём которого превышает обычный в 2-3 раза. Именно фраз, а не слов. Создатели метода видели эффективность в изучении фраз, а не отдельно взятых слов. Результаты экспериментов Кишиневского университета показали, что запоминание вводного материала в виде фраз составляет примерно 80-85%.

Основная сущность заключается в том, что деятельность учащихся во время использования ритмопедического метода программируется таким образом, что учебный материал воспринимается ими трижды: в слуховой, зрительной и речевой форме. Сочетание логического, эмоционального и вербальной информации, например музыкального фона, световых эффектов, голоса преподавателя, воспринимаемых одновременно сознанием и подсознанием, помогает раскрыть резервные способности головного мозга. Если описать процесс подробнее, то соединение данных факторов способствует увеличению и прочности запоминания материала.

Релаксопедия (лат. relaxation – уменьшение или снятие напряжения, расслабление) – это комплекс дидактических приёмов, использующих в учебных целях релаксацию, то есть психическое и физическое расслабление, вызываемое внушением [2].

Релаксопедический метод был разработан в 1960-70-х гг. XX века в Пермском государственном педагогическом институте под руководством профессора и учёного И.Ю. Шварца. Эксперименты института показали, что в состоянии расслабленности и релаксации учащиеся смогли освоить навык говорения на иностранном языке в разы быстрее, при этом также происходила активизация мыслительной деятельности.

Целесообразно отметить положительную сторону методов, заключающаяся в способности предотвратить появление психологических барьеров обучения говорению, которые свойственны традиционной системе. К ним относят боязнь учащихся ошибиться, быть непонятым, раскритикованным или осуждаемым педагогом или сверстниками. Данный эффект достигается благодаря направленности системы на создание атмосферы непринужденности общения и творчества. С барьерами обще-

ния не борются открыто, наоборот, само окружение не способствует их появлению.

Данные методы особенно актуальны в рамках уроков китайского языка. Китайский язык признан одним из самых сложных языков мира, процесс его изучения имеют крайне высокий уровень эмоционального напряжения и эмоционального стресса. Данную проблему успешно обходят суггестивные методы, ведь именно для борьбы с этим они и были придуманы.

В рамках урока китайского языка говорению отводится одно из главных мест, так как на практическую сторону обучения направлена современная программа обучения.

Изучение китайского языка, истории, традиций и культуры Китая должно строиться на сильной мотивации и интересе к изучению. Нельзя изучать язык в полном отчуждении от других факторов. Наоборот, для развития устных навыков нужно создать у ученика сильную мотивацию к говорению на языке. Мотивация может быть разной, например, с целью приобретения дружеских связей с жителями Китая или с целью работы на территории Китая. Навык говорения всегда должен быть мотивирован, так как без этого он может не появиться или прекратить своё развитие.

Таким образом, перспективность применения суггестивных методов на уроках китайского языка заключается в следующем:

1. Усвоение большого количества информационных единиц, которые станут основой для развития речевой деятельности;
2. Умение активно использовать в речи информационный запас;
3. Активное и равное развитие монологического и диалогического видов речи;
4. Умение использовать усвоенные информационные единицы в разных видах и ситуациях общения;
5. Умение гибко варьировать своё общение на китайском языке;
6. Создание сильной мотивации к обучению;
7. Снятие и предотвращение появления психологических барьеров и нагрузки (стеснения, страха, скованности и неловкости).

Опираясь на выполненный анализ, мы приходим к следующему выводу: в наши дни методология имеет коммуникативную направленность, что находит своё отражение в создании различных интенсивных методов обучения говорению. Данная тенденция нашла своё отражение в разработке методов воздействия на человеческое подсознание в процессе обучения говорению на китайском языке. Результатом изучения сознания и подсознания стало открытие и развитие суггестивного направления обу-

чения, инструментом которого является скрытое воздействие педагогом на подсознание обучающегося.

### Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. — 937 с.
2. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание. /Л.И.Божович, Л.С.Славина.-М.: Знамя, 1979. – 96 с.
3. Китайский язык. Практикум по аудированию, чтению, говорению: учебное пособие / Л. Г. Абдрахимов, И. В. Кочергин, Хуан Лилян. — 3-е изд. — Москва: Издательский дом ВКН, 2018. — 318 с.
4. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., М.: Норинт; Рипол классик, 2008. — 1534 с.
5. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. - 2014. - №5. - С. 196-198. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodika-formirovaniya-rechev-uh>

*И.А. Першагина*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МУЗЕОЛОГОВ

*В статье рассматривается вопрос о формировании лексического минимума для изучения студентами, обучающимися по направлению подготовки «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия», на занятиях по иностранному языку, анализируются особенности отбора и освоения лексики для профессиональных целей: коммуникативного общения в профессиональной среде, чтения текстов по специальности.*

**Ключевые слова:** лексический минимум, лексические структуры, профессиональная лексика, музеология, электронные образовательные ресурсы

### **I.A. Pershagina ON THE FORMATION OF THE LEXICAL MINIMUM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MUSEUM STUDENTS**

*The article deals with the formation of a lexical minimum for students studying in the field of "Museology and protection of cultural and natural heritage" in foreign language classes, analyzes the features of the selection and development of vocabulary for professional purposes: communicative communication in a professional environment, reading texts in the specialty.*

**Key words:** lexical minimum, lexical structures, professional vocabulary, museology, electronic educational resources

В настоящее время российское высшее образование переходит на компетентностную модель, связанную как с ростом масштабов и концен-

трацией профессиональных задач, так и с интенсификацией обучения в целом. Современные требования к образовательным стандартам в преподавании иностранных языков обращают особое внимание на формирование у студентов необходимых компетенций по их будущим специальностям. Специфика вуза культуры предполагает направленность на развитие умений общаться в профессиональной среде, читать и понимать оригинальные тексты в сфере культуры и искусства. Для решения этих задач преподаватели кафедры разрабатывают программы курсов, важной составной частью которых является определение лексического минимума и распределение его по годам обучения.

При составлении программы необходимо учитывать несколько аспектов. Первые 2-3 семестра обучения акцент делается на так называемый General Language, общеупотребительную лексику. Дальнейшее обучение ориентировано на профессиональную сферу, Language for Specific Purposes. Освоение учащимися фонетики, грамматики, синтаксиса, словообразования, сочетаемости слов, а также активное усвоение наиболее употребительной лексики и фразеологии изучаемого иностранного языка происходит не в виде свода правил, а в процессе работы над связными, законченными в смысловом отношении произведениями речи, то есть текстами. И различие между базовым и профессиональным уровнем изучения языка заключается в тематике и лексическом составе текстов, предлагаемых для изучения, развитием навыков, необходимых для освоения соответствующего аспекта речи. При этом, оба направления связаны между собой в учебном процессе общими грамматическими темами, сходными синтаксическими явлениями и базовыми речевыми навыками. Система подготовки студентов вуза по иностранному языку предполагает на разных этапах обучения последовательность и взаимосвязь всех этапов, когда достижение одной цели становится основой для дальнейшего обучения, несмотря на то, что каждый курс автономен сам по себе на своем этапе.

Поэтапное обучение иностранному языку включает овладение общей разговорной лексикой, затем лексикой общенаучной и лексикой по своей специальности. Занятия по иностранному языку в неязыковом вузе значительно ограничены по времени, поэтому наиболее эффективные и действенные методы обучения и устойчивым словосочетаниям, и лексике в целом, являются особенно значимыми. Следовательно, одной из важных задач педагога является формирование обязательного лексического минимума для данной специальности, а также подбор текстового материала, на основе которого будут отрабатываться коммуникативные навыки. Тем более, что в силу специфики данной специальности возможно использование большого количества мультимедийных материалов.

Согласно И.Л. Бим, **лексический минимум** – объём языковых средств, являющийся максимальным с точки зрения возможностей студентов и отводимого времени и минимальным с точки зрения всей системы языка, т.е. ещё не разрушающим её и позволяющим использовать язык как средство общения [1].

Возможности прочного овладения материалом до степени развитых навыков ограничены, что отражается на объеме лексики, которую студент может усвоить. Так, например, завышение лексического минимума отрицательно сказывается на качестве владения лексикой. Поэтому при формировании списка лексических единиц целесообразно ориентироваться на **частотность** (суммарное количество употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников) и **распространенность** (количество источников, в которых данное слово встречалось хотя бы один раз) того или иного слова. Здесь мы ориентируемся на цели обучения, на речевые темы, которые включены в программу обучения, на первый план выходит тематическая ценность слова, которая диктует необходимость включения его в список обязательных для усвоения слов. Они, к слову, иногда могут быть и не частотными, но без них невозможно построить высказывание. Кроме того, на объем словарного запаса влияют и условия обучения (длительность курса, количество часов в неделю, методы обучения, характер упражнений).

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия», получают помимо узкоспециального еще и достаточно широкое общепрофессиональное образование. Специфика данной профессии такова, что будущим специалистам возможно придется столкнуться с самой разнообразной тематикой. Поэтому, на наш взгляд, программа языковой подготовки студентов данного направления должна включать максимальное количество тем, охватывающих как узкоспециальную лексику, так и общепрофессиональную, и общегуманитарную. Таким образом, весь необходимый лексический материал может быть распределен на три большие группы: лексика общегуманитарная, лексика общепрофессиональная и общенаучная, лексика узкоспециальная. Объем лексического материала должен составлять не менее 4000 единиц, из них 2000 продуктивно.

Общегуманитарная, наиболее употребительная лексика уже может быть направлена на раннюю специализацию. Базовая терминология специальности может вводиться на основе текстов, связанных с историей, мифологией, литературой, фольклором, общественно-политической системой страны изучаемого языка (то есть страноведческая информация). Эта лексика на этапе профильного обучения будет расширяться, переплетаясь с терминологической системой специальности. На следующем

этапе языковые единицы будут тесно связаны с особенностями профессиональной деятельности будущих музеологов. А эффективным инструментом закрепления материала является внеаудиторное чтение (20 тыс. печатных знаков каждый семестр), в рамках которого студентам могут быть, например, предложены материалы, размещенные на профильных сайтах в сети Интернет и социальных сетях.

В нашем вузе реализуются два профиля подготовки по направлению 51.03.04 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» – это "Культурный туризм и экскурсионная деятельность" и "Музейный дизайн и выставочная деятельность". Это, в свою очередь, накладывает определенные ограничения на выбор текстового, аудио- и видеоматериала и, следовательно, отражается и на выборе лексических единиц, предлагаемых для освоения.

Базовая общепрофессиональная лексика для обоих профилей будет примерно одинаковой, однако для профиля "Музейный дизайн и выставочная деятельность" внимание смещается на изучение таких тем, как музеология как наука, музей, его типы, музейные профессии, виды изобразительного искусства, жанры и техники, археология и этнология, музейное оборудование. И здесь на первый план зачастую выходят письменные источники как основные источники пополнения профессионально значимых знаний. При чтении адаптированной и аутентичной литературы на иностранном языке специалисты в области музейного дизайна должны уметь не только распознавать слова, находящиеся в их рецептивном минимуме, но и уметь понимать незнакомые слова, относящиеся к потенциальному словарю темы. Развитие языковой догадки, способность перефразировать, умение составить собственное описание музейного экспоната – важные умения для специалистов данного профиля – предполагают формирование эффективных лексических навыков в процессе изучения иностранного языка. Правила семантики, регистра, сочетаемости и лексического фона составляют содержание лексических знаний выступают в качестве условия эффективного формирования иноязычного речевого лексического навыка у студентов. Это влияет на правильный выбор того или иного значения слова для наиболее точной передачи концепта в определенном контексте, а также на умение комбинировать лексические единицы между собой и умение выражать мысли с помощью имеющихся у студента языковых средств.

Для второго профиля "Культурный туризм и экскурсионная деятельность" акцент смещается на другую сторону деятельности специалиста-музеолога. Для них весьма важным становится освоение речевого этикета и особенностей общения с разными группами, умение рассказывать разным группам людей, возможно, об одном и том же, но с разных

сторон (история, современное состояние). Необходимо включать лексику, не только связанную непосредственно профессиональными темами, но расширять круг ситуаций, с которыми может столкнуться студент в своей будущей работе. Специалист должен уметь грамотно объясняться, отстаивать свою точку зрения и вести диалог с иностранными партнерами. В свою очередь, недостаток словарного запаса может привести к серьезным проблемам. Студентам данного профиля, кроме материала на профессиональные темы, предлагаются ситуации, связанные с приемом туристических групп, обменом валюты, заселением в гостиницу, заключением договора и т.д.

Для активизации создаваемого лексического запаса требуется его постоянная рециркуляция. Текстовый материал служит для создания запаса активной и рецептивной лексики, так как содержит как общеупотребительную, так и профессиональную лексику, составляющую основу специальной литературы. Весь комплекс ситуативных упражнений и диалогов базируется на лексических единицах, грамматических структурах и моделях, способствующих более эффективной их активизации, обогащению словарного запаса и развитию навыков устной речи. Тематические диалоги по профессионально значимым темам, содержащие речевые образцы и ситуационные выражения, помогают студентам принять участие в разговоре на предложенные темы профессионального направления.

Необходимо также помнить о важности введения новой лексики системно, в рамках того семантического поля, области, в которой это слово употребляется. Например, новые глаголы студентами изучались в сочетании с существительными для формирования представления о том, как и в каком контексте можно использовать это слово. Также новая лексика организовывалась по принципу коллокаций. Студент учит не одно слово и перевод к нему, а то, как можно его употребить. Это также уменьшается вероятность ошибки в употреблении. Появляется понимание того, что можно выразить необходимую мысль на иностранном языке, не изменяя структуры предложения.

Для успешного усвоения также полезно использование зрительных опор: таблиц, фотографий, репродукций картин, рисунков, видеороликов и т.д. Они помогают создать зрительный образ, а также мотивацию к воспроизведению новой лексики в устной и письменной речи. Изучение речевых клише, устойчивых выражений, терминов, речевых схем и моделей позволяет студентам выразить на иностранном языке свое отношение к проблеме, комбинируя эти опоры. Логическое развитие и понимание проблемы помогают студентам аргументировать свою точку зрения,

развивать мышление и связанность речи и способствует освоению лексического материала.

Лексические упражнения, которые направлены на долгосрочное запоминание слов, сочетаемости, особенностей функционирования в языке, семантических отношений обеспечивают детализированное понимание профессиональных текстов. Коммуникативные задания стимулируют монологические и диалогические высказывания по ситуациям. При чтении аутентичных (неадаптированных) статей основные усилия направлены на узнавание освоенных лексических единиц, понимание из смысла и взаимосвязей, применение догадки интернациональных слов. Этими средствами достигается формирование лексической компетентности студентов, которая позволяет им закреплять лексические навыки и развивать орфографические правила. Разнообразные формы переработки текстов: выделение главной идеи, компрессия или аннотация текстов развивают творческое мышление, раскрывают языковые возможности для выражения своих суждений и обогащают словарный запас. Весь комплекс упражнений направлен на достижение задачи по формированию компетенции – развивать устную речь, уметь общаться в профессиональной среде, читать и понимать специальную литературу.

Особое внимание также следует уделить такому распространенному явлению при изучении иностранного языка, как интерференция. Студенты, изучающие язык углубленно, на профессиональном уровне, – это, как правило, студенты старших курсов, и у них накоплен большой терминологический запас профессиональной лексики на родном языке. Однако довольно часто можно встретить слова, значения которых не соответствуют в родном и иностранном языке (например, названия музейных специальностей). Интерферирующее влияние родного языка может быть преодолено или ослаблено путем пояснения черт сходства и различия в употреблении слов в обоих языках. В процессе речевой практики на иностранном языке создаются прочные, гибкие речевые лексические навыки, способные противостоять интерферирующему влиянию родного языка.

Активизации использования лексики в речевой деятельности также способствует использование новых технологий и электронных образовательных ресурсов. Мотивация студентов сильно повышается после экскурсии, например, по Лувру, что легко позволяют осуществить средства мультимедиа. Коммуникативные ситуации и чтение текстов с последующим их обсуждением развивают коммуникативные навыки студентов и побуждают к высказываниям, общению и чтению оригинальных текстов. Все методические приемы направлены на прочное освоение лексического материала, так как степень владения ею зависит качество речи.

По окончании курса ожидается, что студенты будут владеть идиоматически ограниченной речью, а также освоят стиль нейтрального научного изложения. Наиболее употребительная (базовая) грамматика и основные грамматические явления, характерными для профессиональной речи, станут той базой, на которую наложится базовая лексика, лексика, представляющая нейтральный научный стиль, а также основная терминология широкой и узкой специальности. Студенты будут готовы понимать специальную литературу, делать сообщения, доклады (с предварительной подготовкой), участвовать в обсуждении тем, связанных со специальностью (задавать вопросы и отвечать на вопросы), владеть основными навыками письма, необходимыми для подготовки публикаций и ведения переписки; иметь представление об основных приемах аннотирования и реферирования.

### Литература

1. Бим И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ / И. Л. Бим. –М., 1999. –246 с.
2. Новгородова Е.Е. Работа с иноязычной терминологической лексикой как условие формирования профессиональных компетенций в неязыковом вузе // Современная педагогика. 2015. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/05/4453> (дата обращения: 07.05.2020).
3. Поползина Л.П. Формирование лексической компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе. // Актуальные проблемы гуманитарных наук в России и за рубежом / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – № 4. – Новосибирск, 2017. – С. 63 (режим доступа: URL: <http://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-gumanitarnykh-nauk-v-rossii-i-za-rubezhom-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezh-sektsiya-19-germanskie-yazyki-spetsialnost-10-02-04/formirovanie-leksicheskoy-kompetentsii-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze/>)
4. Сусименко Е.В. Эффективные стратегии формирования лексических навыков у студентов технических вузов. // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 4 (35). – С. 150–152. (режим доступа: URL: [www.gramota.net/materials/1/2010/4/54.html](http://www.gramota.net/materials/1/2010/4/54.html))
5. Шлангман М. К. Развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку. – Автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2004. – 25 с.
6. Айнутдинова И.Н., Фахрутдинова А.В. Современные подходы к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов// Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана. – 2014. – Т. 219. – № 3. – С. 3-8.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается актуальность применения интернет-ресурсов в обучении китайскому языку, а также анализируется важность и эффективность использования интернет-ресурсов на уроках китайского языка.*

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, китайский язык, школа, обучение китайскому языку, компьютерные телекоммуникации, образование, иностранные языки

**A.R. Bogdanova, G.F. Dulmukhametova THE RELEVANCE OF USING INTERNET RESOURCES IN CHINESE LESSONS**

*The article describes the relevance of the using Internet resources in teaching the Chinese language, and also it analyzes the importance and effectiveness of using Internet resources in Chinese lessons.*

**Key words:** Internet resources, Chinese language, school, Chinese language teaching, computer telecommunications, education, foreign languages

В эпоху глобализации, всестороннего развития культурных и торгово-экономических связей особое место в современной системе образования занимает изучение иностранных языков. С каждым годом усиливается значение знания одного и более иностранных языков, это является важным фактором для трудоустройства и успешной деятельности в разных сферах общественной жизни.

За последние десятки лет произошли существенные изменения в области применения компьютерных телекоммуникаций (КТК). Свойства и функции КТК стали гораздо мощнее, а сферы применения, в частности в педагогике, резко расширились.

Интернет предоставляет доступ к информации в мировых научных центрах, огромном количестве библиотек, что способствует созданию условий и возможностей для самообразования, расширения кругозора, а также повышения квалификации. В современных условиях, в особенной эпидемиологической ситуации и вынужденного дистанционного обучения также все более важное значение приобретают интернет-ресурсы и возможности их применения при обучении.

Появилась возможность реализации совместных проектов учащихся разных стран мира, обмен опытом между учителями, учащимися, исследователями и учеными. Поскольку система образования — это открытая и достаточно устойчивая система, поэтому такие компоненты, как цели и содержание обучения, должны сохраняться неизменными при любой форме образования в пределах одного государства в соответствии с принятыми в этом государстве программами и стандартом образования. Что

касается методов, организационных форм и средств обучения, то они могут изменяться в зависимости от применяемой концепции и форм обучения. Таким образом, мы считаем необходимым обратиться к средствам, которые могут обеспечить реализацию этих возможностей, раздвинуть стены классных помещений, открыть выход в широкий мир познания, включая диалог культур. [4, с. 144-145].

Отметим, что с каждым годом популярность и востребованность китайского языка увеличивается, что, безусловно, требует подготовки большего количества специалистов по данному языку. Следственно, такие проблемы, как преподавание китайского языка в качестве иностранного, воспитание у обучающихся коммуникативной компетенции являются важными аспектами в методике. Включение китайского языка в систему ЕГЭ, увеличение количества высших учебных заведений, предлагающих получить специальности со знанием китайского языка свидетельствует о важности его интеграции в сферу российского образования и о новых задачах, стоящий перед отечественной методической наукой. Однако процесс обучения китайскому языку характеризуется рядом особенностей, которые определяют содержание обучения.

Как известно, отличительной особенностью китайского языка является тональная система произношения. В китайском языке 4 тона. Правильное произношение тонов существенным образом влияет на качество речи. Овладение же лексикой и грамматикой языка, использование лишь текста как опоры для обучения, без использования интернет-ресурсов, в том числе аутентичных средств не подготавливает обучающихся к восприятию реальной речи. Более того, по методике преподавания китайского языка написано сравнительно мало пособий, в отличие от европейских языков. Однако с течением времени многие принципы устаревают, а современный образовательный процесс требует более актуальных моделей преподавания.

На первых этапах обучения овладение фонетикой и иероглификой представляет наибольшие трудности. Так как учащиеся не имеют базовой подготовки по китайскому языку, обучение фонетике становится одной из важнейших задач на начальном этапе изучения китайского языка. Формирование слухопроизносительных навыков рекомендуется начинать с упражнений в слушании. С.И. Байрамова утверждает, «Учитывая, что нормативно сформированные слухопроизносительные навыки являются обязательным условием для адекватного понимания речевого сообщения коммуниканта и точного выражения мысли на китайском языке, проблема совершенствования эффективности методики формирования фонетических навыков является актуальной. В связи с этим фактом необходимо разрабатывать новые методические подходы и тех-

нологии обучения, способствующие максимальной активизации потенциала» [2]. При этом, еще одним важным фактором в сторону использования интернет-ресурсов является то, что преподавание китайского языка осуществляется как правило носителями языка и русскоязычными преподавателями. Преподаватели, являющиеся носителями языка, часто разговаривают на диалектах, а русскоязычные преподаватели допускают ошибки. Вследствие этого особенно важно дополнительно использовать интернет-ресурсы, а именно аутентичные материалы для повышения качества обучения.

Не менее важно использовать интернет-ресурсы для развития навыка устной речи, это могут быть как стихотворения, скороговорки, видео, форумы изучающих китайский язык. Как пишет И. В. Кочергин, «общеизвестным является тот факт, что человек может услышать (включая все акустические характеристики звукового потока) только то, что он сам может произнести» [3, с. 32].

На занятиях по китайскому языку важно уделять внимание всем аспектам изучения языка, а именно: фонетике, иероглифике, лексике и грамматике и максимально использовать современные технологии, интернет-ресурсы. На старшем этапе обучения целесообразно стимулировать самостоятельную деятельность, поскольку конечная цель обучения иностранному языку – научить использовать иностранный язык как средство общения [1, с. 13].

Процесс формирования лексических навыков китайского языка, направленный на вариативное владение китайской лексической системой в разных коммуникативных контекстах, является условием формирования языковой интуиции.

Таким образом, из всего вышеизложенного, следует сделать вывод о том, что использование интернет-ресурсов на всех этапах обучения китайскому языку предоставляет широкие возможности, повышает качество обучения, а использование интернет-ресурсов учащимися самостоятельно повышает их мотивацию, побуждает их к поисковой и творческой деятельности.

### **Литература**

1. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Слог: для начинающих и продолжающих изучать китайский язык. – М.: АСТ: Восток-Запад, Владимир: ВКТ, 2008. – 96 с.

2. Байрамова С.И. Формирование слухопроизносительных навыков на основе когнитивного образа морфемы (китайский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2016. – 167 с.

3. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: ИД «Муравей», 2000. – 160 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др.; под редакцией Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 272 с.

*А.В. Хренова, Р.З. Валеева*

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

*Статья посвящена использованию игровых технологий при обучении английскому языку.*

**Ключевые слова:** *английский язык, игровые технологии, преподавание, дидактические игры, развивающие игры, социализирующие игры*

**A.V. Khrenova, R.Z. Valeeva GAME PLAYING AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH AT SCHOOL**

*The article is devoted to the use of gaming technology in teaching English.*

**Key words:** *English, gaming technology, teaching, didactic games, educational games, socializing games*

В связи с растущей потребностью изучения английского языка для улучшения коммуникативных навыков, а также для продвижения в профессиональной сфере, педагоги и психологи начали задумываться о методе связанном с игровыми технологиями. Так как игровые технологии – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления о чем-либо [1].

Также стоит обратить внимание, что игровые методы являются эффективными при изучении иностранных языков для детей школьного возраста, так как игры могут смотивировать, взбодрить даже самых пассивных учеников и вовлечь их в интересное, а главное, в продуктивное изучение языка. Также нужно добавить, что игра затрагивает развитие как умственного, физического, так и нравственного воспитания ребёнка. В процессе игры проявляются творческие способности ребёнка, лидерские качества и ораторские умения, - всё это является преследуемой целью игровых технологий.

Данный метод обучения направлен на совместную работу преподавателя и студентов, так как у обеих сторон стоит одна цель. Данная цель

заключается в том, чтобы достигнуть поставленные дидактические задачи [1].

Современная дидактика применяет игровые методы обучения, потому что рассматривает возможности эффективного взаимодействия педагога и обучающихся в данном процессе, а также плодотворные методы и формы их взаимодействия с присущими для игр элементами соревнования, непосредственности, подлинного любопытства.

Также данный метод имеет свои минусы, которые связаны с соревновательным моментом. Ставя условия такие, как “если ..., то...”, можно запросто замотивировать ребёнка, если в данном процессе он проиграет и не достигнет желаемого, а также этот приём не позволяет детям сконцентрироваться на материале и процессе, а лишь ведёт их к окончательному результату. Поэтому стоит быть аккуратными в приёмах, используемых в процессе обучения.

С точки зрения целевой ориентации можно разделить игры на:

1. Дидактические игры. Данная игра является незаменимым компонентом активного обучения. Но также, по своей природе и обучающему потенциалу, игра выходит за рамки активного обучения, выступая желательной стороной системы педагогической деятельности в целом.

Ко всему прочему, дидактические игры, которые воспитывают самостоятельность, волю, сотрудничество, коллективизм, общительность и коммуникативность, формируют определенные подходы и позиции, нравственные, эстетические и мировоззренческие установки.

2. Развивающие игры. Данный вид игр развивает мотивацию учебной деятельности, внимание, память, речь, мышление, воображение, фантазию, творческие способности, эмпатию, рефлексию, умение сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения.

3. Социализирующие игры способствуют тому, что они приобщают к нормам и ценностям общества, помогают адаптироваться к условиям определенной среды, обучают общению.

На основании рассмотренного теоретического материала на тему использования игровых технологий при обучении иностранным языкам, хотелось бы обратить внимание, что существует несколько различных мнений и высказываний известных психологов и педагогов, таких как В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, А.П. Тряпичиной и т.д. на данную тему об использовании игровых технологий при обучении иностранным языкам [2].

Опираясь на выполненный анализ, мы приходим к следующему выводу: с каждым годом актуальность данного метода только увеличивается, так как происходит влияние западного мира, где игровые технологии используются практически на каждом предмете. Особенность заключа-

ется в том, что в различных играх развиваются разные лингвистические навыки такие, как: аудирование, чтение, говорение, письмо. Также, стоит отметить, что данный метод является эффективным при обучении иностранным языкам, так как его особенность заключается в том, что в процессе игры, восприятие материала и самого процесса происходит в сознании ребенка быстрее и точнее.

### Литература

1. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>

2. Педагогика и психология высшей школы: Уч. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Ростов н/Д: Феникс, – 2002. – 544 с.

**М.Ф. Сайфутдинова, Р.З. Валеева**

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ГОВОРЕНИЯ

*В данной статье кратко рассмотрено, как технологии могут быть использованы для развития навыков речи учащихся. Различные методы использования технологий для улучшения разговорной речи были подробно обсуждены.*

**Ключевые слова:** технологии, интернет, подкастинг, технология распознавания речи, быстрая ссылка, коммуникативная лаборатория

**M.F. Sayfutdinova, R.Z. Valeeva MODERN TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS**

*This paper has reviewed briefly how technology can be used in developing the speaking skill of the learners. Different methods for using technology in improving speaking skill were discussed thoroughly.*

**Key words:** technologies, internet, podcasting, speech recognition software, TELL, Quick Link Pen, Quicktionary, communication lab

Технология может стимулировать игривость учащихся и погружать их в различные сценарии. Технология дает учащимся возможность участвовать в самостоятельных действиях, возможности для самостоятельного взаимодействия, конфиденциальность и безопасную среду, в которой исправляются ошибки и предоставляется конкретная обратная связь. Обратная связь от машины предлагает дополнительную ценность благодаря ее способности отслеживать ошибки и немедленно связывать ученика с упражнениями, которые сосредоточены на конкретных ошиб-

ках. Появляются исследования, которые показывают важность качественной обратной связи в программном обеспечении. Когда предоставляются ссылки для поиска объяснений, дополнительной помощи и ссылок, ценность технологии еще больше увеличивается. Современные технологии, доступные в образовании сегодня:

Коммуникационная лаборатория

Программное обеспечение для распознавания речи

Интернет

TELL (Усовершенствованное обучение языкам)

Подкастинг

Быстрая ссылка Pen

Quicktionary

Средства связи. Программное обеспечение доступно для развития навыков речи. Внедряя подходящее программное обеспечение через компьютеры, учащиеся будут снова и снова играть в него со своими собственными интересами и пытаться улучшить свои разговорные навыки, которые наиболее важны в этом модернизированном мире информационных технологий. Использование наушников в лаборатории заставляет учащихся проявлять интерес к предмету и заставляет их повторять снова и снова, вместо того, чтобы чувствовать скуку.

Программное обеспечение распознавания речи. Программное обеспечение по распознаванию речи также помогает улучшить навыки говорения учащихся, что позволяет преобразовывать произносимые слова в машиночитаемый ввод. Устройство распознает точность прочитанного, а затем обеспечивает положительное подкрепление типа «Вы великолепно звучите!» или дает пользователю возможность повторить попытку, таким образом, учащийся может определить, хорошо он читает/говорит или нет. По мере того, как навыки пользователя улучшаются, технология читает меньше материала, поэтому ученик читает больше. Это программное обеспечение также оценивает и предоставляет оценки по грамматике, произношению, пониманию и снабжено правильными формами, например, если учащийся неправильно произносит слово, инструмент обучения может сразу определить его и помочь исправить. Это устройство может быть очень полезным для дистанционных учеников, потому что у них нет учителя, который исправляет их речь, и это устройство может помочь улучшить их разговорные навыки.

Интернет - общепризнанный термин, широко используемый людьми во всем мире. Теперь учащиеся используют Интернет для изучения иностранных языков. Онлайн обучение в классе кажется интересным и заставляет учеников находить подходящие материалы для них. Студенты проинструктированы выполнять грамматические упражнения, кото-

рые доступны онлайн. Через Интернет мы можем собирать данные из разных источников по любой инструкции. для улучшения речи учащиеся могут использовать Skype, MSM Messenger, Google talk (раньше проводились конференции в режиме онлайн) и другие приложения, в которых учащиеся могут общаться с друзьями, другими учащимися, преподавателями и даже носителями языка. Владение устной речью у учащихся и восполнение недостатка носителей языка в тех местах, где живут учащиеся, и более того, онлайн-конференции также повышают межкультурную осведомленность, мотивацию и повышают уровень взаимодействия. Через Интернет учащиеся могут найти много учебных материалов, например, аудио, видео, радио и телешоу, игры, голосовые записи, викторины, подкасты и т. Д., Таким образом, студенты получают большое количество заданий и это помогает им развивать свои разговорные навыки.

TELL- это использование компьютерных технологий, в том числе оборудования, программного обеспечения и Интернета, для улучшения преподавания и изучения языков. Он позволяет учащимся получить доступ ко всем технологиям, доступным для улучшения изучения иностранного языка. Учащимся разрешается использовать онлайн-словари, общаться в чате и просматривать различные события по всему миру.

Podcasting. Подкасты могут быть загружены в виде приложений или аудио на смартфон, планшет или компьютер. Это аудио поможет ознакомиться с целевым языком, а преподаватели могут использовать их в качестве полезного аудиоматериала, который можно использовать в учебной аудитории или дома. для таких мероприятий, как дискуссии, кроме того, в Интернете есть даже определенные подкасты. Подкаст, несомненно, поможет учащимся говорить. Подкастинг - это интеграция аудио/видео файлов, где мы можем копировать свои собственные материалы и склеивать их в процессе и вне занятий. Студенты используют i-pods для прослушивания своих любимых музыкальных файлов. Точно так же они получают образование в форме развлечений. Подкастинг позволяет студентам использовать свои технические развлекательные системы в образовательных целях. С его помощью мы можем отойти от традиционного очного обучения, не теряя отношения студента к тренеру, которые настолько эффективны в любом процессе обучения. Подкасты позволяют студентам и преподавателям обмениваться информацией с кем-либо в любое время. Отсутствующий студент может загрузить подкаст записанного урока и получить доступ к пропущенным лекциям. Они также могут получить доступ к лекциям экспертов, которые иначе не могут быть доступны из-за географического расстояния и других причин.

Quick Link Pen позволяет ученикам копировать и хранить печатный текст, интернет-ссылки. Это помогает передавать данные на компьютеры и позволяет читателю получить значение слова из встроенного словаря. Доступ к этому типу машин кажется более удобным способом. Последние разработки в области машинного перевода представляют такие механизмы перевода, как GO Translator и Bablefish. Quicktionary Это устройство, похожее на ручку. Оно позволяет читателю легко сканировать слово и получать его определение и перевод на своем собственном экране [6].

Также в данный момент существуют такие приложения для смартфонов и планшетов как "smart book", "ewa", которые позволяют читать книги, просматривать фильмы и короткие диалоги с переводом на русский язык [4].

Такие технологии, как Epronce и Sound-Editor позволяют учащимся корректировать скорость речи материалов для прослушивания, чтобы помочь их пониманию, и представляют спектр речевых волн и визуальные изображения движений рта и языка, чтобы облегчить обучение и улучшить произношение [6].

Использование технологий в изучении иностранного языка в настоящее время стало реальной необходимостью. В этой статье кратко рассмотрено, как технологии могут быть использованы для развития навыков речи учащихся. Различные методы использования технологий для улучшения разговорной речи были подробно обсуждены. В результате могут быть записаны следующие заключительные замечания и рекомендации:

1. По мере развития технологий включение этого средства в процесс обучения становится необходимым.

2. Компьютер рассматривается как неотъемлемая часть учебной деятельности и как средство передачи навыков ученикам.

3. Теория и практика в изучении второго языка могут быть сопоставлены с использованием современных технологий.

4. Для эффективного изучения и обучения навыкам говорения необходимо следовать современным техническим приемам.

5. Преподаватели иностранных языков должны поощрять своих учеников использовать технологии для развития своих навыков говорения.

6. Образовательные учреждения должны модернизировать свои технические возможности обучения, используя новое оборудование и лаборатории для поддержки учебного процесса.

7. Современные технологические инструменты являются гораздо более интересными и обеспечивают интересное и приятное обучение,

мотивируя студентов, и помогают им плодотворно улучшить изучение языка, кроме того, эти инструменты помогают студентам учиться в своем собственном темпе и способствуют автономии в них.

#### **Литература**

1. Chaney, A.L., and T.L. Burk. Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston: Allyn&Bacon. 2018, №15, (pp 35-48)

2. Chuang, Y. Modern teachers and multimedia instruction. // Papers from the Second International Conference on Multimedia Language Education. 2017, №2 (pp.151-160). Taipei, Taiwan: Gran

3. Cult of pedagogy [Электронный ресурс]: <https://www.cultofpedagogy.com/podcast-how-to/>, (дата обращения 19.05.2020)

4. Picabu [Электронный ресурс]: [https://pikabu.ru/story/3\\_prilozheniya\\_na\\_telefon\\_dlya\\_chteniya\\_angliyskikh\\_knig\\_s\\_russkim\\_perevodom\\_6346873](https://pikabu.ru/story/3_prilozheniya_na_telefon_dlya_chteniya_angliyskikh_knig_s_russkim_perevodom_6346873), (дата обращения 19.05.2020)

5. Renegade projects [Электронный ресурс]: [https://www.modenc.renegadeprojects.com/XCC\\_Sound\\_Editor](https://www.modenc.renegadeprojects.com/XCC_Sound_Editor), (дата обращения 19.05.2020)

6. The gadgeteer [электронный ресурс]: [https://the mgadgeteer.com/2000/05/14/quicklink\\_pen\\_review/](https://the mgadgeteer.com/2000/05/14/quicklink_pen_review/) (дата обращения 19.05.2020)

***А.В. Столярова, Р.З. Валева***

### **ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена изучению технологии обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в начальной школе.*

**Ключевые слова:** *английский язык, методы, приемы, обучение, изучение, формирование*

**A.V. Stolyarova, R.Z. Valeeva TECHNOLOGY OF COLLABORATIVE LEARNING IN ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

*The article is devoted to the study of technology of learning in collaboration in English lessons in primary school.*

**Key words:** *English language, methods, techniques, teaching, learning, formation*

На сегодняшний день в России и во всем мире уже не стоит вопрос о том, актуально ли изучение иностранных языков, ответ будет положительным в каком бы ключе данный вопрос ни задавался. На данный момент остро стоит вопрос как и каким образом, с помощью каких приемов и методов обучать иностранным языкам. Все более и более актуальным становится вопрос о повышении мотивации обучающихся к изучению иностранных языков. С помощью различных методов и технологий это ста-

новится более легче как преподавателям, так и обучающимся. Различные методы и приемы обучения иностранных языков известны уже давно, у каждого есть свои преимущества и недостатки. В данной статье будет рассмотрена технология обучения в сотрудничестве на уроках английского языка в начальной школе.

Многие учёные полагают, что обучение детей иностранному языку следует начинать тогда, когда ребёнок имеет элементарные грамматические навыки в родном языке, умеет писать и читать, т.е. примерно в возрасте 5-6 лет. В этом возрасте ребёнок психологически готов к сознательному изучению иноязычного материала. Начальный этап важен ещё и потому, что от того, как идёт обучение на этом этапе, зависит достижение успеха в овладении предметом на последующих этапах. Кроме того, именно на начальном этапе реализуется методическая система, положенная в основу обучения иностранному языку, что с первых шагов позволяет учителю войти в эту систему и осуществлять учебно-воспитательный процесс в соответствии с её основными положениями.

Обучение в сотрудничестве – наиболее успешная альтернатива традиционным методам.

Первое знакомство данной технологии с миром произошло в 1970-1980 годах. Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин, 1990), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987) и группой Дж.Аронсона (1978, Калифорния), а также группой Шломо Шаран из Тель-Авивского университета, Израиль (1988). Во многих странах мира множество педагогов используют данную технологию и активно ее развивают на своих уроках.[23, с.19].

Если учитывать специфику предмета «иностраннный язык», стоит сказать, что данная технология помогает развивать не только диалогическую и монологическую речь, но и грамматику и аудирование.

Данная технология включает в себя такие приемы как: «пила», «учимся вместе», «обучение в команде» и другие.

Безусловно, как и все приемы и методы данная технология имеет свои преимущества и недостатки, к первым можно отнести следующее:

- 1) Данная технология повышает интерес у учеников и мотивирует их самим добывать знания.
- 2) Развивает у учеников чувство товарищества и союзничества.
- 3) Помогает ученикам преодолевать страх общения и помогает вливаться в коллектив.

Из главных недостатков можно выделить организацию в классе, где нужно проследить, чтобы ученики не обратили данную технологию обу-

чения в игру и понимали, что это нужно им для развития языковой компетенции.

Несколько рекомендаций для организации данной технологии в классе:

1) Разделять учеников не случайным образом, а по таким парам или группам, где будут в одинаковом количестве присутствовать как и сильные ученики, так и слабые .

2) Во время проведения данной технологии отслеживать чувства и эмоции учеников в парах и группах, на которые они были поделены.

3) Прислушиваться к ученикам, когда они проявляют желание и инициативу о разделении на пары.

4) Корректировать их поведение во время проведения технологии обучения в сотрудничестве.

5) Четко рассказать ученикам о правилах.

Поначалу ученики могут испытывать некое непонимание, что от них хотят, но если четко соблюдать рекомендации, в скором времени можно достичь больших успехов в обучении иностранных языков в начальной школе.

Обучение в сотрудничестве наиболее успешная альтернатива традиционным методам. Существует три основных метода обучения в сотрудничестве: «Пила», «Учимся вместе», «Обучение в команде». Все методы и приемы данной технологии развивают коммуникативные навыки, улучшают аудирование, грамматику, навыки диалогической и монологической речи, так же помогают установить доверительный контакт не только в классе между учениками, но и с учителем, развивают чувство товарищества и коллективизма, помогают повысить мотивацию к изучению иностранных языков. Учащиеся имеют возможность использовать приобретённые языковые навыки в реальных речевых ситуациях.

## 2. Литературоведение и иностранные языки в современном мире

Улпан Саменкызы, С.О. Кулбарак

### ДАСТАН «ДЖАХАН-НАММЕ» МУХАММАДА ХАЙДАРА ДУЛАТИ

*«Джахан-Намме» представляет мировоззрение и принципы Мухаммада Хайдара Дулати. В произведение отображается образ писателя-автора: какое состояние волнует его в эпоху, чего он жаждет, какие трудности испытал, его отношение к миру и к жизни – ответы на все предпосылки можно увидеть в произведении. В работе также показаны следы событий, которые пережил автор. В связи с чем поэтическое произведение «Джахан-Намме» славного сына казахского народа Мирзы Хайдара имеет особое значение в познании и сопоставлении человека, как мыслящей личности.*

**Ключевые слова:** средневековая Восточная литература, исламско-Тюркская литература, поэтическое творчество, казахские эпические поэмы, восточные легенды, История и культура Центральной Азии

**Ulpan Samenkyzy, S.O. Kulbarak «DJAKHAN-NAMME» THE POEM OF MUHAMMAD HAIDAR DULATI**

*«Djakhan-namme» represents Muhammad Haidar Dulati's worldview and principles of painting. In a well-known case, the work displays the image of the writer-author: what state worries him in the era, what he craves what difficulties he experienced, what attitude to the world, life-the answers of this and other premises can be seen in the work. The work also shows traces of events that the author experienced. Therefore, the poetic work «Djakhan-namme» of the glorious son of the Kazakh people, Mirza Haidar, is of particular importance in the knowledge and comparison of the human, thinking personality.*

**Key words:** medieval East literature, Islamic-Turkic literary, poetic work, Kazakh epic poems, Eastern legends, history and culture of Central Asia

Mirza Muhammad Haidar Dulati (Doughlat/ further Mirza Haidar) belongs to several famous scientists of the XVI century who were the people of the nations of Central Asia and Kazakhstan. His heritage should be understood in the medieval Muhammedan East, which influenced Kazakhstan and other regions of Central Asia. It is universally recognized that the medieval civilization of Islam made an inestimable contribution to the world culture by its remarkable achievements in the field of philosophy, theology, mathematics, astronomy, geography, history, and others. Though Arabs and Persians played the leading part in the civilization, other ethnic groups including Turki of Central Asia also made their contribution to the cultural process.

The religions of Turki – the Asian nomads, whom the present Kazakh nation was descended from, - with settled Iranians, their adaptation to Islam in the

Middle Ages are problems of great interest for modern specialists in culture. The scientists of western and other foreign countries often associate the medieval culture of the Muhammedan East with Arabs, Afghans, Turks of Small Asia. Though it is correct, nevertheless it is impossible to neglect that factor that numerous Turkish – speaking tribes of Central Asia actively joined Islam already from the X century and a lot of scientists, philosophers, poets came from their environment.

Such large scientists and cultural workers of the medieval East as the father of the Arabian philosophy Abu Nasr al-Farabi, philologist Iskhak al-Farabi, Ismail al-Djaukhari, Abu-I-Kasim al-Farabi, Ismail al Khusaini al-Farabi, Mahmud al-Kashgari, the poet and thinker Yusuf Balasaguni, the poet-mystic Akhmad Yassavi, poets Navoi, Babur, the scientist historian Kadyrgali Zhalairi and many others came from an environment of Turki of Central Asia. Concerning a place of Mirza Haidar in the history and culture of Central Asia, it is necessary to note that by his ethnic origin he was from the ancient Turkish Dulat tribe (Doughlat) playing the main role in the history of Semirechie (modern southeast of Kazakhstan). Side by side with native Turkic language he knew Arabian and Persian: he had the Muhammedan education. In his main scientific work «Tarikh-i Rashidi» » (*History of Rashid*) Mirza Haidar wrote about the forming of the Kazakh khanate, and also gave information about the history, geography, ethnography of other nations of Iran, Afghanistan, India, Kashghariya, Tibet, etc. Already on the base of the above-mentioned it is clear that the person of Mirza Haidar and his heritage is the reflection of centuries-old ethnic and cultural interaction in the territory of Central Asia, demonstration of community, and interdependence of cultural-historical fortunes of its nations.

The name of Mirza Haidar and his heritage participated in the history and culture of many nations of Asia: Kazakh, Uzbeks, Tadjiks, Uigurs, Hindus, etc. It is possible to understand his world outlook and creativity deeply enough in the context of the cultural literary traditions of the Muhammedan East.

The medieval personality, the famous historian and the commander Mirza Haidar is, first of all, a skilled historian. His work «Tarikh-i Rashidi was an invaluable fact in the history of Kazakh statehood.

But it should be noted that Mirza Haidar was also a talented poet, writer, thinker of his time. In the "Tarikh-i Rashidi" [1], which is the main merit of Mirza Haidar, we see that author is a great writer. An author who has firmly preserved the medieval Islamic-Turkic literary tradition should, if necessary, describe the history, nature, and environment. Furth more gives portraits of heroes, give psychological characteristics, characterize the thought among them, an elevated poetic contribution, and convey a philosophical thought.

Mirza Haidar learned literary and cultural traditions of his time in various spheres of science, art, crafts. He had the poetic pseudonym «Aiaz». His poem written in a Turkic language with the title «Djakhan-namme» [2] reached our ears. A great contribution to the arrival of this literary work to the Kazakh readers was made by the orientalist Prof., Dr. Absattar Derbisali. Scientist-orientalist translates each line of the poetic work from the ancient Turkic-Chagatai language according to the Berlin version. The work represents the author's worldview and principles of painting. In a well-known case, the work displays the image of the writer-author: what state worries him in the era, what he craves what difficulties he experienced, what attitude to the world, life-the answers of this and other premises can be seen in the work. It means an essay without a definite idea, an independent attitude to life or time, and people – should not be written. The work also shows traces of events that the author experienced. Therefore, the poetic work « Djakhan-namme » of the glorious son of the Kazakh people, Mirza Haidar, is of particular importance in the knowledge and comparison of the human, thinking personality.

The work consists of an introduction, the main part, and an epilogue. In the introduction, according to Muslim literary tradition, the author describes the Prophet Muhammad (s.a.a.w.) and his four companions (Abu Bakir, Omar, Osman, Ali). Mirza Haidar's faith in Allah is not a firm principle but is closely related to his view of life, of the passage of human life.

If a person has this time,  
Neither perfect nor bad.  
If there were no bad [infinite] wealth would be,  
He was full of soul.  
It's not fair, her friend!  
Honesty, if it is kind [2.49], –

In thinking thoughts of the concept "perfect" and "bad" have a broad meaning. Since childhood, Mirza Haidar has thought a lot about the difficulties of life. When he was two years old, his mother died, and Mukhammed Sheibani killed his forty-year-old father, Muhammad Hussain. Mirza Haidar remains an orphan and is going through difficult times. For several years he lived next to cousin-Babur in Kabul, and then went to Abu Said khan, which is the grandson of Yunus Khan. At a time of many difficulties, they lost their friends and left their native land. All this left a deep impression on his soul. Therefore, the author's philosophical thoughts that the world would continue, and today's good life turns into a tragedy, are taken from the experience of his life. This idea is found in samples of Eastern-Islamic literature before and after Mirza Haidar. In the work of a prominent representative of the Turkic literature of the XII century, Ahmet Yugineki, «The gift of truth» said: «Life is sweet when it is achieved today, and bitter when it is lost tomorrow», also, the inevitability of human life

and the motivation to love life were found in the Hikmet of Khoja Ahmed Yasawi. This process is found both in the works of folk poets of Kazakh literature and in the works of the Great Abay.

The introductory part of the poetic work reflects the historical and biographical character. About this A. Derbisali said: «In the second "Notebook" of «Tarikh-i Rashidi» (*History of Rashid*) writes a biography in detail as a short poem in the poetic «Djakhan-namme». While in the Andijan region, the author describes that Abu Bakir made a campaign, and opposed the evil deeds committed by the people, the justice and reasonableness of Said Khan. In the final part of the introduction, the author talks about the history of writing the work [3. 8].

The author's needlework is the result of a lot of thinking. The author has seen a lot in his short life. Mirza Haidar traveled through numerous lands, mountains, and water. He was on different wars, tasted both victory and defeat. He found his close friends, caring people, lost them by fate. All this has led to the fact that the internal wavy thinking is an image of exhalation, the need for artistic representation. From winter 1529 to the spring of 1530, Said Khan and Mirza Haidar cordoned off Kala-i-Zafar and it allowed the author to begin to write a poetic work.

The main theme of the work is love. The feelings between father and son, mother and son, fervent desire for the native land, feelings between friends, description of true friendship, and the main characters will tell about the story of fiery love, overcoming difficulties between Firuz and Nazbai.

One of the main requirements for a work of art is efficiency. At the same time, it should be interesting, fascinating, and enthusiastic for the reader. The author demonstrates skill in this approach. The plot development of the work in the main part is based on the lines of Eastern legend. However, after the unfolding of events and plot connections and the author's plans, the Turkic worldview is visible. The story works begins with a description of king Shahsavar: "Seven States, the riches of the world in treasures". But, even though his age reached more than two hundred years, he was ashamed of one child. He asks for a child from God. And finally, a great desire was accepted and God gave him a son with the kindness of Allah. He called him Firuz. According to the scientist A. Derbisali, this event in the work is considered by the author as his life: In this work, when the king Shahsavar, wishing him a child of God, it is similar to the life of Mirza Haidar. This detail of the poem he received from her biography. In «Tarikh-i Rashidi» the great scientist wrote: «... before this life, my parents had four daughters. They asked God to give them a son for a long time. After a long prayer, I was born. So my parents' love for me was boundless» [4]. We fully confirm the scientific formulation of scientist A. Derbisali. Author's creative regularity of the use of life experiences in the work.

Besides, the motivation «the acquisition of one child» is found in almost all the works of the Kazakh epic [5].

Firuzshah saw a daughter of evil in the dream and fell in love. Such a plot is found a lot in Eastern literature, but it is not typical for the ancient Kazakh literature. After all, the daughter of evil is described as an unpleasant image in the Kazakh consciousness. This, in our opinion, explains the specifics of the original worldview of the Kazakh people. The evil daughter Bektory in the fairy tale "Er Tostik", referring to the ancient oral Kazakh literature, can be a good example. Bektory - in a fairy tale was a topical, main cause of various difficulties encountered by the Er Tostik.

The devil's daughter Nazbai, which falls in love with a Firuzshah, has an opportunity to meet each other. Of course, this part of the work is characterized by a fabulous, fantastic character. One hunting Firuz came to the city of evil and meets. One hunting Firuz came to the city of evil and meets with Nazbai. The work must contain proof of action. This is explained by the motivation in literary science, the plot proof of the meeting of lovers with each other in the work was the hunt. And this model is found in folk art. For example, in the fairy tale «Kunekey under the sun», a jug that can help find sinners among many girls, as well as a saiga that contributes to the meeting of Shanshar Khan's father and Zarlyk in the work "Munlyk-Zarlyk", and others [6].

In the work, very interesting situation-stories of stone, large glass candles arose from the daughter of evil Nazbai Sulu, and the legends of Firuzshah about them. These stories, first of all, enhance the interest and elegance of the events of the work. Second, it generalizes philosophical thoughts about life, life, and human relationships. Third, one of the main ideas of the work is that the Prophet (peace and blessings of Allah be upon him) falls into charity and happiness. Fourth, the image of Firuz shah and Nasbai beauties filled and deepened. In General, Mirza Haidar deeply understood the conditions of fiction, skillfully built the plot development and composition of the work. The literary critic S.Kosan noted that Firuzshah used creatively legend stories from the book «Totynama» by Z.Nakhshabi [7]. In legends, the actions of participating heroes are equal. The decision to act on the contract should be expressed by a beautiful Nazboi that has woken up herself.

Firuzshah's first story about the four friends, which one of them was pure, recited two Rakat prayers and became the path of mold-scientist. Nasbai beauty also confirms this. This artistic solution in the legend traces the worldview of Muslims, a manifestation of faith. The author portrayed him as a character. The book says that if you worship God, perform actions on the way to him, then Allah gives you good and kind. The author uses of Eastern legends in the book creatively. For its part, it is deepened in those rooms that have experienced and witnessed life. On this occasion, the scientist A. Derbisali said: «What indirect

events should be included in the work, based on an ancient Indian fairy tale?» Thoughts of the work, search for answers to questions, what is the basis. In the end, he decided to include in the poem as a historical fact when he witnessed or heard. For example, in the «Third Chapter» after the conversation of the Firuzshah «The story of two friends» was the basis of the author's friendship between his father and the ruler of Tashkent Mahmut Khan. About him, the author: «... the father of Muhammad Hussain and the friendship of Khan was so strong that they always live in the same house, in the same room. The right side of Khan's house was given to his father. And in the household, my father was an indispensable companion to the Khan. What will bring the Khan, all this led to the father. If the Khan went to the horse, one led to the Khan, the other-to the father. If the Khan is wearing a new shirt, the same dress is brought to the father. And before Khan married Karakoz Begim, in no case did he divorce between the two... Khan asked for forgiveness because of his wife, he had to go to the harem, and the father remained alone». In the story, Firuza both faced the pirates and Mahmut Khan and Muhammad Hussain were killed by Sheibani Khan. Thus, the poet used not only not Said Khan's death, but also such data related to his family [1].

In General, the work «Djakhan-namme» is a work that shows that Mirza Muhammad Haidar Dulati was not only a famous historian, a figure of his time, a military commander, but also a great poet and creative person. The author not only limits the work to love but also describes the historical truths of his time, the circumstances that he experienced, with the fate of the characters. We see that with the skillful use of literary techniques, with fiction, with a deep traditional development of literature.

### References

1. M.H. Dulati. «Tarikh-I Rashidi» (*History of Rashid*)/ The translation by Mukhtar Kazbek, Absattar Nuraliev. – Almaty: 2015. – 768 p.
2. Mirza Muhammad Haidar Dulati (Aiaz). Djakhan-namme (Poem). The translation by Absattar Derbisali. – Almaty: 2006. – 432 p.
3. Derbisali A. Mirza Muhammad Haidar Dulati (Aiaz). Djakhan-namme – Almaty: 2006. – 432 p.
4. Mirza Muhammad Haidar. Tarikh-I Rashidi. Introduction: translated from the Persian A. Urunbaev, R. P. Jalilova, and L. M. Epifanova. Academy of Sciences of Uzbekistan. Tashkent, 1996.
5. Aksauyt. Batyrlar zhyry (Kazakh epic poems). I part. – Almaty: 1977. – 367 p.
6. Love poem. Kazakh poems created in Eastern stories. Created by U.Subkhanberdina. – Almaty: 1976. – 472 p.
7. Dulatitanu belesteri: Scientific collection/ Created by S.Kulbarak. – Taraz: 2018. – 320 p.

## ВЛИЯНИЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЯПОНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

*В данной статье рассматривается исторический путь, который прошла Япония, около полутора тысяч лет назад принявшая китайское письмо через древнекорейское государство Пэкче и постепенно адаптировавшая чужие знаки к выражению собственного устного и письменного языка. В статье определено место китайского письма и как оно оказало влияние на японскую фонетику, как японская письменность приняла тот вид который она имеет сегодня.*

**Ключевые слова:** японская письменность, иероглифическое письмо, китайская культура, древняя Япония, востоковедение

### **D.V. Vasilevich THE INFLUENCE OF CHINESE CULTURE ON THE FORMATION OF JAPANESE WRITING**

*This article discusses the historical path that Japan has traveled, about one and a half thousand years ago, accepted the Chinese letter through the ancient Korean state of Baekje and gradually adapted other people's signs to express their own spoken and written language. The article defines the place of Chinese writing and how it influenced Japanese phonetics, how Japanese writing took the form that it has today.*

**Key words:** Japanese writing, hieroglyphic writing, Chinese culture, ancient Japan, oriental studies

До V-VI в. в Японии не было письменности. В древности китайские иероглифы встречались японцам в виде гравировки на металлической посуде, привозимой с материка. Долгое время замысловатые знаки оставались в глазах японцев не более чем узором: большая разница в структуре в структуре китайского и японского языков не позволяла сразу воспринимать их значение. Народные песни, мифы и сказания древних дней предавались из уст в уста и не записывались.

Потребность в письменности возникла, когда множество раздробленных княжеств начали сливаться под началом более сильных правителей, Выбор в пользу китайской грамоты оказалась наиболее разумным для того времени: географически Китай находился достаточно близко, а политически он представлял собой самое влиятельное государство.

Приблизительное время появления иероглифов в Японии можно определить при помощи текста «Кодзики» (712 г.): в хронике императора сказано о корейском посланнике «Его имя – Вани, через него мы получили десять книг Лунь юй и книгу Цянь цзы Вэнь, всего одиннадцать» [2].

В «Кодзики» утверждается, что этот текст был написан во время правления царя Пэкче Кынчхого (346-375). Однако книга «Цянь цзы вэнь» создана в первой половине VI в., т.е. император не мог получить её от

Вани. Кроме того, существует ранний японский источник «Нихон сёки» («Аналы Японии», 720 г.), где рассказывается история Японского государства в тот же период, когда царствовал Кынчхого – в середине IV века, что ставит под удар версию о появлении Японских иероглифов.

Широкое распространение иероглифы приобрели в Японии только в V-VI веках. Переселенцы с материка – из Кореи и Китая – и их дети служили при японском дворе и записывали данные о собираемых с народа податях, а также отвечали за отношения с соседними государствами (Китаем, Кореей). Кроме того, господа разного уровня стремились оставить о себе память в виде родовых записей.

В VI веке из Пэкче пришла буддистская вера. Пока эта индийская религия странствовала по азиатскому континенту, прошло около тысячи лет, поэтому буддизм впитал в себя культуру, религиозную науку и искусство множества стран. В отличие от старой политеистической религиозной системы синто («Путь богов»), буддизм способствовал укреплению централизованной власти, а потому был выгоден императорскому дому. Тогдашний регент Сетку (настоящее имя – Умаядо, годы жизни 574–622-й) придал буддизму статус государственной религии. Появление в Японии буддистской литературы на китайском языке и санскрите способствовало росту интереса к письменной речи. Постепенно буддистские храмы превратились в очаги просвещения, где обучались грамоте будущие чиновники и дети знатных родителей.

Когда китайская письменность только-только появилась в Японии, японцы старались придерживаться всех правил грамматики и даже пытались читать вслух так, чтобы произношение было китайским.

Постепенно японцы начали использовать китайские иероглифы для того, чтобы записывать свой родной язык, а читать китайские тексты стали на японский манер, для чего придумывали разные обходные пути. Например, вначале иероглиф «весна» произносили только [сюн] как было положено в тогдашнем китайском языке, но позже стали читать Вару], то есть использовали слово из ваго (ямато-котаба) с близким значением. Кроме того, порядок иероглифов стали игнорировать, читая так, как удобнее для грамматики родного языка. Получалось, что при чтении вслух японцы, фактически, устно переводили текст с китайского на японский, не используя канго. Японцы начали читать китайский текст как бы по-японски. Такой способ чтения называется кундоку, и отсюда возникла тенденция записывать китайскими иероглифами японскую речь и мысли. При кундоку используют разные знаки, чтобы облегчать чтение, обобщенно они называются кунтэн.

Несмотря на огромную разницу между китайским и японским языками, до эпохи Нара (710–794) китайский язык считался в Японии офи-

циальным письменным языком. Не только государственные документы, но и личные письма и записки писались по-китайски.

Для японцев было очень сложно писать по-китайски правильно. Недостаточное знание китайского языка приводило к тому, что люди путали между собой сходные иероглифы, нарушали порядок слов, вставляли лишние иероглифы. Вид этих текстов не позволял назвать их стандартным китайским языком. Китайские тексты с японскими элементами называются хэнта-канбун. В японской лингвистике принято считать браццы уже японскими текстами. Современный ученый Минэгиси Акира в своей книге «Хэнтай канбун» говорит, что среди китайских текстов, написанных руками японцев, бывают произведения с чисто китайской грамматикой и чисто китайской лексикой. Одновременно встречались тексты, написанные с помощью иероглифов, но на самом деле представляющие собой японский текст; это и есть [хэнтай канбун]. Терм обозначает буквально «искаженный китайский тексты» [4].

В начале VI века старая система государства Японии потеряла устойчивость, усилилась борьба за власть между сильными родами, политическое положение стало опасным. В то же время на материке в Китае образовалось царство Суй (581–618), и возникла угроза тот, что Япония станет колонией Китая. В 593 году взошла на престол императрица Суйко (554–628 гг., правила в 592–628 гг., тридцать третий монарх на японском престоле), а ее племянник, принц Сётоку, стал регентом. Сётоку хорошо понимал, что в такой обстановке необходимо защищать суверенитет Японии, и в течение тридцати лет прилагал немало усилий для укрепления центральной власти, весьма в этом направлении преуспев. Одним из его великих дел было составление в 604 году «Конституции из семнадцати статей»: [Дзю:нана-дзё: Кэмпо:] (японское чтение [ицукусики нори то:амари нана оти]). Полный текст этого документа содержится в «Анналах Японии» [1].

До недавних пор считалось, что «Анналы Японии» написаны на чистом китайском языке, но в последнее время ученые стали подробнее изучать древние памятники на предмет васю, и в результате оказалось, что в «Анналах Японии» довольно часто встречаются японская лексика и выражения, основанные на японском менталитете.

В полном соответствии с духом своей конституции принц Сётоку стремился защищать буддийскую веру и потому отправил миссию в Китай, где тогда царствовала династия Суй (581–618). Он желал перенять высоко цивилизованную континентальную культуру и выстроить подобное государство у себя.

Для того чтобы готовить кадры для службы при дворе, Сётоку выстроил университет в столице и школы в провинции. Там преподавали

конфуцианство, право и китайскую литературу, которая вскоре стала главным предметом. После реформы Тайка в 645 году вышло высочайшее повеление всем придворным знать иероглифы, поэтому грамотность быстро распространилась. За сто тридцать лет (с 629 г. при императоре Дзёмэе – до 759 г. при императоре Дзюннине) было записано 4516 песен (вака), которые создавались в течение 400 лет со времен императора Нинтоку (царствовал в 313–399 гг.). Так появился двадцатитомный сборник «Манъёсю» («Собрание мириад листьев») – самый первый сборник японских песен вака.

Благодаря тому, что китайское государство Тан (618–907) приветствовало изучение японцами китайских литературных произведений, японцы хорошо освоили иероглифику и начали выражать свою родную речь с помощью систем чтений «Он» (китайская) и «Кун» (японская). Среди японцев появились такие, чья душа открылась поэзии, и это очень помогло развитию искусства.

Вака делились на два типа: [тё:ка] и [танка]. Танка (буквально «короткая песня») состоит из 31 слога, 5–7–5–7–7. Начало стихотворения танка 5–7–5 называется [ками-но ку], а окончание 7–7 называется [симо-но ку]. Однако если начало и окончание читают разные люди, начало называется а окончание – [танку]. Во времена «Манъёсю» существовал обычай писать песни танка вдвоем, такие песни называются [танрэнга] [4].

С конца эпохи Хэйан, а особенно в эпохи Камакура и Муромати, стало модно сочинять песни большой компанией, причем делали так: первый поэт сочинял сегмент 5–7–5, второй 7–7, третий опять 5–7–5, четвертый опять 7–7, и так продолжалось 36 или 100 раз, в зависимости от настроения собравшихся. Каждому следующему участнику важно было сохранить смысловую связь с предыдущими сегментами, чтобы в результате все могли полюбоваться законченным произведением. Такие длинные песни коллективного авторства назывались [тёрэнт].

В эпохи Камакура и Муромати среди аристократов стали популярны вечера поэзии [рэнга-но э], иногда на таких вечерах присутствовал сам император. Самый уважаемый из приглашенных сочинял первый сегмент – хокку и тем самым задавал тему. Собравшиеся сочиняли один сегмент за другим, стараясь одновременно показать быстроту мысли и поэтический талант. Существовали всевозможные правила: например, заранее выбирали какое-то слово, которое разрешалось использовать за всю песню тёрэнга только один раз. Или так: если развитие одной темы прерывалось (например, несколько человек говорили о любви, а следующий не нашел, что сказать о любви, и заговорил о мудрости), то вновь вернуться к этой теме можно было только через пять сегментов. Для ка-

ждой тёрэнга можно было придумывать новые условия. Среди участников назначали судью, который следил бы за соблюдением всех правил. Это была не просто игра: чтобы не ударить в грязь лицом, участники должны были обладать знаниями об окружающем мире, о человеческих чувствах, о философии.

Это было устное творчество, а потому все вака написаны японцами на их родном языке. При записи их китайскими иероглифами поэты находили необычные способы их использования, чтобы точнее передать смысл, и часто иероглиф был не просто грамматической единицей, а играл роль зрительного образа.

Как было сказано, японцы заимствовали систему письменности у китайцев, вначале сохраняли несколько неестественное положение дел, когда говорили на родном языке, а писали на иностранном. Но неизбежно японский язык начал проникать в письменную речь, вскоре возникла необходимость отражать на письме японскую лексику и грамматический строй японского языка (служебные слова и связи).

В эпоху Хэйан чтение китайских книг и иероглифическое письмо, которое называли [мана] — «настоящая грамота», считалось исключительным правом мужчин. Этот обычай проистекал из принятого в китайском обществе понятия о более высокой ценности мужского пола по сравнению с женским. Традиционно, в Японии было как раз наоборот женщины пользовались преимущественными правами над мужчинами, но под влиянием материковой культуры положение дел стало меняться. Дух тот времени можно ощутить при чтении дневника Мурасаки Сикибу [3].

В тот период шло усиление позиции фонетического письма, которое уже полностью отделилось от иероглифов и превратилось в слоговую азбуку «хирагана». Такое фонетическое письмо называли «кана», и так сложилось, что оно стало популярным у женщин. Форму знаков сделали скорописной. Вначале хирагану использовали для записи вака и других текстов. Женщины постарались сделать форму новых знаков красивее, впоследствии мужчины также заинтересовались новой грамотой. В политике мужчинам приходилось писать много официальных дневников на китайском языке. «Дневники обычно пишут только мужчины, а если бы писала женщина, как бы получилось?» [5, с. 115], после этого губернатор Ки-но Цураюки решил записывать события дня хираганой. Ки-но Цураюки осознал что китайские иероглифы не подходят для того, чтобы выражать состояние японской души. Его дневники были задуманы как произведения, которые сделали хирагану, письменностью для всех.

В уста принца Гэндзи, Мурасаки Сикибу вложила собственное суждение: «В эпоху Хэйан кана стала лучше, это удачный способ записи на-

шого родного языка». Укрепление позиции хираганы имело огромное значение: она дала японцам возможность освободиться от китайской зависимости и впервые за много веков ощутить себя независимой нацией, имеющей собственную письменность.

#### Литература

1. Morris I. The World of the shining prince. Court life in ancient Japan. N.Y.: Kodansha USA, 1994. – 352 p.

2. Ясумаро, О. Кодзики. Записи о деяниях древности / О. Ясумаро пер. с япон. В. Горегляд, Е. Пинус. – М.: Кристалл, 2000. – 608 с.

3. Сикибу М. Повесть о Гэндзи / М. Сикибу пер. с яп. Т.Л.Соколовой-Делюсиной, – М.: Эксмо, 2013. – 1488 с.

4. Конрад Н.И. Японская литература в образцах и очерках / Н. И. Конрад – М.: Художественная литература, 1973. – 462 с.

5. Ки-но Цураюки. Дневник путешествия из Тоса / Н., Ки-но Цураюки пер. с япон. В. Горегляд. - М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1983 – 139.

**Т.В. Сорокина**

### **ПРИНЦИП «МЕРЦАНИЯ» ВЫМЫШЛЕННОГО И РЕАЛЬНОГО КАК ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ПРОЗЫ И ЭССЕИСТИКИ Ю.В. БУЙДЫ**

*В статье рассматривается специфика художественного мира отечественного прозаика конца XX - начала XXI века Ю.В.Буйды, автора как художественных, так и эссеистических текстов. Автор стремится доказать тезис о том, что прием «мерцания» вымышленного и реального, когда любое объективное событие или явление превращается в субъективное, становится важным художественным принципом буйдовской прозы.*

**Ключевые слова:** эссеистика, принцип интеллектуальной игры, «мозаичная композиция», интертекстуальность

**T.V. Sorokina THE PRINCIPLE OF "FLICKERING" FICTIONAL AND REAL AS THE BASIS OF THE ARTISTIC WORLD OF PROSE AND ESSAYISM YU. V. BUIDA**

*The article considers the specifics of the artistic world of the Russian prose writer of the late XX-early XXI century Yu. V. Buida, the author of both artistic and essayistic texts. The author tries to prove the thesis that the technique of "flickering" of the fictional and real, when any objective event or phenomenon turns into a subjective one, becomes an important artistic principle of Buev's prose.*

**Key words:** essayism, the principle of intellectual game, "mosaic composition", intertextuality

Имя Ю.Буйды сегодня известно уже достаточно широкому кругу читателей, критиков, ученых-филологов. Он автор нескольких романов, циклов новелл и рассказов, в которых причудливо совмещаются реальность и фантастика, факты биографии писателя и безграничный вымысел. Предметом анализа в данной статье является новый цикл «Сумма одиночества», в который включены заметки эссеистического характера, и как дополнительный материал нами привлекалась книга новелл «Прусская невеста». По своей сути эти произведения тесно связаны между собой: если в «Прусской невесте» создается особая замкнутая в себе вымышленная действительность, в которой художественно освоена реальность, то в эссе автор, напротив, размыкает эстетически завершенную реальность и выводит ее во внетекстовое пространство, с одной стороны, а с другой, вводит в мир его авторских чувств, переживаний.

Примечательно, что и в одном и в другом произведении ведущим становится принцип интеллектуальной игры с читателем, когда явный вымысел писатель стремится преподнести как реальность, а реальные факты усиленно декорирует под вымышленные. Не случайно в «Прусской невесте» он предупреждает, что его фамилия в переводе с польского означает «ложь, фантазия, сказка», а в цикле эссе «Сумма одиночества» говорит, что для художника одинаково важны игра ума и память сердца. Эти два магистральных направления, по которым и будет развиваться авторская мысль, задаются и значительными эпиграфами. Первый заимствован у Толстого: «Напрашивается то, чтобы писать вне всякой формы: не как статьи, рассуждения и не как художественное, а высказывать, выливать, как можешь, то, что сильно чувствуешь». Второй – пословичный: «Не любо – не слушай, а лгать не мешай».

В «Сумме одиночества» автор уверяет читателя, что богатейшим источником его творчества всегда были многочисленные истории, которые он, якобы, услышал от городских краснобаев, собиравшихся в Красной столовой – единственной достопримечательности его родного городка Знаменска. Темы и сюжеты прихотливо срастались, образуя причудливые узоры. Кстати, упоминая в данном контексте творчество Апулея, Боккаччо, Баргальи, современный писатель, таким образом, проясняет свои собственные пристрастия к короткой и ярко рассказанной истории. «Это, - пишет Буйда, - должны быть ріесе – кусочки, части чего-то большего. То есть уже на уровне выбора жанровой формы проявляется значимая в художественном мире писателя проблема соотношения части и целого.

Она же обуславливает и особенности композиции обоих произведений. Так, архитектуру «Прусской невесты» можно назвать мозаичной. В первой новелле, имеющей подзаголовок «вместо предисловия», автор

отмечает, что, осознав еще в детстве, что у его «малой родины немецкое прошлое, русское настоящее, человеческое будущее» /Буйда 1999: 8/, он собирал осколки реальности, которым пытался придать целостность силой воображения. Не менее симптоматичен в этом плане и выбор заглавия книги эссе, ведь это не последовательное повествование, а именно сумма каких-то обрывочных размышлений, цитат, которые постоянно возвращаются в исходную точку, к теме одиночества.

В результате «мерцания» вымышленного и реального, которое становится художественным принципом творчества Буйды, любое объективное событие, явление превращается в субъективное, приобретает множественные смыслы; вполне определенное место и время действия произведений, не утрачивая своей конкретности, размываются, обретая очертания вечности.

Безусловно, этому способствует и богатый интертекстуальный план обоих произведений, который включает имена Рильке, Шиллера, Готорна, Эмерсона, Мелвилла, Боба Грина и многих других. Помимо многообразных литературных отсылок автор «Прусской невесты» и «Суммы одиночества» включает в свои произведения реминисценции мифологического и евангельского происхождения. Интертекстуальный план направляет читательское восприятие, является одним из способов авторской оценки, а развернутые и точечные цитаты становятся средством самохарактеристики и самоидентификации. Более того, в эссе, где на первом плане всегда образ творческой личности, интертекстуальный диалог становится диалогом различных ипостасей авторского «я».

Цикл «Сумма одиночества» открывается историей, в основу которой положен миф об Эдипе, естественно, выдаваемый автором за правдивый случай, произошедший с солдатом, возвращающимся с войны в 1946 году. После ранения его лицо неузнаваемо изменилось, каким он был до операции, солдат не помнил. Безусловно, в супружеской паре, пустившей его на ночлег, он не узнал родителей. Ночью подкравшегося к нему с топором старика он убил ножом, а затем привлек в свои объятия нестарую еще женщину. Через три дня произошло страшное опознание: увидев на спине солдата родинку в форме кленового листа, женщина поняла, что это ее сын. Опухшие от болезни ноги не позволили солдату остановить обретенную мать. Она повесилась, а «новый Эдип» ослепил себя булавкой, которой женщина закалывала кофту, а затем отправился бродить по Руси и рассказывать историю своей жизни. Само упоминание имени Эдипа в данном контексте симптоматично. Это персонаж, бытие которого вынужденно театрально, так как включает момент разорванности между внутренним и внешним, он играет предназначенную ему роль в спектакле судьбы. Не так ли и сам писатель, переживающий утрату цельности,

болезненный разрыв между своим внутренним «я» и тем внешним, что накладывает на него роль Творца?

Русский менталитет характеризуется парадоксальной чертой: в нем соединяются, как говорит Буйда, «мечта о проклятии одиночества» и ненависть к своему пустому жилищу. Удел художника – это проживание вместе со своей жизнью тысячи других жизней: «Краски и запахи чужих сновидений глубокой полночью спускаются и смешиваются, проникая во все уголки дома, моей комнаты, моего ума» /Буйда 1998: 46/. Он с трудом отграничивает свои сны от слипшейся массы чужих видений, всегда ощущая присутствие Другого за своей спиной: «... иногда мне кажется, что пока я глазел в окно, кто-то перебирал мои вещи (...), ручка лежит не так (...), оказывается открытой папка со старыми рукописями (...), кто-то пытается нащупать меня и шарит наугад, натываясь на мои вещи в надежде проникнуть в меня, в мои сновидения, - кто-то, кому я нужен. Кто-то ищет меня, и я не знаю до сих пор, радоваться этому или ужасаться. Я пробую вообразить человека, который – быть может, против своей воли пустился в путь, принялся за дело, столь же человеческое, сколь и трагическое. Кто-то ищет другого, ибо без другого не может осуществиться его собственное «я» /Буйда 1998: 45/.

Мучительное осознание раздвоенности является смысловым центром буйдовского эссе. В этом, как отмечают исследователи, и заключается парадокс эссеистического мышления: индивидуальность, подлежащая обоснованию, обосновывается тем, что как раз и должно быть обосновано – самою собой. М. Эпштейн по этому поводу писал: «Человек определяется лишь в ходе самоопределения, и его писательство, творчество есть способ воплощения этого подвижного равновесия «я» и «я», определяемого и определяющего» /Эпштейн 1988: 343/. Буйда в своей книге отмечает, что самое любопытное в процессе чтения – неуловимый момент превращения читающего в читаемое, читателя - в книгу, которая в какой-то миг начинает читать нас. И даже странно, говорит писатель, почему, дочитав до конца, мы не меняемся физически: ведь за эти часы или дни прожито столько новых жизней и заново – собственная.

Следуя одному из значимых принципов эссеистического произведения, автор разворачивает основную тему максимально широко, не упуская ни одной из возможных точек зрения и достигая, таким образом, параллелизма разных уровней бытия. Художественные образы, философские понятия, исторические факты, нравственные императивы – все то, что порознь охватывается разными формами сознания, здесь обращается «вспять», на свои первичные предпосылки, на действительность авторского присутствия в мире, на всеобъемлющую ситуацию человеческого бытия.

В центре художественной картины мира произведений Ю. Буйды всегда находится личность творца. Выше мы уже упоминали о мозаичной композиции книги «Прусская невеста». Все ее героини в качестве второстепенных персонажей фигурируют в самых разных новеллах, составляющих книгу. Это их первичное представление. Но каждый из них появляется в книге еще раз, уже в качестве главного героя в посвященном только ему сюжете, причем, как правило, изменяется не только его статус, но и амплуа. Как правило, каждый из них выступает в качестве сотворца этого художественного мира. Один из героев в течение сорока лет своей жизни мастерит птицу из перышек, железочек, ниточек, чтобы «была как живая, чтобы летала». Другой – обихаживает гипсовые статуи в старом заброшенном парке культуры, создавая в нем замкнутый, огороженный завесой тайны мир. Безусловно, эти попытки творения мира нелепы, иногда абсурдны, однако ими движет неистребимое желание преобразить мир вокруг себя, хотя о конечной цели своей деятельности героини имеют очень отдаленное представление.

Эту мысль автор продолжает и в эссе, апеллируя к высказыванию Иво Андрича о том, что в лице слушателя рассказчик обращается к человечеству, то есть и к себе в том числе, и тем самым удовлетворяет и собственную жажду любви, делает шаг к обретению искомой целостности. Это обретение, по словам писателя, есть «мучительное, небезопасное, хотя иногда и плодотворное приключение, слишком уж напоминающее поиски Бога, - движение по кругу – в самом совершенном и чудовищном из лабиринтов вечности...» /Буйда 1998: 51/. Вообще образ замкнувшегося круга является у Буйды емкой метафорой одиночества. Одна из главок, входящих в эссе, имеет интересное название, предполагающее бесконечное продолжение: «Одиночество с видом на комнату с видом на одиночество». В ней мотив одиночества представлен многообразными символами и образами: глубокая яма, выкопанная в сыром лесу за Варшавским шоссе; заброшенный амбар на пустыре; обледенелый тамбур лязгающей электрички; пустая прямоугольная комната, форма которой, как отмечает автор, родилась в архитектурной мастерской Освенцима: «почти квадрат – круг, из которого не вырваться. Геометрия зла» /Буйда 1998: 56/.

В следующей части эта идея получает метафорическое воплощение через рассказ о путешествии Фернана Магеллана, в результате которого изменились представления человечества о мире и Боге. Если раньше, говорит Буйда, люди были убеждены в конечности пространства и времени, в том, что рано или поздно они, наконец-то, «со стоном облегчения упрутся в теплый живот Господа и навсегда успокоятся», то после Магеллана оказалось, что человек оказался наедине с беспредельностью вечно-

сти, с Богом, подобным сфере, центр которого всюду, а окружность – нигде, в безжалостном лабиринте истории, из которого нет выхода.

Вместе с тем, нельзя забывать, что автор все время говорит не просто о человеке, а о творческой личности, о художнике, для которого стремление к цели, к конечному пункту есть одновременно и путь к началу. Буйда вспоминает девиз Марии Стюарт: «В моем начале – мой конец, в моем конце – мое начало», - таким образом, речь вновь идет о замкнутом круге. Стремление к обретению Другого «я», второй своей сущности – это не что иное, как попытка соединить начало и конец, достичь искомой целостности. Эту мысль об утрате целостности, сформулированную в общем виде, автор иллюстрирует целым рядом примеров: он вспоминает о написанном еще в юности рассказе, главный герой которого во сне и наяву мучительно ищет брата-близнеца, с которым однажды разминулся в джунглях провинциального детства. Герой верит, что через годы, вернувшись в городок его детства, он обязательно найдет в ивовых зарослях пропавшую когда-то половинку, они вот-вот встретятся, соединятся, станут целым, то есть исцелятся, и жизнь приобретет не только завершенность, но и цель. Далее он отмечает, что художники делятся на ищущих Бога и ищущих имя Бога, а на самом деле «Бог и его Имя – химическое целое»; размышляет о том, что жизнь обретает смысл и завершенность, только если она рассказана: «жизнь есть рассказ»; разграничивает художников, вошедших в историю как «внешняя» личность, известная в большей мере благодаря биографическим сведениям, как, например, Боб Грин и тех, чья биография в веках; и, наконец, в финале он обращается к библейским образам Христа и Иуды, говоря, что и один, и другой могут претендовать на псевдоним, данный когда-то философом Сергеем Лезовым ТОТ-КТО-МЕШАЕТ («Иисус и впрямь мешает нам забывать о том, что мы не вправе поступаться своим истинным Я ради чего бы то ни было, - мешает одним только фактом своего существования, выражающимся в Слове. Это ужасно. Невыносимо. От меня требуется, чтобы я ежемгновенно помнил о смерти и поступал бы так, как если бы через миг мне предстояло умереть. Самое же страшное заключается в том, что требование это исходит не от Чужого, а просто от Другого, в роли которого выступает обычно душа человеческая. Чужого можно обмануть, Другого – никогда. Иуда Искариот не вынес этого. Поэтому он тоже может претендовать на имя ТОТ-КТО-МЕШАЕТ. Не на славу, нет – лишь на имя, при упоминании которого картонное пламя истории обжигает всерьез, до волдырей и боли...» /Буйда 1998: 74/).

В заключительной части своего эссе Буйда, наконец, проясняет исходную тему: одиночество – это необходимое для писателя состояние, оно входит в химию ремесла, которое и есть жизнь. Однако чем глубже

писатель-одиночка погружается в свое «я», тем ближе Другие, то есть то вечное и неизменное, что присуще человечеству. Не менее одинок и читатель, погружившийся в чтение и переживающий встречу с иным миром, вступающий в диалог с другим «я». Сочинение книги и чтение ее в конечном итоге выливаются в конфликт двух «я», который решается благодаря слову, нежели физической жизни, слову, которое в предисловии к другой книге «Прусская невеста» Буйда называет печью, «где любовь становится скрепляющей известью» /Буйда 1999: 16/, оно стирает все границы, ибо литература – запечатленный на бумаге сон – и есть подлинная жизнь, и есть Бог. У сновидений нет ни прошлого, ни будущего, их время – всегда.

Таким образом, суммируя все выше сказанное, можно сказать, что в основе художественного мира Ю.В.Буйды лежит принцип «мерцания» вымышленного и реального, превращения фактов собственной биографии в материал причудливой интеллектуальной игры. Однако речь вовсе не идет об игре ради игры, так как в ходе нее реализуется ключевая идея буйдовского творчества: попытка восстановления утраченной целостности, гармоничном соединении двух путей развития авторской мысли – игры ума и памяти сердца.

#### **Литература**

1. Буйда Ю.В. Сумма одиночества / Ю.В.Буйда // Октябрь. – 1998. - №12. – С. 42-85
2. Буйда Ю.В. Прусская невеста. Рассказы / Ю.В.Буйда. – М.: Соло, Новое литературное обозрение, 1999. – 320 с.
3. Эпштейн М.Н. На перекрестке образа и понятия // Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX - XX веков / М.Н.Эпштейн. – М.: Советский писатель, 1988. – С.334-380
4. Серова З.Н. Синтез различных дискурсов как основная формотворческая тенденция в современной отечественной прозе// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4-2. – С. 116-119.

***С.Р. Рыскулбекова, С.М. Дуйсенгазы***

#### **ЖАНР ТОЛГАУ В КАЗАХСКОЙ ПОЭЗИИ**

*В статье рассматривается особый жанр в области литературоведения - толгау и виды толгау, его место в современной литературе. Обсуждаются структура и художественные особенности жанра толгау, и соответственно делаются теоретические выводы. Прежде всего, анализируются история жанра толгау, художественные особенности, отличия от других жанров. Таким образом, определяется единство, основные компоненты, целостность,*

*отдельные части и совместимость жанра толгау. В частности, анализируется его место в современной литературе, тематические особенности, система контента, жанровая совместимость и навыки комбинирования.*

**Ключевые слова:** жанр, поэзия, стих, толгау, жырау, нация, мышление, независимость

### **S.R. Ryskulbekova, S.M. Duisengazy THE GENRE TOLGAU IN KAZAKH POETRY**

*The article presents a special genre in the field of literary research - Tolgau and types of Tolgau, its place in modern literature. The structure and artistic features of the Tolgau genre are discussed, and theoretical conclusions are drawn accordingly. First of all, the history of the Tolgau genre, artistic features, differences from other genres are analyzed. Thus, unity, basic components, integrity, individual parts and compatibility of the Tolgau genre are determined. In particular, it analyzes its place in modern literature, thematic features, content system, genre compatibility, and combined learning skills.*

**Key words:** genre, poetry, verse, tolgau, zhirau, nation, thinking, independence

Казахская устная литература очень богата. В этой богатой литературе особое место занимает история жанра толгау, и его виды в современной литературе. Потому что, в толгау есть способность убеждать людей в себя, в нем есть ответы на вопросы, волнующие общество. Так как толгау произведение, создаваемое без сюжета, идея мыслить по определенной теме, сформировать философское представление выходит на передовую очередь.

Толгау – вид поэтического произведения, сложившийся в древней эпохе, имеющий свои особенности в казахской литературе. Толгау образовался как самостоятельный термин в казахской литературе, так и в постсоветском пространстве, как «жыр толгау», «толгап айту». Его характером являются поэмы, созвучные с систематическими событиями, сочувствующие в своем естественном характере. В жизни казахского народа эти размышления были созданы в особо ответственные, сложные и трудные времена. Лирические стихи полны философских идей, а также серьезного и интересного содержания, которое создает образы личности. Главная проблема, в котором говорится в толгау это- страна, земля, судьба народа, будущее страны. Эта особенность делает его более похожим на эпические стихи. Период становления и развития жанра толгау начинается с творчества Асан кайгы. В то же время социальная значимость рефлексии возросла, и она была наполнена песнями посвящения и дидактики. Во многом это было связано со сложностью периода жизни Асан кайгы. Поэзия Жырау - литературное наследие Казахского ханства, жившего на независимом государственном уровне. «В 15 и 18

веках было создано Казахское ханство, и союз племен и феодальное государство начали укрепляться. С тех пор культура казахского народа стала более своеобразной. Это было особенно очевидно в языке народа и литературе. Жырауская поэзия многого достигла в своих художественных занятиях и в изображении реальных сцен. Наряду с формированием жанра толгау, лежащего на основе Жырау, в качестве отдельного жанра он, прежде всего, проанализировал общественную жизнь, взаимоотношения разных людей в ней. Почти все это отражено в пресловутом, пропагандистском характере, который улучшил качество дидактических поэзии в казахской литературе» [1, с. 94]. Эта традиция проложила путь для массового просвещения, которое продолжили представители поздней письменной литературы Абай, Шакарим, Султанмахмут. Поэтому, помимо работы Жырау, которая началась с Асан кайгы и развивалась с работой Бухар жырау, великие представители поэтической поэзии - Котеш и Шал, которые находились на грани формирования нашей новой литературы, также внесли значительный вклад. Конечно, они близки по своим поэтическим традициям и образу жизни, но они не поднялись на тот же уровень. Тем не менее, поскольку они являются представителями традиции искусство импровизации, Жырау удалось и дальше развивать ее, осваивая достижения и преимущества поэзии. «Она охватывает историческую судьбу казахского народа, пережившего не только его бурные времена, но и врага всего человечества - 15-18 веков, которые были обучены борьбе со злом». Эстетическая сила казахской поэзии, казалось, находилась в гармонии с вечностью.

Он излучал в прошлые века, возрождался в новую эру и с особым сиянием стучал в дверь нашего здравомыслящего ума и почтительного сердца» [2, с. 94]. Прежде всего, появление произведения в виде толгау, как жанра было напрямую связано с творчеством Жырау. Хотя Жырау создавали свои произведения в основном в традициях устной литературы, они были признаны единственными представителями литературы с точки зрения их структуры, художественного подхода и образов. Это показывает, что индивидуальное творчество в современной казахской литературе впервые зародилось и развивалось только в поэзии, в том числе в жырауской толгау. Следует отметить, что это одна из основных особенностей развития казахской литературы. Академик З. Ахметов рассказал о природе жанра толгау и его влиянии на современную казахскую литературу: «Толгау - это не песня, а особая народная лирика, основанная на музыке. Тот факт, что стихи делятся на тирады, также определяет его природу. Как следует из названия толгау, читатель должен размышлять и задуматься о его смысле, читая или слушая его» [3, с. 78], - оценивает специфику жанра. Ахмет Байтурсынов

обсуждает специфику жанра толгау с точки зрения содержания и приходит к следующим выводам: «Говорящий мыслитель берет то, что говорит, из внутреннего мира, а не из внешнего общества. Сначала поэт поет о своем настроении, грусти, интересах, радостях, печали, криках, радостях. Например, мы восхищаемся чем-то таким прекрасным, как оно есть. Чем страшнее, тем хуже мы ненавидим. Когда мы разделяем сказку на песню внешней вселенной, а мысль - на состояние внутреннего мира, мы не должны думать, что есть особая разница» [2, с. 46]. Относительно внутренней классификации жанра толгау С. Муканов комментирует: «Фольклор всего мира делится на лирический и эпический. Лирика- это искренние стихи, а эпика- длинные поэмы. В казахском фольклоре они оба встречаются. Они делятся на 4: толгау, айтыс, песни кисса и жорык. Ученый А.Байтурсынов формирует принципы и правила жанра толгау. Следует отметить, что все это делается под влиянием импровизации. Это связано с тем, что рациональная фраза «острое мышление», выраженная в толгау, впоследствии превращается в афоризмы, пословицы и крылатые фразы. Это также показывает индивидуальность, ловкость и универсальность мыслителя. А.Байтурсынов частично сгруппировал отражения толгау следующим образом:

- Сап толгау;
- Маркайыс толгау;
- Налыс толгау;
- Намыс толгау;
- Суктаныс толгау;
- Ойламалдау толгауы.

В современной литературе многие из этих типов отражены в поэмах поэтов. Приведем пример из произведений талантливого поэта Кажытая Ильясулы в современной поэзии. Большинство произведений поэта написаны в жанре толгау. Таким образом, почти все темы, затронутые поэтом, связаны с масштабными проблемами в обществе, и он пишет для того, чтобы донести свои добродетели до следующего поколения. Например, в толгау поэта «Құлаққағыс» («Предупреждение»):

«Сәні қайда, ауылдың малы қайда?  
Қазақ болсаң, қазақтың қамын ойла!  
Мұсылман аяушы еді мұсылманды,  
Қылмысты топ ұсталып, құшыр қанды» [4, с. 108].

«Где красота, где скот деревни?"  
Если ты казах, позаботьтесь о казахах!  
Мусульманин был сострадательным мусульманином,

Преступная группа была арестована и убита» [4, с. 108]-предупреждает казахов, которые заинтересованы только в деньгах.

Это не предупреждение, это отражение трагедии современного мира, плач по этой трагедии. Это проявление «налыс толгау» классифицировано А.Байтурсыновым. На современном этапе толгау созрел не только с точки зрения масштаба и богатства своего содержания, но и с точки зрения его внешней структуры, и поднялся до уровня пения о сложных проблемах, волнующих людей. Когда поэты говорят о различных моральных, добрых и моральных отношениях между людьми, они часто сосредотачиваются на повышении рациональности и эффективности мышления путем сравнения явлений жизни. В связи с этим заслуживают внимания следующие стихи поэта Бауржана Карагызулы, созданные в образе диалога:

- «- Көңіл пердесін аштым ба түріп,
- Көкжиек көрінді нұрлы?..
- Көгілдір аспанның астында тұрып,
- Көтердім көгілдір Туды.
- Керуен жолдан мың адасыпты,
- Көнерген жолдар аңсар боп...
- Көз ұшындағы қыран да асықты,
- Көгілдір туға қонсам деп!
- Көңіл пердесін аштым ба түріп,
- Көкжиек көрінді нұрлы?..
- Көгілдір аспанның астында тұрып,
- Көтердім көгілдір Туды!
- Көркем бір бейне кетер деп үнсіз,
- Көкіректе әуен үзікті...
- Көгілдір туды көтерген ... кімсіз?
- ТӘУЕЛСІЗДІКПІН!» [5, с. 94].

«- Я открыл занавес настроения?

- Горизонт был яркий? ..
- Стоя под голубым небом, я поднял синий флаг.
- Тысяча караванов заблудились,
- Старые дороги тоскуют ...
- Орел перед моими глазами поспешил приземлиться на голубой флаг!
- Разве я открыл занавес радости, и горизонт был ярким? ..
- Стоя под голубым небом,
- Я поднял синий флаг!

- Тихо, говоря, что художественный образ исчезнет, музыка у меня в груди ...

- Кто поднял синий флаг ... кто ты?

- Я НЕЗАВИСИМОСТЬ!» [5, с. 94].

Ритм и структура стихотворения уникальны. Он смог передать великое видение нашей нации, которая обрела независимость, с особым пониманием. Изображение флага, ставшего национальным символом, дополняется изображением орла, птицы и солнца, голубого неба и национальных орнаментов. Тот факт, что таким значимым днем называется Независимость, определяет яркий стиль общения. Это также считается признаком радости поэта в получении независимости. Мы можем распознать данную толгау как характеристику «маркайыс толгау». Если считать, что поэзия - это голос настоящей души, то многие жанровые особенности в ней служат ее дополнением. Например, особенность вышеупомянутого жанра толгау может быть тому наглядным подтверждением.

Литература до образования отдельных писателей основана исключительно на фольклоре. Поэтому познавательная и эстетическая функция жанра мысли коренится прежде всего в фольклоре. И основные темы, и система реалистичных взглядов и действий эстетически основаны на фольклоре.

По сравнению с другими народными традициями жанр толгау очень богат тематической и структурной природой. Его главная особенность в том, что он не утратил своей первоначальной формы и продолжается по сей день.

Однако в соответствии с изменениями в обществе структурная система расширилась. Это естественное явление.

Эта мысль не утратила своих традиционных черт в искусстве народной поэзии.

На протяжении веков наш народ всегда брал на себя большую ответственность за будущее нации.

Будущее нации, которое описывается в толгау - это земля, история страны, воспитание поколений, религия, менталитет и язык. Жанр толгау был рожден, чтобы поглотить и объяснить все эти миры в умах будущих поколений. Поэтому основная функция жанра - выявить негативные стороны общества и объяснить его аспекты общественности. То есть дать положительное эстетическое воспитание обществу.

В связи с этим сосредоточимся на поэме Эсенкула Жакыпбека «Біздің елдің жігіттері» («Парни нашей страны»). В ней поэт оценивает самые благородные качества казахского народа, именно мужчин, которые были в крови наших предков с древних времен. Он посетовал на

то, что современное общество не видит этих качеств у мужчин, а мужчины становятся все более раздробленными:

«Біздің елдің жігіттері – жігіттердің төресі,  
Солар жайлы ағайын-жұрт, не білесің сен осы?  
Олар жайлы айтылмайды биік-биік мінбеден,  
Өйткені олар – ақиқат пен шындық сөздің жебесі.  
Біздің елдің жігіттері – жігіттердің сырттаны,  
Кешегі өткен ақындар мен батырлардың ұрпағы» [6, с. 89].

«Мужчины нашей страны – короли всех мужчин,  
Братья и сестры, что вы знаете о них?  
Они не упоминаются с высокого подиума,  
Потому что они пример истины и правды.  
Мужчины нашей страны – мужчины извне,  
Потомки вчерашних поэтов и героев [6, с. 89].

Он направлен на то, чтобы передать подвиги и честные дела привратников казахской степи будущим поколениям. Познавательное, будущее нации начинается с ее мужчин. Мужчины обязаны быть сознательными и грамотными в обществе, страна формируется, глядя на ее мужчин, защитников страны. Поэт также призывает следующее поколение не забывать о великих делах знатных людей казахского народа. Поэт передает это следующим образом:

«Олар жайлы білгің келсе, ортасына кіріп көр,  
Солар жүрген жолдарменен дәтің болса, жүріп көр.  
Ерте туып, еш заманның маңдайына сыймаған,  
Қайран біздің қасиетті қара нардай жігіттер» [6, с. 89],

«Если вы хотите узнать о них, то попробуйте,  
Если вам удобно, пройдите те, которые они прошли.  
Рожденные преждевременно, ушли из жизни раньше,  
Наши святые, потрясающие мужчины» [6, с. 89]» - отдает дань уважения великим казахским мужчинам.

С познавательной и эстетической точки зрения мысли поэта, независимо от того, как вы на это смотрите, призывают общество радоваться нравственности, единству, добру и быть вместе во времена скорби. На данную известную толгау поэта Эсенкул Жакыпбек сразу же написали песню, которая до сих пор исполняется на публике. Это еще раз демонстрирует жизнеспособность мышления, высокий уровень когнитивной функции. Не следует понять, что жанр толгау подчиняется определенным правилам. Хотя у них структуры однородны, иногда существуют строгие правила. Эти признаки указывают на жанровое

новшество в современной казахской поэзии. Все вышеприведенные толгау следуют всем правилам, как по жанру, так и по содержанию. Все это свидетельствует о чистоте и мастерстве души поэта. Поэты затрагивают важные вопросы в обществе. Мысли и идеи обширны и дают обществу реальную, чистую мысль. Это закрывает пропасть между нами и добавляет новую перспективу к новой концепции. Однако это не разрушает эстетическую силу произведения, которая характерна для наших предков. Это означает неразрывную связь между прошлым и настоящим. Неверно утверждать, что все современные поэты могут писать в этом жанре. Даже если он отвечает требованиям литературы, совершенно чуждо признать его как отражение без содержания и смысла. Работы в этом направлении часто встречаются в творческом мире поэта Жаната Аскербековны. Тонкая натура поэта проявляется в стихотворении как нежность, так и смелость. В сборнике стихов поэта «Ай-тамгы» («Лунный знак») есть много произведений этого жанра. В поэзии поэта черты устной литературы, мифологических явлений используются весьма рационально и целесообразно. В стихотворении поэта «Қазақтың пен азаттық» («Казахство и свобода»):

«Көне дәуірдің күмбірі,  
Қоңыр шапақтың мұңлы үні,  
Қара қобыздың сарыны,  
Қаһармандардың арыны,  
Күлік біткеннің дүбірі,  
Әуақтардың күмбірі –  
Тәуелсіздікке тәу ете келіп, тәж берді,  
Қастарына ертіп ақсақал-тау мен әз-белді.  
Қауырсын қалам қаз қанатынан үзіліп,  
Азат Алаштың асқақ тұлғасын жазды енді» [7, с. 224].

«Гробница древности,  
Грустный звук коричневого тела,  
Желтый из черного кобыза,  
Герои,  
Шум конца машины,  
Погребение призраков –  
Он пришел к независимости и был коронован,  
В сопровождении бузины и небольшого пояса.  
Ручка пера была оторвана от крыла гуся,  
Свобода написал о великой личности Алаша» [7, с.224].

Если мы обратим внимание на структуру этой работы, мы не заметим серии слогов. То есть, поэт вводит свои нововведения,

демонстрируя ассоциативные особенности свободной страны. Поэт очень образно выражает понятия простоты, вечной мелодии и голоса, мужества и храбрости казахского народа. Изображение сущности поэмы - главное оружие поэтической поэзии. Мифопоэтическая структура очень впечатляет в стихотворении. Мы можем видеть это в последнем разделе работы:

«Қоңыраулы намыс қаруы болған еркін ел  
Тынысыменен жерұйық болып жер түлер.  
Бабалар жолы қазына болған даламда,  
Қазақтың қана Азаттық сәнін келтірер» [7, с. 224]

«Свободная страна с почетным колоколом  
Земля будет наполнена дыханием.

В степи, где путь предков был сокровищем,

Только свобода дает счастье казахам» [7, с. 224] - выражает форму свободы мира нашей нации в форме лица, «ищущего героя». Это свидетельствует об уникальности и новизне поэта. Поэтическая работа - это всегда пища духовного мира. Его представление окружающей среде и обществе познавательно. Это поэтическая основа произведения. Для нас это раскрытие тайн природы, раскрытие ее загадок. Поэт выражает это очень свободно в своем творчестве.

В заключении, выражение жанра созерцания, особенно в современной казахской поэзии, не считается значительным нововведением. Однако существует реальная необходимость использовать этот жанр, чтобы донести, объяснить и просветить общество. Следует понимать, что обязанностью любой работы является эстетическое основание всего на красоте и выдвигание образования на первый план. Потому что мы воспитаны через литературу. Здесь мы накапливаем необходимые ресурсы. Здесь начинается питание наших душ. Поэтому познавательно-эстетическая функция жанра толгау в современной казахской поэзии жизнеспособна. Жанр толгау - уникальный жанр со своей историей и жанровым характером. Даже если общество изменится, а история и его свобода и масштабы никогда не изменятся. Главное, если будет существовать поэт, который его пишет, и читатель, который его слушает, то жанр толгау никогда не исчезнет.

#### **Литература**

1. Габдуллин М, Сыдыков Т. Героические песни казахского народа. - Алматы: Наука, 1972. - 329 с.
2. Проблемы казахских исторических песен. - Алматы: Наука, 1979. - 312 с.
3. Ахметов З. Теория стиха. - Алматы: Атамұра, 1995.- 396 с.

4. Ильясулы К. Любимые работы. Том 1.– Алматы: Жазушы, 2006. – 289 с.
5. Байтурсынов А. Литературный гид. – Алматы: Атамұра, 1998.– 206 с.
6. Жакыпбек Е. Прекрасный мир. – Алматы: Жазушы, 2002.– 379.
7. Аскербеккызы Ж. Лунный знак.– Астана: Профи Медиа, 2014. – 240 с.

**З.Н. Серова**

### **ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ-ПЬЕСЕ ГУЛЬНАРЫ АХМЕТЗЯНОВОЙ «МОЯ ЗАЩИТА»**

*В статье рассматриваются речевые особенности создания характера в современной отечественной прозе на примере романа-пьесы Гульнара Ахметзяновой «Моя защита». Отмечается социальная обусловленность поведения героев, рассматриваются бинарные отношения «человек-общество».*

**Ключевые слова:** антигерой, маргинал, «маленький человек», языковая репрезентация, ирония, просторечная лексика

#### **Z.N. Serova LANGUAGE REPRESENTATION OF THE MAIN IMAGES IN THE NOVEL-PLAY "MY DEFENSE" BY GULNARA AKHMETZYANOVA**

*The article deals with speech features of character creation in modern Russian prose using the novel-play "My defense" by Gulnara Akhmetzyanova as an example. The article acknowledges social conditioning of the characters binary "man-society" relations*

**Key words:** anti-hero, marginal, "little man", language representation, irony, colloquial vocabulary

В современной отечественной литературе (конца XX - начала XXI века) появился новый герой, вернее не герой, а антигерой. О появлении такого героя и такой литературы говорил еще в 70-е годы XX века известный писатель и критик Виктор Ерофеев: «С середины 70-х годов началась эра невиданных доселе сомнений не только в новом человеке, но и в человеке вообще. Новая русская литература засомневалась во всем без исключения: в любви, детях, вере, церкви, культуре, красоте, благородстве, материнстве, народной мудрости...» [3: 12]. Все чаще современные авторы изображают в своих произведениях персонажей, отвергающих общество, но и отвергнутых этим же обществом, изгоев, судьба которых никого не интересует. Такой герой не остается в долгу, пытается по своему мстить обществу и людям. Современное литературоведение не раз поднимало проблемы таких героев, называя их «маргинальными», «людьми дна», «маленькими людьми» и т.п. Часто самой яркой характеристикой таких персонажей становится язык произведения, когда авторы, выбирая из всего речевого богатства определенные средства, пытаются выделить основные репрезентативные черты героев.

