



Казанский федеральный
УНИВЕРСИТЕТ
Елабужский ИНСТИТУТ

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

Сборник
научных трудов
IV Международной
научно-практической
конференции

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

IV Международная научно-практическая конференция,
посвященная 55-летию факультета иностранных языков
ЕИ КФУ
Елабуга, 23 октября 2020 г.

IV International Scientific and Practical Conference
dedicated to the 55th anniversary of the faculty of foreign languages
EI KFU
Elabuga, October 23, 2020

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

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

Сборник научных трудов
Collection of scientific papers

Елабуга, 2020

УДК 80+372.881.1
ББК 80+74.261.7
С 56

*Рекомендовано к изданию по решению Ученого совета
Елабужского института (филиала)
Казанского (Приволжского) федерального университета
(Протокол №10 от 26 ноября 2020 г.)*

Ответственный редактор

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

Научный редактор

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

Редакционная коллегия:

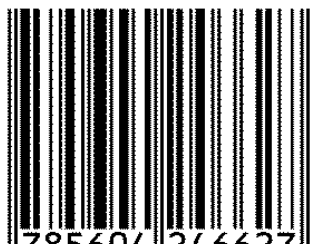
кандидат филологических наук, старший преподаватель **А.М. Яхина**
кандидат педагогических наук, доцент **А.М. Борисов**
кандидат филологических наук, доцент **Р.Е. Шкилев**
кандидат филологических наук, доцент **Ю.К. Казакова**
старший преподаватель **Т.Ф. Бородина**
старший преподаватель **И.Ю. Дулалаева**

С 56

Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / Под ред. Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. – Елабуга, 2020. – 280 с.

В сборнике научных трудов представлены статьи ученых, педагогов, студентов – участников IV Международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию факультета иностранных языков ЕИ КФУ «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики». Раскрываются проблемы контрастивной лингвистики и переводоведения, межкультурной коммуникации и лингвострановедения, вопросы отечественного и зарубежного литературоведения, методы преподавания языков в поликультурном образовательном пространстве. Материалы данного издания актуальны для интересующихся современными проблемами лингвистики, филологии и методики преподавания языков и могут быть применены при выполнении научно-исследовательских работ.

ISBN 978-5-6042466-2-7



9 785604 246627

УДК 80+372.881.1
ББК 80+74.261.7

© Елабужский институт КФУ, 2020 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

М.М. Абулаесова, Ю.В. Башина КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	9
Р.Р. Абызова ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫМЫСЕЛ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ: СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ ...	12
А.А. Акимов ХАРАКТЕРИСТИКА И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИГРОВОГО СЛЕНГА	14
М.К. Аннамырадова АНГЛИЙСКИЙ СЛЕНГ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	17
Л.И. Анохина К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РУССКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ГЛЮТТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ.....	18
К.А. Астахова РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ САНКЦИОНИРОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОСТАХ НОВОСТНЫХ КАНАЛОВ МЕССЕНДЖЕРА TELEGRAM	20
И.И. Ахметзянова СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	23
Г.М. Ахметшина МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
М.С.Ачаева, Н.В. Поспелова ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ В БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КАРТИНЕ МИРА	27
Л.К. Байрамова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕИ КАЗАНСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ	29
А.Д. Бакина К ПРОБЛЕМЕ ВАРИАТИВНОСТИ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	31
А.Г. Барова ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РАССКАЗА А. ЗЕГЕРС «ПРОГУЛКА МЕРТВЫХ ДЕВУШЕК»	34
Ш.Р. Басыров ЛЕКСИКА ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ КОРОНОВИРУСА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ.....	36
Т. Б. Бекджаев ФРАЗЕЛОГИЗМЫ ТУРКМЕНСКОГО ВАРИАНТА ЭПОСА “ОГУЗНАМА”	39
А.А. Билялова, Н.Е. Королева ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	41
А.А. Биюмена ОБ ОДНОМ МАРКЕРЕ «ЧУЖИХ» В МЕДИАДИСКУРСЕ.....	43
Т.Ф. Бородина СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ «4К» КОМПЕТЕНЦИЙ	44
Ю.С. Бубекова ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ (ОБОЗНАЧЕНИЕМ ПТИЦ) В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	47
А. Б. Бушев ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦИАЛЬНОГО ЛИЦА.....	49

Е.Б. Быстрый, И.А. Скоробренко	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	52
А.В. Валуева, Д.В. Калиш	
ПРОБЛЕМА МЕТОДА В ГЕРМАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	56
Е.П. Вишнягова, Т.Ф. Гришенкова	
ЖАНРОВО-АРХИТЕКТОНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕКТИВНЫХ НОВЕЛЛ Э.А. ПО	58
В.В. Волков	
СЕМЬЯ И КОНСТИТУЦИЯ РОССИИ (О «СЕМЕЙНОМ» ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)	61
С.А. Волкова	
АНГЛИЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	64
Ф.И. Габидуллина, Г.Х. Сахабиева, Р.Р. Мухутдинова	
ИСКУССТВО ПЕСНИ И МУЗЫКИ В ЭСТЕТИКЕ Г. ТУКАЯ.....	65
Ф.И. Габидуллина, Г.Б. Мамаева	
БАЛЛАДНЫЕ МОТИВЫ И ПОЭТИКА В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «МОЛОДЕЦ»	68
А.И. Газизова, М.Н. Сираева	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	72
А.В. Гизатуллина, С.Р. Никишина,	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	74
Н.В. Голубцова, Г.О. Папшева, О.В. Глушкова	
ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....	75
Е.Ю. Данилова, А.М. Назипова	
ПРОБЛЕМЫ КОНТРАСТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ПРЕПОДАВАНИЕМ В ШКОЛЕ	78
Г.Ф. Даутов, А.С. Хайруллина	
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПЕРИОДА ЗОЛОТОЙ ОРДЫ.....	80
О.В. Дехнич, Е.А. Жилкова	
ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ВНЕШНОСТИ И ХАРАКТЕРА ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ»	84
Г. Джинджолия	
ОБРАЗНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ: ТРАДИЦИИ И ИХ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ	87
Хоуп Джонсон	
ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ В ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ.....	92
Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОМПОЗИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХОДЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ	95
И.Ю. Дулалаева	
СИНОНИМИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА.....	99
Е.В. Егорова	
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	101
А.Г. Еренская	
КАТЕГОРИЯ ЭМОТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ	104

Е.А. Жилкова	
«ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ» ДОННЫ ТАРТТ: СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИКА И ТРАДИЦИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	106
Х. Журабекова	
ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА ЛИЧНЫХ ИМЁН В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. НАВОИ «ЯЗЫК ПТИЦ» (перевод С. Иванова).....	109
Д.Н. Загиров	
ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ	110
Э.Р. Ибрагимова, З.С. Данилова	
РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ.....	113
З.З. Кабирова	
ПОЛОЖЕНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ.....	116
А. М. Калкаван	
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН	118
Р.Б. Камаева	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ТЕКСТОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ	122
Г.Ф. Каюмова	
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	124
А.Ю. Коблова	
МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК ПЕРИФЕРИЙНЫЕ КОНСТИТУЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО–СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	126
Л.А. Козинец	
РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	130
К.Т. Колесникова	
ПЕРЕВОД КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	132
С.Х.О. Контрерас, М.А. Дрога	
ЯЗЫК НАУЧНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	134
А.Л. Кормильцева	
СПОСОБЫ НАУЧНОЙ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГО-ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ	138
Д.С. Корягина	
ТЕМА ЛЮБВИ В ПОВЕСТИ Г. БЁЛЛЯ «ПОЕЗД ПРИШЕЛ ВОВРЕМЯ»	141
Н.С. Косова, В.Ю. Юганова	
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	143
Д.В. Кротова	
ТРАГИЧЕСКОЕ В ПОЭМЕ ВЕН. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ».....	145
Г.Н. Кузнецова	
РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ	147
К.А. Кулакова	
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РАССКАЗЕ Г. БЕЛЛЯ «MEIN TEURES WEIN»	150

А.В. Леленкова	
ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОНИМАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯПОНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)	153
Е.Н. Макарова	
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	156
Л.А. Мельникова	
ОБРАЗ РУССКОГО ЭМИГРАНТСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «НОЧЬ В ЛИССАБОНЕ»	159
Р.Ф. Мустафина	
ПЕРЛОКУТИВНЫЙ ЭФФЕКТ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ДОСТОВЕРНОЙ И НЕДОСТОВЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ	161
М.А. Назмутдинова, О.М. Буренкова	
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУФФИКСАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТАТАРСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	163
И.И. Низамбиева	
ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ РЕПРЕССИРОВАННОЙ ЖЕНЩИНЫ (ПО РОМАНУ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»)	165
Е.А. Николашина	
ПОСТКРОССИНГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР	167
Е.А. Нильсен	
К ОПЫТУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ПИСЬМЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ	171
И.Н. Нуриева	
ПОЭТАПНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	174
Ю.М. Орехова	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	177
В.И. Павлович	
АПЕЛЛЯЦИЯ К ИНТЕРЕСУ В БЕЛОРУССКОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	179
А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова	
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ	181
В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов	
ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	184
А.В. Перевозный	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ	187
Б.В. Пестерников, А.М. Яхина	
СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ	191
Михаэла Пешкова, Людмила Валов	
РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОСРЕДНИКА ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ	193

Н.С. Попова	
КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ПАРАДИГМЕ НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЙ.....	201
О.О. Попова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	205
А.И. Разживин	
ДРАМАТУРГИЯ Г.Р.ДЕРЖАВИНА: КАЗАНСКИЙ ТЕКСТ	207
Г.В. Романова	
РОЛЬ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	210
Р.Т. Садуов	
ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	212
Д.А. Салимова	
ВЕЧНЫЙ ВОПРОС ОБ «АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА»: НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РОМАНА Т. ГАЛИУЛЛИНА «ТӨНГЕ ЮЛЛАР»	214
А.Д. Скотникова	
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	218
А.М. Смирнова	
ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КЛАССИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	220
Н.Н. Спицына	
ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ V + (D) + N	222
Н.С. Субботина	
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ	224
А.Р. Сушкова	
ТЕКСТ И ДИСКУРС КАК КАТЕГОРИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ: СРАВНИТЕЛЬНО- СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	226
Ли Сююань	
СОПОСТАВЛЕНИЕ КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЧАЙНОЙ КУЛЬТУРЫ	229
Е.В. Тарасова	
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ В РАМКАХ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЮНЕСКО	232
И.А. Терещенко	
ИММЕРСИОННОЕ ЧТЕНИЕ С ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ДОМИНАНТОЙ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ	234
Л.В. Трофимова	
СОВРЕМЕННЫЙ АВСТРИЙСКИЙ РОМАН: К ПРОБЛЕМЕ ЖЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	236
Г.С. Тукаева, К. Ючан	
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	239
Ж.В. Фёдорова	
ДИАЛЕКТИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЛОСОФСКОГО В ИСТОРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЯВЛЕННОСТЬ	241
Л.А. Фурс	
О КУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТАХ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	243
Э.Ф. Хабибуллина	
КОНТЕКСТУАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СИМВОЛА «НЕБО» В РОМАНЕ МАРКУСА ЗУСАКА «ВОРОВКА КНИГ».....	245

Г.А. Хамитова	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ	247
Н.А. Чалых	
ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА «ЕВРОПЕЙСКИХ ПИСЕМ» В.К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА	249
А.А. Чусова	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	252
М.Р. Шаймарданова	
РЕЧЕВАЯ ТАКТИКА АГИТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ФРЕЙМА СОВЕТА В АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ПАРЕМИЯХ	255
А.А. Шайхутдинова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	258
В.В. Шакирова	
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ	260
Е.М. Шастина	
ПРОБЛЕМА АВСТРИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ А. ОКОПЕНКО «КИНДЕРНАЦИ»	262
Э.А. Шишкина	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	266
Р. Е. Шкилёв, Л. Р. Сакаева	
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА	268
М.В. Юнаш	
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	269
А.М. Яхина, О.А. Морозова	
ПЕЙОРАТИВНО–МЕЛИОРАТИВНАЯ КОННОТАЦИЯ ЛЕКСИКИ В НИЖНЕМ РЕГИСТРЕ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА	271
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	275

УДК 81'42

М.М. Абулаесова¹, Ю. В. Башина¹,

¹МБОУ «Лицей №14», г. Нижнекамск, Россия

КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы окказиональных изменений фразеологизмов, представляется деление использования фразеологических единиц на разные типы, даются характерные особенности определенных типов фразеологических единиц и выделяются их трансформации. Подробно рассматривается прием сокращения компонентов. В статье выделяются несколько типов трансформаций фразеологических единиц, изменяющих их структуру и тем самым вносящих изменения в их семантику.

Ключевые слова: фразеологические единицы, окказиональные изменения, трансформации, семантика.

J.V. Bashina¹, M.M. Abulaesova¹,

¹MBEI «Liceum №14», Nizhnekamsk, Russia

CONTEXTUAL USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. This article discusses the problems of occasional changes in phraseological units, presents the division of the use of phraseological units into different types, gives characteristic features of certain types of phraseological units and highlights their transformations. The method of reducing the components is considered in detail. The article identifies several types of transformations of phraseological units that change their structure and thereby make changes in their semantics.

Keywords: phraseological units, occasional changes, transformations, semantics.

Первым, кто решил затронуть проблему окказиональных изменений фразеологизмов, был российский ученый А.В. Кунин. «Изучение изолированного слова не дает представления о многообразии связей, в которые оно вступает в контексте, об ассоциациях, которые оно приобретает при окказиональном использовании. Все это еще в большей степени применимо к фразеологизмам из-за сложности их семантической структуры и высокого удельного веса коннотации во многих из них. Фразеологизмы, являясь устойчивыми и раздельнооформленными образованиями, допускают в речи множество структурно – семантических изменений, также и сложнейшие преобразования, невозможные в словах.» [4, с. 198-199].

А.В. Кунин выделяет три основных типа окказионального изменения фразеологизмов:

1) Вклинивание в состав фразеологизма дополнительного компонента/ компонентов без изменения лексического состава ФЕ и без нарушения целостности фразеологизма, в результате чего значение ФЕ не меняется, а только уточняется, усиливается или ослабляется;

2) Добавление переменных компонентов к началу или концу ФЕ. В данном случае изменение лексического состава ФЕ не происходит;

3) Деформация различных типов с изменением лексического состава или структуры ФЕ.

Для того, чтобы выявить особенности функционирования ФЕ в речи необходимо изучать как трансформированные, так и нетрансформированные ФЕ, которые употребляются в текстах, так как мастерство и индивидуальность писателя показывает умение не только видоизменять, преобразовывать ФЕ, но и использовать весь диапазон ее индивидуальных возможностей в том виде, в каком единица употребляется в языке. Внимание исследователей было уже обращено на необходимость изучения нетрансформированного употребления ФЕ в языке писателя с учетом его индивидуальности.

Для нетрансформированного использования ФЕ необходимо знание особенностей формы и значения ФЕ, ее стилистических, историко-временных, эмоционально-экспрессивных и других свойств. Целенаправленный отбор определенной формы нетрансформированного употребления ФЕ из уже имеющегося в языке набора форм, употребление ФЕ с учетом своеобразия и типа ее значения, практическая реализация особенностей ее парадигматических отношений с другими единицами литературного языка и фразеологии других сфер употребления – это все проявление мастерства писателя. Важно отметить, что исследование нетрансформированной фразеологии на материале творчества ряда писателей в разные исторические периоды, имеет значение не только для выявления своеобразия языка и стиля данного писателя, но и дает возможность проследить особенности функционирования в языке тех или иных ФЕ и фразеологического состава в целом, и выявить основные тенденции формирования и развития фразеологического состава языка.

Под использованием контекстуально нетрансформированных ФЕ понимается их использование в

контексте в основной, словарной устоявшейся форме [2, с. 11].

При использовании ФЕ без изменения, они выступают в авторской речи как одно из средств, которые делают речь разнообразнее, живописнее, выразительнее, а в речи персонажей – как одно из средств их языково-стилистической характеристики. При таком употреблении ФЕ происходит реализация присущих им экспрессивно-стилистических свойств; включаясь же по разным причинам в художественный контекст, они употребляются без каких-либо изменений и имеют семантику, структуру и стилистические свойства, присущие им в общеязыковом употреблении в их словарной форме. Речь идет о нормативном употреблении фразеологизмов в соответствии с существующими языковыми нормами, касающимися как их формы, так и содержания. В умелых руках писателей ФЕ становятся одним из действенных языковых средств для создания художественного образа, придания речи живости, что усиливает степень воздействия на читателя, слушателя [5, с. 109-110].

К наиболее важным характерным особенностям данного типа относятся:

- 1) Использование ФЕ в основной, словарной форме без изменения значения;
- 2) Реализация значения ФЕ в узком контексте;
- 3) Предсказуемое употребление ФЕ [1, с. 167].

Кроме контекстуально нетрансформированного использования фразеологических единиц, существуют контекстуально трансформированные ФЕ.