Именно таких персонажей изображает в своем реалистическом романе-пьесе Гульнара Ахметзянова «Моя защита», опубликованном несколько лет назад в журнале «Новый мир». Имя этого автора не столь широко известно, поэтому позволим дать краткую справку:

Ахметзянова Гульнара Гаптельфатовна родилась и живет в городе Гремячинске Пермской области. Закончила Екатеринбургский государственный театральный институт. Печаталась в журнале «Театр» и коллективных сборниках.

Автор следующим образом презентует действующих лиц своего произведения:

главный герой (Толик) - грузчик в магазине (32 года), он же вор-карманник, разыгрывающий перед своей подругой успешного бизнесмена, владельца таксопарка;

подруга героя (Татьяна – Виолетта) – красавица 25 лет, разыгрывающая перед героем девушку, работающую в больнице (на самом деле – проститутка по вызову);

брат подруги героя (Вася), изображающий ветерана чеченской войны (на самом деле его выкинули из поезда после пьяной драки, инвалид);

брат героя – никого не изображает, женат, благополучен, зарабатывает фотосъемкой проституток для их рекламных сайтов (зарабатывает хорошо).

Гульнара Ахметзянова в одном из интервью говорит, что это роман про современную жизнь, «написанный без излишнего гражданского пафоса и мелодраматизма (традиционно закрепленных в повествованиях про “маленького человека”) - “просто жизнь”, изображаемая с ориентацией на художественное исследование современного человека».

Итак, главный герой романа-пьесы – Анатолий, Толик, Толян, как чаще всего его называют все вокруг и он сам себя: «И, не знаю уж почему, просто хочется представиться. Я шепчу ей в ухо: “Анатолий”. Женщина поднимает на меня глаза, да так пренебрежительно смотрит, что не терпится ее разозлить: “Можно просто Толик”. Она пытается отвернуться, так ей неприятно, но в это время ее толкают на меня, и она снова упирается в меня. Я: “Некоторые женщины называют меня Толян”. Она косится на меня. Я: “Айда со мной”. Отворачивается. Я: “Ну и дура”» [1: 3]. Автор очень умело, с помощью употребления разных языковых форм имени – (официально-уважительного «Анатолий», уменьшительно ласкательного, с положительной экспрессивной окраской – «Толик», грубовато-просторечного, сниженного «Толян»), показывает, как меняется самооценка героя и его восприятие окружающими.

Автор неоднозначно изображает своего героя, начиная с портретной характеристики и кончая размышлениями о поступках персонажа, пыта-

ется выявить причины, по которым герой опустился на дно общества и жизни.

Описание внешности Толика достаточно традиционно для современных авторов, они перестали описывать красивых и сильных героев, их внешность самая обычная, ничем не запоминающаяся и не выделяющаяся: «...человек ...никогда не сможет описать мою внешность и через некоторое время, ненароком встретившись со мной, навряд ли узнает. Потому что я обыкновенный, ничем меня не отличишь от кого-либо в толпе, я среднего роста, нормального телосложения, у меня русые волосы и неярко-голубые глаза, как у сотен тысяч мужиков, во мне нет ничего привлекательного или отталкивающего. У меня среднестатистическая внешность, такая, что никто и не обратит внимания, и это очень мне на руку» [1: 4]. Герой при этом неглуп, начитан, но циничен и самоироничен, он умеет посмеяться над собой, но с особенным удовольствием это делает над другими. Приведем лишь несколько примеров самохарактеристики героя: «Я вот прямо чувствую, как мое лицо вытягивается, окозляется, но я беру себя в руки и улыбаюсь» [1: 6], «Никто не любит неудачников, особенно попрошаек... Я, конечно, отдаю, но спустя некоторое время снова занимаю, его это бесит, я вижу, а больше мне не к кому идти. Брат есть брат» [1: 4]. Подобные размышления свидетельствуют о способности героя к самоанализу, что выделяет его из общей массы, также характеризует отличное от мнения многих других представителей его социального класса отношение к природе, женщинам, образованию.

Герой не только не боится представить себя в невыгодном свете, иногда кажется, что он намеренно хочет вызвать у окружающих чувство ненависти и даже отвращения к себе, поэтому автор, не скупясь, использует просторечную и сниженную лексику: «Пока брателло возится в ванной, я по привычке, ковыряюсь в носу и смачно мажу под кресло. Да где только я уже здесь не мазал? Я, вообще, везде мажу. Я мечу территорию, как кобель» [1: 7], «А я вот люблю, когда тепло. Когда тепло, влажно, пасмурно, мне так комфортно. Наверно, в прошлой жизни я был плесенью» [1: 33], «Стоящая впереди приятнопахнущая мадам время от времени косит в мою сторону, да и у стоящего сзади отжившего свое мудака с видом молодящегося метросексуала я вызываю неприятные ощущения. А все дело в том, что я зашел в магазин сразу после работы, от меня несет потом, а после базы еще и гнилью, и еще чем-то тошнотворным. В общем, не работающим физическим трудом меня не понять, ... и поэтому я буду всех бесить» [1: 28], «Я поднимаю очередную коробку... На меня течет вонючая жижа. В коробке оказывается треснувшее ведро селетки, которое успело протухнуть. Всем так ржачно, что я готов всех прибить...Сперва была мысль идти пешком, чтобы никого не смущать, но злость берет

верх, и я решаю ехать на автобусе или трамвае. Мое преимущество становится заметно еще на остановке, народ шарахается от меня, как от суперночки. Автобус битком набит, и мое присутствие вызывает омерзение... Стоящая рядом тетка воротит нос, сначала она пытается отойти, но у нее ничего не получается... вот тут-то мне в голову приходит мысль со всей силы наступить ей на ногу, что я незамедлительно и делаю. Она мигом оборачивается ко мне со скорченным от боли лицом... Она готова взорваться от злости, но я ее опережаю, жалобно говорю: "Простите". Тетка отворачивается. Я аккуратно достаю у нее кошелек и до остановки, толкая всех, продвигаюсь вперед, вернее, назад» [1: 32].

Социальный статус героя тоже соответствующий – он находится на самой низшей ступени социальной лестницы – работает грузчиком в овощном магазине, всем говорит, что будет учиться, но даже родной брат этому не верит, так как Толику уже за тридцать. В такой работе герой видит даже некоторое преимущество, ниже опускаться некуда, столь ничтожная должность дает определенную независимость в жизни: «Я остаюсь грузчиком и всегда имею возможность послать и уйти на все четыре стороны, не боясь, что я испортил свою трудовую книжку и репутацию как работника» [1: 4]. Эта жизненная философия героя возникла как средство самозащиты от агрессивного мира. Защита своего «я» и составляет главный смысл существования героя, его профессия становится для него его жизненным кредо.

Гульнара Ахметзянова не описывает детство героя, обстоятельства, заставившие его опуститься на «дно», так себя вести и ненавидеть людей. Но лексемы «ненавижу» и «бесят» наиболее частотны в речи героев по отношению к миру других: «Б р а т. Бесят они меня! Бесят эти чурки! Вон, посмотри, как он пыль поднимает. Бесят своим присутствием, и всё тут» [1: 21], «В а с я. Ненавижу евреев, чурок всяких. Всех ненавижу!» [1: 38], «В а с я. Ненавижу хитрых. Ненавижу евреев! По тебе же видно!», «Т о л и к. Ненавижу тебя и таких, как ты. Только и умеешь трындеть» [1:39], «Толик. Я устал, у меня ноют руки, и я всех ненавижу» [1: 43].

Автор показывает определенный этап жизни человека, находящегося на середине пути, но ничем себя не проявившего и не желающего проявлять. В романе есть неявный социальный протест всех персонажей против мира других – богатых, успешных, в общепринятом смысле, людей. Существующие противоречия действительности, все то гнусное и безобразное в обществе, где царят лживая мораль, власть денег, герои вполне осознают, но они сами являются заложниками такого общества, их протест такой же гнусный, иногда мерзкий. Каждый из них придумывает себе биографию, все в их жизни – обман, ложь, кажимость. Такая склонность к лжи, выдумыванию различных историй, свидетельствует о

том, что в реальной жизни у них нет ничего хорошего, радостного. Ложь и обман помогают им существовать в этом мире, или – спрятаться от него в вымысел. Так, Толик говорит Татьяне и ее брату, что он владеет таксопарком и богат, а сам – грузчик, вор, мерзкий пакостник и неудачник; Татьяна представляется медиком, а вынуждена зарабатывать, продавая себя; Вася, ее брат, рассказывает, что он прошел войну в Чечне, был ранен и контужен. Он настолько вживается в эту роль, что придумывает трогательные истории о том, как на его глазах погиб товарищ, театрально при этом закрывает лицо руками и плачет: «Я в Чечне служил, ты меня поймешь. Это те, кто косит, ни хрена не понимают, а понтов выше крыши. У меня там друг погиб, на mine подорвался. Всё перед моими глазами, как сейчас помню всё...» [1: 16].

В произведении Гульнaры Ахметзяновой главная тема – это защита. Есть некоторое противоречие в поведении героев, с одной стороны, они ненавидят общество и людей, с другой, мечтают соответствовать его стандартам. Но эта ложь, по мнению автора, – своеобразная защита героев от внешнего мира. В таких фантазиях ощущается их тоска по разумному и справедливому жизненному устройству, неистребимая потребность в красоте, нравственному и физическому здоровью, гармонии с миром. Не случайно слово «защита» здесь главное. Во-первых, оно вынесено в заглавие произведения, что свидетельствует о важности для автора этого понятия. Во-вторых, сам герой в тексте, объясняя свое омерзительное поведение (воровство, ложь, приставание к девушкам в автобусах и т.д.), подозревая, что и большинство неприметных, «маленьких», обычных людей вокруг также имеют свою «защиту», говорит об этом: «Я разглядываю женщин. Наверяд ли кто-нибудь задумывается над тем, что среди вас тоже может находиться профессиональная проститутка...И выглядит она вполне обычно, так что никогда и не подумаешь. И об этом не знают ее близкие, любимые, потому что это ее тайна за семью печатями. И она постоянно что-то придумывает про себя, врет, фантазирует, и это ее защита. А вон там мужик сидит, он время от времени поглядывает на эту самую простушку... А может, он на нее смотрит как на легкую добычу и на самом деле извращенец или маньяк...Его семья, его дети, его коллеги, которые и не догадываются, что у него в голове, тоже являются его защитой. Защитой, за которую он прячется. А вон тот красив так, что глаз не отвести, у него большие честные глаза, прямой взгляд, широкая улыбка, такой, что сразу внушает доверие, к тому же он хорошо одет, но он может вполне оказаться убийцей или вором. И эта красота — его защита. У каждого есть своя защита, вот в чем дело» [1: 42], «Это форма защиты. Не женюсь я тоже потому, что боюсь. Боюсь ответственности, требований, боюсь измен, боюсь предательства, боюсь появления детей. Боюсь,

что ребенок может родиться больным, боюсь, что он мне будет мешать жить, боюсь, что нарушит мой привычный распорядок жизни, боюсь, что станет наркоманом или алкоголиком, боюсь, что станет никчемным, как я, боюсь, что я стану ему ненужным, боюсь, что в старости отправит меня в дом престарелых. Боюсь, боюсь, боюсь, но об этом никто никогда не узнает, потому что у меня всегда есть защита. Моя фантазия и моя ложь — это еще одна форма защиты» [1: 61].

При всей нравственной ущербности и неприглядности героев Ахметзяновой, человеческие чувства ее персонажей сохраняются, они мечтают, это их единственная зацепка в жизни, они не лишены чувства прекрасного. Так, Толик, после того, как узнал, что его любимая девушка проститутка, после кражи и издевательства над пассажирами в автобусе, вдруг останавливается, поднимает голову вверх и в безоблачном небе видит солнце, которое светит ему в лицо и восклицает: «Как же хорошо!» [1: 61]. У Татьяны есть давняя детская мечта, чтобы была своя усадьба с аллеями, ну хотя бы маленький домик в деревне, подальше от людей и городской суеты. Вася мечтает бороться за справедливость в мире.

Таким образом, в романе-пьесе Гульнары Ахметзяновой «Моя защита» поднимаются важные проблемы современного бытия, прояснения смысла человеческого существования и его назначения. В романе изображается картина неправильно устроенной жизни, из-за которой в человеке теряется духовное начало.

#### **Источники**

1. Ахметзянова Гульнара. «Моя защита». Роман-пьеса. Издатель: журнал "Новый мир" №11 ISBN: 0130-7673 Город: Москва. С.4- 75.

#### **Литература**

2. Абрамова Е.И. (Брест, Беларусь) В.С. Фомина (Минск, Беларусь). Деконструкция классических текстов в современном художественном дискурсе. [lib.brsu.by/sites/default/files/СБОРНИК\\_2011.pdf](http://lib.brsu.by/sites/default/files/СБОРНИК_2011.pdf)

3. Ерофеев В. Русские цветы зла: Сборник. – М.: Зебра Е, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 560 с.

4. Кирсанова В.В. Иркутский государственный педагогический университет. Маргинальное сознание героя в прозе 1920-х годов (М.Горький, В.Зарубин, А.Толстой) [fm-dostoevskiy.narod.ru/doc/Tri\\_veka...Kirsanova.doc](http://fm-dostoevskiy.narod.ru/doc/Tri_veka...Kirsanova.doc)

5. Сорокина Т.В. Принцип диалогизма как доминанта художественного мышления рубежа XX – XXI веков: теоретический обзор // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 1. – С. 59-64.

6. Сафина Г.Ф. Пушкинский миф в татарской литературе (на примере лирики Г. Тукая и Зульфата) // Русская литература в изданиях и переводах. материалы докладов Межрегиональной заочной научно-практической конференции. – 2015. – С. 20-37.

**ИЗУЧЕНИЕ ТИПА ГЕРОЯ В КУРСЕ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА ОЧЕРКОВ  
М. ТВЕНА «НАЛЕГКЕ»)**

*В статье исследован тип героя в сборнике очерков М. Твена «Налегке» в контексте преподавания курса истории зарубежной литературы. Рассмотрены концепции определения типа героя у М. Твена, представленные в работах отечественных и зарубежных исследователей. Выявлены составляющие национального характера простака, созданного Марком Твеном. В статье мы рассматриваем коммуникативное сознание американцев XIX века на материале сборника очерков М. Твена «Налегке».*

**Ключевые слова:** *тип героя, национальный характер, литература и культура США, европейская литература, фольклор, Просвещение, реализм, мотив путешествия, Марк Твен*

**E.A. Gruzdeva STUDYING A TYPE OF CHARACTER IN THE COURSE OF THE HISTORY OF WORLD LITERATURE (BASED ON THE MATERIAL OF M. TWAIN'S ESSAY COLLECTION "ROUGHING IT")**

*The article explores the type of hero on the basis of the book by Mark Twain "Roughing It" in the context of teaching a course on the history of foreign literature. The research considers concepts of determining the type of character in M. Twain's works in the Russian and American researches. This paper analyzes the national character of a simpleton created by Mark Twain. In the article we study communicative consciousness of the Americans in the 19th century on the basis of the books by Mark Twain.*

**Key words:** *the national character, US literature and culture, European literature, folklore, Enlightenment, realism, the travel motive, M. Twain*

В современном литературоведении тип героя является важнейшей категорией в анализе художественных произведений, ключом к пониманию идеи произведения. Проблема героя составляет ядро художественного содержания литературного произведения. Существует множество литературоведческих терминов, связанных с образом героя. Прежде всего, это понятия «персонаж», «литературный герой», «литературный тип», «национальный характер» и другие.

Изучение этих понятий нужно начать с их определения: «Герой литературный – действующее лицо в литературном произведении, а также носитель точки зрения на действительность, на самого себя и других персонажей... Герой литературный часто не отграничивается, с одной стороны, от *типа* – когда последнему приписывается нормативное для всякого образа единство индивидуального и общезначимого, с другой стороны – от *характера*, когда таковым считается всякое изображение

человека в словесном искусстве. Нивелирующую роль играет, очевидно, понятие «образ»; разграничительную – понятие «персонаж», под которым обычно подразумевается «субъект действия», «действующее лицо» [1, с. 176-177].

Все приведенные выше понятия взаимодействуют в системе художественного произведения. Однако мы в своей работе будем в большей мере опираться на понятие «литературный тип», поскольку оно, с одной стороны, наиболее полно и всесторонне характеризует реалистического героя, а с другой, соотносится с понятием национального характера, также принципиально значимого для нас в рамках данной работы.

Курс истории зарубежной литературы содержит в себе широкий пласт художественных произведений, являющихся материалом для обучения анализу и классификации типов героев. В.Е. Хализев отмечает: «Герои литературы разных стран и эпох бесконечно многообразны. Вместе с тем в персонажной сфере явственна повторяемость, связанная с жанровой принадлежностью произведения и, что еще важнее, с ценностными ориентациями действующих лиц. Существуют своего рода литературные «сверхтипы» – надэпохальные и интернациональные» [2]. Курс истории зарубежной литературы изобилует текстами, содержащими в себе подобные типы героев. Творчество американского писателя XIX века - Марка Твена - представляет собой богатый материал для изучения типов героев реалистической литературы.

Крупнейшие исследователи творчества Марка Твена единодушно связывают центрального героя его произведений с литературным типом простака. Американский исследователь С. Краузе пришел к выводу, что все лучшие образы Твена имеют что-то от простака: «All of his finest characters have something of the fool in them – Simon Wheeler, Colonel Sellers, the cub pilot, Tom Sawyer, Huck, Jim, Hank Morgan, Roxy and the traveling “Mark Twain”» [3, с. 21].

Другой американский исследователь - О. Клапп в статье «Дурак как социальный тип» выделяет разновидности так называемых «дураков» [4, с. 319], среди них нас интересует тип: *the simple fool* (простак), который характеризуется как наивный, недоразвитый, туповатый человек, над которым многие потешаются и которого легко обмануть. Сам Марк Твен в текстах обращался именно к этим терминам - его первая большая книга носит название «*The Innocents Abroad*» («*Простак за границей*»), героев второй книги «*Roughing It*» («*Налегке*») он называет «*the simpletons*».

Национальный характер простака, созданный Марком Твеном, становится сквозным образом писателя, он отражает закономерности развития американской жизни. Исследуя авторскую концепцию портрета героя, Б.К. Базылова пишет: «Строя художественную модель конкретного

человека, писатель стремится раскрыть связи современника с действительностью, его отношение к ней, концентрирует свое внимание на малоизвестном или совсем неизвестном» [5, с. 96]. Простака Твена помогает выявить мировоззренческие и эстетические позиции американского писателя. Он выстраивает свою концепцию гуманизма, реализуя ее в образе человека, который в равной мере наделен здравым смыслом и нравственным чувством, именно с этих позиций герой-простак оценивает окружающую его действительность – его удивляет неразумность, несправедливость «цивилизованного» жизненного устройства.

История функционирования типа простака в мировой литературе уходит корнями в глубокое прошлое и восходит к архетипу героя. Согласно концепции Е.М. Мелетинского [6] в литературе позднего Возрождения архетип героя превращается в благородного чудака, не понимающего жестоких законов реальной жизни (образ Дон Кихота Сервантеса). От Дон Кихота пошел тип чудака в английском романе XVIII-XIX веков у Филдинга, Смоллетта, Голдсмита, Стерна, Диккенса (в генезисе английского эксцентрического героя участвовал и Бен Джонсон как автор пьесы «Каждый в своем юморе»). Архетип героя с самого начала теснейшим образом связан с архетипом антигероя - плута, который часто совмещается с героем в одном лице, отсюда появляется такая черта героя, как двойственность. Фольклорный анекдот и его книжные дериваты строятся на оппозиции ума (хитрости) и глупости (наивной простоты), изредка соединяемых в одном лице. В XIX в. архетип плута уступает место типу молодого человека, завоевывающего место под солнцем (Стендаль, Бальзак, Диккенс).

На формирование образа простака у М. Твена оказали влияние не только европейские, но и традиции американского западного фольклора. Герой-простак, как правило, обладал набором характерных черт жителей этого региона США - он был добросердечный, простодушный, отзывчивый, непосредственный, наивный, любознательный, обладал практической сноровкой, житейской мудростью и чувством здравого смысла. Но в то же время, в глазах европейцев и жителей восточного побережья США он выглядел как грубый, невежественный, ограниченный, необразованный дикарь. Подобный двойственный взгляд был связан с особенностями культурного развития США. В XIX веке западные штаты Америки, в отличие от восточных, представляли собой далекий от цивилизации край, в котором, однако, человек мог сохранить свою чистую душу, не затронутую разрушающим воздействием цивилизации. Попадая туда, люди начинали видеть мир и мыслить по-новому. Жизнь на Дальнем Западе протекала в суровых условиях, в постоянной борьбе за выживание, но мечта о лучшей жизни помогала новоявленным переселенцам проти-

востоять невзгодам. В таких условиях в западных людях вырабатывалась сила духа, твердость характера, физическая мощь. Победить природу с помощью обмана и лицемерия было невозможно, поэтому в жителях Дальнего Запада развивалось естественное чувство морали и нравственности, они в большей мере опирались на здравый смысл, нежели на установления и законы, прописанные свыше. Это отличало их от «цивилизованных» людей.

Особенно ярко образ простака представлен в сборнике очерков М. Твена «Налегке» (*Roughing It*, 1872), который вышел вслед за первой большой книгой Твена «Простаки за границей» (1869), в который американские *простаки* путешествуют по Старому Свету. Сборник «Налегке» представляет жизнь *простаков* на родине. В некоторых европейских изданиях этот сборник именовался «Простаки – дома».

«Налегке» - это автобиографическая повесть, посвященная годам пребывания Твена на Дальнем Западе в период «золотой лихорадки». Место действия произведения – Невада и Калифорния. Американский писатель обратился к периоду американской истории, когда еще не была построена железная дорога, поэтому героям приходится много путешествовать под открытым небом на перекладных или пешком. Это автобиографический элемент – сам автор много путешествовал по западным штатам. Книга наполнена описаниями ярких картин природы Запада, которая представляется дикой, суровой, но при этом чрезвычайно живописной. Это были огромные пространства с гигантскими горами, озерами, водопадами, вулканами, лесами. Твен сравнивает их с европейскими, и подчеркивает, что американские больше впечатляют, хотя они менее известны в мире. Величественная панорама долин и гор создает атмосферу душевного покоя и М. Твен устами своего героя говорит: «Вот в чем состоит счастье на земле. Вот цель, к которой стремятся люди во все времена» [7, с. 127].

Форма повествования в сборнике очерков продолжает традиции американского национального фольклора, комической журналистики и европейской литературы эпохи Возрождения и Просвещения. Одним из жанров фольклора был *устный рассказ* или *истории*, которые поселенцы рассказывали, собираясь после работы в тесном кругу. Эти рассказы носят *юмористический* характер, построены в традициях *хвостовского* жанра, где преобладает мотив *гигантизма*. Твен использует в сборнике рамочную композицию. Соответственно такому построению в произведении есть главный герой–рассказчик, который связывает все линии повествования, состоящие из вставных рассказов, не связанных между собой ничем, кроме того, что их слышит или вспоминает рассказчик.

В традициях американского юмора формируются комические типы: «западного хвастуна», «деревенского олуха» или «доморощенного мудреца». Названия этих типов приведены по данным литературоведа П.В. Балдицына [8, с. 50] Марк Твен в сборнике «Налегке» использует эти комические типы при создании персонажей. Таким образом, перед читателем предстает правдивая, целостная, богатая картина жизни американского Запада, обрисованы атмосфера, нравы, традиции, особенности жизненного уклада. Тип «западного хвастуна» проявляется у Твена в рассказе об одном событии, произошедшем несколько лет назад, когда индейцы напали на почтовую карету, причем погибли кучер, кондуктор и все пассажиры, кроме одного. Но затем Твен встретил на Тихоокеанском побережье не менее ста тридцати трех человек, спасшихся чудом и рассказывающих о своих героических переживаниях, причем один из них семь лет спустя после нападения находил в своем теле наконечники стрел. Такие рассказы становятся легендами Запада, и любой житель хочет стать ее героем.

В традициях американской комической журналистики было использование шутовского образа героя-повествователя, претворение личности автора в вымышленную маску «Марк Твен», применение стиля «плохого писания», построенного на имитации разговорной, малограмотной, жаргонной речи. В сборнике «Налегке» *простак* разговаривает на специфическом языке, который не всегда может понять цивилизованный человек. Переселенцы на Запад из разных концов земли, имеющие разные профессиональные занятия наполнили этот язык диалектизмами, и в результате создали собственный стиль речи.

В смеховой маске «Марк Твен» воспроизводится европейский тип шута-плута-бахвала-спорщика. В образе «Марка Твена» смешиваются разные традиции: дурак из народной сказки, который оказывается умнее всех; средневековый шут, который, смеясь, говорит королям правду; просветительский *простак*, своим здравым смыслом отвергающий несуразицы и предрассудки сословного общества. В этой маске присутствуют черты внешности и характера, обстоятельства жизни, привычки и убеждения реального автора, это смеховой автопортрет М. Твена. Герой-*простак* не отличается хорошим образованием, изяществом манер и возвышенностью интересов. Когда подобный герой попадает в «цивилизованный» мир, он может делать вид, что разделяет ценности людей этого мира, но в действительности он ценит лишь те проявления жизни, которые имеют практическую пользу. Марк Твен использует в своей книге традицию комической литературы смеха над собой: так, например, в эпизоде посещения персонажем «Марк Твен» оперного театра, он высказы-

вает от первого лица отношение к музыке героя-простака: «музыка не столько радовала, сколько терзала мой слух» [7].

Не зная и не стремясь познать законы американского цивилизованного общества, западный *простак* оценивает поступки людей с точки зрения здравого смысла. При этом часто здравый смысл вступал в противоречие с юридическими законами. Об этом повествует история, описанная в книге Твена и произошедшая в Калифорнии двадцать лет назад, когда правосудие вершилось «попросту, без дураков»: капитан Нэд Блейкли не понимает, зачем нужно судить очевидного убийцу своего помощника, когда его нужно просто убить. После свершения «правосудия» героя больше всего беспокоит вопрос, правильный ли способ смерти определили приговоренному. С моральной точки зрения он совершает справедливый суд, герой не принимает чуждые его сознанию понятия. В этом эпизоде смех замечательно обнажает правду и часто проявляющуюся нелепость «цивилизованного» уклада жизни. Шут и дурак всегда нарушают общепринятые нормы поведения, обнажая тем самым изнанку вещей. Глазами шута привычный мир выглядит нелепо. Марк Твен с помощью героя-простака изображает простодушное и примитивное правосудие в Калифорнии тех лет.

Простаки были свободными людьми как от предрассудков, догматов и установлений цивилизации, так и в прямом смысле этого слова. Особенно явно почувствовать эту свободу можно было на лоне природы. Сам Марк Твен в период жизни на Западе испытал это приятное чувство оторванности от цивилизации, которое он впоследствии перенес на своего персонажа. Он со своим приятелем Джонни отправляется в многодневный поход на озеро Тахо. Автор отмечает волшебную, восхитительную, околдовывающую, пленящую красоту, прозрачность вод озера, чудесное безлюдье. Этот поход стал для него воплощением в реальность идеи *естественного человека* французских просветителей. Сам писатель на время принимает на себя роль простака, наслаждающегося жизнью на лоне природы, вдали от цивилизации. Он не страдает от нехватки привычного бытового комфорта, жизнь на природе с лихвой восполняет эти недостатки сильными приятными ощущениями свободы, счастья, безмятежности, душевного равновесия и спокойствия. Величественная картина озера Тахо полностью отвечает эстетическим чувствам героев. Герои ведут образ жизни, напоминающий существование древнего человека: сон на свежем воздухе, катание на лодке, рыбалка. Марк Твен был очарован пребыванием на берегах Тахо: «...я лучшей жизни никогда не знал – ни по книгам, ни по личному опыту» [7].

В целом, исследования образа простака в творчестве Марка Твена главным образом были сосредоточены на двух аспектах. Первый заклю-

чается в том, что тип простака реализуется не только в персонажах, но и в образе автора. Второй аспект состоит в том, что происхождение типа простака у Твена связано с традициями культуры американского фольклора (западный юмор) и идеями Просвещения. Так в образе простака Твен выразил особенности национального мышления и форм поведения, в этом типе героя по-особому, по-американски, преломились принципы просветительской мысли с тенденциями XIX века – сочетание естественного сознания с практицизмом, что и объясняет противоречивость и неоднозначность этого типа героя. Анализируя творчество писателя в целом, нельзя не заметить, что простак – это и своеобразный комический автопортрет самого Твена, и шутовское воплощение разнообразных социальных, культурных, психологических типов своего времени.

### **Литература**

- 1) Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2001. – 1600 с.
- 2) Хализев В.Е. Теория литературы. – М., 2004 // <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A5/halizev-v-e/teoriya-literaturi>
- 3) Krause S. Mark Twain as Critic. – Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1967.
- 4) Цит. по: Карасик В.И., Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудак». – М.: Гнозис, 2006. – 240 с.
- 5) Базылова Б.К. Авторская концепция портрета героя и тип художественного конструирования отношений «автор – герой» // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. - № 5-1. – С. 96-99.
- 6) Мелетинский Е.М. О происхождении литературно-мифологических сюжетных архетипов // Литературные архетипы и универсалии. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – С. 73-149.
- 7) Твен М. Собрание сочинений: Т. 2 / Под общ. Ред. А.А. Елистратовой, М.О. Мендельсона, А.И. Старцева. – М.: ГИХЛ, 1959. – 503 с.
- 8) Балдицын П.В. Творчество Марка Твена и национальный характер американской литературы. – М.: Издательство «ВК», 2004. – 300 с.

**Г.Ф. Сафина**

### **НОВЫЕ ИМЕНА В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ: ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ, СВОЕОБРАЗИЕ ПОЭТИКИ ЛИРИКИ АЛИНЫ ХИСАМИЕВОЙ**

*В статье исследуется лирика современной татарской поэтессы Алины Хисамиевой, обозначаются основные её мотивы, анализируются наиболее частотные образы и символы в ней, рассматриваются особенности поэтики. В стихотворениях выявляются традиционные черты татарской поэзии и*

фольклора, а также индивидуальное своеобразие художественного мира молодой поэтессы.

**Ключевые слова:** женская поэзия, современная татарская лирика, стихотворение, образ, мотив, тематика, поэтика

**G.F. Safina NEW NAMES IN MODERN TATAR WOMEN'S LITERATURE POETRIES: MAIN MOTIVES AND IMAGES, POETIC ORIGINALITY OF ALINA HISAMIEVA'S LYRICS.**

*The article explores the lyrics of modern Tatar music poetess Alina Khisamieva, her main motives are indicated, the most frequent images and symbols in it are analyzed, features of poetics are considered. The poems reveal traditional features of Tatar poetry and folklore, as well as individual originality of the artistic world of the young poetess.*

**Key words:** women's poetry, modern Tatar lyrics, poem, image, motif, theme, poetics

Последние годы демонстрируют, что современная татарская поэзия обрела «женское лицо». Юлдуз Миннуллина, Луиза Янсуар, Эльвира Хадиева, Лилия Гибадуллина, Айгуль Ахметгалиева, Сомбел Гафарова, Лелиза Валиева, и др. ярко заявили о себе в XXI веке.

Известный поэт Р.Аймет, называя среди своих литературных предпочтений имена молодых поэтесс, замечает, что творчество «тридцатилетних», - «это такой серебряный век, но в современном звучании. Как говорила Анна Ахматова, «в поэзии должна быть скрыта тайна». У этих авторов она есть» [1]. Не смотря на многие факторы (уменьшение количества читающих на родном языке, кризис книгоиздания и т.п.), все чаще звучит мнение, что современная татарская литература не только непрерывно развивается, но и находится на подъёме.

Показательно, что и на семинаре молодых писателей в (29.11.2019) выражалась эта же точка зрения. В качестве важной составляющей будущего татарской литературы были названы молодые силы, проживающие в городах, районах и сёлах Татарстана, являющиеся носителями татарского языка и проявляющие свой талант в местных масштабах. Вполне оправданным видится то, что руководство Союза татарских писателей осознаёт необходимость в оказании им поддержки [2].

Известный ученый Д.Ф. Загидуллина утверждает: «В творчестве молодых поэтов, заявивших о себе в начале XXI в., возникают такие явления, которые для татарской литературы стали открытием. В связи с этим появилось ощущение масштабного разрыва с национальными традициями» [3]. Лирику Ю. Миннуллиной, Л. Гибадуллиной она исследует в русле «новой художественной парадигмы - постмодернизма в различных его проявлениях» [там же]. Однако Д. Загидуллина выявляет в новаторских опытах наших дней и диалог с восточными традициями.

В данной статье, в контексте известных представителей татарской поэзии, обращается внимание на новые имена в ней, а именно, еще не исследованное творчество Алины Хисамиевой, отраженное в сборнике «В объятиях осенних листьев», вышедшем в 2019 г., на страницах татарской периодики («Казан утлары» и др.) и в социальных сетях («ВКонтакте»).

Художественные изыскания молодой поэтессы Алины Хисамиевой, уроженки города Азнакаево (1986 г.), зарекомендовали себя в кругу любителей татарской поэзии. Закончив в 2003 году татаро-турецкую гимназию, девушка идет, казалось бы, отнюдь не литературными тропами. В 2008-м году оканчивает Альметьевский нефтяной институт. Становится аспиранткой Казанского технологического университета, а в 2013 году - кандидатом экономических наук. Профессиональный путь инженера Алины Асхатовны связан с нефтегазовой промышленностью и строительством.

Тем не менее, девушка ведет активную творческую деятельность. Она корреспондент литературных объединений «Красные крылья» (Альметьевск) и «Гульстан» (Азнакаево), известного своими выходцами, среди которых лауреаты премии им. Г.Тукая М.Хабибуллин, М.Хасанов, М.Галиев. Её рассказы и стихи публиковались на страницах периодики: «Огни Казани», «Майдан», «Мой дом», «Маяк», «Поле жизни», «Сабантуй». Также опыты Хисамиевой увидели свет в сборниках «Родники вдохновения», «Молодая волна», «Кладовые поэзии», «Студенческий альманах», «Девичья душа». Хисамиева создает тепло встречаемые публикой произведения для детей (сайт «Комеш кыңгырау» - «Серебряный колокольчик», сборник «Подарок детям»). Ныне Алина живет в Азнакаево, участвует в литературных мероприятиях, является обладательницей награды, среди которых стипендия имени поэтессы С.Сулеймановой. Своим кумиром в татарской поэзии Хисамиева называет Лену Шагирзян.

В предисловии к сборнику А. Хисамиевой «Көзге яфраklar кочагында» - «В объятиях осенних листьев» [4] Ф.Муслимова справедливо подчеркивает, что лирика Алины – дневник её души. И, хотя природа лирики как рода литературы всегда предполагает субъективность, очевидно, что искренность и проникновенность стихотворений молодой поэтессы привлекла и нас, сделав вышеупомянутый сборник объектом нашего небольшого обзора.

Большая часть стихотворений обращена в мир детства и отрочества поэтессы и воспроизводит достаточно горькие картины юных лет автора. Они необычайно живо рисуют переживания ребенка, и не могут не найти отзвука в сердцах даже тех читателей, чья судьба избежала подобных, далеко не детских, страданий. Думается, перенесенные «недетские» страдания и способствовали формированию такой восприимчивой,

вдумчивой, ранимой, но вместе с тем, закалённой жизненными невзгодами природы, какую демонстрирует нам Алина Хисамиева в своем творчестве.

Красной нитью через лирику поэтессы проходит тема потери отца. Эта потеря, ставшая глубокой, незаживающей раной автора, обнаруживает своё проявление на разных уровнях: это и уход папы из семьи, и его редкие встречи с собственным ребенком, в итоге - уход отца из жизни. Спустя десятилетия детская травма дает о себе знать, а поэтесса уже обладает зрелостью для анализа своих детских и нынешних переживаний, связанных с отцом.

Традиционно тема отца в татарской поэзии связана с темами родовой и исторической памяти, самоидентификации в социуме, бытии. Так, в стихотворении «Нәсел тамгасы» - «Метка рода» Зульфата образ отца выступает в качестве духовного ориентира. Для Сажида Сулеймановой «корни нравственной чистоты начинаются, прежде всего, с родной земли, с отцовского порога: *Спасибо безъянным тем корням, что день и ночь, невидимые нам, питают ветви, наливая силой*», - пишет С.Сайфулина о стихотворении «Ода палке» - «Таякка мәдхия» [5]. В стихотворении Сулеймана «Әтием» - «Мой отец» лирический герой, «подобно чайке между двумя морями, колеблется между прошлым и будущим, а само настоящее тоже под вопросом: *Мин бармы сон... бу доньяда?..* Образ отца неразрывно связан с темой жизни и смерти и культурной памяти, и финальный вопрос *А есть ли я... в этом мире?..* позволяет каждому читателю задуматься о своей жизни, о своем предназначении в этом мире. Только в том случае человеческая жизнь будет иметь ценность, если она останется в памяти других, и благодарные сыновья будут считать отца неоспоримым примером для себя», - анализирует Э. Нагуманова [6].

В лирике Хисамиевой данный мотив звучит как мотив потери корней, опоры, детства, счастья, себя. Думается, нечасто в татарской лирике образ отца предстаёт в таком сложном комплексе чувств и эмоций: обида, гнев, опустошение, боль, отчаяние, прощение и непростение, любовь к отцу, тоска по нему, мечта о нём.

Картины детства, когда героиня была еще «этиле» (когда у нее был папа), с одной стороны, обладают реалистичностью, «фотографическими» деталями. В то же время они насыщены символическими образами, придающими вполне конкретным чувствам и событиям «вселенские» масштабы. Образы дождя, ветра, сопровождают переживания юной героини, связанные с предательством отца.

Так, стихотворение «Кулчатырым» - «Мой зонтик» носит символическое название. Именно такую миссию, защиты от всех невзгод и жизненных ненастий, должен нести отец в судьбе маленькой девочки. Одна-

ко здесь зонт оказывается в руках отца и его новой избранницы, «одной тети с длинными черными волосами». Эта встреча застала юную героиню врасплох: *Нигэ курдем?! Көтөп арган жанны / Килгэн иде озак алдыйсым. / Хазер кайтам, дигэн этиемнен / «Кайтам» дигэн сьзен аклыйсым.* «Зачем увидела?!» – сокрушается героиня: уставшую ждать душу еще долго хотелось обманывать, а отца, произнесшего «сейчас вернусь», хотелось оправдать.

Влюбленные уверенно шагают под дождем, не боясь промокнуть, зонт надежно защищает их от влаги, и даже ветер не дует. Ветер, как замечает Э. Нагуманова, является «символом жизни с ее бесконечностью движения... символом бренности, конечности земного существования» [7]. В данном «кадре» ветер замирает, передавая внутреннее «оцепенение» девочки, «остановку жизни» для нее в этот страшный момент. Силы природы оказываются созвучными переживаниям девочки: *жил дә исми юкса – тын да алмыйм (даже ветер не веет – не дышу даже).* Влюбленных не касается влага дождя, им чужды и невидимы слезы ребенка – идущая вслед за ними девочка бесслезно всхлипывает в душе: *Дым да ытми кала яңгырдан – Яшьсез генә ыксим жанымнан.* Сцена возвращения девочки домой содержит отрицательное сравнение: *Туктамады яңгыр! Өйгә кайттым, / Яңгыр тьгел – хисем тьгелеп. – Не прекратился дождь! Пришла домой, не дождь – чувства мои пролились.* В этот зловещий день дождь так и не кончился, а сама роковая встреча обернулась вечным дождем в жизни героини.

Однообразный пейзаж контрастирует с внутренними переживаниями героини. Безветренная погода, идет монотонный дождь, а в душе ребенка бушует буря и гремит гром отчаяния и возмущения. Бурю эмоций девочки передают многочисленные восклицательные конструкции: *Житәкләп ык алган! Этиемне! – Прямо за руку взяла! Моего папу!; Чыланмыйлар! – Не мокнут!; Кайтар аны! Кайтар безгә! – Верни его! Верни нам!* Однако маленькое существо испытывает не только обиду и негодование, это сложная, «недетская» гамма чувств: *Махәббәттер, балки! Сөяләрдер! / Бер мизгелдә килде яклыйсым. / Бер уемда килде иде шул апаның / Озын толым чәчен йолкыйсым! – Любовь, быть может! Может, любят! / В какой-то момент хотела защитить (оправдать). / В какой-то миг в голову пришла мысль / Потрепать длинную косу этой тётки! Уже в следующее мгновение девочка с мольбами готова кинуться к ногам отнявшей у нее отца женщины. Теперь из-за неё светлые дни девочки подобны черной ночи, ночи цвета волос разлучницы.*

В последней строфе у женщины, встретившейся уже повзрослевшей героине, нет волос из-за болезни, это бездушная статуя: *Авырудан чәчсез, жансыз сын.* Стираются внешние признаки папиной избранницы, как

нивелируется и сама значимость этого человека в жизни лирической героини. Образ постаревшей разлучницы дан одной строкой, он все так же будто не заслуживает подробностей. Впечатляет сравнение ее со статуей: эпитет «бездушная» свидетельствует о состоянии больной женщины в настоящем. Но была ли душа у нее тогда, в прошлом, когда она была черноволосой и молодой, бодро шагающей под зонтом с отцом девочки? Ведь эта дама не могла не знать о тех, кого сделала несчастными.

Новая встреча девушки с избранницей ее отца замыкает круг жизни и судьбы, а третьим «участником» кольцевой композиции является «тот самый дождь, сыплющийся с неба». Замыкает некий круг и зонт, своей круглой формой будто повторяя цикличность всего происходящего в жизни. Теперь, в финале стихотворения, лирическая героиня рассеянно готова одолжить свой зонт этой жалкой «тёте».

Синтаксис произведения также значим в передаче переживаний героини. Стихотворение начинается с восклицательных конструкций, передающих негодование, недоумение девочки по поводу увиденного, далее восклицания отражают моменты отчаяния девочки. Финальные же два четверостишия заканчиваются многоточиями: *Хәтирәләр калган өелеп...; Кулчатырым биреп торыйм сон... - Воспоминания остались, громоздятся...; Может, одолжить мой зонт...* Многоточия передают то, что в этой истории все же остается недосказанность, и пусть уже в иной, «успокоившейся» тональности, волнующие ноты того «дождя» не отпустят героиню и спустя многие годы. То, что она называет ёмким словом «этисезлек» («безотцовство») проникло в её жилы, и вот уже давно нет на земле отца, а груды воспоминаний остались.

В стихотворении “Этисез” – “Без папы” поэтесса привлекает космические обозначения, подчеркивая масштабы своих детских переживаний. Показательны строки о том, что вся вселенная стала без отца тёмной, а детство не видело солнца. Многочисленные свечи в доме не придавали ему ни света, ни тепла. Пространство, расширившись до мрачной вселенной без солнца, воплощающей мироощущение девочки, оставленной отцом, во второй части строфы сужается до размеров осиротевшего, лишенного домашнего тепла и света, дома героини.

Тема значимости и нехватки отца, диалог с отцом звучит в стихотворениях «Ничек тьзден?» - «Как вытерпел?», «Чыгып китген, эти...» - «Ты ушел, папа», «Әткэй» - «Папочка», «Телгәли» - «Бередит», «Балачагым чыкты каршыма» - «Мое детство вышло мне навстречу» и мн. др. Стихотворения данной тематики неоднократно публиковались на страницах татарских литературных журналов. Они занимают значимую часть творчества молодой поэтессы.

К стихотворениям рассмотренной тематики примыкают стихи Хисамиевой о матери. Любовь, сострадание и жалость к ней, стремление поддержать самого близкого человека отразились во многих стихотворениях Алины. Среди них стихотворение «Эни» - «Мама», открывающее сборник поэтессы (сам этот факт говорит о той важной роли, которую отводит Алина своей матери), а также «Эниемэ» - «Маме», «Энкэй» - «Мамочка», «Эни кьңзеле» - «Мамина душа». Горести и переживания матери воспринимаются лирическим субъектом как свои собственные. Мать и дочь являются практически единственной опорой и поддержкой друг друга. Они вдвоём составляют собственный, отрешённый от мира внешнего, большого и враждебного, мир. Так, мать и дочь похожи друг на друга не отвечающими современным требованиям жизни искренностью и доверчивостью: *Син үзең дә һәрчак сабый төсле / Кешеләрне сөйдең ышанып, / Дөреслектән арынырга теләп / Дөнья өркеп калган, бушанып.* - Ты и сама всегда, как ребенок, доверчиво любила людей. Желая отказаться от справедливости, мир, опустошившись, замер в страхе. Ятим ихласлыгым давылларда / Яңаклана бирә һаман да / Никләр мине син үстәргән чакта / Яраклаштырмадың заманга?! - Моя сиротливая искренность до сих пор в бурях даёт пощёчины. Когда ты растила меня, почему не приспособила к времени?! Чувства лирического субъекта по отношению к матери далеки от слепой идеализации, но сила сопереживания так велика, что возникает ощущение слияния двух внутренних миров дочери и матери, вместе оказавшихся под ударами судьбы.

Поэтесса широко использует приемы антитезы, оксюморона для выражения накала своих трагических переживаний: *Бугенгедэй! Өшөп эсселектән, / Кайтып сыенганым энигә – Как сегодня! Замерзнув от жары, вернувшись, прильнула к матери.* Характерно словосочетание «замерзнув от жары» - «өшөп эсселектән». Жара, летний зной в художественном мире Алины олицетворяет удушливую атмосферу враждебности окружающих в пору детства и отрочества. Так, в стихотворении «Ялгызлык» - «Одиночество» показателен глагол *көю* - «обгорать, высухать»: *Бала килеш ялгызлыкта көю – Будучи ребенком сгорать в одиночестве.* Тема одиночества, традиционно свойственная любовной поэзии, в лирике Хисамиевой непосредственно связана с горьким обстоятельством ухода отца из семьи. Даже если адресат не выражен, образ отца видится между строк таких стихотворений, как «Ялгызлыктан» - «От одиночества», «Сэнгатъ мәктәбе янында» - «Возле школы искусств» и др.

Если лирические опыты Хисамиевой, погружающие нас в обстоятельства ее собственного детства, окутаны нотами страданий, печали, то другая ипостась темы детства в ее творчестве окрашена в более светлые и радужные краски. Это стихотворения «Эни булдым!» - «Стала мамой!»,

«Очып йорим» - «Я летаю», «Кызыма» - «Моей дочери», «Исән-сау бул гына!» - «Только лишь будь здорова!», «Балама» - «Моему ребенку», «Алтын бөртегем» - «Моя золотая крупинка». Однако и они подчас не лишены внутреннего напряжения и сосредоточенности: материнство изображается как нелегкая миссия. В стихотворении «Балам елый...» - «Мой ребенок плачет...» плач ребенка и бессонные ночи изнуряют молодую маму, доводя до состояний усталости и даже отчаяния.

В произведении «Без парлы...» - «Мы парные...», дети способны заживать сердечные раны, примирять две противоположности - родителей, давать ощущение счастья: *Сибелгән энҗене кыклардән / Эзләргә кызларем кынеккән / Ярый ала нәни кызларыбыз / Икебезнең җырны бер иткән.* - *Мои глаза привыкли искать рассыпанный в небе жемчуг. Хорошо, что две наши дочки наши две песни объединили в одну.* Привычка смотреть на ночное звездное небо символизирует устремленность лирического субъекта в иной мир, в мечты, вечный поиск идеалов неудовлетворенной ищущей натуры (здесь демонстрируются черты романтического мироощущения). Это реализация права на одиночество, сосредоточенность в себе, трудно уживающаяся с повседневными, семейными потребностями бытия. В жизненных перипетиях неизбежно отдаление творческой мечтательной личности и от близкого человека. Дети служат сближающими нитями между супругами, удерживают героиню на земле, воплощая новые возможности мира не идеального, а реального. Однако переживания лирического «я» по поводу непростых отношений со второй половиной намекают на некую неполноту, иллюзорность того счастья, ощущение которого дают дети.

Лирика А. Хисамиевой широко иллюстрирует такое явление, как об-разный параллелизм. Лежащий в основе композиционных аналогий, будь то сближения или контрасты, параллелизм исследован еще А.Н. Веселовским в его знаменитой «Исторической поэтике». Данный прием построения традиционен для фольклора разных народов, в том числе и татарского, и особенно это касается песенного творчества. «В целом, в наших песнях картины природы занимают очень большое место», - пишет классик татарской фольклористики Гали Рахим, - «Здесь есть всё: и опускающийся на Волгу туман, и блестящая, словно зеркало под лучами солнца, поверхность воды, и медленно плывущие из-за темного леса грозные черные тучи. Народ видит всё, что есть в мире природы, всё принимает во внимание и поёт об этом в своих песнях. Природа в народных песнях отражается, словно в зеркале» [8; с. 87]. Многочисленные сопоставления внутренней жизни человека и явлений природы из народных песен перешли и в оригинальную лирику поэтов. Данная традиция находит своё развитие и в литературе наших дней.

В стихотворении «Тигез гаилэ тьгел» - «Неполная семья» приём параллелизма включает в себя традиционные образы трав, цветов, солнца, камня: *Ташны ярып ьлэн шыткан икэн, / Кояш белэн теләп очрашырга. / Килуенне кәттем гәлләр тотып, / Бер ел булды безнен таньшуга... - Расколов камень, трава проросла, оказывается, / Желая встретиться с солнцем. / Я ждала твоего прихода, держа в руках цветы, / Исполнился год нашему знакомству...* В силе желания увидеться с любимым лирическая героиня уподобляет себя ростку, преодолевающему все препятствия на пути своего «свидания» с солнцем.

Но любовные мечтания девушки, с цветами в руках пришедшей на свидание, терпят крах. Молодой человек неожиданно произносит нелепые слова о том, что больше не придет: ведь его мать наказала сыну держаться подальше от девушки из неполной семьи. На смену светлым эмоциям приходят бесслёзные всхлипывания: не помня себя, героиня возвращается домой, проклиная судьбу. Упомянутых в начале стихотворения цветов уже нет и в помине. Эти цветы героиня не только держала в руках, они словно цвели в ее полной любовных надежд душе. Как символ злобы, неприятностей, возникает другой растительный образ – репейника. На пути с горького свидания девушка увязла в его колючках, нечаянно порвав юбку. Это досадное происшествие соотносится с внутренним планом: жестокие “колючие” слова молодого человека разорвали отношения, “взорвали” целостность мира, в котором девушка жила еще несколько минут назад, больно ранили ее чувства, осквернив цветы в её душе.

В заключении стихотворения звучит обращение героини с просьбой не принижать словами “тигез тугел” (“неполная”) подобных себе: семьи бывают разные. Заметим, что в татарском языке есть понятие “тигезлек”, которое можно отнести к области непереводаемого. В отношении человека, семья оно обозначает некое “равновесие”, “целостность” (от слова “тигез” – “равный, ровный”). В финале возникает орнитоморфный образ: сколько однокрылых птиц друг за другом взмыли в небо! Себя, выросшую без отца, поэтесса отождествляет с птицей с одним крылом. Эти выражения отражают особенности национального языка и ментальности. Так, о паре соединившихся влюбленных татары говорят “пар канат” (“пара клыльев”), а человека, потерявшего спутника, сравнивают с птицей с обломанными крыльями – “канатлары каерылган кош”. Эти образы распространены в татарской песенной традиции (н-р, песня на стихи Гульшат Зайнашевой “Аерылмагыз” - “Не расставайтесь”). Сравнение родителей с двумя крыльями можно встретить в современной поэзии: Л.Янсуар в стихотворении “Ике канат” (“Два крыла”) сравнивает отца и мать с двумя крыльями, словно ангелы, оберегающими ее.

Большой пласт в лирике поэтессы составляют стихотворения о самоощущении во враждебном мире. Контрастность переживаний (негодование и смирение, прощение и досада, тревога и воля, любовь и боль) характеризует противоречивый внутренний мир лирического «я» Хисамиевой. В стихотворениях постоянно возникают и варьируются непримиримые природные стихии и явления: огонь, дождь, солнце, снег и др., что позволяет нам считать приём противопоставления одним из самых частотных приёмов в творчестве поэтессы.

Так, в стихотворении «Яраклаштым» - «Свыклась», одновременно с приёмом параллелизма, поэтесса использует оксюморонные сочетания *бесснежная зима, холодное лето: Яраклаштым инде табигатькә: / Карсыз кышка, салкын жәәнә. / Кешеләрнең чыбыркыдан усал, / Яралардай усал теленә. – Привыкла уже к природе: бесснежной зиме, холодному лету. К ранящему, злее плётки, ядовитому языку людей.* Превратности и капризы суровой природы лирическое «я» Алины соотносит с жестокостью злословия окружающих, обиды, наносимые злыми языками, сравнивает с ударами плети. Тщетность найти поддержку со стороны родных и друзей лирическая героиня уподобляет нереальности отыскать цветы под снегом (снова контрастное сочетание): *Дус-туганнан терәк табыйм диен, / Кар астыннан гәлләр эзләмиз.* Цветы вновь (ср. стихотворение «Тигез гаилә тьгел» - «Неполная семья») символизируют несбыточные надежды героини.

Подобное значение, оставленных надежд, несёт в себе в данном тексте и образ звёзд: *Яраклаштым инде дөнъясына, / Төннәр буе йолдыз кнъзләмиз. – Свыклась уже с этим миром, не высматриваю звёзды ночи напролёт.* Героиня говорит об утрате своих романтических взглядов на мир. Ее глаза больше не устремлены в ночное небо, казалось бы, она «спустилась на землю», свыклась с несправедливостями жизни, говоря себе, что нет, наверно, иного выхода. «Свыклась, смирилась» - то и дело вторит она. Однако финал говорит об обратном: почему-то в этом мире, к которому, казалось бы, приспособилась героиня, ей трудно дышать. Её дыхание сжимает то ли платье, то ли сам весь этот мир. *Ияләштем инде. Яраклаштым. / Юктыр, дидем, башка чарасы. / Сулышымны гына кыса никтер / Әллә кнълмак, әллә дөнъясы!*

Это стихотворение, как и многие другие стихи поэтессы, изобилует анафорой: «Яраклаштым инде...», «Ияләштем инде...». Единоначатием строк часто усиливаются центральные понятия ее произведений. Строфика Алины – это в основном четверостишия, наиболее распространенные в татарской поэзии. Традиционно вторая и четвертая строки в татарском четверостишии рифмуются точно, в отличие о первой и третьей. В

целом, строфика, рифмовка, ритмика текстов Хисамиевой выдержаны в рамках традиционного татарского стихосложения.

Женскую лирику невозможно представить без стихотворений любовной тематики. Хисамиева широко использует образы времён года и соответствующих им природных явлений. Приведём соответствующие примеры.

Любовные переживания лирического субъекта Хисамиевой часто воплощаются через зимние пейзажи и образы. Так, в стихотворении «Эзлим» («Ищу») в зимней ночи лирическая героиня ищет «его» глаза, или хотя бы его одинокий след. Стихотворение «Оныттыңмы?» («Забыл ли?») рисует зимний вечер свидания, перетёкший в ночь. Городские улицы опустели, безмолвные снега хотят обуздать чувство персонажей. Влюбленные встречают рассвет, возводя из снега импровизированный памятник любви. Метель дует на них теплом, никакая зима не должна их заморозить. Однако влюбленные все же замёрзли и поспешили искать укрытия. Их «памятник» раскрошился по земле, герои не выдержали и этого холода. С наступлением утра улица наполнилась гомоном. Это утро ознаменовало некую перемену в самих героях, и мир вокруг них изменился. Отвечая на свой повторяющийся риторический вопрос «Оныттыңмы?» - «Забыл?», героиня воссоздает картины прошлого. Подобным же образом она подытоживает воспоминания: *Оныттыңмы? Нәкъ шул кышкы төнне / Безнең сөю безне эзләде. – Забыл? Именно этой зимней ночью наша любовь нас искала.*

Через много лет окунувшаяся в воспоминания героиня в заключении стихотворения бранит зиму, заблудившись и обморозившись на ошибочных дорогах жизни. Зима, приветившая влюбленных и так же легко разъединившая их, и теперь держит героиню в своих холодных объятиях. О герое воспоминаний нам тоже становится известно: «И ты не вздумай вспоминать меня, любимый отец своих троих детей!», - восклицает героиня. Зимняя метель может закружить молодых в вихре чувств, а может и охладить их пыл, вернуть в реальность, показав власть холода – природы, рока, судьбы над слабым человеком.

Зима присутствует в большом числе произведений Алины. Эту характерную черту её поэтической индивидуальности многократно подтверждают строки произведений поэтессы: *Жиләкле җәйләргә дәшсәң дә, / Мин карлы кышларда калганмын. / Ымсынмыйм мин синең җәенә, / Кһәрәсәң, кыш кызы булганмын...* - Если и позвал в ягодное лето, я осталась в снежных зимах. Не прельщаюсь я твоим летом, видать, оказалась дочерью зимы...

Зимние пейзажи в лирике А.Хисамиевой связаны с целым комплексом смыслов и чувств («Мин» - «Я» и др.). В стихотворении «Ерак киттем»

- «Далеко ушла» белоснежные снега символизируют область желаемого, мечтаний героини, некоего возврата в лучшую ипостась своего «я»: *Ерак киттем, ахры, ыз-ыземнән - / Ап-ак карда килде ауныйсым! / Кънккэ багып, сузып кулларымны, / Аклыгын карларнын аулуйсым. – Далеко ушла, по-видимому, от самой себя – захотелось поваляться в белоснежных снегах! Взирая на небо, протянув руки, ловить белизну снега.* Однако обратный путь к самой себе непрост: *Ерак киттем, ахры, ыз-ыземнән - / Кайтыр юлым эзләп йорим менә... / Язмыш кына риза тӱгел бер дә – / Карлы яңгыр булып миннән көлә! - Далеко ушла, по-видимому, от самой себя. Вот ишу обратного пути... Только судьба совсем не согласна – в облике дождя со снегом смеётся надо мной!* В лирике Алины мокрый снег зачастую воплощает жизненные неурядицы, досадные мелкие неприятности, препятствия.

Из стихотворения в стихотворение переходит образ дождя со снегом, стремясь передать сложные, противоречивые мысли и чувства поэтессы («Кар суы» - «Талая вода») и др. Зачастую дождь в художественном сознании Хисамиевой дает о себе знать и зимой, создавая картины особых «переходных» состояний природы и внутреннего мира лирического субъекта.

Так, в стихотворении Хисамиевой «Жепшек кар» - «Мокрый снег», в воображаемом диалоге с возлюбленным, мокрому снегу лирическая героиня уподобляет саму себя: *Карлар ява бӱген... Кърәсеңме?! / Минем төсле жепшек кар бит бу! / Мондый кардан нинди файда, дисең, / Яумас борын эри. Су ич бу! – Снег идет сегодня... Видишь?! / Как и я, это же мокрый снег! / Что толку от такого снега, говоришь, / Не успеv выпасть, уже тает. Это же вода!* Героиня хочет оправдаться перед собеседником, защитит от его чёрствой оценки этот мокрый снег и саму себя: нынешней зимой и у такого снега есть своя ценность. Девушка пытается угадать, в каком облике ее хочет видеть любимый, и готова стать, если он только пожелает, даже его звездой: показавшись ему, она уже не поднимется обратно на небо.

Характерны повторы *телисеңме (желаешь ли), телә генә! (только пожелай!)* в начале строк. Они подчёркивают драматизм высказываний героини, ее настойчивость, жертвенность. Так, она может лечь на землю и повторить его следы, а если он пожелает, готова стать самым твердым снежным шаром и поразить его врагов. Взяв на свою душу его грехи, героиня готова искупить их. Однако такая самоотверженная любовь девушки оказывается бессильной перед равнодушием и жестокостью возлюбленного. В финале стихотворения, спохватившись, что «всё ещё говорит», героиня видит: адресат давно уже стряхнул с плеч крупицы снега и

остался глух ко всем перечисленным ею вариантам исполнения желаний, ибо никаких желаний, связанных с собеседницей, у него попросту нет.

Как правило, в своей любовной лирике поэтесса противопоставляет ее адресата самой героине. В облике молодого человека подчеркиваются черствость, сухость, холодность, «железная» непоколебимость: *Синдә тимер корычлыгы бар шул, / Миндәй жебеклардән туйгансың! - В тебе есть твёрдость железа, / Тебе надоели подобные мне плаксы!* – в этих заключительных строках слышится иная, чем в предыдущих строфах, интонация: горечи, обиды, обвинения возлюбленного и досады на себя. Создаётся метонимический приём. Слово *жебек* своей многозначностью образует игру смыслов: прямого (*мокрый (о снеге)*) и переносного (*раскисшая, унылая, мямля, растяпа (о человеке)*).

Образы времен года и присущих им погодных и природных явлений, обладая глубокой содержательной значимостью, передают уникальную картину мира поэтов. Отличительной чертой лирики Хисамиевой является «смена» времён года в границах одного стихотворения. Казалось бы, стихотворение «Язгы аваз» - «Весенний звук» призвано отобразить весенние образы и чувства. Однако появляется образ осени, внося свою «осеннюю» интонацию. Показ переходного состояния природы между летом и осенью осуществлен в произведении «Жәйнең жылылыгын йоткан көз бу!» - «Эта осень, глотнувшая летнего тепла!...».

Подобная ситуация продемонстрирована и в стихотворении «Көздә – яз» («В осени – весна»). Мир природы представлен таким же текучим и непостоянным, как мир людей и их взаимоотношений, как изменчивая внутренняя жизнь человеческого «я» с её сменой настроений, гибкостью мыслей и ассоциаций. *Өзгәләнган чагы язмышымның / Ничек кенә, әни, ялганыйм?! / Ачык калган ишек кенә шык-шык / Язны кыштан бүген аралый – Моя судьба надрывается / Как же мне срастись?! / Лишь оставшаяся открытой дверь, шык-шык (звукоподражание) / Отделяет сегодня весну от зимы.* Обращают на себя внимание аллитерационные находки поэтессы (повторение шипящего «ш»: *язмышымның, ишек, шык-шык, кыштан*), ассонансные повторы (*язмыш, ялганыйм, язны*). Звуковые приёмы придают текстам Хисамиевой особую выразительность. В этом стихотворении, обращённом к матери, весну от зимы отделяет лишь колышущаяся, оставленная открытой, дверь. С одной стороны, дверь символизирует защиту, убежище (в тепле родного очага, матери), с другой – доступ, переход в другое состояние (например, от света к тени, из тепла в холод). Это может быть выход в новую жизнь, контакты с внешним миром. Заметим, что символ двери, благодаря глубине своих смысловых прочтений, активно используется в современном молодёжном поэтическом и арт-пространстве. «Все мы - двери. Невозможно предугадать, когда и к кому

тебе удастся подобрать ключ, и что таится за каждой пройденной дверью», - так поэтесса Луиза Янсуар объясняет лейтмотив спектакля «Ишек» - «Дверь», поставленный ею совместно с единомышленниками.

Лето, как это было показано выше, отсылает в нелёгкое детство лирического субъекта, а также в безвозвратно утраченную пору юности и любви. В летние зарисовки органично влетают растительные образы. Выше демонстрировалось, что цветочные образы в лирике А.Хисамиевой символизируют надежды, девичьи мечты. В следующем произведении фигурируют образы синих колокольчиков и жёлтых цветов в их традиционном для татарского художественного сознания семантическом наполнении.

В стихотворении «Эзлим» - «Ищу» синие колокольчики переносят в прошлое героини, в лето, когда они звенели, а она «спряталась от любви». С тех пор девушка не собирает для себя букеты из синего колокольчика. Она вьёт венки из желтых цветов, теперь они ей очень к лицу: *Шуннан бирле зәңгәр кыңгыраудан / Гөлләмәләр жыймыйм нъземә / Сары такыялар ырам хәзер / Тәңгәл килә бигрәк йөземә.*

Синие колокольчики в татарской лирике – эмблема летних свиданий, любви. Звуковая составляющая дополняет образ. Метафорический «звон», «диньканье» колокольчиков сопровождает счастливые минуты влюблённых, а после разлуки напоминает о них (ср. стихотворение Ахсана Баяна «Зәңгәр кыңгыраулар», ставшее песней из одноимённого спектакля). Жёлтые цветы в образном мышлении татарского народа – знак измены, разлуки, расставания. Не случайно с корнем слова «сары» («жёлтый») связана этимология глагола «саргаерга» («желтеть»). По отношению к человеку он обозначает «тосковать» (по любимому), «сохнуть» (от любви).

Рассматриваемый нами объемный сборник сочинений современной поэтессы не случайно носит «осеннее» название - «Көзге яфраklar кочагында» - «В объятиях осенних листьев». Осень, осенние ветры и дожди постоянно находятся в поле зрения поэтессы. Образ осеннего листа также является для лирики Хисамиевой сквозным. «Сиңа кагылам» - «Прикасаюсь к тебе», «Тоеп кара...» - «Попробуй почувствовать...», «Яфрак» - «Листок» и др. стихотворениях слышны отголоски произведений русских поэтов, где образ листа передаёт ощущения конечности человеческого существования, незащитности перед властью природы и судьбы, одиночества («Листок» В. Жуковского, А. Пушкина).

Осень олицетворяет собой настоящую героиню, это её творческая действительность, убежище от невзгод прошлого, удушливого лета детства. Не случайно в стихотворениях лирическое «я» маркирует осень как свою «зрелость», новый этап жизни. Однако осень бывает суровой по от-

ношению к лирическому «я», а её ветры далеко не приветливы. Так, героиня стихотворения «Ерак киттем» - «Далеко ушла» сетует на то, что осенние ветры жизни и реальной действительности отдаляют её от всего, что для неё дорого, в том числе и от самой себя: *Ерак киттем, ахры, үз эшемнән / Көзге җилләр талкый җанымны. / Шигъри талгәшләрне тезгән чакта, / «Сан дәнъясы» били хушымны... - Далеко ушла, кажется, от своей работы – / Осенние ветры треплют мою душу. / Тогда, когда я нанизываю стихотворные гроздьи, / «Мир чисел» опутывает моё сознание...* Лирическая героиня уже обрела некую свободу от прошлого, обладает, казалось бы, достаточным опытом по-иному взглянуть на перенесенные неурядицы, проанализировать их. Но эта свобода, в то же время, призрачна. Неоднократно героиня признается в том, что воспоминания не отпускают ее, картины прошлого во всей отчетливости встают перед ее глазами: *Ялгызлыкны ыттем инде кыптән... / Сурәт-сурәт истәлекләр тезәм. / Читтә басып тора шул кыз бала, / Сагышларын хәтта бьнген сизәм! – Давно миновала одиночество, выстраиваю картины памяти. Поодаль стоит эта девочка, ее страдания чувствую даже сегодня.*

Таким образом, лирика Алины Хисамиевой находится, в целом, в рамках традиций классической татарской поэзии. Это касается, прежде всего, поэтики стихотворений, имеющих традиционные формальные особенности: они написаны в основном четверостишиями с традиционной рифмовкой. Поэтесса тяготеет к кольцевой композиции, различным формам приёма противопоставления. Также она использует выразительные возможности звуковых повторов, синтаксиса.

Лирика молодой поэтессы вобрала в себя и традиции народного творчества, проявляющиеся в широко используемом приёме параллелизма, символики цветов, времён года и их явлений (дождь, снег и т.д.), тропов (сравнение, метафора).

В творчестве А.Хисамиевой прослеживаются черты романтизма, модернизма на уровне мироощущения (неприятие современного миропорядка и его ценностных ориентиров, стремление к счастью и невозможность его достижения), а также поэтики (обращение к образам-символам звёзд, листа, души - *жан*, сердца - *бәгырь*, вселенной - *галәм*, мира - *җиһан*).

Семейную тематику произведений поэтессы можно выделить как наиболее обширную. Большинство стихотворений посвящено теме отца и его потери (ухода из семьи). Подобное воплощение образа отца не является для татарской литературы типичным. Лирика Хисамиевой отражает глубокие психологические переживания детской души, трагические последствия этого обстоятельства, отразившиеся в особенностях характера, мироощущения, судьбы лирического «я».

Тема матери и материнства также занимает важное место в творчестве молодой поэтессы. В целом дисгармоничное мироощущение поэтессы обретает признаки гармонии и женского счастья в стихотворениях, посвящённых детям.

Любовная лирика современной поэтессы пронизана, в основном, трагическими переживаниями. Любовь зачастую безвозвратно остается в прошлом, взаимоотношения с любимым складываются, как правило, проблематично, неудачно, брак не приносит счастья. Стихотворения этой тематики проникнуты элегическими настроениями, рефлексией о невозможности достижения гармонии в общении с возлюбленным. Лирическое «я» находится в сопернических отношениях с адресатом: это полярные, несовместимые личности, их взаимодействие изображается как борьба противоположных начал.

Проблема самоидентификации в современном мире, анализ ценностей в нём раскрывается через экзистенциальные, философские мотивы в лирике Хисамиевой. Лирическое «я», с одной стороны, казалось бы, «идёт в ногу со временем», достигая материального благополучия, с другой - ощущает себя крайне дискомфортно в реальном мире, сетует на одиночество в мире жестоких и нечестных людей, на свою неприспособленность к законам жизни современного общества.

«Женская» поэзия обладает особенной силой воздействия на читателя, подкупает искренностью, самобытным «женским» взглядом на мир. У неё всегда будут читатели и почитатели, идёт ли речь об авторе широко признанном, или же известном пока лишь в «узких кругах».

### **Литература**

1. Вольская Венера. «Татарам мешает застенчивость». Рамис Аймет о родном языке и поэзии // Еженедельник «Аргументы и Факты» [Электронный ресурс]. - № 4. АиФ-Татарстан 24/01/2018. – Режим доступа: [https://kazan.aif.ru/culture/person/tataram\\_meshaet\\_zastenchivost\\_ramis\\_aymet\\_o\\_rodnom\\_yazyke\\_i\\_poezii](https://kazan.aif.ru/culture/person/tataram_meshaet_zastenchivost_ramis_aymet_o_rodnom_yazyke_i_poezii)

2. Яшь язучыларның республика семинары резолюциясе. - Резолюция республиканского семинара молодых писателей. // Татарстан республикасы язучылар берлеге (сайт Союза писателей Татарстана) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://sptatar.com/yash-yazuchylarny-respublika-seminary-rezolyutsiiyase/>

3. Загидуллина Д.Ф. Постмодернизм в татарской поэзии: поэтика иллюзорности в творчестве Л.Ф.Гибадуллиной // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. - 2016, Т. 158, кн. 1. - С. 27-36.

4. Хисамиева А.Ә. Көзге яфрактар кочагында. – Казан: Рухият, 2019. – 192 б.

5. Сайфулина Ф.С. Поэзия Сажиды Сулеймановой: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02 / Ин-т языка, лит. и искусства им. Г. Ибрагимова. - Казань, 1998. - 26 с.

6. Нагуманова Э. Стихотворение Сулеймана «Этием» в русских переводах // Филология и культура. – Казань, 2016. №4 (46).

7. Нагуманова Э. Татарская женская поэзия начала XXI века в переводах на русский язык. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 10(88). Ч. 2. С. 261-264

8. Рәхим Г. Сайланма эсәрләр. / Төз. М.И.Ибраһимов, А.М.Гайнетдинов. – Казан: Ихлас, 2018. – 560 б.

9. Валиева Г. «Все мы - двери»: премьера спектакля «Ишек» Культура 02 Мая 2017 Эксперт Татарстан [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://experttrt.ru/culture/vse-myi-dveri-premera-spektaklya-ishek.html>

10. Серова З.Н. Интерпретация духовных идеалов человека в произведениях художественной литературы в движении времени// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – № 5. – С. 217-221.

**К.В. Аржанцева**

## **ВИЗУАЛЬНЫЙ КОД РОМАНА ЧАЙНЫ МЬЕВИЛЯ «THE CITY&THE CITY»**

*Роман «Город и город» из всего писательского наследия британского фантаста Чайны Мьевиля получил наибольшее количество престижных литературных премий, среди которых премия Артура Кларка, премия Хьюго, премия Британской Ассоциации Научной Фантастики, премия Локус за лучший фантастический роман и премия мировой фантастики. Многожанровое повествование определяется и созданием особого визуального языка романа, выстраивающего ментальную схему странных городов Бещеля и Уль-Комы и третьего легендарного города Орсини. Наряду с архитектурными различиями, автор абсолютизирует понятие инаковости жителей двух интерстициональных городов и их жителей в поведенческом, культурном, общественном, юридическом, лингвистическом и визуальном аспектах. Наибольший интерес вызывает образный язык этого сюрреалистического урбанистического романа.*

**Ключевые слова:** визуальность, интерстициональный, new weird, ментальная топография, табу, граница, топольгангер, не-видение, урбанистическая проза

**K.V. Arjantzeva VISUAL CODE IN CHINA MIEVILLE'S NOVEL 'THE CITY&THE CITY'**

*The novel "The city&the city" by China Mieville stands out of his other oeuvre by the number of prestigious literary awards that it received, among which are Arthur C.*

*Clarke Award, Hugo Award for Best Novel, BSFA Award, Locus Award for Best Fantasy Novel, and World Fantasy Award. Its multigenre narration requires creation of a specific visual language in the novel, which also helps build the mental scheme of weird cities of Beszel and Ul Qoma and the third legendary city of Orciny. Along with the architectural distinctions between these, the author absolutizes the otherness of the inhabitants of two interstitial cities in behavioral, cultural, social, juridical, linguistic, and visual aspects. The most attractive in the framework of this research is visuality of this urban surrealistic novel.*

**Key words:** *visuality, interstitial, new weird, mental topography, taboo, border, topolganter, un-seeing, urban prose*

Чайна Мьевиль – современный британский писатель, представитель литературного течения *new weird*, главная задача которого создать фантастический дискурс, лишенный фэнтезийных клише и конвенциональных повествовательных форм, выдвигая идею о том, что литература не должна служить утешением, а скорее являться вызовом, призывом к действию и создавать тем самым нечто совершенно обратное утешению.

Его роман «Город и город» (2009), написанный в смешанной манере антифантастики и детективного нуара, в отличие от других его урбанистических произведений, на первый взгляд, кажется полицейским расследованием убийства молодой женщины и связанными с ним сюжетными коллизиями. Однако идея двух городов где-то в Юго-Восточной Европе, где жители Бещеля и Уль-Комы многие годы тренируют навык видения своего города и не-видения топольгантера (неологизм Мьевеля, в котором соединились понятия «топоним» и «допельгангер»). Отсутствующая в романе экспозиция не позволяет говорить о том, что же исторически разделило два физически соседствующих между собой города (однако имплицитно в тексте присутствует теория Кливажа, исследующая проблема исторической обусловленности возникновения двух городов), но между которыми возведена ментальная граница, нарушить которую нельзя из страха перед всевидящей организацией – Брешью, – которая следит за тем, чтобы никто не совершал разлома между городами. Наличие таких условных и при этом абсурдно организованных границ между городами можно наблюдать и в реальной картине мира, о чем упоминает в своей статье А. Сериков [1]. Он также указывает на то, что некоторые исследователи романа пытались наложить карты Бещеля и Уль-Комы на реальную карту столицы Болгарии, Софии. Стоит отметить интерес зарубежных исследователей к творчеству Мьевеля, и к «Городу и городу» в частности. Среди них выделяются работы Шимановски [2], Маркса [3], Сандберга [4] и Отто [5], в которых исследуются не только вопросы жанровой специфики, но и подвергается тщательному анализу

этот урбанистический роман в контексте антропологии, географии, политики, культуры, интертекстуальных связей и языковой организации текста.

Политические взгляды Мьевиля, по признанию русских и зарубежных критиков, отражаются не только в его научных работах и статьях, но и в художественных произведениях. В условиях установленной «нормы», следуя которой герои его романа не только сознательно отказываются видеть и слышать граждан другого города, но и не обоняют *других* запахов, что создает определенные трудности в способности ориентироваться в таком двойственном пространстве. Сосуществуя Grosstöpichno (неологизм Мьевиля), эти два города разделены не только экзистенциальной силой довлеющей власти Бреши («...силы Бреши всегда были исполнены гнева, и, как у ветхозаветного бога, у них на это были и могущество, и право» [М., с.50]), но и самими людьми, которые обучены до автоматизма следовать старым догмам.

Наряду с этим в романе вводятся и две противостоящие этой закостенелой системе силы – унификационисты в обоих городах и теория Дэвида Боудена, заключающаяся в том, что существует и третий интерстициальный город, проникнуть в который можно, если верить его скандальной книге «Между городом и городом», через диссенсусы – спорные заштрихованные территории, не принадлежащие ни Бещелю, ни Уль-Коме. Возникновение этого загадочного и странного срединного города – Орсини, – невидимого и недоступного тем, кого не пригласили к себе сами его обитатели, создает в топографии романа тот самый фантастический пласт, благодаря которому прославился Чайна Мьевиль. Вместе с тем, поиски Орсини представляют собой переложение мифа о святом Граале, причем особенно ярко это выражено в экранизации «Города и города» (2018, BBC, реж. Том Шэнкленд), где скандально известный профессор Боуден читает лекцию о загадочном золотом городе, свободном от страха быть пойманными Брешию или совершить брешь, потому как Орсини – тайный город, управляющий и Бещелем, и Уль-Комой, стоящий над немногочисленными аватарами контролирующей границы организации.

«В детстве мы играли в Брешь. Игра эта никогда мне особо не нравилась, но, когда приходила моя очередь, я переползал через прочерченные мелом линии, преследуемый друзьями, которые делали страшные лица и искривляли руки, словно когти. Или, наоборот, сам кого-то преследовал. В нее, наряду с вытягиванием из земли палочек и камешков и объявлением их магической бещельской золотой жилой, а также в помесь пятнашек и прятков, которая называлась у нас «гоночной охотой», мы играли постоянно». [М., с.40] Социальные игры в контексте игры Мьевиля с кон-

цептами границы и табу роднят созданный им конструкт с оруэлловской или кафкианской моделью мира, в которой все механически подчиняется невидимому закону. Неслучайно в предисловии к роману Мьевиль отмечает среди тех, кто вдохновил его на этот текст, Бруно Шульца (цитату из его романа «Коричная лавка» писатель приводит в качестве эпиграфа к «Городу и городу») и Франца Кафку. В своем интервью Д. Наймону, говоря о значении фантастического, он высказывает идею о том, что наиболее правдоподобный мир выглядит лишь при использовании фантастических, а не реалистических приемов. [7]

В романе визуально познаваемый мир разделен на несколько подкатегорий: видимое и невидимое и не-видимое (еще один неологизм Мьевилья, обозначающий систему социальных норм, которым обучаются все обитатели, беженцы и туристы двух симулятивных городов в «Городе и городе»). [6] С детства жители Бещеля и Уль-Комы должны усвоить особенности архитектуры, поведения, мимики, походки жителей гросстописчески существующего рядом города, чтобы не ошибиться и не быть схваченным службой тайного надзора за соблюдением границ.

Интересное режиссерское решение принимает создатель мини-сериала – экранизации книги, в котором город, который запрещено видеть главным героям находится не в фокусе, его границы размыты, что позволяет лишь угадывать очертания зданий и людей, однако при взгляде через границу и в части «Брешь», когда инспектор Борлу может свободно перемещаться между городами, очертания приобретают более выразительные черты. Особое внимание в киноинтерпретации романа уделяется цветовому оформлению, где в процветающей Уль-Коме основной цвет красный, цвет благополучия и достатка, а Бещель более темный, что создает видимый контраст между городами-топольгангерами и позволяет зрителю выстроить свою собственную ментальную карту городов, в которых обитатели «привыкают» игнорировать все, что связано для них с запретными образами другой стороны.

В равной степени бещельцев и улькоман учат доверять Бреши и бояться нарушить границы между городами. Доказательством того, что они наблюдают, служит появление в критические моменты образа пожилой женщины, которая сопровождает путь Тьодора Борлу: в 1 части «Бещель» он ошибочно полагает, что смотрит на нее, когда та находится на Гюнтерштрассе, но осознав, что это не так, тут же отводит взгляд [М., с. 23], затем 2 встречи происходят во второй части «Уль-Кома», когда он слишком близко подходит к территории Уль-Комы, которая граничит с его собственной квартирой в Бещеле [М., с. 209] и когда он преследует убийцу Иоланды Йорджавика [М., с. 248].

Детектив Тьодор Борлу из Отдела особо опасных преступлений, центральный персонаж романа Чайны Мьевиля, не просто играл, как и все, в эти социальные игры; кажется, что он испытывает возможности Бреши, постоянно находясь на грани свершения бреши на протяжении повествования первых двух частей (Бещель и Уль-Кома) и почти всю третью часть романа (Брешь), где он становится одним из аватаров Бреши, совершив преступное вторжение в пространство другого города.

Сам писатель в интервью Ларсу Шмейнку отмечал, что не-видение не означает действительно не видеть [8], выражает желание жить там, где было бы возможно заглядывать в окна иностранных поездов [М., с. 51], тоскуя по своим оставленным в Бещеле женщинам вспоминает старинную историю возлюбленных, разделенных городами [М., с. 210], где также за ним наблюдают те, местоположение которых ему не удастся определить, что вызывает в нем чувство тревоги; в 21 главе, попав в Связующий зал, Борлу наконец может смотреть в свой город не преступая закон, однако ему в романе отведена роль вершителя правосудия, и он стреляет в убийцу, тем самым завершая процесс противостояния истинного желания находиться там, где дозволено *видеть*. Таким местом для него и становится Брешь, в ней нет случайных людей: все они когда-то нарушили табу, за что их забрала эта тайная организация, где их завербовали как аватаров Бреши, для которых, в отличие от жителей Бещеля или Уль-Комы, под запретом оказываются все их прежние связи в этих двух городах. Они могут видеть своих бывших друзей и знакомых, но не имеют права связываться с ними или позволять им поймать их взгляд. Важно отметить, что очень удачно эта тема раскрывается в экранизации романа, где в первой части Борлу, в ретроспекции, видит, как он увидел игрушку девочки из Уль-Комы и не смог найти в себе силы вернуть ее обратно, потом, уже в Уль-Коме, этот образ девочки в красном плаще появляется снова. Когда инспектор становится аватаром Бреши эффект, производимый на старшего детектива Дхатта и констебля Корви, сопоставим с тайным ощущением, которое возникает при пристальном взгляде. История юноши и девушки, разделенных границей и потому не имеющих возможности встретиться, становится не только частью фольклора, но показана в виде фильма на экране телевизора, который смотрит Катерина Перлу, жена инспектора Борлу. Здесь стоит подчеркнуть тот факт, что визуальность романа не только дает широкие возможности к интерпретации, но и сама по себе является почти кинематографической, где сцены сменяют друг друга как кадры в фильме. Эта нарративная структура в сериале прочитывается на нескольких уровнях повествования: режиссер не только вводит голос рассказчика в кинотекст, но и создает ретроспек-

тивный ряд, из которого мы узнаем альтернативную историю Борлу и Махалии Гири, центральных персонажей романа.

Чайна Мьевиль в этом сюрреалистическом нуаре не просто абсурдизирует парадигму власти, он делает ее такой же беспомощной перед табу, как и людей, которые ей подчиняются. Он создает парадокс, основанный на ограниченности зрительской когнитивности: Брешь представляет над-систему государственного надзора, но при этом ее возможности не безграничны, она нуждается в таком инспекторе, как Борлу, которого его любовница Сариска дразнила тем, что он тренирует внутреннее видение [М., с. 49]. Типичный образ детектива, который во время расследования проявляет себя как интеллектуал, способный проанализировать и синтезировать детали, составив цельную картину преступления, у Мьевилья превращается в связующий инструмент, объединивший усилия трех (или четырех, если считать интерстициональный город Орсини) сторон дела археолога Махалии Гири/Фуланы Деталь/Бьелы Мар/Марьи.

#### **Источники**

Miéville C. *The City & The City*. – New York: Del Rey, 2009. – 312 p.  
М. - Мьевиль Ч. *Город и город* / Пер. с англ. Г. Ямпольского. – М.: Эксмо, 2013. – 448 с.

#### **Литература**

1. Сериков А. Е. Фантастика как источник описания повседневных поведенческих моделей (на примере романа Ч. Мьевилья "Город и город") // Третьи Лемовские чтения. – 2016. – С. 493-517.

2. Luckhurst, R. (2017). The weird: A Dis/orientation. *Textual Practice*, 31(6), 1041-1061.

3. Schimanski, J. (2016). Seeing Disorientation: China Miéville's *The City & the City*. *Culture, Theory and Critique*, 57(1), 106-120.

4. Matek, L. (2020). Who Owns the City? China Miéville's *The City and The City* as an Urban Gothic Dystopia. *Studies in Gothic Fiction*, 6(2).

5. SANDBERG, E. (2014). The Interstitial City and China Miéville's Equivocal Hybridity. *C21 Literature: Journal of 21st-Century Writings*, 3(1), 23-38.

6. Marks, P. 2013. Monitoring the Unvisible: Seeing and Unseeing in China Miéville's *The City & The City*. *Surveillance & Society* 11(3): 222-236.

7. Otto, B., Pors, J. G., & Johnsen, R. (2019). Hidden in full view: the organization of public secrecy in Miéville's *The City and the City*. *Culture and Organization*, 25(2), 91-103.

8. Naimon, D. (2011). A Conversation with China Miéville. *The Missouri Review*, 34(4), 52-66.

9. Schmeink, L. (2014). On the look-out for a new urban uncanny: an interview with China Mieville. *Extrapolation*, 55(1), 25-32.

10. Яхт М.А., Еремеева Г.Р., Ермоленко А.Ю. Специфические особенности перевода авторских неологизмов на материале современной английской прозы//Казанская наука. – 2018. – № 10. – С. 161-163.

*Г.А. Акмалова, Г.М. Полькина*

## **ОБУЧЕНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ**

*Пословицы и поговорки ценный материал при обучении иностранному языку. В этой связи целью данной работы является рассмотрение пословиц и поговорок как средство обогащения словарного запаса обучающихся в 9 классе. В данной работе представлены упражнения, разработанные на материале англоязычных пословиц и поговорок, которые способствуют расширению лексического запаса обучающихся.*

**Ключевые слова:** *пословицы, поговорки, ФГОС, урок, лексический запас, иностранный язык, родной язык*

### **G.A. Akmalova, G.M. Polkina TEACHING ON THE MATERIAL OF PROVERBS AND SAYINGS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN THE 9<sup>th</sup> GRADE**

*Proverbs and sayings are valuable material when teaching a foreign language. In this regard, the purpose of this work is to consider proverbs and sayings as a means of enriching the vocabulary of students in the 9<sup>th</sup> grade. The article presents exercises with the use of English proverbs and sayings that help to expand the lexical stock of students.*

**Key words:** *proverbs, sayings, GEF, vocabulary, foreign language, native language*

Богатая красивая речь залог успешной коммуникации и в повседневном, и в профессиональном общении, поэтому в сегодняшнее время одной из основных задач при обучении иностранному языку является расширение словарного запаса. Исходя из этого, в процессе обучения иностранному языку целесообразно обратиться к народному творчеству, а именно пословицам и поговоркам. Изучение пословиц и поговорок дает возможность обучающимся глубже познакомиться с культурой, характером, бытом страны изучаемого языка и расширить активный лексический запас благодаря сжатости, образности, эмоциональной окрашенности. Обучение пословицам и поговоркам способствует формированию коммуникативной компетенции, что является основным требованием ФГОС ООО в предметной области Иностранный язык [1].

На уроках иностранного языка мало уделяется внимание пословицам и поговоркам. Было проведено тестирование в 9 классе. Результаты

показали, что обучающиеся мало знакомы с англоязычными пословицами и поговорками. Так, с целью расширения лексического запаса обучающихся посредством пословиц и поговорок, было проведено обучение по модулям УМК "Spotlight" 9 класса.

Пословицы и поговорки были отобраны из англоязычных словарей по теме урока: Module 7A «Fears and Phobias». В начале занятия обучающимся были предложены следующие пословицы и поговорки, также соответствующие к ним иллюстрации: *The devil is not so terrible as he is painted; once bitten twice shy; I wish I may* [2]. Обучающимся было предложено прочесть эти пословицы и поговорки вслух, перевести и привести эквиваленты их соответствия в родном языке. Таким образом, была проведена речевая зарядка, которая направлялась на создание в начале урока атмосферы иноязычного общения. Связанность ее с материалом урока необходимо, так как это важное условие для успешной работы.

На следующих этапах урока были выполнены следующие задания.

Первое задание предусматривало собой составление пословицы и поговорки из данных слов. Например: *twice bitten once shy, is season in its everything good*. Такое задание способствует развитию мышления, поскольку обучающиеся опираются на логику и учатся построить связанных высказываний. Для этого задания были выбраны следующие пословицы и поговорки: *I wish I may, once bitten twice shy, the devil is not so terrible as he is painted, he that is afraid of wounds, must not come near a battle*. Стоит отметить, что при выборе пословиц и поговорок необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся, также важно, чтобы структурно-грамматическая сторона фразеологических единиц не препятствовала пониманию их содержания. Обучающиеся с легкостью справились с этим заданием.

Необходимость найти эквивалент пословицы или поговорки в родном языке стимулирует обучающихся к активной работе со словарем. Такая работа, в свою очередь, вырабатывает у обучающихся мотивацию к самостоятельному и творческому поиску слов, которые необходимы для речевой деятельности. Для татароязычных детей особенно интересно было такое задание, в котором нужно было найти эквиваленты в родном языке к англоязычным пословицам и поговоркам: *if you run after two hares, you will catch neither* (ике куйан койрыгын берьюлы тотам димә), *make hay while the sun shines* (тимерне кызуында сук), *constant dropping wears away a stone* (тамчы тама-тама таш тишә), *fish begins to stink at the head* (балык башыннан чери). Таким образом, обучающиеся одновременно работают с двумя языками, и при этом расширяют лексику пословицами и поговорками.

В следующем задании обучающиеся подбирали пословицы и поговорки к заданным ситуациям. В отличие от остальных заданий, в этом задании у обучающихся возникли некоторые трудности. Во-первых, им нужно было понять суть текста, во-вторых, анализировать ситуацию и, в-третьих, вспомнить ранее изученные пословицы и поговорки. Так, подобное упражнение одновременно расширяет лексический запас и развивает навыки чтения. Данное задание подходит для устранения трудностей, связанных с пониманием смысла пословиц, соотнесения пословиц и поговорок с основной мыслью текста, с употреблением их в своей речи.

После обучения еще раз было проведено тестирование. Результаты показали, что у обучающихся значительно обогатился словарный запас посредством пословиц и поговорок. Обучающиеся с легкостью смогли применять пословицу или поговорку и в устной, и в письменной формах речи. Также они хорошо запомнили незнакомых слов, которые встречались им в пословицах и поговорках.

Таким образом, лексический запас обучающихся обогатился за счет таких пословиц и поговорок, как *The devil is not so terrible as he is painted; once bitten twice shy; I wish I may; He that is afraid of wounds, must not come near a battle; Every cloud has a silver lining.* Исходя из этого, можно сделать вывод, что применение пословиц и поговорок на уроках иностранного языка существенно обогащает словарный запас обучающихся, пробуждает интерес к народной культуре изучаемого языка, кроме этого мотивирует их к учебной деятельности.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>
2. Кузьмин, С.С., Шадрин, Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц. – Спб.: МИК / Лань, 1996. – 352 с.

### 3. Язык и межкультурная коммуникация в контексте современных тенденций образования

З.М. Нуржанова

#### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ГАСТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ

*В статье рассматриваются проблемы представления гастических компонентов коммуникации в русской и казахской культурах. Особенности отражения пищевой символики в фразеологизмах, пословицах и поговорках, а также их репрезентация в художественных произведениях.*

**Ключевые слова:** *гастика, гастические компоненты, коммуникативная функция пищи, национально-культурная специфика*

#### Z.M. Nurzhanova NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF GASTIC COMMUNICATION COMPONENTS

*The article discusses the problems of representing the gastic components of communication in Russian and Kazakh cultures. Features of the reflection of food symbolism in phraseological units, proverbs and sayings, as well as their representation in works of art.*

**Key words:** *Gastika, gastic components, communicative function of food, national-cultural specificity*

Особую актуальность в последние десятилетия приобретает семиотический аспект изучения языка, что непосредственно связано с огромным коммуникативным потенциалом различных знаковых систем. Мечковская Н.Б., исследуя знаковую концепцию языка, приходит к выводу, что «Эффективность коммуникации во многом зависит от ее семиотического обеспечения – от того, в какой мере удалось выразить нужную информацию в концентрированном знаковом виде – в ритуале, символе, формуле, терминологии, афоризме ...» [1, с. 3].

Одной из указанных семиотических систем является гастика – наука о знаковых и коммуникативных функциях пищи, о национально-культурной специфике напитков и угощений. Следует отметить, что в специальной литературе существует терминологический разнобой, так как отсутствует однозначность в вопросе названия невербальной подсистемы. Исследователь А.В. Павловская, выделяя данную поднауку как особое научное направление, предлагает назвать ее гастрософией. По мнению ученого, «Гастрософия – историческая наука, изучающая пищу (включая продукты питания), ее бытование в обществе и традиции ее приема в историко-культурном и социальном аспектах, как фактор исто-

рического развития человека и общества, как часть повседневной культуры человечества. Гастрософия рассматривает место и роль еды в истории, ее влияние на те или иные исторические события, определяющую и преобразующую роль в отдельные исторические периоды, региональные особенности состава пищи и предпосылки их складывания, традиции питания как фактор идентичности и самоидентификации» [2, с. 39].

Национально-культурная специфика вкусовых предпочтений находит непосредственное отражение в языке в виде гастрономической терминологии, гастрономических реалий и др. Так, исследователь Ж.В. Кургузенкова, рассматривая гастрономическую метафору, считает, что «Фразеологический фонд является одним из основных источников культурологической информации о национальной специфике изучаемого языка и особенностях характера его носителей [3, с. 184].

Представители различных лингвокультурных сообществ по-разному воспринимают объективный мир, выделяя в предметах и явлениях признаки и свойства, существенные для представителя данной культуры. Однако указанные признаки могут быть несущественными для представителя другой культуры. Окружающая действительность воспринимается по-разному в различных языках, так как она концептуализируется представителями различных лингвокультурных сообществ сквозь призму своих культур.

В каждой культуре имеется национальная кухня, национальные блюда, которые имеют свою историю. У любого этноса исторически сформировано специфическое поведенческое отношение к определенным продуктам и блюдам, то есть гастические компоненты коммуникации в каждой культуре имеют национально-культурную специфику. Так, хлеб был главной едой русского крестьянина, основой его жизни. В старину говорили: «Хлеб – всему голова». К хлебу относились с большим уважением. Если на столе оставались хлебные крошки, им нельзя было выбрасывать, отсюда появилось выражение «съесть всё до последней крошки». А вот соль на столе увидеть можно было только в богатых домах, и только по праздникам, поэтому стоила она очень дорого. О человеке, который не жалел соли для гостя, можно было услышать: «Хлебосольный хозяин».

О своей еде русский народ говорил: «Щи да каша – пища наша». Щи – это традиционное первое блюдо. Без щей обычно не обходился ни один обед, поэтому прежде чем жениться, молодые люди должны были узнать, как будущая хозяйка готовит щи: «Не та хозяйка, кто красиво говорит, а та, кто хорошо щи варит». Другая русская пословица говорит: «Не красна изба углами, а красна пирогами». Пироги всегда были главным блюдом на праздничном столе. Их пекли с мясом, с рыбой, с творогом, с яйцами, с

фруктами, с разными овощами и даже с кашей. Хорошая хозяйка должна была знать, когда и какие пироги на стол подавать. Пироги с кашей подавали к щам из свежей капусты, пироги с рыбой – к щам из соленой капусты, пироги с овощами – к рыбному супу, а пироги с мясом – к каше. Пирогов всегда пекли много. Когда их складывали вместе, получалась целая гора. Возможно, с этим связано выражение «пир горой» [4, с. 28].

Фразеологизмы, пословицы и поговорки отражают национально-культурную специфику гастических компонентов коммуникации. Так в русской культуре мы часто встречаем фразеологизмы, пословицы и поговорки, имеющие в своем составе такие семантические компоненты как: *калач, пирог, щи, каша, пряник, блины* и т.д. Например: *калачом не заманишь, заварить кашу, попасть как кур во щи, мало каши ел, каши не сварить; первый блин комом; ешь хлеб, коли пирога нет; ел бы пирог, да в печи сжег; поешь овсяничка наместо пряничка; оладьи, блины – та же еда; гречневая каша – матушка наша, а хлебец ржаной – отец родной; кашу маслом не испортишь; щи капустою пригожи, а солью вкусны; калач приестся, а хлеб никогда; ешь щи, будет шея бела; киселем брюха не испортишь; красна река берегами, а обед пирогами; горе наше, что без масла каша; живем, не мотаем, а пустых щей не хлебаем: хоть сверчок в горшок, а все с наваром бываем; густая каша семьи не разгонит; не поглядев на пирог, не говори, что сыт.*

В казахской культуре коммуникативно значимыми являются гастические знаки, которые находят отражение в фразеологизмах, пословицах и поговорках с семантическими компонентами: *май (масло), бал (мёд), сүт (молоко), мал (домашнее животное)* и др. Например: *сары майдай сақтау (беречь как зеницу ока), майын ағызу, бармағынан бал тамған (золотые руки), сүттен ақ (честнейший человек), жабұлы қазан жабұымен (неразглашение секретов); қарны ашқанға қара талқан майдай көрінеді (голодному и толокно кажется маслом); екі қошқардың басы бір қазанға сыймайды (две бараньи головы в один казан не поместятся); семіздікті қой ғана көтереді (лишний жир только овце не в тягость); адам аласы ішінде, мал аласы сыртында (лошадь пестра снаружи, человек – изнутри); бір құмалақ бір қарын майды шіртеді (один катышек портит целый бурдюк масла; ложка дёгтя в бочке мёда); арам малдың арты азап (на чужой каравай рот не разевай); әркім отты өз құлшесіне қарай тартады (каждый старается огонь приблизить к своей лепешке; своя рубашка ближе к телу); мал семізі күзде (цыплят по осени считают);*

Особый интерес в казахской культуре представляют условные знаки-символы *бас беру* (преподнести голову). Особо уважаемому гостю преподносят голову барана. Синонимичным является знак «*шеке беру*» (преподнесение головы лошади). Обычно этот ритуал совершается зи-

мой. На зиму казахи традиционно забивают лошадь, так как особо ценным мясом у казахов считается конина. В связи с этим можно назвать древнюю казахскую традицию, которая популярна и в наше время – «соғым сою». Ритуал распределения мяса у казахов имеет сакральное значение. Уважаемый гость, получив голову барана, отрезает уши и отдает детям, оставшуюся часть вручает кому-нибудь из присутствующих. Процесс деления мяса был строго регламентированным и зависел от статуса гостя. Например, в казахской культуре известен гостический знак «*жездеге тәс беру*» (подношение грудинки зятю). Кроме этого, у казахов существует традиция *табақ тарту* (подношение блюда с мясом). Известны различные виды данного блюда: бас табақ (блюдо подается пожилым людям, особо уважаемым гостям, в него кладут лучшие куски мяса: бас, қазы, жал, жая), жай табақ (простое блюдо подается молодым людям, в него кладут бедренную кость, лопатку, берцовую кость, ребра), қос табақ (подается сватам, в него кладут то же мясо, что и в бас табақ), сый табақ (блюдо для почетных гостей), жеңге табақ (блюдо, предназначенное для жеңге, у казахов жеңге (жена старшего брата) пользовалась особым уважением), жезде табақ (это блюдо в знак уважения специально для мужа старшей сестры готовили свояченицы), беташар табақ (блюдо готовят специально для джигита, который первым открывает лицо невесты), бала табақ (блюдо, предназначенное для детей) и др.

Кумыс (выдержанное кобылье молоко), саумал (свежее кобылье молоко) имеет уникальные целебные свойства и считается национальным напитком казахов. В казахской культуре широко известен праздник қымызмұрындық – специальный праздник, который отмечали весной во время первой дойки кобылиц, гостей угощали первым кумысом. Жители аулов приглашали друг друга в гости. Раньше праздновали при выезде на джайлау (на летние пастбища). Празднование длилось сорок дней. Известны различные виды кумыса: уыз қымыз – кислый густой кумыс, полученный из молозива; сары қымыз – кумыс, который получают в середине лета, когда на пастбищах появляется густая сочная трава; түнемел қымыз – кумыс, выдержанный двое суток; құнан қымыз – кумыс трехдневной выдержки; бал қымыз (медовый кумыс) – кумыс с добавлением меда, сахара; дөнен қымыз – кумыс, выдержанный четверо суток; бесті қымыз – кумыс, выдержанный пятеро суток; асау қымыз – крепкий кумыс, выдержанный более пяти суток; жуас қымыз – кумыс минимальной выдержки или с добавлением саумала (свежего кумыса); қорабалы қымыз – кумыс, который готовят, добавляя ежедневно в кумыс саумал (свежее кобылье молоко); сірге жияр қымыз – кумыс, который собирают несколько дней во время последней осенней дойки.

Казахстанские ученые выявили лечебно-профилактические свойства кобыльего молока. Известный ученый, президент Казахской академии питания Т.Ш. Шарманов разработал уникальный шоколад на основе кобыльего молока без добавления сахара. Необходимо отметить, что кумыс является национальным достоянием казахского народа.

Особый интерес представляет отражение национальной концептуализации гастических знаков в специальных ритуалах: *сарқыт беру* (гостинец), *ерулік беру* (пригласить на обед новых соседей), *сыбаға беру* (отдать долю, часть мяса), *ас қайыру* (благодарение за угощение), *ауыз ашар* (ужин во время мусульманского поста), *нан ауыз тию* (отведать хлеба, пищу), *жеті нан*, *жеті шелпек* (семь лепешек), *көңіл шай* (потерявших близкого человека приглашают на чай в знак утешения), *тәтті шай* (сваты после женитьбы молодых приглашают друг друга в гости), *келін шай* (приглашение молодой невестки на чай) и др.

Объектом внимания исследователей является репрезентация гастических компонентов коммуникации в художественной литературе. Так, в произведении В.Я. Шишкова «Угрюм-река» мы находим описание вкусовых предпочтений представителей русской культуры: *Угощал хозяин всякими закусками: край богатый, сытный, и денег у купца невпроворот. Нельмовые пупы жирнущие, вяленое, отжатое в сливках мясо, оленье языки, сохатинные разварные губы...* (В.Я. Шишков. Угрюм-река, с. 28). *Первым блюдом – три сорта пирогов: с капустой, с осетром и с яйцами. Вторым блюдом – пельмени* (В.Я. Шишков. Угрюм-река, с. 33) *Купишь осетра этак пудика на два, на три да вспорешь, ан там икры фунтиков поболее десятка, подсолишь да с лучком... Да ежели под коньячок ...*(В.Я.Шишков Угрюм-река с.28)...*Притащили гору котлет из рябчиков. ... А вот киселька отведайте! С молочком, с ватрушечками.* (В.Я. Шишков. Угрюм-река, с. 22).