В обычной речи ФЕ всегда сохраняют свой состав и значение, но в той или иной мере утрачивают свою образность в результате длительного употребления, становясь привычными. Поэтому писатели стараются вернуть фразеологизму образность, обновить, освежить его, варьируя различными приемами, изменяя или трансформируя ФЕ. В лингвистической литературе это явление называется по-разному: авторское варьирование, окказиональное преобразование, фразеологическая трансформация и др. Такое употребление ФЕ считается отклонением от языковых норм и может считаться ненормативным употреблением фразеологизма. Однако не всякие отклонения от нормы употребления могут расцениваться как языковые ошибки, во-первых, потому, что языковые нормы подвижны, во-вторых, потому, что понятие нормы для фразеологизма рассматривается в плане языка и в плане речи, потому что в последнем случае допустимы индивидуально-авторские преобразования ФЕ в тех или иных целях [5, с. 116-117].

Рассматриваются несколько типов трансформаций фразеологических единиц, которые меняют их структуру и тем самым вносят изменения в их семантику. К таким преобразованиям относятся: замена компонента / компонентов, вклинивание, усечение компонента / компонентов или эллипсис, разрыв. К сложным приемам окказиональной трансформации фразеологизмов принято относить фразеологический повтор, расширенную метафору, фразеологическую аллюзию и фразеологическое насыщение контекста.

- 1) Замена лексического компонента / компонентов.

Большинство ученых придерживается мнения, что замена лексического компонента (реже компонентов) является одним из самых распространенных типов контекстуальных трансформаций.

Заменяемая лексема может быть синонимом, антонимом или принадлежать к одной семантической (тематической группе) по отношению к окказионально варьируемому компоненту. Необходимость замены обусловлена контекстом и является средством для достижения необходимого стилистического эффекта.

- 2) Вклинивание. Разорванное использование ФЕ.

Стилистический прием вклинивания является таким продуктивным, что собранное количество фразеологизмов делает возможным выделение семантических характеристик, вносимых вклиниваемыми в состав ФЕ переменными компонентами. Вклинивание является самым распространенным способом окказиональной инновации ФЕ. В.М. Мокиенко замечает, что он вызывает “семантическое перенапряжение” фразеологизма и используется как средство усиления его экспрессивности, “особый способ актуализации внутренней формы”.

Эффективным типом вклинивания является введение не одного, а нескольких элементов контекста в структуру ФЕ. Такой разрыв создает эффект непредсказуемости и обладает серьезной силой воздействия.

Основная функция данного типа заключается в уточнении или усилении значения.

С.И. Вяльцева рассматривает два основных вида вклинивания:

- 1) вклинивание, в котором вклинивающиеся слова синтаксически связаны с компонентами ФЕ;
- 2) вклинивание, в котором вклинивающиеся слова синтаксически не зависят от компонентов ФЕ.

В первом случае основной целью, является уточнение или усиление значения.

Усиление значения за счет введения дополнительного экспрессивного компонента в сам

фразеологизм оживляет его уже в значительной степени стертую образность.

При использовании второго типа вклинивания или разрыва, с одной стороны происходит разделение ФЕ на две составляющие, с другой стороны, в пределах контекста фразеологическая единица выступает как единство. Подобное использование диктует свои условия: первая часть фразеологизма должна быть семантически и стилистически самодостаточна [3, с. 19].

Первая часть фразеологизма приобретает метонимическую функцию: часть выступает за целое и способствует восстановлению фразеологического образа в голове у читателя или слушающего.

Второй тип вклинивания может наблюдаться в рамках одного предложения. Фразеологическая единица может быть разделена придаточным предложением, или вторая часть ФЕ может быть включена в придаточное предложение.

А. Начисчионе указывает также на стилистические функции разделения как создание атмосферы напряженности или ожидания при описании конфликтной ситуации, или придания живости диалогу, стремление участников диалога показать, что они хорошо понимают друг друга. Таким образом, разрыв является действенным стилистическим средством, во многом повышающим экспрессивность повествования диалога.

3) Добавление переменного компонента.

Добавление компонента/ компонентов к началу или концу фразеологизма также является распространенным приемом контекстуального использования ФЕ в русском и английском языках. Довольно часто в качестве добавляемого компонента выступает прилагательное или наречие.

Арсентьева, проанализировав окказиональность английских фразеологических единиц, пришла к выводу, что чаще всего подвергаются добавлению субстантивные ФЕ. Второе место занимают адъективные и адвербиальные фразеологизмы. Меньше всего подвержены изменениям посредством добавления компонентов глагольные ФЕ. Путем расширения состава фразеологизма происходит усиление или уточнение его значения. [2, с. 20-21]

4) Эллипсис. Фразеологическая аллюзия.

Прием сокращения компонентов – эллипсис, встречается значительно реже, чем все остальные приемы контекстуального использования ФЕ. Такой прием придает речи лаконичность и живость при сохранении смысла ФЕ. В случае частого употребления эллиптические обороты закрепляются в языке как самостоятельные.

Эллипсис-один из стилистических приемов, обусловленный поисками новых экспрессивных форм. Его смысл в элиминировании избыточных компонентов. Квантитативные изменения структуры ФЕ, в частности, эллипсис, могут быть минимальными или достигать крайнего предела элиминирования ФЕ до одного слова. В любом случае сохраняется семантическое значение компонента ФЕ, в результате чего «возникает явление фразеологической антиципации, когда по фрагменту предвосхищается значение целого» [3, с. 23].

Как правило, вторая часть фразеологизма подвергается эллипсису чаще всего, но сокращения могут быть частичными. Возможность речевого сокращения фразеологизма кроется в способности адресата речи соотносить эллиптированную часть ФЕ с исходной формой. Сокращенная часть играет роль «сигнального фрагмента», «фразеологического идентификатора». Иногда отсутствующий компонент является опорным в составе фразеологизма, в связи с этим, его отсутствие сразу заметно и внимание читателя обращено именно на нем. Довольно в редких случаях все компоненты немногословных ФЕ могут выступать в качестве ядерных, используемый каждый по себе компонент воссоздает заверченный образ, лежащий в основе всего фразеологизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдуллина, А. Р.** Контекстуальные трансформации ФЕ в английском и русском языках: дис. канд. филол. наук. / А. Р. Абдуллина. – Казань, 2007. – 167 с. – Текст : непосредственный.
2. **Арсентьева, Е. Ф.** Контекстуальное использование ФЕ / Е. Ф. Арсентьева. - Казань: «Хэтер», 2009. – 168 с. – Текст : непосредственный.
3. **Вяльцева, С. И.** Вклинивание как средство речевого использования английских пословиц / С. И. Вяльцева. – Текст : непосредственный // Исследования по лексикологии и фразеологии. Сб.тр. – М.: МГПИ, 1976. – 92 с.
4. **Кунин, А. В.** Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Дубна: Феникс, 1996. – 381 с. – Текст : непосредственный.
5. **Кунин, А. В.** Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: дис. д-ра филол.наук. / А. В. Кунин. – М., 1964 – 1229 с. – Текст : непосредственный.

УДК 82

Р.Р. Абызова,

Институт истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫМЫСЕЛ В ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ: СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ

Аннотация. В статье на примере творчества татарского писателя Таджеддина Ялчыгула рассматривается понятие художественного вымысла. Обозначаются специфика и функции данного литературного приема. Определяются цели, которые преследовали писатели при обращении к художественному вымыслу в средние века.

Ключевые слова: художественный вымысел, литературный текст, аллегория, Таджеддин Ялчыгул, татарский читатель, средние века.

R.R. Abyzova,

Sh. Marjani Institute of History of the Tatarstan Academy of Sciences

FICTION IN A LITERARY TEXT: SPECIFICS AND FUNCTIONS

Abstract. The article considers the concept of fiction by the example of the work of the Tatar writer Tadjeddin Yalchygul. Specificity and functions of this literary device are indicated. The author defines the goals that writers pursued when turning to fiction in the middle ages.

Keywords: fiction, literary text, allegory, Tadjeddin Yalchygul, Tatar reader, Middle Ages.

Татарский писатель и просветитель Таджеддин Ялчыгул (1768-1838) – автор более одного десятка трудов по истории, литературе, мусульманскому праву, педагогике и медицине. Однако прежде всего он приобрел известность как автор популярного в татарском литературном мире произведения «Рисалия Газиза», которое представляет собой литературный комментарий к сочинению среднеазиатского поэта Суфи Аллаяра (1616-1713) «Собател-гажизин». Впервые книга «Рисалия Газиза» увидела свет в 1847 году в Санкт-Петербурге, в 1850 году была издана в Казани. После этого, особенно в начале XX века, произведение печаталось много раз, а в некоторые годы выходили по два, даже по три издания этой книги. Всего же «Рисалия Газиза» до 1917 года выдержала более сорока изданий.

Как признается автор в самом начале своего произведения, книга «Рисалия Газиза» появилась на свет благодаря его дочери Газизе. Сначала к Таджеддину Ялчыгулу обратились читатели с просьбой изъяснить «Собател-гажизин» более доступным языком, поскольку в этом произведении преобладали труднопонятные арабские и персидские слова, однако Таджеддин Ялчыгул не внял их просьбе. После чего к писателю с такой же просьбой обратилась его любимая дочь Газиза, которой отец уже не смел отказать. Так и появилось на свет главное творение Таджеддина Ялчыгула – произведение «Рисалия Газиза» – «Книга Газизы», «Послание Газизе», которое в дальнейшем смогло занять одно из достойнейших мест среди литературных памятников Средневековья.

Одной из характерных особенностей «Рисалия Газиза» является ярко выраженная в произведении установка на вымысел. Таджеддин Ялчыгул с большой охотой включает в свое литературное сочинение рассказы, основанные на выдумке. Что интересно, именно за гиперболизацию отдельных явлений в процессе повествования писатель подвергся острой критике в трудах советских исследователей. К примеру, в работе Л.И.Климовича, который имел ввиду строки «Рисалия Газиза» *«Аллаһу Тәгалә әмер айлаб теләсә, дөнья халкы берлә ахирәт халкыны көллүсенә җәмгә айлаб бер Әчтерхан чикләвегенә бер почмагында куяр, дөнья вә ахирәтне тар айламаэб, чикләвек почмагыны киң айламаэб»* [4, с. 59], мы читаем следующее: «Распространяя сказания, по которым в мире действует божественный произвол, случай, «чудо», а не непреложные законы природы, комментаторы Корана часто теряли всякое чувство меры. Так, толкователь Корана Ялчыгул-оглы Таджуддин писал: «Всевышний бог, если даст повеление, может все твари, составляющие и этот видимый мир и другой, небесный, совокупить вместе и поместить их в уголке ореховой скорлупы, не уменьшая величины миров, не увеличивая объема ореха» [2, с. 191].

В письменных памятниках Средневековья действительность жизни отражалась весьма особенно [1, с. 113]. В эту эпоху религия играла главную роль в формировании философских, эстетических и морально-этических воззрений, обрядов и юридических установлений. Как следствие, картина мира, все явления и процессы, происходящие в нем, истолковывались исходя из догм мусульманского вероучения. Для сознания средневекового человека грань между реальной действительностью и художественным вымыслом, который порой совсем не осознавался, была весьма зыбкой. Писатели умело использовали выдумку для интерпретации многих явлений окружающего мира, освещения вопросов этики и морали. Самое главное: именно такие фантастические повествования, невероятные события были интересны татарскому читателю, не столько действительность жизни, а выдумка заинтересовывала его воображение.

Вымысел является неотъемлемой составляющей художественного творчества. Как пишет известный отечественный литературовед В.Е.Хализев, посредством вымысла автор обобщает факты реальности, воплощает свой взгляд на мир, демонстрирует свою творческую энергию. Отказ от вымысла во имя следования правде факта, в ряде случаев оправданный и плодотворный, вряд ли может стать магистралью художественного творчества: без опоры на вымышленные образы искусство, и в частности литература, непредставимы [5, с. 104-105].

Художественный вымысел стал излюбленным приемом и для автора «Рисалия Газиза». К примеру, в произведении есть рассказы, построенные на аллегорическом изображении животных и растений. («Мэк илэ чиклэвекнең бэяны», «Үрмәкүч вә кырмыска бэянында», «Тәва илэ филнең бэяны» и др.). Их можно отнести к дидактическому жанру литературы – притче. Притча в своих основных чертах близка басне. Однако в отличие от нее притча возникает лишь в некотором контексте и с содержательной стороны тяготеет к глубинной «премудрости» религиозного или моралистического порядка. Для определенных эпох, особенно тяготеющих к дидактике и аллегоризму, притча была центром и эталоном для других жанров. Действующие лица притчи, как правило, не имеют не только внешних черт, но и «характера»: они предстают перед нами не как объекты художественного наблюдения, но как субъекты этического выбора [3, с. 305]. В притче «персонажем» осуществляется (или преступается) некий нравственный закон, собственно и составляющий морализаторскую «премудрость» назидания [4, с. 384].

Так, в рассказе «Мэк илэ чиклэвекнең бэяны» («Повествование о маке и орехе») Таджеддин Ялчыгул в иноказательной форме восхваляет одно из высокоценных качеств человека – скромность. Главными действующими лицами, как уже видно из названия рассказа, выступают мак и орех. В древние времена эти два растения росли на дереве, – повествует автор. Однажды пророк Гайса присел отдохнуть под ним, в это время мак и орех вступают в спор, в котором мак кичится своим превосходством, утверждая, что именно его предпочтет посланник Аллаха («Ул арада чиклэвек илэ мэк сүзгә килделәр. Мэк әйде: «Рухе Аллах бәне йийар, – диде, – зирә ки бән сәндин ләззәтле торырмән», — диб, үзен артык беләб, тәкәбберлек әйладе») [4, с. 460]. Но стоило пророку протянуть руку за одним из плодов, как вдруг послышался голос Всевышнего, повелевший своему посланнику съесть орех, а не возгордившийся мак («Жавабе Раббани килде ки: «Сән әүвәлән чиклэвек егачына сүзгыл, – диде. – Зирә ки ул үзене ким күрде, мэк тәкәбберлек әйладе») [4, с. 461]. С тех самых пор мак, изменив свой облик в наказание за свою горделивость и хвастовство, стал расти на земле, – заключает автор.

В рассказе «Хикаяте Хәжжәж» («Рассказ о Хаджазе») в иноказательной форме осуждаются такие порочные качества человека, как ложь и скупость. Однажды падишах Хаджаз отправился на прогулку. Проезжая мимо городских садов, его конь увязнул в воде, которая случайно вытекла из сада одного из горожан. Падишах упал и сломал ногу. Он был рассержен настолько, что готов был казнить виновника («Хәжжәжә ант эчде: «Билләһи-л-газыйм, ул бакча иясене үлтеререм!» – диде») [4, с. 233]. Когда же визир привел провинившегося, он начал умолять падишаха оставить его живым, уповая на то, что у него трое маленьких детей. Однако Хаджаз был непреклонен, решив взять детей на попечение казны («Бакча иясе еглады, әйде: «Өч кечкенә балачыкым хакына гафу әйла», – диде. Хәжжәжә әйде: «Балачыкларыңны бәйтелмалдан бирәб тәрбият әйләрмез», – диде») [4, с. 233]. Тогда виновник стал уговаривать падишаха смириться над ним хотя бы потому, что он является продолжателем рода самого пророка («Бакча иясе дәхи әйде: «Сәйидадә (пәйгамбәр нәселәнән) мән, пәйгамбәрәмезнең гыйшыкы өчен гафу әйла», – диде») [4, с. 233]. Услышав эти слова, Хаджаз, наконец, решает простить виновника («Хәжжәжә боны ишеткәч: «Гафу әйладем», – диде») [4, с. 233].

Когда у падишаха умер один из визирей, Хаджаз назначил на его место того самого провинившегося садовника, которого звали Шамгун. Однажды к порогу падишаха подошел нищий, который со слезами попросил милостыню («Көнләрдә бер көн Хәжжәжәның ишекенә бер теләнче килде. Хода өчен нәрсә теләде. «Ач мән» дийү еглады») [4, с. 233]. В это время падишах ел халву, он сжалился над ним и, отколов драгоценный камень со своей короны, отдал его вместе с халвой Шамгуну, чтобы тот передал все это нищему («Хәжжәжә ул вакытта халва ашаб ултырыр ирде. Теләнчене күрәб исергәде, башындан бер ләгъль таины алыб, халва эченә салыб, Шамгунга бирде: «Варгыл, боны теләнчегә биргел», – диде») [4, с. 233]. Однако жадный Шамгун, послушавшись своего падишаха, халву и драгоценный камень решил оставить себе, а нищему отдал кое-что из еды. На следующий день нищий опять подошел к порогу падишаха и попросил милостыню. Хаджаз снова сжалился над ним, как и накануне передал через Шамгуна халву и драгоценный камень. Однако визирь и на этот раз обманул и своего падишаха, и нищего, оставив все себе. Когда, наконец, нищий в третий раз попросил у Хаджаза милостыню, падишах в недоумении ответил, что отдал ему целое состояние («Өченче кәррә теләнче килде, Хода өчен нәрсә теләде. Хәжжәжә теләнчене күрде, әйде: «Нәлүк имди теләнчәнән, бән сәңа бер падишаһ мөлкә кадәрә нәрсәләр бирдем», – диде») [4, с. 234]. Тут-то и раскрылся обман Шамгуна.

Падишах казнил своего визиря, обвинив его в обмане и неверности («бу нә ялганчы вә хыянәт әһле», – дийү башыны кисде») [4, с. 234].