В произведении Э. Золя «Чрево Парижа» мы наблюдаем отражение особенностей французской пищевой символики. Неординарный талант писателя проявляется в удивительно мастерском описании овощей, зелени и других товаров на рынке. Художественное своеобразие произведения обусловлено использованием различных изобразительно-выразительных средств, в том числе эпитетов, сравнений, олицетворений, метафор: *Пока еще, при неверном колеблющемся свете фонарей, видны были лишь мясистые цветы артишоков, нежная зелень салата, розовые кораллы моркови, матово-белая, как слоновая кость, репа ...* (Э.Золя. Чрево Парижа, с. 32). *На тротуарах улицы Рамбюто высились огромные кучи цветной капусты, сложенные с поразительной аккуратностью наподобие пирамид из пушечных ядер. Белая, нежная плоть кочанов, окруженная толстыми зелеными листьями, напоминала рас-*

*пустившуюся огромную розу, а груды их — букеты новобрачной, которыми устали колоссальные жардиньерки. Клод остановился, ахнув от восхищения* (Э. Золя. Чрево Парижа, с. 43).

Таким образом, гастические компоненты коммуникации представляют интерес своей национально-культурной спецификой, связью с материальной и духовной жизнью представителей разных культур.

#### **Литература**

1. Мечковская М.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций: учебное пособие.-3-е изд.-М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

2. Павловская А.В. Гастрософия: наука о еде. // Вестник Московского университета [Электронный ресурс]. – М., 2016. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article>.

3. Кургузенкова Ж.В. Гастрономическая метафора как средство номинации влюбленного взгляда во французской фразеологии.// Актуальные проблемы романо-германских и восточных языков. VII Степановские чтения: Материалы докладов и сообщений Международной конференции. - М.: РУДН, 2009. – 418 с.

4. Мелентьева Т.И. Отзвуки былых времен: из истории русской бытовой культуры. –М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 160 с.

***Е.Н. Якушкина***

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕРЕВОДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Данное исследование основано на кратком теоретическом обзоре литературы по вопросам перевода в обучении иностранному языку. Основное внимание уделено использованию перевода для оказания помощи обучающимся в приобретении, развитии и укреплении их знаний и навыков в области английского языка. Перевод, интегрированный в практику обучения иностранному языку, определен как педагогический инструмент в процессе преподавания иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *Перевод, преподавание иностранного языка, метод перевода, проблемы перевода, эквивалентность, инструмент обучения, языковые навыки*

#### **E.N. Yakushkina EFFICIENCY OF APPLICATION OF THE TRANSLATION AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*This study is based on a brief theoretical review of literature on translation issues in teaching foreign language. The focus is on using translation to help learners acquire, develop and strengthen their English language knowledge and skills. Translation inte-*

*grated into the practice of teaching a foreign language is defined as a pedagogical tool in the process of teaching foreign language.*

**Key words:** *Translation, teaching of foreign language, translation method, translation problems, equivalence, learning tool, language skills*

Перевод всегда был основой споров о том, может ли он быть эффективным и действенным инструментом в изучении иностранных языков. До недавнего времени перевод был вне благосклонности с языковым педагогическим сообществом. Он был критичен из-за тесной связи с традиционным грамматическим переводом. Даже сегодня перевод часто рассматривается как некая механическая лингвистическая передача смысла с одного языка на другой. Он по-прежнему игнорируется как полезный инструмент изучения языка, поскольку не является коммуникативной деятельностью, которая не отвечает общим потребностям учащегося языка. Перевод считается трудоемким, скучным и неактуальным. В связи с этим определяется актуальность выбранной темы исследования.

Вместе с тем в последние несколько десятилетий растет интерес к практике перевода на иностранный язык. В последнее время преподаватели иностранных языков возрождают использование перевода в различных учебных целях. Было отмечено, что переводческая деятельность может использоваться в педагогических целях наряду с другими видами традиционной языковой деятельности.

Целью данной статьи является изучение перевода как педагогического инструмента в обучении иностранному языку. Для достижения поставленной цели исследования необходимо рассмотреть теоретический материал по выбранной теме, поскольку метод перевода, применяемый к языковой педагогической практике, способствует более глубокому пониманию значимого содержания материала, подлежащего преподаванию.

Перевод – одна из самых требовательных и интеллектуально сложных задач. Она связана с переводом как действие, либо как результат действия. Согласно исследованиям *Эттингер* «Межъязыковый перевод можно определить как замену элементов одного языка, домена перевода, эквивалентными элементами другого языка, диапазона» [5]. Это действие передачи смысла с одного языка на другой с учётом ряда ограничений. Эти ограничения должны включать в себя слова, контекст, грамматические правила, культуру, написание слов, которые трудно перевести, например идиомы. XX век можно охарактеризовать как доминирующий, так как обучающиеся отказались от прикладного перевода и объяснений на родном языке в пользу Прямого метода, в котором использование

родного языка было запрещено. Эта тенденция привела к тому, что многие известные методы, например, Перевод был отвергнут как неисправный. Конечно, не все теоретики согласились с Прямым методом и, в 70-х годах известный учёный *Ноам Хомский* ввел когнитивный метод в преподавание иностранного языка [1]. Это модернизированный метод грамматического перевода, и его основной целью является развитие языковой способности, которая позволила бы понять и создать большое количество правильных предложений. Важную роль в обучении иностранному языку играет использование перевода на уроках, что помогает обучающимся понять связь между языками и изучает потенциал обоих. Это необходимая и естественная деятельность, потому что во многих общих местах встречаются иностранные слова и их нужно расшифровывать.

Перевод развивает качества, необходимые всем изучающим иностранный язык: гибкость, точность и ясность во время поиска наиболее подходящих слов, чтобы передать то, что имеется в виду. Обучающиеся могут вносить свои собственные мысли, фокусируя внимание на тексте и чувствуя свободу в постановке своих идей. Перед переводом необходимо принять во внимание ряд важнейших факторов. По мнению научного исследователя *Хармера*, необходимо рассмотреть четыре основных элемента плана:

- ✓ *Мероприятия* – то, чем будут заниматься обучающиеся в классе, как они будут группироваться, какую активность решит каждый из них;
- ✓ *Навыки* – какое языковое мастерство будут развивать обучающиеся;
- ✓ *Язык* – какие элементы языка будут отрабатываться;
- ✓ *Контент* – плановикам уроков приходится выбирать контент, который имеет хорошие шансы вызвать интерес и вовлеченность [2].

Эквивалентность является центральным вопросом в переводе. Она представляется основной проблемой среди детей в начальной школе. По трудам ученого *Вильсса* она состоит из трех компонентов: «нежелательное начальное состояние, желательное состояние цели, барьер, препятствующий превращению начального состояния в состояние цели». Существует три типа барьеров между первоначальным состоянием и состоянием цели, которые представляют собой проблему. Первая из них – это *обобщающая проблема*, которая касается средств для неизвестного преобразования. Второе препятствие касается *проблемы интерполяции*, которая представляет собой обилие уже привычных средств и их комбинаций для преобразования. Третье относится к *диалектической проблеме*, которая возникает из-за того, что состояние цели является неопределенно известным или неизвестным, и начальное состояние считается неже-

лательным. Этот тип барьера возникает при производстве лирических произведений, а также в повседневной жизни, например, в написании писем [6].

По мнению зарубежного лингвиста *Норда* существует четыре категории проблем перевода:

- *Прагматические проблемы перевода*, возникающие в связи с конкретной ситуацией и представляющие собой конкретный контраст. Эти проблемы можно определить по дополнительным текстовым факторам тексто-аналитической модели.

- *Проблемы культурного перевода* являются результатом различий в культуре, например, конкретных привычек, ожиданий, норм и условностей, касающихся словесного и иного поведения.

- *Проблемы лингвистического перевода*, связанные со структурными различиями между языками в лексике, структуре предложения и надсегментарных особенностях, например, “false friends” («ложные друзья»).

- *Проблемы перевода, связанные с конкретным текстом*, представляют собой проблемы, которые могут содержаться в конкретном тексте и не могут быть классифицированы как прагматические, культурные или лингвистические [4].

Перевод – это требовательная и интеллектуально сложная деятельность. Помимо знания языка, крайне важно иметь общие знания о мире. Процесс состоит из множества сложных задач, с которыми способен справиться разум людей. Поэтому главная проблема – чувство усталости и разочарования среди обучающихся. Они могут найти простые решения, например, проверить ответ или даже отказаться от задания. Эта работа занимает много времени, поэтому его использование во время урока неэффективно. Скорость работы также может быть проблемой.

Изучающие язык должны приобретать скорее коммуникативные, чем переводческие навыки, поэтому в случае, когда люди изучают иностранный язык, концепция эквивалентности является большой проблемой, поскольку они не понимают различия между синонимичностью и оснащённостью. Многие из них предполагают, что существует прямое взаимно-однозначное соответствие значения между словом или предложением на целевом языке и тем на исходном языке. Поэтому главная проблема заключается в уточнении характера эквивалентности. Эквивалентность понимается вдвойне. Это соглашение между словом или группой слов на втором языке со словом или группой слов в конкретном контексте на обучающем языке. Обычные слова несут в себе множество проблем для обучающихся, особенно для детей. Например, глагол “to get” во всех его версиях охватывает даже несколько столбцов в словаре.

Угадать смысл из контекста представляется проблемой для молодежи. Слова непереводаемы, тексты всегда можно перевести – возникает следующая проблема. Непереводаемые слова можно перевести описанием, например “Living room” – это комната, где люди проводят день, смотрят телевизор, отдыхают и т.д. Найти подходящее слово для английского “Lunch” по-польски тоже кажется нереализуемым, потому что в Англии это легкая еда или бутерброд, съеденный обычно по месту работы людей около полудня.

Итак, перевод нужно практиковать в благоприятных условиях под присмотром учителя. Обучающиеся должны иметь возможность обмениваться своими знаниями и сравнивать свой выбор слов. Таким образом, каждая задача будет развивать свои навыки перевода. К успеху приводит только систематическое применение перевода.

Важность перевода при изучении языка косвенно признается в том, что почти все университетские программы первой степени по иностранным языкам включают в него хотя бы один курс. Это потому, что перевод – это одна из вещей, которую студент может захотеть сделать на своём иностранном языке после окончания школы профессионально или непрофессионально. В связи с этим тот факт, что наши респонденты обычно воспринимают перевод как «пятый навык», не должен удивлять. Как следует из обзора литературы, сам по себе перевод редко рассматривается как метод изучения языка. Он был частью грамматико-переводческого метода XIX века, но с тех пор он превратился в один вид деятельности среди многих других.

Поэтому, согласно автору исследования, читатели, вероятно, согласятся с тем, что перевод может сочетаться и обычно сочетается с рядом общих педагогических подходов. В этом контексте вопрос заключается не в том, должен ли перевод использоваться во втором языковом классе, а в том, как его можно использовать эффективно и творчески. Необходимо представить ряд переменных, с которыми учителя и разработчики учебных программ могли бы свободно экспериментировать. Для этого предлагаются несколько мероприятий в надежде на то, что они могут послужить основой для дальнейших экспериментов. Эти мероприятия направлены на то, чтобы подчеркнуть, что перевод может использоваться таким образом, чтобы он был коммуникативным (поэтому нет конфликта с преподаванием коммуникативного языка), адаптированным к новым технологиям и возможным в ситуациях, когда в классе имеется несколько языков. Они также сформулированы в убеждении, что в эпоху пользовательских онлайн-культур, перевод является одним из вещей, которые обучающиеся на самом деле хотели бы сделать со своими вто-

рыми языками, как в классе, так и в своей будущей жизни, будь то профессионально или в качестве мотивированных добровольцев.

В рамках данного исследования рассмотрим общие модели переводческой деятельности. Так, зарубежный исследователь *Leonardi* предлагает следующие «педагогические рамки перевода», которые представляют собой набор классных мероприятий (действий), которые могут быть связаны с использованием перевода:

✓ *Предтрансляционная деятельность*: мозговой штурм; предварительный просмотр словаря; руководства по ожиданию (где процесс «вопрос-ответ» определяет уровень знаний обучающихся).

✓ *Переводческая деятельность*: чтение; говорение и слушание; письмо; буквальный перевод; итоговый перевод (“gisting”); Параллельные тексты (изучение текстов в первом и втором иностранном языках по той же теме, что и текст в родном языке); обратный перевод (текст переведен с первого иностранного языка на второй иностранный, затем обратно в первый, разными обучающимися); грамматическое объяснение лексикографического построения словаря; культурное посредничество и развитие межкультурной компетентности.

✓ *Посттрансляционная деятельность*: письменный или устный перевод комментариев; письменное или устное резюме текста первого иностранного языка; письменная композиция по теме текста второго иностранного.

Главное, что любая обучающая деятельность, о которой можно думать, может быть связана с переводом. Второе сообщение заключается в том, что «перевод» может включать в себя гораздо больше, чем просто упражнение «буквальный перевод», которое здесь совершенно очевидно становится лишь одной из многих возможностей.

✓ Группы обучающихся работают над переводом различных разделов текста, а затем перегруппируются, чтобы соединить вместе их части в полный текст с использованием подходящего языка.

✓ Обучающиеся приводят примеры первого иностранного (в своей стране) или второго языка (в другой стране) для обсуждения и перевода. Особенно интересными могут быть знаки. Это также можно сделать путем совместного использования материалов через групповую электронную почту.

✓ Обучающиеся приносят короткие тексты/пословицы/стихи и представляют их классу, объясняя, почему они им нравятся. Затем они используются для перевода.

✓ Обучающиеся работают в группах над короткими текстами, затем перегруппируются и сравнивают их версии, прежде чем создавать

окончательный текст. Затем это можно сравнить с «официальной» опубликованной версией.

✓ Обучающиеся переводят, а другие – переводят обратно, сравнивают версии и обсуждают причины различий.

✓ Попросите обучающихся найти различные виды текстов для сравнения и перевода, например рецепты, электронные письма, граффити, технические тексты и т.д. [3].

Таким образом, такие мероприятия представлены как не более чем идеи, с которыми каждый учитель в каждой конкретной ситуации должен уметь адаптироваться, расширяться и экспериментировать. Необходимо сосредоточиться на деятельности, которая является коммуникативной (перевод не противоположен общению), текстуальной (задействовано больше предложений) и близка к использованию перевода как части повседневного опыта обучающихся. Многие учителя думают, что перевод заставляет ученика смотреть назад на текст, а не вперед, в сторону человека. Самый простой способ противостоять этому восприятию – начать переводческую деятельность с разговорных взаимодействий, то есть начать с устного перевода, затем перейти к письменному. В классе могут быть созданы многочисленные имитационные ситуации, чтобы стимулировать обучающихся выступать в роли посредников, в ситуациях, где они обязаны использовать второй язык (и родной язык), чтобы создать понимание.

В заключение следует отметить, что перевод как метод преподавания иностранного языка по-прежнему является предметом исследований и продолжает оставаться одной из наиболее часто обсуждаемых тем среди лингвистов, методистов и преподавателей. Однако данное исследование показывает, что переводческая деятельность является полезным педагогическим инструментом. После целенаправленного и творческого внедрения в программу изучения иностранного языка перевод становится подходящим методом языковой практики для многих обучающихся. При интеграции в повседневную классную деятельность перевод может помочь обучающимся развивать и совершенствовать чтение, речь, письмо, грамматику и лексику. Перевод на иностранном языке улучшает понимание структур двух языков, а также укрепляет навыки перевода обучающихся. Это эффективный, действенный инструмент в изучении иностранного языка и может быть использован в университетском классе для улучшения знаний по английскому языку. Тем не менее, перевод не должен быть чрезмерно использован и должен быть интегрирован в преподавание языка в нужное время и с нужными обучающимися.

## Литература

1. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Текст : электронный. – Cambridge, Mass : MIT Press, 1965. – URL: <https://mitpress.mit.edu/books/aspects-theory-syntax> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. – Текст : электронный. – Pearson Education Limited, Longman, 2009. – 448 p. – URL: <https://www.pdfdrive.com/jeremy-harmer-the-practice-of-english-language-teaching-e34313742.html> (дата обращения: 10.05.2020).
3. Leonardi, V. The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice / Vanessa Leonardi. – Текст : электронный. – Peter Lang, 2010. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/286492239\\_The\\_role\\_of\\_pedagogical\\_translation\\_in\\_second\\_language\\_acquisition\\_From\\_theory\\_to\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/286492239_The_role_of_pedagogical_translation_in_second_language_acquisition_From_theory_to_practice) (дата обращения: 10.05.2020).
4. Nord, Ch. Translating as a Purposeful Activity : Functionalist Approaches Explained / Christiane Nord. – Текст : электронный. – Routledge, 2018. – 154 p. – URL: <http://bookre.org/reader?file=2232070> (дата обращения: 10.05.2020).
5. Oettinger, A. G. Automatic language translation (Lexical and Technical Aspects, with Particular Reference to Russian) / Anthony G. Oettinger. – Текст : электронный. – Harvard University Press, 1960. – 380 p. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Automatic-language-translation-%3A-lexical-and-with-Oettinger/3d9ea7086ceef1af211996ae4d4213d824811b97> (дата обращения: 10.05.2020).
6. Wilss, W. The science of translation : problems and methods / Wolfram Wilss. – Текст : электронный. – Tübinger Beiträge zur Linguistik (Том 180), 1982. – 292 p. – URL: <https://archive.org/details/scienceoftransla0000wils/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 10.05.2020).

*Е.А. Тулусина*

### **КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ КАК ОБЪЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Настоящая статья посвящена вопросам формирования лингвокультурологической компетенции на уроке иностранного языка посредством включения литературных произведений, содержащих в себе культурную память.*

**Ключевые слова:** культурная память, лингвокультурология, урок иностранного языка, вторичная культурная среда

#### **E.A. Tulusina CULTURAL MEMORY AS AN OBJECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*This article is devoted to the formation of linguoculturological competence in a foreign language lesson by including literary works containing cultural memory*

**Key words:** *cultural memory, linguoculturology, foreign language lesson, secondary cultural environment*

В современном мире невозможно без внедрения культурологического компонента с целью создания условий для использования иностранного языка в качестве инструмента межкультурной коммуникации. Кроме того, влияние межкультурной интерференции будет в значительной степени нивелировано при включении в содержание обучения иностранному языку лингвокультурологического аспекта, который мог бы послужить системой объединяющих ценностей, позволяющих осознать границы собственной языковой идентичности и идентичности носителя иностранного языка [1, с. 33]. Значимой в этой связи представляется репрезентация культурной памяти страны изучаемого языка и поиск взаимосвязи с культурой воспоминаний страны родного языка. Под культурной памятью в настоящей статье понимается "трансляция культурных знаний из поколения в поколение. Связь прошлого, настоящего и будущего" [2, с. 1]. Среди средств передачи культурной памяти особое место занимают литературные произведения, они являются с одной стороны неотъемлемой частью культурной памяти, частью индивидуальных и коллективных воспоминаний. А с другой стороны они являются отражением всех процессов, происходящих в обществе и позволяют прочувствовать эти события, даже не являясь их современником. С этой точки зрения литературные произведения могут сами являться источником культурной памяти. "При перенесении акцента на современный процесс воспоминаний роман-воспоминание обладает высокой степенью саморефлексии, при этом речь идёт не столько о том, чтобы вызвать в своем воображении прошлое, сколько о конфронтации с бытием переживаемого момента, возникающей в процессе воспоминания" [3, с. 32]. Таким образом, литературные произведения на уроке иностранного языка могут являться средством передачи лингвострановедческой информации, расширения общего кругозора учащихся, а также побуждением к рефлексии, формированию собственных представлений о прошлом и настоящем.

С целью апробации данной теории нами в урок иностранного языка были интегрированы литературные тексты, содержащие компонент культурной памяти, а также были составлены задания к ним. В процессе формирования лингвокультурологической компетенции учащихся использовались такие приемы, как сравнение, сопоставление, подстановка, создание монологов, ситуаций на заданную тему и т.д. Методы и приемы обучения составляют основу системы упражнений, поскольку именно через упражнения возможно управление учебной деятельностью уча-

щихся, их активностью, заинтересованностью [4, с. 324]. Студентам, изучающим немецкий язык в качестве иностранного, в качестве анализа был предложен отрывок из произведения Кристи Вольф "Der geteilte Himmel" "Расколотое небо" с сопроводительной исторической справкой об исторических событиях, биографическими сведениями об авторе, отрывок для анализа и задания к тексту. Все методы и приемы обучения были сориентированы на формирование системы знаний и представлений о культурной памяти, а также творческой речемыслительной деятельности учащихся, что повысило эффективность обучения иностранному языку.

Каждая новая историческая эпоха характеризуется своим набором литературных текстов, поскольку в разные исторические периоды обращаются к определенным политическим, общественным или экономическим событиям, по-разному относятся к ним, по-разному воспринимают и трактуют происходящие изменения. Лингвокультурологически значимой является именно экстралингвистическая информация, стоящая за интерпретацией фактологического материала. Содержательно-подтекстовая информация же дает возможность осознать цели и мотивы создания литературного текста и отвечает на вопрос, зачем созданы те или иные произведения. Нами был выбран отрывок из литературного произведения Кристи Вольф "Der geteilte Himmel" (Расколотое небо). Содержание романа «Расколотое небо» немецкой писательницы Кристи Вольф (родилась в 1929 году) не сводится к рассказанной в нем истории любви Риты Зейдель и талантливого молодого ученого – химика Манфреда Герфурта, любви взыскательной, несчастной, чуть было не приведшей Риту к гибели. За личной драмой Риты, ее конфликтом с возлюбленным стояли более широкие конфликты времени, не только далеко выходящие за пределы личных отношений, но во многом их определяющие. Они – эти конфликты времени – навеки разъединили Риту и Манфреда и привели их в разные социальные миры [5]. В целом, роман Кристи Вольф, обладая гибкостью художественной формы, дает читателю широкое представление о тех процессах, которые происходили в жизни Германской Демократической Республики и несомненно содержит в себе культурную память. Коммуникативные упражнения, направленные на рефлексию в отношении происходивших событий, позволили учащимся погрузиться в смоделированную ситуацию, ассоциироваться с главными героями, сформулировать свою точку зрения. Лексические упражнения способствовали, в свою очередь, дальнейшему расширению и углублению имеющихся знаний, формированию коммуникативных навыков и умений, лежащих в основе лингвокультурологической компетенции.

Подводя итог, хочется отметить, что литературные произведения, содержащие повествование о каком-либо значимом периоде развития общества служат маркерами индивидуальной значимости соотнесенного с ними политического, экономического или социального события, представляет собой осмысление и структурирование пространства с помощью литературных приемов, формирует и удерживает в живой памяти опыт истории иного времени. Изучение подобных произведений на уроке иностранного языка приведет к совершенствованию знания вторичной культурной среды, аспекты которой и воплощает такая научная дисциплина, как страноведение, объектом исследования которой и выступает человек и его культура в самом широком смысле слова в современном обществе с преобладанием дигитализации во всех сферах жизни общества необходимо сохранять и поддерживать интерес к изучению вопросов, связанных с культурной памятью своего народа и народа страны изучаемого языка. Это позволит не только сохранить собственную идентичность, но и с уважением относиться к культуре другого общества.

### **Литература**

1. Тулусина Е.А. Формирование национальной идентичности в мультикультурной среде (на материале экспериментальных данных) / Е.А. Тулусина // Европейское полиязыковое пространство: образование, социум, право: сборник междунар. науч.-практической конф. / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова [сост. и отв. ред. Н.С. Авдониной, А.В. Дорофеева, А.М. Малахова]. - Архангельск, 2019. - С. 33-38.

2. Мезенко А.М. КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ ОНИМА И ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2011. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-pamyat-onima-i-prepodavanie-rki> (дата обращения: 19.05.2020)

3. Carsten Gansel (Hrsg.): Rhetorik der Erinnerung - Gedächtnis und Literatur in den geschlossenen Gesellschaften des Real-Sozialismus zwischen 1945 bis 1989. Göttingen 2009: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11-38.

4. Морозкина Е.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам / Е.А. Морозкина // Русский язык в полиэтнической среде: Социокультурные проблемы лингвистического образования: Материалы Международной практической конференции. - Уфа: РИО БашГУ, 2006 - С. 323-325.

5. Сучков. В. Расколотое небо. Электронный ресурс: <https://www.litmir.me/br/?b=546469&p=1>

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: КомКнига, 2006 - 264 с.

## **ОБУЧЕНИЕ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматривается билингвальное обучение в поликультурных условиях межкультурного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *многоязычие, базовый язык, билингвизм, родной язык, иностранный язык, двуязычное обучение, многоязычное обучение, детский билингвизм, обучение иностранным языкам*

**L.M. Yusupova, M.V. Galeeva BILINGUAL EDUCATION IN THE MODERN LANGUAGE EDUCATION SYSTEM**

*The article deals with bilingual education in multicultural conditions of intercultural interaction.*

**Key words:** *multilingualism, basic language, bilingualism, native language, foreign language, bilingual education, multilingual education, children's bilingualism, foreign language training*

Билингвизм как явление имеет узкое и широкое толкование. Первое, сформулированное советским лингвистом В.А. Аврониным, подразумевает «одинаково свободное владение двумя языками». Широкое определение билингвизма, на которое мы и будем опираться в дальнейшем, принадлежит языковеду Е.М. Верещагину и предполагает «обязательное, но не всегда равное использование двух языковых систем выражения».

Современное общество испытывает большую потребность в специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками не только в пределах повседневной коммуникации, но и на уровне профессиональной деятельности. Знание по крайней мере двух языков сегодня очень распространенное явление во многих европейских странах. Люди, владеющие несколькими языками, имеют больше возможностей уехать за границу в целях получения образования или работы.

XXI век - эпоха многоязычных личностей и полиглотов. Поставленная цель и ее реализация открывает необозримые просторы для взаимодействия языков и культур, для воспитания гражданина в толерантности к другим народам, в стремлении к пониманию многообразного поликультурного и многоязычного мирового сообщества. Однако в природе не существует волшебных средств, с помощью которых можно в один миг превратить одноязычных личностей в многоязычные.

Двуязычное и многоязычное обучение рассматриваются как весьма перспективные направления. Многие ученые выступают за введение двуязычного обучения ИЯ и считают, что успех дела обеспечен, если увеличить количество билингвальных школ и классов. Они высказывают мнение, что данная форма обучения может быть введена в любой школе

уже на младшей ступени обучения. Поскольку обучение на билингвальной основе приобретает очень важное значение и широкую перспективу использования в современной системе образования, главной задачей данной статьи является конкретизация понятия билингвального обучения и выявление преимуществ такого вида обучения

### 1. Двухязычие как психофизическое и социальное явление

Под терминами двухязычие или билингвизм обычно понимается владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Высшая степень двухязычия возникает тогда, когда говорящий признает родным второй язык. Но идеальные двухязычные билингвы, существование которых казалось когда-то возможным, на самом деле почти не встречаются. Индивидуальный билингвизм скорее является феноменом, который проявляется прежде всего там, где существуют языковые меньшинства. Неодинаково чаще всего и функциональное распределение языков в той или иной сферах. Фактически билингвы используют каждый из языков, которыми владеют в различных социальных контекстах и не в состоянии использовать каждый из известных им языков во всех контекстах в равной степени.

Стоит также различать двухязычие, которое называют контактной или “естественной” двухязычностью”, приобретенное в языковой среде в условиях совместной повседневной жизни двух народов, например:

- при длительном проживании за границей;
- вследствие иммиграции (в более зрелом возрасте, как правило, при посещении языковых курсов);
- детский билингвизм, когда ребенок уже был рожден в иноязычном пространстве в семье национального меньшинства;
- в случае интернационального брака родителей.

В последних двух случаях естественный или контактный билингвизм имеет, как правило, стихийный характер, овладение вторым языком происходит бессистемно и неосознанно и навыки говорения на обоих языках могут формироваться как параллельно, так и последовательно (с опорой на доминирующий язык). Такое естественное двухязычие более устойчиво и постоянно, оно передается из поколения в поколение и является языковой основой для изменения языка при скрещивании языков. Контактным является двухязычие при возникновении языка межнационального общения. И также стоит различать отличный от “естественной двухязычности” неконтактный билингвизм, который стал следствием целенаправленного изучения ИЯ в искусственных условиях, максимально методически приближенных к естественным, воссоздающих реальную коммуникативную ситуацию:

- в детском саду;
- в школе;
- в ВУЗе;
- на языковых и специальных курсах.

Но если рассматривать проблему двуязычия глобально, то нужно упомянуть и о том, что билингвальными могут быть не только отдельные лица, но и целые народы или социальные слои общества. Формы и виды двуязычия в данном случае зависят от конкретно-исторических условий развития народов, их социально-экономической и культурно-политической структуры. Хотя двуязычие известно всем социальным общностям людей и историческим эпохам, как заметное общественно-историческое явление оно привлекло внимание в эпоху Возрождения, когда стали узнаваться новые языки и возникать литературно-письменные языки специального назначения (богослужение, государственные акты, научная деятельность). Такие языки были межнациональными: для народов Востока это арабский, персидский, китайский языки; в Западной Европе - латинский; у ряда славянских народов – церковно-славянский. Билингвизм носил социально-ограниченный характер: двумя языками владели представители господствующих классов и профессионалы (деятели культа, дипломаты, ученые). Более глубокий и широкий характер носит двуязычие в современном мире. Билингвальной является, например, значительная часть современного населения Латинской Америки, двуязычие распространено в Швейцарии и Бельгии, Англии и Франции. Распространено двуязычие и на территории Российской Федерации, где проживает огромное количество представителей различных национальных меньшинств и этнических групп (армяне, цыгане, калмыки, осетины и др.). Итак мы видим, что двуязычными могут становиться не только отдельные лица, но и целые социальные группы, этот факт лишний раз подтверждает индивидуально-психологический и общественный характер данного явления. Поэтому не следует смешивать язык межкультурного общения в ситуации повседневной коммуникации и межнациональные языки науки, дипломатии и культуры.

## 2. Билингвальное обучение и обучение иностранным языкам

Обучение на билингвальной основе включает:

- обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определённой области на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности;
- обучение иностранному языку в процессе овладения определённым предметным знанием за счёт взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности

В нынешних поликультурных условиях межкультурного взаимодействия на современном этапе широкое распространение получает модель билингвального обучения. Под билингвальным или двуязычным обучением понимается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. Как таковое понятие “обучение на билингвальной основе” в том или ином типе среднего учебного заведения включает (в соответствии с современным подходом):

- обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;

- обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности.

Таким образом, язык при таком обучении рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Подводя итог всему сказанному, можно сделать следующий вывод: для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языком.

По мнению специалистов, в полной мере овладеть родным языком, а именно оценить все его возможности, можно, только изучая иностранный язык. Ничего нельзя познать без сравнения, а единство языка и мышления не дает нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность, помогая вскрывать разнообразные средства выражения как в иностранном, так и в родном языке.

### **Литература**

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты // Учёные записки ЗабГУ/ Серия: Филология, история, востоковедение, 2009. - С.34-38.

2. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Учёные записки ЗабГУ/ Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения, 2013, №6 (53) - С.167-171.

3. Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилов. Образовательные технологии XXI век: деятельность, ценности, успех – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с.

4. Ожегова Е.Ю. «Билингвальная основа» обучения иностранному языку как фактор углубленного языкового образования // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008, №10. - С.144-146.

5. Чубукова Д.И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования – Ростов н/ Дону: изд-во РГПУ, 2008. – С. 1-6

6. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пособие / Под ред. С.Д. Резника. - 3-е изд., доп. и перераб. - М.: ИНФРА-М, 2011. - 361 с. // <http://znanium.com/bookread.php?book=251309>

*Г.В. Галавова, А.А. Сафиева*

### **СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА**

*В быстро меняющемся Татарстане с каждым годом растет число туристов и новых туробъектов. По динамике развития Республика Татарстан занимает лидирующие позиции в рейтинге России. Казань привлекает все больше туристов с каждым годом, он становится массовым социально-экономическим явлением. Его развитию способствуют экономическое развитие самой страны, а также быстрое развитие политических, культурных, научных связей между государствами и народами. В статье обосновывается важность владения казанским туристом, некоторыми татарскими словами и рассматриваются основные причины выдвигения данного тезиса.*

**Ключевые слова:** татарский язык, туризм, туриндустрия, межнациональная коммуникация, глобализация, статистика, развитие

#### **G.V. Galavalova, A.A. Safieva SPECIFICS OF USING TATAR LANGUAGE IN THE TOURISM'S INDUSTRY**

*In the rapidly changing Tatarstan, the number of tourists and new tour projects is growing every year. In terms of development dynamics, the Republic of Tatarstan occupies a leading position in the rating of Russia. Kazan attracts more and more tourists every year, and it is becoming a mass socio-economic phenomenon. Its development is facilitated by the economic development of the country itself, as well as the rapid development of political, cultural, and scientific ties between States and peoples. The article substantiates the importance of Kazan tourist's knowledge of certain Tatar words and considers the main reasons for this thesis.*

**Key words:** Tatar language, tourism, tourism industry, international communication, globalization, statistics, development

**Актуальность:** Татарский язык – это национальный язык татар, государственный язык республики Татарстан. На сегодняшний день занимает второе место после русского языка в Российской Федерации. Татарский язык входит в тюркскую группу. В мире насчитывается около 6500

языков, из них 14 являются международными языками. Среди них есть и татарский язык. Знающий татарский язык человек может свободно общаться с людьми на 30 языках. Оказавшись в тюркских странах, вы сможете понять речь народов и пообщаться с ними.

**Цель работы:** изучить востребованность татарского языка в профессиональной деятельности; проанализировать важность татарского языка для сотрудников, работающих в сфере туризма (экскурсоводы, гиды и др.)

**Новизна работы:** материалы систематизированы с учетом профессиональных особенностей в данной области.

Язык – это история народа, его достояние. Каждый человек должен ценить свой родной язык, а также распространять его. Как писал К. Паустовский «Человек, равнодушный к родному языку – дикарь.» Дикарское отношение к языку показывает безразличное отношение человека к прошлому, настоящему и будущему своего народа.

Татарский язык является государственным языком в Татарстане. С младшего возраста детей изучают татарскому языку, в школах и университетах его так же преподают. Ценность татарского языка очевидна. Это история, культура, образование, литература. Владение татарским языком также позволяет беседовать с интересными людьми, заводить знакомства.

Сейчас, когда связь с другими странами, становится все теснее, значения языков играет важную роль. У современного человека есть все ресурсы для изучения иностранных языков. И человек должен знать хотя бы один иностранный язык для свободного коммуницирования и налаживания отношений с другими народами.

Не всегда удастся полностью овладеть языком. Для этого нужно много работать, изучать лексику, правила. Ну как правило, если человек этого хочет, то он обязательно сможет добиться своей цели. Люди учат языки по многим причинам: общение с носителями, чтение литературы, изучение культуры, налаживание бизнес связей, а одно из главных причин – это путешествие.

О роли татарского языка можно говорить много. Но факт того, что знание татарского языка является важной составляющей в жизни современного человека, не оспорим.

На сегодняшний день туризм в Татарстане развивается быстрыми темпами. Туризм является одним из важнейших отраслей экономики. По версии портала Trip Advisor, Казань вошла в топ-10 лучших туристических направлений России. На территории Татарстана расположены 3 объекта культурного наследия ЮНЕСКО: Казанский кремль, Успенский собор и монастырь остров-града Свияжск, Архитектурно-исторический

комплекс Булгар. Историческая значимость республики и гостеприимность привлекает миллионы туристов.

Туризм начал развиваться в Татарстане в конце 20 века. С 1996 года развитием туризма занимался Государственный Комитет Республики Татарина по физической культуре, спорту и туризму. В 2014 году создан отдельный Государственный Комитет по туризму.

Ключевую роль в развитии туризма в Татарстане сыграла летняя Универсиада 2013. По статистике в Казань приехали представители 170 стран, побывали более 150 тысяч туристов.

С каждым годом растет число туристов и новых туробъектов. По динамике развития Республика Татарстан занимает лидирующие позиции в рейтинге России.

В качестве приоритетных видов туризма, развивающихся на территории Республики Татарстан, можно выделить следующие:

1. Лечебно-оздоровительный – вид туризма, который совершается с лечебными или оздоровительными целями. Большое количество пансионатов и санаториев используют природные лечебные ресурсы.

2. Событийный туризм – посещение страны в определенный момент времени, когда происходит какое-нибудь значимое событие.

3. Культурно-познавательный или экскурсионный туризм совершается с целью изучения истории, культуры, традиций страны.

4. Бизнес-туризм - поездки сотрудников в другие страны с деловыми целями.

5. Экологический – туризм среди живой природы.

6. Паломнический- разновидность религиозного туризма, направленный на посещение святых мест.

Туризм - временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства (далее - лица) с постоянного места жительства в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых и иных целях без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания. (Федеральный закон от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 01.04.2020) "Об основах туристской деятельности в Российской Федерации")

Индустрия туризма в Татарстане теснейшим образом связана с татарским языком. С каждым годом число туристов в Казани растет с каждым годом. В 2019 году Казань посетили 3,5 миллиона туристов. Это говорит о том, что Казань интересна для туристов и привлекает своей красотой и историей. Но нельзя путешествовать в Татарстан и не знать татарского языка.

Ни для кого не секрет, что в Татарстане говорят и на русском, и на английском, и на других иностранных языках. Для туриста не составит никакого труда снять номер в отеле, совершить экскурсию, купить сувениры. Везде его поймут и все объяснят.

Но многие туристы изучают язык той страны, куда хотят отправиться. Как уже было сказано, получение информации на извечном языке, намного лучше и полезней, чем слышать переделанную речь переводчика.

Есть мнение о том, что если путешественник говорит на родном языке страны, в которую он приехал, то к нему будет уважение со стороны жителей. Ведь турист, не побоявшись трудностей изучения языка, смог его выучить и сказать хотя бы несколько предложений.

В настоящее время туризм получил значительное развитие. Все больше и больше людей стремятся к путешествиям. А число посетителей Татарстана растет с каждым годом.

Для подтверждения эффективности предложенного тезиса о значимости татарского языка в сфере туризма нами была проведена экспериментальная работа. Опрос был проведен среди населения в возрастном ограничении от 18 до 40 лет. Каждому из участников опроса (25 человек) были заданы следующие вопросы: 1. Какой ваш родной язык? 2. На каком языке говорите дома? 3. Как часто путешествуете внутри республики? 4. На каком языке просите услугу/слушаете экскурсии? 5. Считаете татарский язык популярным в туристической индустрии в Татарстане?

Результаты опроса: на первый вопрос 44% респондентов считают татарский язык своим родным языком. 53% опрошенных дома говорят на татарском языке. 19 опрошенных людей, а это 75% предпочитают внутренний туризм, чем выездной. 55% респондентов предпочитают услуги на татарском языке. 61 % опрошенных считают татарский язык популярным в туристической индустрии в Татарстане. 30% респондентов предпочитают русский. 9% не могли дать точного ответа. Данные результаты подтверждают эффективность предложенного тезиса о значимости татарского языка в сфере туризма.

**ПАМЯТКА ДЛЯ ТУРИСТА ПРИЕЗЖАЮЩЕГО В КАЗАНЬ.** Ни для кого не секрет, как сложно адаптироваться к местной речи, когда человек приезжает в другую страну. Мы разработали специальную памятку для туриста в Казани. Она поможет беспрепятственно начать беседу с жителями, экскурсоводом и другими людьми, которые могут встретиться.

Доброе утро! - Хәерле иртә!

Добрый день! - Хәерле көн!

Добрый вечер! - Хәерле кич!

Здравствуйтесь - Исәнмесез!

Как ваши дела? - Сезнең хәлләрегез ничек?

Спокойной ночи! - Тыныч йоқы!

До свидания! - Сау булыгыз!

Далее обратите внимание на фразы для туриста, которые могут пригодиться в любой ситуации:

Пожалуйста/ спасибо

Зинһар өчен/рәхмәт

Я не понимаю вас

Мин сезне анламыйм

Не могли бы вы повторить это?

Сез кабатлап әйтә аласызмы?

Как вас зовут?

Сезнең исемегез ничек?

Не могли бы вы мне помочь?

Сез миңа ярдәм итә алмассызмы?

Где находится?..

Кайда урнашкан?

Туалет

Бәдрәф

Музей

Музей

Гостиница

Кунакханә

Ресторан

Ресторан

Сколько это стоит?

Бу ничә сум тора?

Могу я задать вопрос?

Мин сорау бирә аламмы?

Как мне добраться до..?

Моңда ничек барып житеп була?

Извините

Гафу итегез

Еще несколько лет назад татарский язык начал терять свою актуальность. Большинство людей избегали общения на нем. Но с течением времени культурное воспитание не позволило умереть языку, теперь ее роль возрастает с каждым днем.

Конечно же, татарский язык не сравнится в глобальными международными языками. Приехав за границу, можно с легкостью почти человека, знающего татарский язык. Но факт того, что по всему миру есть люди татарского происхождения и говорящие на татарском языке, есть надежда, что татарский язык все-таки не пропадет под давлением времени.

Как уже было сказано, индустрия туризма теснейшим образом связана с языками. С каждым годом число путешествующих увеличивается. Каждый турист, приезжающий в другую страну с разными целями, будь это спортивный туризм, оздоровительным туризм, пляжный туризм, так или иначе изучает культуру этой страны, общается с жителями. Одна из основных целей путешествий – получения культурного просвещение, развитие.

Казань привлекает все больше туристов с каждым годом, он становится массовым социально-экономическим явлением. Его развитию способствуют экономическое развитие самой страны, а также быстрое развитие политических, культурных, научных связей между государствами и народами.

Знание татарского языка в Татарстане – это критерий уважения к своему народу, к своей истории. Знание туристом татарского языка – это показатель культурного воспитания, уважения к чужой культуре, народу.

Подводя итог, можно сказать, что знание татарского языка для туриста, можно отнести к важной составляющей в путешествии. Каждый сможет найти для себя немало причин для изучения и совершенствования языка, ведь это не только показывают уровень культурного воспитания, а также изучение языков полезно для работы мозга.

#### **Литература**

1. Баранова А.Ю. Проблемы инфраструктурного обеспечения индустрии гостеприимства в муниципальных образованиях туристско-рекреационной специализации / А.Ю. Баранова // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2011. – № 3. – С. 168-179.
2. Браймер Р.А. Основы управления в индустрии гостеприимства / Р.А. Браймер. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 382 с.
3. Ваген Л. В. Д. Гостиничный бизнес / Л. В. Д. Ваген; пер. А. Сухорукова. – Ростов н/д: Феникс, 2001. – 412 с.
4. Зорин И.В. Энциклопедия туризма: справ. / И.В. Зорин, В.А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 368 с.
5. Квартальнов В.А. Теория и практика туризма: учеб. / В.А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 671 с.

***Р.И. Сабирова, А.Э. Рахимова***

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Владение языковой компетенцией является одной из важных составляющих при изучении иностранного языка, в статье рассматриваются особенности межкультурного развития коммуникативного метода обучения.*

***Ключевые слова:** языковая среда, аутентичные материалы, страноведческий интерес, межкультурная компетенция, лингвистические средства, творческое взаимодействие*

**R.I. Sabirova, A.E. Rakhimova FORMATION OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

*The possession of language skills is one of the important components when learning a foreign language, the article discusses the features of intercultural development of the communicative method of teaching.*

***Key words:** language environment, authentic materials, country-specific interest, intercultural competence, linguistic tools, creative interaction*

В современном мире для успешного изучения иностранного языка необходимы все более усовершенствованные методы и формы обучения. Если на начальном этапе обучения учащиеся занимаются с большим интересом и желанием, то на среднем и старшем этапе обучения необходимы стимулирование и мотивация учебных действий. Задача преподавателя – поиск новых путей формирования языковых и коммуникативных компетенций.

На сегодняшний день, когда речь идет о применении коммуникативного метода обучения иностранному языку, имеется в виду следующий этап его развития, получивший название *межкультурный*.

Преимуществом межкультурного развития коммуникативного метода обучения иностранному языку, можно отнести следующее:

- ориентированность обучения на личность обучающегося, на его когнитивно-эмоциональное развитие;
- широкое использование социально-культурного опыта с целью решения задач обучения с точки зрения диалога культур;
- наличие критерия коммуникативной значимости при отборе учебного материала и оценки устных и письменных текстов;
- разнообразие форм интерактивного общения учащихся (ролевые игры, драматизация, проекты, игры, тесты и т.д.) которые реализуются не только с помощью приемов обучения, но и путем использования изобразительной наглядности, широко представленной в учебных комплектах (рисунки, фотографии, изображения, таблицы, кроссворды и др.) [4, с. 16].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является практической целью обучения иностранным языкам.

Особое внимание уделяется преподавателем при отборе или составлении учебных материалов, в том числе учебных текстов.

Изучаемые учебные тексты должны знакомить с изучаемой культурой, традициями, этикетом общения, принятым в изучаемой культуре.

При отборе социокультурного компонента необходимо ознакомиться с иноязычными материалами, проанализировать лексико-грамматические источники, словари культуры, в которых изложены социокультурные факты современного языкового сознания носителей языка [4, с. 20].

На уроках иностранного языка при отборе дидактического материала необходимо большое количество текстов. Формированию основ языковой компетентности и погружению в языковую среду способствует использование в учебном процессе художественных аутентичных материалов. Такие тексты являются полезными для ознакомления с культу-

рой и традициями изучаемого языка, вызывают страноведческий интерес и желание путешествовать.

Под мотивацией понимается система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка.

Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека, которые побуждают его к совместной практической деятельности.

Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, но и учат мыслить аналитически.

Обучение чтению необходимо осуществлять как овладение активным автоматизированным процессом. Чтение необходимо для развития и участия в жизни общества, это способность понимать и размышлять над текстом, использовать его для открытия новой информации.

Аутентичные тексты являются источниками получения знаний о культуре изучаемого языка, расширяют репертуар лингвистических средств и позволяют обучающимся оценить их употребление в соответствии с конкретной ситуацией. В содержание обучения необходимо включать аутентичные образцы общения, этикетные формулы изучаемой культуры.

Очень важным является учет речевого и учебного опыта учащихся в родном и других иностранных языках. Учет данного принципа предполагает формирование умений анализировать структуры родного и изучаемого языков, использование ассоциаций из родного и иностранного языка, сравнение культурных особенностей, перевод текстов на родной язык, что может облегчить и мотивировать изучение иностранного языка. Учет родного языка и культуры обучаемого, способствует развитию взаимопонимания между носителями различных социокультурных кодов.

### **Литература**

1. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // Иностр. языки в школе - 2001. - № 2. - С.40-44.
2. Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый № 5(109) - 2016. - С. 676-679.
3. Филатова Т.Н. Создание коммуникативных задач на уроке английского языка // Английский язык в школе. - 2012. - № 1(33) - С. 2-4.
4. Фролова Г.М. Еще раз о коммуникативном методе обучения иностранному языку // Английский язык в школе № 3(39). - 2017. - С. 16-20.
5. Чалова Л.В. Выбор текста для обучения чтению на английском языке

*В.П. Иванова, Г.А. Вильданова*

## **АНАЛОГИЧНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

*Статья посвящена продуктивным способам словообразования в современном английском и китайском языках.*

**Ключевые слова:** *словообразование, китайский язык, английский язык, словосложение, аффиксация, сокращение, языковая семья, заимствование*

**V.P. Ivanova, G.A. Vildanova ANALOGOUS WORD-FORMATION MODELS  
IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES (BASED ON THE MATERIAL OF  
ENGLISH AND CHINESE)**

*The article is devoted to the productive ways of word-formation common in both modern English and Chinese.*

**Key words:** *word-formation, Chinese, English, compounding, affixation, shortening, language family, borrowing*

Словообразование, также известное как деривация в лингвистике, представляет собой изучение правил построения новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом. Изучая и анализируя правила китайского и английского словообразования, учащиеся могут также расширить свой словарный запас родного языка в дополнение к выяснению сходств и различий между двумя соответствующими языками.

Хотя английский и китайский языки принадлежат к разным языковым семействам, генерация их почти одинакова, что достигается тремя способами: созданием новых слов с элементами родного слова - словообразование, добавлением новых значений к существующим словам и заимствованием слов из других языков. Из этих трех способов словообразование является самым главным и важным способом, который состоит из трех основных приемов: словосложение, аффиксация и сокращение [1].

Словосложение - это способ, который объединяет два и более слов в одно слово в соответствии с определенным порядком. По классу слов его можно разделить на составные существительные, составные глаголы, составные прилагательные и т. д. Среди них наибольшую долю занимают составные существительные. По внутренней структуре соединения мож-

но разделить на существительное + существительное, существительное + глагол, глагол + глагол и другие.

В английском языке появляется все больше новых слов, которые просто объединяются путем простого сложения двух слов. Например, *jobseeker* 'соискатель', *website* 'веб-сайт', *aftermarket* 'вторичный рынок' и т. д. Все больше и больше новых слов состоит из трех или более слов, таких как: *video on demand* 'видео по запросу', *pull-down menu* 'выпадающее меню', *pay-as-you-go* 'оплата по мере поступления' и т. д.

Продуктивность словосложения в китайском языке обусловлена особенностями самой языковой системы. Словосложение - это один из важных способов создания современных китайских новых слов, например, 白领**báilǐng** белый + воротник = офисный работник, 冲浪**chōnglàng** устремляться + волна = серфинг и т.д. Большинство современных китайских слов - это двусложные слова, но среди лексики, созданной в настоящее время, появляется все больше и больше многосложных слов, в частности, появляются слова, включающие до пяти элементов. Этот факт - яркая иллюстрация тенденции растущей популярности многосложной словообразовательной модели при генерации неологизмов.

Китайский язык принадлежит к изолирующему типу языка. В отличие от китайского, английский язык является аналитическим языком. Особенностью английского языка является то, что в нем существует множество разнообразных аффиксов, играющих важную роль в создании новых слов. Аффиксы в китайском языке являются закрытыми, в то время как аффиксы в английском языке являются открытыми. Аффиксация относится к способу добавления аффикса к определенным корням для создания новых слов. Аффиксация - это традиционный способ формирования новых слов в английском языке, которые не только увеличивают количество английских слов, но и обогащают выразительные формы (Throny - любитель сериала «Игра престолов»; Trumpista - сторонник политики Д. Трампа и т.п.). В китайском языке есть свои «традиционные» аффиксы, обладающие сильной способностью создавать новые слова. 阿, 第, 初, 老, 儿, 子, 头, 性, 者, 化 и другие являются традиционными префиксами и суффиксами. Такие аффиксы обладают сильной способностью создавать новые слова. Например, 性означает «свойство, характер»: 一次性 'одноразовый', 实质性 'существенный', 伸缩性 'подвижность'.

Аббревиация - это еще один метод, обычно используемый для создания слов. Современная социальная коммуникация требует от нас «коммуникативно емких» форм - лаконичных и компактных лексических единиц с объемным содержанием и сокращение - лучший способ удовлетворить это требование. Например, FBI - это аббревиатура Федерального

бюро расследований, ADIS - это аббревиатура синдрома приобретенного иммунодефицита. В китайском языке "人会" - это аббревиатура от "人民大会", "市市" - это аббревиатура от "进入世界贸易组织". Количество китайских аббревиатур не так велико, как английских, но оно постоянно увеличивается за счет создания новых слов. В английском языке присутствуют такие виды сокращений, как аббревиатура, акронимы и разные виды усечений (апокопа, аферезис, синкопа), в то время как в китайском языке существуют два вида сокращений: извлечение и обобщение с помощью числа, обобщение числом [2].

Опираясь на выполненный анализ, мы приходим к следующему выводу: существует три универсальных способа создания английских и китайских слов, несмотря на их принадлежность к разным языковым семьям и значительные структурные различия. Однако изучение «точек соприкосновения» столь не похожих языков позволяет упростить их изучение, создает своеобразную опору при изучении второго иностранного языка.

#### Литература

1. Chu Xiaoning. Comparative Study about Motivation of Compounds in English and Chinese. – Qingdao.: Institute of Foreign Languages in Ocean University of China, 2004.

2. Shiyun Cheng. A Contrastive Analysis of Word Formation of English and Chinese Neologisms // ACADEMY PUBLICATION [Электронный ресурс]. – Shanxi, 2018. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls0802251256/1412> (дата обращения 01.02.2020).

*Е.К. Кузьмина*

### ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Овладение вторым иностранным языком является одним из ключевых аспектов успешного развития карьеры. Французский язык является средством общения, способом реализации различных видов коммуникаций в обществе, политике, бизнесе и других сферах. Одной из основных проблем учителя в процессе обучения второму иностранному языку является пробуждение интереса и любви к этому предмету.*

**Ключевые слова:** обучение, ролевая игра, французский язык, иностранный язык

## **E.K. Kuzmina PECULIARITIES OF CORRECTIVE TECHNOLOGY IN FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

*Second foreign language is one of the key aspects of successful career development. French is a means of communication, a way to implement various types of communication in society, politics, business and other areas. One of the main problems of a teacher in the process of teaching a second foreign language is the awakening of interest and love for this subject.*

**Key words:** *training, role-playing, French, foreign language*

Современный период развития во всём мире характеризуется влиянием информационных потоков средств масс-медиа, глобальной компьютеризацией жизни общества. На этом фоне необходимо искать новые подходы к образованию. Мы являемся свидетелями появления новых образовательных технологий, которые соответствуют духу времени в области обучения иностранным языкам. В российском образовательном пространстве, начиная с 60-х годов XX века, широко применяется коммуникативная технология обучения видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму, когда за основную единицу обучения был принят речевой образец на уровне предложения, вместо изолированного слова. В этот период возникла ориентация на практическое владение иностранным языком. Коммуникативные технологии пронизывают весь учебный процесс по иностранным языкам, взаимодействуя с другими технологиями обучения. Общеизвестные информационно-коммуникативные технологии в виде интернет – технологий и технологий использования обучающих компьютерных программ. Например: «WebQuest», «Hotlist», «Treasurehunt», «Subjectsampler», «Multimediascrapbook» являются разновидностями интернет технологий [1, 14, 15, 16]. Эти технологии стали широко использоваться в российских образовательных учреждениях. Внимание российских исследователей и практиков привлекали «подкастинговые» технологии [2], представляющие собой звуковые дорожки или видеофайлы, предназначенные для прослушивания и просмотра через сеть Интернет.

К эффективным интернет – технологиям относят также TED видео-конференции и видео-блоги [2], которые представляют собой современный образовательный многотемный ресурс, который может быть использован для расширения кругозора и для формирования речевых умений.

Нельзя не упомянуть технологию «Портфолио», которая пришла в Россию с Запада и стала внедряться в учебный процесс в качестве индивидуальных учебных достижений учащихся.

В рамках педагогических технологий разрабатываются технологии обучения в сотрудничестве. Это проектные технологии, кейс – технологии, обуславливающие обучаемых работать в команде. Известны также модульные технологии, как формы и способы организации учебного процесса. Хотя, как отмечают исследователи [3], согласно отчету Европейской ассоциации университетов, сегодня не существует единого понятия «модульное обучение». Модуль рассматривается или как образовательный блок, или как система междисциплинарных элементов.

Заканчивая краткий обзор современных технологий, отметим игровые технологии для формирования навыков и умений, а также тестовые технологии для контрольной деятельности.

Каждая из вышеуказанных технологий имеет свое предназначение для конкретной педагогической деятельности – формирование языковой, речевой, социокультурной компетенций, которые входят в состав коммуникативной компетенции, для расширения кругозора учащихся, для осуществления контроля учебного процесса и других целей.

В основном, инновационные технологии применяются когда обучаемые уже обладают определенным уровнем коммуникативной компетенции, который позволяет им работать с информационными, проектными и другими технологиями.

### **Литература**

1. Dominique Markey. L'enseignement modulaire en langues étrangères / Markey Dominique: Elena Porchneva // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания. Материалы III-ей Международной научно-практической конференции - Казань: Хэтер, 2015, - с.157-169

2. Васильева В.Н. Психолого-дидактическая основа коррективной технологии обучения французскому языку /В.Н.Васильева, О.Ф.Остроумова// Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: Материалы Международной Научно-практической конференции (27-28 октября 2016 года) — Казань, Отечество, 2016, - с.139-149

3. Гальперин П.Я. Психология, как объективная наука: избранные педагогические труды / П.Я. Гальперин; РАО – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2003 – 408 с.

4 Лисина М.И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1980. - №15. – с. 153-169

5. Васильева В.Н. Эволюция методов познавательной – практической деятельности в парадигме коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Монография / В.Н. Васильева, Г.И. Назарова, Л.Р. Низамиева, О.Ф. Остроумова. – Казань, КФУ, 2012 – 212 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*В статье рассматриваются особенности организации коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка. Важность овладения культурой коммуникативного поведения заключается в том, что не обладая ей, человек становится беспомощным в самых простых ситуациях, связанных с организацией своего повседневного быта. Учителю иностранного языка важно знать возрастные особенности подростков и учитывать их в обучении и воспитании.*

**Ключевые слова:** коммуникативное поведение, подросток, возрастные особенности, воспитание, иностранный язык, культура, лингвокультура

**V.F. Mannapova, R.Z. Valeeva FEATURES OF THE ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

*The paper explores features of the organization of communicative behaviour in adolescents in the process of learning a foreign language. The importance of mastering the culture of communicative behaviour is that without it, a person becomes helpless in the simplest situations related to the organization of their daily life.*

**Key words:** communication behaviour, adolescent, education, foreign language, culture, linguoculture

Коммуникативное поведение представляет собой целый комплекс традиций, норм общения, правил поведения носителей определенной лингвокультуры. Основу коммуникативного поведения составляет речевой этикет с национальными, общемировыми и культурными особенностями [2, с. 60]. Межкультурная коммуникация обогащает общемировой компонент коммуникации, однако национальный и культурный компоненты также имеют немаловажное значение в процессе коммуникации и определяют коммуникативное поведения. Следовательно, в процессе организации коммуникативного поведения у подростков, педагог должен учитывать коммуникативные особенности изучаемой лингвокультуры. Таким образом, процесс организации коммуникативного поведения у обучающихся в процессе изучения иностранного языка должен рассматриваться в позиции лингвокультурологии.

Все это позволяет определить следующие особенности процесса организации коммуникативного поведения у подростков в процессе изучения иностранного языка:

1) дать представление об общекультурных нормах в ситуации коммуникации с позиции изучаемой лингвокультуры. К данному аспекту

относится особенности приветствия, прощания, привлечения внимания, комплименты и т.д.;

2) ситуативные нормы в случаях экстралингвистической ситуации, к каким можно отнести общение по вертикали (между мужчиной и женщиной в мусульманской традиции, начальником и подчиненным), а также по горизонтали (также отнесем общение между мужчиной и женщиной, например, в русской лингвокультуре);

3) формирование коммуникативного поведения с учетом индивидуальных норм подростка, через которые находят выражение уже имеющийся коммуникативный опыт ученика, особенности сформированной у него общественной и нравственной системы ценностей, общекультурное развитие;

4) групповые нормы коммуникативного общения, которые присущи закрытым или обособленным группам по таким критериям, как социум, гендер, возраст, профессия и т.д.

Таким образом, для того, для эффективной организации коммуникативного поведения у подростков на уроках иностранного языка необходимо учитывать вышеназванные аспекты коммуникативного поведения.

Отсутствие у учащихся умений или относительной механизации языка и культуры также напрямую приводит к появлению у подростков феномена «высокие баллы и низкая энергия»: учащиеся могут получить высокие оценки на соответствующих экзаменах по иностранному языку, но они не могут свободно общаться на изучаемом языке и имеют недостаточное понимание иностранного культурного фон. Например, не всегда подростки могут понять идиомы, фразеологические обороты, сленгизмы, а также использовать невербальные средства общения в коммуникативном поведении именно изучаемой лингвокультуры. Это подводит к необходимости, что обучение иностранному языку и коммуникативное и культурное обучение должны быть тесно связаны. Насколько это возможно, учащиеся могут более систематически овладевать знаниями, связанными с языком и культурой в процессе изучения языка, чтобы у них было более широкое видение и богатые резервы знаний.

Практикуемый во многих странах жест «окей» (кольцо из указательного и большого пальца) также не является универсальным жестом. Например, в России и Америке (откуда был заимствован этот жест) он обозначает «хорошо», «отлично». Но уже в Бразилии этот жест будет трактоваться как оскорбление.

Использование Интернет-сети предоставляет учащимся возможность создать виртуальный контекст, который может сделать атмосферу в классе живой и активной. Мультимедийная среда, отображаемая мульт-

тимедийной платформой, является яркой и трехмерной, что делает погружение студентов и углубляет участие студентов в учебный процесс. Учителя должны в полной мере использовать это преимущество, полностью исследовать свои культурные коннотации в обучении, привлекать интерес к культуре, стимулировать ассоциации подростков и мотивацию учиться с интересом [1, с. 16].

Таким образом, в процессе обучения культуре коммуникативного поведения на уроках иностранного языка, важно использовать интересный для подросткового возраста аутентичный материал, прецедентные тексты, систему специальных упражнений, инновационные формы подачи учебного материала, а также изучение культуры коммуникативного поведения в Великобритании в сопоставительном аспекте с Россией.

### **Литература**

1. Болдырева Т.В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник Челябинске государственного университета. 2011. № 7. - С. 15-25.

2. Опанасенко А. А. Развитие социокультурной компетенции учащихся на уроках иностранного языка в современной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - Т. 33. - С. 59-62. - URL:<http://e-koncept.ru/2017/771130.htm>.

3. Пыхина Н. В., Жарова А. М. Реализация коммуникативной категории вежливости в иноязычном образовании // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kommunikativnoy-kategorii-vezhlivosti-v-inoyazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 22.01.2020).

4. Хамидуллина Г. Г. Формирование коммуникативного поведения подростков в поликультурное образовательной среде // Молодой ученый. - 2018. - №44. - С. 297-300. - URL <https://moluch.ru/archive/230/53545/> (дата обращения: 22.01.2020).

***И.И. Ибрагимова, А.И. Мухаметшина***

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Изучение фразеологизмов на уроках иностранного языка является необходимым в связи с изучением более полной информации о культурно-историческом значении нации, обогащению словарного запаса словаря, интереса учащихся к изучению как иностранного, так и русского языков, определе-*

ние культурной составляющей английского народа на основе фразеологического фонда.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, компонент, национальная специфика

## **I.I. Ibragimova, A.I. Mukhametshina LINGUO-CULTURAL ASPECTS AND LINGUOCULTUROLOGY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

*The study of phraseology in foreign language lessons is necessary in connection with the study of more complete information on cultural and historical significance to the nation, the enrichment of vocabulary, students' interest in studying foreign and Russian languages, the definition of the cultural component of the English people on the basis of phraseological Fund.*

**Key words:** *Phraseological units, components, national specificity*

На современном этапе фразеология является одним из важнейших объектов лингвистического исследования.

А.В. Куниным было дано достаточно конкретное определение фразеологизма. «Фразеологизмы являются сочетаниями слов, т.е. раздельно оформленными образованиями с полностью и частично переосмысленными компонентами, фразеологическими значениями. Для фразеологических единиц характерна не вообще устойчивость, а устойчивость на фразеологическом уровне, закономерны зависимости словесных компонентов и структурно-семантическая немоделированность. Фразеологические единицы образованы по грамматическим моделям переменных сочетаний предложений:

Хорошо известно, что язык неразрывно связан с культурой. Поэтому можно утверждать, что взаимоотношение языка и культуры является одним из основных направлений лингвокультурологии и способов формирования знаний человека об окружающем мире. Следует отметить, что не менее важной чертой языкового отражения восприятия действительности и традиций является и ее национальная специфика. В языке мы находим все характерные тонкости культуры определенного народа, и поэтому язык может конкретно выражать национально-культурные аспекты его носителей.

Как и в других языках, в английском языке имеется множество фразеологизмов, которые взяты непосредственно из литературных произведений. Также как и в русском языке, они широко используются в разговорной речи. Широко известные фразеологические словосочетания из произведения Л. Керрола «Алиса в стране чудес»:

1) «I am not crazy; my reality is just different from yours». – Я не сумасшедший, просто моя действительность отличается от вашей.

2) «I'll be judge, I'll be jury»- Я и суд, я и следствие.

3) «To smile like a Cheshire cat» - улыбаться до ушей.

4) «As mad as a hatter»- сойти с ума.

Особенности фразеологических выражений также является их воспроизводимость, т.е. использование словосочетаний как готовых речевых единиц определенной семантикой и лексическим составом. Например: трагедия В.Шекспира «Ромео и Джульетта».

1) «A plague o'both your houses» - Чума на оба ваших дома!

2) «For never was a story of more woe than this of Juliet and her Romeo» - «Нет повести печальнее на свете, чем повесть о Ромео и Джульетте».

Передача перевода ФЕ с английского языка на русский – сложная задача. Следует учитывать смысл, образность, стилистическую образность фразеологизмов. ФЕ – прежде всего живое культурное наследие, которое, входят и в нашу речь, и в нашу – жизнь. Следовательно, с изучением фразеологических единиц в преподавании иностранного языка. Мы можем проникнуть в культуру, образ мышления другого народа и его литературу. Поэтому активное использование ФЕ вызывает у учащихся интерес к изучению иностранного языка.

Таким образом, фразеологизмы является важной частью лингвокультурологического аспекта в процессе преподавания и изучения иностранного языка.

### Литература

1. Алефиренко Н.В. Лингвокультурологическое содержание понятия «дискурс» в современной лингвистике // Русское слово в мировой культуре. Материалы X конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург. 30 июня - 5 июля 2003г. Пленарные заседания: Сб докладов в 2томах. Т.1- СПб.:2003. – С.7-12

2. Бархударов СМ.Г. О значении и задачах исследований в области терминологии// Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.:Нпука,1970. – С. 9-11

3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. М.: Наука, 1986.- С.179

4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения,1996. – С.5

5. Hooper J., Thomson S. On the applicability of root transformations// Linguistic Inquiry. -1973.-Vol.4. - №4 – P.73

6. Palmer F.R. Semantics a new outline. М.,1982.- P.67

## КОМПОЗИТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье предметом основного рассмотрения являются сложные существительные (*шире – композиты*). Автор статьи анализирует их образование и влияние на современный русский язык, а также обозначает особенности и специфику изучения на уроках русского языка и литературы в школе на этапе основного образования (5-9 классы). Обращение к теме и актуальность настоящего исследования обусловлены убежденностью в том, что сложные слова (композиты) могут выступать как способ мотивации обучающихся к углубленному изучению лингвистических вопросов, то есть открывать путь в науку, к языковой чуткости и зоркости.

**Ключевые слова:** современный русский язык, лексика, словообразование, неологизмы, заимствования, сложные существительные, композиты, основная образовательная программа

### T.I. Volovikova COMPLEX NOUNS IN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*The subject of the main consideration is complex nouns. This article analyzes the formation of composites and their influence on the modern Russian language. The author describes the features and specifics of complex nouns in studying the Russian language and literature at school at the stage of basic education (grades 5-9). The appeal to the problem and the relevance of this research are due to the belief that complex nouns (composites) can act as a way to motivate students to in-depth study of linguistic issues, that is, to open the way to science, to language sensitivity.*

**Key words:** Russian language, lexicon, word formation, neologisms, complex nouns, composites, basic educational program

В XXI веке русская лексика удивляет не только численным составом, но и многообразием своих неологизмов. Среди новых слов особо выделяются лексические единицы, имеющие двухкомпонентный состав, например: *фитнес-клуб, дизайн-студия, бизнес-конгресс, офис-менеджер, онлайн-конференция* и т.п. Эти примеры демонстрируют словотворческую активность современного русского языка, которая проявляется в образовании сложных слов (композитов), значительная часть которых состоит из заимствований. Интересен и такой процесс, как преобразование заимствованных словосочетаний, в состав которых входят элементы, ранее освоенные языком, в сложные слова: *сити-менеджер, кофе-брейк, топ-модель* (от англ. *citi manager, coffe break, top model*).

В печатных и электронных изданиях, включая разнообразные словари (см. [1-3]), можно найти много примеров использования сложения слов (особенно с недавними заимствованиями) в лексике современного

русского языка и разделить их по тематическому принципу, учитывая различные сферы жизни:

- информационно-компьютерные технологии (*онлайн-формат, интернет-магазин, IP-адрес, веб-страница, флэш-карта* и др.);
- искусство (*гала-концерт, джаз-оркестр, арт-директор, дизайн-студия* и др.);
- спорт (*Баскет-холл, степ-аэробика, триал-спорт, фитнес-центр, шейпинг-зал* и др.);
- политика (*берг-коллегия, карт-блани, экс-спикер* и др.);
- экономика (*аудит-центр, бизнес-леди, офис-менеджер* и др.);
- медицина (*бизнес-врач, бэби-план, допинг-тест* и др.);
- сфера правоохранительной деятельности (*киберпреступность, фейс-контроль, бодигард* и др.);
- массовая культура (*стрит-интервью, брейк-культура, эксклюзив-тур, шоу-бизнес, стрит-джаз* и др.);
- быт (*кофе-глясе, эконо-такси, лобби-бар, хэппи-энд* и др.) и т. д.

Центральное положение в настоящее время занимает лексика, связанная с компьютерной и электронной техникой, что соответствует процессу проникновения научно-технических и информационных технологий в нашу жизнь.

На втором месте – лексика, связанная с искусством (шире – культурой), поскольку последние десятилетия эта область характеризуется поисками всё более новых направлений и сознательным смешиванием разных стилей, что отражается в словарном составе.

Кроме того, значительно пополняется лексика спортивной тематики, так как названия модных видов спорта и атрибутов, связанных с ними, постоянно вводятся в активное употребление.

Новообразования интересны с точки зрения как тематики, так и происхождения. В первую очередь следует отметить, что таковыми являются лексические единицы главным образом англо-американского происхождения: *пресс-конференция, стрит-джаз, мультимедиа-система, масс-медиа* и др.

Активное участие в указанном процессе заимствования принимают также следующие языки:

- французский (*гала-концерт, пресс-атташе, жен-премьер*),
- немецкий (*ноль-диета, кресс-салат, дизтопливо, гретхен-фраге*),
- татарский (*Нур-маркет, Идел-пресс, Казань-пром, Татар-информ*) и др.

Встречаются композиты, сочетающиеся компоненты которых этимологически различны. Например: *визит-эффект, банкет-коктейль, гранд-дама, хай-тек* и др.

Рост сложных существительных нового типа в современном русском языке связан с вопросом функционирования их в речи. Анализируемые композиты наблюдаются в разнообразных источниках:

1) тексты публицистического стиля (газеты, журналы, рекламные буклеты и т.п.);

2) лексикографический материал (словари иностранных слов, толковые словари, словари неологизмов и др.);

3) тексты художественной литературы.

Основной базой пополнения лексического состава современного русского языка композитами являются тексты публицистического стиля. Именно в языке рекламы, в языке газет и журналов наиболее ярко отражаются тенденции общезыкового развития.

С точки зрения степени освоенности можно выделить композиты широко употребляемые, речевые, контекстуальные и индивидуально-авторские.

Являясь в современном русском языке продуктивным номинативным средством, композиты активны в процессах наименования и переименования реалий, в обогащении представления об уже имеющихся понятиях.

Наряду с процессами номинации композиты участвуют и в обогащении образного представления об окружающем мире, характеризуя и оценивая предмет.

Однако на уроках русского языка в школе при изучении сложных существительных, заимствований и неологизмов в школьных учебниках (см. [4, 5]) не упоминается об этом уникальном и интересном процессе современного русского языка. Обходится стороной настоящее явление и при изучении способов сложения слов. В рекомендуемых Министерством просвещения Российской Федерации учебно-методических пособиях приводятся менее актуальные примеры таких слов, как *универмаг*, *завхоз*, *диван-кровать*, реалии которых, бесспорно, выходят из активного словоупотребления.

Для того чтобы мотивировать обучающихся на уроках русского языка и литературы, безусловно, необходим актуальный лексический материал для изучения данной тематики, а также пополнение школьных словарей соответствующим лексическим материалом. Живые процессы, на наш взгляд, могут стимулировать к углубленному изучению лингвистических вопросов, то есть открывать путь в науку, к развитию языковой чуткости.

Особое внимание следует уделять орфографическим особенностям композитов нового типа. Многие из них уже зафиксированы словарями и стали широко употребляемыми в русской речи. В основном это образо-

вания, оба компонента которых ассимилированы в той или иной степени и функционируют в современном русском языке. Например: *сервис-центр, бизнес-ланч, интернет-привет, холдинг-компания* и др.

Некоторые сложные существительные (компози́ты) употребляются в разных вариантах, что обусловлено особенностями языка источника: *фитнес-центр* и *фитнес центр*, *бизнесумен* и *бизнес-вумен*, *бодибилдинг* и *боди-билдинг*, *веб-дизайн* и *web-дизайн*, *онлайн-трансляция* и *online-трансляция* и др.

Как видим, первая часть некоторых сложных существительных – слово иностранное (чаще всего пишется на латинице), а вторая – слово русскоязычное или «обрусевшее».

Ученые называют такие компози́ты словами-«кентаврами» [6]. Их появление – результат влияния английской словообразовательной системы. Именно такой способ словообразования сложных слов представлен и в «старых» частично сокращенных словах, как, например, *профсоюз*, *госслужащий*, или в более недавних образованиях: *мини-юбка*, *рок-музыкант*.

Заметим, что на уроках русского языка данный способ словообразования рассматривается в 6 классе (см. [4]), и более в рамках основной образовательной программы этот вопрос не ставится.

Практика между тем показывает, что после изучения на уроках русского языка таких тем, как «Способы словообразования» и «Сложные существительные», при выполнении задания базового уровня, будь то: «Найдите и выпишите сложные слова из текста», обучающиеся наряду с существительными, образованными путем сложения корней (основ) с участием соединительной гласной или без такового, типа *снегопад*, *путешественник*, в один ряд ставя, отмечают синтаксические конструкции с одиночными приложениями: *пень-старичок*, *бельчонок-невидимка* и т. п. Происходит это потому, что тема «Приложения» изучается с отрывом от указанных тем в два года – только в 8 классе (см. [7]).

Что касается уроков литературы, то сложные слова (компози́ты) дают о себе знать в изучаемых литературно-художественных текстах разных жанров и терминологии (например, *лиро-эпические жанры*, *силлаботонический стих*, *сказка-феерия*, *роман-эпопея*, *трагикомедия*) (см. [8]).

По нашим наблюдениям, в русских классических произведениях, включенных в школьную программу так называемого среднего звена, компози́ты встречаются очень редко, чаще всего это либо окказионализмы, либо слова, образованные способом сложения с помощью соединительных гласных *-о-/-е-* (у А.С. Пушкина – *нерукотворный* [9], *книгопродавец* [10] и др.), а в современных произведениях и переводной зарубежной литературе их уже больше. Например, у иноязычных писателей Рэя Брэд-

бери или Томаса Манна, чьи тексты включены в списки для внеклассного чтения на летнее время (см. [11]), исследователями прослеживается тенденция к необходимости заменять синтаксические конструкции композициями нового типа (*жук-автомобиль, плащ-палатка* и т.п.) [12].

Полагаем, изучение композитов современного русского языка должно и важно продолжать во внеурочной деятельности через погружение в лингвистические профессии, игровую форму (например, по аналогии с легендарным шоу «Форт Боярд»), научно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся [13].

Как показывает проведенное исследование, многие композиты не соответствуют не только русской орфографии, но и русской графике. Ни для кого не секрет, что русскоязычные слова должны передаваться на письме кириллическим шрифтом.

Наиболее употребительные композиты постепенно осваиваются говорящими, превращаясь в обычные лексемы, правда, с ограничением в речевом использовании. Таковы, например, характерные для разговорной речи слова *симка, эсэмэска*, а также используемые в молодежной речи *сидишка* – образование от аббревиатуры CD, возникшей из сокращения англ. *compact disk* – *компакт-диск, флешка*, образованное с помощью суффикса *-к-* от первой части сложного компьютерного термина *флэш-карта*, и др.

Таким образом, языковая мода не только оказывает влияние на процесс вхождения в русский язык новых заимствований на морфологическом и лексическом уровне, но и способствует переходу уже ассимилировавшихся в языке заимствований на иной стилистический уровень, а кроме того, воздействует на русское словообразование.

#### Литература

1. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – М.: Эксмо, 2000. – 671 с.
2. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Рус. яз., 2003. – 846 с.
3. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Скляревской. – СПб.: Фолио-Пресс, 2002. – 700 с.
4. Русский язык. 6 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / М.Т. Баранов и др. – М.: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 192 с.
5. Бондаренко М.А. Русский язык. Проекты и творческие задания. Рабочая тетрадь. 6 класс. – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.
6. Крысин Л.П. О некоторых новых типах слов в русском языке: слова «кентавры» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 4 (2). – С. 575-579.
7. Русский язык. 8 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций / М.Т. Баранов и др. – М.: Просвещение, 2019. – 282 с.
8. Школьный словарь литературоведческих терминов / Л.В. Чернец, В.Б.

Семенов, В.А. Скиба. – 4-е изд., доп. – М.: Просвещение, 2013. – 558 с.

9. Пушкин А.С. Я памятник себе воздвиг нерукотворный... [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/797/p.1/index.html>

10. Пушкин А.С. Разговор книгопродавца с поэтом [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/525/p.1/index.html>

11. В новый класс: список литературы на лето (5-9 класс) [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/v-novyy-klass-spisok-literatury-na-leto-5-9-klass/>

12. Пашкеева И.Ю. Сложные слова в англоязычных художественных текстах и их перевод на русский язык. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2014. – 175 с.

13. Парад ярких событий в #Тема37: В ленте 10 знаменательных вех русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.instagram.com/p/CA3LVO-JC36/?igshid=dkwfx60swtbw>

*В.П. Иванова, Р.З. Валева*

### **ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ИТ – ТЕХНОЛОГИЙ НА ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПЛАСТ ЯЗЫКА: ПРЕИМУЩЕСТВО КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПЛАСТА ЯЗЫКА**

*Статья посвящена влиянию компьютерных игр на формирование лексического состава.*

**Ключевые слова:** *лексический состав, компьютерные игры, английский язык, речь, методы, восприятие, мотивация, языковая среда*

**V.P. Ivanova, R.Z. Valeeva THE IMPACT OF IT-DEVELOPMENT ON THE LEXICAL LAYER OF LANGUAGE: THE ADVANTAGE OF COMPUTER GAMES IN THE FORMATION OF THE LEXICAL LAYER OF LANGUAGE**

*The article is devoted to the influence of computer games on the formation of lexical composition.*

**Key words:** *lexical structure, computer games, English, speech, methods, perception, motivation, language environment*

Язык всегда был незыблемо связан с социумом. Он возникает тогда, когда у людей возникает потребность общаться между собой. Общество развивается, и, тем самым, оно усложняется. Формы общественной жизни претерпевают изменения, и они становятся многограннее, происходит формирование сознания у человека и в итоге, формы общения тоже становятся наиболее сложными.

Как ученые, так и преподаватели уже много лет пишут о преимуществах использования игр в языковом классе. Многие из них в значительной степени согласны с тем, что игры: обеспечивают полезный и значимый контекст для использования языка; они поощряют учащихся к взаимодействию и коммуникации; могут как бросать вызов, так и уменьшать тревогу (поскольку акцент делается на сообщении, а не на его форме); обеспечивают практику во всех четырех навыках; так же помогают учащимся создать и поддержать значительные усилия, связанные с изучением иностранного языка.

Английский язык стал одним из самых важных языков для общения. Стремительное расширение и распространение английского языка привело к тому, что популярность этого языка сделала язык универсальным средством передачи информации во многих странах мира.

Идеи данной темы были серьезно восприняты Робертом Моррисом из Чикагского университета, который впервые предложил стипендию для занятий киберспортом. Изучив две группы: студентов-футболистов и геймеров было обнаружено, что уровни конкурентоспособности, настойчивости, целеустремленности были очень схожи между ними, и обе группы демонстрировали одинаковое желание преуспеть в составе команды. Оба "вида спорта" требовали от членов команды детальной ориентации, хорошей координации рук и глаз и стратегического мышления. Единственная разница была в уровне сердечно-сосудистой активности. Обе группы получили анализ эффективности и тактические рекомендации от тренеров, и обе впоследствии добились улучшений [1].

Сколько университетов начнут предлагать такие программы, еще предстоит выяснить, но идея о том, что онлайн-конкурентные игры в дальнейшем будущем смогут повысить производительность, является далеко не беспочвенной. Командная работа, умение работать в команде, стратегическое мышление и коммуникация в наше время очень важны. Все это важные навыки незаменимы в условиях современной конкуренции.

На сегодняшний день для нас данные методы, кажутся далекими от нормы, но все они указывают на то, что использование игр для поддержки обучения не является пустой тратой времени. Когда ученик получает рациональное сочетание игр и обучения, это развивает автономные навыки обучения и побуждает его тратить больше времени на выполнение задач. В результате чего оказывается большое влияние на результаты обучения.

Интерес к видеоиграм с целью пополнения лексического состава языка был впервые сформирован в 1980-м году, когда в обиходе были так называемые развивающие игры. Однако многие отзывались нега-

тивно в отношении данных игр, так как считалось, что игры несут пагубное влияние на игроков. В XX веке игровая индустрия расцвела, и рыночная ситуация изменилась. Игровые компании стали делать акцент на производстве развлекательных игр, так как они обнаружили, что именно на этих играх есть возможность хорошо зарабатывать [4].

В последнее время компьютерные игры стали обретать популярность и сегодня, интерес в использовании таких игр с целью пополнения своего словарного запаса по иностранному языку стал актуален. Они несут в себе немалое нравственное начало, так как делают овладение иностранным языком коллективным.

Домашние задания, викторины, тесты и даже задания в классе могут вызвать большой стресс и беспокойство у обучающихся, особенно у тех, кто изо всех сил старается не отставать от одноклассников. Этот стресс и тревога могут фактически подорвать прогресс обучающегося, заставляя чувствовать себя изолированным от преуспевающих сверстников. Но видеоигры и даже большинство обучающих игр являются отличным эквалайзером, потому что они помогают снять стресс, повысить социальную вовлеченность. Так же помогают студентам получать удовольствие во время изучения английского или любого нового языка.

На самом деле, исследование, недавно опубликованное в *Washington Post*, показывает широкий спектр преимуществ для здоровья от видеоигр и обучающих игр, включая тот факт, что они:

- 1) Помогают уменьшить или облегчить симптомы депрессии;
- 2) Помогают уменьшить или облегчить симптомы бессонницы;
- 3) Помогают облегчить симптомы временного стресса;

Ученые действительно обнаружили, что благодаря видеоиграм можно не только быстрее выучить английский или любой другой новый язык, но и получить широкий спектр потенциальных преимуществ для здоровья. Однако изучение языков только с помощью видеоигр на самом деле не является реальной альтернативой прогрессивному, структурированному обучению, которое вы найдете в обычных классах или обучающих программах [2].

Исследователи также видят, что для детей недостатки заключаются в том, что они проводят много времени вне школы, играя в игры, предназначенные для взрослых. У детей также могут развиваться такие проблемы, как игровая зависимость, депрессия и в целом более низкая успеваемость в школе.

Использование компьютерных игр при изучении английского языка имеют следующие преимущества:

- 1) Практикуют навыки чтения.

Группа исследователей из Университета Падуи была вдохновлена этим фактом, чтобы выяснить, могут ли видеоигры помочь детям, испытывающим трудности с чтением. Результаты исследования были поразительны: девять сеансов игры в видеоигры по 80 минут в день улучшили способность детей к чтению больше, чем год традиционных методов обучения. Конечно, видеоигры должны содержать достаточно текста, чтобы в них стоило играть.

2) Видеоигры расширяют словарный запас.

Любая игра – источник новых слов. Если вам интересен сюжет, вы обязательно заглянете в словарь и узнаете значение встретившихся в игре незнакомых фраз.

3) Игры улучшают восприятие речи на слух.

Речь героев компьютерных игр озвучена носителями языка, поэтому в ходе игры вы будете слушать их точно так же, как это происходит во время прослушивания подкаста или просмотра фильма. Многие игры снабжены субтитрами, так что понять речь будет легче.

4) Игры погружают в языковую среду.

Все знают, что создание языковой среды – эффективный прием изучения английского. Кроме того, интерес к играм будет мотивировать вас читать новости о них, смотреть видео, чемпионаты на английском. Эти материалы также помогут вам совершенствовать знания.

5) Игры повышают мотивацию.

Игры настолько «затягивают», что присутствует постоянная мотивация учить новые слова, разбирать фразы героев, чтобы продвигаться дальше. Всем нам порой надоедает выполнять похожие друг на друга упражнения, читать тексты из учебника и т. д. В таком случае стоит переключиться на игры и немного отдохнуть. Вы будете совмещать приятное с полезным и перестанете терзать себя мыслью о том, что опять провели весь вечер у компьютера [3].

Подведя вышесказанное, можно сказать, что на сегодняшний день использование компьютерных игр в образовательном процессе является перспективной сферой изучения. Опираясь на исследования современных учёных, педагогов и методистов, можно говорить об эффективности данного метода. Наряду с этим, существует мнение о вреде и пагубном влиянии игр на детей, что в свою очередь не отрицается и наоборот служит стимулом для усовершенствования данного метода.

### **Литература**

1. Jacqueline Martin. Research shows how gaming can support language learning // Pearson English [Электронный ресурс]. – USA, 2016. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.english.com/blog/gaming-research/> (дата обращения 20.05.2020)

2. 3 Reasons Why Playing Games Helps You Learn English Faster // English Class101 [Электронный ресурс]. – USA, 2016. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.englishclass101.com/blog/2016/08/09/3-reasons-why-playing-games-helps-you-learn-english-faster/> (дата обращения 20.05.2020)

3. Rosie K. How video games can help you learn English // The London school of English [Электронный ресурс]. – London, 2018. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.londonschool.com/blog/how-playing-video-games-can-help-you-learn-english/> (дата обращения 23.05.2020)

4. Caroline Hovland Svensen. Gaming leads to better English // sciencenorway [Электронный ресурс]. – Oslo, 2014. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://sciencenorway.no/computer-games-forskningno-language/gaming-leads-to-better-english/1404731> (дата обращения 24.05.2020)

**Р.В. Курочкин**

### **ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ ИЗЛОЖЕНИЯ ТЕКСТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ПОНЯТИЕ 'LEGALESE'**

*Данная статья посвящена частному случаю официально-делового стиля в английском языке: legalese. Данный подстиль представляет собой специальный способ построения текста с обильным использованием юридической терминологии и сложными синтаксическими конструкциями.*

**Ключевые слова:** *legalese, официально-деловой стиль в английском, юридические тексты*

#### **R.V. Kurochkin PECULIARITIES OF OFFICIALESE IN ENGLISH. THE CONCEPT OF 'LEGALESE'**

*This article is devoted to a special type of officialese in English: legalese. This sub style is a special way to build text with abundant use of legal terminology and complex syntactic constructions.*

**Key words:** *legalese, officialese, legal texts*

Юридический перевод зачастую считается одним из самых сложных видов перевода. Во многом это связано с тем, что обычных навыков переводчика недостаточно при переводе юридических текстов с русского на иностранный язык и наоборот. Юридический перевод не может быть выполнен корректно без использования специальных знаний в соответствующей области права, без знания специфики конкретного типа правовых отношений. Необходимо ориентироваться в действующем законодательстве, а также иметь особый словарный запас и знать особенности использования иностранной правовой терминологии в конкретном контексте. Юридический перевод всегда связан с определенными трудностями – в частности, невозможно перевести нормативный акт, договор и

другие документы без понимания сложности использования английской правовой терминологии.

В английском языке существует понятие *legalese* – «особый стиль, имеющий специфические формулировки и конструкции, на основе которых построено большое количество документов» [1, с. 132]. *Legalese* – английский термин, который обычно используется в качестве синонима к понятию языка права и представляет собой способ построения юридического текста. «Это особый юридический язык, особенная манера построения фраз и предложений, которая для лиц, несведущих в тонкостях английской юридической терминологии, зачастую кажется лишенной смысла» [1, с. 132].

*Legalese* – это английский термин, который обычно используется как синоним термина «юридический стиль письма». Это специальный юридический язык, особый способ создания фраз и предложений, которые часто кажутся неуместными людям, которые не знают о сложности английской юридической терминологии.

Данный способ изложения информации считается крайне формальным. Этот формализм проявляется в длинных предложениях с многосложными конструкциями, объемных поворотах и специальной терминологии.

Юридический язык чаще всего используется при подготовке нормативных правовых актов и судебных решений, но иногда этот формализм также можно найти в повседневной коммуникации адвокатов.

Следует отметить, что ‘Plain English movement’ становится все более популярным сегодня – тенденция использовать обычный повседневный английский вместо легального. Тем не менее, английские юристы признают, что невозможно полностью отказаться от использования *legalese* в теории и практике права.

В защиту традиционного юридического стиля выдвигаются следующие аргументы:

1. Терминология, выработанная веками, практически полностью исключает возможность неверного толкования документов. *Legalese* более точный и менее двусмысленный, чем общепринятый английский. Однако тексты юридического характера часто содержат такие громоздкие и витиеватые конструкции, что они становятся даже более двусмысленными, чем тексты, написанные на простом языке.

2. Необходимость предвидеть все возможные ситуации в этом случае важнее, чем краткая формулировка и краткость. Использование громоздких словесных конструкций юридической тематики обусловлено необходимостью точного выявления правовых явлений. Юридическая терминология должна быть ясной, а язык не должен содержать двусмыс-

ленности или неясности. В противном случае, это чревато так называемыми 'legal loopholes' – пробелами в законодательстве.

Кроме того, по-прежнему существует большое количество документов и прецедентов, которые были составлены в соответствии с *legalese* и которые до сих пор являются источником английского права.

К особенностям такого стиля языка можно отнести следующие аспекты [2, с. 9]:

1. Большая насыщенность юридических текстов профессиональной лексикой, среди которой можно выделить:

а) слова и словосочетания, употребление которых характерно для юридических документов и которые закреплены в административно-канцелярской речи – так называемые канцеляризмы;

б) термины, профессионализмы и словосочетания терминологического характера, что обусловлено содержанием правовых документов, наиболее частотными являются термины;

2. Наличие в письменной и устной речи особых идиоматических выражений и фразеологических сочетаний, не употребляемых или редко употребляемых в общелитературном языке;

3. Отсутствие разговорных, просторечных, диалектных и жаргонных лексических единиц;

4. Частое употребление эллиптических конструкций, особенно в составляемых типовых документах, где форма и содержание изменяются в малых пределах (сводки, сообщения, заключения и т.д.);

5. Наличие оборотов официально-канцелярского стиля в документах;

6. Строго регламентированное употребление глагольных форм и оборотов речи специальной терминологии в определенных юридических документах.

7. Применение латинских заимствований и оборотов в юридических текстах;

8. Наличие сокращений, большинство которых используется только в текстах юридического характера;

9. Употребление сложных именных конструкций;

10. Тенденция к употреблению сложных предложений, отражающих логическое подчинение одних фактов другим, которые зачастую дополнительно осложнены однородными членами, причастными или деепричастными оборотами, а также вводными конструкциями.

#### **Литература**

1. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский – русский. – М.: Волтерс Клувер, 2006. – 320 с.

2. Эльгер П.А. Исследование стилистических особенностей юридической документации на материалах англоязычных правовых документов. Автореферат дис. канд. фил. наук [Текст]/ П.А.Эльгер. - Караганда: Изд-во КарГУ им. Е.А. Букетова, 2007. – 11 с.

**З.Н. Кириллова**

**КЕРӘШЕН ТАТАРЛАРЫНЫҢ ЯЗГЫ БӘЙРӘМНӘРЕ МИСАЛЫНДА  
ТЕЛ ҺӘМ МӘДӘНИЯТАРА БАГЛАНЫШЛАР  
ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ПРИМЕРЕ  
ВЕСЕННИХ ПРАЗДНИКОВ КРЕЩЕННЫХ ТАТАР**

*Данная статья посвящена исследованию весенних праздников крещеных татар и названий данных праздников, особенностям их проведения в условиях поликультурного общества.*

**Ключевые слова:** *кряшены, крещеные татары, весенние праздники, названия праздников, Пасха, Вербное воскресенье, Масленица*

**Z.N. Kirillova LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION ON  
THE EXAMPLE OF SPRING HOLIDAYS OF BAPTIZED TATARS**

*This article is devoted to the study of spring holidays of baptized Tatars and the names of these holidays, peculiarities of their holding in the conditions of multicultural society.*

**Key words:** *Kryashens, baptized Tatars, spring holidays, names of holidays, Easter, Palm Sunday, Maslenica*

Керәшеннәр – Идел һәм Урал буйларында яшәүче татарларның үзенчәлекле бер төркеме. Алар христиан диненең православие юнәлешен тоталар. Тел һәм гореф-гадәтләре ягыннан да аерымлыklar күзәтелә. Әлеге төркем сөйләшләренең лексикасы, нигездә, татар халкының башка төркемнәре белән уртақ. Шулай да бары тик керәшеннәр өчен генә хас булган үзенчәлекләр дә күзәтелә. Алар арасында лексик катлам аеруча әһәмиятле. Әлеге катламга туганлык атамалары, киём-салым һәм бизәнү әйберләре исемнәре, бәйрәм һәм йола атамалары һ.б. керә [1, б. 19; 2, б. 109].

Керәшен татарларында ел фасылларына караган, табигать күренешләре белән бәйле йола һәм бәйрәмнәр бик кызыклы. Борынгыдан килгән ышануларга нигезләнгән йолалар күмәкләп, бөтен авыл катнашында үткәрелә торган булган. Христиан дине бәйрәмнәре уңаеннан уздырыла торганнарында да динилек бөтенләй диярлек чагылмый, күбрәк борынгыдан килгән халык йолалары өстенлек ала [3, б. 317]. Күпчелек бәйрәмнәр җырлар, такмаklar, төрле уеннар белән уздырылган. Бары чиркәүләргә якин булган авылларда гына динилек

көчлө булган, нәтижәдә борынгы ышанулар һәм йолалар аз сакланган, ә чиркәүләрдән һәм олы шәһәрләрдән читтә булган авылларда, киресенчә, алар күбрәк сакланып калган [4, б. 143-144]. Әлеге бәйрәм һәм йолаларның яз көне үткәрелә торганнарына тукталып үтик.

**Олы көн.** Керәшеннәрдә Олы [оло] көн дип Пасха бәйрәмен атыйлар. Славян лексиконында Пасханың “велик день”, ягъни “олы көн” дигән исеме дә булуын искәртеп узарга кирәк. Пасха – Гайсә пәйгамбәрнең терелеп торуы хөрмәтенә христианнар тарафыннан үткәрелә торган дини бәйрәм, ләкин аның нигезе мәжүсилеккә барып тоташа. Язын көн һәм төн озынлыгы тигезләшкәннән соң, айның тулган вакытына туры китерелеп, бу бәйрәм һәр елны төрлечә – 4 нче апрель һәм 8 нче май араларындагы бер якшәмбедә уздырыла.

Олы көннең төп мәгънәсе – үлемне жиңү. Бу бәйрәмнең барлык йолалары Христос яшәшәненә соңгы көннәренә килеп тоташа. Бу көнне чиркәүләрдә гыйбадәт кылу, кунакка йөрешүләр була.

Пасханың төп йолаларыннан берсе – кызыл йомырка пешерү, аны туганнарга, дусларга һ.б. якын кешеләргә бирү. Кызыл йомырка бүләк итү гадәте Мария Магдалинадан башланган дип санала. Ул, Римга барып, император Тиверий каршына килә һәм “Коткаручы яңадан туды!” дигән сүzlәр белән аңа кызыл йомырка бирә, вәгазь укый. Биредә йомырка – тормыш символы, ә кызыл төс – Гайсә пәйгамбәр каны төсе. Бу – мәңгелек тормыш дигән сүз. Кызартылган йомырка жир шары образын гәүдәләндерә, йомыркадан яңа тормыш барлыкка килгән кебек, Христосның терелүе белән дөнья яңара дигән мәгънәне аңлата, дип тә әйтәләр. Олы көнне өстәлгә йомырка белән тулы савыт куела, бу йортка муллык алып килә дигән ышану бар.

Керәшен татарлары да бу бәйрәмне бик зурлап уздыра. Ләкин ул аларда, дини бәйрәм булудан бигрәк, яз бәйрәме, туганнар белән аралашу, күңел ачу көне һәм балалар өчен бигрәк тә көтеп алынган бәйрәм буларак үткәрелә.

Олы көннең балалар өчен иң истәлекле мизгелләреннән берсе – йорт саен кереп, буяган йомырка жыеп йөрү. Бәйрәм алды көнне кич белән хуҗабикәләр төрле тәм-томнар, камыр ашлары пешерәләр, шулай ук йомырка буяп әзерләп куялар. Гадәттә йомырканы суган кабыгы суында маналар һәм, эремәнең куелыгына карап, йомырка алтынсу-сары төстән алып кие көрән төскәчә буяла. Теләгән кешеләр ал, яшел, зәңгәр һ.б. төстәге буяуларга буйыйлар.

Бала-чага бу көнне олы бәйрәм итеп көтеп тора. Аларга яңа киём алына яки тегелә, йомырка жыю өчен капчыклар хәзерләнә. Элек ул капчыклар кызыл башлы сөлгедән тегелгән. Картларның сөйләвенә караганда, балалар, иртән вакыт эрәм итеп торма сөчән өчән, еш кына чишенмиçә

йокларга ятканнар, йокы уяу булсын өчен, баш астына мендәр түгел, утын агачы салганнар.

Иртә белән иртүк, көн берәз яктыру белән, өч-дүрт яшьтән алып ун-унбер яшькә кадәрге малайлар һәм кыз балалар авыл буйлап йөри башлыйлар. Өйгә беренче булып кергән баланы мендәр куелган урындыкка угырталар һәм: “аягың җиңел булсын, тавык-чебеш күп булсын!” дип теләк телиләр. Бу балага йомырканы күбрәк бирәләр, үзен ныграк сыйлыйлар.

Йомырка җыю бик җанлы төстә, күңелле үтә һәм ике-өч сәгать дәвам итә. Балалар бөтен авылны йөрөп чыгалар, икешәр-өчәр букча – 100 данәгә кадәр йомырка җыялар. Аннары бала-чага, урамга чыгып, җыелган йомырканы тәгәрәтеп, төрле уеннар уйный.

Балаларның йорттан-йортка кереп йомырка җыеп йөрүе тәрбияви әһәмияткә дә ия. Алар үзләренең туганнары һәм авылдашлары белән очрашалар, сөйләшәләр, аралашалар. Бу вакытта өлкәннәр балаларны игътибар белән күзәтәләр: исәнләшә беләме, кыюмы, тапкырмы яки оялчанмы – гомумән, баланың үз-үзен тотышына бәя бирәләр. Икенче яктан исә, балалар да өлкәннәрнең ачыклығын, кунакчыллығын, юмартлығын, түземлеген сыный.

Өлкәннәрнең истәлекләре буенча, Олы көн белән бәйле төрле ышанулар, сынамышлар һәм горейф-гадәтләр дә булган. Мәсәлән, изге зат иртәнге эңгер-меңгер вакытта бәхет өләшәп йөри дип ышанганнар, шуңа күрәдер дә балалар йомырка җыярга шул вакытта чыгып китә торган булган [5, б. 48]. Бу төнне исә, имеш, бөтен җен-пәриләр мәче, эт һәм дуңгызга әверелә, дип уйлаганнар. Шуңа күрә кешеләр төнлә ишегалдына яки урамга чыгарга курыкканнар. Ә иртәнге гыйбадәт вакытында нәрсә теләсәң, шул тормышка аша, дип фаразлаганнар. Ул иртәдә кызлар яхшы кияүгә чыгуларын, аучылар – зур табыш, мохтаҗлар байлык килүен теләгән һ.б. Куркыныч юрамышлар да булган. Мәсәлән, Пасханың беренче көнендә кем дә булса нәрсәдер вата икән, ул кеше шул елны үлә, дигәннәр. Шуңа күрә бу көнне, савыт-сабалар белән эш иткәндә, бик сак кыланганнар.

Элек Олы көнне бәйрәм итү атна буена сузылган. Яшьләр төрле күңелле уеннар, күмәк күңел ачулар оештырганнар, туганнар бер-берсенә кунакка йөрешкән. Олы көн өчен генә хас булган уеннар да булган. Төрле төскә манып пешерелгән йомырка отышлы уйнау – шуларның берсе. Җиргә бер рәткә тезеп куелган йомыркалар өстенә чүпрәктән тегелгән яки сыер йоныннан эвәләнгән тупны яисә башка йомырканы тәгәрәтеп җибәрәләр. Ул рәттәге берәр йомырканы аударса – отасың, тимәсә, уенны синнән соңгы кеше дәвам итә.

Тумышы белән Зэй районыннан булган публицист Александр Филиппов истәлектәре буенча, Олы көн бер генә авылда да тагансыз узмаган. Таган ел саен бер урында корылган һәм анда хәленнән килгән бөтен кеше дә атылган. Таганнан читтәрәк жырлы-биюле әйлән-бәйлән уеннары оештырылган [5, б. 156-157]. Хәзерге вакытта исә андый уеннар һәм таган атынулар сирәк күзәтелә, ә кызыл йомырка һәм төрле тәм-томнар пешереп бәйрәм итү, кунакка йөрешү һәм балаларның авылда, өйдән-өйгә кереп, манган йомырка жыеп йөрүе бүгенге көндә дә дәвам итә.

Бу бәйрәм төрки халыкларның кайберләрендә элек-электән булган дип санала. Мәсәлән, Пермь татарларында – оло көн, мишәр татарларында – кызыл йомырка бәйрәме, казахларда – улыстың улы куни, чувашларда – ман кун, мариларда – мун кун [4, б. 155] һ.б. Асылда, манган йомырка жыю йоласы Урта Идел һәм Урал буе татарларының барысында да булган. Дәрәс, аерым төбәкләрдә, татарларның аерым төркемнәрендә бу йоланы үткөрү көне төрлечәрәк билгеләнгән. Казан татарларында ул сабантуй белән бер комплекста, майданга кадәр берничә яки бер көн кала уздырылган. Аның аерым исеме булмаган, бары Минзәлә өязенең кайбер авылларында аны әрәпә дип атаганнар. Мишәр авылларында ул, керәшеннәрдәге кебек үк, Пасханың беренче көненә туры китереп үткәрелгән. Мишәрләрнең күпчелегендә бу көн “кызыл йомырка көне” исеме белән балалар бәйрәме булып исәпләнгән. Сергач өязендә исә аны “йомырка бәйрәме” дип атаганнар. Мишәрләрнең бер өлеше һәм Пермь татарлары бу бәйрәмне, керәшеннәр кебек үк, “олы көн” яки кайчагында “патша бәйрәме” дип атаганнар. Касыйм татарлары исә йомырканы Пасхага кадәр үк жыеп, үзләре әйтмешли, “урислар ашаганчы бәйрәм итәргә” омтылганнар [6, б. 20; 7, б. 73-76].

**Май чабу.** Кышны озатып, язны каршылау һәр милләтнең үзенчәлекле бер бәйрәменә әверелгән. Керәшен татарлары аны Май чабу дип атый. Бу атама рус телендәге Масленица сүзеннән алынган. Руслар да бәйрәм атамасын масло, ягъни май сүзеннән ясалган дип саный. Көнчыгыш славяннарда бик киң таралган әлеге бәйрәм кышны озату һәм язны каршылау бәйрәме булып торган, борынгы мәжүсилек ышануларынан ук килгән. Элек ул язын көн белән төн озынлыгы тигезләшкән вакытта үткөрелеп, яңа елны каршылау бәйрәме булган дигән фикер дә бар. Христиан динен кабул иткәннән соң, Пасха (Олы көн) алдыннан 40 көн дәвам итә торган уразага кадәр уздырыла башлый. Русларда ул жиде көн буена бәйрәм ителә. Аның төп билгесе булып кояшны гәүдәләндергән зур түгәрәк коймак, ягъни белән санала. Һәр көн гадәттә билгеле бер мәгънәгә ия. Шулай ук урамда күңел ачулар, төрлечә

киенеп йөрүләр, таудан чана шуу, учак аша сикерү, бәйрәмнең беренче көнөндә саламнан кышны гәүдәләндергән карачкы-курчак ясап, соңгы көнне аны яндыру, шул рәвешчә кыш белән сабуулашу һ.б. – Масленицаның төп йолалары.