Как видим, Тажеддин Ялчыгул с целью воспитания у человека высоких нравственных качеств приводит краткие, но содержательные по своему смыслу рассказы. Писатель избегает прямых нравовучений, назидательный элемент не лежит на поверхности, перед читателем разворачивается занимательная картина, он сам наблюдает за действиями главных героев, а затем делает необходимый морализирующий вывод. Каждый повествовательный сюжет в «Рисалии Газиза» служит освещению определенного морального принципа – скромности, честности, верности, справедливости, терпеливости – книга, таким образом, составляет как бы энциклопедию этических норм. И несмотря на то что сюжеты таких повествований были основаны на выдумке, Тажеддин Ялчыгул, как нам кажется, сумел вселить в своего читателя глубокую веру в реальность описываемых событий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Әхмәдуллин, А.Г.** Офьклар киңәйгәндә: Әдәби тәнкыйть мәкаләләре / А.Г.Әхмәдуллин. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2002. – 239 б. – Текст: непосредственный.
2. **Климович, Л.И.** Книга о Коране, его происхождении и мифологии / Л.И.Климович. – М.: Издательство политической литературы, 1988. – 286 с. – Текст: непосредственный.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М.Кожевникова и П.А.Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 750 с. – Текст: непосредственный.
4. **Тажеддин Ялчыгул.** Рисаләи Газизә / Ялчыгул Тажеддин; басмага әзерләүче һәм кереш мәкалә авторы Х.Й.Миңнегулов. – Казан: Иман, 2001. – 480 б. – Текст: непосредственный.
5. **Тюпа, В.И.** Грани и границы притчи / В.И.Тюпа. – Текст: непосредственный // Традиции и литературный процесс. – Новосибирск: Издательство СО РАН, Научно-издательский центр ОИГГМ СО РАН, 1999. – С. 381-387.
6. **Хализев В.Е.** Теория литературы: Учебник / В.Е.Хализев. – М.: Высшая школа, 2005. – 405 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81'25

А.А. АКИМОВ,

Научный руководитель – А.М. Яхина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИГРОВОГО СЛЕНГА

Аннотация. Данная статья освящает проблему перевода игровых сленгизмов. В работе представлена характеристика понятия “игровой сленг”, рассмотрены различные классификации и способы перевода игрового сленга.

Ключевые слова: игра, сленг, перевод, киберспорт, многопользовательские игры.

A.A. AKIMOV,

Scientific supervisor – A.M. Yakhina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

CHARACTERISTICS AND METHODS OF TRANSLATING GAME SLANG

Abstract. The present article considers the problem of translation of game slangisms. The paper describes the concept of “game slang”, presents various classifications and ways of translating game slang.

Keywords: game, slang, translation, eSports, multiplayer games.

В настоящее время всё большую популярность в рамках интернет-дискурса приобретают многопользовательские компьютерные онлайн-игры. Особую лексику, которая хаотично зарождается и развивается в процессе коммуникации между игроками в онлайн, называют игровым сленгом. В последнее время в многопользовательских играх прослеживается тенденция на интернационализацию состава участников игровых процессов. Это делает актуальной проблему перевода игровых сленгизмов.

М.Г. Аханова определяет понятие игровой сленг как особый условный язык, при помощи которого игроки в различных играх обмениваются информацией [1]. По мнению Л.В. Жабиной, источником игрового сленга не только в русском, но и в ряде других языков, является английский язык. Она считает, что это обусловлено не только тем, что английский язык имеет статус международного языка общения, но и тем, что большинство компьютерных игр вначале выпускаются именно на английском языке [2, с. 1].

А.М. Зияитдинов в статье “Сленг геймеров” [3, с. 80-81] выделяет следующие особенности

игрового сленга:

1. Краткость – данная особенность является следствием того, что зачастую в игре победу или поражение определяют несколько секунд и быстрый обмен информацией является задачей первостепенной важности;

2. Эмоциональность – особенно это проявляется при оценке уровня игры того или иного человека. Причиной эмоциональности игрового сленга служит то, что часто во время игры страсти накаляются до предела, и человеку приходится каким-либо образом выражать эмоции;

3. Содержательность.

Исследователи предлагают различные классификации игрового сленга. Л.В. Жабина различает следующие виды игровых сленгизмов:

1. Глобальный игровой сленг – включает в себя лексику, которая используется во всех играх, вне зависимости от страны и языка играющих;

2. Локальный игровой сленг – сленг конкретного игрового сообщества, используется в повседневном общении игроков [2, с. 2].

А.М. Зияитдинов предлагает разделять сленг на две категории:

1. Социальная – оценочные суждения, слова ободрения, поддержки, заимствования из интернет-источников;

2. Предметно-процессуальная – названия предметов и явлений игры [3, с. 81].

А.П. Новикова разделяет игровой сленг “по смысловой нагрузке” и выделяет следующие его разновидности:

1. Интеракция – взаимодействие, взаимное влияние людей или воздействие групп друг на друга (слова приветствия, обозначения своего присутствия на сервере или ухода);

2. Функциональный сленг – команды, слова для согласования действий в игре, обозначения условий и объектов;

3. Специфический сленг – сленговые обозначения, которые характерны для одних игр, но не встречаются в других [7, с. 41].

Что касается непосредственно перевода игрового сленга, то наиболее значительным исследованием в этой области на сегодняшний день, по нашему мнению, является работа А.А. Хуторской. Она предлагает следующие способы перевода игровых сленгизмов:

1. Транскрипция и транслитерация: транскрипция – формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова; транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова; исходное слово в переводном тексте представляется в форме, приспособленной к произносительным характеристикам переводящего языка; пример перевода – “midrange – мидренж” [9, с. 3].

Также использование транскрипции и транслитерации при переводе сленга, в том числе игрового, предлагают такие исследователи, как В.А. Комаров [4], С.А. Кудрина [5], А.А. Старухина [8]. Некоторые исследователи (Л.В. Жабина [2], Л.В. Меркулова [6], А.П. Новикова [7]) относят к способам образования игрового сленга так называемую “кальку”, подразумевая под этим понятием транскрипцию и транслитерацию. Мы, вслед за В.А. Комаровым [4], считаем данную формулировку не совсем корректной.

2. Калькирование: калькирование является заимствованием особого рода: мы заимствуем из иностранного языка ту или иную синтагму и буквально переводим элементы, которые ее составляют; пример перевода – “overpowered – сверхмощный”;

3. Перевод с использованием функционального аналога: языковая единица исходного языка передается такой единицей ПЯ, которая вызывает сходную реакцию у зарубежного читателя; пример перевода – “decklist – колода”;

4. Описательный перевод: этот способ передачи безэквивалентной лексики заключается в раскрытии значения лексической единицы ИЯ при помощи развернутых словосочетаний, раскрывающих существенные признаки обозначаемого данной лексической единицей явления, то есть, по сути дела, при помощи ее дефиниции (определения) на ПЯ; пример перевода – “3-drop – существо, которое стоит три единицы маны”;

5. Дословный перевод: перевод «слово в слово», обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного и идиоматического текста, а переводчик при этом следит только за соблюдением обязательных норм языка; пример перевода – “night elf – ночной эльф” [9, с. 3-4].

Мы считаем, что переводчику будет также полезно иметь в виду некоторые способы

образования игрового сленга в русском языке из тех, что приводит В.А. Комаров в статье “Игровой сленг в современном русском языке”:

- Полукалька – слово, созданное из двух элементов, один из которых переведен на русский язык, а второй является транскрипцией или транслитерацией исходного слова; например, бета-тестирование (от beta-testing);

- Усечение – слово, образованное путем отсечения его части; например, грена (от grenade);
- Аббревиатура – сокращение; например, РПГ (от role-playing game) [4, с. 90].

Опираясь на исследование Т.А. Казаковой, А.А. Хуторская также выделяет три способа перевода игровых сленгизмов (буквальный перевод, коммуникативно-прагматический полный перевод, функциональный частичный перевод) а также “правила” их выбора:

1. Переводчик должен разбираться в киберспорте, понимать все, о чем идет речь на исходном языке – в противном случае могут быть допущены переводческие ошибки в большом количестве;

2. При выборе способа переводчик ищет полный эквивалент к слову в языке перевода;

3. Если переводчик находит этот эквивалент, то далее он смотрит на контекст и определяет, вписывается ли эквивалент в контекст – если да, то применяется буквальный перевод;

4. Зачастую при переводе киберспортивной лексики слово из словаря не вписывается в контекст, поэтому может быть применен коммуникативно-прагматический полный перевод, при котором будут использованы функциональные аналоги и транслитерация [9, с. 6-7].

В заключение отметим, что сленг геймеров – это особый условный язык, при помощи которого игроки в различных компьютерных играх обмениваются информацией. Ключевыми особенностями игрового сленга являются краткость и содержательность. Это можно объяснить тем, что события в соревновательных играх часто происходят стремительно, и нередко исход встречи решают доли секунды. При переводе игровых сленгизмов важно, чтобы переводчик ориентировался в теме соревновательных онлайн-игр, разбирался в том, о чем идет речь на исходном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аханова, М.Г.** Игровой сленг как новая форма коммуникации / М.Г. Аханова, А.В. Корольчук. – Текст: непосредственный // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”, 2016. – № 2-2 (8). – С. 81–85.

2. **Жабина, Л.В.** К вопросу об игровом сленге / Л.В. Жабина // Университетские чтения 2014. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть V. – 2014– URL: https://pgu.ru/upload/iblock/6e7/uch_2014_v_35.pdf (дата обращения 16.05.2020). – Текст: электронный.

3. **Зияитдинов, А.М.** Сленг геймеров / А. М. Зияитдинов. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 1. – Екатеринбург: УрФУ, 2013. – С. 77–82.

4. **Комаров, В.А.** Игровой сленг в современном русском языке / В.А. Комаров, И.А. Шушарина. – Текст : непосредственный // Вестник курганского государственного университета. – 2019. – С. 88–90.

5. **Кудрина, С.А.** Транскрипция и транслитерация при переводе профессиональных жаргонизмов, клише и сленга / С.А. Кудрина, В.О. Перминов, Е.В. Юдина. – Текст: непосредственный // Высшая школа: научные исследования. Материалы межвузовского научного конгресса. – М.: Инфинити, 2020. – С. 53–57.

6. **Меркулова, Л.В.** Сленг геймеров как универсальное средство межкультурной коммуникации / Л.В. Меркулова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». – 2015. – № 47-1. – С. 164–167.

7. **Новикова, А.П.** Специфика сленга субкультуры геймеров / А.П. Новикова. – Текст: непосредственный // Международный научно-практический и методический журнал “СМАЛЬТА”. – 2014. – № 6. – С. 40–42.

8. **Старухина, А. А.** Особенности перевода сленговой лексики / А.А. Старухина. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2013. – № 9. – С. 116–119.

9. **Хуторская, А.А.** Методика определения способов перевода киберспортивной лексики / А.А. Хуторская // Вестник института образования человека. – 2016. – № 2. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2016/200/Eidos-Vestnik2016-214-Khutorskaya.pdf> (дата обращения 17.05.2020).

УДК 811

М.К. Аннамырадова,

Научный руководитель – С. В. Романова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

АНГЛИЙСКИЙ СЛЕНГ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению английского сленга в молодежной русскоязычной среде. В статье представлены наиболее употребляемые слова и выражения на английском языке. С развитием информационных технологий и межкультурного взаимодействия англицизмы все больше входят в жизнь повседневного реального и виртуального общения. Чаще всего молодые люди используют ранее известные английские слова в новом значении, а также активно употребляют «усеченные» формы выражений разговорного языка.

Ключевые слова: английский сленг, молодежная среда, разговорный язык, англицизмы, «сетевое» общение.

M.K. Annamyradova,

Scientific supervisor – S.V. Romanova

Vitebsk state University named after P. M. Masherov

ENGLISH SLANG IN THE YOUTH COMMUNITY

Abstract. The article is devoted to the study of English slang in the Russian-speaking youth environment. The article presents the most commonly used words and expressions in English. With the development of information technology and cross-cultural interaction, anglicisms are increasingly becoming part of everyday real and virtual communication. Most often, young people use previously known English words in a new meaning, and also actively use "truncated" forms of expressions of the spoken language.

Keywords: English slang, youth environment, spoken language, anglicisms, "network" communication.

Английский язык, как и другие языки мира, имеет литературную и разговорную форму. Любой язык развивается, и день за днем появляются новые слова и выражения. Одной из актуальных тем является изучение английского сленга в молодежной среде. Нужно отметить, что англицизмы все больше входят в жизнь и практику повседневного общения у подрастающей молодежи. Это связано с развитием информационных технологий, «айтишной» и «сетевой» лексики, а также – с условиями современного межкультурного взаимодействия [3].

Материалом данной статьи являются наиболее употребляемые английские слова и выражения у современной молодежи. Целью нашего исследования является изучение языковых особенностей английского сленга.

Сленг в английском языке является одной из самых главных частей разговорного английского языка, это «тайный» язык, выражения которого понимаются близким люди. «Сленг — это совокупность слов или выражений, употребляемых представителями определенных групп профессий, составляющий слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка» [2, с. 834].

Обычно он используется в переписках между людьми и в неформальном общении. В данной статье мы рассмотрим некоторые популярные сленговые формы неродного языка (заимствования).

Анализ источников выявил следующие заимствованные слова в разговорном английском языке:

to bank (on something) – данная лексема означает «ожидать чего-то» или «надеяться на то, что что-то получится»;

to be cool with – относиться к чему-то хорошо;

to slack or slack off – быть ленивым, a *slacker (noun)* – ленивый;

not half bad – как бы не плохо;

to be hooked on – это выражение значит «подсесть на что-то», например, когда чем-то очень увлечен и делаешь это постоянно, либо очень часто;

I'm cool or It is cool – у меня все хорошо, или все классно. *It is okay* – все хорошо. Если у вас спрашивает «Как дела?», вы можете ответить «I'm cool».

В англоговорящих странах лучшего друга не называют «*Friend*», а использует сленговое выражение «*Dude*» (чувак), «*Mate*» (приятель), «*Fella*» (парень). Также среди людей встречаются те, кто не любит веселиться, или скучные люди, – в английском языке их называют не «*boring*», а «*basic*», т.е. обычный человек. Например:

– *Hey mate, what do you think about that Dude?*

– *He is really basic.* Не нужно искать негативного оттенка или какого-то отрицательного смысла в этом выражении, речь идет просто о стандартном, обычном человеке.

Самое употребляемое слово среди молодёжи это «DISS» (дис). Этот сленг происходит от слова disrespect (неуважение), т.е., проявить неуважение, высказаться в чей-то адрес оскорбительно [1].

Next to nothing – еще одно популярное выражение, которое переводится как «почти ничего». Например:

– *Can you see view this view from the window?*

– *How? It's foggy, I can see next to nothing.*

Low key – рот на замке, т.е. какая-то информация доступна узкому кругу людей, и эту информацию не нужно распространять. *Hey key* – это антоним *Low key*. Речь идет об информации, которую знают уже многие, т.е. это не секрет и не тайна, и можно говорить всем.

Wasted переводится как «потрачено в пустую», но как сленг это означает «сильно пьяный человек».

Bananas – безумно сумасшедшие. Например, если вам кто-то скажет «*The party was bananas*», это означает что, вечеринка была сумасшедшей.

It's time to go Bananas (crazy) – пора повеселиться.

А также в некоторых социальных сетях можно сталкиваться с фразой «*go bananas*», что означает «сойти с ума» или «свихнуться». Например:

– *I went bananas when I got a low grade on the exam.*

Piece of cake/cup of tea – очень распространенное выражение среди англичан, это метафора для описания чего-то, что легко сделать. Например:

– *Taking off a YouTube video is Piece of cake for me.*

«*To have a blast*» в буквальном переводе значит «иметь взрыв» или «отрываться», но как сленг используется в значении «получать удовольствие от чего-то». Например:

– *Hey mate! I enjoy doing something new.*

В английском языке можно встретить невероятное множество сленговых выражений, обозначающих «чрезвычайно уставших», например, «*shattered*» (уставший).

«*Bob's your uncle*» буквально переводится как «Боб – твой дядя». Это выражение используется для описания процесса, который может сначала показаться невероятно сложным, но на самом деле это не так. Также эта сленговая фраза имеет аналог в русском языке; ее можно переводить словами «вуаля» или выражением «дело в шляпе».

It is not difficult to bake a delicious cake. Buy some ingredients for cake, cook for the recipe, and Bob's your uncle, it's done!

«*Not one's cup of tea*» в англоговорящих странах употребляют это выражение, когда хотят сказать, что им что-то не нравится или это не для них. Например:

– *I don't like taking off video. It's just not my cup of tea.*

В нашей статье мы представили наиболее употребляемые выражения на английском языке. Часто исконная англоязычная лексика приобретает иное значение и может использоваться в качестве сленга. Как правило, современная молодежь в условиях очень быстрого темпа жизни активно применяет в разговорной речи «усеченные формы», известные большинству людей в сфере сетевого общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иностранные языки в Москве. – 2020. – URL: <http://www.yescenter.ru/> (Дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
2. **Ефремова, Т. Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-образовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз. 2000. – в 2 т. – 1209 с. – Текст : непосредственный.
3. **Южанинова, С. А.** Английский сленг в русскоязычной молодежной среде / С.А. Южанинова, А. Р. Бодулева. – Текст : непосредственный // Социосфера. – 2019. – № 2. – С. 57–58.