Керәшеннәрдә исә бу бәйрәмне үткөрү вакыты туры килсә дә, эчтәлеге аерылган. Бары күмәкләшеп таудан чана шуу өлеше генә нигездә туры килә. Май чабуда атларга утырып, жырлар жырлап, урам әйләнгәннәр. Шуңа күрә дә ул кайбер керәшеннәрдә **катайса (кәтәйсә) жөрү, кәтәчә чабу** дип аталган. Катайса, кәтәйсә, кәтәчә рус телендәге “кататься” сүзеннән ясалган һәм бу очракта атта йөрүне аңлата. Монда күбрәк кызлар һәм егетләр катнашкан, шулай ук гаиләле кешеләр дә йөргәлгән. Жигүле атларны кыңгыраулар, чиккән сөлгеләр, төрле тасмалар, яулыклар белән бизәгәннәр. Кайбер егетләр исә арбаларын мөмкин кадәр көлкелерәк итәргә тырышкан: атка чыпта һәм иске-москы ябып, иске чабаталар аскан, ике ат арасына тимер мич беркетеп, ут ягып, моржасыннан төтен чыгарып барган һ.б. [6, б. 85]. Шулай да күбесенчә ат һәм арба матур итеп кенә бизәлгән.

“Яшьләр май чапмаса, житен кыска булыр”, дип әйтә торган булган картлар. Өлкәнрәк яшьтәгеләр исә туганнары белән кунакка йөрешкән. Май чабуның үз көе һәм жырлары да булган.

**Бәрмәнчек.** Карлар эреп, дөньялар яшәрә, яшелләнә башлагач, Бәрмәнчек бәйрәме була. Ул Олы көнгә, ягъни Пасхага бер атна кала уздырылган һәм руслардагы Вербное воскресенье бәйрәменә туры килә. “Верба” сүзе татар теленә “тал песие” дип тәржемә ителә, ләкин бәйрәм атамасы бәрмәнчек сүзе белән белдерелгән. Бу сүз “бәр” тамырыннан ясалган дип санала. Керәшен сөйләшләрөндә аның төрле фонетик вариантлары кулланыла: **бәрмәнчеки, бәрмәнчекәй, бәрмәчлек, бәрмәчлеки, бәрмәчтеки** һ.б. Шулай ук әлеге бәйрәм Тау ягы керәшеннәрендә – песиле тал ботагын аңлаткан **кочоко** сүзе белән (Ф.Баязитовада кочоко сүзе бу сөйләштә яшь бәрән мәгънәсендә кулланыла дип бирелә) [8, б. 322; 4, б. 154], ә Казан артының Кукмара урынчылыгындагы удмуртлар белән янәшә яшәгән керәшеннәрдә исә **пучы** (удмурт телендә – тал) [8, б. 544; 4, б. 154] атамасы белән дә белдерелә.

Яз көне тал башка агачларга караганда алданрак яшәрә, бөреләрен чыгара. Бәлки, шуңа күрәдер, бәрмәнчекне изге әйбер дип исәпләгәннәр, аны ташларга ярамый дип уйлаганнар. Олы көн бәйрәме үткәч, аны әйбәтләп бәйләп, чормага менгереп куйганнар. Яз көне беренче тапкыр көтү чыкканда, бәрмәнчек белән бәргәләп, малларны көтүгә куганнар, шулай итсәң, терлек үрчи, гомерле була дип ышанганнар. Казлар ояда

йомырка өстендә утырганда, бәпкәләр күп чыксын дип, каз оясына салганнар.

Песиле тал ботаклары белән бәйле булган йолалар керәшеннәрдә генә түгел, ә мишәрләрдә һәм Нократ, Тау ягы татарларында да бар. Бу борыңгы йола славян халыкларында да булган. Тал чыбыклары белән суккалап алу талның яшәү күчен кешеләргә һәм хайваннарга бирәсе килү дип аңлатыла [4, б. 152-153].

Керәшеннәр Бәрмәнчеккә каршы көндә, ягъни шимбә көнне талдан кыска гына итеп чыбыклар сындырып алып кайталар. Моңы балалар да, ирләр дә эшли ала. Иртән беренче торган кеше, шул чыбыклар белән суккалап, башкаларны йокыдан уята. Гадәттә “Иске еллар үтте, яңа еллар житте, куш күкәй” яки “Бәрмәнчекәй-бәрмәнчекәй, Олы көндә бер / өч күкәй” кебегрәк сүзләр әйтелә. Элегрәк шулай ук Бәрмәнчек боткасы пешерү йоласы да булган. Моңың өчен, йорттан-йортка кереп, он, сөт, йомырка һ.б. азык-төлек жыелган. Кайбер якларда яшүсмер егетләр, өйгә кергәч, “Бәрмәнчек, бәрмәнчекәй, ничә күкәй бәчкәдәй” дигән такмаза әйткәннәр, яки, песиле тал чыбыгы белән суккалап: “Бәрмәнчекәй – йомырка, иске еллар үтте, яңа еллар житте, бир миңа йомырка”, – дип тәкрарлаганнар [6, б. 19]. Жыелган әйберләрдән бер йортта ботка пешерелгән. Бөтен авыл халкы диярлек шуның белән сыйланган.

Песиле талларның ботакларын өйгә алып кайтып, сулы савытка утыртсаң, шуның белән диварларга бәргәләсәң, өең тынычлык килә, тәнеңә тидерсәң, сихәтләнәсәң дигән ырым хәзерге вакытта да яши. Ул ботакларны, терлек-туар исән-имин, бәрәкәтле булсын дип, каралты-кураларга да кыстырып куялар. Кешеләр бу көнне бер-берсенә матур теләкләр телиләр [7, б. 93-96].

Шулай итеп, керәшен татарларында язгы ел фасылына бәйле булган бәйрәмнәрдән Олы көн, Май чабу һәм Бәрмәнчекне аерып күрсәтергә мөмкин. Олы көн (велик день) һәм Май чабу (Масленица) бәйрәмнәренең атамалары рус теленнән турыдан-туры яки берәз үзгәртелеп тәржемә ителгән, Бәрмәнчек бәйрәменең исеме башка күп төрле вариантлары (бәрмәнчеки, бәрмәнчекәй, бәрмәчлек, бәрмәчлеки, бәрмәчтеки) белән бергә бәр- тамырыннан ясалган, шулай ук кайбер сөйләшләрдә башка атамалары да (кочоко, пучы) кулланыла. Керәшен бәйрәмнәренең зур күпчелеге борыңгы мәжүсилек ышануларына нигезләнгән йолалардан тора, ләкин аларны үткәру вакыты христиан календаре бәйрәмнәренә туры китерелгән.

#### **Әдәбият исемлеге:**

1. Kirillova Z.N., Alkaya E. Lexical features of the tatar-kryashen dialects. – Tatarica. – 2018. – № 2 (11). – С. 7-30.

2. Кириллова З.Н. Керәшен татарларында аграр-дини йола лексикасы // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография: материалы междунар. науч. конф., посвященной 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук РТ. 10-11 сентября 2019 г. / сост. Э.И. Сафина. – Казань: ИЯЛИ, 2019. – С. 108-111.

3. Kirillova Z.N. Summer holidays of kryashens and their names in the conditions of the multicultural society // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: материалы V междунар. науч.-практ. конф. (8 июня 2018 г.) / кафедрa межкульт. коммуникации и лингвистики КазГИК; сост.: Новгородова Е.Е.; науч. ред.: Валеева Р.З. (гл. ред.) и др. – Казань, 2018. – С. 317-324.

4. Баязитова Ф.С. Керәшеннәр. Тел үзенчәлекләре һәм йола ижаты. – Казан: Матбугат йорты, 1997. – 248 б.

5. Без бер тамырдан: Керәшен татарларының этногенезын һәм этнографиясын өйрәнү буенча урта гомуми белем мәктәпләре өчен уку ярдәмлеге / Төз.: Н.В. Максимов. – Казан: Мәгариф, 2002. – 223 б.

6. Уразман Рәүфә. Татар халкының йолалары һәм бәйрәмнәре. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1992. – 96 б.

7. Ercan Alkaya, Zoya Kirillova. Kreşin Tatar Türkçesi (Dil, Tarih, Kültür). – İstanbul: Kesit Yay., 2018. – 670 s.

8. Татар теленең зур диалектологик сүзлеге. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2009. – 839 б.

*К.Р. Хафизова, Г.Ф. Дульмухаметова*

### **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ, СВЯЗАННЫЕ С ФОНЕТИЧЕСКИМ СТРОЕМ ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

*Статья посвящена трудностям обучения говорению на китайском языке связанные с фонетическими особенностями языка.*

**Ключевые слова:** *говорение, фонетика, трудности, китайский язык*

**K.R. Khafizova, G.F. Dulmukhametova DIFFICULTIES IN TEACHING TO SPEAK CHINESE RELATED TO THE PHONETIC STRUCTURE OF THE LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE CHINESE LANGUAGE)**

*The article is devoted to the difficulties of learning to speak Chinese related to the phonetic features of the language.*

**Key words:** *speaking, phonetics, difficulties, Chinese language*

Современный китайский язык, в изучении которого заинтересованы многие учёные мира, имеет богатую и длительную историю формирования. Под влиянием многих факторов, язык приобрёл целый ряд особен-

ностей, касающихся лексического состава, грамматики и в особенности фонетики.

В китайском языке важнейшей фонетической единицей является слог, который на письме передаётся иероглифом. В свою очередь слог делится на две части: инициаль (начальный слоговый) и финаль (слоговое окончание или рифма), которая может включать слоговые и неслоговые гласные, и даже конечнослоговый согласный. Особенностью языка является то, что в китайском языке количество звуков в слогe не превышает четырёх (например, E, Siu, You, Guai).

В силу особенностей фонетико-морфологического строя язык почти не имеет прямых заимствований, но иногда используется метод семантического заимствования, который образует кальки. В основном словообразование осуществляется за счёт словосложения, аффиксации и конверсии.

В китайском языке слоги размещены в строго установленном порядке, каждый звук занимает только своё, отведённое ему место. В пределах одного китайского слога невозможно сочетание согласных, однако возможно сочетание гласных, что не характерно для многих языка, включая русского.

В китайском языке немало слогов, которые не знакомы русскоговорящим людям. Например, к таким слогам мы можем отнести слоги *ji*, *xi*, *qi*, *xing*, *qing*, *jing*. Примечательно, что в китайском языке существуют слоги *fa* (фа) и *li* (ли), нет слога *fi* (фи); есть слоги *si* (сы) и *ta* (та), но нет слога *ti* (ты).

Китайский – это тоновый язык. Тон выполняет смысловозначительную функцию. На письме тон обозначается специальным знаком. В китайском языке 4 тона. Один и тот же слог, в зависимости от тона, может означать совершенно разные вещи. Различаются они как первый тон, второй, третий и четвёртый. Например, слог *lei* первым тоном имеет значение *крепко связывать*, вторым тоном *гром*, третьим *буто́н*, *почка цветка*, четвёртым тоном *слеза*. Существует также 0 тон, который ставится в безударных слогах.

Интонация в китайском языке может быть выражена с помощью регистра, лексических средств, например междометий, которых огромное количество в китайском языке, либо особым способом смещения регистра вверх при произнесении окончания последнего слога предложения или группы слов. Этот способ применяют при выражении, например, удивления, сомнения или приказа.

Ещё одной особенностью языка является многофункциональность языковых единиц. Одно слово может принадлежать не только к одному, а зачастую к нескольким классам слов. В сравнении в русском языке, при-

надлежность слова к классу может быть выявлена даже в отсутствии контекста. Исключением может являться омоформ. В китайском языке слияние контекста и лексической единицы неразрывно связано. В зависимости от него, одно слово может являться существительным, глаголом, прилагательным, наречием или в некоторых случаях даже местоимением.

Например, слово 紅 [hóng; gōng] в китайском языке может значить: а) *красный*; б) *кровавый*; в) *краснеть*; г) *красивый*; д) *прибыль*; е) *стать популярным*[1].

Перейдём к подробному рассмотрению трудностей при изучении языка, которые основываются на фонетических особенностях китайского языка.

При изучении китайского языка, может возникнуть ряд сложностей, например, с произношением. Это связано со спецификой речевого аппарата и тоновой системы языка. Людям, не привыкшим активно использовать иностранный язык, зачастую может быть сложно перестроить своё произношение, тон, тембр, ритмику речи, эмоциональный оттенок.

Фонетика китайского языка трудна, а отсюда и проблемы с произношением, и, конечно, восприятием китайской речи на слух.

Наличие в языке тонов, от правильного произнесения которых зависит эффективность коммуникативного процесса и коммуникативная компетенция, значительно усложняет процесс изучения.

Также, как известно, в китайском языке существует большое количество диалектов и наречий, которые характерны для каждой конкретной местности. Традиционно лингвисты выделяют семь диалектных групп китайского языка. К ним относятся: северные диалекты (гуаньхуа), Хакка, Гань, Минь, Сян, У и Юэ (кантонский). Совсем недавно к ним также присоединилось ещё три языковые группы: Цзинь, Пинхуа и Аньхой [3]. Следует отметить, что некоторые диалекты не включаются ни в одну языковую группу, так как относятся к смешанным языкам. Люди, знающие, например северный диалект, не всегда способны вступить в коммуникацию с носителями кантонского диалекта и наоборот. Различия диалектов бывают столь велики и могут затрагивать лексику, грамматику и фонетику языка. Это несомненно усложняет процесс обучения и последующего использования языка.

Опираясь на выполненный анализ, мы приходим к следующему выводу: китайский язык по своей структуре является одним из самых сложных для изучения иностранцами языков. Одной из сложностей его изучения, является фонетический строй, а также тоновая система языка, многозначность и наличия в языке различных наречий и диалектов.

## Литература

1. Большой китайско-русский словарь (БКРС). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bkrs.info/slovo.php?ch=赞赏>
2. Китайский язык. Практикум по аудированию, чтению, говорению: учебное пособие / Л. Г. Абдрахимов, И. В. Кочергин, Хуан Лилян . – 3-е изд. – Москва : Издательский дом ВКН, 2018. – 318 с.
3. Софронов М.В. Юань Цзя-хуа. Диалекты китайского языка. Ответственное редактирование. – Наука. Главная редакция восточной литературы Москва, 1965.
4. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. – 2014. – №5. – С. 196-198. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodika-formirovaniya-rechev-yh>
5. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., М.: Норинт; Рипол классик, 2008. – 1534 с.

## 4. Русский язык как иностранный: технология и методика преподавания

Чжэн Чжуньи

### АУТЕНТИЧНЫЙ МАТЕРИАЛ РУССКИХ ПЕСЕН КАК ОСНОВА ЗНАКОМСТВА С ГЛАГОЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

*В данной статье речь идет о специфике знакомства с формообразованием русского глагола на занятиях РКИ через аутентичный материал русских песен. В частности, анализируется употребление глаголов в прошедшем времени с учетом видовых отношений и семантики протекания действия в прошлом. Богатый языковой материал русских песен дает возможность учащимся познакомиться со спецификой употребления русского глагола.*

**Ключевые слова:** русский язык, глагол, прошедшее время, вид глагола, русские песни, русский язык как иностранный

#### **Zheng Zhongyi THE AUTHENTIC MATERIALS OF RUSSIAN SONGS AS THE BASIS OF STUDING VERBS IN THE RFL CLASSES**

*This paper deals with the formation of Russian particularity through the authentic materials of Russian songs in the RFL classes. In particular, the past use of verbs is analyzed in view of past actor relations and semantics. The rich language materials of Russian songs provide students with the opportunity to understand the characteristics of Russian verbs.*

**Key words:** Russian, verb, past time, kind of verbs, Russian songs, Russian as a Foreign Language

Известно, что глагол является самой богатой с точки зрения грамматических категорий частью речи в русском языке. Знакомство с формообразованием русского глагола на занятиях РКИ зачастую представляет сложность для обучающихся, поэтому, на наш взгляд, методика знакомства с глаголом с опорой на песенный языковой материал позволит учащимся легче запомнить употребление отдельных форм глагола, разобраться в нюансах видо-временных значений. В данном исследовании особое внимание уделяется рассмотрению глагольного формообразования в прошедшем времени.

Надо отметить, что песня на занятиях как учебный материал, кроме таких важных аспектов обучения, как аудирование, лингвострановедение, чтение, несомненно, может восприниматься как важнейшая составляющая лексико-грамматического аспекта. Специфика отбора песенного материала должна усложняться по мере уровня языковой подготовки учащихся, также можно соотносить тексты песен с тематикой уроков, например, тема глаголы движения, глаголы говорения и проч. Многие

исследователи отмечают важность использования текста песен при обучении РКИ [см. раб.: Верещагин Е.М. (1981), Ибрагимова Г.Б (2014), Вохмина Л.Л. (2016), Ерыкина М.А. (2017), Толстова Н.Н.(2017) и др.]. Так, Болотова Ю.В. отмечает, что "аутентичные песенные тексты в равной мере привлекательно представляют культуру изучаемого языка и многие особенности коммуникации на нем" [7, с. 16].

В рамках подготовки к занятиям по РКИ требовалось изучить глаголы в прошедшем времени, дать краткое описание основных значений и особенностей этих глаголов; рассмотреть примеры данных глаголов, использованных в русских песнях; разработать методику для запоминания этих глаголов, способствующую привитию обучающимся практических навыков употребления их в речи.

Надо отметить, что в русском литературном языке среди форм прошедшего времени основными, наиболее частотными, являются формы на -л. Эти формы своеобразны и сложны по своим видо-временным значениям. Все обозначают действие, происходившее в прошлом, или состояние субъекта в прошлом. Причем это действие (или состояние) мыслится либо как ограниченное идеей внутреннего предела, связанное с достижением результата (совершенный вид), либо как не ограниченное идеей внутреннего предела (несовершенный вид) [1, с. 37].

В качестве языкового материала были взяты тексты разных песен, которые были поделены на три группы:

1) русские народные песни (*Ах вы, сени, мои сени; Выйду на улицу, Виновата ли я* и др.);

2) детские песни (*В лесу родилась ёлочка, Голубой вагон, Два веселых гуся* и др.);

3) эстрадные песни (*В городском саду играет, Главное, ребята, сердцем не стареть, Малиновка* и др.).

Отобраны только те песни, которые могут быть использованы на занятиях РКИ по отработке навыков употребления глаголов прошедшего времени. Рассмотрим особенности употребления глагольных форм в этих песнях, на занятиях можно сгруппировать песенный материал в зависимости от цели обучения, тематики и типа занятия.

Следовательно, если тема на занятии будет о значении и употреблении глаголов несовершенного вида, то мы можем сначала перечислить примеры из текстов русских песен, и потом заключить их значение и употребление.

Во-первых, мы можем привести примеры из текстов русских народных песен и объяснить значение и употребление русских глаголов, например:

1) Раньше я гуляла в зеленом саду *Думала* на улицу век не пойду («Выйду на улицу») [3]. Здесь глагол *Думала* указывает на действие, происходившее в определенное время до момента разговора.

2) Милый *спрашивал* любви Я не знала, что сказать Молода, любви не *знала* Ну и жалко отказать («Ах, Самара - городок») [3]. Здесь глаголы *спрашивал* и *знала* значат, что эти действия происходили в прошлом.

3) Выходила молода За новые ворота *Выпускала* сокола Из правого рукава («Ах вы, сени мои, сени») [3]. В этом предложении глагол *Выпускала* может объясняться как действие, которое часто повторяется в прошлом.

4) Я *росла* и *расцветала* До семнадцати годов («Ах, Самара - городок») [3]. Здесь глаголы *росла* и *расцветала* указывают на действие, которое продолжается некоторое время в прошлом.

5) Виновата ли я Когда *пела* я песню ему («Виновата ли я...») [3]. Здесь глагол *пела* связывается с особенностью и способностью, которыми когда-то люди обладали.

6) Разрыл я сугроб-то и к месту прирос Мороз *заходил* под тулупом («Когда я на почте служил ямщиком») [3]. Глагол *заходил* совпадает с тем, что глаголы несовершенного вида в прошедшем времени с направленным значением указывают на момент разговора, когда результат действия не совершился.

Во-вторых, также мы можем дать примеры из текстов русских детских песен, например:

1) Он *ел* одну лишь травку Он *ел* одну лишь травку («В траве сидел кузнечик») [4]. Здесь глагол *ел* указывает на действие, происходившее в определенное время до момента разговора, при этом указывает на постоянное действие, повторяющееся во времени. Подобные отношения выстраиваются во всем тексте песенки: Не *трогал* и козявку, и с мухами *дружил* («В траве сидел кузнечик») [4]. Здесь глаголы *трогал* и *дружил* тоже обозначают, что эти действия происходили в прошлом, периодически, как основное действие.

2) Я так *мечтал*, что мне подарят дудочку («Подарки») [4]. В этом предложении глагол *мечтал* может объясняться как частотное действие, которое часто повторяется в прошлом.

3) В лесу родилась ёлочка В лесу она *росла* («В лесу родилась ёлочка») [4]. Здесь глагол *росла* указывает на действие, которое продолжается некоторое время в прошлом.

4) Метель ей *пела* песенку: «Спи, ёлочка, бай-бай!» («В лесу родилась ёлочка») [4]. Здесь глагол *пела* связывается с особенностями и способностями, которые свойственны людям, но в результате олицетворения в контексте приписываются и явлениям природы.

5) Тили-тили, трали-вали Это мы не *проходили* («Антошка») [4]. Глагол *проходили* совпадает с тем, что глаголы несовершенного вида в прошедшем времени с направленным значением указывают на момент разговора, когда результат действия не совершился.

В-третьих, мы тоже можем показать примеры из текстов русских популярных эстрадных песен, например:

1) Тот парнишка мечтал Мало *видел* он света Добрых слов не слышал («За фабричной заставой») [5]. Здесь глагол *видел* указывает на действие, происходившее в определенное время до момента разговора.

2) Вспомни подружек весёлых Тех, что *дружили* с тобой («Воспоминание») [5]. Здесь *дружили* значит, что это действие происходило в прошлом на протяжении долгого времени.

3) Но я жила, жила одним тобой Я всю войну тебя *ждала* («Каким ты был, таким остался») [5]. В этом предложении глагол *ждала* может объясняться как действие, которое часто повторяется в прошлом, вообще глагол включает в себя объемность протекания действия во времени.

4) Под горячими лучами смело он стоял («Как в степи сожжённой») [5]. Здесь глагол *стоял* указывает на постоянство действия.

5) *Шёл* ли дальней стороною *Плыл* ли морям я («Верные друзья») [5]. Глаголы *шёл* и *плыл* совпадают с тем, что глаголы несовершенного вида в прошедшем времени с направленным значением указывают на момент разговора, когда результат действия не совершился.

Таким образом, анализируя материал русских песен можно отметить, что у глаголов несовершенного вида могут быть представлены следующие значения:

- Действие, происходившее в определенное время до момента разговора.

- Действие, произошедшее в прошлом.

- Действие, часто повторявшееся в прошлом.

- Действие, продолжавшееся некоторое время в прошлом.

- Особенности и способности, которые свойственны людям, но перенесены на предметы окружающей действительности.

- Глаголы несовершенного вида в прошедшем времени с направленным значением указывают на момент разговора, когда результат действия не совершился.

На занятиях, посвященных исследованию употребления глаголов совершенного вида, можно достаточно эффективно в качестве иллюстративного материала использовать примеры из текстов русских песен, и потом провести анализ и прийти к выводу об их значения и употреблении.

Во-первых, мы можем привести примеры из текстов русских народных песен и объяснить значение и употребление русских глаголов, например:

1) Мил уехал, не простился («Волга-реченька глубока») [3]. Здесь глагол *уехал* означает действие, сделавшееся до момента разговора.

2) Всю-то я вселенную *проехал* Нигде милой не нашёл («Всю-то я вселенную проехал») [3]. Здесь глагол *проехал* совпадает с тем, что некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени указывают на момент времени, когда результат действия совершился.

3) Ямщик умолк и кнут ременный С досадой за пояс заткнул Родные, стой! Неугомонны Сказал, сам горестно *вздыхнул* («Вот мчится тройка почтовая») [3]. Глагол *вздыхнул* изъясняет однократное действие.

4) Скажи, разлюбезный, Ваня размилой – Есть захочешь – сама вскопишь Тррр, *приехали*, слезай («Голубчик мой, Ванюшка») [3]. Некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени могут обозначать действия, которые происходят сразу после момента разговора.

Во-вторых, также мы можем дать примеры из текстов русских детских песен, например:

1) Прожорливое брюшко – и *съела* кузнеца («В траве сидел кузнечик») [4]. Здесь глагол *съела* означает действие, сделавшееся до момента разговора.

2) Но вот *пришла* лягушка, но вот *пришла* лягушка («В траве сидел кузнечик») [4]. Здесь глагол *пришла* совпадает с тем, что некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени указывают на момент действия, когда результат действия совершился.

3) Из лесу ёлочку *Взяли* мы домой («Маленькой ёлочке холодно зимой») [4]. Глагол *взяли* изъясняет конкретное действие, совершенное за один раз.

В-третьих, также можно использовать примеры из текстов русских популярных эстрадных песен, например:

1) Он *спросил* меня: я счастлива или нет («Ясной ночью») [5]. Здесь глагол *спросил* означает действие, сделавшееся до момента разговора.

2) *Познакомила* нас, подружила В этот радостный вечер Москва («Хорошо на московском просторе») [5]. Здесь глагол *познакомила* совпадает с тем, что некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени указывают на момент разговора, когда результат действия совершился. Похожие глаголы есть: прийти, войти, уйти, выйти, открыть, включить, лечь, взять, заболеть, заплакать, понять, познакомиться, понравиться, разбить, испортить и др.

3) У крыльца высокого *встретила* я сокола Я весной *встретила*, на любовь *ответила* («Маленькой ёлочке холодно зимой») [5]. Глаголы *встретила* и *ответила* изъясняют конкретное действие за один раз.

В связи с этим, мы можем сделать вывод о том, какие значения есть у глаголов совершенного вида в коммуникации:

- Действие, совершенное до момента разговора.
- Некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени указывают на момент разговора, когда результат действия совершился. Подобные значения в речи могут дать глаголы: прийти, войти, уйти, выйти, открыть, включить, лечь, взять, заболеть, заплакать, понять, познакомиться, понравиться, разбить, испортить и др.
- Однократное действие.
- Некоторые глаголы совершенного вида в прошедшем времени могут обозначать действия, которые происходят сразу после момента разговора.

Можно сравнить значение и употребление глаголов несовершенного вида и совершенного вида в прошедшем времени с помощью русских песен:

Глагол несовершенного вида в прошедшем времени только обращает внимание на прошлое действие, а не его результат; глагол совершенного вида в прошедшем времени обращает внимание на совершенствование действия. Например:

- несовершенный вид: Милый *спрашивал* любви Я не знала, что сказать Молода, любви не *знала* Ну и жалко отказать («Ах, Самара - городок») [3].

- совершенный вид: Мил *уехал*, не простился («Волга-реченька глубока») [3].

Глагол несовершенного вида в прошедшем времени указывает на действие, часто повторявшееся в прошлом; глагол совершенного вида в прошедшем времени указывает на прошлое действие за один раз. Например:

- несовершенный вид: Выходила молода За новые ворота *Выпускала* сокола Из правого рукава («Ах вы, сени мои, сени») [3].

- совершенный вид: Ямщик умолк и кнут ременный С досадой за пояс заткнул Родные, стой! Неугомонны Сказал, сам горестно *вздохнул* («Вот мчится тройка почтовая») [3].

Глагол несовершенного вида в прошедшем времени указывает на действие, продолжавшееся некоторое время в прошлом; глагол совершенного вида в прошедшем времени указывает на действие, сделавшееся за определенное время. Например:

- несовершенный вид: Выходила молода За новые ворота *Вытускала* сокола Из правого рукава («Ах вы, сени мои, сени») [3].

- совершенный вид: Всю-то я вселенную *проехал* Нигде милой не нашёл («Всю-то я вселенную проехал») [3].

В вопросительном предложении, глагол несовершенного вида в прошедшем времени обращает внимание на то, что “общее действие” было ли, а не на его результат; глагол совершенного вида в прошедшем времени обращает внимание на то, что “особое действие” случилось ли и его результат совершился ли, часто с наречием “уже”. Например:

- несовершенный вид: Виновата ли я Когда *пела* я песню ему («Виновата ли я...») [3].

- совершенный вид: Твоя краса меня *сзубила* Теперь мне белый свет *постыл* («Вот на пути село большое») [3].

Результат действия некоторых глаголов несовершенного вида в прошедшем времени с направленным значением отсутствует на момент разговора; результат действия их совершенного вида в прошедшем времени присутствует на момент разговора. Чаще всего с таким значением встречаются следующие глаголы:

открывать	закрывать
брать	давать
вставать	ложиться
садиться	просыпаться
засыпать	поднимать
опускать	подниматься
спускаться	оставлять
возвращать	

Результат действия существует, если спрашивают о субъекте или объекте, используем глагол несовершенного вида в прошедшем времени; если ценят результат действия, используем глагол совершенного вида в прошедшем времени. Например:

- несовершенный вид: Когда я на почте *служил* ямщиком Был молод, имел я силенку («Когда я на почте служил ямщиком») [3].

- совершенный вид: Его забилось ретивое И потихоньку он запел («Вот на пути село большое») [3].

Как известно, глаголы в прошедшем времени широко используются в русских песнях. В соответствии с этим, мы можем изучать их значения и употребление для повышения коммуникативной компетенции учащихся. По словам И.А. Стернина, "Песнями в России приветствуют, величают, провожают, поддерживают, воодушевляют, жалуются, ищут сочувствия и

помощи, благодарят – палитра коммуникативных функций русской песни необычайно широка и практически совпадает по диапазону с основными функциями русского общения" [6, с. 3].

#### **Литература**

1. Прокопович Е. Н. Глагол в предложении (семантика и стилистика видо-временных форм) / Е. Н. Прокопович. Академия наук СССР. Институт русского языка. Издательство «Наука». – Москва, 1982. – 37 с.

2. Шведова. Л. Н. Пособие по употреблению видов глагола (для работы с филологами-русистами) / Л. Н. Шведова, Т. Г. Трофимова. Библиотека преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., пере. и доп. – Москва, 1987. – 128 с.

3. Русские народные песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pesni.retroportal.ru/np.shtml>

4. Русские детские песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pesni.retroportal.ru/deti.html>

5. Русские популярные эстрадные песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pesni.retroportal.ru/estrada.htm>

6. Стернин И.А. Песня и русское общение // Коммуникативные исследования. Вып. 18. - Песня как коммуникативный жанр / Под ред. И.А. Стернина. - Воронеж: Истоки, 2004. - С. 3-6.

7. Болотова Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А1-В2: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Болотова. – Москва, 2017. –16 с.

***Е.А. Груздева***

### **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*В статье исследована лингвострановедческая методика в обучении китайских учащихся русскому языку как иностранному. Рассмотрены формы приветствия, обращения, правила ведения светской беседы и приемлемые темы для разговора в русской и китайской языковой культуре. Выявлены трудности освоения русского языка китайскими обучающимися, предложены способы их устранения с использованием лингвострановедческой методики.*

**Ключевые слова:** лингвострановедение, русский язык как иностранный, приветствие, обращение, светская беседа

### **E.A. Gruzdeva LINGUISTIC AND REGIONAL APPROACH IN TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*The article explores the linguistic and regional teaching methodology in teaching Chinese students Russian as a foreign language. The research considers the forms of greeting, treatment, the rules of small talk and acceptable topics for conversation in Russian and Chinese language culture. This paper analyzes the difficulties of mastering*

*the Russian language by Chinese students, proposes methods for their elimination using the linguistic and regional teaching methodology.*

**Key words:** *linguistic and regional studies, Russian as a foreign language, greeting, appeal, small talk*

Изучение русского языка вызывает много трудностей у китайских учащихся. О.В. Карапетян, Т.В. Мясковская отмечают: «Истинная трудность изучения языка состоит в перестройке стереотипов мышления, обусловленных родным языком, поэтому взаимосвязанное изучение языка и культуры существенно облегчает изучение любого языка» [1, с. 108]. Действительно, изучение любого иностранного языка невозможно без знакомства с культурой этого народа. Поэтому в методике РКИ большое внимание отводится лингвострановедческому аспекту языка.

Г.Д. Томахин определяет лингвострановедение как особую область языкознания и лингводидактики, основная задача которой состоит в изучении аспектов общенациональной культуры, находящихся свое выражение в языке [2, с. 79]. Термин «лингвострановедение» произошел от сочетания латинского слова «lingua», которое переводится как «язык», и русского слова «страноведение», образованное от объединения слов «страны» и «ведать». Следовательно, лингвострановедение образовалось на стыке двух самостоятельных научных дисциплин: лингвистики (в русском языке также называется «языкознанием») – науки, которая занимается изучением языка во всех его проявлениях; страноведения – раздела географии, занимающегося комплексным изучением стран (население, природные условия, культура, экономическая и социальная организация) [3].

По мнению Г.Р. Булгаковой «Термин «лингвострановедение» подчеркивает, что это направление предполагает изучение страноведческих факторов с опорой на язык. Если страноведение является общественной дисциплиной, на каком бы языке оно ни преподавалось, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, реализуемой на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц» [4, с. 12].

Элементы страноведения, вводимые на занятия по РКИ, укрепляют мотивацию к изучению русского языка. Учащиеся, как правило, с интересом воспринимают сведения о географическом положении, природно-климатических условиях, достопримечательностях, культуре, традициях и обычаях страны изучаемого языка. Особое значение лингвострановедение имеет при обучении русскому языку китайских учащихся, поскольку между русским и китайским языками, образом мышления, культурой существуют большие различия.

Китайский язык относится к иероглифическим и тоновым языкам, а русский язык – к звукобуквенным. Каждый китайский иероглиф имеет звучание и состоит из одного слога. В китайском языке 414 слогов, а в комбинации с 4-мя тонами получается в фонетическом плане - всего 1324 слога, но иероглифов намного больше. Это означает, что у различных иероглифов может быть абсолютно одинаковое звучание.

Эта особенность китайского языка вызывает у китайских учащихся затруднения в изучении русского языка. Они начинают запоминать русские слоги как китайские иероглифы, здесь преподавателю РКИ нужно объяснить, что каждая буква будет читаться одинаково в любом слоге, поэтому не нужно запоминать слоги, достаточно запомнить звуковой эквивалент или его отсутствие к каждой букве, а это для китайцев является простой задачей. Тем самым можно облегчить изучение русского языка для китайских учащихся.

Другой особенностью китайского языка является фонетическое оформление слов. В зависимости от тона значение слова может полностью измениться. Например, слова «смерть» и «четыре» для носителя русского языка будут звучать одинаково – «сы», слова «мама» и «лошадь» будут – «ма», но для китайцев эти слова в зависимости от произношения будут иметь в каждом случае свое собственное значение.

В Китайском языке существует система транскрипции китайских иероглифов с помощью латинских букв, которая называется «пиньинь». В этой транскрипции, используются тоновые знаки. Например, слово māma – «мама», где “māma” - это транскрипция пиньинь, а маленькая черточка над слогом ma обозначает первый тон. В отличие от китайского языка в русском языке есть ударение, которое падает только на один слог в слове. Для китайских учащихся это также не вызывает особой трудности, поскольку в китайском языке нужно следить за тоном каждого слога, в русском языке нужно обращать внимание только на один ударный слог.

Лингвострановедческий подход в обучении китайских учащихся русскому языку является актуальным при обучении речевому этикету, который тесным образом связан с культурой поведения и общения.

Во-первых, существуют особенности *приветствия* в русском и китайском языках. В качестве приветствия русские люди используют рукопожатие, хорошо знакомые русские люди при приветствии могут использовать объятия и легкие поцелуи. Для китайцев – это недопустимая вольность в общении. Очень распространенный тип приветствий в Китае - кивок и улыбка, на официальных встречах китайские участники могут протянуть руку для рукопожатия, но этот шаг должен инициировать китайский собеседник.

В словесном выражении приветствие в китайском языке выражается словами 你好 (nǐ hǎo – «здравствуйте») и 很高兴认识你 (hěn gāoxìng rènshí nǐ – «приятно познакомиться»). Также можно сказать 幸会 (xìng huì – «я очень рад с вами познакомиться»), 久仰 (jiǔyǎng – «я с нетерпением ждал нашей встречи») - эти две фразы произведут впечатление на китайского собеседника. Китайцам очень нравится, когда кто-то может сказать что-то на их языке, при этом нужно удостовериться в том, что тоны произнесены правильно.

В русском языке трудности словесного выражения приветствия связаны с лексическим («Здравствуйте!», «Привет!») и грамматическим выражением отличий уважительного отношения к одному человеку (обращение на «Вы») и формой множественного числа (обращение «вы»), при этом грамматическая форма окончаний глаголов (-те) и в первом и во втором случае совпадает. Поэтому у китайских учащихся появляются сложности с использованием уважительной формы приветствия, при переводе на китайский язык для них русские «Здравствуйте!» и «Привет!» равнозначны. Они не используют окончания глагола -те при обращении к преподавателю или старшему человеку. Здесь преподаватель РКИ должен объяснить особенности речевого этикета в русском языке, связанные с приветствием.

Во-вторых, в русском и китайском языке по-разному используются *обращения*. Если вежливое обращение в русском языке принято осуществлять через называние человека по имени и отчеству, то в Китае к большинству людей следует обращаться по должности и фамилии. Например: 王经理 (Wáng jīnglǐ – «Менеджер Ванг»), 张教授 (Zhāng jiàoshòu – «Профессор Чжан»). Поэтому китайских учащихся очень трудно отучить от традиции называть преподавателя словами «учитель» или «преподаватель» без называния имени и отчества, что в русском языке звучит грубо и невежливо. Также в китайском языке при обращении используются нейтральные слова: 先生 (xiānshēng – «сэр», «мистер», «господин»); 小姐 (xiǎojiě – «мисс») или 女士 (nǚshì – «мадам»). Здесь преподавателю РКИ необходимо дать соответствующие формы обращения в русском языке: «молодой человек» и «девушка», которые используются для обращения к незнакомым людям молодого и среднего возраста. Проблема использования обращений в русском языке связана с тем, что в современном русском языке отсутствуют вежливые формы обращения к незнакомым людям старшего возраста, в отличие от России прошлых веков («господин», «госпожа» и др.). Китайским учащимся необходимо объяснить, что отсутствие соответствующих форм обращения можно компенсировать уважи-

тельной формой на «Вы» с использованием глаголов, оканчивающихся на *-те*.

Для китайских учащихся является большой сложностью использование русских личных имен, а также их собственных имен в русской транскрипции. Первая трудность достаточно легко преодолима, следует только научить китайских учащихся правильно читать буквы. Трудности, связанные с использованием их собственных имен, заключаются в следующем. Звуки русского и китайского языка почти не имеют соответствия, поэтому для китайцев их имена в русской транскрипции и звуковом оформлении кажутся смешными, но они принимают новое звучание своих имен.

Сложным является для китайских учащихся и использование их имен при переводе. В китайском языке нет специальных слов, которые обозначают имена, для имен используются слова из общеупотребительной китайской лексики, которые обозначают конкретные предметы, явления. Это связано с национальными китайскими традициями. Очень часто китайские учащиеся совершают ошибку и переводят свои имена на русский язык, называя себя «Желтым парусом» или «Сосновыми шахматами», вместо использования русской звуковой транскрипции, что создает ситуацию невозможности распознавания их официального имени. Поэтому преподавателю РКИ следует объяснять, что имена не нужно переводить на русский язык, нужно использовать русскую транскрипцию.

Эта особенность китайского языка повлияла и на использование китайцами географических названий, личных имен известных людей. В китайском языке не находят звукового отражения даже корни слов, обозначающих известные географические названия, поскольку в китайском языке отсутствуют заимствования из других языков и каждому известному географическому наименованию дается новое китайское название, в котором не будет проявляться звуковое соответствие. То же касается и личных имен известных людей, зная о существовании которых, китайцы не могут опознать их на слух, потому что в китайском языке известным личностям дают новые имена. Здесь для преподавателя русского языка возникает сложная задача, не только научить читать названия и имена, но и помочь китайским учащимся соотнести их знание об объекте или личности с их фонетическим обозначением в русском языке.

В-третьих, существуют отличия в правилах *светских бесед* в русском и китайском языках. Русский язык, широко открытый для заимствований, особенно из западноевропейских языков, принял в свой активный оборот английскую фразу *How are you?* («Как дела?»), имеющую в русском языке ту же функцию – «растопить лед», начать светскую беседу. В китайском языке для этой же цели используют вопросы наподобие

你吃了吗? (Nǐ chīle ma? – «Вы ели?») или 你去哪儿了? (Nǐ qù nǎr le? – «Где вы были?»). На эти вопросы также не нужно отвечать подробно, они несут примерно тот же смысл, что и «Как дела?».

В-четвертых, различаются *темы для разговора*. Популярными темами для разговора у русскоязычных людей являются - дети, домашние животные, путешествия. Очень популярные и безопасные темы для разговора с китайцами - климат, путешествия, пейзажи и еда. Также китайские учащиеся очень любят, когда русские люди выражают заинтересованность в их языке, культуре, истории, традициях. В разговоре с китайцами необходимо избегать личные темы, политические дискуссии, особенно темы, связанные с Тайванем, Тибетом и человеческими правами.

В-пятых, в русской и китайской культуре имеются различия в *проявлении уважения*. В русском этикете общения принято выражать заинтересованность в собеседнике с помощью прямого, открытого взгляда и ответной эмоциональной и словесной реакции на реплики. В китайской культуре, наоборот, прямой зрительный контакт считается крайне невежливым. 面子 («лицо») – одно из ключевых понятий китайской культуры, китаец всегда хочет сохранить свое лицо. Поэтому мимика китайцев не всегда отражает истинные чувства человека в момент процесса общения. В связи с этим, в контексте данной языковой культуры мимические проявления невербальной коммуникации относятся к наименее информативным. Преподаватель РКИ должен учитывать эту национальную особенность и быть более внимательным к внутреннему состоянию китайских учащихся. Также преподавателю русского языка нужно объяснить китайским учащимся, что русский этикет общения допускает прямой взгляд на человека, это не является нарушением уважения, после этого нужно систематизировано приучать китайских учащихся смотреть на преподавателя и слушать его объяснения. Совмещение визуального и аудиального восприятия очень эффективно использовать при обучении китайских учащихся.

В-шестых, в русском и китайском языках отличается *тактика ориентации в пространстве*. В русском языке для этого используются предлоги (*за, перед, рядом с, слева от, справа от, вокруг, напротив* и др.), в китайском языке система ориентировки связана со сторонами света (*на севере от библиотеки; пойти на запад, затем – на юг*). Китайские учащиеся довольно быстрой привыкают к новой системе ориентации в пространстве.

В целом, лингвострановедческая методика позволяет китайским учащимся освоить русский язык более эффективно и с наименьшими трудностями. Под воздействием данной методики у учащихся достаточно быстро происходит перестройка стереотипов мышления, обусловлен-

ных родным языком, им становится понятна русская языковая ментальность. Элементы страноведения, внедряемые на занятиях по русскому языку как иностранному, формируют у учащихся потребность в дальнейшем углублении своих познаний.

#### Литература

- 1) Карапетян О.В., Мясковская Т.В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Педагогика и современность. - 2012. - № 1. - С. 102-109.
- 2) Соловьева М.В. Задачи лингвострановедения как учебной дисциплины // Лесной вестник. - 1999. - № 3. - С. 79-80.
- 3) Справочник Языкознание и филология // [https://spravochnick.ru/yazykoznanie\\_i\\_filologiya/lingvostranovedenie/](https://spravochnick.ru/yazykoznanie_i_filologiya/lingvostranovedenie/)
- 4) Булгакова Г.Р. Лингвострановедение в обучении иностранным языкам // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 1. - С. 12.
- 5) Ужова О.А. Лингвострановедение и словарь // Личность. Культура. Общество. - 2009. - Т. 11. - № 1 (46-47). - С. 412-418.

**М.А. Кулькова**

### **СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Имена существительные, обозначающие предметы и явления природы, составляют базовую лексику любого языка. В этой связи изучение природной лексики иностранными учащимися в рамках лекционных и практических курсов по русскому языку как иностранному заслуживает особого внимания. В настоящем исследовании представлена классификация метеорологической лексики, проанализированы атрибутивные сочетаемостные связи метеонимов, определено их семантическое содержание. Представлены методические рекомендации по работе с лексикой природной тематики на занятиях по русскому языку как иностранному, на примере паремнологических текстов даны примеры упражнений. В ходе анализа природной лексики авторы приходят к выводу об обусловленности атрибутивной сочетаемости семантическим содержанием метеонимов.*

**Ключевые слова:** природная лексика, метеоним, народные приметы, паремнологический текст, русский язык как иностранный

#### **M.A. Kulkova SYSTEM OF ORGANIZING WORK WITH METEOROLOGICAL VOCABULARY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*Nouns denoting objects and phenomena of nature are the basic vocabulary of any language. In this regard, the study of natural vocabulary by foreign students in the framework of lectures and practical courses on Russian as a foreign language deserves*

*special attention. This study presents the classification of meteorological vocabulary, analyzes the attributive combinability of weather names, and determines their semantic content. The article presents methodological recommendations for working with natural vocabulary in classes on Russian as a foreign language. Examples of exercises are given on the example of paremiological texts. In the course of the analysis of natural vocabulary, the authors come to the conclusion that attributive compatibility is conditioned by the semantic content of weather names.*

**Key words:** *natural vocabulary, weather name, folk signs, paremiological text, Russian as a foreign language*

В современных исследованиях в области методики преподавания русского языка как иностранного значительное внимание уделяется исследованию природной лексики.

Отдельным аспектам изучения лексем, номинирующих природные явления в русском языке, посвящены работы Н. В. Анисимовой [3], М. А. Кареловой [8], В. М. Касьяновой [9], М. М. Кондратенко [10], Я. В. Свечкаревой [13], А. А. Чемерчевой [19] и др. Тем не менее, отмечается недостаточное количество научных изысканий, посвященных изучению лексики природной тематики в паремиологических текстах на уроке русского языка как иностранного [12].

Слова, относящиеся к тематической группе «Природа», включены в лексические минимумы по русскому языку как иностранному [1], [2], являющиеся частью официального комплекса материалов Российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Данный лексический пласт изучается как на базовом, так и на продвинутом уровнях и уже на первом сертификационном уровне включает более 200 лексических единиц, относящихся к нескольким подгруппам: континенты, страны, времена года, природные явления и погода, животный мир, растения, характеристика объектов.

По нашему убеждению, одним из важнейших источников информации о природных реалиях выступают метеорологические народные приметы, представляющие древний жанр русского фольклора. «Связанные с представлениями человека об окружающем мире, приметы несут в себе познавательный потенциал, имеют большую этнографическую, языковую творческую и художественную ценность» [18]. Представляя «неотъемлемое звено национальной культуры» (В. К. Харченко), приметы, помимо языковой информации, содержат также экстралингвистические данные благодаря присутствию в их структуре социокультурного, страноведческого и других компонентов. Опыт осмысления архаичным человеком сущности природных реалий, истоков их возникновения, попытки максимально приблизиться к окружающему миру и постичь законы «небес-

ной канцелярии» привели к возникновению уникального по своим структурным и семантическим характеристикам жанра народной приметы. Фильтрация полученных эмпирическим путем знаний об окружающем мире через национальное мировосприятие стала причиной возникновения национально-специфичных образов природы, сравнений и иных характеристик природных реалий, находящихся неповторимое воплощение в паремиологии [4], [5], [20].

Метеорологическая лексика представляет собой обширный пласт древнейших слов, отличающихся информативностью, уникальной устойчивостью и высокой степенью репрезентативности в паремиологических текстах [11]. Изучение наименований явлений природы позволяет выявить национально-специфичные образы, отражающие русскую ментальность [14]. В этой связи будет небезынтересно рассмотреть на примере текстов народных примет способы реализации сочетаемостных способностей метеонимов с именами прилагательными.

Следует подчеркнуть обособленность занимаемого положения метеорологической лексики в языковой системе, что достигается благодаря комбинированному наполнению словами, обозначающими как вещественные предметы природы (*роса, иней, изморозь*), так и отдельные процессы (*ветер, гром, гроза*).

В.С. Дмитриева справедливо отмечает, что своеобразие событийной лексики, обозначающей природные явления, заключается не только в том, что двойственность значения реализуется в пределах разных лексико-семантических вариантов, но и в том, что в пределах одного лексико-семантического варианта имплицитно реализуется синкретизм предметной и событийной семантики [6]. Например, *дождь, снег, град*.

Подвергая метеолексику классифицированию [7], можно выделить слова, обозначающие:

1) атмосферные осадки (*дождь, ливень, изморось, снег, град, роса, иней*): *Ласточки летают над самою землею – к дождю; Если гром глухой – к тихому дождю, гром гулкий – к ливню; Обильные росы предвещают хороший урожай* [17] (здесь и далее разрядка наша – М. К.);

2) движение воздушных масс (*ветер, шквал, ураган, вихрь*): *Ветер к вечеру усиливается – к ненастью; Сильный вихрь бывает перед проливным дождем* [Там же];

3) комплексные явления (*буря, вьюга, метель, пурга, буран*): *Если зимою дул ветер и не было инея, будет буран; На утренней зорьке солнце красно – на метель* [Там же];

4) скопление атмосферного вещества (*туман, дымка, мгла, облако, туча*): *Если облака плывут высоко – будет хорошая погода; Если небо за-*

*тянуло тучами – к потеплению; Если летом стоит туман – хмель уродится* [Там же];

5) температурные состояния атмосферы (*холод, мороз, стужа, зной, жара*): *Кошка в печурку – стужа во двор; Быстрая оттепель – долгий мороз; Пчелы вылетают из улья и скручиваются на его стенках – к сильной жаре* [Там же];

6) световые явления (*радуга, заря, зарница, молния*): *Чем больше молний, тем щедрее земля; Радуга вечерняя предвещает хорошую, а утренняя – дождливую погоду; Зарница – к непогоде* [Там же].

Кроме того, проведенный анализ метеорологической лексики позволяет выделить группу слов, называющих звуковые явления (*гром, эхо*): *Гром зимой – к сильным ветрам; Гром ранней весной – к похолоданию; Если в летнюю пору вечером в поле слышится эхо, на следующий день будет хорошая погода* [Там же].

В лингвистической практике доказано, что парадигматические свойства слов находят проявление в синтагматике. Парадигматико-синтагматические отношения можно образно представить в виде двух пересекающихся линий по вертикальной и горизонтальной оси. Каждый член парадигмы проявляет себя на синтагматической оси через лексическую сочетаемость с другими членами парадигматических рядов, актуализирующими сходные синтагматические характеристики. Общие синтагматические свойства языковых элементов представляют собой один из основных признаков принадлежности к той или иной парадигматической группе. Проследим это на примере текстов народных примет.

Так, семантическая структура метеонимов обуславливает атрибутивную сочетаемость при изучаемых лексемах. В зону атрибутивной сочетаемости вошли прилагательные, актуализирующие природные явления как процесс: интенсивность, продолжительность явления, а также как вещество: степень консистенции, величину, размер, количество и т. д. Кроме того, выявлены характеристики природных явлений с точки зрения их пространственной и временной локализации.

Среди атрибутивных определителей были проанализированы противоположные по значению качественные прилагательные с характеристикой размера, степени консистенции, количества, теплового состояния и других признаков вещества, а также продолжительности, интенсивности процесса, вступающие в антонимические отношения.

В приметах были зафиксированы разнообразные антонимические пары, соотносительные по различным признакам (качественному, количественному, временному, пространственному). Например, *высокий – низкий, крутой – пологий: Высокая и крутая радуга к вёдру; пологая и низкая – к ненастью; долгий – отрывистый: Долгий гром – к ненастью,*

*отрывистый* – к просветлению; *малый* – большой: *Малый дождь землю грязнит, большой дождь ее очищает*; северный – южный: *Северный ветер дождь разгонит; Если на Омельяна подул южный ветер – к грязному лету* [Там же].

В русских приметах необыкновенно высокую частотность в сочетании с лексемами *дождь, ветер, вихрь, роса, гроза, гром, холод* и т. д. проявляет прилагательное *сильный*, являющееся стержневым в широком синонимическом ряду (*сильный, большой, обильный, проливной, крепкий, трескучий*): *Сильный дождь ночью или рано утром при тихой погоде – жди с обеда солнечной погоды, а при бурном ветре – плохой; Гром зимой – к сильным ветрам; Сильный вихрь бывает перед проливным дождем; Сильные росы на хороший урожай: без росы и трава не растет; Летом солнце сильно парит и лучи его темнеют – к сильной грозе; Если в сильный холод индюк кричит, подует теплый ветер; Обильные росы – урожай трав; После большого грома – большой дождь; Большой иней – к хлебородю; В феврале крепкие морозы только по ночам* [Там же].

Указанные синонимы отличаются друг от друга не только смысловыми оттенками, но и различной лексической сочетаемостью. Так, о дожде говорят *проливной*, о морозе – *крепкий, трескучий*, о росе – *обильная* и т. д. Нарушение сочетаемостных связей ведет к стилистическим ошибкам и, соответственно, к нарушению понимания текста реципиентом. Ср.: *крепкий дождь, трескучий ветер*.

В текстах народных примет с именами, обозначающими природные явления, довольно часто используется порядковое числительное *первый / первая*: *первый снег, первый дождь, первый гром, первая гроза* и т. д. Указанное числительное «приобретает в таких сочетаниях не факультативный, а обязательный характер, формируя устойчивые словосочетания» [15]. Например: *Первый снег выпадает за сорок дней до зимы; Если первый снег падает на деревья, еще не сбросившие листьев, то он скоро растает; Первый гром весной – признак наступающего тепла; Если первый гром прогремит в полдень и с южной стороны, то наступающее лето будет теплое и плодородное; Первая в году гроза всех лягушек и всех гадюк пробуждает* [17].

Исследовательский интерес представляет также цветообозначение в приметах как в плане стилистических средств выражения, так и в плане прагматики употребления. Исследователи народных примет справедливо отмечают, что в русском языке наибольшее предпочтение в цветовой палитре отдается красному цвету [16, с. 42]. Например: *Красная вечерняя заря – к ветру; Красная утренняя заря дождь принесет; Красные облака до восхода – к ветру; тучи – к дождю; красные при закате – к вёдру и ветру; Красные облака – к ветрам* [17].

В сочетаемости зоне при лексемах *радуга, облако, туча, заря* были зафиксированы прилагательные, обозначающие, помимо красного, зеленый, желтый, синий, белый цвета и их оттенки (голубой, желтоватый, золотистый, белесоватый, багровый): *Зеленая радуга к дождю, желтая – к хорошей погоде, красная – к жаре и ветру; При дожде появится радуга и голубой цвет в ней не чист, а желтоватый ярк – это лучший признак хорошей погоды; В Крещение на полдень синие облака – к урожаю; Большое белое облако зимою – к вьюге; Безветренная золотистая вечерняя заря – к хорошей погоде; Будет дождь или ненастье, если солнце садится в белесоватую тучу; Багровые зори – к ветрам* [Там же].

Кроме того, в народных приметах часто находит отражение видовая характеристика природных явлений, выраженная относительными прилагательными, например: *Если первый гром грянет при северном ветре – к холодной весне, при восточном – к сухой и теплой, при западном – к дождливой, при южном – при теплой весне* [Там же].

Углубленному изучению природной лексики, пополнению словарного запаса учащихся, а также развитию их теоретического мышления, получению системных знаний о парадигматических связях лексем, номинирующих природные явления, в значительной мере способствует знакомство учащихся с паремиологическими текстами, содержащими метеонимы. Приведем примеры упражнений, направленных на формирование лингвистической компетенции у иностранных учащихся, с использованием текстов народных примет, содержащих природную лексику.

Упражнение 1. Найдите в следующих предложениях слова, обозначающие природные явления. Выпишите их в форме единственного числа именительного падежа в три колонки, распределив по родам (муж. р., ср. р., жен. р.).

1) Коли в мае дождь, будет и рожь. 2) Выпадет снег – станет теплее. 3) Северный ветер – к богатому урожаю. 4) Кошка скребет пол – на ветер, на метель. 5) Красные облака вечером перед заходом солнца предсказывают ветер. 6) Синие облака – к теплу. 7) Если летом часто были туманы – грибов будет много. 8) Если вечером станет тепло, будет дождь. 9) После очень сильной изморози наступает оттепель.

Упражнение 2. Найдите в следующих народных приметах как можно больше антонимических лексем, описывающих природные явления.

1) Если свежий утренний ветер днем усиливается, а к вечеру слабеет – сохранится ясная погода. 2) При понижающемся давлении обычно выпадает теплый дождь, а при возрастающем – холодный. 3) Долгий гром – к ненастью, отрывистый – к просветлению. 4) Когда весной поверхность

снега шершавая – к урожаю, гладкая – к неурожаю. 5) Если гром глухой – к тихому дождю, гром гулкий – к ливню.

Упражнение 3. Составьте синонимический ряд прилагательных к слову *мороз* на основе предлагаемых текстов народных примет. Подберите самостоятельно к каждому прилагательному антонимическую пару.

1) Белая радуга зимой – к сильному морозу. 2) В большие морозы эхо уходит далеко. 3) В феврале крепкие морозы только по ночам. 4) Быстрая оттепель – долгий мороз. 5) Жестокие морозы и глубокие снега – к урожайному году.

Таким образом, семантическая структура метеонимов обуславливает наличие атрибутивных распространителей, характеризующих данные лексемы как вещественно-процессуальную лексику с точки зрения продолжительности, интенсивности движения, степени консистенции, величины, количества, теплового состояния, а также с точки зрения временной и пространственной локализации.

Состав и устойчивый характер бинарных оппозиций, равно как и выявление синонимических рядов в атрибутивных способах характеристики метеорологических имен, позволяет судить о постоянстве семантического содержания метеолексем, о закреплённости за определенной языковой формой. На материале текстов народных примет учащиеся могут не только расширить свой словарный запас метеорологической лексикой, но и закрепить навык составления синонимических рядов, антонимических пар, что, в свою очередь, будет способствовать пониманию системных отношений слов в лексике русского языка.

### **Литература**

1. Андрюшина Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2011. 116 с.

2. Андрюшина Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. СПб.: Златоуст, 2011. 200 с.

3. Анисимова Н. К вопросу о составе и происхождении метеорологической терминологии // *Studia Rossica Posnaniensia*. Познань, 2006. Т. 33. С. 109–114.

4. Бочина Т. Г. Контраст как лингвокогнитивный принцип русской пословицы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: Казань, 2003. 50 с.

5. Бочина Т. Г. Диалогичность русской паремии // *Паремиология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремиологии. Пословица в дискурсе и тексте. Пословица и языковая картина мира* / Под ред. О. В. Ломакиной. М.: ЛЕНАНД, 2015. С.26–47.

6. Дмитриева В. С. Лексико-семантическая сочетаемость имен, называющих атмосферные осадки, в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Казань, 1985. 182 с.

7. Дмитриева В. С., Ильдарханова Г. И. Лексика природных явлений в русском, татарском и турецком языках. Казань: КГУ, 1998. 105 с.
8. Карелова М. А. Культурно-тематическое поле «Явления природы» в лингвокультурной ситуации 1941–1945 гг.: дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2015. 187 с.
9. Касьянова В. М. Русская метеорологическая лексика (история и функционирование): дис. ... канд. филол. наук: Москва, 1984. 259 с.
10. Кондратенко М. М. Лексика народной метеорологии в славянских языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Москва, 1994. 16 с.
11. Кулькова М. А. Язык и природа: лингвистика немецких и русских народных примет. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 192 с.
12. Кулькова М. А., Бочина Т. Г. Изучение природной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале паремиологических текстов) // Филология и культура, 2020. - № 1 (59). - С. 217-222.
13. Свечкарева Я. В. Деривационный потенциал номинаций времен года в динамическом аспекте (на материале русского языка XI–XX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук: Томск, 2007. 21 с.
14. Усманова Л. А., Нуруллина Г. М. Семантика наименований природных реалий в этнокультурной проекции языка // Филология и культура. Philology and Culture, 2018. № 1 (51). С. 127–132.
15. Фаттахова Н. Н. Народные приметы в русском и татарском языках: семантико-синтаксические отношения. Казань: РИЦ «Школа», 2004. 192 с.
16. Фаттахова Н. Н., Тарасов А. М. Принципы структурирования атрибутивных отношений в русских и татарских народных приметах. Казань: РИЦ «Школа», 2005. 119 с.
17. Фаттахова Н. Н., Кулькова М. А. Русско-немецко-татарский словарь народных примет. Казань: РИЦ «Школа», 2006. 352 с.
18. Харченко В. К., Тонкова Е. Е. Лингвистика народной приметы. Белгород: Белгородская обл. тип., 2008. 222 с.
19. Чемерчева А. А. Народная метеорология: поверья, обряды и терминология (этнолингвистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук: Тамбов, 2006. 21 с.
20. Bochina T. G., Kul'kova M. Quantitative appraisal in russian proverbs and weather-lore // Phraseology in Multilingual Society / ed. E. Arsenteva. Cambridge Scholars Publishing, 2014. Pp.250–268.

*Л.Г. Ибрагимова*

**ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КГМУ:  
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ПОСОБИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК  
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ. ЧАСТЬ 2»**

*Статья посвящена вопросу профессионально-ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов специальности «Лечебное дело».*

*Для подготовки иностранных студентов-медиков к клинической практике на кафедре русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета было разработано учебно-методическое пособие, ориентированное на работу с профессиональной лексикой и медицинской терминологией, а также преследующее цель – повторение грамматического материала, изученного на первом курсе.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, язык специальности, профессиональное образование, методическое пособие, терминология, грамматика*

**L.G. Ibragimova THE STUDY OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE IN THE KSMU: THE DEVELOPMENT OF THE TEXTBOOK "RUSSIAN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITY. PART 2»**

*The article is devoted to the issue of professionally-oriented teaching of the Russian language to foreign students of the specialty "Medical care". To prepare foreign medical students for clinical practice, the Department of Russian and Tatar languages of the Kazan state medical University has developed a training manual focused on working with professional vocabulary and medical terminology, as well as the goal of repeating the grammatical material studied in the first year.*

**Key words:** *Russian as a foreign language, specialty language, professional education, methodological guide, terminology, grammar*

Уровень подготовки иностранного студента-медика, проходящего обучение в России, во многом зависит от степени владения им русским языком. Овладение профессией врача, выполнение своей профессиональной деятельности (общение с пациентами и медицинским персоналом на русском языке, чтение специальной литературы и т.д.) требует от иностранных студентов высокого уровня профессиональной и коммуникативной компетенции. Для подготовки таких специалистов существуют специализированные учебные пособия. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных студентов-медиков, получающих образование по специальности «Лечебное дело», должно осуществляться на основе специально отобранного учебного материала, направленного на потребности иностранных учащихся, которым предстоит прохождение клинической практики в российских больницах. На кафедре русского и татарского языков Казанского ГМУ было разработано и апробировано учебно-методическое пособие «Русский язык в медицинском вузе. Часть 2», предназначенное для студентов II курса, обучающихся в англоязычных группах. Уроки разработаны с учетом специальности обучающихся - предназначены для обучения будущих медиков. Оно ориентировано на работу с профессиональной лексикой, медицинской терминологией. Представленный в данном пособии материал разработан в соответствии с Положением об учебно-методическом комплексе дисцип-

лины и Положением об учебно-методическом пособии, а следовательно, согласован с рабочей программой дисциплины и фондом оценочных средств по всем видам аттестации.

Основной целью методического пособия является оказание методической помощи преподавателям в подготовке учебного материала для студентов-иностранцев II курса по специальности «Лечебное дело», проходящих клиническую практику в городских больницах и поликлиниках. Пособие поможет формированию языковой компетенции как базового компонента коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения. Авторы преследуют задачу - разработать материал, необходимый иностранным студентам-медикам в их профессиональной деятельности в условиях медицинского учреждения. Другой задачей является включение в структуру пособия лексико-грамматического материала в виде пояснений, таблиц, упражнений, которые способствовали бы повторению и углублению знаний, полученных на первом курсе.

Пособие состоит из 36 уроков по специальности, которым сопутствуют темы по грамматике и развитию речи, и представляет собой четко распланированные разработки, подчиняющиеся определенной структуре. Содержание пособия для II семестра посвящено изучению научного текста, который также сопровождается грамматическими пояснениями и упражнениями. Введение в структуру методического пособия грамматических пояснений, упражнений и таблиц продиктовано необходимостью закрепления материала прошлого года. Блок грамматического материала включен в структуру пособия неслучайно: на первом курсе изучению русского языка уделяется всего 288 академических часов, что соответствует стандарту элементарного уровня.

Основой учебно-методического пособия «Русский язык в медицинском вузе. Часть 2» является работа с текстовым материалом, вокруг которого объединены блоки активного словаря, предтекстовых и послетекстовых упражнений, а также лексико-грамматических таблиц и заданий по ним. Изучаемый научный текст по программе 2 курса дисциплины «Иностранный язык» (русский язык является иностранным для учащихся) достаточно «сух» и насыщен профессиональными терминами, поэтому процесс восприятия второкурсниками новой информации не имеет аналитического, фиксирующего и усиливающего эффекта. Действительно, темы «Больница», «Приемное отделение», «Лечебное отделение», «Методы исследования больного» характеризуются обилием научной терминологии, монологичностью речи, отсутствием экспрессивно-эмоциональной лексики, логичностью и тезисностью изложения. В пособии же центром всех научных текстов становится образ индийского студента, приехавшего в Россию, в город Казань изучать медицину. Через

видение системы здравоохранения России второкурсником Кумаром студенты знакомятся с устройством российских больниц, изучают различные способы введения лекарственных средств, посещают больничную палату. Так, например, рассказывая об устройстве лечебного отделения, процедурного кабинета, герой повествует на страницах пособия о студенческой практике в больнице. В больничную палату студенты попадают, когда Кумар навещает своего больного друга, доставленного в больницу на скорой помощи. Диалоги главного героя с медицинским персоналом формируют умения социокультурного общения в условиях профессиональной деятельности.

Изучение каждой темы начинается с работы со словарем. Перевод новых слов, терминов, словосочетаний предваряет предтекстовые упражнения. Перевод на английский язык достаточно упрощает работу преподавателя и студента, а также экономит время на поиск необходимой информации.

Целью предтекстовых заданий является освоение учащимися новой лексики, а также включение ее в свой активный словарь. Кроме того, происходит повторение грамматических правил на основе новых слов.

Послетекстовые задания акцентируют внимание студентов на содержании текста и направлены на проверку точности понимания информации, готовят учащихся к воспроизведению текста, составлению подготовленного монологического высказывания с использованием схемы, плана.

Таким образом, учебно-методическое пособие «Русский язык в медицинском вузе. Часть 1», предназначенное для студентов II курса, обучающихся в англоязычных группах, может быть актуальным для преподавателей русского языка как иностранного в медицинских вузах.

***Л.Т. Идиатуллина***

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ НА УРОКАХ РКИ**

*Статья посвящена освещению основных аспектов использования художественных фильмов на уроках РКИ. В ней рассматриваются этапы работы над материалом, типы заданий. В статье подчеркивается, что использование художественных фильмов обучении русскому языку – это необходимый этап работы преподавателя с группой, так как данная методика создает хорошую возможность для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности и наделяет учебный процесс максимальной коммуникативной направленностью.*

**Ключевые слова:** художественный фильм, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, речевая деятельность

## **L.T. Idiatullina FEATURE FILMS IN THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*The article is devoted to highlighting the main aspects of using feature films in the Russian as foreign language classes. It discusses the stages of working on the material and the types of tasks. The article emphasizes that the use of feature films in teaching the Russian language is a necessary stage of the teacher's work with the group. Since the use of this method is creates a good opportunity for the development of skills and abilities in all types of speech activity and gives the educational process the maximum communicative orientation.*

**Key words:** feature film, Russian as a foreign language, communicative competence, speech activity

Просмотр художественных фильмов при изучении русского языка как иностранного направлен на формирование коммуникативной, лингвокультурологической и социокультурной компетенций.

Коммуникативная компетенция предполагает, что учащийся овладеет языком в той мере, которая позволит ему успешно коммуницировать в следующих сферах жизни. **Личной** (сфера коммуникации, связанная с деятельностью личного характера: домом, друзьями, интересами), **общественной** (сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или конкретной организации), **профессиональной** (сфера коммуникации, сопряженная с работой, специальностью человека), **образовательной** (сфера коммуникации, связанная с организованным обучением как в учебном заведении, так и вне его). **Коммуникативная компетенция** – в современной интерпретации – базируется на ряде других компетенций.

Социолингвистическая компетенция. К ней относятся:

1. **лингвистические особенности** (приметы, черты, маркеры) социальных и профессиональных отношений, которые варьируются в зависимости от статуса и взаимоотношений общающихся, от регистра общения и выражаются в использовании приемлемых формул приветствия, форм обращения.

2. **правила вежливости** в их национальной научной специфике.

3. пословицы, поговорки, крылатые выражения, приметы и поверья;

4. **регистры общения**, выделяемые в соответствии со сферой, ситуацией общения и с учетом симметричности-асимметричности ролей участников профессиональной коммуникации (торжественный, ритуальный, официальный, нейтральный, неформальный, разговорный);

5. **социолингвистическая компетенция** включает также способность распознавать языковые особенности человека с точки зрения его

происхождения, места проживания, социальной и этнической принадлежности, которые проявляются на разных уровнях - в фонетике, лексике, грамматике, манере говорить (ритм, громкость), паралингвистике и языке жестов.

**Прагматическая компетенция** – «одна из ключевых составляющих профессионально-коммуникативной компетенции. В это понятие входит организация коммуникативных действий, используемых в общении. Прагматическая компетенция обеспечивает обучающихся умениями реализовывать высказывания в соответствии с коммуникативными намерениями, ситуациями и другими условиями общения в контексте языка специальности» [1].

В методике преподавания иностранных языков принято разграничивать продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности.

Продуктивные виды речевой деятельности – это процессы, связанные порождением речи. К ним относятся говорение (т.е. порождение устной речи) и письмо (т.е. порождение письменной речи).

Рецептивные виды речевой деятельности – это процессы, связанные с восприятием речи. К ним относятся слушание (т.е. восприятие устной речи) и чтение (т.е. восприятие письменной речи).

Современная методика обучения иностранным языкам рекомендует одновременное обучение всем видам речевой деятельности – и продуктивным, и рецептивным. Такое взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности должно осуществляться на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений.

Привлечение видеоматериалов помогает решить многие из поставленных перед преподавателем задач. Использование художественных фильмов в процессе обучения русскому языку создает большие возможности для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности и наделяет учебный процесс максимальной коммуникативной направленностью [2].

Использование на уроках видеоматериалов позволяет задействовать следующие виды речевой деятельности говорение, чтение и письмо (при выполнении коммуникативных ситуаций упражнений) – и решить ряд учебных задач внутри каждого вида деятельности.

В области аудирования видеоматериал помогает формировать умение понимать звучащий монологический и диалогический текст, в сфере говорения – вырабатывать акустико-артикуляционные навыки и уместно использовать их в речи, создавать собственные высказывания по звучащим образцам и т.п., в области чтения совершенствовать навыки ознакомительного чтения на основе дополнительных текстов и текстов фонограммы, формировать и развивать навыки изучающего чтения. В об-

ласти письма основные задачи связаны с созданием и совершенствованием орфографических навыков на основе фонограммы, дополнительных текстов и разработанных преподавателем упражнений и заданий, а также с реализацией в письменной форме связного, четко организованного текста, в основе которого лежит репродуктивная деятельность [3, с.41].

Алгоритм работы по данному художественному фильму включает три этапа: подготовительный, демонстрационный и последемонстрационный.

На предварительном этапе учащиеся получают первые сведения о фильме - является ли фильм экранизацией какого-либо произведения (если является, то даются сведения об авторе), сведения о режиссере фильма, о наградах на кинофестивалях; следует подробно остановиться на названии фильма – перевести, объяснить смысл – если он является неоднозначным или аллюзией, отсылкой на известное носителям языка социокультурное явление. Этот этап может проходить устно (если уровень владения языком группы это позволяет), либо в виде заранее подготовленного преподавателем (с учетом уровня подготовки группы) текста, который дает не только новые сведения, но актуализирует грамматические знания.

Также на этом этапе можно запустить работу над пословицами, поговорками, крылатыми выражениями, сленгом встречающимся в тексте, возможно, заранее выявить и обсудить новую лексику, вариативно снабдить учащихся сценарием фильма. Нами было замечено, что учащиеся всегда с интересом относятся к песням звучащим в фильмах. Если на первых этапах работы, текст песен представлялся им по их просьбе уже после фильма, то увидев такой интерес к этому аспекту, было принято решение раздавать текст песен заранее, чтобы в ходе просмотра учащиеся, при желании, могли следить за текстом.

Второй этап – демонстрация фильма. Просмотр фильма сопровождается комментариями преподавателя и разбором наиболее сложных мест. Работа может быть разнообразной:

1. Выписать имена героев – возможно что-то надо уточнить, например, корреляцию, уменьшительно-ласкательных и полных имен в русском языке, аллюзию, или объяснить прозвища.

2. Выписать если есть, редкоупотребляемые слова – названия животных, архаизмы, историзмы, необходимые для понимания контекста, рассмотреть видовые пары глаголов, словообразование

- 3 этап. Последемонстрационная работа должна включать в себя упражнения на развитие навыка говорения. Например, для развития моно-

логической речи можно описать внешность действующих лиц, их одежду, места событий, характер взаимоотношений между ними.

Если уровень владения языком группы достаточно высокий можно устроить обсуждение поступков и характеров героев. «При анализе картины можно оценить работу актёров, выявить слабые и сильные стороны сюжета; затронуть работу режиссера. По возможности описать операторскую работу, декорации, костюмы, спецэффекты, музыкальное сопровождение» [4].

Для развития диалогической речи можно предложить иностранным учащимся задание на «озвучке» - воспроизведение фрагмента фильма при сохраненном изображении, но выключенном звуке.

В качестве домашнего задания можно предложить учащимся написать рецензию к фильму или эссе по проблеме

Частым вопросом является выбор фильмов для демонстрации учащимся. Обычно в практике РКИ используется материал, дающий большой лингвокультурологический и страноведческий материал. Нами для просмотра выбирались фильмы, составляющие золотой фонд отечественного кино, например, комедии Гайдая, а также часто просмотр фильмов был приурочен какому-либо празднику (например, фильм «Брестская крепость» перед празднованием Дня Победы).

Просмотр фильмов всегда оправдан с психологической точки зрения, так как повышают мотивировку учащихся, создают дополнительный стимул для изучения языка, также эмоционально окрашенная информация лучше запоминается

Также при демонстрации фильмов надо придерживаться ряда условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся;
- просмотр должно быть организован таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый видеоматериал;
- необходимо четко выделять главное, существенное;
- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать изучаемой теме [3, с.42].

#### **Литература**

1. Балыхина Т. М. Компетентностный подход в обучении иноязыку и состав профессионально-коммуникативной компетенции в современной лингводидактической интерпретации/ Т.М. Балыхина.- URL: [rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/kompetentnostnyj-podkhod-v-obuchenii-](http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/kompetentnostnyj-podkhod-v-obuchenii-)

inoazyku-i-sostav-professionalno-kommunikativnoj-kompetentsii-v-sovremennoj-lingvodidakticheskoj-interpretatsii (дата обращения: 08.06.2020).

2. Аутентичный художественный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики 2016. – № 9 (63) Ч. 3. – С.204-207.

3. Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Современные фильмы на уроках РКИ «Питер FM» / Е.Б.Назаренко, Д.В.Халявина // Русский язык за рубежом. 2014. – №2. – С.41-47.

4. Толстова, Н. Н. Пример использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. Н. Толстова // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 493-497. –<https://moluch.ru/archive/145/40573/> (дата обращения: 08.06.2020).

5. Идиатуллина Л.Т. Работа с художественными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы VI международной научно-практической конференции. Научный редактор Л.А. Малахова. – 2019. – С. 13-15.

**Р.М. Светлова**

## **К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ ПО РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА КГМУ**

*Статья посвящена формам контроля знаний и умений по РКИ для иностранных студентов специальности «Лечебное дело». Для проведения проверочных и тестовых работ на кафедре русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета было разработано учебно-методическое пособие, ориентированное на работу в аудитории в течение третьего семестра (2 курс).*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, язык специальности, контроль знаний, методическое пособие, тест, грамматика, модуль, проверка

### **R.M. Svetlova SOME ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF INSPECTION WORKS ON RCT FOR STUDENTS 2 COURSES OF KSMU**

*The article is devoted to forms of control of knowledge and skills in RCT for foreign students of the specialty «General Medicine». To conduct verification and test work at the Department of Russian and Tatar Languages of Kazan State Medical University, a training manual was developed that focused on working the classroom for the third semester (2 year).*

**Key words:** Russian as a foreign language, specialty language, methodological guide, grammar, knowledge control, test, module, verification

В методике русского языка как иностранного проблема контроля является одной из основных. Под контролем обычно понимается оценка уровня владения иностранным языком. Среди функций контроля можно выделить: диагностическую, оценочную, стимулирующую, дисциплинирующую и обучающую [1, с. 90].

В соответствии с положением о бально-рейтинговой системе оценки успеваемости учащихся контроль знаний в Казанском ГМУ осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов. Текущий контроль проводится на каждом аудиторном занятии (опрос, беседа, работа с лексикой). Промежуточная проверка включает в себя модули, состоящие из блоков тем. Итоговый контроль – это тест, состоящий из 50 вопросов по грамматике и 50 - по темам по специальности. «Тестирование как форма контроля широко применяется в настоящее время во всем мире и обладает рядом преимуществ перед другими формами контроля: это объективность, конфиденциальность, независимость оценки от мнения преподавателей, легкость в исполнении» [2, с.95].

В издательстве Казанского ГМУ находится учебно-методическое пособие «Сборник проверочных материалов», составленное сотрудниками кафедры русского и татарского языков Казанского ГМУ доц. Светловой Р.М., доц. Ибрагимовой Л.Г., асс. Лисиной Г.М.

Учебно-методическое пособие включает в себя задания для текущей (письменные упражнения на знание лексики и текстов), промежуточной (несколько вариантов модулей) и итоговая аттестация (тест, упражнения и письменные задания по изученным темам всего семестра), подготавливающие студентов к восприятию и воспроизведению научных текстов, активизирующие грамматический материал и формирующие умения и навыки как письменной, так и устной научной речи.

Актуальность издания пособия:

- представленные материалы отражают рабочую программу дисциплины, разработанную по стандарту нового поколения;
- задания даны наглядно, доступно, понятно.

Цель пособия – закрепление учащимися материала по темам учебно-методического пособия «Русский язык в медицинском вузе. Часть 1», освоение студентами-медиками научного стиля речи для дальнейшего правильного грамматического оформления высказываний в учебно-профессиональной сфере.

Студенты должны уметь:

- использовать словообразовательные модели, основные значения падежей, глагольные формы, типы простых и сложных предложений, характерные для научного стиля речи;

- понимать основное содержание прочитанного текста в целом, главную информацию отдельных смысловых частей, а также логические и причинно-следственные связи между ними;
- уметь составлять вопросы к текстам;
- строить монологическое высказывание на основе прочитанного текста с опорой на вопросы и план;
- использовать в процессе говорения изученный языковой и речевой материал, оформлять речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка.

Пособие состоит из заданий, позволяющих расширить словарный запас студентов по изучаемым темам, контрольных работ и упражнений, направленных на закрепление и проверку учебного материала по языку специальности, повторение лексико-грамматического материала.

Таким образом, контроль является неотъемлемой частью всего учебного процесса. Он нужен не только преподавателю, но и учащимся. Контрольные задания определяют уровень владения иностранным языком, а также стимулируют студентов к дальнейшему обучению. Разработка заданий требует от преподавателей не меньше усилий, чем подготовка к практическим занятиям.

#### **Литература**

1. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам / А.И.Иванченко. – Спб: КАРО, 2016. – 256 с.
2. Унежева М.К. Обучающе-контролирующие формы проверки знаний иностранных студентов / М.К.Унежева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. - №12 (54) часть 4. – С.95 – 99

***К.Л. Салимгараева, Е.И. Колосова***

### **О ПРЕПОДАВАНИИ ЭМОТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

*На данный момент в русском языке нет учебных пособий и сборников теоретических материалов, которые содержали бы в себе наработки непосредственно по эмотивной лексике. Мы изучили работы нескольких учёных, сформировали возможные практические материалы для иностранных групп с учётом их уровней владения русским языком, проверили их на испытуемых из разных стран и попросили их поделиться своим мнением, для того чтобы выделить наиболее эффективные методы работы с эмотивными глаголами в практическом ключе. В ходе работы мы выявили ключевые особенности усвоения глаголов с эмотивным значением у иностранных студентов, а также описали разработанные нами практические задания, направленные на изучение непосредственно эмотивных глаголов как средства выражения и обозначения эмоционального состояния.*

**Ключевые слова:** *эмотивные глаголы, эмотивная лексика, методы работы с глаголами*

**K.L. Salimgaraeva, E.I. Kolosova ABOUT TEACHING EMOTIVE VERBS ON THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

*At the moment, there are no textbooks and collections of theoretical materials in the Russian language that would contain developments directly on emotive vocabulary. We analyzed works of several scientists, formed some practical materials for foreign groups based on their level of Russian language proficiency, tested our exercises on subjects from different countries and asked them to share their opinions in order to identify the most effective methods of working with emotive verbs in a practical way. During the work we identified the main features of learning verbs with emotional meaning in foreign students, and also described the practical tasks developed by us aimed at studying directly emotive verbs as a means of expressing and indicating an emotional state.*

**Key words:** *emotive verbs, emotive vocabulary, methods of working with verbs*

Эмоциональная лексика занимает значительную часть русского языка, поскольку переживаниями наполнена большая часть жизни человека. Однако при изучении иностранного языка именно эта лексико-семантическая группа вызывает большие трудности в понимании и усвоении у студентов. Это вызвано тем, что для передачи своего эмоционального состояния человек использует различные языковые средства, поскольку спектр возможных испытываемых людьми эмоций необъятен. На данном основании возникает вопрос: как научить иностранных студентов подбирать правильные лексические единицы при выражении своих чувств в речи или объяснить тонкости выражения одного и того же эмоционального состояния разными конструкциями. Рассмотрение эмотивной лексики как отдельной тематической группы целесообразно, поскольку данный лексический материал требует организации и упорядочивания для его эффективного усвоения. Эмоции представляют собой, как правило, абстрактные понятия, при попытке дать им толкование в рамках лексикографии. В данной статье мы хотим поделиться практическими материалами, которые мы разработали для иностранных групп с учётом их уровней владения русским языком, проверили задания и упражнения на испытуемых из разных стран и попросили их поделиться своим мнением, для того чтобы выделить наиболее эффективные методы работы с эмотивными глаголами в практическом ключе.

В ходе обучения иностранцев эмотивным глаголам в рамках дисциплин по русскому языку как иностранному преподаватель сталкивается с рядом трудностей. Несмотря на то, что лексические единицы, используемые для описания эмоций, могут быть включены в список наиболее важных и употребительных русских слов. Проблема заключается в ограни-

ченности лексики, изучаемой на начальном уровне. Материал порогового уровня включает в себя конструкции, выражающие удовольствие/неудовольствие: *мне (не) интересно, (не) нравится*. В коммуникативном ключе рассматривается палитра эмотивных единиц языка: от эмоциональной лексики - *не знаю, что мне делать (растерянность), какой ужас! (неудовольствие, огорчение, удивление)* до лексики эмоций - *я очень рад/доволен! (удовольствие, радость), вы боитесь? (боязнь, беспокойство)*.

В своей работе "Изучение эмотивной лексики на уроках русского языка как иностранного" Е.Г. Дмитриева на примере своего опыта работы с иностранными студентами, обучающимися на курсах русского языка в течение короткого времени, продемонстрировала, что даже стажеры, достигшие продвинутого уровня, не всегда имеют необходимый словарный запас для описания и выражения эмоций [1, URL]. Достоверность данного наблюдения ученый подтверждает трудностью языкового материала, связанного с эмотивными лексическими единицами, а также практически полным отсутствием разделов в учебных пособиях по русскому как иностранному, посвященных рассмотрению слов и конструкций, относящихся к эмоциональной сфере. Рассмотрение эмотивной лексики как отдельной тематической группы целесообразно, поскольку данный лексический материал требует организации и упорядочивания для его эффективного усвоения. Эмоции представляют собой, как правило, абстрактные понятия, при попытке объяснения которых возникает трудность дать им толкование в рамках лексикографии. На начальном уровне во время обучения для объяснения семантики эмоций применяется перевод на родной язык стажера, на среднем этапе толкование происходит путем подбора к новому слову синонимов и антонимов, на продвинутом уровне студентам следует опираться на описания и комментарии для понимания значения лексических единиц. Этим обусловлена продуктивность работы с синонимами и составлением их рядов. Например, слово *любить* – доминанта следующего синонимического ряда: *обожать, боготворить, лелеять, уважать, питать нежные чувства и т.д.* Для понимания семантических, стилистических и употребительных различий у слов, составляющих один ряд синонимов, следует обращаться к словарным статьям, практиковаться в решении стилистических и лексико-грамматических упражнений, изучать тексты, написанные на русском языке, в первую очередь детские сказки. Можно использовать этимологический комментарий для более глубокого погружения в семантику лексемы. В ходе данной работы также возможно выявление происхождения слова, его связей с бывшими родственными словами, но утра-

тившими это родство в процессе становления русского языка, причем следы родства можно проследить в сопоставлении оттенков значений.

Большая часть эмотивных глаголов используют в качестве этимологической основы глаголы со значением физических состояний или действий, можно сделать вывод, что конкретные значения, приобретая “эмоциональный” оттенок, трансформируются в абстрактные. Рассмотреть природу эмоционального состояния, подобрать к нему наиболее точное толкование или сравнение можно с использованием древней семантики корней. Однако внимание иностранных студентов привлекает лингво-культурологический комментарий ключевых для культуры России понятий, например, любовь, скука, жалость, тоска и т.д. Е.Г. Дмитриева рассматривает данный аспект на примере слова любовь: «Любовь в языковом сознании носителей русского языка занимает особое место. Многие отечественные и зарубежные авторы отмечали особый «все-ленский» характер русского понятия любовь, которое объемлет всё в мире и не имеет ярко выраженного сексуального характера. Важно, что в русском представлении любить и нравиться – совершенно различные состояния души, они не сходятся в общем переживании: любить – кого, что, а нравиться – кому. Некая безличность в выражении показывает всю неопределенность данного переживания, которое является состоянием души, а не проявлением характера в действии.» По выражению В.В. Колесова, «единица сила любви и составляет тот общий смысл, который сохраняется при любом изменении словесного корня. При этом во всех преобразованиях древнего корня отражается идея выбора или предпочтения. «Любовное» отношение к миру проявляется в не переводимом русском глаголе любоваться, которое в общем означает заинтересованное и полное добрых чувств внимание к любому объекту наблюдения» [3, с.293].

Эмотивная лексика русского языка имеет глубокую семантическую наполненность, широкий спектр возможностей сочетаться с другими лексическими единицами в прямом/переносном смыслах, стилистическое разнообразие.

Сложность данной тематической группы требует особого внимания к ней и, как следствие, вынесения данного языкового материала на среднем и продвинутом этапах обучения в отдельную тему, при изучении которой система различных приемов работы (в том числе, толкование значения, подбор синонимов и антонимов, этимологический анализ, лингвокультурологический комментарий и др.) поможет сформировать представление о богатстве и выразительности русского языка, национально-культурных особенностях мировосприятия и традициях русского народа.

При рассмотрении слов с семантикой чувств иностранцы сталкиваются с рядом сложностей, поскольку в такого рода синонимическом ряду не всегда удаётся определить доминанту или выделить одну эмоцию как основную, обобщающую для остальных. Мы имеем схожую с Е.В. Мерзляковой точку зрения в вопросе разнообразия форм и видов человеческих переживаний и чувственного восприятия: в русском языке существуют понятия для обозначения каждого элемента цветового и звукового спектра, вкусовых и тактильных ощущений, число которых в сумме превышает цифру в миллион наименований [2, с. 73-76].

Трудности понимания эмотивной лексики иностранной аудиторией заключаются в ограниченности лексики, изучаемой на начальном (пороговом) уровне, в недостаточном словарном запасе для выражения и описания эмоций, отсутствии достаточного количества материалов в учебных пособиях для изучения и последующего закрепления конструкций и лексики в коммуникативной среде. Мы думаем, что изучение эмотивной лексики должно предполагать выполнение практических заданий по определению эмоций других, чтение литературы (детской, художественной), где поднимается вопрос эмоционального состояния главных героев, помимо этого разбор оттенков эмотивных глаголов следует выделять в отдельный раздел, как, например, глаголы движения, поскольку студенты нуждаются в способности правильно выражать свои чувства не менее, чем в глаголах перемещения в пространстве.

Мы составили собственные задания на основе изученного теоретического материала и попросили группу студентов решить их. Аудитории предлагалось выбрать доминанты в синонимических рядах (*сердиться, злиться, возмущаться, испытывать гнев (гневаться), досадовать*), подобрать антонимы к эмотивным глаголам (*ненавидеть, веселиться, расстраиваться и т.д.*), а также определить о каком чувстве идёт речь, опираясь на данный контекст (*«Катя покинула дом своих родителей примерно месяц назад. Прежде она никогда не уезжала оттуда дольше, чем на 2-3 дня, но остаться в поселке она не могла. Университет находился в городе, ездить туда каждый день дорого и очень долго, поэтому она переехала. Катя постоянно думает о родных. Как вы думаете, что чувствует Катя?»* Далее представлены слова для справок: *скорбит, горюет, скучает, возмущается*).

С точки зрения методических разработок синонимические ряды позволяют расширить словарный запас, могут помочь студентам выражать одни и те же эмоции разными словами, избегать повторений и различать тонкие оттенки лексических единиц. Составление антонимичных пар можно применять для усвоения или запоминания новых слов, при условии, что студенты будут знакомы с противоположным эквивалентом. На

низком уровне владения языком студенты могут пользоваться словарями или выбирать варианты из раздела «слова для справок», на более высоких уровнях полагаться следует на объяснения преподавателя или изображения. Третий тип задания был направлен на выявление эмоции или чувства из контекста, акцент при этом стоял на происходящих вокруг человека событиях как влияния обстановки на ментальное состояние. В данном типе заданий мы также предложили слова для справок, поскольку уровень опрашиваемых студентов был базовый или первый сертификационный, то есть часть студентов испытывала бы сложности при выполнении теста.

Результаты показали, что сложности возникают из-за недостаточного лексического запаса, использовании в рамках одного упражнения близких по семантике эмотивных глаголов с различными оттенками или коннотациями.

На наш взгляд, к эффективным упражнениям можно отнести и отработку эмоциональных состояний через сопоставление их с устойчивыми выражениями русского языка. Формулировка задания может выглядеть следующим образом: «Соотнесите эмоции с соответствующими им по значению фразеологизмами русского языка. Попробуйте составить такие пары самостоятельно, используйте словарь.» Примеры пар, которые мы выделили в качестве наиболее распространённых и общеупотребительных: *лить слёзы - плакать, кататься по полу - смеяться, вешать нос - грустить, быть на седьмом небе - быть очень счастливым*. Данный вид упражнения открывает большие возможности для ведения лингвокультурологического диалога между студентами из разных стран, поскольку после обсуждения фразеологизмов русского языка с эмотивными значениями можно продолжить обсуждение в рамках знакомства с культурными особенностями родных стран учащихся. Один из вариантов – предложить студентам подготовить небольшое сообщение об отражении эмоций в устойчивых выражениях и афоризмах их языков и поделиться со всей группой. В таком случае иностранцы совместно с преподавателем проведут сопоставительный анализ, что поспособствует более глубокому пониманию и усвоению русского языка.

Помимо этого, к изучению эмотивных глаголов можно применить компьютерные технологии. Мы продумали ряд заданий с опорой на визуальное восприятие эмоционального состояния человека или целой группы лиц. Для этого необходимо подобрать видеоролики или фрагменты фильмов, в которых показана та или иная эмоция. При поиске подходящих видеороликов следует учитывать лексический минимум группы студентов (при подкреплении эмоционального состояния во фрагменте репликами лиц), а также выраженность изображаемой эмо-

ции. Если в видеоролике будут преобладать несколько эмоций, то студентов с начальным уровнем владения языком это может ввести в заблуждение. Мы считаем, что начинать подобные практики стоит с использованием одной доминирующей эмоции, позднее для более динамичного развития понимания спектра переживаний можно демонстрировать фрагменты художественных картин, где, кроме одного главенствующего чувства, раскрываются ещё несколько сопряжённых с доминантой чувств.

Одним из наиболее эффективных методов усвоения информации принято считать возможность «прожить» или «прочувствовать» её. На основе этого принципа можно также составить практическое задание для группы иностранных учащихся. Студентам в игровой форме предлагается выбрать эмоцию случайным образом. После этого преподаватель даёт 3-5 минут для того, чтобы иностранцы продумали, каким образом люди могут выражать выбранную ими эмоцию, и были готовы без слов или с опорой на лексику (при условии, что для объяснения эмоции не могут быть использованы однокоренные слова) продемонстрировать её группе. Таким образом, учащиеся познакомятся с различными формами выражения эмоций невербальным путём, что поможет им лучше понимать эмоциональные состояния других людей, а также какая эмотивная лексика уместна для разных состояний и чувств.

Анализ наиболее частотных эмоций совместно с группой студентов также может применяться для закрепления эмотивной лексики в активном словарном запасе. Это позволит выявить лексический материал, усвоение которого будет продуктивно, поскольку иностранные учащиеся будут использовать их в своей речи с определённой частотностью. В рамках данной практики можно рассмотреть со студентами возможные способы выражения отобранных эмоций не только на невербальном уровне, но и в речи, например, в смс переписках.

Более сложным в организации практическим занятием можно считать коммуникацию учащихся с носителями языка (не преподавателями). Задачи, которые вы поставите перед студентами, могут быть самыми разнообразными (например, быть максимально эмоциональным при ведении диалога со сторонним человеком, придерживаться на протяжении всего диалога заданной установки (грусть, волнение, радость), проанализировать состояние коммуниканта и преобладающую в нём эмоцию на момент ведения диалога (смущение, недоумение и т.д.)) Данную практику мы рекомендуем включать в занятия со студентами достаточно высокого уровня владения языком, поскольку реакция незнакомых людей может быть различной. Поэтому от иностранцев, в первую очередь, требуется умение грамотно строить диалог и быть открытыми к обще-

нию. При желании можно организовать аналогичную практику для студентов с уровнем ниже, но преподавателю придётся заранее собрать группу носителей языка, с которыми студенты будут строить коммуникацию. Следует учитывать, что отобранная группа должна быть готова к возможным речевым ошибкам и уметь правильно реагировать на них.

Таким образом, эмотивная лексика занимает важную роль в системе русского языка и нуждается в отдельном внимании при изучении языка. При этом преподносить эмотивные глаголы целесообразнее параллельно с глаголами лексико-семантической группы движения. В контексте знакомства с эмотивными единицами русского языка следует учитывать лексический запас обучающихся и уровень их владения языком, отдельные занятия могут быть посвящены объяснению культурных особенностей или разъяснению лингво-культурологического комментария, который наиболее чётко прослеживается во фразеологизмах.

### **Литература**

1. Дмитриева Е.Г. Изучение эмотивной лексики на уроках русского языка как иностранного // [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/29400370-Izuchenie-emotivnoy-leksiki-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo.html>

2. Мерзлякова Е.В. Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал Т.8Ю № 2 (27). – Тольятти, 2019. – С.73-76.

3. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове, Кн. 2. Добро и зло. –Спб: Фил. фак-т СПбГУ, 2001. – 293 с.

***А.И. Сабирова***

### **ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

*В статье рассмотрены особенности работы с художественными текстами и представлена методика проведения занятия по изучению поэтических текстов в иностранной аудитории. Современное преподавание русского языка как иностранного ориентировано не только на усвоение определенной лексико-грамматической базы и овладение коммуникативными навыками, но и на развитие лингвострановедческих компетенций, творческого, духовно-нравственного потенциала обучающихся.*

**Ключевые слова:** РКИ, художественный текст, поэтический текст, поэзия, методика обучения РКИ

### **A.I. Sabirova STUDYING OF POETIC TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*The article discusses the features of working with literary texts and presents the method of conducting classes on the study of poetic texts in a foreign audience. Modern*

*teaching of Russian as a foreign language is focused not only on mastering a certain lexical and grammatical base and communication skills, but also on the development of linguistic and cultural competence, creative, spiritual and moral potential of students.*

**Key words:** *Russian as a Foreign Language, literary text, poetic text, poetry, methods of teaching Russian as a foreign language*

Методисты и преподаватели РКИ давно признали, что художественная литература – базовая единица изучения русского языка. Изучение текстов позволяет не только расширить словарный запас студентов, но и увидеть функциональные особенности языковых средств. Помимо этого, систематическая работа с художественными текстами формирует социокультурную и лингвострановедческую компетенцию, развивает познавательную активность и повышает мотивированность обучающихся.

Являясь подлинными образцами русского литературного языка, поэтические тексты имеют большой лингвометодический потенциал на занятиях РКИ, так как представляют собой «экспозицию идеалов и жизненных ценностей человека» [1, с. 25]. Говоря о поэтических текстах, Русецкая отмечает, что они способствуют восприятию различных систем мировоззрения и отражают индивидуально-авторское восприятие действительности [2, с. 139-142]. Тем не менее изучение художественных текстов, в особенности текстов стихотворных, представляется для обучающихся достаточно сложным и трудоемким процессом в связи с ярко выраженными сугубо поэтическими особенностями: образностью, эмоционально-экспрессивностью, фрагментарностью.

Кроме того, нужно помнить, что поэзия - особая форма авторского понимания мира. В.В.Виноградов замечал, что в поэзии появляется несколько содержательных уровней, в связи с чем меняется семантическая структура слова. Слово в поэтическом тексте в его внутренней художественной форме и в поэтическом смысле обращается «к символической структуре литературно-художественного произведения в целом», но при этом соотносится и с общей лексической системой этого языка [3, с. 37].

Так, работа с поэтическими текстами в иностранной аудитории должна строиться на основе учёта особенностей поэтического текста и должна быть направлена на правильную интерпретацию и восприятие литературного произведения.

Следует отметить, что наиболее плодотворной данная работа представляет в группах с уровнем владения языком «выше среднего». У данной группы обучающихся возникает возможность создания наиболее полной картинки художественного произведения, хотя работу со стихотворными

текстами можно начинать с начального уровня. Выбор поэтических текстов должен строиться на основе уже сформированных лингвистических и лингвокультурологических компетенций: от простого к сложному. Кроме того, стихотворный текст может стать основой для занятий по развитию речи. Заучивание коротких ритмичных стихотворений позволит отработать навыки произношения, являясь частью фонетической тренировки, а также способствовать закреплению лексико-грамматического материала. На продвинутом этапе обучения знакомство с образцами классической русской поэзии может строиться на более глубоком изучении языковых единиц, а также быть частью лингвострановедческого и комплексного анализов.

Отбор текстов следует производить опираясь на «возрастные и профессиональные интересы, гендерные характеристики, этические и психологические особенности учащихся». [4, с. 137]. Уровень интереса обучающихся к тексту будет также напрямую зависеть от языковых упражнений к предложенному тексту. Чем разнообразнее будет представлена работа, тем глубже будет понимание исторической и культурной ценности каждого произведения.

Работая с поэтическим текстом в иноязычной аудитории, нужно выдерживать поэтапность учебной деятельности, она должна включать предтекстовую, притекстовую и послетекстовую работу.

На предтекстовом этапе обучающимся можно предложить познакомиться с биографическими данными изучаемого поэта, историко-культурным контекстом эпохи. Это поспособствует созданию мотивации к чтению, поможет избежать лингвострановедческие непонимания. На этом же этапе следует актуализировать фоновые знания.

Притекстовый этап работы следует начинать с чтения стихотворения. То, насколько будет понято и принято стихотворение, зависит от первого прочтения. Декламация должна производиться преподавателем с оптимальной скоростью прочтения. Первое чтение не только настраивает обучающихся на дальнейшую работу, но и снимает эмоциональное напряжение перед предстоящей работой.

После первого прочтения преподавателем можно сделать установку на медленное чтение про себя. После этого можно начинать анализ предложенного произведения. Ещё Н.М. Шанский отмечал, что анализ любого художественного произведения должен начинаться с замедленного чтения под «лингвистическим микроскопом», которое позволит выявить трудные места в тексте и обозначить направление изучения [5, с. 48].

Мы считаем, что наиболее уместным будет комплексный филологический анализ текста, который позволит студентам-иностранцам уви-

деть образную систему автора, особенности языка и понять идейное содержание стихотворения.

При проведении данного филологического анализа необходимо обращать внимание учащихся на уже изученные конструкции, показывать особенности авторской лексической сочетаемости, наряду с уже сформированными знаниями о той или иной языковой единице.

Результат работы с художественным текстом во многом зависит от продуманности занятия и упражнений, которые будут предложены преподавателем. Так как в поэтическом тексте, как правило, нарушается порядок слов, можно попросить студентов исправить автора, а затем объяснить, для чего автор использовал инверсию и как данный синтаксический приём влияет на форму и содержание стихотворения. Помимо этого, интересной является работа с фонетической стороной стихотворений: звукописью, рифмами и ритмикой. Сила звука проявляется в том, что он усиливает впечатление, возникающее от семантики слова.

Кроме того, работая над несколькими стихотворениями одного поэта, можно составить словарь поэта или конкретного произведения, определяя части речи и выписывая индивидуально-авторские неологизмы. Также можно предложить студентам распределить лексемы по тематическим группам.

Как правило, работа с художественно-выразительными средствами языка представляется наиболее трудной частью в работе с поэтическим текстом. На данном этапе преподаватель должен проявить терпение и выдержку, правильно и профессионально к нему подготовиться. Создание наглядных материалов и схем, предварительное знакомство с тропами и их систематическое использование на занятиях позволят добиться нужного результата.

В процессе такой работы преподавателю следует подчеркивать функциональные особенности выявленных средств и отмечать их место и роль в произведении. После проведённой лингвистической работы можно переходить к литературоведческому осмыслению стихотворения (определение темы и идеи), а также интерпретации авторского понимания и скрытого смысла, если такой имеется.

На послетекстовом этапе работы обучающимся следует напомнить, что для художественного текста в целом характерна множественная интерпретация: изображаемое в художественном произведении может быть оценено и характеризовано разными читателями по-разному, а порой даже диаметрально противоположно. Такую множественную интерпретацию Н. Перцов в своей работе назвал экстралингвистической неоднозначностью [6, с. 55].

Говоря о многозначности при обращении к поэтическому тексту, следует отказаться от поиска единственно верного значения той или иной лексической единицы.

Указывая на особенность поэтического слова, невозможно не согласиться с Л.Я. Гинзбург: слово в поэзии может выступать без какой-либо образности и фигуральности в своём прямом значении, но художественная целостность произведения в любом случае придаст лексеме сложный, полифонический смысл, в котором будут реализованы все возможные значения и проявлены новые интересные формы и признаки [1, с. 50].

Поясняя такую особенность стихотворного текста, преподаватель должен добиться понимания того, что только учитывая всю целостность произведения, мы можем определять значение и значимость отдельной единицы текста [7, с. 26].

Так, работа со стихотворным произведением всегда направлена не только на выявление лексических единиц и обнаружение образного строя произведения, но и на общее восприятия стихотворение, которое можно считать наиболее полным только после постижения смысла произведения.

Проконтролировать степень понимания текста можно подобрав вопросы и задания на проверку осознания индивидуально авторской и национальной языковой картины мира. В число этих заданий могут быть включены вопросы по изученному тексту, «разъяснение смысла фразы и понадфразового единства» [8, с. 142-147].

Работа по изучению поэтических произведений должна проводиться с учётом всей внутренней специфики художественных текстов и внешних формальных признаков.

Задача изучения поэтических текстов на занятиях РКИ - научить студентов осмысленной работе с текстом, показать, что такая работа помогает закрепить грамматический материал и понять идейно-образное содержание произведения.

### **Литература**

1. Гинзбург Л. Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. - Л.: Сов. писатель, 1974. -408 с.
2. Русецкая О. Н. Текст как компонент обучения иностранным языкам / О.Н. Русецкая // Вестник Амурского государственного университета. - 2011 - Вып. 52 - С. 139-142.
3. Виноградов В.В. Поэтика русской литературы / В.В.Виноградов. - М.: Наука, 1972. - 516 с.
4. Попадейкина И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному / И. Попадейкина // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. - Вроцлав, 2012 - С. 137

5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста / Н.М. Шанский. - 2-е изд., дораб. - Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1990. - 415 с.
6. Перцов Н.В. О неоднозначности в поэтическом языке / Н.В.Перцов // Вопросы языкознания. - 2000. - №3. - С. 55-62.
7. Золян С. Т. Семантика и структура поэтического текста / С.Т. Золян. - Ереван: Изд-во Ереван. ун-та, 1991. - 312 с.
8. Сяськая Н. В. Методика работы с аутентичными поэтическими произведениями на занятиях по английскому языку / Н. В. Сяськая // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». - 2014 - № 2 - С. 142-147.

*Л.Г. Юсупова*

### **РАБОТА С ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ)**

*Статья посвящена особенностям работы с текстами на различных этапах обучения РКИ студентов медицинских вузов. Рассматриваются виды текстов, их специфика и функции, виды работ с текстами. Выявлены принципы отбора материала с учетом компетентностного подхода и системности организации учебного материала.*

**Ключевые слова:** *текст, адаптированный текст, компетенция, компетентностный подход, стили речи, научный стиль речи, язык художественной литературы, языковая система, системный подход, русский как иностранный*

**L.G. Yusupova WORKING WITH TEXTS IN THE CLASSES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS)**

*The article focuses on various aspects of learning. The types of texts, their specifics and functions, types of work with texts are considered. The principles of material selection are revealed taking into account the competency-based approach and systematic organization of educational material.*

**Key words:** *text, adapted text, competence, competency-based approach, speech styles, scientific style of speech, language of fiction, language system, systems approach, Russian as a foreign language*

Современная образовательная система высшей школы базируется на компетентностном подходе: происходит трансформация знаний, умений и навыков в определенные компетенции, необходимые выпускнику вуза в его дальнейшей профессиональной деятельности. Компетенция – готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы и опыт в профессиональной деятельности для решения практических и теоретических задач. Компетенция проявляется в готовности

выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональности, конкурентоспособности.

Обучение успешной профессиональной коммуникации является неотъемлемой частью конкурентоспособного специалиста.

Основная задача овладения профессиональной коммуникацией – обучение языку специальности с учетом профессиональной специфики, направленной на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

В данной работе рассмотрены виды текстов, используемых при обучении студентов медиков, их специфика и функции, а также подбор текстов с учетом специфики специальности обучающихся и системности языка.

В толковом словаре С.И. Ожегова термину «текст» дается определение: «всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них)». В лингвистике «текст» трактуется как внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению.

В методике преподавания РКИ текст является важнейшим инструментом обучения на всех уровнях преподавания, начиная с отрывков в несколько предложений и заканчивая произведениями художественной литературы, позволяющим реализовать различные задачи, которые педагог ставит перед обучающимся. При этом тексты могут быть адаптированными и неадаптированными, в зависимости от уровня владения языком и задач обучения.

Функция текстов на начальном этапе – это обучение реальному общению. Задача педагога при подборе неадаптированных текстов (или незначительно адаптированных на начальном этапе обучения) – формирование стандартных ситуаций общения, которые могут им встретиться в повседневной жизни. При этом в задачи педагога входит не только формирование навыков чтения и понимания текста, но и умения передать основную информацию, выразить свое отношение к ней и отстоять свою точку зрения в дискуссии при необходимости.

Однако, не следует при этом ограничиваться подобными текстами, пренебрегая адаптированной художественной литературой, которая знакомит обучающихся с тонкостями функционирования языка, учит не

только понимать текст, но и улавливать настроение автора, его отношение к ситуации общения или героям, воспринимать юмор. Не редки ситуации, когда, прочитав текст, студентам, казалось бы, удастся понять смысл всех предложений, но не основную мысль повествования. Так, например, в рассказе «Марго» автор рассказывает об отношениях с Марго, до самого конца не раскрывая интригу: Марго – не девушка или жена главного героя, а его кошка. И несмотря на то что автор в конце истории сообщает об этом, обучающиеся часто упускают эту информацию и не могут уловить основную идею повествования. Понимание подобных текстов требует от обучающихся знания лингвострановедческих особенностей, а подчас и языкового чутья.

Отбор текстов для чтения на уроках русского языка как иностранного является важной ступенью к последующему успешному пониманию текста иностранными обучающимися, а впоследствии и обучению русской речи. Тексты должны быть не только интересными, увлекательными для чтения с точки зрения сюжета, но и значимыми в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах. [2, с. 558] При этом нужно осторожно подходить к применению социально актуальных тем, которые могут не только вызвать интерес у обучающихся и создать почву для дискуссии, но и спровоцировать конфликтную ситуацию, особенно в случаях работы в поликультурной среде.

Компетенции, формируемые с использованием текстов, различны. Одним из четырех видов речевой деятельности, которому необходимо обучить иностранцев еще на начальном этапе изучения русского языка, является чтение. Постепенно тексты усложняются, что позволяет формировать на основе текстов навыки письма и говорения, подключить такие виды работ, как компрессия текста и пересказ, ответы на вопросы, формулировка вопросов, составление плана, выступление с докладом и его презентация и др.

На последующих этапах обучения направление деятельности смещается в сторону овладения профессиональной коммуникацией и, как следствие, освоения научного стиля речи.

При обучении студентов-медиков подбор текстов осуществляется с учетом овладения студентами специальными дисциплинами. Так, при обучении на подготовительном факультете и/или на 1 курсе основным стилем речи, используемым в текстах, является разговорный, а при обучении на последующих курсах (в зависимости от направления подготовки) используются тексты научного стиля речи и художественная литература.

Учет специфики будущей специальности обучающихся предполагает использование различных текстов при обучении студентов разных

факультетов. Для освоения научного стиля речи студентам, обучающимся по направлению подготовки «Лечебное дело», предлагаются адаптированные тексты по анатомии и физиологии человека, пропедевтике внутренних болезней, осмотре и обследовании пациента, а также тексты об организации работы клиник. Для обучения студентов по направлению подготовки «Стоматология» подобраны тексты по анатомии головы и шеи, о заболеваниях зубов и полости рта, гигиене полости рта и подборе средств гигиены, а также организации работы и рабочего места стоматолога.

Отдельное место занимает изучение обучающимися текстов художественной литературы и публицистики, предполагающий достаточно высокий уровень владения языком и позволяющий развить навыки понимания текста, умения анализировать и полемизировать. Популярность профессии врача и актуальность врачебной деятельности обуславливает наличие большого количества произведений, поднимающих проблемы врачебной этики, чувства долга, взаимоотношений врача и пациента и других актуальных проблем медицины (алкоголизм и наркомания, эвтаназия, клонирование и др.). В качестве материала для работы предлагаются произведения Н.М. Амосова, М.А. Булгакова, В.В. Вересаева, А.П. Чехова и др., а также материалы из газет и журналов.

Изучение текстов на занятиях РКИ осуществляется «от простого к сложному» и базируется на принципе системной организации учебного материала. Системность трактуется как внутренне организованная совокупность различных элементов (единиц) языка, связанных устойчивыми отношениями, свойственными данному языку и определяющими построение речевых высказываний [1, с. 412].

При подборе профессионально ориентированных текстов не следует пренебрегать изучением грамматики. Грамматический материал необходимо представлять в единстве с соответствующим лексическим материалом и текстом, иллюстрирующим представляемый грамматический и лексический материал. Так, тексты могут содержать лексику или конструкции, ориентированные на повторение или закрепление той или иной категории русской грамматики. Например, при изучении темы «Дыхательная система» нами реализуется повторение активных причастий настоящего времени: *«воздух, проходящий через бронхи...»* или *«трахея разделяется на бронхи, ведущие в правое и левое легкое»*, а большинство текстов раздела «Костная система» включает в себя богатый материал, позволяющий закрепить навыки образования прилагательных (*костный, мозговой, осевой, трубчатый, бедренный* и др.). Особенно актуален этот момент при обучении на языке-посреднике, так как речевая практи-

ка студентов ограничивается бытом, а иногда даже занятиями русского языка.

Структурирование материала осуществляется от простого к сложному. Необходимо разъяснение вновь вводимой лексики и грамматики и ее закрепление в последующих текстах. Для продуктивного освоения материала носителями языка необходима большая точность характеристики языковых явлений. Отсюда важность при обучении иностранному языку теоретических комментариев, объяснение грамматической и лексической семантики, необходимость более точных формулировок ориентиров, приведение непродуктивных явлений и лексического наполнения не только в качестве примеров, но и с полным охватом [3, 257], а также исторических комментариев в случаях несоответствия лексем или граммем системе языка (ср.: *один – единственный, плохой – хуже, печь – пеку* и др.).

Таким образом, обучение РКИ базируется на тексте как основной единице обучения и требует тщательного подбора материала с учетом системного подхода и специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся.

### Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Наука, 1966. – 688 с.
2. Зайцева, И.А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // Молодой ученый [Электронный ресурс]. – 2017. – № 13 (147). – С. 558-560. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/147/41296/>
3. Иванова Т.М. Система принципов и приёмы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) // Гуманитарный вектор [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4 (32). – С. 256-262. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-printsipov-i-priyomy-obucheniya-leksiko-grammaticheskim-yavleniyam-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-na-osnovnom-etape/viewer>
4. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н. В. Кулибина. — М., 2012.
5. Юсупова Л.Г. Обучение иностранных студентов научному стилю речи как важнейшее условие овладения специальностью // Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей: материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Казань: КГМУ, 2011. – С. 210-216.

## 5. Лингвистические аспекты современной филологии

Ли Мэни

### СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Т. ТОЛСТОЙ)

*В данной статье рассматривается специфика использования глагольной лексики в художественном тексте. В частности, анализируется глагольная лексика в произведениях известной российской писательницы Татьяны Толстой. Подробно освещаются индивидуальные авторские приемы создания экспрессивно-эмоционального повествования на уровне глагольного формообразования.*

**Ключевые слова:** глагол, художественный текст, авторские приемы, экспрессия

#### Li Mengyi SPECIFICS OF THE USE OF VERBAL VOCABULARY IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE STORIES OF T. TOLSTOY)

*This article discusses the specifics of using verbal vocabulary in a literary text. In particular, the article analyzes the verbal vocabulary in the works of the famous Russian writer Tatyana Tolstoy. Individual author's techniques for creating an expressive and emotional narrative at the level of verb formation are described in detail.*

**Key words:** verb, artistic text, author's techniques, expression

Глагол – это важнейшая часть речи в русском языке. Уже в самом названии подчеркивается его особая значимость. Глагол как часть речи обозначает «процесс». С помощью глагола мы узнаем, как все в этом мире движется, говорит, меняет краски, как звучит, как чувствует себя [1, с. 24]. Об экспрессивных возможностях русского глагола говорили многие лингвисты и писатели. Из всех частей речи глагол выделяется лингвистами как самая сложная и самая емкая; к тому же он аккумулирует огромную потенциальную силу экспрессии, так как обладает широкими возможностями описания жизни в ее развитии, движении. Глагол может называть конкретное действие (писать, слушать), движение и перемещение в пространстве (идти, бегать, летать), физическое и душевное состояние (болеть, радоваться), деятельность органов чувств (видеть, слышать), изменение состояния (слабеть, худеть). Многие писатели и лингвисты определяли функции глагола в языке. Так, А.Н. Толстой писал: «Движение и его выражение – глагол – являются основой языка. Найти верный глагол для фразы – это значит дать движение фразе». Н. Греч отмечал, что глагол «придает речи жизнь», «присутствием своим животворит отдельные слова» [1, с. 24]. В рамках данного исследования мы обра-

тимся к анализу экспрессивного использования глагольной лексики, которые помогают выразить душевное состояние и эмоцию персонажей и идеи авторов.

Одной из ярких представительниц «женской прозы» можно назвать Татьяну Толстую, наряду с такими писательницами, как Людмила Петрушевская, Дина Рубина, Людмила Улицкая. Т. Толстую тоже относят к «новой волне» в литературе. Сама писательница идентифицирует себя как постмодернистского писателя, для нее важно, что постмодернизм возродил «словесный артистизм», пристальное внимание к стилю и языку. Герой Толстой – «маленький», обычный человек, ищущий самого себя в мире. Но несмотря на это, они не утрачивают веры в жизнь, надежды на воплощение в реальности романтической мечты. В этом заключается смысл авторской позиции, авторского отношения к героям. Проза Т. Толстой гуманистична и сочувственна. Толстая не выхватывает какой-то момент из жизни своих героев, нет, она рассказывает все по порядку, как в хорошей сплетне или досье, не оставляя никакой лазейки домыслить, додумать, все точки над «i» расставлены – все было только так и не иначе. Конфликтом рассказов Толстой часто является столкновение героев с самими собой, с собственным существованием в его проблемах и противоречиях. Для раннего периода творчества Толстой характерно преобладание таких тем, как общечеловеческие вопросы бытия, «вечных» тем добра и зла, жизни и смерти, выбора пути, взаимоотношения с окружающим миром и своего предназначения. В своих произведениях Толстая всегда может артистично употреблять глагольную лексику, чтобы создать рассказы и улучшать тексты. Писательница часто использует разные формы глагольной лексики отобразить картины, передать движения, выражающие динамику окружающего мира и духовной жизни человека.

В рассказах Т. Толстой одной из ярких черт авторского стиля является использованием глагольной лексики, выражающей душевное состояние, настроение и отношение к окружающему миру и другим персонажей. *“Закладывают палец в книжку, чтобы не потерять место, читают мне вслух, мотают головой, истерически хохочут, перечитывают, тыкают освободившимся пальцем в меня.”* [3, с. 218]. **Мотать** чем, разговорная речь, значит двигать из стороны в сторону; качать, трясти, махать. Обычно движением головы выразить согласие или несогласие с кем, чем либо [1]. **Тыкать** чем, разг. Также показывать, обращать чье-либо внимание на совершенный проступок, вину, оплошность. Хохотать, разг. Громко смеяться [1]. Писательница через ряд глаголов передает информацию об отношении одного из героев к происходящему, трактует

его как пренебрежительное, он даже насмеялся, и так у читателя создается ясное представление о горе героя.

*“Как? Как? Спрашивал он, хватая себя за голову. Как?”* [3, с. 140]. Обратимся к материалами Фразеологического словаря, в котором отмечено это выражение:

**Хвататься за голову. Схватиться за голову.** Разг. Экспрес. Приходить в ужас, в отчаяние и т.п. *Председатель колхоза за голову хватался: хорошо хоть другие деревни подальше от города, а то вконец бы обезлюдело хозяйство* (В. Рыбин. Случай из тыловой жизни). *В детстве она была сорванцом, и мать просто за голову хваталась: из девочки растёт настоящий разбойник* (В. Плотников. Материнское её счастье). *И случись же такому: на пути – шинок. Загуляли мужики. Гуляли до тех пор, пока кто-то из мужиков не вспомнил и не схватился за голову – на бал опаздываем!* (Н. Семёнова. Веселухинские затинки)[5].

*“...при взгляде на него у героя бьется сердце”* [3, с. 46]. Выражение **бьется сердце** обычно используется для описания тяжелого, безвыходного положения кого-либо. **Бьется сердце** обозначает, что герой находится в состоянии крайнего расстройства, отчаяния. Здесь писательница экспрессивно выражает состояние персонажа. Как она сама отмечает, читателю нужен тот текст, в котором он сам хочет увидеть и почувствовать все происходящее всеми пятью чувствами [3, с. 151]. И с помощью подбора глаголов у писательницы есть возможность вместить все чувства, душу и веру в лучшее, при этом именно глаголы, передающие эмоциональное состояние человека, помогают кратко и в то же время емко выразить описание происходящего. Использование устойчивых выражений в контексте позволяет Т.Толстой наглядно представить, что происходит с героями. Пишем о том, что обозначает, где еще используется.

*“Думая, что это смешно, я рассказала об этом приятелю, американскому профессору-либералу. Он не засмеялся, но посуровел”* [4, с. 141]. И так, глаголы **не засмеялся** и **посуровел**, очевидно, выражают то, что американский профессор высоко оценил это событие. Обращает на себя внимание глагол **посуроветь**, стать суровым, суровее, т.е. у американского профессора строгость, непреклонность по отношению к этому событию.

*“Мама никогда не пользовалась вообще никакой косметикой, у нее не было ни пудры, ни туши, ни кремов, кроме крема для **растрескавшихся** рук”* [3, с. 25]. В контексте используется причастие **растрескавшихся** от глагола **растрескаться**. Растрескаться значит дать много трещин, покрыться трещинами[1, с. 459]. С помощью этого описания, этой детали автор точно передает, что мать обычно работает очень тяжело, не обращая внимания на обслуживание, что мать была простой и трудолюбивой. Таких примеров очень много в произведениях Т. Толстой, она такой пи-

сатель, который высоко ценит описание внутреннего мира, чувств, эмоции персонажей.

Глаголы говорения представляют собой один из самых ярких способов для выражения смысла и оценки. В произведениях Толстой встречаются глаголы со значением эмоционального отношения и оценки, которые используются чаще всего в разговорной речи и просторечии. *“Поэтому надо сделать неприятное лицо, злое лицо; откроют дверь – мрачно буркнуть: телеграмма!”* [3, с. 9]. **Буркнуть**, просторечие, бормотать, говорить ворчливо и невнятно [1, с. 123]. Глагол **буркнуть** в данном случае передает отношение героя к делу или предмету, нежелание вообще что-то делать. Кроме того, этот значение глагол выражает однократное действие, обычно глаголы с -ну- имеют семантико-лексическое действие, которое происходит и оканчивается достаточно быстро, мгновенно, только один раз, не повторяется. Это означает, что поведение персонажа неосмотрительно и носит инстинктивный характер.

*“Прикинула: унижают ли чаевые человека?”* [3, с.11]. Прикинуть, разг. Приблизительно определить вес, длину, количество и т.п. чего-либо. [3, с. 423] Здесь глагол прикинула выражает герой в душе быстро выполняла расчет потом получился результат сразу. Использование этого просторечного глагола дает подсказку, что эта женщина очень умная и даже чуть-чуть хитрая.

*“Просто вырывала телеграммы из моих рук и с глухим стуком захлопывала войлочную, утепленную дверь.”* [3, с. 12]. Захлопывала, т.е. очень сильно и быстро закрыла дверь с шумом, и обычно нельзя открыть без ключа [1, с. 132]. Глагол захлопывала экспрессивно отражает, что эмоции у героини очень яркие, негативные.

*“Мама ходила **черт знает в чем**: в удобном и старом, но если ждали гостей или она сама собиралась в гости, то она шла в свою спальню и возвращалась оттуда совершенно ослепительно.”* [3, с. 25]. Черт знает, один из самых популярных фразеологизмов в русском языке. Прост. Презр. Нечто невообразимое, несуразное, ярко выражает непонятное отношение к мамину действию [1, с. 651]. Автор употребляет этот фразеологизм для выражения крайнего недоумения по поводу маминой идеи, негодования, возмущения.

*“Недаром раз в год, чтобы ты не забывался, сама река легко и гневно выходит из берегов и **показывает тебе кузькину мать.**”* [3, с. 30]. «Показывает кому кузькину мать» – идиоматическое выражение, употребляющееся в грубом или иронично-шутливом контексте. Его значение – «пригрозить кому-то наказанием, расправой». Писательница показала нам, читателям, пейзаж природы, оживленной по приему олицетворения.

Она описала так живо, чтобы мы сами смогли почувствовать силу природы.

Образное употребление таких выражений свойственно разговорно-просторечному стилю и составляет неотъемлемую черту национального колорита русского языка в художественном тексте. *“Повадились тут ходить, деньги мои выпрашивать”* [3, с. 11]. Повадиться, разг. приобрести привычку постоянно, часто делать что-либо, обычно нежелательное для других [1, с. 411]. И так мы узнаем, что бедные переживали.

Еще стоит отметить, что в произведениях Толстой используются пары синонимов, чтобы подчеркнуть эмоциональное выражение и усилить воздействие. *“Вам время тлеть, а мне цвести.”* [3, с. 11]. Надо отметить, эта строка из стихов Пушкина, называется «Мне время тлеть, а тебе цвести». Толстая подражала эти лирические стихи для выражения эмоционального отношения и оценки к жизни. Тлеть, гнить, разлагаться. Цвести, переносное значение преуспевать, процветать, находиться в поре расцвета. Эта пара синонимов только в этом контексте содержит противоположное значение.

Таким образом, специфика использования глагольной лексики в рассказах Т.Толстой, ее авторские приемы по употреблению стилистических и семантических возможностей русского глагола повышает выразительность и экспрессию ее текстов. Для писательницы характерно использование большого количества глаголов со значением эмоционального отношения и оценки. Кроме того, она часто употребляет глагольную лексику, взятую по разговорной речи, что подчеркивает индивидуальный характер и внутренний мир персонажей. Именно эти средства усиливают экспрессию авторского повествования и силу воздействия.

#### Литература

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: АСТ, 2015. – 736 с.
2. Голуб И.Б. Стилистика глагола. //Справочный материал Studfiles [Электронный ресурс]. — М.: Рольф; Айрис-пресс 1997. – Заглавие с экрана.– режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4282501/page:24/>
3. Татьяна Толстая. Девушка в цвету. – Москва : Издательство АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2018. – 348 с.
4. Толстая Т. Н. День: Личное. – М.: Подкова, 2003. – 416 с.
5. Фразеологический словарь русского литературного языка. [Электронный ресурс]. – Заглавие с экрана. – режим доступа: <https://phraseology.academic.ru/>
6. Яковенко Е.Н. Текст как репрезентация авторской языковой картины мира: теоретический аспект // Актуальные проблемы современного языкознания и литературоведения: Материалы 5-й межвузовской конференции молодых ученых. – Краснодар, 2006. – С.57-62.

## ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье рассматриваются такие понятия, как «ценность», «общечеловеческие ценности», «концепт». Освещаются результаты ассоциативного эксперимента, с помощью которого выявлены когнитивные признаки концепта «ребенок» в языковом сознании носителей разных культур. Установлено, что все структурные компоненты концепта «ребенок» четко отражены в языковом сознании реципиентов, а наиболее популярна ценностная составляющая, доказывающая, что ребенок – общечеловеческая ценность.*

**Ключевые слова:** ценности, аксиологическая лингвистика, языковое сознание, ассоциативный эксперимент, концепт «ребенок», когнитивные признаки, структурные компоненты концепта

### Zh. Jambayeva REFLECTION OF HUMAN VALUES IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS: LINGUAXIOLOGICAL ASPECT

*The article discusses such concepts as “value”, “universal values”, “concept”. The results of an associative experiment, with the help of which cognitive signs of the concept of “child” are revealed in the linguistic consciousness of carriers of different cultures, are highlighted. It has been established that all the structural components of the “child” concept are clearly reflected in the linguistic consciousness of the recipients, and the most popular is the value component, proving that the child is a universal value.*

**Key words:** values, axiological linguistics, linguistic consciousness, associative experiment, the concept of “child”, cognitive attributes, structural components of the concept

В современной науке одной из востребованных, «вечных» остается проблема изучения ценностей. С лингвистической точки зрения эта проблема стала рассматриваться лишь в последние десятилетия, актуализируя ценностную картину мира, отраженную в различных концептуальных областях лексики и семантики языка.

В науке о языке обращение к ценностям определило появление и интенсивное развитие нового направления – аксиологической лингвистики (В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин., Е.В. Бабаева, Н.А. Красавский, Ж.А. Джамбаева и др.).

Как известно, ранее проблема ценности находилась по преимуществу в ведении этики, эстетики или философии. В философии выделяют три основных подхода к определению специфики ценностей: 1) ценности – это значимость для человека чего-либо в мире (В.О. Василенко); 2) ценности – это высшие божественные идеалы (И.С. Нарский); 3) ценности – это предметы, явления, идеи, идеалы, которые полезны, необходимы для людей как средства удовлетворения их потребностей и интересов (В.П.

Тугаринов). Отсутствие однозначности в трактовке самого понятия порождает множество вопросов в исследовании ценности. Так, в философии возникла самостоятельная дисциплина – аксиология, изучающая категорию «ценность», характеристики, структуру и иерархию ценностного мира, способы его познания, онтологический статус, а также природу и специфику ценностных суждений.

На сегодняшний день имеется целый ряд ценностноориентированных культурологических исследований, центральным вопросом в которых является проблема классификации ценностей. При этом при разработке классификации учитываются самые разные критерии. Так, А.А. Ивин считает, что «ценности нужно дифференцировать по характеру значимости – положительные, отрицательные и нулевые ценности; по степени значимости и социальному статусу субъектов – индивидуальные, групповые, национальные, общечеловеческие ценности; по отношению к потребности – материальные и духовные; по типу потребностей и норм – морально-нравственные, утилитарно-практические, бытийные, экономические, познавательные, общественно-политические, психологические, религиозные, эстетические ценности» [1, с. 24]. Особое место, на наш взгляд, занимают общечеловеческие ценности, определяемые Г.П. Выжлецовым как «не что иное, как социо-культурные значимости и нормы, полученные в результате преломления духовных ценностей идеала в основных сферах жизни общества и являющихся поэтому ядром экономической, политической, правовой и моральной культуры» [2, с. 92].

Именно общечеловеческие ценности стали объектом нашего рассмотрения. Мы солидарны с мнением о том, что ценности культурно значимы, поскольку они отражают ценностные ориентации того или иного этнического коллектива. В ценностных ориентациях резюмируется жизненный опыт, накопленный личностью в процессе социализации, они предопределяют ее отношение к окружающему миру. Задача ценностного отношения – выявить наиболее существенные и необходимые ценности, отличить подлинные ценности от мнимых, псевдоценностей. В социальной сфере ценностное отношение обуславливается изменчивостью, с необходимостью подчиняясь сложной картине взаимоотношений относительного и абсолютного. Ценностное отношение, принадлежащее определенному историческому периоду, способствует сохранению и развитию тех общественных отношений, которые наиболее необходимы для дальнейшего развития человека, общества. Как сказал И.А. Ильин, «все великое может быть сказано человеком или народом только по-своему и все гениальное рождается именно в лоне национального опыта, духа и уклада. Денационализуясь, человек теряет доступ к глубочайшим колодцам духа и к священным огням жизни; ибо эти колодцы и эти огни всегда на-

циональны: в них заложены и живут целые века всенародного труда, страдания, борьбы, созерцания, молитвы и мысли» [3, с.236].

В связи со сказанным, мы предлагаем классифицировать ценности в соответствии с основными сферами жизнедеятельности общества, среди которых можно выделить три наиболее важные сферы: «я и мои близкие», «я и общество», «я и государство». На наш взгляд, что именно эти сферы важны для человека. Значимость таких общественных ценностей, как любовь к родине, к нации, к народу, к государству, язык народа, историческая память зависит от того, насколько развито и идеологизировано общество, в котором живет личность. Нас интересовали аксиологические стереотипы представителей разных этносов, отраженные в их языковом сознании, поскольку мир ценностей локализован в сознании. Мы приняли попытку представить языковую репрезентацию ценностей как отдельной языковой личности, так и всей культуры. Считаем, что общечеловеческие ценности, присущие любому человеку, любому народу, тем не менее, могут играть различную роль в том или ином этносе. Так, если для американцев, англичан приоритетным является личный успех, благосостояние, надежная безопасность, то человек с восточным менталитетом предпочитает семейные отношения, следование традициям народа. Кроме того, ценности могут иметь различное значение в зависимости от среды.

В качестве основного метода исследования языкового сознания, точнее представленности в языковом сознании тех или иных общечеловеческих ценностей, нами был выбран ассоциативный эксперимент. Как отмечает Н.В. Уфимцева: «... выстраивая семантическую сеть среднего носителя данной культуры через ассоциативный эксперимент, мы можем идентифицировать систематическую картину носителя данной культуры и, возможно, систему культурных стереотипов, которые имеют характеристики национального характера» [4, с. 136].

Во время общения коммуниканты передают информацию друг другу в форме сигналов (знаков). Хотя ассоциации, связанные со знанием этих сигналов, являются уникальными и недоступными для собеседника, они понимают друг друга. Такое понимание типично для представителей одной этнокультурной общности. Исследователи подчеркивают, что «... индивидуальное сознание каждого члена общества заполнено знаниями, которые являются для всех носителей конкретного этнического языка и культуры в такой степени общими, что позволяют достигать взаимопонимания» [5, с. 18].

Реципиентами в наших экспериментах выступили представители разных национальностей. Так, к примеру, приведем результаты наших экспериментов, полученные от представителей следующих восьми

национальностей: армян, грузин, евреев, китайцев, корейцев, курдов, немцев и чеченцев.

В ходе анализа и обработки полученных ассоциативных полей (далее АП) были сформулированы когнитивные признаки концепта *ребенок*, анализ которых свидетельствуют о его актуальности для языкового сознания исключительно всех представителей исследуемых нами этносов.

Количество признаков в каждом АП зависит, прежде всего, от количества участвовавших в эксперименте информантов в каждой этнической группе, а также от того, каких реакций (ядерных или периферийных) было больше в исследуемом АП. Отметим, что к ядерным принято относить реакции с индексом частотности от 2-х и выше, к периферийным – единичные реакции, последние на этапе выделения и формулировки когнитивных признаков не рассматривались.

Сравнительный анализ когнитивных признаков концепта *ребенок* в языковом сознании носителей разных культур позволил установить сходства и различия.

Общими для всех представителей исследуемых социумов являются признаки «*чувства и эмоции*» и «*маленькое существо*».

Признак «*чувства и эмоции*» во всех АП занимает первую позицию, за исключением китайского АП, где он находится на третьем месте. В состав рассматриваемого признака вошли ассоциаты, называющие чувства и эмоции, которые возникают у информантов по отношению к ребенку. Все представители исследуемых народов считают, что *ребенок* приносит, прежде всего, *радость, счастье, любовь*, и поэтому он должен быть *веселым, любимым, нежным, счастливым*, главное, *родным*. Кроме того, сюда вошли ассоциаты, которые актуализируют представление о том, что ребенок – это *чудо, цветок*, нечто непременно *красивое и прелестное*. Следует отметить, что наполняемость каждого признака в АП различно: в одних могут быть представлены несколько ассоциатов (сравним, например, АП корейцев: *радость 10, счастье 5, смех 3, веселый 3, любимый 3, чудо 2, красивый 2, родной 2* и АП немцев *радость 6, счастье 4, любовь 3, цветок 2, нежный 2*), в других – только один ассоциат, но с частотой от 2-х и выше (например, в АП китайцев: *радость 2*). Таким образом, признак «*чувства и эмоции*» отражает эмоционально-оценочный компонент рассматриваемого концепта.

Признак «*маленькое существо*» в АП китайских информантов находится на первом месте, в АП корейских, немецких, армянских, грузинских и еврейских респондентов занимает второе место, у чеченцев – на третьем месте, а у курдов – на четвертом. В этом признаке объединены ассоциаты, составляющие понятийный компонент концепта *ребенок*, пред-

ставленный в лексикографических источниках. Это в основном ассоциаты-синонимы: *маленький, малыш, дитя, чадо*. Конечно же, в каждом АП состав признака «*маленькое существо*» различен: сравним, например, АП китайцев *маленький 3, малыш 3, птенчик 2* и евреев *чадо 2*.

Когнитивный признак «*это будущее*» выделился в АП представителей шести этнических групп: корейцев, немцев, чеченцев, армян, грузин и курдов. При этом в АП представителей чеченской национальности этот признак находится на втором месте, а в АП представителей армянского и курдского народов – на третьем месте. Составляющими признака «*это будущее*» являются ассоциаты *будущее, потомство, наследник*, отражающие представление о преемственности поколений, о важности потомства.

Для большинства представителей исследуемых социумов (для пяти из восьми) значимыми при описании концепта *ребенок* являются признаки «*он способный*» и «*он здоровый*». Признак «*он способный*» имеется в АП курдов, корейцев, грузин, евреев и китайцев. В состав рассматриваемого признака включены ассоциаты *умный, талантливый, одаренный, трудолюбивый*, которые подчеркивают представление о том, что в любом ребенке ценятся определенные способности, прежде всего, это *ум и талант*.

Признак «*он здоровый*» актуален для представителей корейского, немецкого, армянского, курдского и китайского народов. В число ассоциатов, составляющих данный признак, вошли слова *здоровье, здоровый*.

Для языкового сознания представителей корейского, немецкого и армянского социумов характерно представление: *ребенок* – это маленькое беззащитное существо, которое нуждается в постоянной заботе и защите, это подтверждается наличием в АП названных информантов признака «*нуждается в заботе и защите*».

Для корейских и немецких информантов важно, чтобы ребенок был «*воспитанный*», в обоих АП этот признак занимает третью позицию, в его состав вошли ассоциаты *спокойный, воспитанный, хороший*. Уточним, что слово *спокойный* мы включили в число ассоциатов этого признака, ссылаясь на значение: *ведущий себя тихо, не беспокоящий, не раздражающий* [6], что служит, на наш взгляд, признаком воспитанности ребенка.

В АП представителей немецкого и чеченского народов имеется признак «*это дети*», который обозначает то же, что и ребенок во множественном числе. Однако, мы считаем, что здесь этот признак понимается шире, чем просто форма множественного числа, так как актуализирует представление, что *ребенок* – это не только *мальчик* или *девочка*, а, главное, это *сын* или *дочь*.

Отличительными для языкового сознания корейских испытуемых являются признаки «*имеет семью*», «*он играет*», «*это надежда*» и «*он взрослый*», которые отражают сферу функционирования стимула и описывают образный компонент рассматриваемого концепта. Следует отметить, что большое количество признаков в корейском АП объясняется тем, что представителей корейского социума больше участвовало в эксперименте (85 чел.).

Немецкие информанты считают, что любой ребенок должен иметь родителей, жить в полноценной семье, об этом свидетельствует признак «*имеет родителей*», который, по-нашему мнению, равнозначен с признаком «*имеет семью*» у корейских информантов.

Для китайского языкового сознания огромное значение имеет чувство собственности по отношению к ребенку, это подтверждает признак «*он мой*», который в китайском АП занимает второе место.

Для представителей чеченского социума важно, что ребенок – «*это ответственность*», а так как «*он растет*», то ответственность за его судьбу также возрастает.

Таким образом, результаты ассоциативного эксперимента показывают, что представления о *ребенке* в языковом сознании исследуемых социумов во многом схожи. Это служит доказательством того, что концепт *ребёнок* является универсальным и относится к числу «вечных ценностей» любого народа. Все структурные компоненты рассматриваемого концепта четко очерчены и представлены в языковом сознании реципиентов-носителей различных культур. Наиболее ярко выражен ценностный компонент, отражающий аксиологические стереотипы концепта «ребенок».

### Литература

1. Ивин А.А. Основания логики оценок. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 230 с. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://book2.org/book/2724077/82fc75>.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 320 с. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spbibl.ru/catalog/books/3113436-aksiologia-kul-tury>.
3. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. – М., 1993. – С. 134-289. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.ru/statii/20011>.
4. Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование: сборник статей. – М., 1998. – С. 135-170.
5. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания. // Вопросы психолингвистики. – М., 2009. – № 10. – С. 18-25.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000

слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М: Азбуковник, 1999. – 942с.

*М.А. Кулькова, К. Ройтер*

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ, НОМИНИРУЮЩЕЙ ДЕНЕЖНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)**

*Одной из ключевых проблем современной лингвистики является установление и описание тесных взаимосвязей между семантическими основами языка, национальной ментальностью и культурой того или иного этноса. С этой точки зрения большой интерес для ученых-лингвистов, культурологов, социологов, этнографов и др. представляет этноспецифическая лексика. Целью настоящей статьи является выявление особенностей номинаций национальных денежных единиц, обладающих рядом количественных и качественных характеристик в немецком языке, что находит проявление на уровне частотности употребления, а также в плане сочетаемостных связей на уровне синтагматики.*

**Ключевые слова:** *паремиологическая единица, этноспецифическая лексика, немецкий язык*

### **M.A. Kulkova, K. Reuter COGNITIVE-DISCURSIVE PECULIARITIES OF THE GERMAN ETHNO-SPECIFIC VOCABULARY**

*One of the key problems of modern linguistics is the establishment and description of close relationships between the semantic foundations of the language, national mentality and culture of a particular ethnic group. From this point of view, ethnospecific vocabulary is of great interest to linguists, cultural scientists, sociologists, ethnographers, and others. The purpose of this article is to identify the features of national monetary units that have a number of quantitative and qualitative characteristics in the German language, which is manifested at the level of frequency of use, as well as in terms of combinability at the level of syntagmatics.*

**Key words:** *paremiological unit, ethnospecific vocabulary, German language*

На сегодняшний день когнитивная парадигма научного знания интенсивно развивается в современных лингвистических исследованиях. Когнитивно-дискурсивные научные изыскания позволяют глубже проникнуть в ценностно-смысловое пространство индивида, подвергая детальному рассмотрению через призму личностного мировоззрения окружающий мир, представленный когнитивными знаками кодовой системы языковой личности [1].

Этнические особенности вербализации представлений о мире того или иного народа детерминированы менталитетом, географическими, культурно-историческими предпосылками, духовными и материальными ценностями представителей определенного этнокультурного социума [2].

В настоящей статье подробному рассмотрению подвергаются этноспецифические лексемы, номинирующие денежные единицы, и их паремиологические реализации в немецком языке.

В ходе анализа паремиологического корпуса исследования нами были проанализированы немецкие лексемы, номинирующие денежные отношения: *Pfennig, Groschen, Taler, Dukaten, Gulden, Heller, Batzen, Kreuzer*.

Согласно данным толкового словаря немецкого языка Duden [5, с. 1202], лексема *der Pfennig* (пфеннинг) (*mhd. pfenni(n)c, ahd. pfenning, pfentīn*), этимологически связана с латинским словом *pannus* 'кусок материи', что объясняется тем фактом, что ткань ранее использовалась в качестве способа оплаты либо обмена товаров. Пфеннинг являлся немецкой денежной единицей, использовавшейся в денежном обороте в качестве мелкой разменной монеты, начиная с 9-10 вв. вплоть до 2002 г.

*Der Heller* (геллер) (*mhd. heller, haller* происходит от названия швабского города Hall 'Галле', где производилась чеканка монеты) являлся разменной монетой германских государств в Средние века, а также в Новое время [5, с. 740]. Первые монеты содержали серебро, позже геллер чеканился из меди, стоимость и качество монеты менялись. В 16 веке 1 геллер был приравнен ½ пфеннинга.

*Der Groschen* (грощ) (*mhd. grosse, mlat. grossus = Dickpfennig* 'досл.: толстый пфеннинг', *zu lat. grossus = dick* 'толстый') – монета среднего номинала, получившая широкое распространение в странах Центральной и Восточной Европы, в том числе в Германии, в период позднего Средневековья и Нового времени [5, с. 679-680]. 1 грощ приравнивался к десяти пфенningам.

*Der Taler* (талер) (происходит от названия чешского города *Joachimstaler = Иоахимсталя*) – обозначение одной из наиболее ценных монет, чеканившейся из серебра, которая была в обращении в европейских странах [5, с. 1560]. В Германии талер использовался вплоть до середины 18 века.

*Der Gulden* (гульден) (*mhd. guldin, vom lat. guldīn pfenni(n)c = goldene Münze* 'золотая монета') представлял крупную денежную единицу. Монета изначально чеканилась из золота, позже из серебра, использовалась в обращении на территории Германии и других европейских стран с 14 по 19 вв. [5, с. 404].

*Der Dukaten* (дукат) (происходит от латинского слова *ducatus* 'гер-

цогство) – монета из золота, бывшая в обращении в европейских странах с 13 по 19 вв. [5, с. 689].

*Der Kreuzer* (крейцер) (*niederl. kruiser* = hin und her fahrendes Schiff, *mhd. kruizer* = Kriegsschiff) – название серебряных и медных монет, бывших в обращении с 13 по 19 вв. в южной части Германии, Австрии и Швейцарии. Названа ввиду изображенного креста на одной из ее сторон [5, с. 963].

*Der Batzen* (батцен) (происходит от лексемы *batzen* ‘липкий, мягкий’) обозначал монету, бывшую в обращении в 15-19 вв. в Швейцарии, Австрии, Германии. По стоимости батцен занимал промежуточное положение между гульденом и крейцером (1 батцен = 4 крейцера, 1 гольдгульден = 72 крейцера) [5, с. 236].

С точки зрения вербализации денежных отношений в паремиологическом дискурсе наибольшая популярность использования отмечается у лексем *Pfennig* и *Taler*, номинирующих монеты низкой и высокой стоимости: „*Der eigene Pfennig zahlt am besten*“ [3, с. 196], „*Der Pfennig ist gut angewandt, der einen Groschen erspart*“ [3, с. 196], „*Ein ersparter Pfennig ist zweimal verdient*“ [3, с. 196], „*Vor dem Pfennig zieht man den Hut*“ [3, с. 196], „*Wer den Pfennig nicht spart, kommt nicht zum Groschen*“ [3, с. 197], „*Wer keine Pfennige hat, lästert die Dukaten*“ [3, с. 197] и.а.

В некоторых случаях в паремии встречаются обе лексемы, вступающие в отношения оппозитивности: „*Besser heute ein Pfennig, als morgen ein Taler*“ [3, с. 196], „*Ein täglicher Pfennig gibt einen jährlichen Taler*“ [3, с. 196], „*Wer den Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert*“ [3, с. 543], „*Ein ehrlicher Pfennig ist besser als ein gestohlener Taler*“ [3, с. 196], „*Des Talers Geheimnis sitzt im Pfennig*“ [3, с. 196].

В немецкоязычном корпусе можно выделить несколько схожих в семантическом плане групп словосочетаний, характеризующих денежные единицы. Положительная коннотация отмечается у следующих лексем, вступающих в атрибутивные отношения со словами-номинантами денежных единиц: *viel Heller, viel Kreuzer, viele Pfennige, viel Geld, ein guter Heller, ein guter Pfennig, ein guter Gulden, das liebe Geld*: „*Viel Heller machen auch Geld*“ [6, с. 238], „*Viel Kreuzer machen den Gulden*“ [6, с. 305], „*Viele Pfennige machen einen Taler*“ [3, с. 196], „*Viel Geld, viel Freunde*“ [6, с. 180], „*Es ist ein guter Heller, so einen Taler bringt*“ [6, с. 238], „*Es ist ein guter Pfennig, der einen Gulden erspart*“ [6, с. 402], „*Es ist ein guter Pfennig, der hundert einbringt*“ [3, с. 196], „*Es ist ein guter Gulden, der hundert erspart*“ [6, с. 216], „*Das liebe Geld kann alles*“ [6, с. 177] usw.

В паремиологической картине мира немецкого языка находят широкое отражение ценностные категории немецкого менталитета, связанные с достатком и прочным материальным положением; в паремиях подчеркивается сопутствие успеха, благополучия, хороших дружеских

отношений, взаимопонимания при наличии большого количества денег: „*Viel Geld – viel Freunde*“ [6, с. 180], „*Hat der Bauer Geld, hat's die ganze Welt*“ [3, с. 106], „*Geld regiert die Welt*“ [3, с. 106], „*Wer Geld hat, wird überall verstanden*“ [3, с. 106], „*Das liebe Geld kann alles*“ [3, с. 177].

Ценность дружбы, которая выступает более важным приоритетом по отношению к деньгам, отражена в следующей ПЕ: „*Besser in der Tasche kein Geld, als ohne Freunde in dieser Welt*“ [3, с. 106].

В немецкоязычном паремиологическом дискурсе указывается на релевантность денежных единиц не только большого, но и малого номинала, что отражает бережливость немецкого народа, выступающую в качестве одной из ключевых характеристик данной лингвокультуры: „*Viel Heller machen auch Geld*“ [6, с. 238].

В то же время паремиологический материал описывает и негативные последствия от больших денег, разрыв дружеских отношений, принятие поспешных и неразумных решений, утрату чувства отзывчивости, гармонии, удовлетворения от имеющихся благ, спокойствия, наличие хлопот: „*Geld macht stumm (taub)*“ [3, с. 106], „*Wo Geld redet, muß Verstand schweigen*“ [3, с. 106], „*Viel Geld – wenig Verstand*“ [3, с. 106], „*Beim Gelde hört die Freundschaft auf*“ [3, с. 106], „*Geld stillt keinen Hunger*“ [3, с. 106], „*Wenig Geld – wenig Sorge*“ [3, с. 106], „*Je mehr Geld, desto mehr Sorgen*“ [3, с. 106].

Особое внимание в паремиологическом корпусе уделяется экономному отношению к деньгам, установлена весомая роль бережливости в ряду ключевых характеристик немецкой лингвокультуры. Накопление материального достатка описывается в немецких паремиях согласно семантической модели «от малого к большому»: „*Viele Pfennige machen einen Taler*“ [3, с. 196], „*Es ist ein guter Pfennig, der hundert einbringt*“ [3, с. 196], „*Es ist ein guter Gulden, der hundert erspart*“ [6, с. 216], „*Ein guter Batzen, der einen Gulden erspart*“ [6, с. 59], „*Viel Kreuzer machen den Gulden*“ [6, с. 305].

В системе денежных отношений, вербализованных в немецкоязычном паремиологическом корпусе, отмечаются следующие аксиологические характеристики денег: «возможность быстро заработать деньги» (*frisch Geld, ein geschwinder Batzen*), «принадлежность денег» (*der eigene Pfennig*), «честно заработанные / незаконно приобретенные деньги» (*ein ehrlicher Pfennig, ein ehrlicher Groschen, ein gestohlener Taler*), «регулярность получения дохода (ежедневный, ежегодный)» (*ein täglicher Pfennig, ein jährlicher Taler*): „*Frisch Geld, frischer Held*“ [6, с. 179], „*Besser ein geschwinder Batzen als ein langsamer Sechser*“ [6, с. 59], „*Der eigene Pfennig zahlt am besten*“ [3, с. 196], „*Ein ehrlicher Pfennig ist besser als ein gestohlener Taler*“ [6, с. 196], „*Ein ehrlicher Groschen ist besser als ein gestohlener Taler*“ [3, с. 118], „*Ein täglicher Pfennig gibt einen jährlichen Taler*“ [3, с. 196].

К числу немецких паремий, характеризующих денежные единицы с

точки зрения пейоративной коннотации, можно отнести паремиологические единицы, содержащие следующие словосочетания: *keine Pfennige, kein Kreuzer, kein Gulden, kein Geld, klein Geld, böser Heller, böser Pfennig*. Негативное оценочное отношение к деньгам, в особенности, мелким монетам, связано, как правило, с невозможностью накопить большую сумму: „*Wer keine Pfennige hat, lästert die Dukaten*“ [Beyer 1989: 197], „*Kein Kreuzer, kein Schweizer*“ [6, с. 305], „*Wer den Kreuzer nicht achtet, wird keinen Gulden wechseln*“ [6, с. 305], „*Wo kein Geld ist, da ist auch keine Vergebung der Sünden*“ [6, с. 177], „*Klein Geld, kleine Arbeit*“ [6, с. 181], „*Böser Heller, so einen Gulden schadet*“ [6, с. 238], „*Zwei böse Heller finden sich gern in einem Beutel*“ [6, с. 238], „*Böser Pfennig kommt allzeit wieder*“ [6, с. 402], „*Es ist ein böser Pfennig, der einen Gulden schadet*“ [6, с. 402] и.а.

Таким образом, выявленные когнитивно-дискурсивные черты лексем, номинирующих денежные единицы в немецком языке, могут быть учтены при описании механизмов формирования и поддержания идентичности, трансляции норм и ценностей в немецкоязычном этнокультурном социуме.

#### Литература

1. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2011.
2. Kulkova M. A., Fattakhova N. N., Zinecker Th. Paremiological text hermeneutics (in Russian and German) // Journal of Language and Literature, 2015. May. Vol. 6. №. 2. Iss.2. Pp. 356-360. doi: 10.7813/jll.2015/6-2/72

#### Источники / Sources

3. Beyer H., Beyer A. Sprichwörterlexikon. Nemeckie poslovicy i pogovorki. М.: Vysshaya shkola, 1989.
4. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Band 11. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1998.
5. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 5., überarb. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2003.
6. Simrock K. Die deutschen Sprichwörter. Düsseldorf: Albatros Verlag, 2003.

С.А. Хырбу

### ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ

*Этнокультурная специфика образной лексики рассматривается с методологических позиций когнитивной фразеологии. В центре внимания лингвокультурологическое особенности образных сравнений и когнитивные факторы, обуславливающие их этнокультурную специфику.*

**Ключевые слова:** язык, этнос, культура, сравнение, образ, денотат, коннотация

## **Stella Hîrbu ETHNO-CULTURAL SPECIFICITY OF FIGURATIVE SIMILE**

*The ethno-cultural specificity of figurative lexis is considered from the methodological positions of cognitive phraseology. The focus of attention is on the linguocultural peculiarity of figurative similes and the cognitive factors that determine their ethno-cultural specificity.*

**Key words:** *language, ethnos, culture, simile, image, denotation, connotation*

Язык, культура и этнос неразрывно связаны между собой, Любая этнокультура существует и развивается в среде определенного этнического языка, который отражая обычаи и традиции своего носителя, исторические факты и особенности природы представляет собой и инструмент культуры, и одну из её ипостасей [9, с. 312]. Он образует сущностное ядро этнической личности, и является центром сопряжения ее физического, духовного и социального Я.

Свое отражение в языке, находит национальная «картина мира», составляющая содержание «обыденного сознания» его носителей [1, Т.1: с. 56-59]. В последнее время проводятся всевозможные исследования языковых картины мира носителей различных языков, создаются ассоциативные словари, дающие богатый материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры, всесторонне обсуждается проблема взаимосвязи культуры, языка и сознания: Словом, становится актуальной высказанная ещё в начале прошлого века Л.В. Щербой мысль, что «мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры...» [10]. То есть, можно сделать вывод, что каждый язык формирует у его носителя определённый образ мира, представленный в языке семантической сетью понятий, характерной именно для данного языка: и ассоциативные эксперименты, и трудности, возникающие в межкультурном общении, есть тому пример. Языковая концептуализация мира как совокупность приемов семантического представления плана содержания лексических единиц различна в разных культурах [2, с. 238]

Любой объект действительности и любое понятие, зафиксированное в сознании носителя определенного языка имеет такие формы реализации как образное представление или образная ассоциативная соотнесенность. «Образование ассоциации – это, по существу, процесс, в котором одно явление приобретает значение сигнала другого явления» [6, с. 136]. В результате сложившегося симбиоза члены устойчивой ассоциативной связи в процессе мышления могут заменять друг друга без ущерба для общего смысла. При соотнесении образного эквивалента с при-

знаком, не имеющим наглядных форм реализации на денотативном уровне, наличие такой связи является единственно возможным средством его толкования, а также является основой сравнительных конструкций и приобретает практическую необходимость: «хитрый» - лиса (хитрый, как лиса), «сладкий» - мед (сладкий, как мед), «быстрый» - стрела (быстрый как стрела) и т.д. Такие метафорические сравнения являются композициями, которые ситуативно раскрывают идейное содержание признака. В отношении ряда предметов реальной действительности, в сознании носителей языка наряду с сигнификатом, отображающим внешнее строение и сущностные характеристики, присутствует образ, который аккумулирует их субъективные признаки, не входящие в состав сигнификативного понятия, то есть выражающие отношение к ним субъекта восприятия. Например, при описании сигнификативного понятия «лиса» учитываются классификационные и физические параметры животного (вес, размер, окрас и т.д.), в то время как к коннотативным признакам данной лексемы относятся «хитрость», «коварство», «склонность к обману» и т.д.

Коннотат представляет собой закреплённый в **образе** устойчивый квалификационный признак или совокупность признаков, которые предназначены для сравнительной субъективно-оценочной, эмоциональной или стилистической характеристики предмета или явления через другой предмет (явление) на основе сложившихся в языке ассоциативно-предметных связей. Коннотативные признаки образуют понятийную базу для сравнительных метафорических конструкций. Они устойчивы и воспроизводимы. Каждый носитель языка легко сможет назвать, с какими ассоциациями у него связаны, например, номинации медведь, лев, слон, и др. Этим свойством они отличаются от потенциальных сем. Г.В. Токарев отмечает, что культурная коннотация представляет собой узуальные устойчивые семантические признаки, которые являются результатом использования данной реалии и ее обозначения определенной лингвокультурной общностью, влияния этимологии либо соотношения внутренней формы с культурно маркированными концептуальными единицами [8, с. 81]

Применительно к единицам фразеологического состава языка, а именно, устойчивым сравнениям, как знакам вторичной номинации, характерной чертой которых является образно-ситуативная мотивированность, напрямую связанная с мировосприятием народа, образ является основанием культурной коннотации. В сознании носителей языка присутствует ряд образов, которые по функциям приближаются к универсальным носителям признаков. Обобщенный образ, выбираемый для сравнения или презентации признака, опирается на национальные ори-

ентирь восприятия действительности и предопределяется сложившейся в сознании носителей языка позитивной или негативной оценкой его денотата. Так, например, образ лошади в европейском сознании ассоциируется с заслуженным, много поработавшим на своем веку животным: в немецком – *«arbeiten wie ein Pferd»*, отражен непосильный труд простых людей, которые сравнивают свои действия и состояния с работой домашнего животного. Метафорическое сравнение *«работать как лошадь»*, в русской лингвокультуре отражает эмоциональную реакцию сочувствия, по отношению к много работающей женщине и особой привлекательностью в сознании носителей языка данный образ не обладает, а скорее вызывает чувство жалости. Павлин, например, в фразеологии индоевропейских языков символизирует тщеславие и высокомерие. В немецком языке встречаем – *«sich wie ein Pfau spreizen»* oder *«stolz wie ein Pfau»*. В румынском – *«a fi mîndru ca un păun»*. А также и в русском языке тщеславный человек сравнивается с павлином – *«ходить павлином»*.

Поскольку соотношение между универсальным носителем и признаком обуславливалось национальными и культурными традициями, то понятийные представления, складывающиеся в разных языковых коллективах, не всегда соответствовали друг другу. Используемое в русском и румынском языках словосочетание *«голодный, как волк»*, *«flămînd ca un lup»*, *«a avea o foame de lup»* при переводе на английский язык может трансформироваться в сочетание с другим образом-символом: *«hungry as a bear»* (*«голодный, как медведь»*). У народов территориально, исторически и культурно близких друг другу значительный пласт устойчивых метафорических сравнений оказывается общим. Например, в индоевропейских языках носителем признака хитрости, коварства является «лиса», румынском мы встречаем устойчивое сравнение, в основе которого лежит образ «лисы», олицетворяющий вышеупомянутый признак: *«viclean ca o vulpe»*, в русском – *«хитрый, как лиса»*, *«старый лис»*, в немецком – *«listig wie ein Fuchs»*. В языках европейского стандарта «церковная мышь» олицетворяет бедность – *«бедный как церковная мышь»* - в русском, *«arm wie eine Kirchenmaus»* – в немецком, в румынском языке - *«sărac ca șoarecele din biserică»*.

И, наоборот, чем сильнее культурная дистанция, тем труднее восприятие данных сравнений представителями другой культуры. В Индии слон и корова, а в Азии и Африке – верблюд, являются символом женской красоты, и высший комплимент для арабской женщины – «верблюжьих глаза». Отождествление женщины с коровой, как это принято в Индии, в Марокко - с куропаткой, прозвучало бы, возможно, как оскорбление для жительницы европейского региона. Неуклюжесть в корейском языке отождествляется с *гусеницей*; в русском сознании, данный коннотатив-

ный признак, традиционно ассоциируется с *медведем*, но также, как и в немецком – со *слоном* «как слон в посудной лавке», «*sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen*». А во вьетнамском, по данным А.С.Мамонтова, *медведь* ассоциируется с наглостью, *осел* олицетворяет терпение, *свинья* – глупость, *собака* – грязь, *курица* – трудолюбие [5, с. 75 – 76]. Образ мыши у разных народов имеет разные смысловые значения. В русском языке существует словосочетание «*тихий, как мышь*», в корейском языке – «*болтливый, как мышь*», в немецком языке – «*проворный, как мышь*».

Надо отметить, что в восточной символике животные, и в особенности домашние, редко отождествляются с отрицательными человеческими качествами. В случае необходимости используют неодушевленные предметы: «глупый, как камень». Данный феномен можно наблюдать и в европейском сознании. Глупость олицетворяет не только *осел* «*глупый, как осел*», она отождествляется с «ночью» в румынском языке – «*prost ca noapte*», а также и в немецком – «*dumm wie die Nacht*». Вероятно, связь между ночью и глупостью происходит из-за переносного значения слова «тьма», означающее полное отсутствие света, соответственно, полное отсутствие интеллекта, невежество. Когда мы сравниваем глупого человека с *ночью*, мы предполагаем, что разница между ним и умным человеком так же заметна, как разница между *ночью* и *днем*. Точно так же мы можем найти связь между светом и разумом. В румынском языке, образное сравнение «*limpede ca lumina zilei*» (дословно *ясно как дневной свет*) имеет значение аналогичного выражения в русском «ясно как белый день», которое означает *понятный, доступный*. В немецком «глупость» отождествляется также с бобовой соломой «*dumm wie Bohnenstroh*». Данная сравнительная конструкция происходит от раннего «*grob wie Bohnenstroh*», что означает «быть грубым, как бобовая солома». Объясняется это тем, что бедные, необразованные люди не могли себе приготовить место ночлега на мягкой подушке, а должны были довольствоваться ночлегом на твердой, грубой бобовой соломе, так можно выделить следующий ассоциативный ряд: *бедность- грубость- невежество - глупость*. В русском языке глупость также отождествляется с неодушевленными предметами «*глуп, как пробка*», «*тупой, как валенок*».

Метафорические сравнения с животными дают нам представления о некоторых моделях поведения, принятых в данном языковом коллективе. Так русские говорят «*влюблена как кошка*», но у французов можно быть влюбленным либо «как петух», либо «как обезьяна». Вероятно, здесь нашла свое отражение христианская традиция относится к обезьяне с большим подозрением, отождествляя ее с пороком, страстями, идолопоклонством и дьявольскими ересями. В западном искусстве обезьяна олицетворяет лицемерие, греховность, коварство, лень, стремление к

роскоши, преступные намерения, похоть, жадность. В средние века дьявол часто изображался в образе обезьяны. Изображение обезьяны с яблоком во рту символизировало грехопадение Адама и Евы. Это подтверждается и данными немецкого языка: *«an j-m einen Affe gefressen haben»* – *быть безумно влюбленным*. В христианской традиции символизм петуха в общем позитивен. Он является символом света и возрождения, противопоставления тьме духовного невежества, но в западном искусстве петух может персонифицировать *похоть*. Совершенно очевидно, что тактика поведения кошки и петуха в данной ситуации совершенно разная, то есть справедливо говорить о разных моделях поведения [12].

Ассоциативные связи, возникающие при сравнении, имеют общепринятый характер или опираются на субъективно-авторскую оценку рассматриваемых явлений. Существование в языке этнически маркированных образов, составляющих основу образных сравнений, определяют широкое использование их как в художественной литературе для квалификации персонажей, так и в повседневном общении. Некоторые из образов с теми же квалификационными признаками существуют в других языках, другие обладают национальной спецификой.

#### Литература

1. Апресян Ю.Д., Избранные труды: В 2-х томах. М., 1995.
2. Вежбицкая А., Язык. Культура. Познание. М., 1997.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. -М.: Русский язык, 1990.
4. В. фон Гумбольдт, «Язык и философия культуры», М., 1985.
5. Мамонтов А.С. Проблемы восприятия и понимание текста (лингвистический анализ семантики номинативных единиц текста). Дисс. канд. филол. Наук. М., 1984,
6. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды (Основы онтологии, логики и психологии). М., Наука, 1997, 463 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. [www.abroad.ru](http://www.abroad.ru).
8. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии. Волгоград, 2003.
9. Толстой Н.И., Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997.
10. Щерба Л.В., Избранные работы по языкознанию и фонетике. №1, Ленинград, 1958.
11. Энциклопедический словарь по культурологии. – М., 1997.
12. <https://megabook.ru/article>
13. [http://www.symballon.ru/image/publicat/press/svpr02\\_0.htm](http://www.symballon.ru/image/publicat/press/svpr02_0.htm)

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЬ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)

*Статья посвящена изучению концепта «жизнь» в английском и русском языках на материале анализа английских и русских пословиц и поговорок. Основываясь на практическом материале, работах ученых, выборке из русских и английских словарей выделены тематические группы.*

**Ключевые слова:** язык, русский, английский, концепт, жизнь, пословица, поговорка

### L.R. Sakayeva, K.A. Zhumagulova THE CONCEPT "LIFE" IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES ON THE BASIS OF ENGLISH AND RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS

*This scientific article is devoted to studying of the concept "life" in English and Russian languages on the basis of the analysis of English and Russian Proverbs and sayings. The presented material shows the translation of the mentality and national character of English and Russian speakers through Proverbs and sayings.*

**Key words:** concept, concept "life", proverb, saying, Russian language, English language

До середины прошлого столетия, термин «концепт» не был замечен в употреблении и использовании среди научного сообщества. Однако в 1928 году С. А. Аскольдов-Алексеев выпускает статью под названием «Концепт и слово». Под «концептом» автор понимал «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, с. 267]. Точного определения термина «концепт» на данный момент в современной науке не существует, несмотря на его широкое употребление. Понимание и значение данного термина трудно определить в связи с его широким употреблением в различных, часто не связанных между собой сферах [2]. Исследователями выделяются два преобладающих подхода к исследованию понятия «концепт» в современной лингвистике: когнитивный и лингвокультурологический [3]. Два этих подхода единогласно утверждают, что между языком и культурой имеется неоспоримая связь, однако приверженцы каждого из них воспринимают создание концепта и роль языка в этом процессе с разных точек зрения. Сторонники когнитивного подхода обозначения определения считают концепт одним из феноменов ментального бытия. Определяя «концепт» с точки зрения лингвокультурологического подхода, научное сообщество воспринимает термин как направление от индивидуального сознания к культуре. Именно индивидуальная оригинальность отражает содержание концепта. Определения кон-

цептов с точки зрения лингвистики можно представить как и в узком, так и в широком понимании:

1) в узком понимании под лингвоконцептами принято понимать:

- «понятия жизненной философии»;
- типичные варианты обыденные версии понятий, что являются устоявшимися в лексике различных языков;
- семантические сочетания, отражающие содержания слов и не имеющие эквивалентов в других языках при возможности перевода

2) В широком понимании:

- Выраженный с помощью вербализации смысл, обладающий чертами того или иного этноса;
- Смыслы, отражающие культуру народа и закрепленные за конкретным понятием, различающиеся определёнными характеристиками, лежащих в номинации и индивидуальными критериями которого является серийность и массивность.

Жизнь присуща каждому организму на Земле – бактериям, животным, растениям, и само собой человеку. Своеобразное понимание жизни присуща каждому обществу из-за различных понятий того или иного менталитета, культурных различий, особенностей исторического опыта. В своей статье Н.В. Кузнецова характеризует жизнь несколькими критериями:

1. Своим направлением, а точнее прекращением процесса по случаю необходимого результата или же его продолжением, если результат не был достигнут.

2. Вероятностью изменения способов в процессе последующих изменений, а также ограниченностью направления развития по причине факторов извне, изменить или повлиять на которые невозможно.

3. Процесс в сопоставлении с неживыми объектами несоответствия способностей, таких как: раздражимость, возможность размножения, рост, активное регулирование собственного содержимого и функций выполнения поставленных целей, возможностью приспосабливаться к окружающей среде [5, с. 60-62].

О.А. Ипанова рассматривает понятие концепта «жизнь» на основе русского языка. По мнению исследователя, данное понятие занимает одно из главных мест среди лингвокультурных концептов благодаря содержащихся в нем верных представлений и пониманий у человека о своем существовании, с одной точки зрения, а с другой – эти представления свойственны народу в целом [4, с. 146-165]. Автор даёт понятийную характеристику данного концепта, куда она включает такие признаки понятия жизнь как:

1. Жизнь как человеческое существование;

2. Жизнь как деятельность, функционирование;
3. Жизнь как движение;
4. Жизнь как длительность;
5. Жизнь как целостность (целостный набор событий, действий и т.д.);
6. Жизнь как реальность, не вымысел;
7. Жизнь как качество [4, с. 146-165].

Своеобразное понимание жизни присуща каждому обществу из-за различных понятий того или иного менталитета, культурных различий, особенностей исторического опыта. По мнению Н.В. Кузнецовой, жизнь обладает такими характеристиками как направление, вероятность, процесс в сопоставлении с неживыми объектами несоответствующих способностей. Рассматривая жизнь с метафизической стороны, основную идею сознания научное сообщество отождествляет с самой жизнью. Говоря о психологии, в этой науке жизнь является естественным порядком. Также жизнь можно представить через исторический и культурный опыт как сумму принятых решений и совершенных поступков. В русском и английском языках первоисточником информации о понимании жизни являются пословицы и поговорки, через которые народ издревле передавал свои знания. Благодаря им и произошло формирование и закрепление лингвокультурных концептов не только в языке, но и в сознании людей, говорящих на русском и английском языках.

Будучи фольклорной формой и сложным языковым знаком, пословицы и поговорки являются наиболее ценным материалом для современной науки. Они накапливают народную мудрость, которая передается из поколения в поколение. Согласно Малому академическому словарю пословица – «меткое образное высказывание, которое обобщает разного рода явления жизни и носит поучительное значение», а поговорка – это «распространенное образное выражение, имеющее переносный смысл и не имеющее поучительное значение» [6, с. 797].

Жизнь во всех ее проявлениях была, есть и будет загадкой и объектом изучения многих гуманитарных и технических наук (ее продолжительность, улучшение качества жизни и т.д.). Обсуждение жизни, ее определение и важность определения ее значимости для каждого индивидуума всегда будут ключевыми факторами в развитии человека. Каждый задавался вопросом жизни, ее содержания, необходимости и качества. Любой индивидуум отдельно взятого народа имеет своё понимание жизни, однако оно будет основано на том концепте или паттерне, заложенном в культуре. Своеобразное понимание жизни присуща каждому обществу ввиду различных понятий того или иного менталитета, культурных различий, особенностей исторического опыта. В своей статье Е.И.

Порядина и Н.В. Черникова [7, с. 259-262], используя словари русских пословиц и поговорок В.И. Даля и В.П. Жукова, выделяют следующие тематические группы пословиц и поговорок, в которых отражено понимание концепта «жизнь» русским народом:

1. Смысл бытия человека: *Жизнь дана на добрые дела, Кто любит добрые дела, тому и жизнь мила, Не красна жизнь днями, а красна делами.* В этих пословицах передаётся значимость смысла и целей, а также ценности и моральной составляющей жизни. Через них передаётся смысл важности наличия ценностей и морали для развитой личности и ее жизни.

2. Хорошая жизнь: *Жизнь бьет ключом, Жизнь идет как по маслу, Радостная жизнь веселит сердце.* В данных ФЕ заключен смысл наличия счастливой жизни, счастья, которое передаётся с помощью сравнения с истоками, использованием метонимии с сердцем, которое олицетворяет во многих идиоматических вопросах человеческую душу.

3. Процесс жизни как трудный путь: *В надеждах жизнь прошла, а светлых дней так и не видел, Жизнь пережить/прожить – не поле перейти, Жизнь изжить – не лапоть сплести, Жизнь – борьба.* В использованных пословицах олицетворяется труд и тягость как основа жизненного бытия. Трудности жизни у русского народа прослеживаются не только в пословицах и поговорках, ее можно заметить и в литературных произведениях.

4. Жизнь как неповторимый и крайне быстрый процесс: *Живут один раз: не потом, а сейчас, Жизнь бежит, а годы скачут, Жили люди до нас, будут жить и после нас.* Здесь мы можем заметить философскую мысль и идею того, что время быстротечно в сравнении конкретного отрезка человеческой жизни – промежуток между рождением человека и его смерти.

5. Отсутствие образования как причина плохих жизненных условий: *Без ученья, Без труда и жизнь негодна никуда, Благо людей в жизни, а жизнь в труде, Если труд удовольствие, то жизнь наслаждение, Жизнь невежды хуже смерти.* В данных пословицах показано, как обучение и имеющиеся человеческие навыки и знания определяют жизненный путь, социальное положение и значимость образования в жизни каждого индивидуума.

6. Жизненные ценности и советы: *Для кого труд – радость, для того жизнь – счастье, Живи всем своим умом да своим горбом, Говори по делу, живи по совести.* Как известно, поговорки и пословицы издревле являются кладезем советом и мудрости для всех последующих поколений, так как представляют собой собранный воедино опыт народа и передающиеся из поколения в поколение.

7. Жизнь, связанная с материальными ценностями: *Жить на широкую ногу, О чем тому тужить, кому есть, чем жить, Даровой рубль дешевле, нажитой дорог, деньги – дело наживное*. Пословицы отмечают ценность не столько самого богатства, сколько труда, которым оно добывается.

В своей статье Тарасенко В.В [8, с 62–65], основываясь на русско-английских словарях пословиц и поговорок, по смысловому признаку разделил концепт «жизнь» на:

- Тяжелая, бедная жизнь: *Life is not a bed of roses* (жизнь не ложе из роз) – Жизнь прожить – не поле перейти. В данной пословице мы можем видеть метафору в виде «*bed of roses*», олицетворяющую мягкость и нежность в период жизни. Здесь четко прослеживается, как сложившийся веками народный опыт пытается донести до следующих поколений, что в течении жизни ничего не дастся просто так и без трудностей.

- Легкая, беззаботная жизнь: *life of Riley – райская жизнь*. Первое употребление этой идиомы сводится к периоду Первой Мировой войны в речи ирландцев и британцев. В русском языке аналогом ее считается *Кататься как сыр в масле*. Другой пример, *Live in clover* (жить в клевере). Смысл этого выражения говорит о жизни в счастливом месте, в райском. Можно предположить, что «*clover*» в значении успеха, счастья, т.к. клевер является символом удачи в культуре Великобритании.

- Жизненные советы: *Care killed a cat* (забота убила кота). В данной пословице слово «забота» отражает негативный отсыл, имеет значение «дела, горе, трудные мысли». Смысл пословицы состоит в том, что бесконечное обдумывание негативных мыслей, проблем и переживаний приводят человека к негативным последствиям как со здоровьем, так и с жизненными ситуациями. Аналогами в русском языке считаются такие пословицы, как: *Беды да печали, с ног скачали, Не работа старит, а забота, Кручина иссушит и лучину*.

- Образ жизни как репутация: *He that lives a knave will hardly die an honest man* (кто всю жизнь мошенник, тот едва ли умрет честным человеком). В этой идиоме транслируется образ честности (как и в большинстве русских пословиц образ чести и честности выражен одним из главных), являющимся одним из главных приоритетов в человеческой жизни в большинстве культур мира, а точнее та противоположность, которой нельзя уподобляться – воровство.

- Жизнь, связанная с материальными ценностями: *A heavy purse makes a light heart* (тяжелый кошелек делает лёгким сердце) – *О чем тому тужить, кому есть чем жить; Богатому всё праздник*. Пословица транслирует негативное отношение большинства к обеспеченным людям, здесь это показано со сравнением наличия большой суммы денег у чело-

века и наличием у него же Сердца, не обременяемым никакими проблемами, которые возможно решить с помощью финансов.

• Жизнь как период, наполненный смыслом и имеющий ценности, основной из которых является счастье жить в моменте: *Life is made up of little things* (жизнь состоит из мелочей). Устойчивое выражение имеет популярность в использовании как в среде англоязычного, так и русскоговорящего населения. Смысл фразы преподносит нам идею сохранять и ценить моменты, которыми наполнена сама жизнь.

• Жизнь как временный промежуток, не имеющий продолжения: *Life is but a span* (жизнь не навек) – жизнь коротка. Данная английская идиома отражает ценность жизни, т.к. жизнь представляет собой неуловимый и кратковременный период, который нужно осознать и стараться прожить, а не просто существовать.

• Жизнь – путь: *Life is like a river* (жизнь как река). Сравнение с рекой даёт возможность оценить сам процесс жизни благодаря этому сравнению. Множество поговорок и идиом в разных языках содержат в себе сравнение с рекой, т.к. в древности река считалась первоисточником жизни, потоком жизни, тем путём от начала (рождения) человечества и до его конца (смерти), имея при этом множество препятствий, достижений.

Таким образом, концепт «жизнь» является одним из важнейших понятий в повседневной жизни. В нем скапливается общественно-исторический опыт людей. Как показало исследование, концепт «жизнь» включает в себя основные стороны социальной и личной жизнедеятельности носителей русского и английского языков.

### Литература

1. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская словесность: Антология / под ред. В. П. Нерознака. — М.: Academia, 1997. – С. 267.

2. Яхин М.А., Сакаева Л.Р. Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики в трудах отечественных и зарубежных языковедов Казанский лингвистический журнал. – 2019. Т. 2. № 4. – С. 38-47.

3. Сакаева Л.Р., Багаутдинова Г.Г. Вертикальный вид родства в лексико-семантическом поле «семья» в русском, английском и кумыкском языках. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2018. Т. 22. № 2. – С. 265-277.

4. Ипанова О. А. Жизнь // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 2. – С. 146-165

5. Кузнецова Н.В. Лексическая представленность концепта «жизнь» в английском и русском языках. – Тамбов: Грамота, 2008. – С. 60-62.

6. МАС-2: Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. – 797 с.

7. Порядина Е.И., Черникова Н.В. Концепт «жизнь» в русских паремиях. – Мичуринск, 2018. – С.259–262.

8. Тарасенко В.В. Фразеологические репрезентации концептов «жизнь» и «смерть» в системе английского языка и их восприятие англоязычными носителями. – Комсомольск на Амуре: Мир науки, 2008. – С. 62–65.

*А.Н. Гарипова*

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ОНОМАСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

*Статья посвящена изучению фразеологических единиц с ономастическим компонентом в английском языке в лингвокультурологическом аспекте. Особое внимание уделяется культурологическому описанию значений имен собственных в составе фразеологизмов. На основе последних исследований по фразеологии и ономастике проведен лингвистический анализ. Были использованы методы концептуального и сопоставительного анализа имен собственных в составе фразеологических единиц. Культурный фон является одним из наиболее важных факторов влияния на семантику имени собственного (в том числе онимов в составе фразеологических единиц).*

**Ключевые слова:** лингвокультурологический аспект, фразеологизм, ономастический компонент, идиома, номен

### **A.N. Garipova LINGUISTIC AND ETHNOCULTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGISMS WITH ONOMASTIC COMPONENT (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)**

*The article is devoted to the study of phraseological units with an onomastic component in the English language in the linguocultural aspect. Particular attention is paid to the culturological description of the meaning of proper names in phraseological units. Based on the latest research on phraseology and onomastics, a linguistic analysis is carried out. We used the methods of conceptual and comparative analysis of proper names as part of phraseological units. The cultural background is one of the most important factors influencing the semantics of the proper name (including onyms as part of phraseological units).*

**Key words:** linguoculturological aspect, phraseological unit, onomastic component, idiom, nomen

Язык является средством человеческой коммуникации и представляет собой социальное и национальное явление. С одной стороны, язык помогает человеку познавать окружающий мир, при этом сохранив индивидуальный и общественный опыт, а с другой стороны, он выражает национальный колорит, отражает мировоззрение и хранит этнические и

культурные ценности, традиции народа [1, с.72]. В связи с этим в последнее время большинство лингвистов занимаются изучением проблемы взаимодействия языка и культуры [2, с.195]. Как коллективная, так и индивидуальная национальная логика мышления может быть постигнута посредством языковых единиц, при этом имеет лингвокультурологическую значимость. К такого рода языковым единицам относятся фразеологизмы, которые обладают национально-культурной особенностью.

Данная работа раскрывает лингвокультурную особенность английских фразеологических единиц, при этом компонент-оним входит в их структуру. Исследование особенностей фразеологизмов является одним из актуальных проблем современного языкознания. Как сфера языкознания, фразеология появилась только в начале двадцатого века, сегодня в этой области еще много нерешенных вопросов. В частности, исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные ономастической фразеологии (К. Бетехтина, А. Кравчук, Н. Лалаян, Г. Манушкина, В. Мокиенко, О. Мороз, О. Сафронов, Л. Степанова и др.). Характер ономастики как компонент во фразеологизме и его роль в мотивации идиоматического значения, смысловой статус собственных имен существительных являются спорными вопросами, все еще нет общепринятых теоретических подходов. Функционирование онимов как часть фразеологических единиц неоднократно были предметом рассмотрения лингвистов. Многочисленных работы отечественных и зарубежных ученых посвящены ономастической фразеологии разных языков, в частности украинский (О. Мороз, Н. Пасик), русский (К. Бетехтина), В. Мокиенко), польский (А. Кравчук), чешский (Л. Степанова), немецкий (Н. Лалаян) и др. В современном английском языке активно изучаются фразеологических единиц с ономастическим компонентом и их отдельные группы. В начале 70-х годов XX века Г. Манушкин изучал в своих исследованиях роль ономастики в формировании целостного фразеологического смысла. Проблема структурно-семантической систематизации английских фразеологизмов с ономастическим компонентом остается нерешенным, так как функциональный аспект этих языков единиц и их национально-культурной специфики не было полностью изучены. Следовательно, английская ономастическая фразеология требует дальнейшего профессионального изучения. В особое внимание принимаются компоненты, полученные из топонимов, антропонимов, мифонимов образования псевдоспецифичных имен и т.д. Номен - это лексическая единица, знак, связанный с названным объектом в акте восприятия и воображение, с помощью которой мы называем объект, который мы видим и воспринимаем. В общем это понятие приобретает черты экстралингвистической обусловленности и интерпретируется как способность изучаемых фразеологизмов, который

отражает материальные условия жизни людей, географию страны, ее историю, быт, традицию, культуру и реальность. По мнению большинства лингвистов, фразеология является наиболее специфической и национально отмеченной ветвью языка. Специфика фразеологических единиц часто обусловлена дополнительными лингвистическими факторами, которые, по мнению О. Кунина "сохранилась в своей образности" [3, с. 201]. Фразеологический фонд это не только язык, но и культурно-историческое наследие каждой нации. Благодаря исследованиям фразеологических единиц лингвисты могут получить важную информацию о нации - носителе языка. Иногда недостаточно знать только фразеологизм, это необходимо знать, что стоит за этим, но это следует учитывать в связи с культурой страны и ее историей.

Прямым выражением социолингвистического фактора во фразеологизмах с ономастическим компонентом выступает местная маркировка. Изучение и преподавание лексического фона, фразеологии с ономастическим компонентом является основой языкознания, при этом определяется как "семантический остаток после исключения из плана содержания лексема его концептуальных категории" [4, с. 334]. Семантический фон особенно заметен при сравнении лексически эквивалентных слов и их перевод на разные языки. Например, слова *thistle* и чертополох обозначают одно и то же растение на разных языках, это означает, что они имеют одно и то же предметное значение, т.е. название колючки. Разница семантических фонов этих слов состоит, что украинское слово «чертополох» имеет явную отрицательную коннотативную окраску (трава дьявола). В свою очередь, английское слово *thistle* является национальной эмблемой, символом Шотландии. Это собственное имя, олицетворяющая рыцарский орден - орден чертополоха, тогда как в Украине эта языковая единица обозначает сорняк, т.е. непримечательное растение. Особенности характера ряда английских фразеологизмов с ономастическим компонентом объясняется не только различием в характере языковой номинации, но также наличием экстралингвистическими факторами, прежде всего отсутствием в культуре одного из языков денотата. Например: «черный и красный» - английские карательные отряды в Ирландии в 1920-1923 гг., бутерброд - человек (человек с рекламными плакатами на спине и грудь). При сравнении общих имен-аппеллятивов с собственными именами, мы приходим к выводу, что каждый язык имеет (по определению А.О. Билецкого) своеобразные «чайники» среди собственных имен. Это лексические формы с индивидуализированной семантикой. Однако даже такие "манекены" являются частью фразеологизма и представляют фоновый семантический компонент.

Денотативная лакунарность фразеологизмов обусловлена различиями в политической, социально-экономической и других сферах действительности носителей английского и русского языков. Например, *cut off with the shilling* - лишить наследства (связано с тем фактом, что если отец хочет лишить сына наследства, то он не может просто не упомянуть его в завещании, поскольку таким образом его можно оспорить. Поэтому отец пишет: «Сыну завещаю один шиллинг», показывая, что он не забыл о сыне) [3, с. 230].

Имена собственные относятся к этому типу, входящие в состав фразеологических единиц: *the Great Star of Africa* - знаменитый бриллиант, *the Swan of Avon* - Уильям Шекспир, *the Great Unknown* - Вальтер Скотт.

Результатом работы человеческого воображения являются различные категории и анализ идиом. Каждая категория имен собственных, проявляющих в английской фразеологии добавляет выразительности, приносит новый колорит к тексту.

Собственные имена в корпусе исследуемых единиц представлены широким ассортиментом онимов. Как наиболее эффективных компонентов - антропонимов можно рассматривать как: современные имена людей (в меньшей степени - фамилии), древние имена (имена библейских персонажей и древних мифология), топонимы. Использование фразеологизмов с ономастическим компонентом рассматривается с точки зрения его происхождения и можно представить его классификацию в зависимости от сферы общественной жизни.

Рассмотрим некоторые онимы в связи с именуемыми объектами.

1. Антропонимы называют, но не приписывают никаких свойств. Особенность собственных имен состоит в том, что они дают возможность публично говорить о ком-либо, но при этом не договариваясь предварительно, именно какие свойства должны обеспечить идентичность референта» [5, с. 350]. Этому значению характерны следующие признаки:

а) Указание на то, что носителем выступает антропоним – человек: *Peter, Lewis* в отличие от *London, Thames*.

б) Указание на принадлежность к национально-языковой общности: *William, Robin, Henry*.

в) Указание на пол человека: *Mark, Peter* в отличие от *Kate, Margaret*.

2. Зоонимы - имена различных животных, птиц, насекомых, которые являются особым отделом ономастики со своими традициями, бытом, культурой, но они различны у разных народов.

3. Мифонимия – это своеобразный сектор ономастического пространства, созданный наподобие реальной его части. В него входят имена людей, животных, растений, народов, географических и космографических объектов, различных предметов и т.д., в действительности никогда

не существовавших. Теонимия занимает в нем особое место (имена богов), наиболее ярко представленная в религии, и демононимия (наименования различных духов).

4. Топонимы как имена собственные обслуживают категорию географических объектов. В значении топонимов, как и у других имен собственных, выделяют не менее трех компонентов: бытийный, классифицирующий, индивидуальный. Во-первых, название денотата может являться неотъемлемой частью самого названия, например, the Strait of Dover, Coney Island. Часто они входят в состав официального именования, но обычно отсутствуют в более бытийном варианте: New York (City). Во-вторых, обозначение денотата может входить в топоним как некая псевдоморфема: Kingstown, Peterborough. В-третьих, существуют морфемы, специфичные для денотата, но не называющие его прямо. В английском языке его функцию выполняет окончание, например, -ton, -field, -bridge, -burg, -shire, land и другие.

5. Этнонимы являются особой категорией исторической лексики; это названия различных видов этнических общностей: наций, народов, племен и т.д. В составе этнонимов выделяют автоэтнонимы – самоназвания народов и племен, и аллоэтнонимы – данные им другими народами названия. Как правило, этнонимы ассоциируются с названиями страны или области, занимаемой этносом [5, с. 377].

В плане мотивации фразеологического значения ономастический компонент играет решающую роль. С одной стороны это явление влияет на семантику фразеологизмов, с другой стороны вызывает выразительность и является маркером национальной идентичности.

Все наблюдаемые идиомы были разделены на подгруппы в соответствии с их семантикой, такой как: человек и социум, индивидуальные качества, эмоции и чувства, финансовые условия и отношения, национальные и профессиональные особенности, отношения в обществе, семейные отношения и т. д. Фразеологические единицы с собственными именами представляют особенности мировоззрения и существующие стереотипы в обществе.

Делая вывод можно сказать, что нашей важнейшей задачей было показать национально-культурные особенности фразеологизмов с ономастическим компонентом. Проанализировав примеры, мы объяснили их лингвокультурные особенности, при этом используя описательный метод и метод сравнительного анализа.

#### **Литература**

1. Ахметшина Л.В. Основные принципы, критерии и закономерности при образовании, освоении и распространении международной лексики //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. – № 4-2 (70). – С. 71-73.

2. Нуруллина Г.М. Сопоставительный анализ фразеологизмов в национально-культурологическом аспекте // Русская и сопоставительная паремиология в Татарстане: истоки развития. Казань: изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – С. 192-196.

3. Корзюкова З.В. Основные аспекты функционирования фразеологических единиц с именами собственными в английском языке: национально-культурная специфика: Дисс. ...канд. филол. наук. Москва, 2003. – 234 с.

4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Просвещение, 1996. – 381 с.

5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. - 3-е изд., М.: Русский язык, 2001. – 401с.

*Г.З. Закирова*

### **МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ СООТНЕСЕННОСТЬ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ**

*Исследование и сравнение межъязыковых эквивалентов между фразеологизмами английского и татарского языков являются необходимой основой, на которой основывается как изучение иностранного языка, так и совершенствование перевода.*

**Ключевые слова:** межъязыковая, фразеологическая единица, иностранные языки, зоонимы

#### **G.Z. Zakirova INTERLANGUAGE CORRELATION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH AND TATAR LANGUAGES**

*Revealing of interlanguage equivalents in phraseological units of the English and Tatar languages, their comparison lie in the basis of study of foreign languages as well as mastering of translation skills.*

**Key words:** interlanguage, phraseological units, foreign languages, names of animals

Каждый народ в своем речевом обиходе использует устойчивые фразы и выражения. Пословицы, поговорки, фразеологизмы отражают быт, обычаи, обряды, культуру народа. Каждый язык уникален, он отражает особенности национальной культуры. В данной статье рассматриваются фразеологизмы с зоонимами в типологически разных, английском и татарском языках и их национально-культурные особенности. Фразеологические единицы представляют собой сгусток культурной информации, позволяют сказать многое, экономя языковые средства и в

то же время добираясь до глубины народного духа, культуры. В разговорный английский язык вошло множество фразеологических выражений, связанных с охотой, скачками и т. д. Татары тоже с древних времен занимались животноводством, рыболовством и охотой. Охота была одним из любимых занятий болгар. Все это способствовало развитию зоонимической лексики. Фразеологические единицы (далее ФЕ) с зоонимами часто используются при характеристике человека. Это связано с тем, что животные обладают такими качествами, которые можно проецировать на людей. Свинья является символом грязи, тупости, лиса практически во многих языках ассоциируется хитростью. Волк используется для характеристики злого человека.

В ходе исследования нами было выявлено из одноязычных и двуязычных словарей, толковых словарей татарского и английского языков, справочников, 131 фразеологических единиц с зоонимами в английском языке. В татарском языке - 155 фразеологических единиц с зоонимами. Это не окончательные данные. В ходе работы, вероятно, они могут быть изменены. В этнокультуре разных народов фразеологические единицы с зоонимами выражают физические характеристики, психические и психологические особенности, умственные способности, внешность, нравственные качества, поведение, здоровье, социальное положение человека в обществе. *Сарык баш* – человек у которого нет своего мнения, *чирле чебеш* – часто болеющий человек, *китан корты* – человек всегда стремящийся к знаниям, *куркак куян* – трусливый человек, *old fox* – хитрец, *busy bee* – трудолюбивый человек, *an old cat* – сварливая, злая старуха. Такой анализ можно предоставить в виде таблицы и их процентного соотношения.

Наименование групп	татарский язык	английский язык
Умственные способности	20 (12.9%)	19 (14.5%)
Нравственные качества	34 (21.9%)	46 (35.1%)
Внешность	23 (14.8%)	2 (1.5%)
Возраст	9 (5.8%)	7 (5.3%)
Поведение	27 (17.4%)	22 (16.7%)
Социальное положение	2 (1.2%)	14 (10.6%)
Здоровье	4 (2.5%)	4 (3%)
Физические характеристики	27 (17.4%)	12 (9.1%)
Психическое состояние	9 (5.8%)	5 (3.8%)

Исходя из данных, предоставленных в таблице, наиболее часто употребляемые ФЕ с зоонимами – это единицы, характеризующие нравственные качества человека и в татарском и в английском языках (21.9% и 35.1%). Затем можно представить ФЕ с зоонимами указывающие на

физические характеристики человека, его поведения, внешности и умственных способностей в татарском языке. В английском языке вслед за умственными способностями часто употребляющую позицию занимают ФЕ с зоонимами характеризующими поведение человека. Как видно из таблицы, ФЕ с зоонимами-обращениями из группы «социальное положение» *a fat cat* – богатый человек, денежный мешок, *cock-horse* – человек, занимающий важный пост, намного больше в английском языке, нежели в татарском языке (1.2% и 10.6%). Это, вероятнее всего, объясняется особенностями этнокультуры английского и татарского народов. Надо отметить, что люди разного этноса своеобразно воспринимают и оценивают поведение животных. Кому-то приятное, другому может быть безразличным или неприятным. Добро и зло тоже воспринимается по-разному. Например: *старая кошка* - *an old cat* в английском языке ассоциируется сварливой, злобной старухой, а в татарском языке *карт мәче* употребляется для характеристики ловкого, хитрого, умного человека.

В процессе анализа материала обнаружено, что достаточно большое количество татарских ФЕ с зоонимами имеют частичные или полные сходства с ФЕ зоонимами в английском языке: *as timid as a hare* трусливый как заяц, *sheep's head* глупый человек, *a home bird* человек сидящий дома, домоседка, *крян жан* трусливый человек, *өй тавыгы* домоседка, *сарык баш* не имеющий своего мнения человек, дурачок и т. д.

Среди фразеологических единиц с зоонимами можно выделить две противоположные группы: отрицательные и положительные. Можно выделить и нейтральные, т.е. слабо выражающие одобрение и осуждение. Они либо близки к ФЕ с зоонимами с отрицательной окраской, либо с положительной окраской. ФЕ с зоонимами являются экспрессивной лексикой [1, с. 2]. В роли обращения с отрицательной окраской ФЕ с зоонимами преобладают, нежели с положительной окраской. Об этом же в своей статье говорит Гасимова С.И [2, с. 19]. ФЕ с зоонимами с положительной окраской в отличие от отрицательными, наделены положительными импликациями, например: *бәхет күгәрчене* любимый человек, *карт төлке* человек, имеющий много жизненного опыта, *оҗмах кошы* обращение к ребенку, *тутый кош* ласковое обращение к любимой женщине, *an eager beaver* добросовестный человек, *a dear old bird* старый друг, *my little duck* - любимая, *lion-hearted* человек с львиным сердцем, смелый человек. ФЕ с отрицательной окраской показывают пренебрежение, осуждение, неприязнь одного человека по отношению к другому. *Сарык баш* тупой, глупый человек, *карга авыз* безвольный, робкий, *кара елан* враг, мерзкий человек, *дуңгыз тушы* очень толстый человек, “жирдяй”, *bull-calf* глупый человек, идиот, *tame cat* легко поддающийся влиянию, “тряпка”, *dirty dog* очень плохой человек, дрянь. В процентном соотношении в та-

тарском языке по результатам, выявленным в данный момент ФЕ с зоонимами с отрицательной окраской составляют около 83%. В английском языке около 81%. Это можно объяснить “более острой эмоциональной и речемыслительной реакцией людей на отрицательные явления” [3, с. 21]. Исходя из данных исследования, можно отметить что, фразеологическим единицам с зоонимами присуща субъективно-оценочная коннотация. Оценочный компонент тесно связан с эмоциональным компонентом. “Ассоциативно-образная связь, лежащая в основе косвенной фразеологической номинации, не только способствует адекватному декодированию смысла высказывания, но и является стимулом появления у адресата соответствующей оценочной и эмоциональной реакции” [4, с. 38]. При сравнении ФЕ с зоонимами татарского и английского языков было обнаружено проявление эмоций от презрения до одобрения. Оценочный и эмоциональный компоненты связаны в пределах семантики ФЕ. Это объясняется тем, что оценка человеком какого-то явления влечет за собой эмоциональное отношение, переживание, однако, за редким исключением, ведущим компонентом в данном соотношении все-таки выступает оценочный компонент коннотации [5, с. 41].

#### **Литература**

1. Закирова Г.З. Классификация зоонимов в роли обращений по коннотативным признакам (на материале татарского и английского языков). Актуальные вопросы гуманитарного знания в современном обществе / Материалы Международной научно-практической конференции «Современные исследования основных направлений гуманитарных и естественных наук». / Под научной редакцией И.Т. Насретдинова. Казань - 2017.
2. Гасимова С. И. Кушаматлар ни сөйли/ С. И. Гасимова//Фән һәм тел.- 2006.-
3. Марданова Д. М. Сопоставительный анализ фразеологических зоонимов в английском и турецком языках: Дисс. ...канд. филол. наук/Д, М, Марданова; Казан. гос. пед. ун-т. Казань, 1997.
4. Карташкова Ф. И. Номинативный аспект фразеологических имен/ Ф. И. Карташкова // Теория языка и речи: История и современность. Иваново, 1999.
5. Арсеньтева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в англ. и рус. языках)/Е.Ф. Арсеньтева.- Казань: Изд-ва КГУ, 1989.

## МЕДИАМИСТИФИКАЦИЯ ОБРАЗА РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА

*Настоящая публикация посвящена феномену медиамистификации образа россиянина. Анализируются созданные и зафиксированные в информационном поле мистификации - представления о жизни, культуре и традициях россиян.*

*Ключевые слова:* медиамистификация, культура, средства массовой информации

### **G.A. Vildanova RUSSIAN PERSON MEDIA MYSTIFICATION**

*The article focuses on the phenomenon of Russian person image mystification. The author considers different mystifications about Russian people life, culture and traditions, generated in mass media.*

*Key words:* media mystification, culture, mass media

В рамках данной публикации мы рассматриваем актуальное явление «медиамистификации», которое определяется А.А. Первухиным как «созданная и зафиксированная в информационном поле фиктивная история (событие или явление), которая подкреплена рядом правдоподобными доказательствами, выступающая ярким информационным поводом для средств массовой информации» [1, с. 82]. Данный феномен привлекает внимание современных исследователей в силу своей слабой изученности в условиях возрастающего масштаба: в погоне за сенсацией, рейтингом и стремлением первыми преподнести «горячие» новости, средства масс медиа или не всегда добросовестно проверяют информацию, поступающую в эфир, или намеренно преувеличивают незначительные события (порой из идеологических соображений).

Одним из любимых объектов мистификации в современных западных СМИ является Россия, русские традиции и культура, поведение россиян. Порой, начинаешь сомневаться в здравом рассудке авторов «творческих интерпретаций» русских обычаев или в своих знаниях родной культуры. Приведем некоторые курьезные случаи введения аудитории в заблуждение относительно особенностей культуры поведения россиян в таких средствах массовой информации как:

- **кинематограф и телевидение.** В одном из эпизодов американского сериала «Элементарно» («Elementary») Шерлок Холмс, в исполнении популярного британского актера Джонни Ли Миллера, объясняет Ватсон (Люси Лиу), что он догадался о причастности русской мафии к преступлению, так как увидел разложенные в разных местах дома монеты, а русские именно так всегда поступают, следуя поговорке «Деньги к деньгам».

В другом известном сериале «Офис» один из менеджеров компании М. Скотт (Стив Кэрелл) рассуждая о рождественских традициях, заявляет:

«Будь мы в России, другое дело. Все бы ходили к одному Санте, выстроилась бы длинная очередь. Садитесь ему на колени, он спрашивает: «Чего вы хотите?» Вы просите, например, свободу. Потом вас хватает КГБ и отправляет в Сибирь. Хорошо, что России больше не существует».

Здесь, для полного комплекта, хотелось бы привести пример из личного опыта пребывания в США: в рождественские каникулы на американском телевидении бегущей строкой сообщаются рождественские традиции народов мира и среди них дается следующее описание российского рождества: «Пятого января ведьма по имени Бабушка раздает конфеты детям в надежде, что кто-то из них возродится в Иисуса Христа».

- **печатные издания.** Удивительно, но и в эпоху глобализации авторитетные издания пестрят несуразницами о русской культуре, например, книга М. Гэннона «Как понять культуры мира: метафорическое путешествие по 31 стране» (Understanding Global Cultures: Metaphorical Journeys Through 31 nations, Clusters of Nations, Continents, and Diversity) посвящает целый раздел России и предлагает читателю анализ поведения россиян через призму культурной метафоры «Русский балет». Однако, прочтение данного опуса скорее собьет толку и введет в заблуждение аутсайдера: авторы словно пытаются донести до читателя давно известную нам мысль - «умом Россию не понять, аршином общим не измерить». Помимо того, что культурная метафора «притянута за уши», сообщаются следующие любопытные факты:

«Также как и российские работники городов и сел с трудом выживают в суровые зимы и жаркое летнее время, дети учатся преодолевать трудности. [...] и даже детские игрушки дают важный жизненный урок. Русские игрушки специально делают хрупкими: когда разваливается или ломается любимая игрушка, дети испытывают разочарование и злость, одновременно осознавая, как непредсказуем мир. Российские дети учатся принимать спокойно факт несовершенства этого мира.» [2, с. 432].

Разумеется, приведенные факты не исчерпывают все мистификации, распространяемые в СМИ. Мы опустили интернет-ресурсы, осознавая объем фиктивных данных представленных на просторах глобальной сети. Выбор представленных выше примеров мистификаций основан на их нетривиальности. Думается, порождение подобной информации свидетельствует о перманентном интересе к России и россиянам, которые остаются для многих иностранцев «тайной за семью печатями». И видимо неслучайно в американском варианте английского языка возникла идиома «to hire a Russian» - «решить проблему загадочным способом», значение которой в очередной раз подчеркивает непостижимость русской души для иностранца.

## Литература

1. Первухин А.А. Теоретические аспекты понятия «медиамистификация» // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. No 32 (286). Филология. Искусствоведение. - Вып. 71. - С. 82-85.
2. Gannon M. J., Pillai R. Understanding Global Cultures: Metaphorical Journeys Through 31 nations, Clusters of Nations, Continents, and Diversity. - Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2013. - 657 p.

**Е.К. Кузьмина**

### ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

*Язык, заимствуя иноязычные слова, не оставляет их неизменными на протяжении длительного промежутка времени. Эти слова постепенно преобразуются, подвергаются процессу ассимиляции. Современный французский язык находится в постоянном развитии, иностранная лексика проникает во все пласты словарного состава современного французского языка. В данной статье рассматривается классификация заимствований во французском языке и особенности их функционирования.*

**Ключевые слова:** заимствование, ассимиляция, французский язык, англицизм, латинизм

#### **E.K. Kuzmina LEXICAL DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF PUBLICISTIC TEXTS**

*Language, borrowing foreign words, does not leave them unchanged for a long period of time. These words are gradually transformed, they undergo a process of assimilation. The modern French language is in constant development, foreign vocabulary penetrates into vocabulary of modern French language. This article discusses the classification of loan words in the French language and the peculiarities of their functioning.*

**Key words:** adoption, assimilation, French, anglicism, latinism

Для того чтобы начать переводить текст любого жанра нужно сначала ознакомиться с особенностями жанра, и тем, какие приемы советуют использовать переводчики с богатым опытом. Итак, что же такое публицистический текст?

В первую очередь, цель публицистического текста, как и любого другого - сообщить новые сведения. Разновидностей таких текстов много: краткие информационные сообщения (заметки), тематические статьи, объявления, интервью. Также существует несколько иной вид публицистического текста - эссе, или аналитическая публицистика. Цель этих текстов не столько донести информацию, сколько донести суждения

об этой информации. Кроме донесения информации у данных текстов есть еще одна цель - воздействовать на читателя. Поэтому у любой газеты есть общий стиль, идеология, тематическая направленность. В современном мире даже рекламные вставки практически не выбиваются из общей тематики газеты (если это тематическое издание). Именно потому, что текст публицистического жанра является частью какой-то газеты, имеющей свой стиль и идеологию, стоит обратить внимание на то, каков источник информации. Однако стоит помнить о том, что часто, несмотря на то, что в газете указано авторство, авторская личность абсолютно не проявляется в тексте, который подчинен рамкам и законам газетно-журнальной публицистики. Кроме того позиция автора может представлять позицию какого-то объединения или политической партии. Исключения являются достаточно популярные сейчас авторские колонки свободных журналистов.

Реципиентом газетно-журнального текста являются широкие массы населения, хотя некоторые издания имеют более узкую направленность. Именно это и привело к тому, что газетно-журнальный стиль достаточно сформировался, чтобы полностью удовлетворять запросы публики и не нуждаться в переработке. Несмотря на широкие потоки информации и потребность в передаче новых сведений, публицистический стиль характеризуется высокой степенью клишированное™. В данном случае в термин «клише» не вкладывается никакой негативной оценки, так как имеются ввиду сочетания, которые имеют устойчивую сочетаемость, однако актуальную лишь в рамках публицистического стиля [5, с. 70]. Примерами таких сочетаний могут быть «демографический взрыв» или «мрачные прогнозы». Такие клише как правило метафоричны, но их метафоричность стерлась, хотя они продолжают служить для читателя определенным сигналом и создавать общий повышенный эмоциональный фон, который, при этом, не мешает восприятию когнитивной информации. Также нужно заметить, что большинство клише содержит оценку действий или информации по шкале от «хорошо» до «плохо».

Таким образом, через клише передается оценка автора и общая позиция издания, ведь несмотря на то, что целью является передача информации, «формация часто передается под определенным углом и так, что читателю навязывается определенная позиция. Чтобы понять разницу в подаче информации, достаточно почитать наши и зарубежные СМИ, освещающие один и тот же вопрос. Таким образом, в любом тексте публицистического стиля неизбежно наряду с когнитивной информацией содержится ее оценка. Когнитивная же информация выражена разными средствами: цифровые, имена собственные, названия фирм и органи-

заций и т.д. Но их выбор и порядок следования уже обнаруживают определенную позицию автора.

Так же не все средства эмоционального воздействия можно увидеть с первого взгляда. Часто прямая оценка отсутствует. В газетно-журнальном тексте достаточно ярко выступает общий стилистический фон — фон письменной литературной нормы языка, однако при переводе стоит учитывать, что русский язык тяготеет к более академичным нормам выражения информации в газетах и журналах, тогда как французский наоборот.