УДК 811.111'25

Л.И. Анохина,

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

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РУССКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ГЛЮТТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. В статье говорится о сопоставительном изучении диалектной лексики в области

глуттонического дискурса, обосновывается целесообразность и необходимость осуществления подобных переводов, намечаются пути для проведения исследований. Подчеркивается, что на долю переводчика выпадает роль интерпретатора, в функцию которого входит раскрытие значения диалектных лексических и фразеологических единиц названной тематики.

Ключевые слова: перевод, контрастивная лингвистика, диалект, компонентный анализ, глуттонимы, жареные и печёные кушанья из муки.

L.I. Anokhina,

V.V. Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Orel, Russia

THE ISSUE OF TRANSLATION OF RUSSIAN DIALECTAL GLUTTONIC LEXIS

Abstract. The article deals with the comparative study of dialect vocabulary in the field of gluttonic discourse, justifies the feasibility and necessity of such translations, and outlines ways to conduct research. It is emphasized that the translator plays the role of an interpreter, whose function is to reveal the meaning of dialect lexical and phraseological units of the named topic.

Key words: translation, contrastive linguistics, dialect, component analysis, gluttonims, fried and baked dishes from flour.

Перевод, являясь одним из важных аспектов межъязыковой речевой деятельности, подразумевает обогащение новыми страноведческими, культуроведческими, социокультурными и профессиональными знаниями. Эта лингвокогнитивная категория позволяет познакомиться с любым проявлением жизни, учитывая различия в культуре народов. При этом необходимы знания основ контрастивной лингвистики, которые в сочетании со знаниями в области быта и традиций населения стран изучаемого языка, психологии и педагогики служат базой для успешного усвоения иностранного языка [3]. Сопоставительное изучение диалектной лексики в области глуттонического дискурса, называемого также гастрономическим или кулинарным, в лингвистическом и социокультурном аспектах способствует адекватной передаче значения лексических и фразеологических единиц лексико-семантической терминологической системы «Глуттония».

В настоящее время языковеды большинства стран мира проявляют серьёзный интерес к изучению культурного и языкового феномена лексики питания в этнографическом и лингвистическом аспектах. Исследования в этой области проводятся в плане диахронии и синхронии на материале живых и мёртвых языков. В этой связи следует назвать труды Болониной Э. Н., Бушмане Б. К., Лутовиновой И. С., Meraklis M., Reinisch D.R., Steinke K., Zarski W. и многих других. Глуттонический дискурс как объект лингвистического исследования стал предметом обсуждения в статье К. М. Федоровой и Е. С. Руфовой. Сопоставительному анализу названий кушаний в русском и других языках посвящены работы Козырева И. С., Исаковой З. Д. и др. Глуттоническая лексика и проблемы её перевода освещены в статье И.А. Державецкой [2]. Вопросу изучения немецкоязычных лингвистических знаков глуттонии уделила внимание Н.П. Головницкая [1]. Лексика питания является предметом пристального внимания и диалектологов (Анохина Л.И., Ганцовская Н.С., Ильинская Н.Г., Рудницкая Л.И., Филицина В.П. и многие другие).

Однако, следует отметить, что основательных работ, посвящённых проблемам перевода диалектной глуттонической лексики на иностранные языки, в настоящее время ещё нет. Это объясняется, на наш взгляд, наличием практических трудностей, которые перевод диалектных лексических и фразеологических единиц глуттонии, бытующих в территориальных диалектах нашей страны, создают для переводчика. Только глубинные знания языка и понимание культурных особенностей народа страны, на язык которой осуществляется их перевод, могут помочь адекватно передать их значение и способствовать полному пониманию излагаемого.

Немаловажную роль при переводе диалектной лексики играют различия в смысловой структуре и внутренней форме слов иностранного и переводящего языков и их сочетаемости, функция лексической или фразеологической единицы в контексте фразы или большего отрезка текста, ретроспективная или проспективная связь с другими лексическими единицами. Преодолеть трудности в понимании переводимого текста призваны разнообразные трансформации, предпринимаемые переводчиком в процессе работы. Большинство из семантических преобразований, необходимых для наиболее точной передачи смысла высказывания и конкретного значения слова соответствующего говора, не фиксируются двуязычными словарями обиходной и терминологической лексики. Их можно найти только в словарях диалектной лексики определённого региона страны языка, на который осуществляется перевод. Плодотворным может оказаться также непосредственное общение с носителями территориальных говоров страны, на язык которой осуществляется перевод, или изучение аудио- и видеозаписей их речи.

Особую роль при этом должен играть компонентный анализ интенционала и импликационала, интегральных и дифференциальных семантических признаков, входящих в толкование единиц диалектной глоттонимической лексики иностранного языка.

В Словаре орловских говоров, входящих в группу южных русских говоров, зафиксировано большое количество единиц глоттонимической лексики. Значительную часть этого диалектного лексического пласта занимают лексические наименования и фразеологизированные составные наименования жареных и печёных кушаний из муки. К ним относятся и названия традиционных изделий из теста – хлеба, булок, булочек, баранок, сушек, печенья, пряников, пирогов, пирожков, блинов, лепёшек, оладий и т. п., и наименования так называемого «голодного хлеба». Его готовили и потребляли в наиболее трудные для простых людей годы, когда не хватало ресурсов для пропитания большей части населения нашей страны. В связи с этим изучение диалектных глоттонимических единиц представляет большой интерес не только для лингвистов и историков, но и для всех, кто интересуется бытом и культурой русского народа. Это представляется особенно важным в год празднования 75-летия со дня окончания Второй мировой войны, принесшей тяжкие испытания всему человечеству. По нашему глубокому убеждению, перевод на немецкий язык диалектных слов этого лексического пласта является весьма востребованным. На долю переводчика в этом случае выпадает роль интерпретатора, в функцию которого будет входить раскрытие значения этих лексических и фразеологических единиц, в форме которых запечатлена история и культура носителей диалекта в различные периоды его существования. Это позволит, например, носителям немецкого языка сопоставить их с таковыми, бытовавшими в определённый период времени в их диалектах.

Вывод: Одной из наиболее трудных задач для переводчика с русского языка на иностранный язык является передача культурных реалий из жизни диалектоносителей. К таковым, прежде всего, относятся наименования продуктов и кушаний, бытующие в ареале. Перевод диалектной глоттонимической лексики целесообразно осуществлять с использованием словарей диалектной лексики определённого региона страны языка, на который осуществляется перевод, опираясь на данные компонентного анализа толкований диалектных слов иностранного языка и их сопоставления с таковыми в словарях русских говоров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головницкая, Н. П. Немецкоязычные лингвистические знаки глоттонии / Н. П. Головницкая. – Текст : непосредственный // Вестн. Волгогр. гос ун-та. Сер. 2, Языкознание. – 2010. № 1 (11). – С. 102-105.
2. Державецкая, И. А. Глоттонимическая лексика и проблемы её перевода / И. А. Державецкая – Текст : непосредственный // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том 26 (65). – № 4, ч. 1. – 2013. – С. 466-470.
3. Кашкин, В.Б. Сопоставительная лингвистика: Учебное пособие / В. Б. Кашкин – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 87 с. – Текст : непосредственный.

УДК 81'42

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 01.06.2020 г. № 16/298 по теме «Миромоделирование в англоязычном медиадискурсе на фоне вызовов времени: когнитивный, прагматический и идеологический аспекты».

К. А. Астахова,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ САНКЦИОНИРОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОСТАХ НОВОСТНЫХ КАНАЛОВ МЕССЕНДЖЕРА TELEGRAM

Аннотация. В статье описывается анализ реализации речевой стратегии санкционирования в медийно-политическом дискурсе. Выделяются коммуникативные ходы как наименьшие составляющие стратегии. Исследуется воздействующий потенциал отдельных коммуникативных ходов на адресата в сегменте интернет-пространства: семантико-смысловой анализ ключевого смысла – “санкция”, и речевых средств ее конкретизации в формате поста в Telegram.

Ключевые слова: речевая стратегия санкционирования, речевые тактики и коммуникативные ходы, медийно-политический дискурс, новостной пост, мессенджер.

К. А. Astahova,

South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

SPEECH STRATEGY OF SANCTIONING IN ENGLISH POSTS OF TELEGRAM MESSENGER NEWS CHANNELS

Abstract. The article describes the analysis of the implementation of the speech strategy of sanction in the media and political discourse. The communicative moves are distinguished as the smallest components of the strategy. The impacting potential of individual communicative moves on the addressee in the segment of the Internet space is investigated: semantic and semantic analysis of the key meaning – “a sanction”, and the speech means of its verbalization in Telegram posts format.