Однако в чем же сложность переводов публицистических текстов? Именно в их клишированности! С тем, как переводить стандартные фразеологизмы переводчики давно определились и у них есть возможность найти похожие по семантике фразеологизмы в родном языке (так как перевод пословно может быть и передаст суть, однако полностью уничтожит эмоциональную информацию). Даже подводные камни не так сильно усложняют дело. Из подводных камней можно назвать неполноту состава (если известная поговорка или фразеологизм обрывается на середине, т.к. реципиент сам может провести ассоциации), в этом случае переводчик так же должен сделать перевод, используя принцип неполноты, а также сложности может вызвать контаминация, т.е. переплетение двух фразеологизмов. В данном случае переводчик должен найти эквиваленты для обоих и так же связать их в предложение.

Однако намного большую трудность представляют собой клише, которые существуют в рамках публицистического текста и не являются устойчивыми выражениями. Данные выражения можно узнавать из текста и подыскивать нужные переводы. Сложность может уменьшиться лишь с опытом. Ещё одна проблема - высокая аллюзивность газетно-журнального текста. Часто журналисты выстраивают свой текст из того, что уже известно читателю: фрагменты известных музыкальных произведений, книг, рекламы, кинофильмов. Данная информация достаточно сложна для перевода, и среди переводчиков до сих пор идут споры о том, стоит ли передавать эту информацию и ее комментировать, если широкий читатель не владеет контекстом. Особо сложные случаи переводчик может прокомментировать в сносках или пользуясь добавлением. Именно аллюзивность часто может привести к тому, что текст будет являться непереводимым или сложно переводимым.

Кроме фразеологизмов, клише или скрытых цитат в публицистическом тексте очень важны синтаксические компоненты. Например, чередование длинных и коротких фраз делают текст более динамичным, одни длинные предложения, наоборот заставляют текст «тянуться» и т.д. Также короткие предложения среди длинных или средних по длине мо-

гут быть средством выделить что-то важное. Кроме того, часто используется инверсия или парцелляция (отделение части предложения).

Особую роль в тексте играют «модные слова», которые часто являются словами иностранного происхождения. Иногда также в тексте могут появиться старые слова, которые вдруг начали сочетаться с другими словами. Модные слова повышают доверие читателя и подчеркивают актуальность информации. Однако, при переводе «модность» слова теряется, поэтому переводчику нужно лексически компенсировать потерю «модности», перенеся ее на другую лексику, т.е. заменяя по контексту слова на модные для языка перевода.

Кроме того, стоит обратить внимание на скрытый комизм, который часто базируется, например, на использовании лексики высокого стиля рядом с нейтральной лексикой. Это может компенсироваться только подходящими вариантными соответствиями.

Стиль газетной публицистики, часто ставящей большие проблемы и широко откликающейся на положение в своей стране или в мире, но также дающей и сообщения о фактах (что роднит его со стилем информации), отчетливо отражает вместе с тем и отношение к фактам, иногда ярко окрашенное эмоционально. В качестве примера я привела две статьи.

Первое под названием «Paul Andreu, architecte français de l'Opéra de Pékin» (перевод Соколовой И.Р.) из журнала Label France (№ 67 3 trimestre 2007).

«Paul Andreu, architecte français de l'Opéra de Pékin» - «Поль Андре, французский архитектор Пекинской Оперы». Заглавие, в принципе, совпадает, разве что существительное, связанное с другим существительным при помощи предлога «de», по общему правилу перешло в прилагательное на русском языке. Образование прилагательных при помощи существительным с предлогом «de» - один из видов образования прилагательных во французском языке, чем он отличается от русского.

«Paul Andreu achève, en juillet 2007, l'un des chantiers les plus importants de sa longue carrière : le Grand Théâtre national de Chine- «В июле 2007 года Поль Андре завершит одну из самых важных строек своей творческой карьеры: Большой государственный театр Кунья». Можно заметить следующие лексические различия: «longue carrière» («длинная карьера») переведено как «творческая карьера», не понятно, однако, чем обоснован данный выбор переводчика; «national» («национальный») переведено как «государственный», это объясняется различиями употребления синонимичных слов в языке.

«Une île culturelle au milieu d'un lac situé en plein cœur de la capitale chinoise» - «Этот остров культуры, расположенный посреди озера, нахо-

дится в самом сердце китайской столицы». С точки зрения лексики, в данном случае как раз наоборот, французский язык использует прилагательное «culturelle», тогда как русский — существительное в Родительном падеже («культуры»), «*Près de huit années auront été nécessaires pour que voie le jour 1 édifice culturel le plus attendu du pays et le symbole de la nouvelle Chine*». — «Более восьми лет понадобилось, чтобы на свет появилось самое долгожданное и символически наполненное здание нового Китая». С точки зрения лексики, употребляется схожая образная основа: «voir le jour» (дословно «увидеть день») - «появиться на свет». Оба данных выражения характерны для языка прессы. А вот существительное «symbole» превратилось в русском языке в определение «символически наполненное».

«*Le Grand Théâtre national de Chine, situé le long de l'avenue Chang'An, à environ 500 mètres de la place Tien An Men et de la Cité interdite, abritera trois salles de spectacles, une salle de concert, un opéra de 2416 places, un théâtre et des espaces d'exposition*». — «Большой государственный театр, расположенный вдоль авеню Чанган, в пятистах метрах от площади Тянаньмынь и Запретного города, включает в себя три зала: оперный на 2416 мест, концертный, театральный, - а также экспозиционные площади». С лексической точки зрения, французский язык прибегает к устоявшемуся в языке прессы образам там, где русский использует обыденную речь: так, слово «abriter» имеет первоначальное значение «укрывать», «давать приют». Но в определенном контексте оно берет на себя значение «вместить», «служить помещением» и даже «служить местом проведения». Русский язык прибегает к нейтральному «включать (в себя)».

«*L'Opéra de Pékin, l'élément central du complexe, formera une perle baroque posée sur l'eau*», précise l'architecte français — «Пекинская опера, центральный элемент архитектурного комплекса, станет барочной жемчужиной на воде», — говорит французский архитектор». Незначительные лексические расхождения типа «précise» («уточняет») - в русском «говорит».

«*Il a déjà construit l'aéroport du Pudong et le Centre des arts orientaux de Shanghai*». — «Он является автором аэропорта Пудонг и Центра восточного искусства в Шанхае». Лексические различия: «он построил» во французском заменено на «он является автором» в русском. «Восточные искусства» даны в единственном числе на русском языке.

«*Connu en France pour notamment avoir réalisé l'aéroport de Roissy-Charles-de-Gaulle et ses nombreux terminaux, la Grande Arche de la Défense ou encore le tremplin olympique de Courchevel, il a exporté son savoir-faire dans le monde entier*». - «Во Франции его сделал известным аэропорт Руасси-Шарль-де-Голль и его многочисленные терминалы, Большая арка квартала Дефанс и олимпийский трамплин в Куршевеле. Но он также экспорти-

ровал свое мастерство и талант в разные страны света». Что касается лексической составляющей, метафора «*exporter son savoir-faire*» переводится дословно - «экспортировать свое мастерство и талант», интересно, что слово «*savoir-faire*» объяснено на русском с помощью двух слов. А вот «*dans le monde entier*» («во всем мире») перевели как «в разные страны света».

«*Durant près de quarante ans, le créateur de Roissy a travaillé une soixantaine d'aéroports et en a construit plus d'une vingtaine du Chili au Japon, en passant par l'Égypte, pour le compte des Aéroports de Paris*». - «На протяжении около сорока лет автор Руасси работал над созданием шестидесяти аэропортов, из которых под маркой «Парижские аэропорты» построено более двадцати, — от Чили до Японии и Египта». Лексически наблюдаются лишь незначительные различия типа «*créateur*» («создатель») - автор.

Анализ лексики показал, что французский язык в прессе является очень образным, богатым на стилистические приемы (в основном, метафоры). Не каждую метафору можно перевести дословно, но в данной переводчику удалось это сделать, практически во всех случаях: *барочная жемчужина на вод; посол французской архитектуры; экспортировал свое мастерство и талант в разные страны света*. За исключением одной метафоры, которая явно вызвала бы смех русскоязычных читателей в своем дословном переводе: *voler de ses propres ailes* (дословно «лететь на своих собственных крыльях», здесь речь идет о приобретении архитектором своего собственного архитектурного агентства), что было переведено как «решает работать сам на себя», т.е. переводчик доносит лишь общий смысл высказывания, утратив при этом его стилистическую окраску. В целом же, в лексическом плане наблюдалось довольно много различий, порой неоправданных, на наш взгляд, т.е. когда в языке существует точный эквивалент, переводчик почему-то счел более уместным перевести фразу иначе, что порой приводит к частичному искажению смысла, как например «*longue carrière*» («длинная карьера») автор почему-то перевел как «творческая карьера». Выбор лексических средств лежит на совести переводчика, каждый переводчик переведет по-своему, найдя свой эквивалент, но только делаться это должно с учетом основного критерия перевода - как можно точнее передать смысл.

Вторая статья под названием «*Rugby*» (перевод Шишкиной М.Д.) из аналогичного журнала *Label France* (№ 43 3<sup>e</sup> trimestre 2003).

«*Fouettée par un coup de jeune, l'équipe de France de rugby s'est offert un vrai lifting*». - «Молодые регбисты влили новые силы во французскую команду». С лексической точки зрения, французская фраза гораздо более образная. Во фразе присутствуют целых две метафоры: фраза начинается и заканчивается с метафоры: «*Fouettée par un coup de jeune*» — метафора,

которую достаточно сложно перевести дословно на русский язык, но если все же попытаться, то это будет примерно «подхлестываемая ударом молодежи»; и еще одна метафора в конце фразы: «*l'équipe... s'est offert un vrai lifting*» - что примечательно, это даже не просто метафора, а метафора с применением англицизма («*lifting*» — заимствование из английского языка, слово, применимое как правило к области косметологии и означает подтяжку лица), в данном контексте это слово означает «обновление». Широкое употребление англицизмов характерно для современной французской прессы. И та, и другая метафора выглядят достаточно косноязычно при дословном переводе на русский язык. Поэтому переводчику приходится ухищряться и прибегать к другим лексическим средствам для выражения той же самой идеи. Переводчик нашел хороший выход из этой непростой ситуации - из двух первоначальных метафор он сложил одну новую: «*Молодые регбисты влили новые силы во французскую команду*». Здесь отражена и идея с обновлением, и идея того, что это обновление привнесено молодыми игроками. Пожалуй, лучше и придумать нельзя.

«*La génération d'Abdelatif Benazzi, la deuxième ligne emblématique de toute line époque, a cédé la place depuis presque deux ans.*» — «*Поколение Абделати́фа Беназзи, ознаменовавшее целую эпоху, в течение последних двух лет постепенно уступает место новым игрокам*». В русском варианте опущены слова «*la deuxième ligne emblématique*», которые были бы не очень понятны русскому читателю, зато добавлено слово «ознаменовавшее», которое входит в устоявшееся словосочетание со словом «эпоха». Также переводчик ввел в русской фразе некоторое уточнение, что уступает место именно «новым игрокам». Можно выявить некоторые лексические расхождения: во французском варианте стоит «*в течение практически двух лет*», — тогда как в русском «*в течение последних двух лет*».

«*Exit donne les vedettes de la Coupe du monde de 1999: Christophe Lamaison, Richard Dourthe, Christophe Dominici, Frank Tournaire et Marc Lievremont*». - «*Из большого спорта ушли звезды кубка мира 1999 г.: Кристоф Ламезон, Ришар Дурт, Кристоф Доминичи, Франк Турнер и Марк Льевремон*». И снова мы видим метафору, построенную на английском заимствовании - «*exit*». Переводчику опять приходится вводить в фразу новые элементы для сохранения лексической целостности, так как данный англицизм нельзя перевести дословно, и он добавляет поясняющие слова «*из большого спорта ушли*», которые все ставят на свои места.

«*Les arrivées successives de jeunes joueurs de moins de vingt-cinq ans ont précipité la renaissance du rugby tricolore*». - «*Поэтому приход новых игроков в возрасте младше двадцати пяти лет оказался необходимым для возрождения французского регби*». Видимо, переводчику эта фраза показалась

слишком оторванной от контекста, что он решил ввести дополнительные связующие элементы (как слово «поэтому»), дабы показать логические связи этой фразы с предыдущей. Также он позволил себе некоторые изменения в лексическом плане: «jeunes joueurs» («молодые игроки») заменил на «новых игроков», так как счел ненужным данный эпитет ввиду указания конкретного возраста, который и так свидетельствует о том, что игроки были молодые; «ont précipité la renaissance du rugby» («ускорили возрождение регби») заменил на «оказался необходимым для возрождения...». А также опустил эпитет «successives», так как оно подчеркивает неоднократный характер действия и соответственно сочетается лишь с существительным во множественном числе, тогда как русский эквивалент этого существительного не употребляется во множественном числе. Примечательно, что французский язык во избежание повторов, прибегает к различного рода перифразам, устойчивы в языке, что очень характерно особенно для языка прессы. Так, в данной фразе автор прибегнул к перифразе «rugby tricolore», которая, естественно, не может переводиться дословно, и в русской варианте отображено как «французское регби».

*«Du coup, la moyenne d'age du XV de France a sensiblement diminué. Pas sa valeur».* — *«Отмечалось, что средний возраст игроков в ходе XV кубка Франции заметно уменьшился. Возраст, но не мастерство».* Французский язык прессы тяготеет к более разговорным вариантам языка, что подтверждается использованием таких слов из разговорной речи, как «du coup». В русском языке переводчик ввел более нейтральное слово - «отмечалось». Переводчику снова приходится ввести дополнительные элементы для облегчения понимания текста русскоязычным читателям, такие как «средний возраст игроков в ходе XV кубка». Опять-таки для установления связей с предыдущей фразой и для усиления смысла переводчик вводит лексический повтор, которого не было в первоначальном тексте: «Возраст, но не мастерство».

*«Jusqu'en 2001, l'épine dorsale de la sélection nationale était constituée par les titulaires du Stade français, l'ancien club de Bernard Laport, l'entraîneur national».* — *«До 2001 г. основу сборной Франции составляли представители парижской команды, в которой играл в свое время тренер сборной Бернар Ла-порт».* И снова мы видим метафору во французском варианте: «l'épine dorsale de la sélection nationale» (букв, «повздоночный столб национальной сборной»), которая не может быть дословно переведена на русский язык и выражена эквивалентным в языке понятием с потерей образа: «основа сборной Франции». Далее автор статьи прибегает к перифразе: «les titulaires du Stade français» (букв, «выходцы со Стадиона Франции»), что было бы явно непонятно русскоязычному читателю, далекому

от реалий Франции, поэтому переводчик прибегнул к наиболее понятному варианту: «представители парижской команды».

*«Aujourd'hui, l'équipe de France est structurée par les jeunes du Stade toulousain».* — «Сегодня сборная Франции, как правило, набирает игроков из команды Тулузы». Лексическая замена сказуемого привела к изменению его грамматической категории с пассива на актив. Также переводчик счел нужным добавление вводных слов («как правило»). И снова во французском варианте использована перифраза по аналогии с предыдущей фразой «les jeunes du Stade toulousain», что в русском варианте переведено как «игроки из команды Тулузы».

*«Mais, pour saisir l'importance de ces remaniements, un petit retour en arrière s'impose».* — «Чтобы оценить значение этих перемен, следует вернуться немного назад». Переводчик опустил противительный союз «но», с которого начиналась французская фраза, потому что не понятно, чему он противопоставляется. Наблюдаются незначительные лексические расхождения оттенков смысла: «saisir» («понимать», «достигать») переведено как «оценить», «importance» («важность») - «значение». Типичный для французской прессы глагол «s'imposer», не имеющий русского эквивалента, переводится каждый раз по-разному в зависимости от контекста. Но лексическая замена привела к смене синтаксической и грамматической структуры предложения. Полноценная фраза во французском варианте с подлежащим и сказуемым перешла в безличную конструкцию в русском («следует вернуться») с добавлением обстоятельства времени.

*«La défaite, concédée au Stade de France face au Pays de Galles (35-43) lors du Tournoi des six nations 2001, a tout bouleversé. Et ce revers a sonné le glas du groupe qui avait atteint la finale de la Coupe du monde en 1999 et gagne face aux Ail Blacks, à Marseille, en 2000».* - «Поражение, которое потерпела команда Франции в матче против сборной Уэльса (35-43) в ходе Турнира шести наций 2001, вызвало настоящее потрясение в команде, которая завоевала Кубок мира в 1999 г., а в 2000 г. в Марселе победила Ail Blacks». В русском варианте произошло объединение двух фраз в одну, сделанное с целью того, чтобы опустить образное выражение, которому переводчик, судя по всему так и не смог подобрать соответствующего эквивалента - «ce revers a sonné le glas du groupe» («эта неудача предвещает конец команды»). Зато для связывания двух фраз воедино переводчику пришлось ввести дополнительные элементы: «вызвало настоящее потрясение в команде» вместо изначального «a tout bouleversé». И снова перифраза, ставшая уже типичной: «le Stade de France» - «команда Франции».

*«Les anciens n'avaient plus l'essentiel, à savoir l'envie de se surpasser, remarquait Bernard Laporte, en novembre 2002, dans les colonnes de L'Equipe Magazine».* — «Прошлое теряет значение, как только вы решили его пре-

одолеть», — заметил Бернар Ла-порт в ноябре 2002 г, на страницах журнала *Equipe*. На наш взгляд, полное искажение смысла первоисточника. Просто красивая фраза, придуманная самим переводчиком и взятая ниоткуда. Нам кажется более очевидный такой перевод: «Старые игроки забыли о главном, они потеряли умение и жажду превосходить друг друга».

«*Si ce groupe avait continué à gagner, j'aurais de toute façon procédé à des changements, mais de façon moins abrupte*». — «Если бы команда продолжала выигрывать, я все равно должен был бы произвести замены, быть может, менее явным способом». Единственное небольшое лексическое расхождение: «*de façon moins abrupte*» (букв, «менее резко») переведено как «менее явным способом».

«*Le coach ne ment pas*». — «И это действительно так». Абсолютная лексическая замена. «*Le coach ne ment pas*» -букв. «Спортивный тренер не врет».

«*Quelques mois plus tard, en juin 2001, la France affronte les Springboks à Johannesburg*». - «Спустя несколько месяцев, в июне 2001 г., команда Франции встречалась с командой Springboks из Йоханнесбурга». Во французском варианте применена метонимия: «*la France*» в данном случае означает «команда Франции». А вот предлог переведен неправильно: «*à Johannesburg*» означает, что игра была проведена в Йоханнесбурге.

«*Sur la feuille de match figurent Nicolas Jeanjean, Yannick Jauzion, Sebastien Chabal et Elvis Vermeulen, des jeunes de vingt-trois ans qui vivent leur inexpérience Internationale sans complexe*». — «Среди игроков были объявлены Николы Жанжан, Яник Жозьон, Себастьян Шабаль и Элвис Вермелен. Всем им еще не исполнилось двадцати трех лет, и отсутствие международного опыта не вызвало у них никаких комплексов». В русском варианте переводчик посчитал сделать нужным разбивку фразы на две. Французский вариант прибегает к более образному выражению: «*sur la feuille de match figurent...*» (букв, «в листе матча фигурируют»), тогда как русский вариант ограничивается более нейтральным «среди игроков были объявлены...», что перестраивает всю фразу в пассивную форму и неизбежно ведет к инверсии подлежащего и сказуемого, чтобы сохранить первоначальный порядок слов и так как группа подлежащего гораздо более пространная. Интересно, что то, что во французском языке выражено одним лишь префиксом, на русский язык может быть переведено лишь при помощи ввода дополнительных слов: так, словосочетание «*inexpérience Internationale*» может быть переведено лишь как «отсутствие международного опыта».

«*Le match commence comme dans un cauchemar puisque les Sud-Africains marquent un essai après seulement quinze secondes de jeu*». - «Сначала матч

был настоящим кошмаром, потому что южноафриканская сборная добилась успеха уже через пятнадцать секунд после начала игры». Во французском и русском языке различаются названия сборной, французы называют ее просто одним словом: «*les Sud-Africains*» (в основе этого явления лежит метонимия), тогда как в русском языке это название состоит из двух слов: «южноафриканская сборная».

«*Mais les quatre nouveaux ne baissent pas les bras et démontrent rapidement qu'ils ont saisi la signification sportive du don de soi*». - «Однако четверо новых игроков не поддались отчаянию и показали себя настоящими спортсменами». Во французском варианте отсутствует слово «игроки», так как прилагательное уже взяло на себя функцию существительного, но в русском варианте переводчик счел необходимым добавить это слово для полной ясности. Образное выражение из французского варианта «*ne baissent pas les bras*» («не опускают руки») переведено более нейтральным «не поддались отчаянию». А достаточно мудреное и замысловатое «*ils ont saisi la signification sportive du don de soi*» переведено просто как «показали себя настоящими спортсменами», что в данном случае, очевидно, является наиболее приемлемым вариантом. Единственное, в русском варианте произошла потеря слова «*rapidement*» («быстро»), что выражало определенную идею. Как и в предыдущей фразе, не совпадает план времен.

«*Conséquence: il ouvre les portes de son équipe à d'autres espoirs du championnat français*». — «Он открыл двери сборной для всех подающих надежду молодых игроков других команд». Опущено слово «*conséquence*» («следствие») в русском варианте, так как французский язык имеет большую склонность к структурированию, чем русский. В русском языке переводчику пришлось немного перефразировать и добавить новые слова, чтобы добиться более красивого и складного варианта.

«*Progressivement, entre 2001 et 2003, Clément Poitrenaud, Nicolas Jeanjean, Cédric Heymans, Vincent Clerc et Frédéric Michalak (Stade toulousain), Damien Traille et Imanol Harinordoquy (Pau), Aurélien Rougerie (Montferrand) et Dimitri Yachvili (Biarritz) gagnent leur place dans le XV de France et s'intègrent auprès des "anciens" menés par le capitaine Fabien Galthié*». - «В команду Франции в 2001-2003 гг. постепенно вошли Клеман Пуатре-но, Николя Жанжан, Седрик Эй-ман, Венсен Клерк и Фредерик Ми-шалак (Тулуза), Дамьян Трай и Имаиол Арипорлрки (По), Орельен Ружери (Монферран) и Димитри Яшвли (Биарритц), чтобы играть под руководством капитана сборной Фабьена Готье». В переводе можно отметить некоторые неточности, так например, во французском, более конкретном варианте, уточняется, что игроки получили свои места именно на XV кубке Франции («*gagnent leur place dans le XV de France*»), тогда как в русском варианте

говорится, что они просто «вошли в команду Франции». Понятие о том, что они интегрировались рядом со старыми игроками («s'intégrant auprès des "anciens"») и вовсе отсутствует в русском варианте. План времен, как всегда, различается (прошедшее в русском и настоящее во французском языке).

*«J'ai été impressionné par la capacité d'Imanol Harinordoquy à se fondre dans le groupe, remarquait récemment Olivier Brouzet, deuxième ligne internationale depuis dix ans. Il apporte une grande compétence au jeu.»* - «Меня поразила способность к адаптации, проявленная Иманолом Аринор-доки, — рассказывал не так давно Оливье Брузе. - Он принес в игру настоящий вкус к борьбе». И снова во французском варианте использовано более образное выражение: «la capacité à se fondre dans le groupe» (букв, «способность растаять в группе»), тогда как в русском «способность к адаптации». Опущено приложение «deuxième ligne internationale depuis dix ans». Фраза с пассивной на активную форму, что привело к тому, что дополнение во французской фразе стало подлежащим в русской. Последняя фраза не очень верно переведена.

*«Autre détail, la nouvelle vague de rugbyemen sait diversifier ses centres d'intérêt.»* - «И еще одна деталь: новое поколение регбистов обладает разнообразными интересами». Французский вариант использует английскую не ассимилированную форму слова регбисты: «rugbyemen».

*"Ils ne parlent pas de rugby entre les entraînements mais préfèrent jouer à la Playstation et au ping-pong, ajoute Bernard Laporte, admiratif.»* - «Они не говорят непрерывно о регби, и в промежутках между матчами предпочитают играть на компьютере или в пинг-понг, — добавляет Бернар Лапорт». В русском варианте добавлено слово «непрерывно», зато опущен эпитет, оформленный в качестве приложения «admiratif» - «восхищенный». «Playstation» заменено на «компьютер». *«Ce sont des professionnels. Le rugby, ils le vivent sur le terrain et ils n'ont pas envie que tu les perturbes avec des discussions à n'en plus finir.»* — «Но они настоящие профессионалы. Профессионалы регби. Поэтому они не любят, когда на поле ты начинаешь обсуждать что-то до конца игры». В русском варианте идет усиление смысла, мало того, что усиление идет при помощи дополнительного эпитета, который отсутствует в первоначальном тексте («настоящий»), откуда-то появляется вторая фраза, которая отсутствует во французском варианте: «Профессионалы регби». Напротив, потеряна часть фразы «Le rugby, ils le vivent sur le terrain». В связи с этим идет дальнейшее искажение смысла «они не любят, когда на поле ты начинаешь обсуждать что-то до конца игры». Тогда как во французском варианте, на наш взгляд, говорилось скорее о том, что регбисты не любят обсуждать без конца детали игры вне поля.

«En revanche, dès que tu leur expliques deux ou trois points essentiels à chaud, que tu rends l'organisation du jeu plus complexe, ils comprennent tout de suite». - «Однако если ты усложняешь организацию игры и по ходу дела даешь указания, они понимают тебя с полуслова». Переводчик поменял местами части предложения и построил фразу, исходя из своей собственной логики. План времен сохранен.

«Tu n'as pas besoin de repasser derrière pour savoir si c'est assimilé». - «За ними не нужно следить, чтобы убедиться, что они следуют твоим советам». Переводчик ввел уточняющие элементы: «следуют твоим советам», тогда как в первоначальном варианте была использована пассивная конструкция с довольно абстрактным местоимением «это», указывающее на связь с предыдущим предложением «si c'est assimilé».

«Revigorée, l'équipe de France aborde la Coupe du monde australienne avec espoir, enthousiasme et insouciance. Même si les résultats du Tournoi des six nations 2003 n'ont pas été à la hauteur des espérances - la France a terminé troisième, derrière l'Angleterre et l'Irlande, - le XV de France s'identifie paradoxalement au passé». — «Новая сборная Франции едет на Кубок мира в Австралию, полная надежд и энтузиазма, даже если результаты Турнира шести нации не были блестящими (Франция заняла третье место, уступив Англии и Ирландии)». При переводе были опущены некоторые элементы, такие как один из однородных членов при перечислении «avec ... et insouciance» («с беззаботством»), указание даты (2003 г.) и финальная часть предложения «le XV de France s'identifie paradoxalement au passé» («XV кубок Франции удивительно похож на предыдущие турниры»), которую переводчик, видимо, счел не столь значительной, и пожелал оставить непереуведенной. Довольно приблизительный перевод автор дал эпитету, стоящему в приложении в начале фразы «revigorée, l'équipe de France... » («окрепшая, приободренная») - «Новая сборная Франции». С точки зрения лексики, каждый язык находит свои выражения идеи в как можно более мягком варианте: «les résultats n'ont pas été à la hauteur des espérances» («результаты не были на высоте наших ожиданий») и «результаты не были блестящими» в русском варианте.

«En 1999, avant d'atteindre la finale du Mondial, les Bleus avaient réalisé un tournoi exécrable». — «Выступление французской команды на этом турнире перед победой в кубке мира 1999 г. также было не слишком успешным». Переводчик полностью перефразировал предложение, смягчив при этом его смысл: если во французском варианте автор статьи без стеснения называет игру на этом турнире отвратительной («les Bleus avaient réalisé un tournoi exécrable»), то в русском варианте переводчик прибегнул к перифразе, чтобы смягчить столь жесткое и прямое выражение мысли: «выступление также было не слишком успешным». При-

мечательно название французской команды с помощью принятых во французской прессе лексических средств: «les Bleus» (дословно: «Голубые», по цвету формы французской сборной по регби). Естественно, переводчик не мог употребить этот вариант в своем переводе, так как он вызвал бы затруднение для понимания у русскоязычных читателей, которым может не хватить знаний о французском спорте, а также вызвать нехорошие ассоциации, связанные с наличием нескольких значений у данного прилагательного в русском языке.

«*La parallèle avec 2003 est saisissant*». - «*Параллель с 2003 г. напрашивается сама собой*». Сказуемое, выраженное во французском языке при помощи причастия настоящего времени, которое не имеет само по себе точного эквивалента среди причастий русского языка, было переведено глагольным выражением.

«*Mais, formés en sections "sports-études" et lancés par Bernard Laporte, les jeunes pousses du rugby français étaient pour la plupart juniors en 1999. Ils ont vécu la Coupe du monde devant leur poste de télévision*». - «*Новые игроки французской команды, воспитанные Бернаром Лапортом, в 1999 г. Еще ищут в категории юниоров и переживали события Кубка мира перед экранами телевизоров*». Переводчик опять прибегнул к объединению двух фраз в одну. Начало предложения он немного перефразировал, опустив таким образом идею об их образовании («*formés en sections "sports-études"*») и опустив метафору «*les jeunes pousses du rugby français*» (букв, «молодые победы французского регби»), заменив это «новыми игроками французской команды». Зато переводчиком были добавлены дополнительные уточняющие слова, такие как «в категории юниоров» и «переживали события Кубка мира». В плане времен, единственное различие, это завершенная/незавершенная форма прошедшего времени в конце фразы. Русский язык благодаря несовершенному виду глагола показывает действие в прошлом в его протяженности, тогда как французский язык благодаря форме *Passé Composé* показывает, что действие совершалось в прошлом и уже завершено на настоящий момент.

«*Ils n'ont pas connu l'amateurisme d'antan, ni l'esprit de clocher qui a longtemps caractérisé ce sport*». — «*Они не сталкивались с любительством, которое долгое время отличало этот вид спорта*». Переводчик позволил себе опустить идиоматическое выражение, видимо, ввиду отсутствия соответствующего выражения в русском языке -«*l'esprit de clocher*» (что означает «местные, узкие интересы; местный патриотизм»).

«*Pour eux, le rugby est un métier*», *confirme Jo Maso, le manager de l'équipe de France. Mais ils arrivent à prendre beaucoup de plaisir en travaillant énormément*». — «*Для них регби — это профессия, — подтверждает Жо Мазо, менеджер французской сборной. - Но они получают огромное удо-*

вольствие от бесконечных тренировок». Первая фраза полностью совпадает. А во второй утерян некий нюанс: «ils arrivent à prendre beaucoup de plaisir», то есть «им удастся получать удовольствие». Зато во второй части предложения автор добавил пояснения от себя - «бесконечных тренировок» нет во французском тексте («en travaillant énormément»).

«*Culottée, bourrée de talent, la jeune génération veut marquer de son empreinte le rugby mondial*». - «Новое талантливое поколение намерено оставить свой след в истории мирового регби». В русском варианте опущен эпитет «culottée» («дерзкое»), и метафора «bourrée de talent» (букв, «опьяненное талантом») переведена с потерей образности («талантливое»).

«*Mon rêve était de porter, un jour, le maillot de l'équipe de France*», murmure Darnien Traille, l'arrièrepalois. «Надеть майку сборной Франции всегда было моей мечтой, — говорит Дамьян Трай». Опущено приложение «l'arrière palois», означающее, что раньше регбист играл за сборную команды города По, что переводчик, видимо счел незначительной для русского читателя, информацией.

«*Maintenant les jeunes comme moi doivent montrer l'exemple et tirer l'équipe de France vers le haut*». — «И теперь я вместе с другими молодыми игроками буду стремиться быть на высоте». Достаточно вольный перевод фразы даже с некоторым искажением смысла. В данной фразе Дамьян Трай говорил уже скорее не о себе, а о других игроках - новых молодых игроках, а в русской фразе подлежащим выступает местоимение «я». К тому же, опущено слово «Франция», что также меняет смысл фразы, так как они не просто должны «быть на высоте», а именно дословно «тянуть команду Францию вверх».

«*Fin avril 2003, la sélection nationale des moins de dix-neuf ans a terminé troisième du Mondial organisé en région parisienne, après avoir été battue par l'Afrique du Sud en demi-finale (15-20)*». - «В конце апреля 2003 г. молодежная команда (в возрастной категории до 19 лет) заняла третье место на чемпионате мира, который проходил неподалеку от Парижа, победив в полуфинале южноафриканскую сборную (15-20)». Переводчик не понял фразу и полностью исказил смысл: «après avoir été battue par l'Afrique du Sud en demi-finale» означает не «победив», а «уступив» южноафриканской сборной. Указание возраста игроков переводчик вывел в уточнение в скобках, введя при этом дополнительное прилагательное «молодежная сборная».

«*La relève est là*». Фраза опущена.

«*Attention, en rugby, une nouvelle génération peut en cacher une autre*».

«Внимание! Молодая смена уже на подходе». Переводчик разбил фразу на две для придания большей эмоциональности. А вот вторая фраза скорее является переводом опущенной фразы («La relève est là»), так как во

французском варианте очередная метафора (дословно «новое поколение может затмить собой другое»).

Анализ лексической составляющей:

Язык французской прессы гораздо более образный. Это видно и на примере анализа данных статей. Французский вариант изобилует метафорами и яркими образами, которые представляется сложным перевести на русский язык без потери образа, как и не представляется возможным перевести дословно, поэтому они могут переводиться подходящей по смыслу метафорой, содержащей не такой яркий образ: *Fouettée par un coup de jeune, l'équipe de France de rugby s'est offert un vrai lifting.* - Молодые регбисты влили новые силы во французскую команду, (в данном случае переводчик сделал из двух метафор одну новую), или же переводиться нейтрально, без наличия какого-либо образного элемента: *l'épine dorsale de la sélection nationale* - основа сборной Франции; *les jeunes pousses du rugby français* - новые игроки французской команды; *ne baissent pas les bras* - не поддались отчаянию; *bourré de talent* - талантливое или попросту могут быть опущены переводчиком: *Et ce revers a sonné le glas du groupe...* Также французский язык широко использует образные выражения, не имеющие эквивалентных образных выражений в русском языке, что заставляет переводчика или найти соответствующий нейтральный эквивалент: *se fondre dans le groupe* способность к адаптации, или и вовсе опустить данное выражение, как например переводчик поступил с выражением *l'esprit de clocher*, не найдя ему соответствующего эквивалента.

Что касается спортивных статей, во избежание повторов французы используют разнообразные лексические средства для названия одних и тех же спортивных явлений и в особенности для названия команд, например, для названия сборной Франции в статье использовались четыре разных выражения: *l'équipe de France, la sélection nationale, les Bleus, le Stade Français*, последние два из которых основано на явлении метонимии, так же как и *le Stade Toulousain* для сборной Тулузы. Несколько раз сборная Франции называлась просто «la France»: *la France affronte les Springboks*. Метонимия лежит в основе названия и других команд: например, *les Sud-Africains* (южноафриканская сборная). Некоторые названия во французском языке даются, исходя из связей с цветами: *le rugby tricolore* - французское регби (по цвету французского флага, состоящего из трех цветов), *les Bleus* - французская команда (по цвету маек французской сборной). Понимание этих названий исходит из знаний социокультурной компетенции - знания цвета французского флага, цвета национальной сборной. Для людей, далеких от реалий спортивной жизни Франции, понимание данного слова будет затруднено, поэтому такие выражения нельзя переводить дословно (а также в силу некоторых других причин, надо, напри-

мер, учитывать ассоциации, которые существуют в данной стране с этим цветом).

Что касается названий спортивных состязаний, в статье в большинстве случаев опущено слово «кубок»: *le XVdeFrance, le Mondial*, что недопустимо в русском языке, так как будет непонятно русскоязычному читателю, поэтому в русской статье приходится писать полное название: *XV кубок Франции, Кубок мира*.

Французская пресса тяготеет к использованию заимствований из других языков, особенно из английского: *lifting, exit*.

*Французский язык более краткий, лаконичный. В некоторых случаях переводчик даже вынужден водить дополнительные поясняющие слова при переводе, как например, ... étaient pour la plupart juniors... — ...в категории юниоров; ils ont vécu la Coupe du monde... — ...пережидали события Кубка мира; la moyenne d'age du XV de France — средний возраст игроков в ходе XV кубка.*

Язык французской прессы более четко структурированный, упорядоченный. В данной статье можно встретить такие элементы, устанавливающие логические связи между предложениями, как например *Conséquence*: ... опущенные при переводе в русском варианте.

В то же время, во французской прессе проскальзывают элементы разговорного языка, которые переводятся на русский язык в более нейтральном стиле: *Du coup,...* - *Отмечалось, что...*

*Французский вариант подает вещи без приукраш, тогда как русский смягчает: les Bleus avaient réalisé un tournoi exécrable — выступление французской команды также было не слишком успешным.*

В целом, выбор лексических средств переводчика показал, что язык русской прессы не столь образный, и иногда очень сложно, а порой и невозможно подобрать эквивалентный вариант с сохранением образной основы. Нам показалось, что переводчик проявил недостаточное мастерство при выборе лексических средств и был в нем весьма ограничен, употребляя наиболее широкообъемлющие понятия вместо подбора более узкого понятия в каждом конкретном случае (как например, его тяготение к прилагательному «новый», которое он использовал при переводе *всевозможных эпитетов: Revigorée, l'équipe de France - Новая французская сборная; Culottée, la jeune génération - Новое поколение*). *Нас смутила его слишком вольная трактовка некоторых предложений, свидетельствующая о том, что смысл фразы понят им неправильно: Les anciens n'avaient plus l'essentiel, à savoir l'envie de se surpasser - Прошлое теряет значение, как только вы решили его преодолеть, что должно переводиться, на наш взгляд, скорее как: «Старые игроки забыли о главном, они потеряли умение и жажду превосходить друг друга». Также прибегал иногда к неоп-*

равданному, на наш взгляд, опущению некоторых элементов, но что еще страшнее, искажал в некоторых случаях смысл от незначительной степени (*la France affronte les Springboks à Johannesburg - команда Франции встречалась с командой Springboks из Йоханнесбурга вместо в Йоханнесбурге*) до прямо противоположного, когда проигрыш заменяется победой (*après avoir été battue par l'Afrique du Sud – победив в полуфинале южноафриканскую сборную вместо уступив*). Такие ошибки недопустимы для переводчика.

### Литература

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 900 с.
2. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии. // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. / ВГПУ – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 3–16.
3. Плунгян, В. А. Общая морфология: Введение в проблематику. — М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010.
4. Плунгян, В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. — М.: РГГУ, 2011.
5. Савченко А.А. Тожества и трансформы средств выражения адмиратива во французском и русском языках // Материалы XL Международной филологической конференции 14-19 мйрта 2011 г. Аюуальные проблемы переводоведения / Под ред. проф. В.И. Шадрина. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. - С. 140-146

**Р.Р. Салахова**

## ГЛАГОЛЫ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

*Лексика, называющая природные явления и процессы, представляет собой ядро любого языка и обладает ярким своеобразием, отражая как географические и физические факторы, так и способы познания человеком окружающего мира. В настоящей статье рассматриваются глаголы, обозначающие природные явления. Актуальность темы заключается в том, что функционально-семантические, структурно-словообразовательные особенности глаголов, обозначающих природные явления не изучены. Исследование семантических и структурно-словообразовательных особенностей, способствует наиболее полному и всестороннему анализу глагольной лексики татарского языка.*

**Ключевые слова:** татарский язык, глагол, природа, семантика, словообразование

## R.R. Salakhova VERBS THAT REPRESENT NATURAL PHENOMENA IN THE TATAR LANGUAGE

*The vocabulary that names natural phenomena and processes is the core of any language and has a striking originality, reflecting both geographical and physical factors, as well as ways of human cognition of the surrounding world. This article discusses verbs that denote natural phenomena. The relevance of the topic lies in the fact that the functional-semantic, structural-word-forming features of verbs denoting natural phenomena have not been studied. The study of semantic and structural-word-formation features contributes to the most complete and comprehensive analysis of the lexical composition of the Tatar language.*

**Key words:** Tatar language, verb, nature, semantics, word formation

Кеше тормышы һәрвакыт табигать белән бәйле. Ул – кешенең сәламәтлеге, туклануы, үесе, гомумән алганда, яшәеш чыганагы. Кешеләр элек-электән табигатьтәге күренешләрне күзәткәннәр, андагы үзгәрешләргә аеруча игътибарлы булганнар, нәтижәдә, һәр телнең сүзлек составында табигать күренешләренә бәйле тел берәмлекләре барлыкка килгән. Телдәге башка сүзләр белән чагыштырганда, табигать темасына караган лексиканың тамырлары бик борынгы чорларга барып тоташа. Татар телендә әлеге күренешләргә бәйле лексика В.С. Дмитриева, Г.И. Илдарханова тарафыннан өйрәнелгән. Бу хезмәт “Лексика природных явлений русском, татарском и турецком языках» дип атала. Табигать күренешләренә бәйле тел берәмлекләре төрле сүз төркемнәренә карыйлар. Мәсәлән: *яңгыр, җил, давыл, буран* – исемнәр, *шабыр-шобыр, шыбыр-шыбыр (яңгыр тамчылары тавышы); чылтыр-чылтыр, челтер-челтер (чишмә тавышы)* – аваз ияртемнәре, *күк күкри, яктыра, суыта, җылыта, ява, караңгылана, болытлый, буранлый* – фигыльләр.

Табигатьнең дөнья һәм тел картинасы төрле семантик сфераларның ассоциатив бәйләнешләренә, беренче чиратта кеше һәм жан ияләренең, табигать дөньясының башка төр мөнәсәбәтләренә нигезләнә. Табигать күренешләренең антропоморфизмы – турыдан-туры мифологик фикерләү ысулы, персонификация һәм метафора белән бәйләнгән “Телнең иҗади барлыкка килү процессының башында ук табигать көчләренә шәхси характер бирелә. Табигатьтә – күзәтелә торган телсә нинди күренеш кешегә – үз хис-кичерешләре һәм хәрәкәтләре аша якынаю нәтижәсендә генә аңлашылган”, дип язган А.Н. Афанасьев «Поэтические воззрения славян на природу» хезмәтендә [1, с.28].

Инде борынгы чорларда ук образлы ассоциацияләренең базис модельләре билгеләнә, алга таба алар халык авыз иҗаты эсәрләрендә киң кулланылыш табалар һәм табигать дөньясының метафорик картинасын булдыру өчен чыганак булып торалар.

Табиғатъ һәрвакыт хәрәкәттә: ел фасылларының бер-бер артлы алмашынып баруы, һава шартларының үзгәреше, табиғатътә күзәтелә торған кызыклы күренешләр, андагы процесслар – болар барысы да кешелек дөнъясының иминлеге сағында тора торған төшенчәләр. Әлеге төшенчәләрне белдергән сүзләрнең күпчелек өлешен фигыльләр тәшкит итә. Алар телдә аерым бер лексик-семантик төркемгә кертелергә һаклы. Тәкъдим ителгән мәкаләдә татар халык авыз ижаты әсәрләре мисалында табиғатъ күренешен белдергән фигыльләрнең структур-семантик һәм сү үзенчәлекләрен ачыклау максаты куела.

Фигыль – мәгънә киңлеге ягыннан да, күптөрле граммтик үзенчәлекләре белән дә иң катлаулы һәм үзенчәлекле сүз төркемнәренең берсе. Тел галимнәре баштарак фигыльнең грамматик үзенчәлекләрен өйрәнгән булсалар, соңрак аның семантикасы да күп кенә фәнни хезмәтләрнең тикшерү объектына әйләнгән. Бу юнәлештә Д. Дмитриев [4, с 354], Г. Кулиев, Л. Васильев, Ф. Ганиев, Л. Иштанова, Э. Кузнецова, Д. Хакимжанова хезмәтләре аеруча игътибарга лаек. Табиғатъ күренешләрен белдергән фигыльләрне өйрәнгүгә багышланган аерым фәнни монографик хезмәтләр булмаса да, татар телендә әлеге теманы яктырткан Галиева Ә.М һәм Р.Р.Жамалетдинов тарафыннан язылган фәнни мәкалә бар. Биредә әлеге категориягә караган тел бермлекләренең семантик үзенчәлекләре тикшерелгән [2, с. 17-25]. Лексик-семантик төркемчәләре күп булганлыктан, галимнәр арасындагы фикер каршылыклары, классификацияләүдә төрлелек күзәтелә.

Бу төрлелек нигездә фигыль төркемчәләренең үзара мөнәсәбәтен билгеләүгә карый. Мәсәлән, Ф. Ганиев 11 төркемчә аерып чыгара: фикерләү фигыльләрен, сөйләм фигыльләрен эш, хәл-торыш, сиземләү һ.б. фигыльләр белән беррәттән карый [2, с. 23], Л. Васильев исә фикерләү фигыльләрен, Г. Кулиев сөйләм фигыльләрен – психик эшчәнлекне белдерә торган төркеменә кертәләр [7, с.75 б.]. Шунысын да әйтергә кирәк: фигыльнең семантик төркемчәләре үзара кисешәләр һәм галимнәр моңа игътибар итми калмаганнар. Шулай булуга карамастан, бүгенге көндә фигыль семантикасының төп үзенчәлекләрен тулысынча яктырткан бердәй классификация юк дәрәжәсендә.

Табиғатъ күренешләрен белдергән фигыльләрне нигездә галимнәр хәл-торыш фигыльләре төркеменә кертәп карыйлар. Әлеге төркемдә барлығы 4 төркемчә билгеләнә: яшәеш фигыльләре, сыйфат ягыннан хәл-торышны, аның барлыкка килүен белдерә торган фигыльләр, социаль хәл-торышка караган фигыльләр, эмоциональ халәтне, хис-кичерешне белдерә торган фигыльләр. Табиғатъ күренешләренә бәйле фигыльләрне сыйфат ягыннан хәл-торышны белдергән фигыльләр

төркемчәсеннән табарга мөмкин: *яшелләнү, дымлану, агару, кызару, сыегаю, суыну, жылыну, алсулану, жәмелдәү, баю* һ.б.ш.[9, с.106].

Мисаллардан күренгәнчә, тәкъдим ителгән фигыльләрне табигать күренешләрән генә белдермиләр. Мәсәлән, табигать күренеше дигәндә кояш байый, ә хәл-торыш фигыле буларак, *кеше байый* яки *жир дымлана – күзләр дымлана*. Күргәнебезчә, бер төркемчәгә керсәләр дә, фигыльләнең семантикасында төрлелек күзәтелә. Табигать күренешләрән белдергән фигыльләрнең лингвистик статусын ачыклау өчен аның структур-семантик һәм ясалыш-кулланылыш үзенчәлекләрән өйрәнүнең әһәмияте зур дип саныбыз.

Табигать күренешләрән белдергән фигыльләрнең төп өлешен һава торышы белән бәйлә фигыльләр тәшкит итә. Мәсәлән, явым-төшемнәр, температура үзгәреше, көннең болытлы яки болытсызлыгы, жыл көче һ.б. Әлеге фигыльләрнең күбесенең рус телендә эквивалентлары юк. Шуңа күрә тәржемә итү барышында тәржемәчеләр аңлатмалы метод кулланылар. Табигать күренешләрән белдерә торган моңдый төр фигыльләрне рус теленә затланышсыз фигыльләр (безличные глаголы) буларак тәржемә итәләр. Мәсәлән: *буранлау – вьюжить, суыту – холодать, яктыру – светать*.

Табигать күренешен белдергән фигыльләр төзелеш-ясалыш үзенчәлекләре ягыннан башка фигыльләрдән әлләни аерылмыйлар. Традицион бүленештәгечә, синтетик һәм аналитик төрләре бар. Синтетик фигыльләргә тамыр (мәсәлән: *яву, исү, балку* һ.б. ), һәм ясагыч кушымчалы фигыльләр (мәсәлән: *давыллау, жәмелдәү, яшенләү, жылләү, жылыт, суыт*) керә. **Аяз булса – суытыр,**

*Болыт булса – жылытыр*[5, б. 49].

Соңгы мисалдагы *суыт, жылыт* фигыльләрнең телдә *жылы ит, суык ит* кебек аналитик вариантлары да бар. Татар грамматикасында “-т/-ыт/-ет кушымчасы тезмә фигыльләрдә кулланыла торган *ит* ярдәмче фигыленә кайтып кала, *ит* фигыле үзе исә тарихи яктан *и* (*ирсә, ирде*) фигыленең йөкләтү юнәлеше формасы булып тора” дигән фикерләр дә бар [8, б.313]. Шулай булуга карамастан, хәзерге татар телендә табигать күренешләрән белдергән фигыльләр арасында *жылы ит, суык ит* кебек аналитик фигыльләр юк. Күргәнебезчә, ясалыш үзенчәлеге дә фигыльләрнең семантик төркемчәләрен билгеләүдә әһәмиятле роль уйный.

Табигать күренешләрән белдергән синтетик фигыльләргә татар халык ижатыннан түбәндәге мисаллар табылды:

*Алма, алма, Алма алмаланганда;*

*Алмаларга рәхәттер лә яңгыр тамгалаганда.*

*Чия, чия, чия чияләнгәндә;*

*Чиялэргэ рэхэттер лэ яңгыр сибалэгәндә.*  
*Шомырт, шомырт,шомырт шомыртланганда;*  
*Шомыртларга рэхэттер лэ яңгыр шыбырдаганда.*  
*Жиләк, жыләк,жиләк жыләкләгәндә;*  
*Жиләклэргэ рэхэттер лэ яңгыр чиләкләгәндә.*  
*Кыяр, кыяр, кыяр кыярланганда;*  
*Кыярларга рэхэттер лэ яңгыр койгалаганда.*  
*Кабак, кабак, кабак кабакланганда;*  
*Кабакларга рэхэттер лэ яңгыр кабатланганда.*  
*Шалкан, шалкан,шалкан шалканланганда;*  
*Шалканнарга рэхэттер лэ яңгыр шаулап яуганда.*  
*Суган, суган,суган кыякланганда;*  
*Суганнарга рэхэттер лэ яңгыр коеп яуганда*[6, б.265-266].

Әлеге юлларда һәр дүрт юллык ахырында *яңгыр* исеме бирелгән табигать күренешләренең көчәюе сурәтләнә: *яңгыр тама – сибәли – шыбырдый – чиләкли – койгалый – кабатлана – шаулап ява – коеп ява*. Бу фигуральләр яшелчә-жиләк исемнәре белән рифмалашып бирелгән. Бу жырда без табигать күренешләрен тасвирлауда кулланылган фигуральләр ярдәмендә әсәрнең сюжетын күрәбез. Биредәге *яңгыр* төп образ һәм без аның хәрәкәте артыннан күзәтәбез.

Табигать күренешләрен белдергән фигуральләренең аналитик төрләрен карап узыйк. Парлы фигуральләр: *буранлый-буранлый, яшенли-яшенли* һ.б.; *жилләп-давыллап, яшенләп-күкрәп* һ.б. Мисаллардан күренгәнчә, табигать күренешен белдергән парлы (куш)фигуральләр биредә ике төрле модель буенча нигезләр кушылу(сүзләр кушылу) ысулы ярдәмендә ясалганнар. Мондый төр фигуральләрдә компонентларның кабатланып килүе табигатьтә барган дәвамлы процессларны белдерә. *Озак та үтми, әлеге жил-давыл бер жырда бөтерелеп, котчыккыч булып өерелеп-өерелеп тора да бер биек тау башына барып туктый*.

Барлык һәм юклык формаларындагы сыйфат фигуральнең кабатлануы, ягъни сыйфат фигураль+сыйфат фигураль модели белән ясалган парлы фигуральләр исә эш-хәрәкәтнең башлануын гына, тулысынча башкарылып җитмәвен белдерәләр. Мәсәлән, *Явар-яумас яңгырдан куркырга кирәк түгел*. Мисалдан күренгәнчә, биредә эш-хәрәкәтнең ким дәрәжәдә үтәлүе, фигураль нигезендә белдерелгән эш-процессның тулы көч белән бармавы аңлашыла.

Өзлексез, дәвамлы яки чагыштырмача дәвамлы эш-хәрәкәтне белдергәндә табигать күренешен белдергән фигуральләр парлап килмәскә дә мөмкин, әмма кабатлана ала. Мәсәлән: *Яңгыр ява да ява*.

Табигать күренешен белдергән тезмә фигыльләр сан ягыннан башка аналитик фигыльләрдән күбрәк. Аеруча фигыль+фигыль тибы белән ясалганнары телдә актив кулланылыш алган. Билгеле булганча, мондый төр тезмә фигыльләренең икенче компоненты нигездә модификацияләүче(ярдәмлек) фигыль була. Мисалларны карап китик:

а) -п га тәмамланган хэл фигыль + ярдәмче фигыле моделе: *сибәләп тора, буранлап куйды, явып узды, исеп куйды, жемелдәп тора, жылләп алды*, һ.б.

ә)-а/-ә га тәмамланган хэл фигыль + ярдәмче фигыле моделе: *ява башлады, исә тора, коя башлады, салкынайта башлады* һ.б.ш.

б) инфинитив + ярдәмче фигыль моделе: *яварга тотынды, сибәләргә тотынды* һ.б.ш.

Моннан тыш, татар телендә беренче компоненты исем, икенче компоненты фигыль тәшкил иткән *таң ату, яңгыр яву, кич жәтү, караңгы төшү* кебек фигыльләр дә байтак күзәтелә.

*Күк күкрәмәсә, мужик укынмый.*

*Күк – күкрәр, жңир – тетрәр.*

*Күкрәгән болытның явымы аз*[5, б. 406].

*Яңгыр яуса, жңиргә май*[5, б. 409].

Шулай итеп, төзелеше һәм ясалышы ягыннан табигать күренешләрен белдергән фигыльләр ясалышы буенча ике төркемгә аерыла: тамыр һәм ясалма фигыльләр. Төзелеше буенча да синтетик һәм аналитик төрләре билгеләнде. Аналитик сүзләренең төзелешләре буенча парлы, саф кушма, тезмә төрләре билгеле, табигать күренешен белдергән аналитик фигыльләренең дә күпчелеген тезмә сүзләр тәшкил итә. Еш кына мондый төр фигыльләрдә полисемия күренеше дә күзәтелә, алар башлыча мөкаль-әйтемнәрдә, тапкыр сүзләрдә, табышмакларда очрый.

*Күк күкрәмичә, Алла димиләр*[5, б. 406].

Бәла килмичә, алдан каравыл кычкырмыйлар, дигәнне аңлата әлеге татар халык мөкале.

*Күк күкрәми яшен яшьнами*[5, б. 406].

Ачу купмыйча сугу булмый, дигән аңлатма бирелә әлеге мөкальгә.

*Яшь вакытта яшен кебек*

*Бер яшьнәү дә ни тора;*

*Бер яшьнәсән, бер күкрәсән*

*Кайгы-хәсрәт онытыла*[6, б.352].

“Яшь вакыт” исемле татар халык жңырында үзара синоним булган табигать күренеше фигыльләре бирелгән, эмма семантикасы башка, биредә ул кешенең яшәшән белдергән хэл-торыш фигыльләрен аңлата. Татар халык ижатында табигать күренешләре кеше кичерешләренә я тәңгәл китереп, яисә капма-каршы куеп тасвирлана. Димәк, табигать

күренешләрән белдергән фигыльләрне халык элек-электән кешенең холкын, хис-тойгыларын, эчке дөньясын образлы итеп сурәтләү чарасы буларак кулланган. Табигать һәм кеше бер-берсеннән аерылгысыз төшенчәләр булсалар да, контекстта мондый төр фигыльләрне аерым лексик-семантик төркемчәгә карауларын аңлап эш итәргә кирәк. Татар телендә табигать күренешләрән белдергән фигыльләр телдә өйрәнелмәгән, диярлек, татар халык иҗатында аларның үтә дә үенчәлекләре мәгънәләрән сиземләргә мөмкин. Халык иҗатын төрле аспектлардан чыгып тирән һәм күпьяклы итеп өйрәнүнең зарурлыгы һәм мөһимлеге хәзерге вакытта бөтендөнья күләмендә танылган. фольклористик тикшерүләрнең тел тарихы, аның иҗатчысы булган халык тарихы һәм энтогенез мәсьәләләрән өйрәнү өчен зур ярдәм һәм фәнни-теоретик әһәмияте зур.

#### **Кулланылган әдәбият**

1. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу. Т. I-III. –М., – 1865. – 284 с.
2. Галиева А.М., Замалетдинов Р.Р. Семантика и сочетаемость татарских глаголов, обозначающих природные явления // Филология и культура. – 2017. –№3 (49). – С.17-25.
3. Ганиев Ф.А. Семантические разряды глаголов татарского языка // Исследования по татарскому языкознанию. – Казань, 1984. – С. 75–84.
4. Дмитриев Н.К. Строй тюркских языков. – М.: Изд-во вост. лит., 1962. – 608 с.
5. Исәнбәт Н.С. Татар халык мәкальләре: мәкальләр җыелмасы: 3 томда. 1 т. 2-нче басма. – Казан: Татар кит. нәшр., 2010. – 623 б
6. Исәнбәт Н.С. Татар халык мәкальләре: мәкальләр җыелмасы: 3 томда. 2 т. 2-нче басма. – Казан: Татар кит. нәшр., 2010. – 748 б.
7. Кулиев Г. К. Семантика глаголов в тюркских языках: автореферат дис. ... канд. филол. наук. ... доктор филологических наук. 1992.Баку, 47
8. Татар грамматикасы: өч томда / проект җит. М.З. Зәкиев; ред. Ф.М. Хисамова. – Тулыландырылган 2 нче басма. – Казан: ТӘҺСИ, 2015. – Т. I. – 512 б.
9. Татар грамматикасы: өч томда / проект җит. М.З. Зәкиев. – Тулыландырылган 2 нче басма. – Казан: ТӘҺСИ, 2016. – Т. II. – 432 б.

*Л.Р. Сакаева, Д.Р. Гизатуллина*

#### **ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПОРЯДКА СЛОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ**

*Данная статья посвящена проблеме использования переводческих приемов для адекватности и эквивалентности перевода предложений, слов и словосочетаний. В статье рассматриваются грамматические, лексические и морфологические трансформации при переводе словосочетаний и предложе-*

ний в коммуникативно-прагматическом аспекте на примерах как на английском, так и на русском языках. Целью исследования является выявление ресурсов русского и английского языков, которые способны в полной мере обеспечить эквивалентность и адекватность перевода английских словосочетаний и предложений.

**Ключевые слова:** язык, перевод, английский, русский адекватность, эквивалентность, переводческие трансформации, перестановка, теория перевода

#### **L.R. Sakaeva, D.R. Gizatullina THE PROBLEM OF CHANGING WORD ORDER IN TRANSLATION**

*This article is dedicated to problems connected with an usage of translation methods, in order to reach the equivalence and adequacy in the translated sentences. The article shows grammatical, lexical and morphological transformations in translated word combinations and sentences, both in Russian or English language, from the communicative - pragmatic aspect. The goal of this research is to find resources of Russian and English language that can make sentences or word combinations appear more equivalent and adequate while translating them.*

**Key words:** language, translation, English, Russian, adequacy, equivalence, translation transformations, movement, translation theory

Особое внимание к проблеме порядка слов при переводе вызвано особым расположением синтаксических сегментов в предложении, которые являются основополагающим средством организации речи. Корректный порядок слов при переводе обуславливает смысл высказывания, его синтаксическую структуру предложения, его стилистическую, эмоциональную и коммуникативную часть предложения [1], [2]. Термин «порядок слов» наиболее часто встречается в тематической лингвистической литературе и его следует определять не просто как порядок слов, а также как колоссальные синтаксические сегменты, например, словосочетания, отдельные слова и части предложения [3, С. 2]. Для профессионального, корректного и эквивалентного осуществления процесса перевода предложений с английского на русский язык, необходимо владеть первостепенными основами теории перевода. Правильный перевод – это перевод, соответствующий принципу адекватности – полное сходство оригинала к тексту перевода [4, С. 290]. Вопреки тому, что дискуссии о качестве перевода, его эквивалентности и адекватности ведутся специалистами в области теории и практики перевода долгое время, этот вопрос не теряет своей актуальности. На фоне уже сформировавшихся представлений о типичных переводческих преобразованиях, владение которыми является одним из важных условий профессиональной деятельности любого переводчика, появляются многочисленные рекомендации по алгоритмам работы с конкретными переводческими сложно-

стями, одной из которых является проблема учета порядка слов в предложении на исходном языке и несовпадений в порядках слов, характерных для языка оригинала и языка перевода. Существует огромное количество различных подходов или типов концепции эквивалентности и адекватности в области перевода, используемые различными учеными в этой области. Поэтому именно эквивалентность, без сомнений, будет являться самой проблемных и дискуссионных областей в теории перевода. Термин «эквивалентность» анализировался, оценивался и широко обсуждался с всевозможных точек зрения, и к нему подходили путём изучения разнообразных материалов по данной теме. В итоге представляется возможным утверждать, что трудность определения эквивалентности приводит к невозможности универсального и многофункционального подхода к этому понятию [4, С.98 – 106]. Насколько качественно выполнен перевод можно судить в соответствии с разнообразными подходами к нему, в теории перевода их достаточное количество.

Основополагающей практикой качественной оценки перевода принято считать принцип адаптации текста в соответствии с его «адекватностью» и «эквивалентностью».

1. Адекватность текста – последовательное сохранение конечной цели в соотношении исходного и конечного текста;

2. Эквивалентность – возможность и способность переводчика без ужимки смысла и в полном объёме передать смысл исходного текста в его конечный вид;

В настоящее время два эти термина идут бок о бок и взаимосвязаны, однако так было не всегда: больше внимания уделялось эквивалентности текста. Существует много учений об эквивалентном переводе и выделяются следующие её уровни: цель процесса коммуникации, описание происходящей ситуации и способ её описания с целью сохранения синтаксиса исходного текста. Ю.В. Кобенко в своей статье, утверждает, что эквивалентность – количественное текстовое соответствие, а адекватность – качественное. Автор уверен: в попытке угнаться за адекватным соответствием текста оригинала и его перевода, зачастую, теряется его количественное соответствие [6, С. 134]. Исследователями отмечаются следующие виды эквивалентности:

1. Формальная эквивалентность. Переводчик всеми силами пытался сохранить каждое отдельное слово. В английской культуре говорят: «*The early bird catches the worm*». Дословный перевод («*Ранняя птишка ловит червя*») не имеет ничего общего с истинным значением высказывания. Теперь, если это переведено буквально на любой язык, произведенный перевод выглядит смешным и непонятным, это необходимо избегать.

2. Семантическая эквивалентность используются для обозначения того вида эквивалентности, который фокусируется на предполагаемом значении или сообщении любого данного текста или сообщения.

3. Текстуальная эквивалентность рекомендуется для обозначения того вида эквивалентности, который фокусируется на предполагаемом значении или сообщении любого данного текста или сообщения.

4. Грамматическая эквивалентность необходима при обращении к разнообразию грамматических категорий в разных языках.

Специфика их определения зависит от грамматической структуры предложения, цели и способа обработки коммуникационного процесса. Известному переводчику Р.К. Миньяр – Белоручеву принадлежит высказывание: «Трансформации – суть профессии переводчика» [7, С 56]. Трансформация является основой приемов перевода. Грамотный и корректный перевод возможен лишь с использованием межъязыковых преобразований, другими словами, переводческих трансформаций, а их сложный, комплексный характер делает перевод столь трудным делом. Используя трансформацию в процессе перевода, переводчик прибегает к самым разнообразным единицам как исходного, так и конечного текста. Переводчик становится так называемым творческим декодером текста [8, С. 23]. В соответствии с этим, выделяются следующие характеристики этих самых единиц: по культурологическому и психологическому фактору. При обнаружении языковой единицы, единственной в своём роде и не вписывающейся в шаблоны, на помощь приходят изменения лексической составляющей текста. Перевод лексики в тексте осуществляется разными способами:

1. Транслитерация. Данный метод используется с целью передачи имён, географических предметов, наименований фирм, печатных изданий.

*«Caterpillar Tractor Company» и «Pan American Waggie Airways».*

2. Описательный перевод – приём передачи единиц языка путём раскрытия лексической единицы ИЯ и её значения посредством развёрнутых словосочетаний, в полной мере раскрывающих признаки лексической единицей явления: *«eye-opener» - «что-либо открывающее человеку глаза на происходящее»*

3. Калькирование. При приёме передачи единицы ИЯ осуществляется путём подмены морфем: *«backbencher» - «заднескамеечник».*

Выбор одного из этих способов перевода – субъективное решение самого переводчика, однако, стоит придерживаться сохранения исходного значения, которое можно считать объективным в отношении смысла оригинального текста.

В связи с рассмотренным грамматическим, коммуникативным и стилистическим несопадением порядка слов в английских и русских предложениях при переводе нередко приходится осуществлять такой вид синтаксической трансформации, как перестановка. «Перестановкой называется изменение при переводе порядка следования языковых элементов, соответствующих языковым элементам исходного текста» [9, С. 43]. Элементами, подвергающимся перестановке при переводе, могут быть слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения [10, С. 145]. Чаще всего изменения порядка слов при переводе вызывают к жизни следующие причины:

- зависимость порядка слов от смыслового центра предложения;
- различия в синтаксических функциях некоторых частей речи. Так, в английском языке существительное в общем падеже часто служит определением к существительному, в то время как в русском языке в именительном падеже это только подлежащее. Ввиду отсутствия падежных окончаний, даже в том случае, когда сочетание состоит из двух равноценных компонентов, оно может стать большой проблемой при процессе перевода. Если перед определяемым словом стоит целая цепочка существительных-определений, и в этом случае в первую очередь нужно найти определяемое слово, а затем постепенно, на основании логической связи между самими словами-определениями, переводить все сочетание, изменяя соответствующим образом порядок слов;

- различия в видах сказуемого. Часто в тех случаях, когда сказуемое английского предложения стоит в пассивном залоге либо является составным именным или глагольным, при переводе на русский язык меняется порядок слов. В русском переводе сказуемое предшествует подлежащему [8, С. 291-293]. Выделяется три типа инверсии между подлежащим и сказуемым:

1. Инверсия с усилением используется в предложении, чтобы придать ему напряжения и выразительности: *Never before has he seen such inequity* — *Никогда прежде он не видел такой несправедливости.*

2. Грамматическая инверсия меняет грамматическое значение предложения и делает его вопросительным: *Can you ask George?* — *Ты можешь спросить Джорджа?*

3. Стилистическая инверсия используется для того, чтобы поставить на высказывании логическое ударение, добавить ему эмоциональную окраску: *Strange things has she in mind* – *Странные вещи у нее в голове.*

Таким образом, проблема учета порядка слов при переводе предстает как весьма весомая, актуальная переводческая проблема и используется лишь на формальном уровне структуры текста.

## Литература

1. Sakaeva L.R, Yahin M.A., Mensah D, Fatkullina F.G. The peculiarities of translation of official business plans from English into Russian – Opcion. 2019. Т. 3. № 23. – С. 433.
2. Sakaeva L. Translation features of author neologisms on the example of modern English prose – Revista San Gregorio. 2018. № 23. – С. 108.
3. Милованова И.В. Влияние порядка слов в предложении на правильность перевода экономических текстов с английского языка на русский / И.В. Милованова, А.А. Баранникова. – Актуальные направления научных исследований XXI века. – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 290 – 294.
4. Шевнин А.Б. Эрратология порядка слов в переводе / А.Б. Шевнин. – Известия университета им. А.И. Герцена. – 2009. – С. 1 – 2.
5. Ивлева А.Ю. Проблемы оценки качества перевода: подходы к решению / А.Ю. Ивлева. – Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2018. – № 1. – С. 98-106.
6. Кобенко Ю.В. Эквивалентность и адекватность как переводческие категории / Ю.В. Кобенко. – Язык и культура. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2015. – С. 132 – 140.
7. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 324
8. Левин Ю.Д. Проблема переводной множественности / Литература и перевод: проблемы теории / Ю. Д. Левин. – М.: Издательство Прогресс, 2014. – С. 23 – 34.
9. Кэтфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода / Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Дж. К. Кэтфорд. – М.: Международные отношения, 2016. – С. 91 – 114.
10. Логинова К.В. Грамматико-синтаксические преобразования при переводе / К.В. Логинова. – Теория и практика актуальных исследований. – 2016. – № 13. – С. 39 – 47.

*А.Р. Рябова, М.А. Кулькова*

### **ПРИЕМ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТИВЕНА КИНГА)**

*В данной статье рассматривается проблема перевода обценной лексики в художественном дискурсе. С этой целью подробному изучению подвергается прием нейтрализации, который принято относить к лексическим трансформациям. На примере произведений современного американского писателя Стивена Кинга «Мертвая зона» («The Dead Zone») и «Все предельно» («Everything's Eventual») анализируются различные способы перевода сниженной лексики.*

**Ключевые слова:** *нейтрализация, обценная лексика, художественная литература, английский язык*

**A.R. Ryabova, M.A. Kulkova USING OF NEUTRALIZATION DEVICE IN THE TRANSLATION OF FICTION LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF OF STEVEN KING WORKS)**

*This article deals with the problem of translating obscene vocabulary in fiction discourse. For this purpose, a detailed study is made of the neutralization technique, which is usually referred to as lexical transformations. On the example of the works of the modern American writer Stephen King "The Dead Zone" and "Everything's Eventual", various ways of translating reduced vocabulary are analyzed.*

**Key words:** *neutralization, obscene vocabulary, fiction, English language*

Каждый писатель уникален по-своему, у каждого автора свой неповторимый стиль и манера письма, а также свой словарный запас. Поэтому перевод художественных текстов довольно интересная область для изучения, так как не существует абсолютно идентичных художественных текстов. Именно для текстов художественных произведений более важно не то, что сообщается, а то, как это сообщается. Основная цель этих текстов – эстетическое воздействие на читателей (или слушателей) [2, с. 19].

Переводчику важно уметь проникнуть в саму суть, в художественную «ткань» произведения, осмыслить идейную и эстетическую ценность прочитанного. Перевести исходный текст так, чтобы он производил на читателя такое же впечатление, как оригинал на читательскую аудиторию своей страны. Работая с каждым автором, переводчик сталкивается с задачей — достижением адекватности смысловой и стилистической, а также с упомянутым выше сохранением авторского стиля. По определению А. В. Федорова, адекватность — это «исчерпывающая передача смыслового содержания подлинника и полное функционально-стилистическое соответствие ему» [3, с. 144].

Выполняя перевод художественного текста, переводчик может столкнуться со следующей проблемой – наличием обценной или сниженной лексики в оригинальном произведении. Одной из главных задач переводчика, как уже было упомянуто выше, является достижение адекватности перевода. Поэтому при переводе необходимо учитывать культурологические аспекты исходного и переводимого языков.

Т.А. Казакова относит прием нейтрализации к лексическим трансформациям и определяет как «приглушение исходного значения, главным образом, обусловленное такими социолингвистическими факторами, как расхождение в традициях эмоционально-оценочной информации и требуемое переводящей культурой приглушение данного слова в данном контексте» [1, с. 112].

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к творчеству знаменитого американского писателя Стивена Кинга и на примере перевода его произведений «Мертвая зона» («The Dead Zone») и «Все предельно» («Everything's Eventual»), проанализируем то, как переводчик будет справляться с проблемой передачи значения данного рода лексики:

В примере выражение *who gives a shit* стилистически и эмоционально компенсируется выражением *ни до чего нет дела и кого волнует*, имеющим менее интенсивную эмоциональную коннотацию. Смысл выражения при этом полностью сохранен.

*A grunt is a student **who gives a shit** about nothing except his sheep skin.*

*О тех, кому **ни до чего нет дела и кого волнует** только собственная шкура.*

Мы наблюдаем сниженную лексику в выражении *Shit or git*, которое имеет значение “принимать решение” [4]. Переводчик подбирает удачный аналог выражения, не искажая при этом заложенное в оригинальном тексте значение.

***Shit or git**, one of the roustabouts said, and there was nervous laughter.*

*– Или пан, или пропал, – в тон ему отозвался один из рабочих, чем вызвал нервный смех.*

В следующем примере *Bunch of whores* стилистически и эмоционально нейтрализуется выражением «Шайка мерзавцев!», имеющим менее негативную эмоциональную коннотацию.

*Below, the custodian presented his judgment: '**Bunch of whores.**'*

*Внизу сторож вынес суждение, произнеся вслух: «**Шайка мерзавцев!**»...*

Выражение *you ass!*, употребленное в оригинале, используют, когда человек ведет себя неподобающе. При помощи нейтрализации это грубое выражение заменяется на негодование «Как не стыдно?»

*'Hairline fracture, **you ass!***

*«Тонюсенькая трещинка!» **Как не стыдно?***

Далее мы наблюдаем, как слово *whore* стилистически и эмоционально компенсируется словом *зараза*, имеющим менее интенсивную эмоциональную коннотацию:

*'Oh, you **whore,**' the custodian said conversationally.*

*– Ах ты, **зараза!** – недовольно бросил сторож.*

Переводчик использует в данном примере нейтрализацию, тем самым сглаживая фразу оригинального произведения.

*"Why's she **bein such a bitch to me?**"*

*– Почему она **цепляется ко мне?***

В данном примере переводчик использовал стилистическую замену, опустил эмоционально-экспрессивное слово *hell*, заменив его нейтральным наречием *здорово*.

*You took a **hell** of a knock.*

*Ты **здорово** ушибся.*

Далее оскорбление '*that bitch*' стилистически компенсируется словом *стерва*, имеющим менее интенсивную эмоциональную коннотацию

*...and Margaret Chase Smith of Maine was known as '**that bitch**' for her famous Declaration of Conscience.*

*...а Маргарет Чейс Смит от штата Мэн называли не иначе как «**стервой**» за предложенную ею Декларацию совести.*

Однако в следующем примере это же слово при переводе сохраняется в исходном значении для передачи сильного негодования персонажа.

*«Я в отличной форме! – мысленно кричу я ей. – Возможно, здоровье у меня крепче, чему тебя, **сука!**»*

*I'm in shape! I yell at her. Probably in better shape than you, **bitch!***

Проанализировав некоторые примеры перевода отрывков из произведений С. Кинга, мы можем увидеть, что в большинстве случаев нецензурная лексика нейтрализуется, заменяясь на выражения и слова с менее негативной окраской. В приведенных примерах замена обценной лексики произошла удачно, посыл подлинника был сохранен. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что для перевода художественного текста на русский язык характерен почти полный отказ от передачи нецензурной лексики исходного текста.

Однако стоит отметить, что применяя прием нейтрализации, лингвист-переводчик должен учитывать то, как используется обценная лексика, и каким может быть ее влияние в процессе коммуникации, чтобы не исказить заложенное в подлиннике сообщение и достичь адекватности при переводе.

### Литература

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки / Т. А. Казакова. – СПб.: «Издательство Союз», 2001. – 320 с.

2. Солодуб Ю.П. Теория и практика художественного перевода. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности Иностр. яз. / Ю. П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. – М.: Academia, 2005 (ГУП Саратов. полigr. комб.). – 296 с.

3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. Языков / А. В. Федоров. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

## Список словарей и справочников

4. <https://www.urbandictionary.com>

### Источники

5. Кинг С. Мертвая зона: [роман] / Стивен Кинг; [пер. с англ. В.В. Антонова]. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 544 с.
6. Кинг С. Все предельно: [сборник: перевод с английского] / Стивен Кинг. — Москва: Издательство АСТ, 2019. – 608 с.
7. Stephen King. Everything's Eventual. Scribner, 2002. – 498 p.
8. Stephen King. The Dead Zone. Scribner, 2016. – 416 p.

*А.В. Шумков, Д.А. Муртазина*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПЕРЕВОД ПРЕПОЗИТИВНЫХ АТРИБУТИВНЫХ ТЕРМИНОВ-СЛОВСОЧЕТАНИЙ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

*В статье рассматриваются семантические особенности и особенности перевода препозитивных атрибутивных терминов-словосочетаний на материале научно-технического текста. В исследовании выявляются наиболее типичные для препозитивных атрибутивных терминов-словосочетаний семантические отношения, а также наиболее часто применяемые способы их перевода с английского языка на русский.*

**Ключевые слова:** *препозитивные атрибутивные словосочетания, двухкомпонентные атрибутивные словосочетания, термины-словосочетания, научно-технический текст, семантические отношения, способ перевода*

**A.V. Shumkov, D.A. Murtazina SEMANTIC FEATURES AND TRANSLATION OF PREPOSITIVE ATTRIBUTIVE TERMINOLOGICAL WORD-GROUPS IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS**

*The article deals with semantic features and translation of prepositive attributive terminological word-groups on the material of a scientific and technical text. The study reveals the most typical semantic relations in prepositive attributive terminological word-groups, as well as the most frequently used methods of their translation from English to Russian.*

**Key words:** *prepositive attributive word-groups, two-component attributive word-groups, terminological word-groups, scientific and technical text, semantic relations, translation method*

В современном английском языке атрибутивные словосочетания являются одним из самых распространенных видов свободных словосочетаний, которые характерны для любого функционального стиля. Как отмечает Н.К. Яшина, «препозитивное положение единичного определения или атрибутивной группы является типологической характери-

кой английского языка» [3, с. 30]. Исследование семантических и структурных особенностей и особенностей перевода атрибутивных словосочетаний отражено в работах Е.А. Мисуно, Т.А. Зражевской, В.Н. Комиссарова, В.Н. Крупнова, М.А. Апполовой, Л.М. Беляевой, Н.К. Яшиной, Т.Р. Левицкой [1, с. 53]. Благодаря своему структурно-семантическому разнообразию атрибутивные словосочетания способны передавать различные смысловые связи между элементами. Для научного стиля, рассмотрению которого посвящена данная работа, характерны двухкомпонентные препозитивные атрибутивные термины-словосочетания, которые также называются двухчленными в теории перевода: *polar compounds, an inert gas, the semi-permanent retention, the tubing walls*. «Терминологические словосочетания строятся из сочетания существительного обычно в единственном числе (ядра словосочетания) с другими частями речи, которые могут стоять до и после него» [3, с. 30]. Наибольшую трудность при переводе представляют препозитивные атрибутивные словосочетания, определение в которых выражено существительным, так называемые субстантивные атрибутивные словосочетания: *an injection port, a rubber septum, excess sample, the vaporization chamber, measurement techniques*. Как показывает статистический подсчет, проведенный на основе научно-технического текста *Gas Chromatography* [4], словосочетания данного типа составляют абсолютное большинство. Из многообразия семантических отношений между членами атрибутивных субстантивных словосочетаний в изученном тексте, можно в порядке убывания выделить следующие [2, с. 70-71]:

- отношения предназначения: *separation and measurement techniques, an injection port, adsorbant layer; a sample port, the vaporization chamber;*
- композитивные отношения: *glass column, a rubber septum, a solution sample;*
- квантитативные отношения: *excess sample; flow rate, purity range, column temperature;*
- посессиивные отношения: *molecular weight, pump efficiency.*

Существуют определенные способы перевода препозитивных атрибутивных словосочетаний, которые традиционно выделяют в теории и практике перевода [3, с. 30; 2, с. 75]:

- 1) с помощью русских слов и выражений, дословно воспроизводящих слова и выражения английского языка: так называемое калькирование;
- 2) перевод с помощью использования родительного падежа;
- 3) перевод с помощью использования различных предлогов;
- 4) перевод одного из членов словосочетания группой поясняющих слов;

5) перевод с изменением порядка компонентов атрибутивной группы.

Отметим, что результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в виду стилистических особенностей научно-технического текста, необходимости терминологической точности формулировки при переводе и наличия эквивалента или вариантного соответствия в языке перевода изучаемые двухкомпонентные препозитивные атрибутивные термины-словосочетания, как правило, редко переводятся группой поясняющих слов. Перевод с изменением порядка компонентов атрибутивной группы также представлен единичными случаями, что, на наш взгляд, обусловлено тематикой выбранного материала исследования.

Проиллюстрируем наиболее часто применяемые способы перевода примерами из материала исследования:

1) с помощью русских слов и выражений, дословно воспроизводящих слова и выражения английского языка, которое подразумевает грамматическую замену части речи:

*Gas chromatography is a term used to describe the group of analytical separation techniques used to analyze volatile substances in **the gas phase**.* – Газовая хроматография – это термин, используемый для описания группы методов аналитического разделения, используемых для анализа летучих веществ в **газовой фазе**.

*The **vaporization chamber** is typically heated 50 °C above the lowest boiling point of the sample and subsequently mixed with the carrier gas to transport the sample into the column.* – **Испарительную камеру** обычно нагревают на 50 °C выше самой низкой температуры кипения образца и затем смешивают с газом-носителем для транспортировки образца в колонну.

2) перевод с помощью использования родительного падежа:

*The purpose of this module is to provide a better understanding on its **separation and measurement techniques** and its application.* – Цель этого модуля – обеспечить лучшее понимание его **методов разделения и измерения** и его применения.

*A typical gas chromatograph consists of **an injection port**, a column, carrier gas flow control equipment, ovens and heaters for maintaining temperatures of the injection port and the column, an integrator chart recorder and a detector.* – Типичный газовый хроматограф состоит из **порта впрыска**, колонки, оборудования для контроля потока газа-носителя, печей и нагревателей для поддержания температуры порта впрыска и колонки, регистратора карт интегратора и детектора.

3) перевод с помощью использования различных предлогов:

*To separate the compounds in gas-liquid chromatography, a solution sample that contains organic compounds of interest is injected into **the sample port** where it will be vaporized. – Для разделения соединений в газожидкостной хроматографии образец раствора, который содержит представляющие интерес органические соединения, впрыскивается в **отверстие для образца**, где он будет испаряться.*

Английские двухкомпонентные препозитивные атрибутивные термины-словосочетания представляют собой огромный пласт свободных словосочетаний. В научно-технических текстах данный вид словосочетаний в количественном отношении преобладает над другими структурными типами, что обусловлено функционально-стилистическими особенностями научного стиля. Перевод двухкомпонентных препозитивных атрибутивных терминов-словосочетаний субстантивного типа вызывает трудности в связи с нетипичной для русского языка сочетаемости существительного с существительным. Однако, способы перевода, рассматриваемые в теории и практике перевода, позволяют переводчику подобрать адекватный перевод, который отражает семантические отношения и структурные особенности исследованных словосочетаний.

#### **Литература**

1. Гейко Н.Р. Специфика перевода атрибутивных конструкций общественно-политической тематики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 12 (42). – С. 53-56.
2. Мисуно Е. А., Шаблыгина И.В. Перевод с английского языка на русский язык : практикум : учеб. пособие. – Минск : Аверсэв, 2009. – 255 с.
3. Яшина Н. К. Учебное пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 112 с.
4. [https://chem.libretexts.org/Bookshelves/Analytical\\_Chemistry/Supplemental\\_Modules\\_\(Analytical\\_Chemistry\)/Instrumental\\_Analysis/Chromatography/Gas\\_Chromatography](https://chem.libretexts.org/Bookshelves/Analytical_Chemistry/Supplemental_Modules_(Analytical_Chemistry)/Instrumental_Analysis/Chromatography/Gas_Chromatography)

***А.С. Габдрахманова, К.Р. Рахманкулова***

### **ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ ДОНАЛЬДА ТРАМПА**

*В данной статье рассмотрены основные особенности предвыборного политического дискурса США и проведен лингвистический анализ текста предвыборной речи американского политика, Дональда Трампа. В ходе исследования было дано определение предвыборного дискурса и выявлены основные морфологические, лексические и грамматические особенности текстов предвыборной кампании.*

**Ключевые слова:** политический дискурс; предвыборный дискурс; лингвистический анализ; язык политики; язык; лингвистика; Дональд Трамп.

**A.S. Gabdrakhmanova, K.R. Rakhmanculova PECULIARITIES OF POLITICAL DISCOURSE ON THE EXAMPLE OF DONALD TRUMP'S SPEECHES**

*This article describes the main peculiarities of the U.S. pre-election political discourse and a linguistic analysis of the text of the campaign speech of the American politician, Donald Trump. During the study the definition of pre-election discourse was given and the main morphological, lexical and grammatical peculiarities of the campaign speech texts were identified.*

**Key words:** political discourse, pre-election discourse, linguistic analysis, political language, language, linguistics, Donald Trump

Понятие политического дискурса было исследовано многими учеными. В отношении данного термина сформировалось два основных определения. В своей монографии Е.И. Шейгал, в широком смысле под этим термином подразумевает любые речевые образования, субъекта, адресата, содержание которых относится к сфере политики [2]. Более узкого определения политического дискурса придерживается и голландский лингвист Т. ван Дейк. По его мнению, «политический дискурс – это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой. Правительственные обсуждения, парламентские дебаты, партийные программы, речи политиков – это те жанры, которые принадлежат сфере политики» [1].

Выступления Дональда Трампа отличаются частым употреблением прилагательных и наречий в превосходной степени.

*Our system of government, and our American culture, is the best in the world and will produce the best outcomes for all who adopt it [9].*

*This is my pledge to the American people: as your President I will be your greatest champion [9].*

Дональда Трамп наиболее часто использует глагол «*must*», который получает довольно категоричную окраску в связи с тем, что используется часто в риторических вопросах, в повторах, в предложениях, где включен в ряды однородных членов предложения, а также в сочетании с усиительными конструкциями.

*But to achieve this future, we must break free from the bitter failures of the past – and reject the same insiders telling us the same old lies [4].*

Наиболее часто данный модальный глагол употребляется в предложениях, где в качестве подлежащего выступает личное местоимение «*we*».

*But we must also talk about those who have been left behind, the millions suffering in disastrous conditions in so many of our inner cities – and neighborhoods afflicted by poverty, drugs, and violence [4].*

Среди лексических особенностей данных выступлений также нужно отметить употребление антонимов и синонимов. Их функции в тексте достаточно разные. В выступлениях Д. Трампа антонимы также служат для создания противопоставления, при этом они часто используются в параллельных синтаксических конструкциях.

*It will do so by emphasizing what we have in common – not what pulls us apart* [3].

Можно также отметить особенность выступлений Дональда Трампа на лексическом уровне. В лексике наблюдается частое использование лексических единиц с приставкой *re*, что подчеркивает общий смысл выступления – воссоздать, восстановить страну, вернуть то, что уже было:

*This will require rethinking the failed policies of the past* [3].

*We can make new friends, rebuild old alliances, and bring new allies into the fold* [4].

На уровне синтаксиса можно отметить ряд особенностей, которые и свойственны политическому дискурсу. В первую очередь, это применение в речи риторических вопросов и восклицаний, что способствует привлечению внимания аудитории к определенным проблемам.

*Look, I believe in training dogs, but you don't dress your dog up and send your dog to kindergarten, do you? You don't dream of sending your dog to college, do you? You don't worry about whether your dog is going to be exposed to dangerous influences because you can't afford quality childcare, do you?* [3]

В данном случае используются разделительные вопросы, которые служат для привлечения внимания. При этом они являются риторическими и служат для объединения мнения оратора и слушателей.

В речи также можно часто встретить прием повтора. Он может строиться на синтаксическом параллелизме, когда повторяется структура предложения или его частей.

*They keep repeating the same mistakes, they keep telling the same lies, they keep producing the same failed results* [5].

Далее обратимся к анализу использования вводных слов и конструкций. Для ораторской речи свойственно использование вводных слов и конструкций с целью определить порядок высказываний. Например, в выступлениях Трампа можно видеть подобные вводные слова, которые чаще всего указывают на эмоциональную оценку высказывания:

*Shockingly, this is a practice that has reached our own shores* [5].

Также вводные слова и словосочетания в его выступлениях могут содержать отношение к высказыванию оппонентов:

*By contrast, my opponent wants to increase the flow of Syrian refugees by 550% percent* [4].

Таким образом, вводные слова служат для указания на степень достоверности информации, на порядок изложения высказываний, на отношение к высказыванию. С целью повышения экспрессивности своей речи политик использовал имена прилагательные в сравнительной и превосходной степени, риторические вопросительные предложения, сложные предложения, на основе чего усиливалась эмоциональность и пафосность речи.

Мы рассмотрели высказывания политика Дональда Трампа, проанализировали стратегии, которые он использует в своих речах. Анализ речей показал, что они сочетают в себе тактики самопрезентации и создания образа общего врага или оппозиции общему благу, а также стратегии дискредитации и идеи единства и общности. На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что особенности политического дискурса имеют широкий спектр применения политиками на практике. Что, несомненно, указывает на большую роль в политической декламации, на ряду с такими лингвистическими особенностями как: использование местоимений в единственном числе, использование прилагательных с аргументативной интонацией, использование существительных и параллельных конструкций, усиливающих эмоциональный окрас речи политика.

#### Литература

1. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
2. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 324 с.
3. Donald Trump. Hillary's Tpp would be Deathknell for American Manufacturing. URL: <https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-remarks-in-novi-michigan> (дата обращения 21.02.2017)
4. Donald Trump. Party of Lincoln Promises Hope to Every Forgotten Stretch of America. URL:<https://www.donaldjtrump.com/press-releases/trump-party-of-lincoln-promises-hope-to-everyforgotten-stretch-of-america> (дата обращения 21.02.2017)
5. Donald Trump. Transcript of Donald Trump's speech on national security in Philadelphia. URL: <http://thehill.com/blogs/pundits-blog/campaign/294817-transcript-of-donald-trumps-speech-on-nationalsecurity-in> (дата обращения 9.03.2017)

## ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ СЛОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Статья посвящена формированию новых слов в китайском языке посредством заимствования из английского языка.*

**Ключевые слова:** формирование, китайский язык, английский язык, заимствование, фонетический способ, семантический способ, фонетико-семантический способ и буквенные вкрапления

**A.V. Khrenova, R.Z. Valeeva THE IMPACT OF ENGLISH ON THE FORMATION OF NEW WORDS IN CHINESE**

*The article is devoted to the formation of new words in Chinese through borrowing from the English language.*

**Key words:** formation, Chinese, English, borrowing, phonetic method, semantic method, phonetic-semantic method and letter inclusions

В двадцать первом веке английский является языком глобальной сети Интернет, экономики, бизнеса, политики, медицины, системы образования и т.д. Из этого следует, что всё больше и больше людей вовлечены в процесс изучения английского языка, так как он даёт огромные возможности в жизни, в том числе и в профессиональной сфере. Поэтому неудивительно, что роль английского языка в мире занимает лидирующие позиции и все языки мира обогащаются новыми словами посредством заимствования слов из английского языка.

Китайский язык не является исключением - в нём также происходят изменения, связанные с влиянием на него английского языка [1]: некоторые слова и выражения устаревают и выходят из употребления, а некоторые являются новыми, так называемыми неологизмами, которые в свою очередь образуются по различным способам словообразования, одним из которых является заимствование.

В ходе данной статьи рассмотрим и проанализируем проблему заимствования в китайском языке новых слов из английского языка. Это позволит расширить знания в области словообразования и этимологии слов, что в дальнейшем может облегчить работу с переводом, а также углубить общие знания о языке. Данный анализ проблемы поспособствует расширению кругозора в области словообразования и этимологии слов, а также пополнит словарный запас.

Итак, заимствование - это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент (прежде всего слово или однозначная морфема). Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами.

Стоит принять во внимание тот факт, что китайский язык относится к языкам изолирующего типа, а это значит, что проникновение иноязычной лексики является затруднительным процессом, поэтому рассмотрение и исследование данной проблемы заслуживает особого внимания.

Заемствования из английского языка в китайский происходит различными способами. Например, такими способами, как фонетический, семантический, фонетико-семантический и буквенные вкрапления.

Начнём с фонетического заимствования, которое образуется с помощью воспроизведения внешней звуковой оболочки иностранных слов, т.е., передаёт их звучание. Фонетическая адаптация может быть различной: полной, неполной, частичной.

Например, такие слова, как: 阿司匹林 [ā sī pǐ lín] аспирин, 芭蕾 [bā lěi] балет, 比基尼 [bǐjī nǐ] бикини, 比萨 [Bìsà] - пицца.

Далее рассмотрим заимствованные слова, которые кроме фонетического сходства, сохраняют смысловое значение.

绷带 [Bēngdài] - (от англ. bandage) бинт (绷 bēng “затягивать” + 带 dai “лента”, “полоска”)

Также, стоит обратить внимание на группу, которая называется “кальки”. То есть данные слова копируют значение и передают его посредством иероглифов.

望远镜 [Wàngyuǎnjìng] - 望 wàng “смотреть” + 远 yuǎn “даль” + 镜 jìng линза - бинокль;

打字机 [Dǎzìjī] - 打 dǎ “выбивать, бить” + 字 zì “знаки” + 机 jī “машина” - пишущая машина;

马力 [Mǎlì] - 马 mǎ “лошадь” + 力 lì “сила” - лошадиная сила.

Далее рассмотрим фонетико-семантические заимствования, что представляет собой сочетание двух частей, где одна часть передает звуковую форму, а другая - значение.

保龄球 [Bǎolíngqiú] 保龄 Bǎolíng “фонозапись”+ 球 qiú “мяч” - боулинг;

贝雷帽 [Bèiléimào] 贝雷 Bèiléi “фонозапись”+ 帽 mào “шапка” - берет;

迷你裙 [Mínǐqún] 迷你 Mǐnǐ “фонозапись”+ 裙 qún “юбка” - мини-юбка.

И завершающая подборка, которую хотелось бы рассмотреть поподробнее, называется буквенные вкрапления. Данные слова считаются “модными” среди китайцев так, как они взяты из интернета и чаще используются молодежью, особенно в СМС-сообщениях. Приведу ряд популярных слов на просторах интернета англоязычными пользователями:

BB (Bye-bye) - “пока-пока”, CU (See you) - “увидимся”, IC (I see) - “понятно” и т.д.

В китайском языке можно встретить аналогичные сокращения:

T恤 [T xù] - “футболка”, GG [哥哥 Gēgē] - “старший брат”, IC卡 [IC kǎ] - “электронная карточка”

Из данного ряда слов можно заметить, что слова IC卡 и T恤 сочетают в себе два способа заимствования - буквенные вкрапления и фонетическое заимствование. С помощью данного примера можно легко уловить схожесть звучания с английским языком “IC card” и “T-shirt”

Проанализировав данную тему, можно сделать следующие выводы: существует четыре различных способа заимствования новых слов из английского языка в китайский, несмотря на то, что китайский является языком изолирующего типа. Изучение подобных тем, позволит понять структуру языков изолирующего типа и даст им возможность выйти на такой же глобальный уровень, как английский язык.

#### Литература

1. Mitchell P., Zarubin A.N. [The English language internationally: An introduction to the case of China]. *Yazik i kul'tura: sbornik materialov XXII Mezhdunar. nauch. konf.* [Language and Culture: Proc. of the 22nd International Scientific Conference]. Tomsk, 2012, pp. 14-20.

2. Shiyun Cheng. A Contrastive Analysis of Word Formation of English and Chinese Neologisms // ACADEMY PUBLICATION [Электронный ресурс]. – Shanxi, 2018. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: <https://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls0802251256/1412> (дата обращения 01.02.2020).

*И.Б. Хайруллина, М.А. Кулькова*

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛЕКСИКИ С КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ С РУССКОГО НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

*Язык является уникальной основой любой культуры, ибо с помощью языка происходит усвоение культурных норм и социальных ролей, без которых жизнь человека в обществе невозможна. Именно поэтому переводческая деятельность играет ключевую роль в изучении иностранных языков и другой культуры, что способствует развитию межкультурных отношений. В настоящем исследовании представлены основные понятия безэквивалентной лексики в переводческой деятельности, способы их передачи с одного языка на другой, приведены примеры перевода лексики с культурным компонентом с русского на немецкий язык.*

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, способы перевода, лексика с национально-культурным компонентом, русский язык, немецкий язык

## **I.B. Khayrullina, M.A. Kulkova SPECIFICITIES OF TRANSLATION OF CULTURE-BOUND WORDS FROM RUSSIAN INTO GERMAN LANGUAGE**

*Language is a unique foundation of any culture, because with the help of language people assimilate cultural standards and social roles that make the human life in society impossible to live without. That is why the translation activity plays a key role in learning foreign languages and cultures that contributes the development of intercultural relations. The article presents main terms of non-equivalent vocabulary in translation activity, main ways and techniques of translating from one language into another. Besides, it presents examples of translation of culture-bound vocabulary from Russian into German.*

**Key words:** *non-equivalent vocabulary, ways of translation, national culture-bound words, German language*

Язык отражает культуру народа, который на нем говорит, т.е. национальную культуру. В этой связи изучение иностранного языка предполагает не только освоение нового кода и нового способа выражения мыслей, но и ознакомление с источником сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка.

При этом язык рассматривается в тесной связи с фактами общественной жизни его творцов и носителей, с их историей, географией, бытом, культурой и литературой. Совокупность этих знаний составляет мир изучаемого языка, без проникновения в который невозможно полностью понять языковые явления.

Согласно британской энциклопедии, «язык взаимодействует с каждым аспектом человеческой жизни в обществе, и его можно понять лишь том случае, если рассматривать язык в отношении общества» [5]. И, следовательно, понимание языка требует понимание окружающей культуры. Многие ученые задаются вопросом, можно ли в конечном итоге отразить культуру одного народа на языке другой культуры, и если возможно, то каким образом. Перевод всегда находится в центре межкультурных аспектов, именно поэтому изучение науки о переводе ведется параллельно с изучением культуры переводимого языка.

Однако в процессе перевода могут возникать сложности в передаче с одного языка на другой тех или иных языковых единиц, которые напрямую относятся к культурной жизни различных народов. Такие лексические единицы, которые несут в себе национально-культурную информацию определенного народа, относятся к категории безэквивалентной лексики.

В первую очередь, рассмотрим понятие безэквивалентной лексики. Итак, под **безэквивалентностью** лексической единицы языка оригинала понимается то обстоятельство, что она не имеет аналога в лексической системе языка перевода, то есть такого «готового слова» или устойчивого

словосочетания, которое можно взять и подставить вместо нее в переводе [2].

Согласно известному советскому лингвисту Л.С. Бархударову, безэквивалентную лексику можно классифицировать на три подгруппы:

1. Имена собственные, географические названия, названия учреждений, организаций, газет и пр.

2. **Реалии** - слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке, например, названия блюд национальной кухни, виды народной одежды, то есть предметы материальной и духовной культуры.

3. **«Случайные лакуны»** - лексические единицы одного из языков, которым по каким-либо причинам нет соответствий в лексическом составе другого языка [1].

Действительно, в словаре немецкого и французского языков нет лексической единицы, соответствующей по значению русскому «сутки», и данное понятие приходится передавать на немецком и французском языках описательно: либо путем указания на количество часов, например, «24 Stunden», либо, если подчеркивается непрерывность, круглосуточность действия, сочетаниями «Tag und Nacht».

Однако ошибочным будет утверждение, что данная категория лексики является непере译имой ввиду отсутствия аналога на других языках. Любой язык может выразить любое понятие; отсутствие в словарном составе языка специального обозначения для какого-либо понятия в виде слова или устойчивого словосочетания не означает невозможность выразить это понятие средствами данного языка.

Существуют некоторые трудности передачи безэквивалентной лексики при переводе:

1) отсутствие в языке перевода эквивалента из-за отсутствия у носителей данного языка обозначаемого чужой лексической единицей предмета;

2) необходимость, вместе с предметным значением слова, передать и его колорит, его дополнительный оттенок, специфическую окраску.

Для решения данных проблем лексико-семантического характера существует целый ряд переводческих приемов.

Рассмотрим следующие способы передачи безэквивалентной лексики при переводе, которые наиболее часто используются переводчиками:

1. Транслитерация. Данный прием является аналогом заимствования иностранного слова. В качестве переводческого эквивалента безэквивалентной единицы ИЯ используется ее графическо-фонетическое обозначающее, воспроизводимое в письменном переводе буквами ПЯ, а в устном переводе произносимое согласно фонетическим правилам ПЯ.

Прием транслитерации уместен только в тех случаях, когда эквивалент действительно отсутствует. Не рекомендуется его использование в тех случаях, когда в ПЯ есть эквивалент.

2. Калькирование. Смысл этого приема заключается в том, что составные части безэквивалентной лексической единицы (морфемы безэквивалентного слова или лексемы безэквивалентного устойчивого словосочетания) заменяются их буквальными соответствиями на языке перевода. Таким образом, например, было переведено название праздника в Германии – *Jahrestag der Republik* – День Республики. Как и в случае с транслитерацией, калькирование характеризуется высокой степенью «механистичности».

3. Приближенный перевод. Суть этого приема в использовании реалии ПЯ, которая обладает собственной национальной спецификой, но в то же время имеет много общего с реалией ИЯ.

4. Описательный перевод. Является наиболее часто используемым приемом перевода безэквивалентной лексики, с помощью развернутого описания. Преимуществом описательного перевода является способность обозначения безэквивалентной лексической единицей. Именно поэтому у некоторых авторов он именуется разъяснительным. Его недостатком является громоздкость, которая может отрицательно сказаться на качестве перевода [3].

Далее рассмотрим примеры перевода лексических единиц с культурным компонентом с русского на немецкий язык.

В романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» содержится много слов и выражений, которые относятся к национальному быту, позволяют читателю окунуться в атмосферу того времени, которого описывает автор и знакомят их с национальной культурой татарского народа:

«Убырлы карчык...», так главная героиня Зулейха называет свою свекровь, что в переводе означает упырь. «Убырлы карчык» часто встречается в татарских сказках как отрицательный, страшный герой, и автор хочет передать этим названием характер своей свекрови и отношение главой героини к ней. *Убырлы карчык – Ubyrly kartschyk – eine blutsaugende dämonische alte Hexe*. Здесь переводчик перевел данное выражение с помощью транскрипции, но также добавил описание, чтобы истолковать значение данного слова.

Далее приведем пример перевода слова *Шурале – die Schurale, die bösen Waldgeister*. В этом примере автор перевода использует транскрипцию с описанием. Он добавляет описание «злой дух», тем самым передавая характер героя из сказки.

*Кружевная каплау – die Spitzendecken.* Здесь автор подобрал функциональный аналог, который имеет наибольшую схожесть по значению со словом оригинального текста.

*Сумцевая чаршаву – der Kattungvorhang.* В этих случаях автор передает значение слов с помощью буквального перевода этих выражений, заменяя лексику с национальным компонентом на единицы языка, которые есть в лексике немецкого языка [4].

Однако, наличие таких национально-культурных компонентов в произведении может создавать некоторые трудности для переводчиков, поскольку лексика с культурными компонентами зачастую не имеет эквивалентов в языке перевода. В этой связи лексика с национально-культурным компонентом представляет серьезную задачу, успешное решение которой заключается в грамотном подборе способов и приемов перевода безэквивалентной лексики.

В основном в своем переводе он использует транскрипцию, транскрипцию с дальнейшим описанием для передачи значения и описания предметов быта татарского народа, а также героев народных сказок и мифологий, национальных игр, которые являются частью национальной жизни этого народа. Кроме этого, он использует калькирование, в основном для передачи значения слов, которые относятся к предметам быта.

#### **Литература**

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М., 2015. – 240 с.
2. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. – СПб., 2016. – 256 с.
3. Найда Ю.А. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 2010. – 455 с.
4. Яхина Г.Ш. Зулейха открывает глаза: роман. – [Худож.: Андрей Рыбаков. Предисл. Людмилы Улицкой]. – М., 2016. – 508 с.
5. <https://www.britannica.com/>

***Н.Ф. Зиганшина, Л.Б. Садыкова***

### **ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА В НЕМЕЦКО-РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПАРЕ**

*В данной статье рассматриваются теоретические вопросы синхронного перевода как одного из самых сложных видов устного перевода. Отдельное внимание уделяется сравнительному анализу структуры высказывания и порядку слов в немецко-русской языковой паре. Даются рекомендации, которые позволят избежать грамматических ошибок в процессе синхронного перевода.*

**Ключевые слова:** немецкий язык, русский язык, синхронный перевод, устный и письменный перевод, грамматические ошибки, виды предложения, порядок слов

**N.F. Ziganshina, L.B. Sadykova GRAMMATICAL PROBLEMS OF SIMULTANEOUS INTERPRETATION IN THE GERMAN-RUSSIAN LANGUAGE COUPLE**

*This article considers the theoretical issues of simultaneous interpretation as one of the most difficult types of translation. Special attention is paid to a comparative analysis of the sentence structure and the word order in the German-Russian language couple. Recommendations are given that will help to avoid grammatical mistakes in the process of simultaneous interpretation.*

**Key words:** German, Russian, simultaneous interpretation, interpretation and translation, grammatical mistakes, types of sentences, word order

Устный перевод является одной из древнейших форм человеческой деятельности, по мнению ученых, его происхождение относится примерно к 3 тысячелетию до н.э. Синхронный перевод впервые использовался в 1927 году на Женевской конференции. Большое значение работа переводчиков-синхронистов приобрела во время Нюрнбергского процесса в 1945 году. В наше время миллионы людей ежегодно принимают участие в тысячах конференций, форумов, встреч, где осуществляется синхронный перевод на десятки языков мира.

Интенсивное изучение основ синхронного перевода как отдельного вида устного перевода началось со второй половины XX века. В отечественном переводоведении большую известность приобрели работы Г.В. Чернова [1], А.Ф. Ширяева [2], Р.К. Миньяр-Белоручева [3], В.М. Илюхина [4]. В зарубежной литературе следует выделить работы, написанные Г.С. Барик (Henry C. Barik) [5], Ф. Пёххакер (F. Pöchhacker) [6], Б. Мозер (7) [1976]. Большой вклад в изучение синхронного перевода на примере немецко-русской языковой пары внесла работа Г. Залевски (Heidemarie Salevsky) «Проблемы синхронного перевода: изучение специфики деятельности» [8].

Отечественная школа подготовки переводчиков традиционно отличается от западной тем, что в России переводчик должен владеть навыками устного и письменного перевода. В то время как на Западе существует четкое разграничение понятий устный перевод и письменный перевод, причем для их обозначения используются разные термины: Übersetzung – Dolmetschen (нем.), translation – interpretation (англ.).

Для подготовки переводчика-синхрониста необходимы постоянная практика и опыт, наложенные на врожденные качества и специальное языковое образование. Ширяев А.Ф. считал, что непременным условием успешного функционирования механизма синхронизации являются глубокое ориентирование переводчика в ситуации общения, прогнозирование

ние на этой основе цели, темы, смыслового содержания и языковой формы высказываний оратора, преднастройка к решению предстоящих переводческих задач и постоянное развитие и уточнение сложившихся прогнозов в ходе перевода [2; с. 109]. По мнению Н.А. Дударевой, помимо всего перечисленного переводчику необходимы языковая и речевая компетенция, причем не только в иностранном языке, но и в родном, ораторское мастерство и даже литературный талант [9; с. 69].

Поэтому навыки и умения, приобретенные в других видах перевода, оказываются недостаточными в синхронном переводе, особенно в связи с необходимостью определения синтаксической структуры исходного высказывания по его части на слух в условиях острого дефицита времени.

Структура высказывания, связь между словами, грамматические средства, с помощью которых они созданы, в силу исторических причин имеют существенные различия в разных языках. В условиях синхронного перевода речь идет не о том, на какие части можно разложить высказывание, а о тех устойчивых единицах, на которые может опираться переводчик. Для каждой языковой пары необходимо выявить грамматические ошибки, которые часто возникают в процессе линейного перевода, с целью создания готовых «схем» перевода этих конструкций. Отработанный план построения предложения позволит переводчику быстро переводить мыслительный образ в языковой.

Совершенно особые условия создает немецкий язык для синхронного перевода. Г. Залевски первой предприняла попытку изучения проблем синхронного перевода на примере немецкого и русского языков. Она выдвинула гипотезу, что основная проблема кроется на уровне словосочетания. Кроме того, она пришла к выводу, что словосочетания в немецком языке, где существительное занимает первое место, являются особенно трудными для переводчика.

Из 829 рассмотренных предложения на русском языке выяснилось, что в 69% словосочетаниях глагол/ существительное находятся на дистанции друг от друга, что в рамочной конструкции немецкого предложения образует порядок вспомогательный глагол/ существительное/ основной глагол [8; 89]. Не зависимо от типа связи в словосочетании, падежа, наличия или отсутствия предлога основная проблема состоит в позиции сказуемого, от этого зависит возможность прогнозирования всей конструкции предложения.

В русском языке первостепенной функцией словосочетания является коммуникативная, затем следуют стилистическая и синтаксическая. В немецком языке синтаксическая функция выходит на первый план, она играет значительную роль в структурной организации предложения.

Порядок слов в немецком предложении тесно связан с типом предложения: повествовательное, вопросительное и придаточное предложения отличаются позицией сказуемого. Например, в русском языке интонация имеет большее значение, чем порядок слов: «Он тебя видит. Он тебя видит?». Но в немецком: «Er sieht dich. Sieht er dich? Er sagt, dass er dich sieht».

Г. Залевски приводит пример многочисленных вариантов трансформации положения сказуемого в русском языке:

1. Девочка читает газету (подлежащее/сказуемое/дополнение)
2. Газету девочка читает (дополнение/подлежащее/сказуемое)
3. Газету читает девочка (дополнение/сказуемое/подлежащее)
4. Читает девочка газету (сказуемое/подлежащее/дополнение)
5. Читает газету девочка (сказуемое/дополнение/подлежащее)
6. Девочка газету читает (подлежащее/дополнение/сказуемое)

При переводе на немецкий в данном случае возможно только два варианта:

1. Das Mädchen liest die Zeitung.
2. Die Zeitung liest das Mädchen [8; 89]

Важную проблему синхронного перевода также представляют различия в порядке слов в главном и придаточном предложениях. В немецком языке спрягаемая часть сказуемого занимает последнее место в придаточном предложении. То есть возникает дистанция между подлежащим и сказуемым, что держит синхронного переводчика в напряжении: он либо вынужден догадываться о смысле глагола-сказуемого, либо рискует, что перевод прозвучит крайне неестественно для русского слушателя.

С точки зрения коммуникативного прогресса начало предложения играет ключевую роль в предложении. В случае концентрации предикативов в начале предложения, для переводчика-синхрониста возможны следующие варианты:

1. Использовать прямые соответствия, если семантическое значение глагола и его форма совпадают в обоих языках.
2. Вести безличное местоимение «es».
3. Начать предложение со словосочетания, следующего за сказуемым.

Проблемы перевода могут возникнуть, если подлежащее занимает начальную позиции, но между ним и сказуемым стоит несколько второстепенных членов предложения. В данном случае следует придерживаться следующей стратегии:

1. Если это группа слов представляет собой сложное подлежащее, то в переводе на немецкий использовать ту же конструкцию.

2. Можно опустить перевод этих второстепенных членов предложения и сразу перейти к сказуемому.

3. Можно использовать вспомогательные глаголы «werden», «haben», «sein», которые не приведут к серьезному лексическому отклонению.

Различные стратегии синхронного перевода в зависимости от ключевого положения определенных членов предложения подробно представлены в исследовании Г.Залевски [8; с. 93-99]. Главное, что переводчик-синхронист должен избегать линейного перевода каждого члена предложения, в случае сомнений в выборе соответствующего падежа – использовать именительный падеж, по мере необходимости прибегать к лексическому уклонению (синонимы, иносказания, метафоры).

Несомненно, что представленный обзор не может вместить в себя все грамматические трудности, с которыми сталкиваются переводчики в процессе синхронного перевода. Цель данной работы состояла в том, чтобы показать возможность овладения навыками синхронного перевода с помощью разработанных схем перевода и соответствующего комплекса упражнений.

### Литература

1. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода.—М.: Междунар. отношения, 1978.—208 с.
2. Ширияев А. Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. -- М.: Воениздат, 1979.- 183 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? — М.: Готика, 1999. — 176 стр.
4. Илюхин В.М. Стратегии синхронного перевода (на материале англо-русской и русско-английской комбинаций перевода). – Москва, 2001. – 199 с.
5. Barik, H.C. Simultaneous Interpretation, Temporal and Quantitative Date – Im L&S. – Hampton Hill, Middlesex, 1973.
6. Pöchhacker, Franz Simultandolmetschen als komplexes Handeln. – Tübingen, 1994.
7. Moser, Barbara Simultaneous Translation: Linguistic, psycholinguistic, and human information processing aspects. Universitat Innsbruck, 1976.
8. Salevsky Heidemarie Probleme des Simultandolmetschens : Eine Studie zur Handlungsspezifik. - Berlin : Akademie der Wissenschaften, 1986/ 21987 (Linguistische Studien/ZISW/A; 154). – 148 S.
9. Дударева Н.А. О некоторых трудностях синхронного перевода // «Вестник ИГЭУ», Вып. 1, 2009. – с. 68-71.

## ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕВОДА АМЕРИКАНСКИХ ФИЛЬМОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*В статье рассматриваются современные тенденции перевода американских названий фильмов на русский язык. Также особое внимание уделяется рекламной функции заголовков фильмов и переводческим стратегиям. Наиболее используемые приемы для перевода кинолент на русский язык представлены в нашем исследовании на примерах заголовков американских фильмов (150 единиц) 2009-2019 годов. Все результаты приводятся в процентном соотношении.*

**Ключевые слова:** перевод, заголовок, американский, русский, кино, фильмоним, функция, стратегия

### **A.Y. Ermolenko TRANSLATION TENDENCIES OF AMERICAN FILM HEADLINES INTO RUSSIAN**

*The article describes translation tendencies of American film headlines into Russian. Special attention is also paid to the advertising function of film headlines and their transformations. The most used techniques for translating films into Russian are presented in our research using examples of American film headlines (150 units) from 2009-2019. All results are given as a percentage.*

**Key words:** translation, headline, American, Russian, cinema, film names, transformation, strategy

На сегодняшний день вклад кинематографа в развитие культуры бесспорен. Фильмы влияют на нашу картину мира, показывая нам самые злободневные проблемы современности, воспитывая в нас новые эстетические предпочтения. Если раньше кинематограф носил только развлекательный характер, то сегодня он активно формирует мировосприятие его аудитории. Благодаря талантливо созданным фильмам мы знакомимся с другими жизненными ценностями, идеалами, примерами поведения как своей культуры, так и иностранной [3, С. 41].

Ежегодно в кинопрокате появляется большое число кинолент на различных языках. По данным РБК в российском прокате на 1 отечественный фильм приходится 4 зарубежные киноленты (RBC, 27.04.20). Американские фильмы все больше заполняют российский рынок кинематографии, но успешность зарубежных кинолент часто зависит от качественного перевода самого названия самого фильма. Поэтому правильный перевод названий кинолент очень важен, и переводчик должен быть чрезвычайно внимателен к процессу перевода иностранных заголовков.

Актуальность исследования заголовков фильмов обусловлена тем, что сегодня мало кто детально занимался вопросами перевода названий кинолент. Из-за стремительного роста западных фильмов профессио-

нальные переводчики не всегда успевают уделить тщательное внимание переводу заголовков, тем более его лексическим и грамматическим особенностям.

Теоретическую базу исследования составили работы авторов: А.В. Ламзина, Т.Ф. Ефремовой, В.Н. Комиссаров, А.И. Домашнева и так далее.

Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой определяет термин *заголовок*, как: «название какого-либо произведения (литературного, научного, музыкального и т.п.) или отдельных его частей; заглавие» [2, С. 75], а А.И. Домашнев добавляет, что *заголовок* может передавать основную идею произведения в сжатой форме [1, С. 36]. Поэтому можно утверждать, что *заголовок* – это концентрат главной идеи текста, который также может быть обоснован и в отношении *фильмонима* (названия фильма).

Фильмонимы выполняют много различных функций. Опираясь на наше исследование, мы можем выделить 4 существенные функции фильмонимов:

- 1) Смысловая функция (выделяется главная идея фильма).
- 2) Номинативная функция (название выступает в качестве имени);
- 3) Информативная функция (несет информацию о содержании):
- 4) Оценочно-экспрессивная функция (побуждает к любопытству).

В современной практике перевода заголовков кинолент осуществляется еще и рекламная функция. Способ мгновенно привлечь внимания зрителя, вызвать у него интерес диктует выбор языковых средств. Маркетологи обширно используют в своей практике ай-стопперы (eye-stoppers от английского - ловушка для глаза).

Итак, перевод фильмонимов становится весьма непростой задачей для переводчика: заголовок одновременно должен передавать идею создателя, быть ярким, запоминающимся, соответствовать целевой аудитории и выполнять рекламную функцию.

Российские переводчики прибегают к трем стратегиям при переводе названий кинолент:

1. *Прямой перевод*. Здесь отсутствуют непередаваемые культурно-специфические компоненты, перевод на другой язык прост и понятен, к примеру: *“Fight Club”* – «*Бойцовский клуб*», режиссер Дэвид Финчер; *“Four Christmases”* – «*Четыре рождества*», режиссер Сет Гордон. В эту стратегию перевода относятся также переводческие приемы: транскрибирование и транслитерация.

2. *Трансформация названия*. При переводе трансформации обусловлены разными факторами (функциональными, прагматическими, стилистическими, лексическими), что, в свою очередь, ведет к *трансформации добавления или опущения* (опущение: *“Resident Evil 3: Extinction”* – «*Пункт назначения 3*», режиссер Джэймс Вонг; добавление: *“Brave”* – «*Храбрая*

сердцем», режиссеры: Брэнда Чапман, Марк Эндрюс) и трансформации лексико-грамматической (отсутствие аналогичных грамматических конструкций в языках: описательный перевод, модуляция, синонимическая замена, конкретизация, генерализация), к примеру: *"Flushed Away"* – «Смывайся!», режиссеры Дэвид Боуэрс, Сэм Фелл; *"Lucky Number Slevin"* – «Счастлиное число Слевина» режиссер Пол Макгиган.

3. Полная замена заголовка. При переводе происходит сохранение семантико-структурного равенства, что определено культурными особенностями страны, к примеру: *"Carrie"* – «Телекинез», режиссер Кимберли Пирс; *"Inception"* – «Начало», режиссер Кристофер Нолан; *"Fair Game"* – «Игра без правил», режиссер Дуг Лиман.

Следуя всем правилам переводческих стратегий и уделяя особое внимание функциям перевода фильмонимов в ходе нашего исследования было отобрано 150 заголовков американских фильмов с 2009-2019 годов. В ходе полученных данных были проанализированы наиболее применяемые способы перевода с английского языка на русский, а именно:

Прямой перевод — 90 из 150 (60%), из них: дословный перевод (*"Once Upon a Time...In Hollywood"* – «Однажды...в Голливуде», режиссер Квентин Тарантоно, 2019 год; *"Glass"* – «Стекло», режиссер Найт Шьямалан, 2019 год) — 69 (78%), транскрипция (*"Deadpool"* – «Дэдпул», режиссер Тим Миллер, 2016 год) и транслитерация (*"Split"* – «Сплит», режиссер Найт Шьямалан, 2017 год; *"Interstellar"* – «Интерстеллар», режиссер Кристофер Нолан, 2014 год) — 21 (22%). Трансформация путем опущения (*"The Judge"* – «Судья», режиссер Давид Добкин, 2014 год, *"The other woman"* – «Другая женщина», режиссер Ник Кассаветис, 2014 год) или добавления (*"Coraline"* – «Коралина в стране кошмаров», режиссер Генри Селик, 2009 год) — 22 (14%). Лексико-грамматическая трансформация (*"The fault of our stars"* – «Во всем виноваты звезды», режиссер Джош Бун, 2014 год, *"American Hustle"* – «Афера по-американски», режиссер Давид О. Расселл, 2014 год) — 16 (11%), где конкретизация (*"Fantastic Beasts and Where to Find Them"* – «Фантастические твари и где они обитают», режиссер Дэвид Йейтс, 2016 год) — 7 (5%). Полная лексико-семантическая замена (*"Campaign"* – «Грязная компания за честные выборы», режиссер Джей Роуч, 2012 год; *"The World's End"* – «Армагеддец», режиссер Эдгар Райт, 2013 год) — 15 (10%).

Таким образом, самой применимой переводческой стратегией является прямой перевод (60 %). Это объясняется тем, что зачастую заголовки кинолент лексически и грамматически просты. На втором месте по востребованности стоит лексико-грамматическая трансформация (16%). Для лучшего понимания носителями переводящего языка заголовки приходится адаптировать лексически, грамматически. На третьем месте

стоит полная лексико-семантическая замена (10%). Сюда попадают слова с непере译имой грамматикой, игрой слов. Затем трансформации путем опущения или добавления. Их используют переводчики меньше (14%). Хотя путем добавления переводчики переводят на 8%, а опущение на 6%.

Перевод названий фильмов – детальная работа, поэтому данный перевод послужил темой нашего исследования, где было выявлено много тенденций при переводе заголовков фильмов на русский язык.

#### **Литература**

1. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста. М.: Просвещение, 1989. 36 с.

2. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. – Москва: АСТ, Астрель, Харвест, 2006. – 75 с.

3. Сакаева Л.Р., Ермоленко А.Ю. Проблемы перевода фильмонимов на материале английского и русского языков, Казань: Казанский лингвистический журнал. 2020. Т. 3. №1. С 41-51.

4. RBC. // URL: <https://www.rbc.ru/society/26/12/2011/5703f1> (дата обращения: 24.04.20).

5. Аржанцева К.В. Киноинтерпретация романа Франца Кафки "Процесс": взаимодействие автора, сценариста и режиссёра // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 159. – № 1. – С. 217-230.

***А.В. Гутарова, Е.В. Старостина***

### **ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ НЕМЕЦКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

*Данная статья посвящена проблеме передачи субъективной модальности в текстах немецкой публицистики на русский язык.*

**Ключевые слова:** *субъективная модальность, модальные глаголы, модальные слова, эквивалентность, публицистический жанр, стилистическая направленность, модус*

**A.V. Gutarova, E.V. Starostina THE PROBLEM OF TRANSLATION SUBJECTIVE MODALITY IN GERMAN JOURNALISTIC TEXTS INTO RUSSIAN**

*The article is devoted to the problem of translation subjective modality in German journalistic texts into Russian*

**Key words:** *subjective modality, modal verbs, modal words, equivalence, journalistic genre, stylistic orientation, modus*

Данная работа посвящена проблеме перевода на русский язык немецких публицистических текстов с примерами субъективной модальности.

В настоящее время трудно представить немецкоязычный публицистический текст, в котором уверенность, косвенная речь не передавалась бы с помощью субъективной модальности [1]. Через своё отношение к описываемым событиям автор формирует отношение к ним читателя. Модальные глаголы, используемые в различных публицистических текстах, часто имеют неоднозначное значение, что требует большого внимания со стороны переводчика [6]. Цель автора публицистического текста состоит в предоставлении читателю объективной информации и в формировании у него собственной оценки этой информации. Основными средствами выражения субъективной модальности в текстах немецкой публицистики являются модальные слова [3-5], например: *Der Gouverneur von Florida, Ron de Santis, sagte, es werde sicherlich "viele Fragen" zu dem Umstand geben, dass der Angreifer als Angehöriger der saudischen Luftwaffe in den USA ausgebildet wurde.* - Губернатор Флориды Рон Де Сантис сказал, что, безусловно, будет «много вопросов» относительно того, что злоумышленник прошел подготовку в качестве члена ВВС Саудовской Аравии в Соединенных Штатах.

Являясь неизменяемой частью речи, выражающей отношение высказывания к действительности, устанавливаемое субъектом речи, модальные слова и глаголы указывают на достоверность, вероятность, возможность, то есть выражают субъективную оценку автора высказывания [2].

Из-за большого разнообразия средств выражения модальности в немецком языке переводчики могут столкнуться с некоторыми трудностями понимания и перевода предложений с модальными глаголами и модальными словами.

В этом случае объективная модальность - это отношение выражения к реальности (реальности или нереальности, возможности или невозможности, необходимости или вероятности) [7]. Таким образом, субъективная модальность понимается как отношение субъекта к сообщаемому материалу или описываемой ситуации, включая экспрессивно-эмоциональную сторону высказывания.

#### **Литература**

1. Weidner A. Die russischen Übersetzungäquivalente der deutschen Modalverben: Versuch einer logisch-semantischen Charakterisierung. – München: Verlag Otto Sagner, 1986. – 336 S.

2. Барбашов В.П. Дискурс витальности европейского языкового союза: интенциональный анализ современного немецкого публицистического текста. – М.: Директ-Медиа, 2017. – 100 с.

3. Василенко Л. И. Модальные слова как средство авторизации текста // Филологические науки. – М., 2012. - 411 с.

4. Кураков В.И. Модальность. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. – 48 с.
5. Панфилов В.З. Категория модальности и ее роль в конституировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. – М., 2012. - № 4. – С. 38 – 50.
6. Рецкер, Я., Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. – М.: Audotoria, 2016. – 248 с.
7. Шмелева, Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности. - М.: Наука, 2013. – 328 с.

**А.Р. Давлетшина, М.А. Кулькова**

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА  
В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ  
(НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ)**

*Сленг представляет наиболее динамичный пласт лексико-семантической системы языка, что привлекает внимание многих ученых-лингвистов. В настоящей статье представлены дефиниции понятия сленга, анализируются различные способы и приемы перевода сленга с английского на русский язык (эквивалентные соответствия, переводческие трансформации и безэквивалентные компенсации). В качестве фактологического материала выступают современные молодежные американские сериалы («Sterger things», «Riverdale», «Teen Wolf»).*

**Ключевые слова:** молодежный сленг, телесериалы, переводческий прием, эквивалентное соответствие, переводческая трансформация, безэквивалентная компенсация

**A.R. Davletshina, M.A. Kulkova THE TRANSLATION PROBLEM OF YOUTH SLANG IN TELEVISION DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF MODERN AMERICAN TV-SERIES)**

*Slang is the most dynamic layer of the lexical and semantic system of the language, which attracts the attention of many linguists. This article presents definitions of the concept of slang, analyzes various ways and techniques of translating slang from English to Russian (equivalent correspondences, translation transformations and non-equivalent compensation). Factual material is presented by modern youth American series ("Sterger things", "Riverdale", "Teen Wolf").*

**Key words:** youth slang, TV series, translation technique, equivalent correspondence, translation transformation, non-equivalent compensation

На сегодняшний день в филологии не существует единого мнения относительно определения понятия «сленг». Оно не обладает терминологической точностью, и разные языковеды подразумевают под ним разные понятия.

Один из крупнейших исследователей, подробно изучавший сленг, Э. Партридж определяет сленг как «*бытующие в разговорной сфере весьма непрочные, неустойчивые, не кодифицированные, а часто и вовсе беспорядочные и случайные совокупности лексем, отражающие общественное сознание людей, принадлежащих к определённой социальной или профессиональной среде*» [4].

Как известно, до сих пор в современной лингвистике также существуют сомнения относительно происхождения слова «сленг». Вопросом рождения данного термина занимались различные ученые, рассмотрим несколько точек зрения исследователей по данному вопросу.

Френсис Гроуз, составитель словаря “A Classical Dictionary Of The Vulgar Tongue”, выделяет группу лингвистов, утверждающих, что термин «slang» представляет собой искаженную, принадлежащую к аргю, французскую форму слова «*langue*» (language – язык) [3, с. 313]. Существует иная гипотеза, Э. Партридж, отмечает, что первоисточником современного слова «*slang*» является родственное существительное «*sling*», послужившее началом для последующих коннотативных значений. [5, с. 854]. По одной из версий, слово «*sling*» происходит из нижненемецкого языка: в значении «*poose*» (капкан, ловушка) [5, с. 1272].

Основными способами и приемами перевода сленга на русский язык является: **эквивалентные соответствия, переводческие трансформации и безэквивалентные компенсации.**

Рассмотрим примеры сленговых единиц, отобранных нами из американских молодежных сериалов, и проанализируем их.

К приему эквивалентных соответствий относятся следующие примеры:

**1) *Have a great day, kiddo* – удачного дня, приятель**

Согласно онлайн-словарю сленга, «*kiddo*» – «*form of address for a child*» [7], то это *форма обращения к ребенку. «Приятель» – «человек, с которым находится в дружеских, товарищеских отношениях; близкий знакомый»* [1]. Таким образом вариант перевода удачный, в зависимости от того, какую именно дефиницию брать за основу (простая альтернативная подстановка).

**2) *You are freaking her out* – ты ее пугаешь**

Фразовый глагол «*freak out*» имеет значение «*to react with extreme emotion*» [8], то есть *реагировать на что-то слишком эмоционально*. Глагол «*пугать*» имеет свое прямое значение, поэтому возможно предположить, что перевод оригинала и субтитров совпадает (сложная альтернативная подстановка).

**3) *Bunch of nerds* – ботаники**

«Nerd» на американском сленге означает «*unsociable, smart person*» (необщительный, умный человек) [8]. «Ботаник» – «человек, занимающийся умственным трудом и интеллектуальным развитием (учёбой) в ущерб реальной жизни и социальным связям; человек, считающийся слишком умным» [26]. Обозначение слов «nerd» и «ботаник» являются подобными, поэтому мы можем полагать, что перевод выполнен корректно (сложная альтернативная подстановка).

Рассмотрим примеры, переведенные с помощью переводческих трансформаций:

**1) *Me and some guys...are having a chown-down* – мы с ребятами решили перекусить**

На языке сленга выражение «to have a chown-down» имеет значение «есть, питаться; завтракать, обедать, ужинать» [9]. Согласно словарю Ушакова, «перекусить» – «без доп. Закусить немного (разг.). Перекусить перед обедом. Перекусить перед дорогой.» [1], иными словами «принимать пищу в небольшом количестве в быстром темпе». Перевод совпадает со значением сленгизма (лексико-грамматические трансформации).

**2) *He is dead* – ему конец**

«Dead» имеет огромное количество значений на языке сленга, например, «*boring, very, to consume or use up, greatly amused, of an event, having few attendees, in serious trouble.*» (скучный, очень, употреблять или использовать, очень довольный, мероприятие, на которое пришли лишь несколько людей, быть в беде) [8]. В данном случае нам подходит последний вариант «*in serious trouble*», так как в словаре русского арго мы находим обозначение «в зн. межд. (или конец света). Выражает любую эмоцию.» [10]. Для анализа данного примера необходим контекст: один из героев сериала разозлился на одного из своих друзей, из-за того, что тот заставил его оказаться в неблагоприятной ситуации. Таким образом, мы считаем, что перевод верен (лексико-грамматические трансформации).

**3) *Easy-peasy* – Проще не бывает**

Сленговое выражение «*easy-peasy*» имеет значение *very easy* (очень легкий, простой) [8]. Также стоит отметить, что полное выражение «*Easy-peasy*» обычно звучит как «*Easy peasy lemon squeezy*». Оно имеет такое же значение, то есть «очень просто», и аналогами в русском языке являются такие выражения, как «проще простого», «легко!», «раз плюнуть», именно так переводчик и перевел данную фразу (лексико-стилистические трансформации).

**4) *What's up?* – В чем дело?**

Широко используемое в американской культуре выражение «*what's up*» употребляется при встрече (*a greeting. Synonymous "What's going on?", "How are you?", etc*) (приветствие, синоним к «как жизнь», «как дела?») или

в качестве вопроса о том что произошло недавно (*"What's going on?" not as a greeting, but as an inquiry into recent happenings* – «Что происходит?» не в качестве приветствия, а как вопрос о недавних событиях) [8]. В данном случае второй вариант является более подходящим, так как перевод «в чем дело» является его синонимом (семантико-содержательные трансформации).

Метод безэквивалентных номинаций:

**1) *He is such a loser – какой же он лузер***

«Loser» – *«a worthless person»* (беспольный человек), также *«a person who one feels is below one's social stature»* (человек, который чувствует себя ниже своего социального положения) [8]. «Лузер» – от англ. *loser* – *теряющий, проигрывающий; проигравший, мот, расточитель; бездельник, неудачник*. [10]. Переводчик выбрал метод транскрипции для усиления эффекта (прием транскрипции).

**2) *It's pretty obvious that you are a freak – это и так понятно, что ты фрик***

Согласно словарю сленга, «freak» – это *«a person who is strange or different. A term of derision, typically used to dismiss someone outside of one's social clique. Also used as a playful tease»* (так называют странного или отличающегося от других человека. Данный термин употребляется в качестве насмешки, обычно для того, чтобы выгнать кого-то из определенной социальной группы) [8]. Транскрипция «фрик» – *«(англ. freak) разг. жарг. человек со странностями, большой оригинал»* [10]. Значения оригинала и перевода совпадают (прием транскрипции).

Таким образом, сленг является недостаточно изученной единицей языка ввиду того, что данный феномен подвергается постоянным изменениям. В связи с этим мы попытались разобраться в терминологии понятия «сленг», рассмотрели точки зрения на происхождение данного слова и обозначили основные методы перевода. Нами были проанализированы примеры основных способов перевода сленговых единиц (эквивалентные соответствия, переводческие трансформации и безэквивалентные компенсации), которые были отобраны с помощью сплошной выборки при просмотре молодежных американских телесериалов (*"Sterger things", "Riverdale", "Teen Wolf"*).

#### **Литература**

1. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА- Книжный клуб, 2007.

2. Хомяков, В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского языка. – Вологда: Областная типография, 1971.

3. Grose F., Partridge E. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue. 3th edition. – L.: Routledge & Kegan Paul Limited, 1963.

4. Partridge E., Beale P. A Dictionary of Slang and Unconventional English. 8th edition. – L.: Routledge, 2000.
5. Partridge E. The Routledge Dictionary of Historical Slang. – L.: Routledge & Kegan Paul, 1973.
6. Skeat W.W. A Concise Etymological Dictionary of the English Language. – N.Y.: Capricorn edition, 1963.
7. <http://znachenieslova.ru/slovar/youthslang/r/1> (дата обращения: 20.05.2020)
8. <http://onlineslangdictionary.com> (дата обращения: 20.05.2020)
9. <https://classes.ru/dictionary-english-russian-Apresyan-term-18804.htm> (дата обращения: 20.05.2020)
10. <https://argo.academic.ru> (дата обращения: 20.05.2020)

## 6. Педагогика и психология в поликультурной среде образовательного учреждения

*Р.З. Валеева, Л.Ф. Касерта*

### МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием международного сотрудничества в системе высшего образования. Представлены мероприятия, организуемые в рамках международного взаимодействия для направления Лингвистика Казанского инновационного университета.*

**Ключевые слова:** международное сотрудничество, повышение качества обучения, академические обмены, конкурентоспособные специалисты

**R.Z. Valeeva, Lilia F. Caserta UNIVERSITIES' INTERNATIONAL COOPERATION AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF LINGUIST STUDENTS TRAINING**

*The article deals with questions related to the development of international cooperation in higher education. The events organized in this area in case of the Kazan innovative university are discussed.*

**Key words:** International cooperation; improving the quality of education; academic exchanges; competitive specialists

Активное взаимодействие России с европейской и мировой образовательной системой, необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных на международном рынке, настоятельно требуют организации и развития разностороннего сотрудничества российских образовательных учреждений с зарубежными вузами в области образования, науки и культуры. Международное сотрудничество - это исторически обусловленное и общественно необходимое средство взаимодействия стран и наций для совместного достижения взаимовыгодных результатов. Интенсивное развитие международного сотрудничества вузов во многом обязано Болонскому процессу. Международное сотрудничество значительно расширяет возможности в научной, учебно-методической деятельности, в профессиональной подготовке специалистов различных направлений.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавра») указывается на то, что выпускник должен уметь ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими

нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума. Одним из факторов, способствующих решению поставленных задач, является участие профессорско-преподавательского состава и студентов в межвузовских интернациональных программах.

Международное сотрудничество является неотъемлемой частью деятельности частного образовательного учреждения Казанский инновационный университет им.В.Г. Тимирязова и важным инструментом в обеспечении качества образования и его соответствия международным стандартам. К основным направлениям международной деятельности вуза относятся: установление контактов с ведущими зарубежными университетами и научными центрами; организация международного академического обмена и программ стажировок; участие в международных конференциях и фестивалях; осуществление программ обучения иностранных студентов и стажеров; участие в международных стипендиальных академических и научных программах; привлечение иностранных специалистов с целью интернационализации российского образования; организация совместных международных летних школ; разработка международных академических, научных и социальных проектов.

Благодаря совместной работе кафедры иностранных языков и перевода, международного отдела и Центра китайского языка, результативны программы по направлению подготовки Лингвистика, будущих специалистов в области перевода западных и восточных языков и культур. На протяжении ряда лет активно задействованы в профессиональной подготовке лингвистов приглашенные преподаватели - носители языка из Китая и США, которые ведут занятия по следующим профильным дисциплинам: «Практический курс первого (английского) языка», «Практический курс второго (китайского) языка», «История и культура стран первого языка», «История и культура стран второго языка» и т.д.

Становится традицией проведение совместных международных конференций, посвященных вопросам теории и методики обучения иностранным языкам, лингвистических и переводческих дисциплин, так, например, в 2018 и 2019 гг. были проведены международные конференции с вузом партнером Хуннаньским Педагогическим Университетом из Китайской Народной Республики.

По программам международного академического обмена и программам стажировок в нашем вузе обучаются студенты из Ляонинского нефтехимического университета, студенты и выпускники отделения Лингвистика Казанского инновационного университета в течение многих лет являются победителями различных программ по обучению на программах бакалавриата и магистратуры в вузах КНР.

Интересным представляется опыт международного сотрудничества КИУ им.В.Г. Тимирязова и американского государственного университета им. В. Ферриса, в рамках которого был проведен ряд мероприятий: участие представителей вузов-партнеров в профильных международных конференциях в г.Казани (РФ) в 2015 г. и в г. Биг Рапидс (США) в 2016 г., организован академический обмен и программа стажировок - преподавателями кафедры иностранных языков и перевода КИУ были подготовлены двухнедельные курсы лекций и практических занятий по российской литературе и культуре малых народов России. Студенты-лингвисты с большим волнением и ответственностью представили творческий проект «Известные русские и татарские сказки в переводах студентов-лингвистов» с субтитрами на русском и татарском языках, озвученный на английском языке, который был показан американским студентам. Еще один проект «Студенческая Казань», подготовленный студентами и показанный преподавателями КИУ в рамках стажировки в американском колледже, вызвал большой интерес у студентов обоих вузов, поскольку столица Татарстана молодым американцам была известна в связи с проведением студенческой Универсиады в Казани в 2013 г. Темы проектов и тематика занятий была предложена преподавателями вуза-партнера из США.

Американские преподаватели за время проведения стажировки в КИУ приняли участие в ежегодной международной конференции «Диалектика противодействия коррупции», а также провели открытые практические занятия по американской литературе, теории перевода, деловой корреспонденции, истории США и т.д. Все эти мероприятия вызвали высокую заинтересованность не только будущих переводчиков, но и студентов других направлений подготовки нашего вуза, которым читали лекции и проводили занятия коллеги из американского колледжа.

*Л.А. Малахова, Г.Р. Ситдикова*

### **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В данной статье рассматривается необходимость непрерывного профессионального развития преподавателей иностранных языков, когда непрерывное профессиональное развитие систематически интегрируется в профессию преподавателя иностранных языков. Молодым преподавателям иностранных языков необходимо предоставлять поддержку и систематическое*

*руководство на этапе поступления на работу, что имеет решающее значение для их последующей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** преподаватель иностранных языков, непрерывное профессиональное развитие, обучение в течение всей жизни

**L.A. Malakhova, G.R. Sitdikova ABOUT THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

*This article necessarily requires the continuous professional development of teachers of foreign languages. Young teachers of foreign languages need the support and systematic guidance at the entry stage, which is crucial for their professional activities.*

**Key words:** teacher of foreign languages, continuous professional development, lifelong learning

В настоящее время становление преподавателем все чаще признается постепенным процессом, когда педагогическое образование должно рассматриваться как процесс, продолжающийся в течение всей карьеры, в контексте обучения на протяжении всей жизни (life-long learning). Начальное образование преподавателей (initial education) не может предоставить им все знания и навыки, необходимые для решения различных задач на протяжении всей их будущей профессиональной деятельности. Учитывая быстро меняющуюся природу общества и количество возникающих проблем, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков, необходимость в непрерывном профессиональном развитии становится важным аспектом для соответствия современным профессиональным требованиям.

На протяжении всей своей карьеры преподаватели иностранных языков сталкиваются с высокими требованиями к постоянному обновлению своих знаний и навыков в связи с введением, например, новых учебных программ, изменений в характеристиках и потребностях в обучении студентов или новых исследований в области методики преподавания иностранных языков. С точки зрения обучения в течение всей жизни профессия преподавателя иностранных языков должна рассматриваться как непрерывный процесс, включающий начальное образование преподавателя иностранных языков, введение в профессиональную деятельность и непрерывное профессиональное развитие преподавателя иностранных языков, в котором каждый этап должен учитывать другие. Концепция непрерывного профессионального развития должна относиться не только к важности обучения в течение всей жизни, но также и к согласованности между начальным образованием и обучением на рабочем месте. В то же время важно подчеркнуть, что профессиональное развитие преподавателя иностранных языков должно быть не только отве-

том на системные потребности образовательной организации, преподаватели также нуждаются в личном обогащении благодаря своему профессиональному развитию.

В большинстве стран не существует минимальных требований к профессиональному развитию преподавателей иностранных языков. Хотя профессиональному развитию в настоящее время уделяется все больше внимания со стороны политики, оно все еще часто фрагментировано и ограничено по объему [2].

Всем преподавателям иностранных языков необходимо гарантировать непрерывное профессиональное развитие, когда непрерывное профессиональное развитие систематически интегрируется в профессию преподавателя иностранных языков:

- непрерывное профессиональное развитие знаний и навыков для преподавателей иностранных языков должно быть как правом, так и обязанностью отдельного специалиста.

- непрерывное профессиональное развитие должно быть результатом как личной мотивации, так и внешнего спроса.

- отбор для доступа к профессиональному развитию должен осуществляться таким образом, чтобы учитывать интересы отдельного преподавателя иностранных языков, а также приоритеты образовательной организации и обеспечивать справедливое и прозрачное распределение ресурсов;

- включение данных условий в договорные соглашения преподавателей иностранных языков является мощным средством как обеспечения того, чтобы положение было обеспечено, так и того, что преподаватели иностранных языков имеют право на собственное профессиональное развитие;

- включение диверсифицированной системы непрерывного профессионального образования и развития – всех форм и моделей развития.

Доступ к профессиональному развитию должен быть облегчен для всех, а возможности обучения должны быть более разнообразными с точки зрения содержания и методов [2]:

- необходимо предоставить преподавателям достаточное время для гарантированного профессионального развития;

- непрерывное профессиональное развитие должно финансироваться работодателем на национальном и / или региональном уровне (финансовые расходы не должны ложиться на отдельных преподавателей);

- непрерывное профессиональное развитие должно прописываться в коллективных договорах;

- качество обучения и услуг необходимо обеспечивать непрерывно как неотъемлемую часть профессиональной жизни;

- необходимо гарантировать сотрудничество между образовательными организациями и / или исследовательскими центрами, являясь неотъемлемой частью профессионального развития;

- любая система оценивания должна быть основана на доверии и сотрудничестве преподавателей;

- при отсутствии преподавателя в образовательной организации для осуществления непрерывного профессионального развития необходимо полностью заменить преподавателя, если профессиональное развитие не было спланировано таким образом, чтобы не мешать учебному процессу;

- опыт и знания, полученные в результате непрерывного профессионального развития, официально должны быть признаны и получить соответствующую оценку в соответствии с содержанием и уровнем профессионального развития;

- соответствующие компетенции, полученные посредством неформального обучения, такие как компетенции, достигнутые в практической жизни, должны быть признаны в соответствии с компетенциями, полученными в формальном образовании.

Широкое определение непрерывного профессионального развития позволяет преподавателям иностранных языков учиться гибко в соответствии с их профессиональными потребностями и интересами:

- совместные программы действий разрабатываются в сотрудничестве с заинтересованными сторонами, то есть ассоциациями преподавателей, федерациями местных органов власти, министерством образования / органами власти и педагогическими образовательными организациями;

- всё большему числу преподавателей образовательных организаций предоставляется возможность участвовать в работе по развитию и инновациям, связанной с их собственной работой, в сотрудничестве с признанными исследователями в университетах / колледжах образования.

- создаются необходимые условия, позволяющие преподавателям иностранных языков заниматься исследованиями;

- преподавателям иностранных языков поощряется делиться своим опытом и знаниями.

Молодым преподавателям иностранных языков необходимо предоставлять поддержку и систематическое руководство на этапе поступления на работу, что имеет решающее значение для их последующей профессиональной приверженности, а также для предотвращения того, чтобы преподаватели иностранных языков покидали профессию преподавателя спустя пару лет [1]. Необходимо принимать меры для облегчения перехода новых преподавателей в трудовую деятельность, уделяя

особое внимание необходимости постоянного профессионального развития преподавателей иностранных языков.

Систематическое руководство и поддержка молодых преподавателей в течение первого года профессиональной деятельности должно быть как правом, так и обязанностью. Последующее наставничество преподавателей иностранных языков должно осуществляться в тесном сотрудничестве между молодым преподавателем, местом работы и педагогической образовательной организацией. Назначенные наставники должны поддерживать молодых преподавателей в процессе обдумывания и планирования их профессиональной деятельности и развития, необходимо постоянное сотрудничество между несколькими сторонами: работодателем (руководителем образовательной организации, заведующим кафедрой), наставником, преподавателем иностранных языков и педагогической образовательной организацией, выпускающей преподавателей иностранных языков. Руководитель образовательной организации, заведующий кафедрой должны нести ответственность за создание среды, способствующей обучению и профессиональному развитию преподавателей иностранных языков. Наставник должен поддерживать адаптацию и личностный рост молодого преподавателя иностранных языков. Преподаватель несет ответственность за свое профессиональное развитие, и педагогическая образовательная организация, выпускающая преподавателей иностранных языков, должна заниматься подготовкой наставников и проводить семинары программ поддержки молодых преподавателей [1].

Такая поддержка должна позволить молодым преподавателям иностранных языков развить свои вновь приобретенные компетенции путем:

- обязательной поддержки программы обучения;
- предоставления поддержки со стороны наставников и других коллег в повседневной деятельности;
- обеспечения доступа к ресурсам поддержки;
- предоставление возможностей систематического соотношения теории и практики.

Наставники должны быть полностью квалифицированными и опытными специалистами-преподавателями, демонстрировать соответствующие навыки, понимание и профессиональные качества, а также быть обладать достаточными знаниями о современной наилучшей практике и методике преподавания иностранных языков. Поэтому работодатели должны предоставлять средства, с помощью которых такие навыки, понимание и характеристики могут быть установлены, адекватно оценены и улучшены:

- предоставление для обучения временных рамок, которые соизмеримы с рабочей нагрузкой, вытекающей из требований и обязанностей роли наставника;

- у наставников есть прямое и обязательное обязательство поддерживать непрерывное профессиональное развитие;

- политика в области оплаты труда, отражающая возросшую рабочую нагрузку и ответственность наставников;

- признание опыта и знаний непрерывного профессионального развития.

Таким образом, непрерывное профессиональное развитие преподавателей иностранных языков должно быть неотъемлемой частью обучения, а не дополнительной или второстепенной. Непрерывное профессиональное развитие должно быть встроено в карьеру преподавателя иностранных языков с самого начала обучения. Следует признать, что развитие методов обучения и новых навыков требует практики, обратной связи и обучения на должности, а также времени, доступного за пределами аудитории. Основным ресурсом является предоставление преподавателям иностранных языков времени для подготовки, совместной работы и планирования. Профессиональное развитие должно быть неотъемлемой частью карьеры преподавателя иностранных языков, чтобы при планировании работы преподавателя было выделено время, или, если нет, полностью замещающий преподаватель должен взять на себя занятия в их отсутствие. Важно, чтобы непрерывное профессиональное развитие преподавателей иностранных языков планировалось таким образом, чтобы их отсутствие в образовательной организации не имело негативных последствий для студентов и / или коллег.

#### **Литература**

1. Eisensmith, E. Induction and the teacher professional development: an Estonian project. Lisbon, 2007.

2. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. – Brussels, 2008.

3. Букина Т.В. Проектные технологии как фактор эффективной иноязычной подготовки студента // Сборник материалов Международного саммита по культуре и образованию, посвященного 50-летию Казанского государственного института культуры. Материалы научно-практических конференций. Под научной редакцией Р.Ш. Ахмадиевой, З.М. Явгильдиной. – 2019. – С. 93-95.

4. Кондратьева И.Г., Фахрутдинова А.В. Вопросы непрерывного и гибкого образования / В сборнике: Иностранные языки в современном мире // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Под редакцией Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. – 2017. – С. 140-147.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ  
ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье произведен анализ педагогической технологии «предметно-языкового интегрированного обучения» (Content and Language Integrated Learning), далее CLIL, в процессе реализации программ высшего образования для достижения целевых показателей развития системы высшего образования в контексте процессов интернационализации и обеспечения качества языковой подготовки в вузах в соответствии с требованиями ФГОС ВО.*

*В статье определены актуальность использования технологии CLIL в деятельности вузов всех профилей. Там же обозначены цели и задачи исследования, произведен анализ имеющихся источников, на основании которых сформулированы ключевые отличия CLIL от традиционных подходов: методики «профессионально-ориентированного обучения» и метода «погружения».*

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, педагогическая технология, компетентностный портрет, иностранный язык в вузе

**A.V. IDIATULLIN, L.T. IDIATULLINA ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL  
CONDITIONS OF THE CLIL TECHNOLOGY USE IN THE HIGHER EDUCATION  
PROGRAMMES**

*The article analyses the use of educational technology known as “content and language integrated learning” (CLIL) in higher education programs in order to achieve target indicators of higher education system’s development in the context of internationalization processes and the need to assure the quality of language training in higher education institutions as stated in the Federal state standards.*

*The article defines the relevance of the CLIL technology use in the activities of universities of all profiles. In the same place the goals and objectives of the study are indicated, the analysis of available sources is made. On the basis of the analysis of traditional approaches: methods of “professionally-oriented training” and the method of “immersion”, key differences between them and the CLIL are formulated.*

**Key words:** content and language integrated learning, CLIL, pedagogical technology, competence portrait, foreign language in high school

Система подготовки кадров в рамках реализации программ высшего профессионального образования сталкивается в настоящее время со значительным количеством вызовов продиктованных серьезными изменениями базовых запросов основных заказчиков и потребителей программ высшего образования.

При этом традиционно функцию главного заказчика, по-прежнему, выполняет государство. В связи с этим актуальность тех или иных инно-

вационных направлений в деятельности вузов всех профилей определяется их соотносительностью с целевыми ориентирами, определенными для развития Российской Федерации в целом, и системы образования в частности.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед системой образования поставлены задачи по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования. В частности перед системой высшего образования поставлены цели по увеличению не менее чем в два раза количества иностранных граждан проходящих обучение [20]. В действующей Государственной программе «Развитие образования на 2013-2020 годы» одной из приоритетных задач в сфере профессионального образования так же указывается «интернационализация российского высшего образования» [5].

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года также определяются компетенции, формирование которых отражает одну из ключевых задач инновационного развития личности: владение иностранными языками как коммуникационными инструментами [16].

Применительно к тематике нашего исследования важно, что данные цели получают свою конкретизацию в текстах ФГОС ВО, где определены ключевые компетенций будущих специалистов, в частности способность свободно пользоваться иностранными языками как средством делового общения и готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности.

В свете обозначенных тенденций, проблема качественной языковой подготовки выпускников, интеграция языковых и профессиональных навыков, обеспечение реализации требований стандарта представляет серьезную проблему.

Вместе с тем как показывает практика, на основании анализа учебных планов различных профилей и специальностей, в большинстве российских вузов иностранный язык сохраняется как изолированная учебная дисциплина, зачастую реализуемая в отрыве от дисциплин неязыкового цикла. Такая ситуация не может способствовать формированию компетенций указанных в стандарте.

Анализ источников по данной тематике выводит нас на несколько подходов, предлагаемых авторами исследований в качестве возможных путей обеспечения профессиональных языковых компетенций при реализации программ высшего образования.

Наибольшее количество исследований посвящено традиционному для системы преподавания иностранных языков в вузах подходу известному как «профессионально-ориентированное обучение». Как правило, в работах авторов анализируются различные аспекты реализации курса иностранный язык в вузе с привлечением языкового материала отражающего особенности языка той или иной специальности. Среди последних исследований, выполненных в этой логике можно отметить работы: А.А. Киченко, М.М. Лаврененко, Л.В. Макара, Н.В. Ульяновой, Е.Н. Сунцовой [9, 11, 12, 19, 21] и др.

В целях нашего исследования важно привести краткую характеристику данного метода:

*Табл.1.: Особенности профессионально-ориентированного обучения*

<b>1. Кадровые условия</b>	Преподаватели, имеющие высшее образование по направлению филология (иностранные языки)
<b>2. Содержание учебно-методического комплекса</b>	Традиционные УМК с включением тем соответствующих языку специальности
<b>3. Целевые индикаторы</b>	Достижение результатов курса иностранный язык
<b>4. Наличие межпредметных и междисциплинарных связей</b>	Практически отсутствуют. Курс реализуется изолированно преподавателями кафедры иностранных языков
<b>5. Объект оценивания по результатам курса</b>	Знание иностранного языка

Еще одним подходом, встречающимся при анализе современных публикаций, является так называемый «метод погружения». Этот метод рассматривается в трудах таких исследователей как R.Johnstone [30], P.M.Lightbown [31], S.Mac Corraidh [32] и др. Среди работ отечественных исследователей последних лет можно отметить публикации Г.К.Клышпаевой, Ж.К.Сипульдиной [10], А.А.Волковой, М.И.Дунаевой, А.Н.Змеевской [2].

Краткая характеристика метода «погружения» выглядит следующим образом:

*Табл.2.: Особенности метода погружения*

<b>1. Кадровые условия</b>	Преподаватели, имеющие высшее образование по направлению преподаваемого предмета и знание иностранного языка на уровне не ниже C1-C2 (зачастую носители иностранного языка)
----------------------------	---

<b>2.Содержание учебно-методического комплекса</b>	УМК по изучаемой предметной области на иностранном языке (тексты, как правило, не адаптированы)
<b>3. Целевые индикаторы</b>	Достижение результатов обучения по изучаемой предметной области
<b>4. Наличие межпредметных и междисциплинарных связей</b>	Практически отсутствуют. Курс реализуется преподавателем профильной дисциплины с учетом требований к объему теоретически и практических знаний по курсу. Требования курса «Иностранный язык» не учитываются.
<b>5. Объект оценивания по результатам курса</b>	Знание профильного предмета (изучаемого практического или теоретического курса)

Вместе с тем, как отмечают авторы приводимых исследований, данный подход применим лишь в рамках специальных учебных заведений, как правило, на уровне основного образования. Применение данного подхода в вузах реализующих массовую подготовку бакалавров и магистров по неязыковым направлениям имеет естественные ограничения и трудно тиражируемо.

Анализ публикаций последних лет посвященных месту и роли иностранных языков при реализации программ высшего образования наглядно демонстрирует возрастающий интерес исследователей к подходу, который можно обозначить как «предметно-языковое интегрированное обучение» CLIL (Content and Language Integrated Learning). В оформление и развитие данного подхода преимущественная роль принадлежит зарубежным исследователям D. Marsh [33], D. Coyle [28], O. Meyer [35], K. Bentley [26], P. Mehisto, M. Frigol [34], S.Nowak [36].

Наиболее распространенным является следующее определение: CLIL — это дидактическая методика, которая позволяет сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных и профессиональных знаний и умений [26].

Большой интерес вызывает предложенный подход и у отечественных исследователей [1, 4, 14, 15, 18, 22, 23, 24]. Этому способствует целый ряд факторов:

Во-первых, CLIL (Content and Language Integrated Learning – интегрированное предметно-языковое обучение) как подход к обучению иностранным языкам рекомендован Европейской комиссией для использования в высших учебных заведениях;

Во-вторых, реализация данного подхода предоставляет студентам возможность изучать дисциплину и иностранный язык одновременно;

В-третьих, и это очень существенно для вузов, работающих в условиях ограниченности ресурсов, для изучения иностранного языка не требуется дополнительных часов в учебном плане, что способствует интенсификации профессиональной подготовки в вузе [33].

При этом, в первом приближении, многие практики, работающие в системе вузовского образования, ассоциируют CLIL с рассмотренным выше профессионально-ориентированным обучением. Однако, исследования о применении CLIL указывают на различия между CLIL и профессионально-ориентированным обучением. Ключевое отличие CLIL от рассмотренных выше подходов относится к двунаправленной природе данной методики, т.е. одновременное изучение специального предмета и иностранного языка. Для наглядности приведем отличительные черты данного метода в таблице.

Табл.3: Особенности технологии «предметно-языкового интегрированного обучения» (Content and Language Integrated Learning)

<p><b>1. Кадровые условия</b></p>	<p>Преподаватели, имеющие высшее образование по направлению филология (иностранные языки) и профессиональные знания (квалификации, ученые степени) по основным курсам в рамках специальности <b>и/или</b> Преподаватели, имеющие высшее образование по направлению преподаваемого предмета, владеющие методикой преподавания иностранных языков и с уровнем языковой компетентности на уровне не ниже B2-C1</p>
<p><b>2.Содержание учебно-методического комплекса</b></p>	<p>УМК представленные адаптированным языковым материалом, относящимся к изучаемой предметной области реализующей преимущественно предметное содержание с учетом требований языковой подготовки. На основании соотношения предметного и языкового содержания можно выделить так называемый мягкий CLIL (до 60% посвящено изучению языковой составляющей и до 40% предметной), и жесткий CLIL (более 60% содержания курса направлено на усвоение предметных результатов)</p>

<b>3. Целевые индикаторы</b>	Курс изучаемого предмета и иностранного языка
<b>4. Наличие межпредметных и междисциплинарных связей</b>	Обеспечивается работой междисциплинарных команд по доработке и разработке содержания УМК и рабочих программ дисциплины
<b>5. Объект оценивания по результатам курса</b>	Знание профильного предмета (изучаемого практического или теоретического курса) и иностранного языка

Несмотря на привлекательность CLIL, в процессе внедрения данного подхода существуют определенные риски. Анализ существующих рисков, а также описание организационно-педагогических условий применения технологии CLIL в процессе реализации программ высшего образования для достижения целевых показателей развития системы высшего образования и обеспечения качества языковой подготовки в вузах в соответствии с требованиями ФГОС ВО и составляет основную цель исследования.

С учетом того, что внедрение CLIL затрагивает базовые процессы, в частности процесс преподавания, производимые нововведения должны осуществляться крайне осторожно, чтобы качество образования не было поставлено под угрозу.

В этой связи одной из важнейших задач при изучении и последующем внедрении технологии CLIL является соотнесение принципов нового подхода с имеющимся в отечественной методике пониманием понятия педагогической технологии.

Рассматривая в рамках реализации этой задачи вопросы внедрения нового технологического подхода в системы высшего образования, нам представляется важным привести определение понятия педагогическая (образовательная) технология, которая выступает в качестве инструмента реализации того или иного подхода к преподаванию курса иностранного языка в вузе.

В работах В.В. Гузеева, педагогическая технология трактуется как обширная область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные различных областей теоретического и прикладного характера [7].

Несмотря на обширность приведенного выше определения, его достаточно тяжело использовать в целях практической оценки применимости технологии. В этой связи наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход, предложенный Г.К.Селевко, который пишет, что «педагогическая (образовательная) технология - это система функционирова-

ния всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [17].

Принимая это определение педагогической технологии, и опираясь на основные критерии технологичности, предложенные в работе автора, нами произведен краткий анализ CLIL как педагогической технологии.

*Табл.4: Анализ «предметно-языкового интегрированного обучения» (Content and Language Integrated Learning) как педагогической технологии*

<p><b>Научность (концептуальность).</b> Наличие опоры на философскую, психологическую, педагогическую научную концепции, направленные на достижение образовательных целей</p>	<p>Теоретические основы CLIL опираются на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Теорию взаимосвязи мышления и речи Л.С. Виготского [3].</li> <li>✓ Двухфакторную модель коммуникации BICS/CALP разработанную J. Cummins [29]</li> <li>✓ Таксономию умений и навыков в когнитивной области Блума [27]</li> <li>✓ Когнитивную теорию билингвизма D. Marsh [33], D. Coyle [28], O. Meyer [35].</li> </ul>
<p><b>Системность</b> Наличие признаков системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью</p>	<p>Принципы CLIL определенные на основе анализа основных теоретических работ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Принцип единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке</li> <li>✓ Принцип направленности на овладение предметными знаниями на основе билингвизма</li> <li>✓ Принцип межпредметной интеграции: курс иностранного языка и профильного предмета</li> <li>✓ Принцип 4 C, разработанный Coyle D., является ведущим в теории интегрированного предметно-языкового обучения. Он заключается в том, что в основе CLIL лежат 4 компонента: Content (содержание), Communication (общение), Cognition (познание), Culture (культура).</li> <li>✓ Принцип постепенного качественного усложнения</li> <li>✓ Принцип дуальной опоры на родной и иностранный языки</li> <li>✓ Принцип развития мотивации и готовности использовать иностранный</li> </ul>

<p><b>Управляемость и эффективность</b></p> <p>Наличие возможности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ целеполагания</li> <li>✓ планирования</li> <li>✓ проектирования процесса обучения</li> <li>✓ поэтапной диагностики</li> </ul>	<p>язык в профессиональных целях.</p> <p>Основная цель применения CLIL – это формирование языковой академической компетенции как единство языкового, академического и когнитивного компонентов.</p> <p>Планирование учебного процесса осуществляется на основе основных принципов и задач введения CLIL среди которых основными являются задачи по:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Формированию мотивации и готовности использовать иностранный язык как средство изучения профильной дисциплины;</li> <li>✓ Обогащению предметных знаний студентов за счет изучения источников на иностранном языке;</li> <li>✓ Достижению пороговых показателей уровня владения иностранным языком специальности;</li> <li>✓ Достижению синергетического эффекта способствующего развитию высших когнитивных функций</li> </ul> <p>Проектирование процесса обучения, включает в себя традиционные стратегии, методы, формы и средства. В качестве отличительной стратегией CLIL исследователи выделяют «scaffolding», - всесторонняя поддержка студента, способствующая уменьшению когнитивной и лингвистической нагрузки при изучении дисциплины на иностранном языке.</p> <p>Диагностика основывается на соотнесении показателей компетентности студента с требованиями заложенными в стандартах по предметной и языковой подготовке.</p>
<p><b>Воспроизводимость</b></p> <p>подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других</p>	<p>Технология CLIL является универсальной технологией, она способна адаптироваться к различным условиям, при изменении содержательного (различные предметные области, например, физика, история, химия,</p>

однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами	математика и т.д.) и языкового (например, средством обучения является язык национального меньшинства) компонента. Следовательно, технология CLIL соответствует критерию «воспроизводимость» [6].
--	--

Приведенный выше анализ, не претендует на исчерпывающее и всестороннее освещение достаточно обширной темы, которая как правило составляет самостоятельную тему исследования и раскрыта более полно в работах упомянутых в таблице авторов.

Вместе с тем проведенная работа позволяет утверждать, что педагогическая технология CLIL удовлетворяет основным методологическим требованиям, применяемым к педагогической технологии, и может относительно безопасно быть применена в системе высшего образования в связи с наличием разработанного теоретического, методологического и процессуального аппаратов.

В заключении хотелось бы отметить, что проведенный анализ педагогической технологии «предметно-языкового интегрированного обучения» CLIL (Content and Language Integrated Learning) нацелен, прежде всего, на поддержку процессов применения инновационных педагогических технологий в процессе реализации программ высшего образования с целью обеспечения конкурентоспособности российской системы высшего образования.

На наш взгляд в работе удалось определить самостоятельность и преимущества CLIL как педагогической технологии в сравнении с другими подходами, традиционно применяющимися в системе языковой подготовки. Соотнесение нового подхода с имеющимся в отечественной методике пониманием понятия педагогической технологии снимает возможные риски его применения с точки зрения разработанности теоретической и методологической базы.

### **Литература**

1. Вдовина Е.К. Модель предметно-языкового интегрирующего обучения в вузе: от ЕМІ и ESP к CLIL// Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы международной школы-конференции. М., 2017. С. 286-288.

2. Волкова А.А., Дунаева М.И., Змеевская А.Н. Метод погружения в языковую среду как инновационный способ изучения иностранного языка// Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2019. С. 52-58.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

4. Герасимова И.Г. Перспективы использования CLIL в технических вузах// Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции. М., 2017. С. 69-73.

5. Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 24.07.2019).

6. Григорьева К.С., Батрова Н.И. Можно ли считать CLIL педагогической технологией?// Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2019. С. 172-176.

7. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. 112 с.

8. Доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. 295с.

9. Киченко А.А. Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций (английский язык, специальность «юриспруденция») // автореф. дисс. ... канд. пед. н. / Моск. гос. гуманитар. ун-т. М., 2010.

10. Клышпаева Г.К., Сипульдина Ж.К. Применение метода погружения при обучении английскому языку// Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 5-5 (37). С. 68-72.

11. Лавренко М.М. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов// автореф. дисс. ... канд. пед. н. / Московский государственный открытый педагогический университет. М., 2004.

12. Макар Л.В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза/ дисс. ... канд. пед. н. СПб., 2000.

13. О внесении изменений в Трудовой Кодекс Российской Федерации и статью 1 федерального закона «О техническом регулировании». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_138556/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138556/) (дата обращения: 24.07.2019).

14. Пестова Е.В., Сорокина А.Г. Формирование профессиональных компетенций у будущих сотрудников полиции в вузах МВД России средствами с применением CLIL-технологий// Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 2 (73). С. 57-61.

15. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42.

16. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://cnb.uran.ru/userfiles/2227r.pdf>. (дата обращения: 24.07.2019). ссылка странная на постановление правительства

17. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий. 2005. 288 с.

18. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Розанова Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи// Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 164–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-164-187

19. Сунцова Е.Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов (английский язык, неязыковой вуз)// автореф. дисс. ... канд. пед. н. / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2005.

20. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения 25.07.2019).

21. Ульянова Н.В. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению специальных текстов при подготовке военных специалистов (английский язык)/ дисс. ... канд. пед. н. / Московский государственный гуманитарный университет. Тула, 2010. — лучше приводить статьи в журналах, чем диссертации или авторефераты

22. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)// Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.

23. Ходырева И.Н. Использование методики CLIL в обучении профессиональному иностранному языку в неязыковых вузах для бакалавров и магистров// Научно-педагогические школы в сфере физической культуры и спорта: материалы Международного научно-практического конгресса, посвященного 100-летию ГЦОЛИФК. Под общей редакцией А.А. Передельского. М., 2018. С. 513-517.

24. Шагбанова Х.С., Шагбанов И.Ф. Внедрение CLIL в образовательный процесс российских вузов// Образование и право. 2018. № 6. С. 249-252.

25. Ball P. What is CLIL? [Электронный ресурс] URL: <http://www.onestopenglish.com/cilil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>(дата обращения: 24.07.2019).

26. Bentley K. TKT Course CLIL. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 124p.

27. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain. New York: Longman. 1956.158p.

28. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.

29. Cummins J. Language. Power and Pedagogy Bilingual Children in the Cross-fire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.309 p.

30. Johnstone R. Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scilt.stir.ac.uk> (дата обращения: 24.07.2019).

31. Lightbown P. M. SLA research in the classroom/SLA research for the classroom. Language Learning Journal, 2003, 28, P.4-13.

32. Mac Corraigh S. Teaching through the medium of an immersion language: A study of Irish-medium primary teachers' beliefs and practices. Belfast: Queen's University Belfast, 2005.422p.

33. Marsh D. Profiling European CLIL classrooms: Language open doors [Электронный ресурс] / D. Marsh, A. Maljiers, A. K. Hartiala. –2001. – Режим доступа: [www.cilcompendium.com](http://www.cilcompendium.com) (дата обращения: 24.07.2019).

34. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. Uncovering CLIL. Macmillan, 2008.238p.

35. Meyer, O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching» // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning. Heidelberg, 2010. P. 11-29.

36. Nowak S. The Need for Content and Language Integrated Learning (CLIL) Development. Krakow: ALTE, 2011. 256 p.

37. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study// Training. 1996. Vol. 33. P. 48-56.

***Р.М. Шакирзянова***

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Одной из эффективных форм работы со школьниками, в реализации которой учитываются их интересы, а также тенденции развития молодежной культуры, становится внешкольная работа учреждений дополнительного образования. Именно здесь школьники могут реализовать свои потребности в общении, активной деятельности, самовыражении, то есть находить то, что не всегда могут найти в школе и семье. И важная часть при этом принадлежит педагогической составляющей, связанная с воспитанием и образованием ребенка, содействием в его развитии и успешной социализации.*

***Ключевые слова:** гуманистическая педагогика, дополнительное образование, учащийся, педагог, педагогическая поддержка, творческие способности, творческое развитие, внешкольная деятельность*

## **R.M. Shakirzyanova PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CREATIVITY OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION**

*One of the most effective forms of work with schoolchildren is extracurricular work, which takes into account their interests and trends in the development of youth*

*culture, that provides in additional education. here schoolchildren can fulfill their communication needs, active work, self-expression, which cannot always found in school and family. An important part in this work belongs to the pedagogical component related to the upbringing and education of the child.*

**Key words:** *humanistic pedagogy, supplementary education, student, teacher, pedagogical support, creativity, creative development, extracurricular activities*

Перед образовательными учреждениями поставлена задача подготовить инициативную, всесторонне развитую личность, умеющую мыслить творчески и которая сможет легко адаптироваться к меняющимся условиям жизни, готовая к постоянному самообразованию и самовоспитанию. Осуществление этой задачи зависит от организации творческой деятельности учащихся, которая служит механизмом поиска нового, позволяющего выявить и развить творческую инициативу и индивидуальную активность[1]. Педагогическая поддержка как система действий, направленная на помощь субъекту в раскрытии его внутренних резервов, а также достижений успеха в любом деле играет при этом немаловажную роль. Соответственно цель данной работы заключается в рассмотрении особенностей организации процесса педагогической поддержки в развитии творческих способностей учащихся в учреждениях дополнительного образования[2].

Идея педагогической поддержки помощи ребенку, заботы о нем, принятия его, присутствовала и в ранних педагогических системах: как в зарубежных: Ж.Ж.Руссо, Ф. Фребеля, Дистервега, Дж. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, Я. Кррчака, А. Нила, так и в отечественных: Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, О.С. Газмана., Ш. А. Амонашвили, В.А. Караковского, А.В. Фахрутдиновой, Г.Ф. Дульмухаметовой и др. [3, 4, 5, 6].

Среди большого количества современных педагогических идей наибольший интерес вызвала идея, разработанная академиком О.С.Газманом концепция педагогической поддержки детей в образовании. О.С. Газман писал: «Под педагогической поддержкой понимают деятельность педагогов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; эффективной деловой и межличностной коммуникацией; жизненным самоопределением (нравственным, гражданским, профессиональным и т.д.)» [3].

Работа со школьниками в условиях внешкольной деятельности нацелена на реализацию и качественное заполнение их свободного времени, развитие творческих способностей. Занятия в центрах внешкольной работы ведутся в течение всего года. Заполняется различными культур-

ными мероприятиями даже каникулярное время школьников. Деятельность осуществляется в разновозрастных и разновозрастных объединениях по интересам (студиях, группах, секциях, кружках, клубах и т.д.), посещать которые может каждый желающий независимо от места проживания и обучения. Занятия в условиях учреждений дополнительного образования проводятся отдельными педагогами, «не из школы», и это позволяет избежать субъективной оценки учащихся, деления на «хороших и плохих», нередко присутствующее в школьных стенах. Таким образом, даже учащиеся, имеющие невысокие оценки по школьным предметам, имеют возможность самореализоваться и самосовершенствоваться, выбирая ту область деятельности, которая для них наиболее интересна и важна[7].

В работе с учащимися педагоги и специалисты по работе с молодежью должны владеть следующими аспектами деятельности: художественным, педагогическим и организаторским. Также для создания творческой атмосферы на индивидуальных и групповых занятиях с учащимися необходимы интуиция и вдохновение педагога и учащихся, присутствие новизны и оригинальности во всех формах деятельности [8]. И если в процессе творческой деятельности возникают трудности, которые трудно преодолеть ребенку, то вступает в силу педагогическая поддержка как необходимый элемент образовательной деятельности, доказывая, что она способна помочь выполнить запланированное и наполнить переживания творческим содержанием.

Перед педагогом стоит ряд конкретных психологических и образовательных задач:

- помочь учащемуся осознать ценность, цели и перспективы творческой самореализации в творчестве и свою уникальность;
- создание условий для вовлечения учащихся в различные творческие занятия;
- помочь в разработке методов для творческой самореализации и самовыражения;
- попытаться перевести личностные трудности в предмет и содержание художественного осмысления;
- развивать рефлексию.

Педагогу необходимо направлять учащихся, чтобы они правильно анализировали собственную работу, находили способы преодоления негативных эмоций в осуществлении работы, не боялись ошибиться и продолжали стремиться к положительным результатам. Развивающие и в то же обучающие игры на занятиях для развития творческих способностей учащихся позволяют им самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности, а не наблюдать со стороны. Каждое занятие с учени-

ками проектируется так, чтобы сочетались различные виды деятельности, которые будут являться элементами занятия. На каждом занятии сначала наращивается эмоциональный потенциал, который затем творчески прорабатывается[5].

Следовательно, с точки зрения методов педагогической поддержки творчества, можно опираться на следующие принципы гуманистической педагогики: уважение и доверие к ребенку, воспитание, сотрудничество с ним, личное взаимодействие с каждым учеником.

Исходя из этого, можно выделить следующие принципы организации поддержки образования:

- обязательный учет психофизических, психологических и социокультурных особенностей учащегося;
- его позиция в межличностных отношениях и в социальном окружении;
- взаимодействие между педагогом и учеником с помощью различных педагогических приемов;
- изменение позиции педагога на разных этапах взаимодействия;
- комплексность подхода к процессу развития личности[2].

Таким образом, следует отметить, что педагогическая поддержка – это инновационная сфера деятельности педагога, которая требует немалых усилий, сформированности профессиональной компетентности и творческого подхода к собственной деятельности. И можно сказать, что учреждения дополнительного образования имеют большие возможности в плане организации свободного времени подрастающего поколения и ориентированы на воспитание и обогащение творческого потенциала учащихся [9]. Они живут в огромном потоке информации, им присуще стремление ко всему новому, современному, «культовому», поэтому важно извлечь максимальную пользу из стремления учащихся быть в центре информационного пространства, направить их интересы в познавательное русло и педагогическая поддержка при этом будет являться актуальной технологией в системе дополнительного образования.

### **Литература**

1. Герасимова К. Ю. Развитие идей творческой деятельности учащихся в теории и практике российской и немецкой педагогики конца XIX – начала XX века дис. ... канд. пед. наук / К.Ю. Герасимова. – Оренбург, 2018. – 247 с.

2. Макеева Т. В. Педагогическая поддержка ребенка в учреждении дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2008. №3. С. 28-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-podderzhka-rebenka-v-uchrezhdenii-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2020).

3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. -М., 1996. С. 10-37.

4. Дульмухаметова Г.Ф. Использование педагогами информационных методов обучения в условиях реализации образовательного процесса // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1 С.1540-1547

5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А.Александрова и др.– М.: Изд. центр МИРОС, 2001.- 208 с.

6. Фахрутдинова А.В. Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015.Т141 № 3 С.170-174

7. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие. - М.: Академия, 2002. - 320 с.

8. Котлярова И.О., Гревцева Г.Я., Фахрутдинова А.В. Педагогические аспекты повышения качества результатов межкультурной социализации научно-педагогических работников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 3. С. 8-21.

9. Шакирзянова Р.М., Закирова Р.Р. Воспитательная система дополнительного образования школьников в контексте педагогического исследования // Иностранные языки в современном мире Сборник материалов X Международной научно-практической конф. - Казань, 2017. С. 193-198.

*Е.К. Кузьмина*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Современный мир с его ускоряющимися темпами развития предъявляет к человеку все больше требований. Это касается всех сфер жизни человека: общественной, личной и профессиональной. Трудно сделать успешную карьеру без глубоких познаний в своей специальности, что требует от человека высокой эрудиции и владения иностранным языком. От выпускников неязыковых ВУЗов требуются умения, позволяющие общаться на иностранном языке, как на бытовом уровне, так и в профессиональной сфере.*

**Ключевые слова:** обучение, французский язык, английский язык, иностранный язык

**E.K. Kuzmina THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

*The modern world makes more and more demands on people. This applies to all spheres of human life: social, personal and professional. It is difficult to make a successful career without a deep knowledge of your specialty, which requires a person of high erudition and foreign language proficiency. Graduates of non-linguistic Universities are required to have the skills to communicate in a foreign language, both at the domestic level and in the professional sphere.*

**Key words:** *learning, French, English, foreign language*

Современный мир с его ускоряющимися темпами развития предъявляет к человеку все больше требований. Это касается всех сфер жизни человека: общественной, личной и профессиональной. Трудно сделать успешную карьеру без глубоких познаний в своей специальности, что требует от человека высокой эрудиции и владения иностранным языком. В связи с этим возрастает необходимость в качественной подготовке специалистов разных областей, владеющих иностранным языком на том уровне, который бы соответствовал требованиям работодателя.

От выпускников неязыковых ВУЗов требуются умения, позволяющие общаться на иностранном языке, как на бытовом уровне, так и в профессиональной сфере.

Среди проблем, стоящих перед прикладной лингвистикой, особое место занимает проблема эффективного изучения иностранных языков в неязыковом ВУЗе. Это особенно актуально с ростом технического прогресса и межкультурных контактах во многих сферах жизни. Однако, в современной жизни, часто случается, что своевременное получение информации и соответствующая ее переработка невозможна, по причине отсутствия владения иностранным языком тех или иных специалистов.

Поиск методов и процесса обучения иностранному языку нередко оказывается малопродуктивными, поскольку основываются на правильном произношении и усвоении грамматических правил, словосочетаний и т.д. Иными словами, основным критерием в изучении иностранного языка, является то, как надо изучать и преподавать иностранные языки. Меньше внимания уделяется тому, что надо изучать и преподавать, т.е. содержанию соответствующего процесса. Так, например, до настоящего времени, почти отсутствуют исследования, посвященные особенностям структуры научного текста. Отсутствует анализ словарного состава текста: его словарного состава, его морфологическому и синтаксическому построению и т.д.

Обсуждение методики рационального изучения иностранных языков в неязыковом ВУЗе предполагает отличие данного процесса от изучения иностранного языка в филологических ВУЗах или лингвистических.

Данное различие можно охарактеризовать следующим образом. Когда иностранный язык изучается, как специальность, то основным предметом является максимально полное раскрытие специфических особенностей выражения, которыми пользуется изучаемый язык. Специалист-лингвист сосредотачивает внимание на тех коннотациях, которые данный язык приносит в выражение мысли, выступая таким образом, только ему свойственным идиоматизме.

Неспециалист, т.е. все, кто изучают язык не в качестве своей научной специальности, а лишь как средство для ознакомления с информацией, относящейся к другому предмету, неизбежно проявит вполне объяснимое безразличие к тонким нюансировкам выражения, художественному слогу и т.д.

Нельзя не отметить, что в ВУЗ, учащиеся приходят с определенными знаниями иностранного языка. Им, как правило, знакомы основы грамматики, они имеют определенный запас лексики. При этом, часто, студенты на начальном этапе изучения иностранного языка сталкиваются с проблемой, вроде бы уже знакомых, бытовых тем. Из-за чего, студенты-первокурсники не видят разницы между обучением языку в школе и ВУЗе, как результат – потеря интереса к изучаемому предмету. Поэтому, проблема заинтересованности- одна из первых на начальном этапе обучения. По мнению многих исследователей, необходимо давать литературу по специальности с самого начала обучения в ВУЗе, тем самым подерживая интерес к изучению иностранного языка для лучшего освоения своей специальности. В связи с этим возникает вопрос об оптимальном отборе языкового материала и наиболее рациональном его использовании на занятиях по иностранному языку. При составлении рабочего плана на курс обучения, необходимо учитывать, что основная масса всех часов, отведенных на изучение иностранного языка, должна быть отведена работе со специальной литературой.

Организация учебного процесса основывается на разграничении форм деятельности:

- тренировочные упражнения, отработка звуков, интонации и т.д.;
- грамматические правила с упражнениями; перевод текста; проработка по тексту.

При контроле заданий рационально разделить упражнения, требующие устной и письменной проверки.

Известно, что работа над произношением и техникой чтения является наиболее трудной для студентов, посему, многие исследователи рекомендуют каждое занятие начинать с тренировочных упражнений. Преступить к чтению текста, разумнее после его предварительного перевода, так как осмысленного чтения с правильным членением на речевые так-

ты, ударением и интонацией, можно добиться, лишь зная содержание текста.

Обучение переводу – одна из самых эффективных форм работы над языком. Перевод – лучшее средство контроля знания лексики и грамматики.

В качестве следующей ступени изучения иностранного языка, полезно дать информацию по использованию словаря и по грамматическому анализу, как средству понимания иностранного текста.

Самым трудоемким, по мнению исследователей, является формирование у студентов устной речи. Здесь уместно использование устной практики на материале учебника.

Нельзя не отметить, что центр тяжести в процессе обучения падает на самостоятельную работу студента, поскольку использование литературы по специальности на старших курсах предполагает умение самостоятельно работать.

В любом случае, основной задачей преподавателя является обеспечение интереса процесса обучения. Данный интерес необходим не только с точки зрения языка, но и с точки зрения специальности, вовлеченность в обсуждение насущных проблем.

Конечная ключевая установка языкового курса определяется исключительно потребностями специализации.

*Т.В. Букина*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В данной статье мы рассмотрим основные особенности планирования и реализации языкового обучения в условиях дистанционного образования. Мы знакомимся с существующими инструментами и средствами обучения.*

**Ключевые слова:** *особенности, преподавание языка, дистанционное обучение, инструменты обучения, средства обучения*

**T.V. Bukina FOREIGN LANGUAGE TEACHING FEATURES IN DISTANCE EDUCATION**

*In this paper, we review the main features of planning and realization of language teaching at a distance. We get acquainted with existing training tools and means of education.*

**Key words:** *features, language teaching, distance learning, training tools, means of education*

Современный мир претерпевает фундаментальные преобразования, индустриальное общество двадцатого века быстро уступает место ин-

формационному обществу двадцать первого века. Этот динамичный процесс обуславливает фундаментальные изменения во всех аспектах нашей жизни, включая распространение знаний, социальное взаимодействие, ведение бизнеса, участие в политической жизни, СМИ, образование, здравоохранение, досуг и развлечения (Sehrt, 2003). Начиная с 14 века обучение велось преимущественно с использованием книг, учебных пособий, на них строилась концепция обучения. Существовали учебники, которые впоследствии были увязаны с аудиовизуальными средствами. В современную эпоху глобализации подобные формы учебных пособий все еще распространены, но постепенно они замещаются электронными книгами и Интернетом. Постепенно развивается виртуальное обучение, которое может быть успешно реализовано с помощью онлайн-обучения.

В древности занятия проводились под деревом или на открытой местности, без использования каких-либо учебных пособий, таких как черные доски, мелки. Учитель учил учеников практическими примерами. Постепенно развивалась концепция традиционного классного обучения, в рамках которой учитель использовал учебные пособия, книги, классные доски и т.д. С появлением IT и E-технологий меловые доски были заменены маркерными, а проекторы стали использоваться, чтобы сделать обучение более интересным. Далее обучение становилось все более сложным, использование аудиовизуальных материалов, слайдов PowerPoint, цифровых табло было приведено в соответствие с другими педагогическими методиками. И в итоге мы столкнулись с необходимостью электронного обучения в режиме онлайн. Для описания этого явления используют множество терминов: онлайн-обучение через Интернет, дистанционное обучение, компьютеризированное электронное обучение, онлайн-обучение, интернет-обучение и многие другие. Онлайн обучение делает традиционную форму обучения более интересной и практичной, так как этот процесс может происходить не только в классе, но и на рабочем месте, дома, в центрах доступа онлайн или в публичной библиотеке. Студенты получают легкий доступ к учебе, что помогает им эффективно учиться. При онлайн образовании используются интернет ресурсы или видеоконференции для создания учебных сообществ. При такой системе учебные материалы размещаются на веб-сайтах высылаются по электронной почте, в различных мессенджерах. Для общения со студентами и преподавателями используются различные форумы и чаты. Данная форма образования должна быть интерактивной, основанной на коллаборации между преподавателями и студентами, ориентированной на студента и обеспечивающей их поддержку. Онлайн-обучение рассматривается как инновационная концепция, привлекающая внимание академических учреждений, а также компаний разных секторов. Обуче-

ние в режиме онлайн также привело к переориентации государственной политики, в частности, на поощрение распространения методы электронного обучения и развитие навыков и ноу-хау, необходимых для их использования. В дополнение к виртуальным классным комнатам социальные сети стали важной частью электронного обучения. Социальные сети использовались для создания сообществ онлайн-обучения по таким разнообразным предметам, как подготовка к экзаменам и языковая подготовка.

Планирование обучения для изучающих иностранный язык посредством дистанционного обучения является ключевой задачей преподавателя.

Важно начать планирование с более пристального внимания к факторам, которые повлияют на формирование иноязычной компетенции ваших студентов. Нужно помнить, что дистанционное обучение включает в себя как оффлайн, так и онлайн обучение. Начиная планировать процесс дистанционного обучения необходимо:

1. Познакомиться с существующими средствами и инструментами обучения.

Акцент должен быть сделан на том, какие из них наилучшим образом соответствуют цели преподавания и обучения, а не на самих инструментах

Лучше не вводить слишком много новых инструментов - иначе студенты будут тратить свое время на изучение инструментов, а не на изучение контента. Виртуальное обучение не может состоять только из асинхронного просмотра бесчисленных обучающих видео. Студенты должны иметь время для общения с другими учениками и преподавателями. Этому могут способствовать платформы для онлайн-конференций. Цель этих инструментов для совместной работы - способствовать живому общению, когда студенты используют свои навыки говорения и аудирования. Конференц-связь компенсирует часть человеческого общения в виртуальном обучении.

В своем преподавании я обычно использую следующие технические программы и ресурсы:

- начинаю с создания презентации в **PowerPoint**, которая содержит ограниченный текст и множество визуальных элементов;
- нахожу на **YouTube** подходящее видео;
- использую **Edpuzzle** для встраивания вопросов в ключевые моменты видео. Студенты должны ответить на них, чтобы перейти к следующей части видео;
- представляю ссылку на **Google Disk** и **Google Docs**, где размещаю и собираю задания;

- могу запланировать встречу **Google Meets**, назначить ее всей группе или отдельным студентам, настроить уведомления и разрешить учащимся делиться своим экраном.

**Zoom** имеет те же функции, что и **Google Meet**. Они также позволяют записывать встречи и чат. Zoom обладает отличительной чертой - виртуальным поднятием руки - и лица всех участников можно просматривать одновременно. Корпоративная версия Zoom позволяет учителю создавать небольшие комнаты для обсуждения.

- использую функции комментариев в **Google Suite**: все приложения Google позволяют пользователям оставлять комментарии, что является еще одной формой совместной работы.

Необходимо найти способы оптимизации каждого из технических инструментов, с которыми вы знакомы.

## 2. Создать структурированную среду обучения.

Это очень похоже на организацию вашего класса в начале учебного года. Решите, какие инструменты вы хотите, чтобы учащиеся использовали регулярно (выберите только несколько), и создайте страницу учебной деятельности. Например, календарь с заданиями, объявлениями, доской обсуждений и чатом. Студенты будут знать, что делать каждую неделю, потому что структура урока повторяется с различным содержанием.

## 3. Осознать важность языковой практики.

Необходимо уделять внимание мероприятиям, которые требуют от студентов делиться своими мыслями на английском языке, а не сводить занятия к выполнению пассивных заданий и проверке контента. Ищите способы построения взаимодействия, даже если вы не используете видео-конференции. Например, ученики могут публиковать сообщения в письменной форме, аудио и видео и отвечать друг другу. Записи должны быть короткими - три-пять минут.

## 4. Дифференцировать материал для обучения.

Дифференцировать подбор материала, чтобы он соответствовал различным уровням владения английским языком, например, организовать разные разделы и задачи для отдельных студентов. Если у вас есть учащиеся базового уровня, необходимо обеспечить такие условия, как:

- Использование родного языка или простых английских объяснения посредством видео;
- Включение большего количества визуальных эффектов;
- Использование адаптированного материала;
- Организация деятельности в небольшой группе, а не индивидуально.

Пары и группы могут быть назначены на обучающих онлайн-платформах, это обеспечит процесс сотрудничества в процессе обучения, как в классе. Онлайн-обучение не подразумевает только индивидуальную изолированную работу - многие молодые люди привыкли общаться друг с другом в интернете, и для них этот способ общения является привычным и комфортным.

#### 5. Организовать оценку и обратную связь

Студентам необходима обратная связь, чтобы учиться. Какой бы платформой вы ни пользовались, вам нужно будет определить, как вы будете оценивать и давать обратную связь об их обучении. При онлайн обучении, студенты могут получать оценки и комментарии в устной или письменной форме. Комментарии могут быть групповыми и индивидуальными. Позвольте студентам переделать работу, давайте несколько попыток, потому что речь идет о качестве обучения.

Обратная связь может быть на доске обсуждений, в чате, индивидуальных сообщениях и т.д. Хотя студенты не видят вас, они должны знать, что вы контролируете весь процесс обучения.

#### **Литература**

1. Anderson, T., Rourke, L., Archer, W., & Garrison, R. (2001). Assessing teaching presence in computer conferencing transcripts. *Journal of the Asynchronous Learning Network* 5(2).
2. Bates, A. and Poole, G. *Effective Teaching with Technology in Higher Education* San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley, 2003
3. Chang Victor, The role and effectiveness of e-learning: key issues in an industrial context (presented in the United Nations IS World Forum)
4. Dr. Nagarajan P, Dr. Jiji G. Wiselin, *Online Educational System (e- learning)*, *International Journal of u- and e- Service, Science and Technology* Vol. 3, No. 4, December, 2010
5. Elton, Lewis, 1999, *New ways of learning in higher education: Managing the Change*, *Tertiary education and Management* 5, 207 – 225
6. Garrison, D.R. Anderson, T. & Archer, W. (2000). *Critical Thinking Cognitive Presence and Computer Conferencing in Distance Education*. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
7. John Shaffer, • *Virtual Reality in Education*, [www.newhorizons.org](http://www.newhorizons.org)
8. Karrer, T, "What is eLearning 2.0: Elearningtech". [blogspot.com](http://blogspot.com), 2006
9. LAURILLARD, DIANA, 2002, *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies (2edition)* (London: Routledge Falmer).
10. Laurillard, D. (2006). *E-Learning in higher education*. In P. Ashwin (Ed.) *Changing Higher Education: The Development of Learning and Teaching*. London: Routledge.

11. Marc Sehrt (2003) Digital divide into digital opportunities: E-learning in the developing countries . UN Chronicle.
12. Mark Stiles, "Effective Learning and the Virtual Learning Environment" in: EUNIS 2000: Towards Virtual Universities, (Poznan: Instytut Informatyki Politechniki Poznanskiej, (2000), 171-180.
13. McDonald Jacquelin, The role of e-teaching in e-learning, Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?,2006
14. McDonald Jacquelin, Reushle Shirley , Charting The Role Of The Online Teacherin Higher Education: Winds Of Change, Annual Ascilite Conference,2002
15. Nishikant Waikar – • Healthcare: e-learning in India- A time for booster dose, www.themanager.org
16. Peter Senge, The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, (Doubleday, 1990).
17. Rashbass J., Norman J., Williams R., Danson S., from CARET, provided the details of project implementations and factors influencing effective e-learning implementations.
18. Redecker, Christine (2009). "Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe". JRC Scientific and technical report,2009
19. Stiles Mark , Embedding eLearning in a Higher Education Institution
20. Steve Outram, "Building a Learning Community" in: A Guide to Staff and Education Development, edited by Peter Kahn and David Baume, (RoutledgeFalmer, 2003)
21. Shopova Tatiana. E-Learning in Higher Educational Environment,International Conference , future of Education
22. Gorovaya M.M., Khanmurzina R.R., Malakhova L.A., Tagirova N.P., Saenko N.R., Shnyakina E.Y., Zatsepina M.B. Didactic principles of university information educational systems designing // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. – T. 12. – № 7b. – С. 1201-1210.

***Е.Е. Новгородова***

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*В статье раскрыты ключевые проблемы дистанционного обучения в условиях применения межкультурного знания, определяющего факторы языковой грамотности студентов вузов. Выявлены актуальные основы развития языковой компетенции на основе применения он-лайн технологий с использованием новых направлений методологии дистанционного обучения. Расширены формы и методы развития межкультурной компетенции в контексте социально-нравственного понимания культурологических систем познания.*

Выявлены приоритетные направления и формы языковой культуры в условиях изучения иностранного языка на основе применения информационных технологий. Автор развивает идеи глобализации в условиях потенциального информационного мышления личности студента, сопутствующего уровням языковой практики. В статье также представлен авторский взгляд на проблемы дистанционного обучения в условиях негативных и позитивных тенденций его развития в сфере высшего образования.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, иностранный язык, студенты, вуз, образовательный процесс, межкультурная коммуникация, информационное пространство, информационные технологии, методология дистанционного обучения

#### **E.E. Novgorodova DISTANCE LEARNING AS A FACTOR OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF CURRENT TRENDS IN EDUCATION**

*The article reveals the key problems of distance learning in the context of the use of cross-cultural knowledge that determines the factors of language literacy of University students. The actual bases of language competence development based on the use of online technologies with the use of new directions of distance learning methodology are revealed. The forms and methods of development of intercultural competence in the context of social and moral understanding of cultural systems of knowledge are expanded. Priority directions and forms of language culture in the conditions of learning a foreign language based on the use of information technologies are identified. The author develops the ideas of globalization in the context of potential information thinking of the student's personality, accompanying the levels of language practice. The article also presents the author's view on the problems of distance learning in the context of negative and positive trends in its development in the field of higher education.*

**Key words:** distance learning, foreign language, students, University, educational process, intercultural communication, information space, information technologies, distance learning methodology

Дистанционное образование сегодня является важнейшим фактором развития образовательных процессов в системе обучения и воспитания личности. Формирование информационной культуры студентов зависит от нескольких социально-культурных и познавательных причин, обуславливающих формы и методы развития ценностного мировоззрения в системе усвоения иностранного языка. Важно подчеркнуть, что иностранный язык является важнейшим средством для развития поликультурного мышления, обмена опытом, развития информационного сознания, применения различных умений навыков в условиях наполнения среды актуальными обучающими программами по реализации различного уровня языковой практики личности.

Актуальность дистанционного обучения сегодня является тем направлением, которое способствует не просто развитию информационных знаний, но и формирует новые уровни освоения образовательных программ в системе изучения иностранных языков. Формы и методы языковой практики студентов сегодня должны включать обмен опытом в системе усвоения ценностей различных культур, а также способствовать привлечению студентов к участию в различных проектах, имеющих различные задачи и позволяющих концентрировать развитие языковых знаний в системе способностей усваивать ценности информационного пространства.

Языковая подготовка студентов в развитии социокультурных компетенций в системе изучения иностранного языка должна базироваться на различных тенденциях, которые формируются в системе информационного пространства. Дистанционное обучение, отсюда является тем важнейшим средством, которое формирует языковую практику на основе изучения различного уровня и класса языковых тренажеров, развивающих мышление личности, опирающееся на современные познавательные информационные контентты.

Практика изучения иностранного языка доказывает, что формы поликультурного мышления и речи студентов вузов сегодня зависят от различных уровней и профилей дистанционного обучения. В данном случае, большое значение имеют различные онлайн мастер-классы, которые позволяют использовать структуризацию знаний в условиях масштабного изучения различного языкового профиля.

Необходимо отметить, что методология образования связана с тем, что изучение иностранного языка является важнейшим средством для общения, обмена опытом, программами, культурными технологиями, инновационными техниками, которые позволяют развивать глобализацию с позиции единого планетарного мышления. Важность применения различных проектов, формирующих навыки ведения переговоров с иностранцами, определяются тем, что формы и методы социального мышления современного студента сегодня зависят от умения его вычленять в условиях обучения главные направления и ориентиры, которые формируют языковое сознание в системе современных ценностей общества.

Исследователь Е.Е. Царева отмечает, что межкультурная коммуникация регулируется нормами и традициями общения в социуме при адекватном выборе модели коммуникативного поведения. Дисциплины и материалы страноведческого и культурного характера должны базироваться на принципах сопоставления языковых явлений, культур, традиций и образа жизни разных стран. Для развития межкультурной комму-

никации преподаватель на занятиях может применять активные методики обучения и межкультурный тренинг [8].

Также и О.В. Флеров выявил, что междисциплинарное направление научной мысли в системе гуманитарных областей знания связано с межкультурной коммуникацией, где наиболее активные участники процесса утверждают специфические формы и направления международного диалога в сфере культуры. Автор считает, что межкультурное общение способствует интенсивному развитию контактов, культурному обмену, появлению новых духовных центров. Культурные связи приобретают международный характер в условиях практики межнационального взаимодействия, что реализуется в политике, экономике, международных отношениях и в науке [7].

Итак, потенциальные и реальные формы языковой практики сегодня очень сложны. Во-первых, культурологические контенты предлагают различные уровни и формы изучения иностранного языка в системе различных дистанционных практик, во-вторых, уровень овладения иностранным языком сегодня связан с тем, что открытие различных информационных систем для обучения позволяет студенту не просто изучать иностранный язык, но и формировать поликультурное мышление, базирующееся на умении ориентироваться в различных информационных потоках.

Отсюда, культурология базируется на умении привлечь внимание студентов к различным проблемам, которые формируются в системе информационного общества, которые формируют единые ценности, и способствует устранению девиантности среди молодёжи, так как организация свободного времени личности в условиях изучения иностранного языка сегодня очень актуальна и очень востребована.

Важным фактором дистанционного обучения является возможность студента узнать как можно больше информации в небольшие сроки. Формируемые исследовательские потоки дистанционного обучения сегодня гарантируют качество обучения и его оптимизацию за счёт привлечения информационных методических ресурсов, которые связывают знания с умениями и навыками изучения иностранного языка.

Социальная направленность дистанционного обучения обусловлена тем, что в процессе получения информации студент получает возможность общения на разных уровнях. Нельзя игнорировать те социально культурные тенденции, которые несет сегодня дистанционное обучение: во-первых, студенты, обмениваясь различными информационными тезисами в процессе изучения иностранного языка, формируют единое исследовательское поле; во-вторых, многие студенты понимают языковые упражнения в системе дистанционного обучения на основе дополни-

тельного общения, которое формирует пытливість и любознательность ума.

Важность использования информационных ресурсов подтверждается различными исследованиями ученых, которые доказывают, что информационное дистанционное обучение должно обеспечивать не просто развитие визуализации и пространственно-образного мышления, но и по-новому строить процесс обучения, позволяющий формировать языковые знания в системе современных уровней познания.

Различные информационные порталы предлагают вебинары и онлайн консультирование, которое формирует языковое сознание в системе изучения различных лексических, фонематических, грамматических особенностей изучения иностранного языка.

Развитие речи является важнейшим средством образования и общей культуры личности. Речевая грамотность с точки зрения изучения иностранного языка должна опираться на понимание ценностей языковой практики в системе изучения основных речевых идиом. Понимание иностранного языка в условиях дистанционного обучения зависит от нескольких факторов. Эти факторы связаны, в первую очередь, с умениями студентов осуществлять анализ и синтез изучаемого языка в системе грамматического строя.

Способность выполнять различные языковые упражнения и работать с языковыми тренажёрами сегодня зависит от качества дистанционного обучения, которое базируется на методических ресурсах преподавателей, их методологии и взаимодействия со студентами в системе индивидуального дифференцированного подхода.

Межкультурная практика опирается на усвоении основной образовательной программы по изучению иностранного языка, которая должна включать интегрированные задания, формирующие креативность, творческую направленность, стремление к познанию, развитие интеллектуальных способностей студентов.

Отсюда, факторы межкультурной коммуникации молодёжи должны быть связаны с их желанием и стремлением изучать иностранный язык. Возможности иностранного языка в общении безграничны, так как формируют новый уровень познавательной активности личности, что влияет на социализацию студентов в контексте глобализационных процессов.

Актуализация социально-культурной направленности изучения иностранного языка сегодня также должна стоять в приоритете образовательных тенденций. Важность использования дистанционного обучения в данном контексте, на наш взгляд, связана с тем, что оно предлагает многовариативные задания, включающие не только развитие языковых знаний, но и формирующие компетентность в условиях применения ин-

формационной грамотности и информационной стабильности мышления. Информационные системы сегодня достаточно сложны и овладение ими доказывает значимость развития информационной культуры личности.

Применение различных проектов, имеющих международное значение, также связано с тем, что формы языкового знания студентов должны опираться не просто на живое общение с различными представителями других наций, но и способствовать их интересу к мировому культурному пространству. Изучение многообразия иностранной литературы, иностранной музыки, иностранной живописи, культуры, архитектуры, танцев, быта, ценностей здорового образа жизни и других социальных направлений с точки зрения иностранного языка, должны быть включены в различные обучающие программы, которые интегрировано соединяют как информационные ресурсы, так и формы информационного редактирования.

Важность применения онлайн-технологий, видеоконференций, использования Smart-планшетов при изучении иностранного языка, применение интерактивных заданий и тренажеров, использование мультимедийных презентаций, применение интерактивных викторин и тестов для проверки и контроля языкового знания подчёркивается очень многими исследователями. В нашей практике мы используем все эти направления, так как они, на наш взгляд, формируют не просто эффективную образовательную языковую культуру личности, но и способствуют включению студентов в единое информационное пространство на основе овладения информационными технологиями.

Так, в Казанском вузе культуры заключен договор с организацией DAAD, которая объединяет все немецкие высшие учебные заведения и способствует развитию академических отношений за рубежом, прежде всего посредством обмена студентами и учеными. Организация представляет все академическое сообщество Германии и работает при поддержке Министерства образования и науки и МИД Германии. Также Компания TNK-BP и Кембриджский Зарубежный Фонд включает в обмен опытом изучения студентами естественных, технических, гуманитарных дисциплин по экономике, управлению и праву.

Это подтверждает тезис о том, что обмен опытом в различных специализированных областях должен опираться на изучение иностранного языка в системе профессионализации студенческого мышления. Данная задача достаточно сложна, так как она должна включать в себя не просто языковые базовые знания, но и формировать технический или правовой иностранный менталитет, способствующий тому, чтобы студенты могли сотрудничать с различными иностранными организациями.

Развитие языковой практики в системе дистанционного обучения также имеет свои особенности, которые базируются на том, насколько студенты могут использовать информационные порталы в системе поиска и анализа информации по предложенным преподавателями заданиям. Важность использования дополнительных информационных ресурсов в языковой подготовке сегодня доказано тем, что многие информационные потоки современная личность способна изучить на основе онлайн консультации преподавателя при поддержке различных информационных порталов.

И.А. Леонтьева отмечает, что проблемы дистанционного обучения связаны с существенным увеличением информационных потоков в образовании, что определяет новые приоритеты использования сетевых технологий. Современное информационное общество включает научные знания, опосредованные результативностью индивидуального процесса обучения, возможности дистанционно учиться, тратить время на усвоение знаний при активном использовании информационно-коммуникационных технологий. Автор высказывает мнение, что формирование нового образовательного пространства и интерактивного обучения напрямую связано с открытой образовательной коммуникацией, которое дает возможность самостоятельно выбирать предметы для изучения предметов и подготовки специалистов разных направлений [3].

Практика работы с дистанционным обучением доказывает, что более 80% студентов гораздо лучше усваивают изучаемый материал, так как имеют время для поиска дополнительной литературы, время для общения с преподавателем по личной проблеме обучения, а также применения навыков интегрированного развития в системе творческого познавательной активности. Дистанционное обучение сегодня имеет несколько целей и задач, которые пересекаются в системе образовательной политики вузов. Во-первых, важно, чтобы студенты могли не просто усвоить образовательные стандарты, но формировать новые уровни поиска информации в системе предложенных заданий, позволяющих интегрировано соединять любознательность, усидчивость, трудолюбие, ответственность и креативность.

Ни одно обучение не обходится без целенаправленного стремления личности достичь определенных результатов образования, при развитии самостоятельности, трудолюбия и ответственности. Дистанционное обучение как нельзя лучше подходит для развития волевых качеств личности, так как позволяет не просто выполнять задание, но и ограничивает личность временными рамками, ставя её в определённые условия.

В условиях дистанционного обучения базовые знания пересекаются с дополнительными умениями и навыками, которые позволяют каждому

студенту развиваться в том направлении, которое наиболее адекватно его интеллектуальному, познавательному и психологическому состоянию. Мы считаем, что дистанционное обучение отличается от других видов обучения тем, что при одновременном универсальном уровне повышения качества образовательных процессов происходит сочетание индивидуального, возрастного, культурологического, деятельностного, а также аксиологического подходов, которые в совокупности позволяют повышать качество знания в системе языковой направленности личности, обеспечивая ей тот уровень, к которому она стремится.

Системная методологическая основа дистанционного обучения достаточно нестабильна, так как эта форма обучения еще только развивается и имеет как свои плюсы, так и минусы. На наш взгляд, основным минусом дистанционного обучения является отсутствие живого языкового общения, которое ничто не заменит, и которое связано с обменом эмоциональными и творческими психологическими состояниями, а также способностью улавливать различные языковые нюансы разговорной практики. Важность живого общения в изучении иностранного языка ещё никто не отменял.

Однако, наибольшим плюсом дистанционного обучения в изучении иностранного языка, на наш взгляд, является освоение основной образовательной базовой программы, включающей различные задания и тренажёры, позволяющие развивать лексическую грамотность, повышать фонематический уровень речи, а также использовать готовые национально-речевые стандарты в развитии языковых умений и навыков студентов.

Межкультурная коммуникация сегодня играет важнейшее значение в развитии социокультурного опыта личности, так как базируется на умении человека пользоваться информацией, оценивать различные социальные культурные процессы в различных странах, обмениваться опытом с людьми разных национальностей, применять технологии анализа и синтеза в условиях изучения различных культурных мероприятий, проводящихся в разных странах. Обогащение мировоззренческого багажа личности и социального мышления здесь происходит за счёт умения студентов использовать знания по назначению, формирующих индивидуальные потребности в развитии, а также способствующих социальной адаптации в условиях информационного пространства.

Культурный багаж в процессе изучения иностранного языка сегодня складывается из пяти направлений: языковой практики, говорения, написания, языковых знаний, умений и навыков и аудирования. Отсюда, информационные ресурсы сегодня имеют большое значение в контексте развития межкультурного опыта между людьми, так как позволяют ис-

пользовать потенциал личности, связанный с реализацией основных культурных и социально-культурных потребностей в общении.

Так, Л.И. Аюпова выявила, что информационно-коммуникационные технологии направлены сегодня на моделирование и имитацию реального опыта на основе вооружения обучающихся методикой усвоения учебного материала. Развитие определенного вида мышления в системе дистанционного обучения связано с интернет-технологиями, а также инструментами, включающими комплекты кейсов для создания индивидуальных образовательных траекторий. Автор пришла к выводу, что в сфере дистанционного образования значительную роль играет языковая компетентность, которая формируется в условиях интеграции образования и информационных систем, а также унифицированной системы обучения при внедрении актуальных педагогических технологий [1].

Важно подчеркнуть, что развитие социокультурной компетенции в контексте дистанционного обучения имеет свои сложности: в первую очередь, используемые знания должны быть реализованы на основе языковой практики в системе выполнения тренажеров и упражнений, формирующих креативное мышление; во вторую очередь, кейсы и квест-технологии сегодня достаточно популярны в условиях информационного пространства, так как формируют конкурентоспособную личность, имеющую навыки управления своим социальным поведением в различных межкультурных ситуациях. Однако, формы и методы развития социокультурного мышления личности сегодня претерпевают серьезную трансформацию в сторону усвоения глобалистических ценностей, которые связаны с использованием культурологического контента и интеллектуальных возможностей личности с позиции моделирования различных поведенческих систем, позволяющих ей развивать свою грамотность на основе ее возможностей, которые не безграничны. То есть каждая личность в условиях дистанционного обучения показывает свои результаты, которые могут отличаться от реального обучения. Поэтому, дистанционное обучение подходит не всем, не может рассматриваться как базовое в целом, а может рассматриваться как обучение при специфических условиях – при пандемии, для людей с ОВЗ, для людей из удаленных мест, как дополнительная форма образования, как второе высшее образование.

Речевая культура личности сегодня складывается из нескольких компонентов, которые формируют не просто познавательные интересы человека, но и способствуют его адаптации в условиях языковых систем. Социально-культурные контенты предлагают различные возможности и условия, которые связаны с тем, что личность овладевает новыми знаниями в условиях полноценного социально-культурного мировоззренче-

ского багажа. Различные дистанционные системы позволяют личности использовать интегративные знания в контексте усвоения сразу нескольких категорий, который формируется в системе информационного мышления, способствуя тому, что человек может мгновенно выполнять несколько упражнений, связанных с поиском готовых ответов. Это во многом облегчает обучение и позволяет сразу выполнять несколько заданий при небольшом временном отрезке.

Дистанционное обучение - это обучение, связанное с реализацией многомерного информационного знания, формирующего основы для интеллектуальной активности личности в системе информационного поиска. Дистанционное обучение как форма образовательной практики сегодня необходимо для того, чтобы реализовать различные обучающие и развивающие программы, позволяющие обучаться онлайн, не выходя из дома, и выполнять различные практические задания в системе определенного временного отрезка. В процессе дистанционного обучения обязательно использовать сервисы видеоконференций ZOOM, работать с разными модулями, например «Электронное портфолио студента», важно быть зарегистрированным в электронной информационно-образовательной среде своего учебного заведения, выполнять его инструкции, работать в его системе «чат и голосовой канал», готовить открытые онлайн курсы на платформах НПОО, Coursera, Stepik, YouTube, разрабатывать тесты и проверочные задания, выкладывать интерактивные лекции и видеозаписи, владеть методиками проведения дистанционных занятий в цифровой среде с использованием Gimp, YAGF, Wacom, включать в обучение графические планшеты Wacom и браузерные доски IDroo.

Как правило, дистанционное обучение имеет несколько ступеней:

- изучение теоретических материалов на сайте образовательного учреждения;
- интерактивное обучение на вебинарах;
- выполнение контрольных работ;
- просмотр мультимедийных презентаций;
- консультации по скайпу и электронной почте;
- дистанционная сдача экзаменов (без выездов на сессии);
- участие в видеоконференциях;
- выход на электронную платформу учреждения, умение пользоваться технической и информационной поддержкой;
- использование программного обеспечения и пользовательского интерфейса, где располагаются все научные материалы вуза.

Дистанционное обучение предполагает использование видеолекций, аудио-, графических материалов, электронных учебников, группо-

вых и индивидуальных консультаций, работу в личном кабинете, доступ к мультимедийным учебным материалам, интерактивному тестированию, семинарам и мастер-классам известных ученых.

Углубление и усложнение задач развития иноязычной профессиональной компетентности студентов связано также с выделением формальных характеристик, отличающих язык и спектр видов языковой деятельности в условиях говорения и общения. Сама коммуникативная направленность процесса обучения по формированию языковых компетенций, определена, на наш взгляд, стратегией активизации общей коммуникативной направленности личности. Работа со специальной лексикой и терминологией, отработка навыков чтения, формирование словарного минимума должна сочетаться со смысловым анализом текстов.

Кроме этого, речевые умения возникают у студентов при изучении синтаксических конструкций, позволяющих, например, рассматривать все аспекты употребления английских артиклей. Естественно, это не исключает интерактивное обучение и информационно-коммуникативные технологии, которые позволяют студентам успешно овладевать программами обучения с учетом дифференцированных заданий.

Так, И.Н. Табуева отмечает, что групповая работа, самостоятельная работа, работа интегрированного характера в группах позволяет преподавателю не только разнообразить процесс обучения, но и обеспечить визуализацию учебного материала в условиях мультимедиа. Проводить дискуссии в группе, по мнению автора, важно в условиях применения обучающих и проверочных упражнений, использования мультимедийных дисков, аудио-, видеоматериалов, интерактивных досок, техники в сфере информационных технологий, что связано с оптимизацией изучения иностранного языка в вузе [6].

Учет и реализация в тестовых заданиях по иностранному языку для профессиональных целей перечисленных приоритетов приводит к повышению мотивации и потребности самообучения и автономного образования студентов. В современном контексте интернационализации образовательных процессов особое внимание следует уделить способам и методам эффективного интегрирования студентов в интернациональную языковую профессиональную среду [2, с. 128].

Таким образом, можно сделать вывод, что основы межкультурных коммуникаций в условиях развития современных тенденций образования должны базироваться на новых информационных технологиях, обеспечивающих глобализацию межкультурного пространства. Возможности идеологии научного знания в этих условиях фиксируются в системе потенциального режимного времени онлайн, позволяющего быстро и

мобильно реагировать образовательным практикам на инновации в сфере изучения иностранного языка.

### Литература

1. Аюпова Л.И. Дистанционное обучение и российские реалии // Образовательный вестник «Сознание» 2016. том 18(9) с. 10-13
2. Глобализация современных научных исследований 2019: монография - авт.кол.: И.Я.Львович, А.П.Преображенский. Иваново: Научный мир, 2019. 168 с.
3. Леонтьева И.А. Дистанционное обучение как одно из средств повышения качества образования студентов в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. №6. с. 84-88
4. Новгородова Е.Е. Внеаудиторная деятельность как условие формирования социокультурной компетентности студенческой молодежи в процессе обучения иностранному языку // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 1. – С. 120-124.
5. Новгородова Е.Е. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов на занятиях по иностранному языку // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: материалы II межрегион. заоч. науч.-практ. конф. (20 – 22 мая 2015 г.) / КазГУКИ, кафедра филологии и межкульт. коммуникаций.– Казань, 2015. – 266 с. – С. 132-136.
6. Табуева И.Н. Специфика преподавания иностранного языка в техническом вузе // Известия Самарского научного центра. 2012. т.4 №2 (4) с. 947-950
7. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация: к вопросу об истории феномена // Человек и культура. 2015. № 5. С. 77-91. DOI: 10.7256/2409-8744.2015.5.16553. URL: [https://e-notabene.ru/ca/article\\_16553.html](https://e-notabene.ru/ca/article_16553.html)
8. Царева Е.Е. Особенности развития межкультурной коммуникации студентов инженерного вуза в условиях зарубежной производственной практики // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29297> (дата обращения: 20.06.2020).
9. Першагина И.А. О процессе овладения лексической стороной иностранного языка студентами вузов культуры// Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества. материалы II межрегиональной заочной научно-практической конференции. Казанский государственный университет культуры и искусств ; составители: Каюмова Д.Ф., Новгородова Е.Е.; главный редактор: Д.Ф. Каюмова. – 2015. – С. 199-204.
10. Khovanskaya E.S., Fakhrutdinova A.V., Maklakova N.V. University as a social phenomenon // Man in India. – 2017. – Т. 97. – № 9. – С. 101-107.

## **ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ КАК СРЕДСТВО ПРИБЛИЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ТРАДИЦИОННЫМ ФОРМАМ ДОСУГА**

*В статье рассмотрено формирование игровой культуры; выявлена роль игровой культуры в приближении молодежи к традиционным формам досуга; раскрыта эффективность игры как средства воспитания толерантности; уделено внимание распространению, воссозданию, сохранению, развитию традиций народа.*

**Ключевые слова:** народная игра, молодежь, воспитание, традиционная культура, толерантность, возрождение

### **V.M. Latyjnova GAME CULTURE OF THE PEOPLES OF THE VOLGA REGION AS A MEANS OF ACCESSING YOUTH TO TRADITIONAL LEISURE FORMS**

*The article considers the formation of game culture; identifies the role of game culture in introducing young people to traditional forms of leisure; reveals the effectiveness of the game as a means of fostering tolerance; pays attention to the dissemination, recreation, preservation, development of traditions of people.*

**Key words:** folk game, youth, education, traditional culture, tolerance, revival

Формирование игровой культуры относится к начальному этапу развития человека и помогает ему на протяжении всей его истории. Появление игры напрямую связано с человеческим трудом, утилитарной деятельностью. В играх детей, все эти занятия, как поддержание жизни, первоначально связанное с охотой, а позднее со скотоводством и обработкой земли, послужили основой для отражения реальных жизненных процессов.

Игра – с греческого «восхваление божества пением и пляской», слово является общеславянским, образовавшимся на основе индоевропейского корня со значением «колебаться, двигаться, кланяться, кружить, вращать». Исходное значение – «пение с пляской», современное значение – «развлекаться, забавляться», здесь содержится образ колебательного и вращательного движения. Такие движения совершаются людьми в плясках, в хороводах и в ритуальных танцах

А народные игры получили свое название от того, что они созданы народом и передаются из поколения в поколение. Народная игра всегда была важнейшей школой жизни. Издавна игра обучала, была наставником, развивала многие способности человека: наблюдательность, мудрость, терпение, ловкость, чуткость, память, коллективизм, умение общаться в разных ситуациях, знакомиться с новыми понятиями, получать информацию о мире. Ведь человек играет всю свою жизнь.

В народных играх отражены традиции, образ жизни и быт населения. Как отмечает Тимошкина Н.А., они не были преимуществом людей

одного возраста, они сопутствовали человека от рождения до старости, имея свои особенности и выполняя определенные функции. Таким образом, для детей особенно важны задачи физического и психического развития, для молодежи – знакомства, сближение потенциальных пар, для взрослых – отдых, для более старшего поколения – общение и преодоление возрастающего одиночества [4, 3].

Народные игры являются своеобразным источником воспитания, которые включают в себя образ жизни наших предков, их быт и традиции, позволяют человеку стать многогранной личностью.

В каждой этнокультуре существуют сходные по содержанию и методам проведения игры других этносов. Многие игры сопровождались песнями, связанными с игрой по содержанию. Музыка в играх создает уникальный культурный фон, который не только обогащает игру, но и расширяет культурно-эстетическую реакцию тех, кто играет в сторону художественного творчества, она также учит понимать музыку своего народа, ощущать ее дух, способствует развитию творческой инициативы личности.

Проникновение народных игр в различные сферы жизни прошлого – ритуально-обрядовую и повседневную – было отличительной чертой, точнее, способом их существования.

Во все времена, у любого народа ни один семейно-бытовой, календарный праздник не обходится без традиционных игр. «Праздник» всегда был самым любимым развлечением и ритуальным занятием народа. Раньше формой организации досуга служили вечерки у русских, «Аулак өй», «Кичке уен» у татар, «Каҫхи Уләхе» у чувашей, «Ащемакудса» у мордвы. Посиделки и вечерки, Аулак өй были известными формами досуга молодежи. Различные и отдаленные друг от друга явления, такие как пляски, танцы, пение, шутка, развлечение, подвижные игры, молодежное собрание, развлечения и вообще веселье, называли игрой. Поляков В.Н. в своей работе отмечает, что в традиционных играх много юмора, шуток; движения четкие и образные, часто сопровождаются неожиданными приятными моментами, интересными и любимыми шутками, считалками, юмором [3]. Они сохраняют свою художественную красоту, эстетическое значение и являются самым ценным, неповторимым игровым фольклором. Игры, с одной стороны, позволяли молодым людям общаться поближе, весело проводить время, находить пары, а с другой – выступали как механизм сохранения нашей традиционной культуры.

Традиционная игра является эффективным средством воспитания толерантности, проявления индивидуальных особенностей; эффективность использования игры как средства воспитания толерантности является неотъемлемой частью различных компонентов народной культу-

ры. Традиционная игра может являться средством воспитания толерантности из-за системного, целенаправленного, педагогического регулирования в воспитательно-образовательном процессе.

Включение молодежи в многообразие мира игр укрепляет не только любовь к своим традиционным играм, но и любовь к традиционной игровой культуре других народов. Поволжье - уникальный полиэтнический регион России, где на протяжении многих веков проживают представители тюркских, славянских, финно-угорских народов. Нургаянова Н.Х. в своей работе подчеркивает, что значимая роль принадлежит этномузыкальным традициям, являющимся отражением исторической памяти народа, его испытанной мудрости, важной предпосылкой для сохранения самобытности народа и развития национальной культуры [2].

Так, при работе с молодежью, мы обратились к игровому фольклору марийского, удмуртского народов. Разучивали такие игры, как марийская народная игра «Пошката» («Валенки»), удмуртские игры «Вить парен» («Пять пар»), «Небыльток», «Кубиста йыр» («Кочан капусты»). Важным направлением этих игр выступает формирование коллективных чувств у играющих, командного единения, когда все встают в огромный хоровод, держась за руки. Использование традиционных игр, праздников, нравственных идеалов и ценностей значительно обогащает процесс воспитания толерантности на различных фестивалях и праздниках в направлении их педагогической интерпретации.

Для того чтобы сохранить и донести до будущих поколений традиции, праздники, самобытность, своеобразие языка и формы самовыражения этноса, необходимо собирать и описывать народные игры. Традиционные игры будут возрождены и развиваться только в том случае, если современная молодежь будет активно использовать их в своей жизни.

В условиях современного образования народная игра рассматривается, прежде всего, как важнейшее средство приобщения к истокам национальной культуры и это будет способствовать возрождению, уважению к народной культуре и восстановлению связей между поколениями.

Любовь к фольклору, его жанрам, интерес и уважение к себе, к национальным источникам позволяют развивать творческие способности личности, стремление к совершенству и духовному обогащению; всесторонне развивать свою традиционную культуру, богатый язык, авторитет своего народа и мировой культуры. Особое внимание уделяется распространению знаний о традициях, культуре разных народов России, формируется уважительное отношение к ним, межнациональное согласие и культурное взаимодействие.

Молодое поколение стремится привести традиции наших предков в соответствие с требованиями времени, и это ярко проявляется в совре-

менном искусстве. Создание народных коллективов дает возможность воссозданию, а главное - сохранению и актуализации традиций нашего народа.

Еникеева А.Р. в своей работе отмечает, что в ходе образовательной, поисково-исследовательской и культурно-просветительской деятельности молодежь имеет возможность продемонстрировать свой творческий потенциал и почувствовать свою значимость и необходимость в выполнении важной миссии по возрождению, развитию и пропаганде традиционной культуры народов России [1, 12]. Приобщение подростков, молодежи к сокровищам традиционного материального и духовного наследия народа закладывает ценную основу национального менталитета.

### **Литература**

1. Еникеева А.Р. Этнокультурные традиции как средство патриотического воспитания подростков : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Казан. гос. ун-т культуры искусств. - Казань, 2006. - 19 с.

2. Нургаянова Н.Х. Изучение этномузыкальных традиций народов Поволжья: историко-педагогический аспект / Филология и культура [Электронный ресурс]. – 2015. - № 4 (42). – С.295-300. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25099146>

3. Поляков В.Н. Народная художественная культура на примере празднично-игровой культуры народов Поволжья / Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств [Электронный ресурс]. – 2016. - № 11. – С. 24-28. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36795702&>

4. Тимошкина Н.А. Народная игра как средство социализации детей в России: Вторая половина XIX-начало XX веков: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2002. - 18 с.

***А.В. Идиатуллин, Л.Т.Идиатуллина***

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО УЧЕБНЫЕ КУРСЫ В РАМКАХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ CLIL**

*В работе осуществлен анализ и разработан компетентностный портрет педагога CLIL на основе выработки единого подхода к пониманию компетенции и описанию ее содержания применительно педагога реализующего соответствующие курсы; предложены рекомендации по основным направлениям деятельности администрации и профессорско-преподавательского состава вузов по внедрению CLIL в процессе преподавания профильных дисциплин и иностранных языков в вузе.*

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, педагогическая технология, компетентностный портрет, иностранный язык в вузе

**A.V. Idiatullin, L.T. Idiatullina COMPETENT PORTRAIT OF A TEACHER IMPLEMENTING TRAINING COURSES IN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION USING CLIL TECHNOLOGY**

*In the study, a competence portrait of the CLIL teacher is developed on the basis of developing a unified approach to understanding the competence and describing its content in relation to the teacher implementing the relevant courses. There are also proposed recommendations for the main activities of the administration and the teaching staff of universities in order to introduce the CLIL in the specialized disciplines' and foreign languages' teaching at the University.*

**Key words:** content and language integrated learning, CLIL, pedagogical technology, competence portrait, foreign language in high school

Тезис о том, что качество образования не может быть выше качества подготовки педагога, никто не отменял. Тем более актуально это требование при реализации инновационных технологий преподавания. В данной статье осуществляется попытка разработки модели компетентностного портрета педагога при реализации технологии «предметно-языкового интегрированного обучение» CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Конечно, хотелось бы всегда иметь возможность «привлекать к учебному процессу иностранных специалистов для повышения мотивации и практического применения полученных знаний» [1], как советуют разработчики методики, однако в реалиях непрофильных, тем более региональных вузов возможности такого взаимодействия весьма ограничены.

Еще до начала реализации внедрения метода CLIL мы должны четко представлять те компетенции, которые потребуются преподавателям в процессе реализации технологии «предметно-языкового интегрированного обучение» CLIL (Content and Language Integrated Learning).

В настоящее время основой для определения рамок необходимых компетенций при осуществлении педагогической деятельности применяются положения профессиональных стандартов. В соответствии с действующей редакцией Трудового кодекса РФ, профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции (ст. 195.1 ТК РФ) [2].

В этом смысле положения российского стандарта реализует понимание компетенций изложенных в докладе ЮНЕСКО: «Все чаще нужна не

квалификация, ...а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков...» [3].

В основе такого понимания лежит функциональный подход к трактовке понятия «компетенция», разработанный в трудах преимущественно европейских исследователей. При котором работники проявляют компетентность, чтобы их деятельность достигала или превосходила описанные стандарты [4].

Принимая понимание компетентности в рамках функционального подхода, и следуя сложившимся традициям разработки профессиональных стандартов, нами предлагается следующий компетентностный портрет педагога, реализующего курсы с использованием технологии CLIL.

*Компетентностный портрет педагога, реализующего учебные курсы в рамках программ ВО с использованием технологии CLIL*

Трудовые действия	Разработка и реализация рабочих программ дисциплин (в том числе в составе междисциплинарных команд) с использованием технологии CLIL
	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО
	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации с учетом задач по интернационализации высшего образования
	Планирование и проведение учебных занятий с использованием технологии CLIL
	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению с использованием технологии CLIL
	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы
	Формирование мотивации к обучению с использованием технологии CLIL
	Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями с использованием технологии CLIL
	Необходимые умения
	Умение ориентироваться в информационном потоке и выбирать предметный материал
	Владение иностранным языком на уровне B2 / C1 (знание базового, общеакадемического языка)

	Способность использовать иностранный язык в рамках профессионально-ориентированной сферы
	Умение планировать занятия ориентируясь на основные принципы иноязычного образования и подхода CLIL
	Умение моделировать контекстные коммуникативные ситуации, умение проектировать задания и упражнения с учетом спецификации Блума, инкорпорированной в технологию CLIL
	Владение различными интерактивными технологиями, кейс-технологиями и др. которые включены в подход CLIL
	Умение диагностировать достижение целей и задач обучения; адаптировать учебный процесс к уровню и потребностям обучающихся в соответствии с подходами CLIL
Необходимые знания	Знание системы знаний в предметной области дисциплины; понимание основных понятий и понятий предметной области
	Понимание основных законов и принципов в данной предметной области;
	Знание иностранного языка для академических целей и терминологии, используемой в профессиональной сфере
	Знание современных тенденций развития методологии CLIL
	Знание основных закономерностей овладения языком в процессе полиязычного образования
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

По нашему мнению, параметры, обозначенные выше в компетентностном портрете, позволят:

- ✓ Оптимизировать работу по направлениям развития кадрового потенциала специальных кафедр и кафедр иностранных языков;
- ✓ Разработать и реализовать программы корпоративного обучения (в том числе программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки) для профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений;
- ✓ Совершенствовать содержание балльно-рейтинговых систем с учетом задач интернационализации системы высшего образования.

Рассмотренные выше вопросы представляют несомненную важность при внедрении новой технологии. Вместе с тем при отсутствии комплексного подхода со стороны системы управления вузом положительный результат маловероятен.

В связи с тем что инновационная деятельность требует значительных временных и ресурсных затрат со стороны профессорско-преподавательского состава и руководства кафедр при сохранении необходимости реализации текущих задач, можно с уверенностью говорить о низком стимуле инициации таких комплексных и сложных в практической реализации инноваций как применение методов CLIL.

Более того, это сопровождается:

- высокими рисками, которые являются следствием отсутствия согласованности в деятельности языковых и предметных кафедр;
- недостатком знаний и опыта внедрения педагогической технологии со стороны профессорско-преподавательского состава;
- недостаточными мерами поддержки со стороны администрации вузов;
- сопротивлением к новшествам со стороны студентов и/или профессорско-преподавательского состава.

Для минимизации и полного снятия рисков внедрение инновации в процесс преподавания требует административных механизмов, обеспечивающих ее поддержку.

В случае если администрация вуза осознает возрастающий запрос на сформированного специалиста билингва (как правило, с английским языком) продиктованный общими направлениями развития социально-экономической и образовательной сферы, если вуз формирует свою политику с учетом тенденций рынка труда и потенциального абитуриента (с учетом обязательного ЕГЭ по иностранному языку с 2022 г.), то внедрение инновационных методов обеспечивающих качественную языковую подготовку специалистов является одним из приоритетных стратегических направлений развития вуза обеспечивающих его устойчивость и высокое положение в отечественных и международных рейтингах.

В этом случае необходима разработка мер поддержки инновации на следующих уровнях:

➤ Процессы разработки стратегии и администрирования вузом. На этом уровне со стороны администрации требуется: формулирование четкого запроса на внедрение технологии, закрепление запроса в документах описывающих стратегию развития вуза на оперативный период, разработка дорожной карты внедрения инноваций, формирование проектного офиса (междисциплинарной команды), внесение изменений в должностные инструкции (эффективные контракты) профессорско-преподавательского состава.

➤ ресурсное и финансовое обеспечение нового направления деятельности. В рамках реализации поддержки со стороны администрации на этом уровне требуется: внесение изменений в действующие системы

материального и нематериального стимулирования ППС с учетом потребностей проекта по внедрению CLIL, координация плана закупок оборудования и материалов с потребностями проекта, разработка механизмов оплаты труда учитывающих межпредметную интеграцию, принятие решений о перераспределении нагрузок между языковыми и специальными кафедрами с учетом CLIL.

➤ кадровое обеспечение деятельности. По данному направлению деятельность администрации должна быть направлена на оптимизацию работы по направлениям развития кадрового потенциала специальных кафедр и кафедр иностранных языков. В данном случае речь идет об активно развивающейся в последнее время тенденции привлечения на языковые кафедры специалистов по профилю программ вузов из числа выпускников программ магистратуры и аспирантуры. Кроме этого необходимо разработать и реализовать программы корпоративного обучения (в том числе программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки) для ППС (в том числе с учетом приведенного в данной статье компетентностного портрета преподавателя CLIL);

➤ выбор модели интеграции технологии в действующую систему организации образовательного процесса. В настоящее время в практике российской вузов, имеющих опыт реализации CLIL, сложился ряд подходов при которых дисциплины CLIL дублируют курсы на русском языке (при низком уровне владения студентами иностранным языком), реализуются в смешанном цикле (происходит тематическое разделение содержания курса), полностью реализуются на иностранном языке общегуманитарные курсы (этот подход наиболее полно отвечает содержанию метода CLIL), в ряде вузов как правило в отношении иностранных студентов дисциплины CLIL реализуются и в процессе преподавания узкоспециализированных курсов [5].

➤ постоянное обеспечение со стороны администрации функций мотивации и контроля за внедрением технологии в отношении профессорско-преподавательского состава и студентов.

Разработанный компетентностный портрет педагога CLIL на основе выработки единого подхода к пониманию компетенции и описанию ее содержания применительно педагога реализующего соответствующие курсы создает базу для решения обозначенных в работе вызовов по обеспечению кадровых условий для реализации технологии CLIL.

В статье так же предложены конкретные рекомендации по основным направлениям деятельности администрации вузов по внедрению CLIL. На наш взгляд, учет всех перечисленных условий в программах развития образовательной организации позволит ей приобрести

необходимый опыт работы в динамично меняющемся мире и укрепить свои позиции на рынке образовательных услуг.

#### **Литература**

1. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. Uncovering CLIL. Macmillan, 2008.238р.
2. О внесении изменений в Трудовой Кодекс Российской Федерации и статью 1 федерального закона «О техническом регулировании». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_138556/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138556/) (дата обращения: 24.07.2019).
3. Доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. 295с.
4. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study// Training. 1996. Vol. 33. P. 48-56.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий. 2005. 288 с.

***В.С. Ксенофонтова, Р.З. Валеева***

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Формирование коммуникативных навыков младших школьников — чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Успешному формированию коммуникативных навыков способствуют три группы методов: практические, наглядные и словесные. Принимая во внимание основные аспекты формирования коммуникативных навыков младших школьников, возможно достичь гармоничного развития личности ребёнка, а также повышения уровня его учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** психолингвистика, младшие школьники, коммуникативный навык, языковые навыки, иноязычная языковая компетенция, практические методы, наглядные методы, словесные методы*

#### **V.S. Ksenofontova, R.Z. Valeeva THEORETICAL ASPECTS OF FORMING OF PRIMARY SCHOOL STUDENT'S COMMUNICATION SKILLS**

*The forming of primary school student's communication skills is an extremely relevant problem, since the degree of forming of these skills affects not only the effectiveness of children's learning, but also the process of their socialization and personal development. There are three groups of methods that allow to the successful forming of communication skills: practical, visual and verbal. Considering the main aspects of*

*the forming of primary school student's communication skills, it is possible to achieve a harmonious development of the child's personality, as well as to increase the level of educational activities.*

**Key words:** *psycholinguistics, primary school students, communication skills, language skills, foreign language competence, practical methods, visual methods, verbal methods*

Младший школьный возраст считается наиболее сенситивным периодом для формирования коммуникативных навыков ребёнка. Под понятием «коммуникативные навыки» понимают коммуникативные действия учащихся, способность правильно применить их в процессе коммуникации и умение выстраивать своё поведение в соответствии с задачами коммуникативного акта [3, с.154].

При изучении иностранного языка коммуникативные навыки формируются на основе языковых знаний и навыков, лингвострановедческих и страноведческих знаний. В таком случае идёт речь о формировании иноязычных коммуникативных навыков. В современной психолингвистике среди терминов, характеризующих то, что мы называем иноязычными коммуникативными навыками (или умениями), ключевым является понятие «языковые навыки».

Языковые навыки образуются при осознанном овладении языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими). Наличие языковых навыков, которые служат средством самоконтроля, является залогом правильности структурирования высказывания на иностранном языке. Основное свойство языковых навыков — осознанность.

Однако нельзя говорить об абсолютном сходстве понятий языковых и иноязычных коммуникативных навыков. Если языковые навыки подразумевают овладение иностранным языком в нескольких аспектах и на определённом уровне, то понятие иноязычных коммуникативных навыков более широкое: это не только овладение навыками чтения, аудирования, устной и письменной речью на иностранном языке, но и стремление индивида применить полученные знания и сформированные умения на практике. Иначе говоря, учащийся не только умеет, но и желает применить собственные умения в социальном взаимодействии.

Иноязычные коммуникативные навыки составляют основу иноязычной коммуникативной компетенции. К этому термину в своих работах обращаются такие исследователи данной проблемы, как Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Гончарова Н.Л., Мильруд Р.П., Сафонова В.В. и т.д. [1-5] Рассмотрим несколько выдвинутых ими определений этого явления.

Ученый в области теории и методики обучения иностранным языкам Бим И.Л. выдвигает определение иноязычной коммуникативной компетенции как способности «осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны изучаемого языка» [1, с.159-160]. Исследователи Мильруд А.П. и Матиенко А.В. определяют это явление как «демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение необходимых коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической и диалогической формах» [4, с.4].

В современной педагогике и психологии выделяются три группы методов, способствующих развитию коммуникативных навыков ребёнка: практические, наглядные и словесные. Практические методы оказывают влияние на речевые навыки и умения, развивают и совершенствуют их. Использование методов этой группы подразумевает обращение к игровой деятельности: это могут быть дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения и т.д. Такие методы используются для закрепления речевых умений.

Наглядные методы делятся на непосредственные и опосредованные. К непосредственным относится метод наблюдения и его разновидности. В таком случае речь идёт об экскурсиях, осмотрах помещения, рассмотрении натуральных предметов. Эти методы направлены на накопление содержания речи, пополнения словарного запаса ребёнка (как на родном, так и на иностранном языке). Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности. Например, рассмотрение игрушек, картин, фотографий, описание изображения и предметов. В эту же группу входит составление рассказа по предмету и изображению. Опосредованные методы используются для закрепления знаний, словаря, развития обобщающей функции слова, обучения связной речи.

Для развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста в дополнение к наглядным необходимо использовать словесные методы: чтение и пересказ художественных произведений, заучивание наизусть, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приёмы: показ предметов, игрушек, картин, рассмотрение иллюстраций, поскольку возрастные особенности ребёнка и природа самого слова требуют наглядности.

Развитие коммуникативных умений и навыков – непрерывный педагогический процесс, требующий усилий совместной деятельности ученика и учителя. Ценность и значимость коммуникативных умений в том, что они выходят за рамки чисто учебных умений. Коммуникативные задачи представляют собой те ситуации, с которыми ребёнок постоянно

встречается в жизни. Сформированные коммуникативные умения присваиваются личностью ребёнка и становятся её достоянием. Коммуникативный ребёнок умеет слушать и слышать, и не только делиться переживаниями, но и сопереживать.

### Литература

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. под ред. А. В. Хуторского. – М., 2007. – С. 156-163.

2. Гончарова Н. Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник научных трудов СевКавГТУ, Серия: Гуманитарные науки. – 2006. № 3. – С. 74-77.

3. Дридзе Т. М. Организация и методы лингвopsихосоциологического исследования массовой коммуникации. Методич. пособие-практикум по спецкурсу «Введение в лингвосоциopsихологию». – М., 1979. – 231 с.

4. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся // Английский язык в школе. – М., 2007. № 1. С. 4.

5. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М., 2004. – 236 с.

**М.А. Рахмет**

## СИСТЕМА СЦЕНИЧЕСКОГО БОЯ В КАЗАХСКОМ ИСКУССТВЕ

*Цель статьи - рассмотрение сущности этапа сценического боя в теоретическом и практическом контексте. Важнейшими элементами сценического боя являются символические действия актёра или каскадёра. Художественный характер Казахстанского драматического искусства сегодня носит исторический и художественный характер. Анализ фильмов и спектаклей используются в статье в качестве примера.*

**Ключевые слова:** сценическое движение, психофизика актёра, постановка сценического боя, режиссура и сценический бой, действия актёра

### **M.F. Rakhmet SCENE BATTLE SYSTEM IN KAZAKH ART**

*Consideration of the essence of the battle stage in a theoretical and practical context. The most important elements of a stage battle are the symbolic actions of an actor or stuntman. The artistic character of Kazakhstan's dramatic art today is historical and artistic. Analysis of films and performances used as examples in the article.*

**Key words:** Stage movement, actor's psychophysics, stage battle production, directing and stage battle, actor's actions

Актёр – сложная и многогранная драматическая профессия. Современная драма часто предъявляет чрезмерные требования. С изменением

жанров, стилей, эпох способность создавать яркие образы, а также умение работать со специальными навыками и техниками для выполнения различных элементов показывает профессионализм и высокий уровень актера. В театральной школе всего несколько предметов, которые формируют, настоящего творца и помогают ему на этапе освоения профессии. Однако ради актерской работы мы усердно работаем и совершенствуем, свои знания через различные книги, чтобы покорить высоты. Целью улучшения психофизических свойств актера является достижение гармоничного развития внутренних и внешних технологий. Поэтому принципы обучения и воспитания актеров в выработывании гибкости рассматриваются в связи с проектированием двигательных задач актера, созданием программы управления, и некоторыми из основных вопросов восприятия информации на сцене. Акцент сделан на важности развития нервной, мышечной и двигательной функции, формирования действий актеров на сцене, с особым акцентом на специфику их контроля. Сценические бои являются частью общего психофизического поведения актеров в этой роли.

Обучение и воспитание актеров на выработывании гибкости направлено на формирование и развитие психологических и физических способностей. Дисциплины, охватываемые четырехлетним курсом, тесно связаны с актерским образованием и обучением. Педагогический процесс требует, с одной стороны, необходимой материально-технической базы и условий личной гигиены, с другой - педагогического контроля над пластическими навыками.

Необходимо соблюдать следующие принципы подготовки студентов в процессе пластического и физического воспитания:

1. Комплексная физическая культура
2. Сознание физической культуры
3. Поэтапность,
4. Повторение
5. Индивидуальный подход в преподавании и обучении.

Перед учителями стоит задача создания необходимого уровня физических и двигательных навыков, воспитания нравственных качеств, передачи определенных теоретических знаний, которые углубляют общеразвивающие упражнения, сценические и индивидуальные сценические навыки. Обучение включает занятия со студентами, творческую работу в процессе обучения, а также самостоятельную работу студентов.

Этот учебный цикл заканчивается ежегодной проверкой. После индивидуальной оценки достигнутого уровня задача состоит в повышении пластической культуры учащихся. *«...В театре, в принципе, все должны уметь делать всё - из-за универсальности этого вида искусства, а*

*история театра должна строиться, исходя из балагана, а не литературы»*[1, с. 122], - говорит Мейерхольд, - эти слова свидетельствуют о необходимости профессионализма.

В жизни человек постоянно узнает об изменениях состояния окружающей среды, в которой он живет. Информация вселяет уверенность и дисциплину и определяет поведение человека. Информация это его собственность. Изменение в материи - это в основном сигнал, который несет информацию. Для получения информации у актера должна быть очень развита чувствительность, которая получает информацию об изменениях во внешней среде. Актер должен научиться получать необходимую ему информацию в должной мере.

Его обработка у человека сопровождается сложным процессом синтеза и обобщения информационных потоков. Полученная информация передается всему телу, и ее цикл завершается в форме физических действий человека. *«Тело потенциально становится предметом интереса и внимания - прежде всего, как необходимый инструмент человеческой деятельности, который должен «содержаться в порядке» и быть приспособлен для её выполнения»* [2].

Исходная информация - это информация, которая определяет внешнюю среду и готовность к действию, а текущая информация - определяется в ходе действия.

Задача движения - это обобщенное требование к действиям движения, которое определяется характером будущих действий. Очевидно, что каждое движение человека выполняет определенную задачу. Для решения проблемы необходимо внедрить следующую систему:

- а) о внешней среде, необходимой для выполнения задачи движения
- б) состояние лица выполняющего задание
- в) О предыдущем опыте (информация из памяти)

Если есть вопрос "что делать?" то необходимо найти ответ на вопрос "Как туда добраться?". Это программа управления ответами. В процессе обучения актер создает управляющую программу, в результате которой собирается информация. Сигналы обратной связи о ходе движения передают актуальную информацию о решении задачи, то есть о том, как выполняется управляющая программа. Таким образом, благодаря информации, осуществляется управление движением, разрабатываются программы и управляются мышцы, те которые контролирует ход действий. Контролируемое движение - это взаимосвязанный процесс координации нервов и мышц. Координация нервов - это координация нервных процессов, которые приводят к решению двигательных проблем и играют ключевую роль в движении человека. Его характерными чертами являются системность (стереотип) и адаптированность (динамизм). Мышечная

координация - это постоянство мышечного напряжения. Наиболее характерной чертой мышечной координации является групповое взаимодействие мышц.

Однако координация движений не связана с нервами и мышцами. Это означает координацию движений в пространстве и времени одновременно и последовательно между частями тела. Характерной чертой координации движения является принцип рефлекса.

Актерам нужно многое сделать, чтобы правильно воспитать здоровые нервы, мышечных и моторных процессов пластичности. Эффективность этих процессов должна быть особенно повышена, так как их нарушение может даже привести к смерти во время сценического боя. Актер должен поддерживать свою координацию, проверять их соответствие психологическим и функциональным тестам и прилагать усилия для их укрепления.

После знакомства с базовыми навыками и знаниями, необходимыми для пластической культуры актеров, начинается экспрессивная интерпретация. Определяется, какие инструменты используются при воспитании и оформлении психофизических свойств, необходимых для выразительного сценического движения. Чтобы полностью идентифицировать их, нам нужно иметь глубокое понимание ключевых особенностей формирования и управления.

Итак, мы знаем, что каждое движение на сцене является ключевым компонентом актерского мастерства. Оно сочетает в себе мысли, чувства и физическое поведение актеров. Действие - это добровольное действие человеческого поведения, направленное на достижение определенной цели. Он имеет две особенности:

а) энергичность, б) цель.

Действие - произвольный акт, подчиненный представлению о результате, т. е. процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели. Он имеет два компонента:

а) активация; б) цель

Хотя каждое действие представляет собой психофизический акт, оно имеет две стороны - физическую и ментальную, и хотя эти аспекты неотделимы в каждом действии, они условно различают два основных типа действий человека:

а) физический, б) психологический.

В чем разница между физической и умственной деятельностью? Физическая активность - это деятельность, которая направлена на изменение материальной среды и требует мышечной энергии.

Умственная деятельность - это деятельность, направленная на воздействие на психику человека. Нет необходимости делить такие дейст-

вия в жизни. Физические и умственные действия происходят в особых ситуациях на сцене, поэтому они оказывают различное влияние. На сцене актер должен верить в такие ситуации и значит чувствовать реальную физическую и умственную активность как жизненную необходимость. Поэтому актера нужно научить получать информацию от партнера по игре.

Конечно, из-за разных уровней развития психофизики отдельных художников их самовыражение будет различаться. Репетиции должны использоваться актерами в тех же психофизических упражнениях, где они должны четко воспринимать информацию и выбирать действие, соответствующее реальности сцены.

*«Психическая деятельность человека выражается, как известно, внешними признаками, и обыкновенно все люди, и простые, и ученые, и натуралисты, и люди, занимающиеся духом, судят о первой по последним, т.е. по внешним признакам. А между тем законы внешних проявлений психической деятельности еще крайне мало разработаны даже физиологами, на которых, как увидим далее, лежит эта обязанность»*[3], - говорит Иван Михайлович в своих «Рефлексах головы».

Существует несколько показателей, определяющих типы сценического боя. Они важны как для актера, так и для режиссера сценического боя. Выбор инструментов, элементов и характера экипировки будет зависеть от конкретного типа боя.

Первый индикатор является временным: режиссер должен точно определить время (эпоху) сцены битвы. Можно разделить их на битвы прошлых времен и нынешнего времени.

Второй показатель связан с видами изобразительного искусства, с помощью которых он привносит битву: в театре, кино или на телевидении.

Третий показатель - это жанр. Комедия, трагедия, оперетта, драма, фарс, сатира или балет, опера, цирк, сцена, музыка и т. д. необходимо точно знать, в какой форме разворачивается драматическая работа.

Четвертый показатель зависит от того, на что будет похож бой: с оружием или без.

Пятым показателем является зависимость от количества участников поединка (один против двух, поединки или групповой бой).

Шестой индикатор - место битвы: в помещении, на улице, в горах, в воде и т. д.

Седьмой показатель зависит от возрастных и классовых характеристик персонажа.

Восьмой показатель - стилистическое решение режиссера и характер действия.

Элементы сценического боя.

Элементом сценического сражения называется фактическое выполнение индивидуального движения, то есть неотъемлемая часть сценического сражения. Физическая активность - это логически связанный набор движений. Отдельные движения во время отдельного этапа боя называются дробями. У каждой физической активности есть определенная цель. Для достижения этой цели используются различные инструменты. В случае сцены они представляют собой тип систематического движения, которое выбирается в зависимости от окружающей среды и ситуации.

Систематическое использование и логическая связь таких движений приводит к достижению цели, благодаря которой мы выполняем желаемые действия персонажа на сцене.

Сценическое задание актера, проводящего бой: «Что я делаю?» Оно состоит из четко определенного действия, отвечающего на данный вопрос. Это ясная цель - почему я делаю это с помощью выбранных мной средств - как мне это сделать? Именно эти устройства мы идентифицируем в битве на сцене. Чтобы прояснить это, мы пытаемся сгруппировать их по отдельным этапным навыкам, логическая связь которых заключается в формировании фаз во время формирования фазы боя.

Школы сценических соревнований

Современное фехтование начало складываться в Испании в XV веке. Это время военного господства Испании над многими монархиями Европы того времени. Испания также создало кисть, которое получило название Толедо, и Понс де Перпиньяк и Перес де Торрес (1474) написали одну из первых книг, описывающих технику и тактику холодного оружия.

Однако, начиная с 16-го века, Италия на тот момент лидером в разработке систем многогранного оружия, специалисты которых обучали фехтованию во многих европейских странах. Итальянский маэстро 16-го века опубликовал серию книг, описывающих его усилия по систематизации методов нападения и защиты, которые легли в основу итальянской школы фехтования для резки и прокалывания мечей. В частности, специальные правила оружия, зоны удара и способы передвижения были введены итальянцами Пьетро Монки (1509), Ахиллесом Мароцци (1536) [4], Камилло Агриппой (1553) [5], Джакомо ди Грасси (1570) [6], Анджело Монтони (1575), Капо Ферро (1610), Сальваторе Фабрис (1677) [7] и другие.

В 15 веке формирование систем легких вооружений происходило в других частях Европы. Таким образом, трактаты Тальхофера (1467) [8] стали самыми популярными. Его книга описывает 268 гравюр и комментирует несколько эпизодов. Описание методов и условий победы

в битве основано на ссылках на известных ученых и философов, таких как Аристотель, Пифагор, Платон, Птолемей и др. Описано различное оружие, включая длинные мечи с двумя ручками и короткие мечи, копья и кинжалы. Показаны фехтовальная экипировка рыцарей в металлических доспехах и действия солдат в повседневной одежде.

Развитие фехтования в феодальной Германии в XV-XVI веках можно оценить не только по Талхофферу, но и по анализу в книгах Пола Майера и других. В 19 веке здесь был фехтовальный зал и специально организованные группы, такие как «Братство святого Марка» и другие. Была основана школа, и было создано объединение учителей по фехтованию. Подобные корпорации появились и в других европейских странах, в частности в Англии - Корпорация оборонных наук, во Франции - Парижская академия вооружений.

Это пламя цивилизации, охватившее весь мир, достигло жителей Азии. Первые трактаты по фехтованию появились в средневековой Японии в конце 16 и начале 17 веков. Они были уровнем ниже, чем книги европейских мастеров по технике вооружения и количеству гравюр.

*«Как в окраске вам дан ключ к чувствам, так в действиях — к воле. Жесты говорят о желаниях (воле). Если желание (воля) сильно, то и жест, выражающий его, будет сильным. Если же желание слабо и неопределенно — жест также будет слабым и неопределенным. Таково же обратное соотношение жеста и воли»* [9]. Эти слова Чехова наглядно показывают подвижность человеческого тела в движении. Оружие средневековых японских самураев, имевших разные культуры и цивилизации, было сделано в основном из длинных и коротких мечей для защиты их рук и пальцев. Лезвия на мечах слегка согнуты. В бою с двумя мечами воин противостоит врагу, в то время как у сильной руки (справа) длинный меч (80-90 см), а у слабой руки короткий меч (60-70 см). Оба меча в основном заострены с одной стороны, только рукоять ножа (15-20 см) и заточена с обеих сторон.

Оборонительная позиция с длинным мечом включала три позиции с кончиком ножа и две позиции с кончиком ножа вниз, а атаки состояли из нескольких ударов по голове и телу. Конечно, удары были возможны только при использовании большого оружия, атак и средств защиты, при создании единой системы, регулирующей длину оружия. Попытка держать короткий меч в одной руке – была абсурдна как на примере, учить средневековую итальянскую школу бить мечом. Тем не менее, нет подробных изображений техник атаки коротким мечом, поскольку они кажутся идентичными действиям с длинным мечом. Техника и тактика ножей очень редки в книгах средневековых японских мастеров. Тем не менее, опытные бойцы имеют индивидуальные решения, которые

позволяют им импровизировать во время боя и развивать навыки, приобретенные на тренировках. Существовали также школы, которые обучали борьбе на мечах в монастырях и принадлежали феодальным правителям различных уровней. Их называют «учителя фехтования в центре».

Исторические трактаты европейских и японских мастеров фехтования были связаны с техникой и тактикой, основами разработки многогранной системы вооружений, а затем существенно различались в описании элементов военной подготовки. В частности, в то время как европейцы пытались оправдать действия фехтовальщиков в бою, продвигая имеющиеся научные знания (математика, астрономия, медицина и т. д.), Японские учителя фехтования сосредоточились на психологической оценке состояния и поведения бойцов. Для них было важно преодолеть страх смерти в каждой битве. Культура оружия средневекового японца была частично сохранена и теперь использует меч под названием кендо.

Это искусство фехтования, ставшее глобальным явлением, было официально введено в России после указа Петра I. В 1701 году фехтование было введено в учебную программу для капитанов и штурманов военных кораблей и даже в Школе математики и навигационных наук. Но, к сожалению новшества, не прижились в России. Он сразу же стал рассматриваться как инструмент военно-физической подготовки офицерского корпуса. Лучшие командиры, в том числе Румянцев и Суворов, сосредоточились на изучении осады в русской армии. С середины 18-го века основы владения огнестрельным оружием стали обязательным предметом во всех военных училищах, а оружие и методы борьбы с винтовками были включены в учебные планы школ, которые даже не были введены в эксплуатацию.

*«Условимся говорить сначала о театре, о театральном искусстве вообще. В театре сведены к одному органическому целому ряд других искусств. Хотя театр — искусство вполне самостоятельное, в то же время он является как бы конгломератом других искусств. Поэтому прежде всего следует отметить, что театральное искусство более сложно, чем всякое другое искусство»*[9, С. 24]. Лекция Мейерхольда для студентов была разработана, чтобы развить общее понимание театра. Очевидно, что эта мысль о мудром, вдумчивом и великом учителе является маяком для многих. Таким образом, искусство фехтования неотделимо от романтических образов, которые создаются под воздействием боевых образов на самом острие оружия. Поэтому, наблюдая за человеком впервые, взявшегося за спортивное оружие, вы можете увидеть, как оно меняет цвет. Перед глазами появляются «неприятные» искры, так как известно, что есть идеи о возможной битве

и ощущении, что он держит случайное оружие. Тем не менее, существуют значительные различия между фехтованием в театре и кино (а также в спорте). Во-первых, в реальном бою участник пытается защитить свои действия перед противником и сделать это быстро и внезапно для окружающих. Режиссеры и актеры излагают и организуют действия поединков таким образом, чтобы представить их зрителям в лучшем и более насыщенном виде. В то же время существуют небольшие различия в оружии и способах передвижения спортсменов и актеров. Изобретенные несколько веков назад, к 17 веку методы нападения и защиты с помощью ножей стали хорошо организованной системой.

Ни одна из спортивных игр не решает проблему жизни и смерти, нет кровотечений, но результат часто оказывает существенное влияние на последующую жизнь участников. Действительно, в финале Олимпийских игр или чемпионатов мира очень важны моральные и материальные ценности. Поэтому травму часто воспринимают как укол или удар острым оружием в грудь, сопровождаемый ощущением тяжести. Обращая внимание на цифровые «расчеты», можно сказать, что современный мастер фехтования хорошо и основательно обучен. Это значит, что он побеждает в самых частых поединках. Но в войне или дуэли ее участник может проиграть первую битву. Поэтому в любом бою «конфликт» включает не только навыки владения оружием. Личность солдата зависит от его воли и интеллектуального потенциала, от возможности преодоления «страха» поражения и его последствий. Если в войне присутствует определенная роль тактики, она кажется еще проще изначально. Воину очень важно «начать» свое дело, быть уверенным в своих силах и увидеть шансы на победу. Основным отличием между этапом фехтования и боевым фехтованием (а также спортивным) является запрет на импровизацию передвижения участников боя. Надо репетировать со всеми кто задействован на сцене, а также перед пленочной камерой. В частности, солдаты изучают свое оружие и движения на поле битвы как комбинацию гимнастики или танца, где каждый знает будущее своего партнера.

*«Таким образом, в случае воли субъект сам создает установку; он безусловно активен. Разумеется, он вызывает установку отнюдь не непосредственно – это не в его силах, да он и не пытается сделать это. Его активность заключается в создании мысленной, воображаемой, словом, идейной ситуации, создавая тем самым соответствующую установку»*[10, С. 152]. Так Узнадзе продолжает идею Фрейда о бессознательном контроле над сознанием.

Специфические «приемы» для всей тактики боя и его образа продумываются режиссером и актерами до того, как они будут установлены, а

затем они выполняют определенные заранее выбранные действия и во время репетиций приводят их к надежным стандартам производительности и повторения. После того, как внимание и мышление исполнитель отказываются следовать плану и технике движения, истинное творчество актеров начинает наполнять сценический образ во время дуэли. Его движения, даже отрепетированные несколько раз, различаются по длине и скорости времени, расстоянию до соперника в начале их исполнения, у каждого удачного ритмически изображения. Поэтому овладение сценическим движением с помощью оружия основано на специализированных проявлениях двигательных реакций и координации. Эти качества формируются с помощью упражнений, которые позволяют поддерживать необходимую связь между ножами и партнерами во время боя. Они также являются гарантией безопасности актеров и сохранения сцены в случае возможных чрезвычайных ситуаций в театрах и кинотеатрах.

Школа сценических соревнований, как уже упоминалось выше, была тесно переплетена с внутренней культурой каждой страны, земли и народа. Это искусство, которое началось в Западной Европе, путешествовало по миру и пришло к казахскому исполнительскому искусству. Люди, хорошо разбирающиеся в оружии, не ненавидят фехтование. Все мы знаем, что искусство фехтования на сценических соревнованиях было определенной частью спорта по умолчанию.

Безопасность действия на сцене может быть гарантирована только в одном случае: исполнители должны полностью понимать его во всех технических деталях, прежде чем его можно будет реализовать. Художник должен сначала знать технику, то есть последовательность и направление движений, которые составляют его полную схему. Только тогда движениям будут приданы необходимая сила и скорость. Актеры никогда не должны показывать новое устройство сразу и на полной скорости - это первая инструкция режиссера. В противном случае актер может стать жертвой иллюзии зрителей. Ошибка, которая может легко заставить вашего актера поверить в то, что иллюзорная сила удара верна и правильна, состоит в том, чтобы упустить некоторые детали имитационного момента, необходимого для обеспечения безопасности. Поскольку шоу показывает его полную безопасность, чувство безразличия художника предполагает, что существует обманчивая вера в преднамеренный успех трюка. *«Так как режиссёр является сочинителем и творцом, а не простым ремесленником, исполнителем предначертаний автора, то ему следует не очень много читать пьесу, чтобы [не] сделаться зависимым от автора, чтобы не терять своей свободы. Достаточно один раз прочесть пьесу и наметить последовательность*

событий, стараясь представить то, что следует надсочинить над пьесой» [9, С. 89]. В подлинности и красоте режиссерской работы Мейерхольд должен учитывать одно из слов учителя: режиссер, начинающий с текста на первом этапе, старается реагировать на каждый момент постановки, кульминацией которого является работа такой креативной команды.

Соревнования по фехтованию в казахском исполнительском искусстве проводились на теоретической основе А.Бекеновича, который формировал научное направление. Книга Бекеновича «Внешние нити чувств» учит актера полностью сформировать техническую битву. *«После знакомства с элементами сопротивления актер должен уметь легко использовать несколько методов конкретной борьбы в любое время и передать характер роли с помощью стиля сценического движения посредством самых уникальных, насыщенных действиями движений. В некоторых постановках способность показывать настоящий бой недостаточно удобна на сцене, чтобы показать групповой бой или весь бой в короткий момент, это очень важный навык как для актера, так и для режиссера»* [11, с. 95]. В связи с этим Маман Байсеркенов говорит об актерских отношениях: *«Отношения относятся к разряду самых сложных законов многих аспектов. Один из них это отнашение. Сложное художественное значение отношений заключается в том, что они могут укорениться в отношениях и распространиться на социальный, исторический, а иногда и международный уровень»* [12, с. 266]. Объясняя важность сценического общения, Байсеркенов - педагог и теоретик казахской сцены, сказал, что оно состоит в том, чтобы чувствовать друг друга.

Школы театральной сцены претерпели большие изменения в таком динамичном развитии. Новинка этого вида оружия, которая после знакомства с культурой каждой страны становится одним из исторических артефактов. Эта форма искусства, адаптированная к образу жизни в разных регионах и местах, стала духом великой нации, создавая школы фехтования повсюду. Тем не менее, законы каждой школы разные, но подчиняются одному главному закону. Этот закон - способность и ловкость. Не травмируйте своего противника. *«Безопасность трюка может быть гарантирована только тогда, когда он полностью, во всех деталях понят и осознан исполнителями прежде, чем они приступят к его исполнению, Актер должен усвоить прежде всего техническую схему трюкового приема, то есть последовательность и направление движений, из которых этот трюк состоит»* [13, с. 104].

#### **Литература**

1. Мейерхольд В. Э. Лэкции 1918-1919. – М.: О. Г. И. 2001.

2. Быховская И. М. Homosomatikos: аксиология человеческого тела. – М: Эдигориал УРСС, 2000. С. И. 5.
3. Сеченов И. М. «Рефлексы головного мозга» «Издательство АСТ», 2014 .
4. Акилле Мороццо «Новая работа» 1536.
5. Камилло Агриппа. Трактат. 1553. С. 158.
6. Джакомо ди Грасси. Трактат. 1570. С. 151.
7. СальватореФ. Фехтование или Наука. Оружия. 1606.
8. Тальхоффер. Cod. icon. 394, 1467. С. 137.
9. Мейерхольд В. Э. Лекции: 1918—1919. Соетавитель О. М. Фельдман. Москва: ОГИ, 2001. С. 280.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология. 2004. С. 413.
11. Құлбаев А. Б. Сезімнің сыртқы иірімдері. Алматы, 2016. С. 262.
12. Байсеркенов М. Сахна және актер. Алматы. «Ана тілі» 1993.
13. Маслак Ю. Сценический бой в театре и кино. «Академический проект» 2016. С. 286.

*Э.М. Хамматова, З.А. Ибятова*

### СЛОВО ДОЛЖНО НАСТРОИТЬ ЧУТКИЕ СТРУНЫ СЕРДЦА ...

*В статье говорится о важности произносимого слова, люди речевых профессий должны профессионально владеть навыками ораторского искусства и техники речевого воздействия.*

**Ключевые слова:** *публичная речь, слово, нормы литературного языка, дикция, работа над текстом, интонация, культура произношения*

**E.M. Khammatova, Z.A. Ibyatova A WORD SHOULD SET FINE HEART STRINGS**

*The article says about the importance of the spoken word, people in the speech profession should be proficient in the skills of oratory and speech technique.*

**Key words:** *public speech, word, norms of the literary language, diction, work on the text, intonation, pronunciation culture*

Слово в нашей жизни имеет самое важное значение. Слово – это выражение мысли. Словом можно убить и воскресить человека. Слово – это действие. Обычно в жизни многие говорят небрежно, «шептално». Но если в быту человек не поймет вас, он может переспросить, можно тотчас же повторить свою мысль, исправить свою речь.

Публичные люди, которые выступают перед аудиторией слушателей, зрителей, должны увлечь зал не только темой и содержанием выступления, быть убедительными, но и демонстрировать артистизм, выразительность в ораторском искусстве. Это трудно, выражать в речевой деятельности определенные качества: увлеченность темой, умение дей-

ствовать словом; умение распределить материал во времени; определить с чего начать выступление, какой материал дать в середине, каким способом выделить главную мысль (кульминацию), чем завершить выступление; распределение выразительных средств речи.

Есть такое изречение – «как наше слово отзовется», в котором говорится о важности произносимого слова, и как отзовутся при том, наши чувства и ощущения.

Поэтому «слово» - как оно произносится, с каким подтекстом, имеет очень глубокий смысл. В жизни, в живом разговоре, диалоге, мы не думаем, не обращаем внимания как его правильно произносить, потому что мы говорим то, что хотим сказать; в нашей речи выражаются мысли, действия, которые мы хотим донести до нашего партнера, слушателя.

Однако, умение говорить публично, перед большой аудиторией, на сцене, перед телевизионной камерой, - это необходимое условие для артистов театров, эстрады, журналистов радио, телевидения, педагогов, ораторов и для всех представителей речевых профессий. И эти выступления, общение с залом, с классом – обоюдный процесс, в котором участвуют и говорящий и слушающий. Поэтому вступая в речевое общение, надо оценивать свою речь: и с позиции слушателей и если надо скорректировать ее, учитывая конкретную ситуацию речевого действия. Мы, разговаривая целенаправленно действуем, пытаемся добиться желаемой цели, получить нужный ответ, реакцию от слушателей.

Публичная речь играет огромную роль, отражает особенности разговорного языка. Она должна быть доступной своей простотой, ясностью, в нужной форме эмоциональностью, и интеллигентностью. А выступления артистов, ведущих, дикторов радио и телевидения должны восприниматься как образцы литературных норм, произношения, дикционной чистоты, красивого звучного голоса на хорошем фонационном дыхании.

Многообразие интонации речи, ее точность, выразительность – всегда вызывает восхищение и воспитывает вкус у зрителей.

Работая над текстом и передавая его зрителям или партнеру, мы всегда должны задаваться вопросом «ради чего», т.е. определять свою авторскую сверхзадачу. В тексте выделяем «событие» - то «новое», ради которого пишется этот текст. При живом общении, мы точно знаем «ради чего» произносим эти слова, в нужных местах делаем логические или психологические паузы, остановки, выделяем какие то речевые куски, когда хотим что-то выделить, и в то же время находим нужные интонационные краски, которые вытекают из «подтекста», смысла наших намерений. Например, одно слово «спасибо» - можно сказать с разными интонационными оттенками голоса: можно произнести с благодарностью, с осуждением за какой-то поступок, с иронией, с презрением и т.д. и ко-

нечно, это уже будет не совсем «спасибо». Интонация помогает понять объективный смысл сказанного слова.

Для результативного, выразительного взаимодействия выступающего со слушателями, надо знать и владеть техникой речевого воздействия. Что же входит в технику речевого воздействия? Красиво звучащий голос с приятным тембром, четкая, ясная дикция, понятная по логике и смыслу речь, языковая культура, интонационная выразительность. Если выступающий хорошо произносит (дикция и голос) текст, то слушатели четко слышат его, если его речь эмоциональна, выразительна, то речь оратора воздействует не только на разум, но и на сердца зрителей. Для развития выше перечисленных элементов речи существуют множество упражнений, тренингов, созданные на основе учения реформатора театрального искусства К. С. Станиславского. Педагоги сценической речи с первых шагов обучения будущих актеров драмы, эстрады начинают работу именно над пониманием и владением техникой речи: это постановка речевого голоса, избавление от индивидуальных дикционных недостатков, говорков, воспитание навыков правильного фонационного дыхания, то есть дыхания, участвующего в голосообразовании. Большое внимание уделяется формированию норм литературного произношения, которые являются обязательными для культурных людей, особенно для работников радио, телевидения, педагогов, лекторов и т.д., и логики разговорной речи. А как прочитать написанный текст так, чтобы было естественно, как в «живом разговоре», как «в жизни»? Для этого существует свод правил-законы логики:

- закон нового – т.е. само событие;
- закон сверхзадачи – наше намерение, цель диалога;
- закон перспективы – мысль движется вперед, фраза находится в развитии;
- закон превращения текста в киноленту видений – слова превращаются в систему зрительных образов;
- закон контекста – логика каждой фразы зависит от предшествующего и последующего текстов;
- закон предлагаемых обстоятельств – событие всегда погружено в определенную ситуацию;
- закон подтекста – характер текста зависит от условий, смысла диалога и намерений говорящих;
- закон сопоставления – во фразе главным является оба сопоставляемых понятия и оба слова принимают на себя ударения;
- закон сравнения – фразе главным является то, с чем идет сравнение, и ударение падает именно на это слово;

- закон противопоставления - оба противопоставляемых слова принимают на себя ударения».

В жизни, именно по этим законам речи общаются люди. В каждом предложении есть то, что становится «новым» исходя из смысла сказанного, слова выражающие направление мысли, а значит и принимающие на себя логическое ударение. В них заключен главный смысл предложения, перед ними ставится логическая пауза, отделяющая друг от друга группы слов, которые объединены общим смыслом слов. В длинных предложениях надо уметь выделять речевые такты. Это может быть одно слово или группы слов, объединенные по смыслу, между ними также ставятся паузы.

Оратору, педагогу, людям речевых профессий, выступающих перед зрителями, нельзя говорить «как бог на душу положит», а необходимо знать законы языковой и произносительной культуры и постоянно совершенствовать свою речь.

Ведь «по отношению каждого человека к своему языку можно справедливо судить не только о его культурном уровне. Но и его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немислима без любви к своему языку» - писал К. Паустовский.

Наблюдая, как оратор публично выступает, мыслит, владеет культурой произношения, уже можно характеризовать многие стороны его личности. Например, об индивидуализации его мышления, темпераменте, эмоциональности, культуре, национальной принадлежности.

Не случайно стало знаменитым изречение Сократа «заговори, чтобы я увидел». Потому что и как говорит человек, мы определяем масштаб его личности и в конечном счете, определяем свое отношение к нему.

Главное - оратор, выступающий перед слушающими, всегда должен образцово владеть многообразием речи, ее красотой, точностью и выразительностью.

### **Литература**

1. Алферова Л.Д. Артистизм и речевая выразительность оратора.- Санкт-Петербург: ИПК Береста, 2016. - 254с.
2. Петрова А.Н. Искусство речи. Москва.: Аспект пресс, 2009. - 270с.

***В.Ф. Маннапова, Р.З. Валеева***

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Статья посвящена проблеме формирования культуры коммуникативного поведения подростков. Важность овладения культурой коммуникативного*

поведения заключается в том, что не обладая ей, человек становится беспомощным в самых простых ситуациях, связанных с организацией своего повседневного быта. Учителю иностранного языка важно знать возрастные особенности подростков и учитывать их в обучении и воспитании. Обучение культуре коммуникативного поведения считается особенно уместным в старших классах.

**Ключевые слова:** коммуникативное поведение, подросток, возрастные особенности, воспитание, иностранный язык, культура, мышление, память, старшеклассники

#### **V.F. Mannarova, R.Z. Valeeva FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE IN ADOLESCENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*The article is devoted to the problem of forming a culture of communicative behaviour of teenagers. The importance of mastering the culture of communicative behaviour is that without it, a person becomes helpless in the simplest situations related to the organization of their daily life. A foreign language teacher needs to know the age-appropriate of teenagers and take them into account in their education. Teaching a culture of communication behaviour is considered particularly appropriate in high school.*

**Key words:** communication behaviour, adolescent, age-appropriate, education, foreign language, culture, thinking, memory, high school students

Несомненным является тезис о том, что для обучения межкультурной коммуникации вообще, и культуре коммуникативного поведения в частности, учителю иностранного языка важно знать возрастные особенности подростков и учитывать их в обучении и воспитании. На наш взгляд, обучение культуре коммуникативного поведения особенно уместно в старших классах. Это объясняется определенными психическими особенностями, присущими этому возрасту, их относительно большим кругозором, достаточным речевым и жизненным опытом.

Юношеский возраст или ранняя юность - возрастной промежуток от 15 до 18 лет, приходится на старшие классы средней школы. По определению психологов, этот возраст является периодом достижения физиологической, психологической, интеллектуальной и социальной зрелости в процессе развития личности человека. Он характеризуется конечным установлением отношений с окружающей средой и рассматривается как период значительных интеллектуальных сил, где приобретает способность к самостоятельной трудовой жизни. Направленность на будущее, на получение престижной профессии, осмысление настоящего с этих позиций - все это, собственно, и определяет специфические качества личности старшеклассника [1, с.245].

Рассматривая особенности психического развития личности подростков, мы исходим из положения, что, хотя данный период и охватывает

всю личность подростка, однако в нем можно выделить и некоторые отдельные моменты. По данным психологических исследований (Д. В. Эльконина, И. А. Зимней, и др.), целостное психическое развитие человека осуществляется одновременно по таким линиям:

- а) развитие интеллекта, сознания, познавательной сферы;
- б) развитие собственно личности, внутри структуры которой выделяется также и коммуникативное развитие;
- в) развитие целей, мотивов, способов и средств деятельности [2, с.133].

Определяются следующие три стороны психического развития старшеклассника: интеллект, личность и деятельность.

В плане интеллектуального развития психологи отмечают наличие качественных изменений в развитии их мыслительной деятельности. Формируется целостная структура интеллекта и его основные компоненты: мнемологический (мышление, память), атенционный (внимание), и сенсорно-перцептивный (ощущения, восприятия).

У подростков 16-17 лет наблюдаются качественные изменения на мнемологическом уровне (развитие мышления, памяти), которые характеризуются высоким уровнем абстрагирования и обобщения. Одним из важных аспектов психического развития человека в его юношеском периоде является интенсивное интеллектуальное созревание, ведущая роль в котором принадлежит развитию мышления.

Перейдем к рассмотрению следующей стороны интеллектуальной сферы - мнемической. Основной тенденцией в развитии памяти подростков является дальнейшее ее укрепление и рост произвольности. Произвольное запоминание становится в этот период гораздо эффективнее произвольного. Происходят существенные изменения и в течении процессов логического запоминания. Специфического характера приобретает произвольная память: лучше всего запоминается то, что затрудняет деятельность и то, что связано с насущными потребностями, запросами и интересами, их планами на будущее, что вызывает у них яркий эмоциональный отклик [4, с.42].

Осуществление коммуникативного поведения требует владения речевыми умениями иноязычного общения, которые формируются на уроках иностранного языка. Именно предмет «иностраннный язык» является одним из тех общеобразовательных предметов, который способствует личностному развитию подростков. Посредством обучения культуре коммуникативного поведения на уроках английского языка ученики совершенствуют речевые навыки и умения, учатся выбирать соответствующие ситуации общения языковые средства. Следовательно, обучение культуре коммуникативного поведения рассматривается под углом зре-

ния обучения коммуникативной деятельности, умению общаться на иностранном языке, что особенно важно для нас, поскольку, по определению ученых, школьники именно этой возрастной категории характеризуются качественными изменениями в коммуникативной деятельности. У подростков наблюдается развитие всех видов речевой деятельности, формируются умения строить высказывание на основе расширения словаря и овладения грамматикой, учитывать правила и нормы общения, принятые в определенном языковом сообществе.

Таким образом, мы должны предложить такую культуру коммуникативного поведения, которая демонстрировала бы ученикам разногласия и сходства национальных менталитетов, речевой этикет разных стран, позволяла бы сравнивать, противопоставлять, обобщать и делать выводы и тем самым корректировать свое коммуникативное поведение в процессе межкультурного общения.

Следовательно, для обучения культуре коммуникативного поведения на уроках английского языка важно отбирать такие учебные материалы, которые соответствуют их возрастным особенностям, интересам, учитывают их личный опыт в родном и иностранном языках. Кроме того, для обучения культуре коммуникативного поведения необходимо отбирать такой учебный материал, который содержит новые или малоизвестные факты, способен удовлетворить любопытство ученика, а также, который стимулирует активность школьников, побуждает к размышлениям, вызывая желание общаться. Такой материал может заинтересовать подростков не только с точки зрения овладения иностранным языком, но и с точки зрения возможностей, которые открываются перед ним, расширение и углубление знаний по вопросам, интересующих его, развития умений межкультурного общения.

### **Литература**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Борис Васильевич Беляев. - М.: Просвещение, 2018. - 409 с.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 2011. - 220 с.

3. Карабанова В. А. Теоретико-методологические основы изучения формирования межкультурной компетентности старшего подростка в системе дополнительного образования // Современное педагогическое образование. - 2019. - №. 6. - С. 113-117.

4. Соболева Е.А. Теоретические основы методики обучения иностранному языку на основе деятельности // Наука и образование сегодня: научно-теоретический журнал, 2018. - № 10 (33). - С. 41-42.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*В статье рассмотрена проблема формирования читательской компетентности на уроках иностранного языка, совершенствование иноязычной компетенции как способ и готовность обучающихся использовать иностранный язык для решения коммуникативных задач.*

**Ключевые слова:** читательская грамотность, коммуникативная задача, функциональная грамотность, культура чтения, интеграция и интерпретация текстовых сообщений

### **A.V. Gorbach FORMATION OF READING LITERACY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

*The article deals with the problem of the formation of reading competence in foreign language lessons, the improvement of foreign language competence as a way and willingness of students to use a foreign language to solve communication problems.*

**Key words:** reading literacy, communication task, functional literacy, reading culture, integration and interpretation of text messages

Система общего обязательного образования должна обеспечить необходимый сегодня уровень читательской компетентности, а дополнительное образование и внеурочная деятельность компенсировать недостатки.

**Читательская грамотность на уроках английского языка** – способность ученика понимать и использовать письменные английские тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Актуальность проблемы обучения чтению, формирования хороших навыков чтения, развития умений в разных видах чтения подтверждается большим вниманием к этому виду деятельности учащихся в образовательных учреждениях.

Так, согласно данным PISA (Program for International Student Assessment - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) 2012, 2015 и 2018 гг. показатели российских учащихся по всем трём направлениям исследования были ниже средних.

Конечно же, это вызывает большую тревогу у педагогов и необходимость менять что-то в своих подходах к обучению этому виду деятельности. И сегодня, когда особенностями современного развития общества являются информатизация, развитие высоких технологий и усложнение

социальной жизни, цена малограмотности и неумения читать и анализировать информацию становится особенно высокой.

**Целью** формирования читательской грамотности на уроках английского языка является совершенствование иноязычной компетенции как способ и готовность обучающихся использовать иностранный язык для решения коммуникативных задач.

**Основные задачи** функциональной грамотности является развитие коммуникативных навыков посредством письменных текстов, развитие умений ориентироваться в источниках информации, находить, перерабатывать, передавать и принимать требуемую информацию, отделять главное от не существенного в тексте, расширяя свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Актуальность проблемы обучения чтению, формирования хороших навыков чтения, развития умений в разных видах чтения подтверждается большим вниманием к этому виду деятельности учащихся в школах.

**Читательская грамотность** – фундамент, на котором можно построить дальнейшее развитие человека. Открывая доступ к книге, она даёт возможность пользоваться сокровищницей мысли и знания, созданной человечеством. Читательская грамотность как определённая степень владения навыками устной и письменной речи является одним из важнейших показателей культурного уровня населения. Конкретное содержание понятия «грамотность» меняется на различных этапах экономического и политического развития общества вместе с повышением его культурных запросов (БСЭ).

Для формирования и совершенствования читательской грамотности необходимы определённые читательские действия.

Читательские действия:

- вычитать детали (единицы информации), напрямую упомянутые в тексте;

- делать прямые умозаключения из этой информации;
- интерпретировать и интегрировать отдельные сообщения текста;
- оценивать содержание, язык и форму всего сообщения и его отдельных элементов

Таким образом, читательская грамотность должна

- 1) быть сформирована на начальной ступени образования.
- 2) В среднем и старшем звене читательская грамотность получает своё развитие и, совершенствуясь, переходит в читательскую компетентность.

Необходимо вычленить еще раз ещё раз ключевые понятия. По определению «читательская грамотность» понимается как способность к

осмыслению письменных текстов - рефлексии на них - способность использовать их содержание для достижения различных целей.

Овладеть читательской грамотностью – это значит

- понимать текст,
- размышлять над его содержанием
- оценивать его смысл и значение
- излагать свои мысли о прочитанном.

Специалистами разработана концепция читательской грамотности:

1. Чтение – это способ обретения культуры, средство расширения кругозора и интеллектуального развития, посредник в общении, базовое умение для учения и жизни. Необходимо, чтобы оно стало инструментом успешной деятельности подрастающего поколения в различных сферах жизни.

2. Чтение – неперенное условие вхождения в культуру. Культура для подростка становится органичной средой его обозначения и проявления его собственного «Я». Его главный мотив деятельности в культуре – обнаружение себя, своих собственных смыслов в системе символов и образов.

3. В условиях современного образовательного учреждения повышенного уровня образования может быть создана развивающая образовательная среда, в которой культура чтения является базой, инструментом и стимулом общего развития ребенка.

4. Активизация читательской деятельности детей и подростков возможна под влиянием целенаправленной системы педагогических условий, которыми являются: деятельностный подход в обучении приемам (стратегиям) чтения; организация педагогических ситуаций, стимулирующих читательскую активность детей и подростков; новые направления в совместной работе школы, библиотеки, семьи. В период обучения в гимназии ученик должен освоить различные стратегии развивающего, творческого, интеллектуального, делового чтения.

5. Педагоги английского языка должны овладеть актуальными методиками и технологиями работы с текстами и оказывать помощь учащимся в освоении базовых стратегий, объединяющих чтение печатного и экранного текстов. Созданная человечеством книжная культура и феномен чтения относятся к фундаментальным достижениям человеческого разума

Для членов общества чтение является средством трансляции и освоения ценностей мировой культуры, основной составляющей образованности и культурной компетентности личности и, следовательно, подготовки к жизни в глобальном информационном обществе. Реализация идеи непрерывного образования в современном обществе направлена на

преодоление основного противоречия системы образования – противоречие между стремительным объемом информации и ограниченными возможностями ее усвоения человеком в период обучения

Читательская грамотность становится важнейшим фактором успешной профессиональной, учебной, самообразовательной и других видов деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. Овладение умением грамотного чтения и осмысления текстов выдвигается на первый план среди всех других способностей обучающихся к моменту окончания школы, определяющих уровень функциональной грамотности.

Значение проблемы адекватного понимания текста особенно усиливается сейчас, в условиях резкого увеличения объема информации, которая должна быть переработана и осмыслена. Увеличение этого объема требует умения быстро и эффективно воспринимать и обрабатывать информацию.

«Новая грамотность – грамотность чтения» предполагает наличие элементов образования, которые составляют информационную и коммуникационно-технологическую основу для достижения разных целей. Ее можно представить следующим образом: чтение – нахождение информации посредством поиска, производимого в письменных источниках, наблюдения, сбора и т. п.; письмо – установление гиперсвязей в гиперсреде между всеми типами информации и ее носителями. Овладение школьниками рациональными приемам восприятия и переработки информации, содержащейся в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи, существенно повлияет на эффективность учебных занятий, которая будет выражена в ином (отличном от настоящего) качестве освоения предметного знания. Приемы понимания текста и их целенаправленное освоение невозможно в рамках отдельных областей знаний. Ярко выраженный междисциплинарный характер проблемы требует конструктивного взаимодействия различных предметностей (как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла). Возможности для развития грамотности чтения имеет практически каждая учебная дисциплина, поэтому целесообразно это делать совместными усилиями и согласованными действиями практически всех педагогов-предметников. Социальная значимость концепции обусловлена необходимостью определить имеющиеся в образовательном учреждении возможности поддержки детского и юношеского чтения, выстроить стратегию взаимодействия гимназии с учреждениями культуры.

Учитывая особую роль книги в становлении и развитии личности человека, усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы заложить основы читательской деятельности уже в школьном возрасте,

дать подросткам ориентиры для ее активизации и совершенствования. Культура чтения – достижение личности, уровень читательского развития, количественные и качественные показатели сознания, деятельности и общения одновременно являются и продуктом, и фактором развития личности. Понимание культуры чтения, ее интерпретация как уровня развития личности отражает особенности психики, речевой деятельности, литературного и культурного развития, основных видов деятельности (игры, учения, труда), общения и ментальности личности в социокультурном и информационном пространстве.

Культура чтения включает:

- рациональную организацию процесса чтения в зависимости от текста, широкого контекста чтения и свойств читателя;

- глубокое, точное, отчетливое и полное понимание и «присвоение» содержания текста, сопровождающееся эмоциональным сопереживанием, критическим анализом и творческой интерпретацией прочитанного;

- поиск, анализ и выбор текста (книги, электронного документа, базы данных, поисковых систем в Интернете и др.) для чтения в соответствии с интересами и возможностями читателя, а так же с целью чтения;

- выбор способов (устного, письменного) и языковых средств сохранения прочитанного на родном и иностранных языках (высказывание, суждение, доклад, план, тезисы, конспект, аннотация, реферат и т. д.);

- читательская культура читателя реализуется в поступках читателя как проявление его сопереживания, сомышления, сотворчества с другими людьми в обществе, с учетом законов природы и общества.

Культура чтения рассматривается как критерий не только литературно-эстетической, но и социальной зрелости читателя.

Система чтения – показатель определенного уровня и качества читательской деятельности. Стратегия чтения – это действия и операции, выстроенные в определенной последовательности и используемые читателем в соответствии со своим планом, программой работы с текстом для достижения своих целей. Читательская деятельность – один из способов бытия, его жизнедеятельности.

Основывается на междисциплинарных, межпредметных знаниях и осуществляется через множество умений – искать и анализировать информацию, понимать и интерпретировать текст, оценивать и формировать суждения о тексте. Приобщение к чтению должно проходить в рамках обязательных учебных предметов, факультативных и элективных курсов, внеклассной работы, самообразовательной деятельности учащихся.

Принципы организации образовательной деятельности:

Ведущий принцип отбора содержания – принцип социокультуросообразности и практикоориентированности. Принцип интерактивности (или взаимодействия) предполагает организацию обучения, при которой освоение опыта учащимися (стихийное или специально организованное) основано на взаимодействии между учащимся и предметом изучения, учащимся и преподавателем, между учащимися. Принцип интерактивности позволяет учащимся самим выстраивать свои образовательные траектории и преобразовывать информацию общего характера в личное знание.

Правильно организованный процесс чтения включает в себя труд и творчество ученика: читая, он активно реагирует на поступки героев, дает им оценку, сопереживает, воссоздает их в своём воображении, участвуя в сотворчестве.

Чтение требует определённых знаний, умений и навыков и вместе с тем развивает у читателя навыки трудовой и творческой деятельности, обогащает его жизненный опыт: оно формирует отношение ребенка к жизни, к людям, к своей Родине, его нравственно – эстетические идеалы, обогащает чувства, речь, развивает творческое воображение. Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности. В основе его лежит перцептивно-мыслительная деятельность. Оно занимает одно из главных мест по использованию и важности, так как на основе чтения происходит и развитие продуктивных навыков - говорения, и письма.

Чтение на уроках английского языка очень важно. Оно способствует:

- расширению лексического словарного запаса
- развитие языковой догадки
- закреплению различных разделов грамматики
- совершенствованию речевых навыков
- формируются Универсальные Учебные Действия: познавательные,

коммуникативные, личностные, регулятивные

Россия, самая читающая в недавнем прошлом страна в мире, сегодня практически утратила интерес к этому базовому компоненту образования и развития культуры, к этому средству освоения и поддержания духовных и мировоззренческих ценностей общества. 35% населения - никогда не читают, 43% от случая к случаю, лишь 22% россиян читают каждый день. Если же и читают, то чаще всего массовую литературу или дешёвые журналы, так как у населения деформировано представление о качественном тексте и правильном языке. К сожалению, читательская грамотность из разряда базовых перешла в разряд «элитарных» умений, которыми в совершенстве владеют лишь 3% россиян. Оценивая сегодняшнее состояние чтения, эксперты, работавшие над Национальной программой поддержки и развития чтения, констатируют, что «совре-

менная ситуация в России может характеризоваться как системный кризис читательской культуры. Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением». Результаты исследований убедительно показывают, что России предстоит преодолеть ряд препятствий на пути к всеобщей читательской грамотности в ее сегодняшнем понимании

#### **Литература**

1. Сметанникова Н.Н. Через чтение в мировое образовательное пространство. М., 2001.
2. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М., «Школьная библиотека», 2005.
3. Сметанникова Н.Н. Как разорвать замкнутый круг // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. М., 2007 55 с.
4. Уфимцева О.В. Развитие учебной иноязычной лексической компетенции в процессе изучения иностранного языка будущими специалистами по связям с общественностью: дис. ... канд. пед. наук. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014 19 с.

**А.Ш. Муллаянов**

### **ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВО ФРАНКИСТСКОЙ ИСПАНИИ КАК ЧАСТЬ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США**

*В статье впервые в отечественной научной литературе рассматривается специфика преподавания английского языка в учебных заведениях Испании 1960-х - 1970-х годов как «культурного инструмента» в общей стратегии внешней политики Великобритании и США на испанском направлении. Изучаются особенности позиций тогдашних английского и американского правительств по продвижению английского языка в соответствующих внешнеполитических повестках. Анализируются акторы и каналы, способствовавшие закреплению английского языка в учебных программах испанских образовательных организаций.*

**Ключевые слова:** английский язык, преподавание, культурная политика, «мягкая сила», дипломатия

#### **A.Sh. Mullayanov ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN FRANCOIST SPAIN AS PART OF THE BRITISH AND AMERICAN STATE CULTURAL POLICY**

*The present article is the first experience in the Russian scientific literature to consider the peculiarities of the English language teaching in Spanish educational establishments during the 1960s - 1970s. English used to be "cultural tool" in general Spanish external policy strategies of the UK and the USA respectively. The particularities of the then English and American governments' stances on the English language*

*promotion in the corresponding agendas are scrutinized. Actors and channels that enabled to fill the Spanish educational bodies' curricula with English are scrutinized.*

**Key words:** *English language, teaching, cultural policy, "soft power", diplomacy*

На наш взгляд, сегодня поликультурное общество и особенности многоуровневой языковой подготовки во многом связаны с исторической гранью данного вопроса, логически из неё вытекают. Кого удивит сегодня столь очевидным, банальным утверждением о том, что английский язык - язык международного общения, потребность к его изучению повсеместна? Сегодняшняя аксиома, однако, более полувека назад, понималась как нечто свежее, новое: в докладе 1965 года для тогдашнего президента США Л. Джонсона отмечалось, что «требование к знанию английского языка становится всемирным феноменом. Около 900 миллионов человек планеты изучают английский, и популярность языка растёт» [1, Р. 415]. Исторический аспект получает политическое измерение, когда язык становится частью культурной политики. В свою очередь, культура начинает играть всё большую роль во внешней политике. Её проводником становится английский язык.

Чем примечателен в данном случае кейс Испании 1950-х - 1970-х годов, страны, на первый взгляд, погрязшей в ужасах и мраке диктатуры Франсиско Франко? Представляет ли столь далёкое от демократии по американским и британским стандартам государство интерес для Великобритании и США? Существует ли в Испании времён Франко запрос и последовательная заинтересованность к изучению английского языка?

Английский язык, его присутствие в Испании, расширение его ареала - данная тема глубоко укоренилась в повестке культурной и образовательной дипломатии США и Великобритании. Этот факт объясняется высокой геостратегической ценностью Иберийского королевства в контексте «холодной войны»: для стран Североатлантического альянса (НАТО) юго-западная часть Европы виделась немаловажной в противостоянии с государствами Варшавского блока (ОВД). Ещё в 1953 году американская администрация подписала с режимом Ф. Франко Соглашение о взаимной обороне [2, Р. 654]. По условиям договора разрешалось размещать на испанской территории военные базы США. Американские стратеги рассматривали Испанию как незаменимый оплот в Средиземноморье, мост между Северной Африкой и Европой. В свою очередь, британский фактор в Испании также вносил свою лепту в оформление столь значимой геополитической картины региона: Гибралтар оценивался политиками по обе стороны Атлантики как «редут и база для манёвра на всём европейском театре действий». Что же касается желаний испанского населения изучать английский язык, поддержка франкистской диктату-

ры со стороны США и британское владычество на Гибралтаре отнюдь не способствовали моментальному превращению жителей Испании в англофилов и горячих сторонников американцев. Наоборот, в широких кругах испанского общества перспектива изучения английского языка вначале была встречена с возмущением, неодобрением и негодованием. Впрочем, восприятие языка Шекспира и Твена в целом достаточно быстро изменилось в позитивную сторону.

Положительный разворот объяснялся, как вытекает, успешными концепциями языковой культурной политики официальных Лондона и Вашингтона. Так, британские дипломаты избрали приоритетом в своей испанской культурной политике преподавание английского языка. Преследовалась одна, но очень важная цель - погасить вал общественного негодования в Испании в связи с казусом Гибралтара. Еще за десять лет до обострения гибралтарской проблемы, в 1959 году, в британском посольстве в Мадриде осознали, что обучение испанцев английскому позволит преодолеть «Пиренейский занавес», культивировать англофильство в среде значительной прослойки получающих образование интеллектуальных молодых испанцев [1, Р.422]. Лондон искал выход из гибралтарского ребуса в тех аспектах, где разногласия почти отсутствовали, либо они не были столь существенными. Одно из направлений для улучшения имиджа Великобритании в глазах испанцев - сфера языка и образования.

Что касается вашингтонского подхода, американские политики дали английскому языку лейбл «пароля к модернизации». На этот путь индустриального развития начинали выходить в 1960-е годы многие государства, одним из которых была Испания. Правительство США рассматривало изучение английского языка как неотъемлемую черту «современного человека»; данное понятие наполнялось новым смыслом рациональности и эффективности, столь необходимыми для выхода на новую ступень развития [3, Р. 28]. Идея «пароля к модернизации» понравилась в Испании многим, далеко не в последнюю очередь представителям армии, официальным кругам, деловой элите. Последним, кстати, как американский, так и английский истеблишмент в своих стратегиях уделяли особое внимание, прекрасно понимая, что без развития внешней торговли в международной обстановке 1950 - 1970 годов, выхода на испанский рынок невозможно собственное процветание. И инструментом, содействующим выполнению столь серьезной экономической задачи, был избран английский язык.

В качестве акторов, то есть, организаций, институтов, действующих субъектов по продвижению и преподаванию английского языка в Испании периода диктатуры британцами и американцами были выбраны ав-

торитетные организации – Британский совет, Консультативный совет по обучению английскому как иностранному языку (NACTEFL, США) и Центр прикладной лингвистики (CAL, США) [1, P. 426]. Методом являлось официальное политическое сотрудничество с вышеперечисленными организациями. Таким способом была реализована первая в начале 1960-х годов американская программа при участии Комиссии Фуллбрайта, Университета Мадрида и Института языков и лингвистики Джорджтаунского университета [1, P. 426]. Аналогичным образом выстраивалась деятельность Британского совета с филантропическими фондами в Испании и Великобритании (Cañada Blanch, March, Nuffield, Ramsay, Stevenson). Британский совет поддерживал хорошие партнёрские отношения с частными английскими языковыми школами во многих городах Испании, обеспечивал их аутентичными учебными материалами, квалифицированными кадрами, оказывал им поддержку по организационным и техническим вопросам. Основанная в 1950-е годы сеть языковых школ под эгидой Британского совета продолжила развиваться и расширяться в период 1960 - 1975 годов - работали школы в Сантандере, Малаге, Мурсии и Гранаде. В рассматриваемый период американский подход к преподаванию английского языка в Испании организационно также зиждился на частно-государственном партнёрстве. Так, финансовым донором Центра прикладной лингвистики выступал благотворительный Фонд Форда - на его средства издавались учебники, строились и открывались культурные центры, проходили программы повышения квалификации учителей и преподавателей английского языка. В декабре 1965 года Форд Фонда выделил 275 тыс. долларов Университету Джорджтауна на продвижение английского языка в Испании. Данный проект продолжался вплоть до конца 1972 года. На выделенные средства были закуплены учебники английского языка, оборудованы лингафонные кабинеты в различных университетах, выделены гранты студентам, организованы образовательные обмены для молодых педагогов, проведены конференции и семинары [1, P. 427].

В этом отношении необходимо отметить конференцию, прошедшую в ноябре 1967 года в Барселоне. Мероприятие организовали Британский совет и Британский институт в Мадриде. В работе форума участвовали американские, британские и испанские специалисты. Семинар как синтез межправительственного и государственно-частного сотрудничества послужил хорошей службой представителям англосаксонской культуры, дал британцам и американцам возможность развенчать громкие заявления о культурной манипуляции, которые в тот период постоянно повторяли многочисленные политические акторы Испании. В результате подобных событий Великобритания и США создавали атмосферу нейтральности

при поощрении изучения английского языка [1, Р. 427]. Руководствуясь этой целью, Би-би-си воспользовалась позицией лидера среди всех иностранных радиостанций в Испании и собственной независимой репутацией и включила курсы английского языка в сетку вещания. С 1961 года для участия в программах Би-би-си «Учите английский по радио» (“Learn English by Radio”) или «Слушайте и говорите» (“Listen and Speak”) на испанских радиоканалах Cadena Ser, Национальном радио Испании (Radio Nacional de España) привлекались местные испанские дикторы [4, Р. 95]. В итоге испанские слушатели значительно лучше и эффективнее воспринимали английский с испанским акцентом. Новостная радиостанция «Голос Америки» (“The Voice of America”) была не столь популярной, как названный выше английский вещатель. Новинкой в программе «Голоса Америки» для Испании в 1963 году становятся «Новости на адаптированном английском языке» (“News in Special English”). Отличительной особенностью «адаптированного английского» был ограниченный лексический запас и медленный темп речи. В том же 1963 году по государственному телевидению был показан первый выпуск передачи курса английского языка [5, Р. 32].

В преподавании английского языка в испанских образовательных организациях большой прогресс был достигнут в высшей школе. Обратимся к статистике. В 1963 году в Испании насчитывалось 14 государственных университетов [7, Р. 102]. Курсы по английскому языку, страноведению Великобритании и США на тот период читались только в Университете Мадрида. В течение 5 лет, к 1968 году, кафедры английского языка и отделения английской филологии открылись в университетах Барселона, Вальядолида, Сарагосы, Сантьяго-де-Компостелы, Севильи, Тенерифе (Ла-Лагуна), Гранады, Овьедо и Бильбао (Деусто) [4, Р. 107].

В конце 1960-х - начале 1970-х годов повысился уровень благосостояния испанских граждан. Складывалось общество потребления. Развивалась промышленность, строились и открывались новые заводы и предприятия. В новых условиях индустриализации образовательная система хронически устарела, её принципы и структуры уже не отвечали духу времени. Требовалась её безотлагательная реформа. В условиях позднего франкизма Мадрид проявляет большую политическую волю и готовность к открытости. Так, испанские власти не отвергли рекомендаций ЮНЕСКО по образовательной реформе. В 1968 году испанская диктатура развернула широкомасштабную реформу образовательной системы страны [6, Р. 47]. Важную роль международных экспертов играли Великобритания и США.

Итак, Лондон и Вашингтон присоединились к испанской образовательной реформе в 1971 году. Появилась возможность показать, что ме-

ждународное сотрудничество положит конец «отчуждению Испании от общепринятой тенденции в современной Европе» [4, Р. 112]. Распространение английского языка в Испании, его преподавание получили новый импульс. Как представляется, американская концепция о «пароле к модернизации» не была ошибочной. Действительно, английский язык начал восприниматься как код доступа к национальной модернизации Испании. В этих условиях акцент был сделан на тех целевых группах, которые обладали весомым авторитетом в образовательной реформе. Так, в начале 1970-х годов британская сторона организовала курсы английского языка для высокопоставленных госслужащих Министерства образования. В свою очередь, американцы работали над выстраиванием отношений с профессорами педагогики в институтах повышения квалификации, специалистами по школьному и дошкольному образованию. При поддержке Всемирного банка были основаны Образовательные научные институты при каждом испанском университете. Ранее, в 1969-м, при поддержке специального фонда ООН был создан Национальный исследовательский центр развития образования [6, Р. 59].

В свою очередь, с вышеназванными организациями сотрудничал и Британский совет. С 1970 года он организовал и провёл ряд образовательных программ в среднем и высшем профессиональном образовании в университетах Бильбао, Сарагосы, Мадрида и Барселоны. Плодом совместного сотрудничества Великобритании и США стала организация «Неделя английского языка» - семинаров, мастер-классов, конференций, показа документальных фильмов о теории и методике преподавания данного предмета.

Может показаться, что англо-американское сотрудничество в государственной культурной политике в Испании не знало соперничества: Великобритания и США действовали единым фронтом, без разногласий. Данная точка зрения ошибочна. В 1969 году Комиссия Фулбрайта (США) постаралась значительно увеличить объем курсов по страноведению США (в количественном отношении они уступали курсам по страноведению Великобритании - А. М.) в учебных планах испанских вузов с тем, чтобы американский вариант английского языка пользовался у испанских обучающихся большей популярностью. Однако этот шаг не принёс результата по ряду причин: общий вес антиамериканизма значительно превышал отрицательное отношение испанцев к Великобритании; недостаточное финансирование и сопротивление испанских властей в образовательной сфере, в среде которых предрассудок о том, что «королевский английский» гораздо лучше американского акцента. Американская культура постепенно, но медленно, завоевывала больше presti-

жа, однако тень британского культурного превосходства никуда не ушла[6, Р. 64].

Как видим, альфой и омегой культурной дипломатии Великобритании и США в период франкистской диктатуры, в особенности позднего франкизма, стало содействие распространению английского языка в испанском обществе. Для этого были разработаны концепции, определены методы достижения цели с опорой на геополитику, культуру, историю, социологию, а также учтены основные особенности культурно-исторического развития населения Испании, восприятия внешнего влияния сквозь призму внутренней политики – сначала тоталитарной, впоследствии авторитарно-консервативной. Внутренним содержанием синергии исторического, политического и социального аспектов стали педагогика и лингвистика - на предыдущих страницах по фактам мы раскрыли их прикладной характер в преподавании английского языка в Испании периода франкизма. Мы убедились в несомненном росте уровня языковой подготовки испанских обучающихся, в особенности студентов вузов. Как представляется, вывод о положительном результате проанализированной в данной статье формы британской и американской культурной политики для Испании не является дискуссионным. По крайней мере, он позволяет понять и осознать, что истоки сегодняшней глобализации и теории «мягкой силы», определяющие нашу повседневную жизнь сегодня, следует искать во вчерашней истории. Всякое явление имеет свою причину.

### Литература

1. Óscar J. Martín García, Francisco J. Rodríguez Jiménez. The Engaging Power of English-Language Promotion in Franco's Spain. // *Contemporary European History*. – Volume 24 (2015). – Issue 03. – Pp. 415 – 433.
2. Lawrence Fensworth. Spain in Western Defence. *Foreign Affairs*. – Volume 31 (1953). – Pp. 648 – 662.
3. Rosa Pardo. La política norteamericana. – *Ayer*. – Vol. 49 (2003). Pp. 13 – 53.
4. Charles Powell. España en Europa: de 1945 a nuestros días. – *Ayer*. – Vol. 49 (2003). Pp. 81 – 119.
5. Noticias de Actualidad. – 1 de febrero de 1963. – 32 P.
6. J. Manuel Fernández. Influencias nacionales europeas en la política educativa española. – *Historia de la educación*. – Vol. 24 (2005). Pp. 39 – 95.
7. Philip Coombs. The Fourth Dimension of Foreign Policy: Education and Cultural Affairs. - New York, 1964. - 158 P.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Акмалова Гульназ Алмазовна**, студент, Набережночелнинский государственный педагогический университет, кафедра романо-германских языков и методик их преподавания, г. Набережные Челны

**Аржанцева Ксения Владимировна**, преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Богданова Анна Романовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Букина Татьяна Витальевна**, к. пед. н., ст. преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Валеева Роза Закариевна**, к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Василевич Дарья Валерьевна**, магистр культурологии, аспирант, Белорусский государственный университет культуры и искусств, г. Минск, Республика Беларусь

**Вильданова Гузель Агзамовна**, к. филол. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Воловикова Татьяна Ивановна**, учитель русского языка и литературы, Средняя общеобразовательная школа №37 Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан, г. Нижнекамск

**Габдрахманова Алсу Салимовна**, к. филол. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Галавова Гульнара Вакифовна**, к. пед. н., доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, кафедра иностранных языков и языкознания, г. Казань

**Галеева Марина Вячеславовна**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Центр развития компетенций UNIVERSUM+, г. Казань

**Гарипова Алия Накиповна**, к. пед. н., доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, кафедра иностранных языков и языкознания, г. Казань

**Гаязова Алина Алмазовна**, магистрант, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Гизатуллина Диана Ринатовна**, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Гилязова Гулюса Халиловна**, преподаватель, Казанский радиомеханический колледж, г. Казань

**Горбач Алевтина Васильевна**, учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №12 Вахитовского района, г. Казань

**Груздева Елена Александровна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Подготовительный факультет для иностранных учащихся, кафедра гуманитарных наук, г. Казань

**Гутарова Александра Викторовна**, к. филол. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Гутман Евгения Владимировна**, к. пед. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Давлетшина Аделя Рамисовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Джамбаева Жанар Абинсериковна**, д. филол. н., доцент, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Дуйсенгазы Серикзат Максутулы**, к. филол. н., доцент, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра казахской литературы, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Дульмухаметова Гульнара Фаридовна**, к. пед. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Еремина Кристина Сергеевна**, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Ермоленко Алена Юрьевна**, преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Жумагулова Карина Алексеевна**, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Жусупова Роза Флюровна**, к. пед. н., доцент, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра иностранных языков, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Закирова Гулия Заудетовна**, ст. преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Зиганшина Найля Фанизовна**, к. филол. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Ибрагимова Ильсия Ильинична**, к. филол. н., ст. преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Ибрагимова Лейсан Галияхматовна**, к. филол. н., доцент, Казанский государственный медицинский университет, кафедра русского и татарского языков, г. Казань

**Ибятова Земфира Адиповна**, к. пед. н., доцент, Казанский государственный институт культуры, г. Казань

**Иванова Вера Петровна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Идиатуллин Артур Вагизович**, к. ист. н., доцент, руководитель программ профессионального развития работников образования, Университет управления ТИСБИ, кафедра филологии, г. Казань

**Идиатуллина Лейсан Тагировна**, к. филол. н., доцент, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Ильдуганова Гульнара Миншакировна**, к. пед. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов, кафедра иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов, г. Казань

**Исмаилова Гаухар Жумашевна**, магистрант, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра иностранных языков, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Касерта Лилия**, ст. преподаватель кафедры англ. языка, литературы, мировых языков, Ferris State University, Chicago, Michigan, USA

**Кейгл Камила Наилевна**, к. пед. н., доцент, Рейнджер колледж, г. Рейнджер, Техас, США

**Кириллова Зоя Николаевна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Высшая школа национальной культуры и образования им. Габдуллы Тукая, кафедра общего языкознания и тюркологии, г. Казань

**Колмакова Карина Ринатовна**, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Колосова Елена Ивановна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра русского языка как иностранного, г. Казань

**Ксенофонтова Валерия Сергеевна**, ассистент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Кузьмина Елена Константиновна**, к. филол. н., доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Кулбарак Самен Оразгалиевич**, д. филол. н., профессор, директор исследовательского центра «Дулатитану», Тараский государственный университет им. М.Х. Дулати (ТарГУ), кафедра филологии и журналистики, г. Тараз, Республика Казахстан

**Кулькова Мария Александровна**, д. филол. н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Курочкин Руслан Владимирович**, ст. преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Латыпова Венера Минехатовна**, ст. преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра этнохудожественного музыкального творчества и образования, г. Казань

**Ли Мэни**, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, кафедра русского языка и методики его преподавания, г. Казань

**Магнитская Александра Александровна**, ст. преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Малахова Лилия Адгамовна**, к. пед. н., доцент, начальник учебно-методического управления, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Маннапова Венера Фаритовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Муллаянов Айдар Шамильевич**, к. ист. н., ст. преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Муртазина Диляра Ахнафовна**, к. филол. н., доцент, Казанский национальный исследовательский университет, Нижнекамский химико-технологический институт, кафедра иностранных языков, г. Нижнекамск

**Мухаметшина Альфия Искандэровна**, ст. преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Новгородова Елена Евгеньевна**, к. пед. н., доцент, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Нуржанова Замира Махмутовна**, к. филол. н., доцент, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра русской филологии, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Першагина Ирина Александровна**, преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Полькина Гульнур Маннуровна**, к. филол. н., доцент, декан филологического факультета, Набережночелнинский государственный педагогический университет, кафедра романо-германских языков и методик их преподавания, г. Набережные Челны

**Рамазанова Алиса Рифатовна**, студент, Набережночелнинский государственный педагогический университет, кафедра романо-германских языков и методик их преподавания, г. Набережные Челны

**Рахимова Алина Эдуардовна**, к. пед. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Рахманкулова К.Р.**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Рахмет М.А.**, магистрант, Университет «Туран», г. Алматы, Республика Казахстан

**Ройтер Кирстен**, лектор DAAD, Магдебургский университет им. Отто фон Герике, г. Магдебург, Германия

**Рыскулбекова Сандугаш Рапилбеккызы**, магистрант, Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева, кафедра казахской литературы, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

**Рябова А.Р.**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Сабирова Алина Илдаровна**, преподаватель, Казанский государственный медицинский университет, кафедра русского и татарского языков, г. Казань

**Сабирова Рената Ильдаровна**, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Садыкова Аида Гумеровна**, д. филол. н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Садыкова Люция Билусовна**, ст. преподаватель, заведующий учебной частью, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Сайфутдинова Мадина Фаргатовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Сакаева Лилия Радиковна**, д. филол. н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Салахова Рузиля Рашитовна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра общего языкознания и тюркологии, г. Казань

**Салимгараева Камилла Ленаровна**, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра русского языка как иностранного, г. Казань

**Саменкызы Улпан**, магистр филол. н., руководитель сектора «Международного признания и рейтинга», Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати (ТарГУ), кафедра филологии и журналистики, г. Тараз, Республика Казахстан

**Сафиева Альсина Альфритовна**, студент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, кафедра иностранных языков и языкознания, г. Казань

**Сафина Гульнара Фаридовна**, к. филол. н., ст. преподаватель, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Светлова Розалия Мансуровна**, к. филол. н., доцент, Казанский государственный медицинский университет, кафедра русского и татарского языков, г. Казань

**Серова Зинаида Наримановна**, к. филол. н., доцент, Казанский государственный институт культуры, кафедра межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Сиразиева Зарина Наилевна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, г. Казань

**Ситдикова Гульназ Ринатовна**, к. пед. н., ст. преподаватель, Казанский кооперативный институт, кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков, г. Казань

**Сорокина Татьяна Викторовна**, к. филол. н., доцент, Казанский государственный институт культуры, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации и лингвистики, г. Казань

**Старостина Екатерина Валерьевна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Столярова Александра Викторовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Тулусина Елена Антоновна**, к. филол. н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации, кафедра теории и практики преподавания иностранных языков, г. Казань

**Фахрутдинова Анастасия Викторовна**, д. пед. н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Высшая школа иностранных языков и перевода, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Хайруллина Илюза Булатовна**, студент, менеджер кафедры, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Хамматова Эльмира Мифтаховна**, профессор, Казанский государственный институт культуры, г. Казань

**Хафизова Карина Рузалевна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Хренова Анастасия Викторовна**, студент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), кафедра иностранных языков и перевода, г. Казань

**Хырбу Стелла**, преподаватель, Молдавская Экономическая Академия, г. Кишинев, Республика Молдова

**Чжэн Чжуньи**, аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, кафедра русского языка и методики его преподавания, г. Казань

**Шакирзянова Розалия Маликовна**, ст. преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, кафедра иностранных языков, г. Казань

**Шумков Андрей Владимирович**, студент, Казанский национальный исследовательский университет, Нижнекамский химико-технологический институт, кафедра иностранных языков, г. Нижнекамск

**Юсупова Лейсен Габдулнуровна**, ст. преподаватель, Казанский государственный медицинский университет, кафедра русского и татарского языков, г. Казань

**Юсупова Лиана Масхутовна**, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт международных отношений, Центр развития компетенций UNIVERSUM+, г. Казань

**Якушкина Елена Николаевна**, преподаватель, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Факультет среднего профессионального образования, г. Саранск