Keywords: speech strategy of sanction, speech tactics, communicative moves, media-political discourse, news post, messenger.

Целью данной статьи является анализ речевой стратегии санкционирования в англоязычных постах новостных каналов мессенджера Telegram. Нами проведен дискурсивный вариант исследования того, как реализована стратегия в медийном политическом дискурсе.

Актуальность данного исследования заключается именно в выборе сегмента Интернет-пространства. Мессенджер Telegram (*messenger — от английского «курьер» или «связной»*), наряду с такими современными мобильными и компьютерными приложениями как Viber, WhatsApp, Skype и ICQ представляет собой специальную программу, с помощью которой можно обмениваться мгновенными личными и деловыми сообщениями. Кроме обычного обмена сообщениями в диалогах и групповых чатах, в мессенджере можно хранить неограниченное количество файлов, совершать звонки через Интернет-соединение без использования сотовой сети, вести каналы (микроблоги), создавать и использовать специальные роботизированные каналы – «боты».

Сообщения, публикуемые на различных каналах Telegram, имеют несколько форматов: это могут быть короткие сообщения-посты, длиной всего в несколько предложений, медиафайлы – фото/видео/музыка, ссылки на полноформатные информационные источники. Новостные каналы чаще всего используют комбинацию форматов и публикуют сообщения в виде короткого поста объемом до нескольких абзацев с прикрепленными медиафайлами и ссылками.

Только в русскоязычном Telegram сейчас больше 87 тысяч каналов. 80% опрошенных читают в Telegram новостные каналы. Принято считать, что Telegram – это сугубо молодежная информационная площадка. Статистически это подтверждается: больше всего в Telegram представителей возрастных групп «25-34» (38%) и «18-24» (27%). Тем не менее, по сравнению с 2017 годом стали более широко представлены группы «35-44» и «45-64», что означает, что мессенджер стал шире охватывать и другие возрастные группы.

Таким образом, в нашем исследовании мы анализируем новостные каналы именно Telegram поскольку в отличие от публикаций на сайтах различных СМИ, данная программа имеет возможность делать репост (повторную публикацию сообщения, размещённого другим пользователем в социальной сети или блоге, со ссылкой на источник), видеть общее количество просмотров поста, ставить отметку «мне нравится», сохранять информацию. Что позволяет видеть отклик аудитории, особенно молодой активной аудитории, если мы говорим о Telegram.

В нашем исследовании мы проводим анализ постов англоязычных каналов «The New York Times» (40 тыс. подписчиков) и «The Washington Post» (с аудиторией в 14 тыс. читателей), «CNN Englishnews» (7 тыс. подписчиков). В каждом из новостных каналов есть функция поиска по ключевому слову, которая позволяет увидеть количество постов с интересующим нас запросом. Поскольку, исследуя стратегию санкционирования, мы выделяем слово ядро «санкция», мы ввели его в поисковую строку. Результатом стали 422 поста на канале «The New York Times», 202 поста на канале «The Washington Post» и 79 постов на канале «CNN Englishnews». Интересен тот факт, что поисковое слово во многих постах встречается как в заголовке, так и в превью. Тенденция такова, что молодое поколение привлекает краткое информационное сообщение, и лонгриды (полнотекстовые статьи журналов) не пользуются популярностью. Соответственно читателя стараются заинтересовать кратким и лаконичным постом.

Понятие «речевая стратегия» появилось благодаря исследованиям Т. ван Дейка, став единицей, используемой лингвистами для изучения текстов. О. С. Иссерс рассматривает речевую стратегию как «комплекс действий, направленный на достижение коммуникативной цели» [4, с. 54]. Как отмечает Е.Г. Ерохина в своей статье, именно «исследователи устной речи внесли значительный вклад в описание стратегий, установив связи стратегии с когнитивным и прагматическим аспектом речи (Т. ван Дейк, О.С. Иссерс, Н.А. Формановская)» [4]. Интерес к использованию речевых стратегий возник и у исследователей политического и медийного дискурса: Е.И. Шейгал [7], Н.Б. Руженцева [5],

А.П. Чудинов [6], Т. Г. Добросклонская [3], В. В. Антропова [2] и др.

По мнению О. С. Иссерс, «речевая стратегия направлена на воздействие, трансформацию мировосприятия адресата» [4, с. 54]. Творческая реализация речевой стратегии допускает различные способы осуществления этой цели. Стратегия же в свою очередь, может быть реализована посредством промежуточных этапов – речевых тактик. Как отмечает Ю. А. Антонова, «конституентами стратегии является ряд тактик, состоящих из языковых ходов и маркеров, формирующих особенность организации высказывания» [1]. Составляющими речевых тактик являются коммуникативные ходы, наименьшие единицы речевого воздействия. Мы провели семантико-смысловый анализ ключевого смысла – санкция, и речевых средств ее конкретизации в формате поста в Telegram. Выделенное нами слово-ядро с его денотативным значением «политическая/экономическая мера воздействия» приобретало в проанализированных постах дополнительные эмоционально-экспрессивные оттенки значения. В ходе исследования нами были выделены следующие коммуникативные ходы:

1) коннотативный элемент + слово «ядро»:

Russia has threatened "retaliatory measures" after the European Union *slapped sanctions* on senior members of its intelligence agency, the GRU. <https://edition.cnn.com/2019/01/21/uk/eu-sanctions-russia-skrival-suspects-gbr-intl/index.html>

В данном примере мы видим использование глагола с негативной коннотацией (коннотативный предикат) «*slap*» - шлепнуть, бросить, резко и внезапно обрушить.

Eight months after the United States and its allies declared Mr. Maduro's presidency illegitimate, embraced Mr. Guaidó as the country's rightful leader and began *ratcheting up sanctions against* Venezuela, the oil-rich nation has suffered an economic collapse and is no closer to finding a peaceful resolution to the standoff between its two competing heads of state. <https://www.nytimes.com/2019/08/06/world/americas/venezuela-sanctions-bolton-maduro.html>

India could soon *be faced with the threat of US sanctions* should it go ahead with a controversial \$5 billion weapons deal with Russia, a move analysts say poses more of a headache for Washington than it does Delhi. То есть денотативный элемент «угроза» (коннотативный субъект) соединяется со значением слова-ядра «санкция» и приобретает оттенок значения «опасность» создавая прагматический компонент значения слова ядра. <https://edition.cnn.com/2018/10/05/asia/india-s400-deal-intl/index.html>

America's new role as the world's leading oil producer made it easier for President Donald Trump to crack down on Venezuela and Iran with *punishing sanctions*. Коннотативный атрибут – самый распространенный коммуникативный ход, используемый в рамках речевой стратегии санкционирования. <https://www.nytimes.com/2019/02/08/world/americas/venezuela-sanctions-maduro.html>

Mr. Trump has been reluctant to take *punitive actions against* Russia, instead seeking better relations with Moscow despite its well-documented interference in the 2016 election. <https://www.nytimes.com/2019/08/01/us/politics/russia-sanctions-executive-order.html>

2) слово «ядро» + сравнительная конструкция:

The near collapse of Cuba's most important patron, oil-rich Venezuela, and the Cuban government's own failure to enact reforms more rapidly, have damaged the fragile economy, analysts say. But especially in recent weeks, *nothing has stung more than stiffening U.S. sanctions*. Использование сравнительной конструкции: *nothing more than...* создает эффект восприятия позиции, как неизбежной и катастрофичной;

3) слово «ядро» + компонент выразительных средств лексики (метафора, метонимия, олицетворение):

US *sanctions have failed so far to shut down* Iranian oil exports, and some countries are reportedly close to being granted exemptions to allow them to continue buying from Tehran *without fear of punishment*. Денотативное значение слова «санкция», как меры воздействия, благодаря олицетворению приобретает значение несостоятельности/неуспешности осуществить воздействие, потерпеть поражение. <https://www.nytimes.com/2019/04/22/world/middleeast/us-iran-oil-sanctions-.html>

Venezuela's failed economy, now being *crippled by US sanctions*, has starved hospitals of much needed medicine and food. Используется морбиальная метафора «экономика травмированная санкциями». <https://edition.cnn.com/2019/02/19/investing/venezuela-oil-sanctions-pdvsa/index.html>

Venezuela is in chaos. Iran *is grappling with US sanctions*. And now there's a surge of violence in Libya. Trouble in these three OPEC nations has helped send US oil prices climbing back above \$64 a barrel. Глагол «*grapple*» взят из морской тематики, означает «взять на бордаж», в данном предложении имеет значение «бороться, пытаться преодолеть затруднение». <https://edition.cnn.com/2019/04/09/investing/oil-prices-opec-libya-venezuela/index.html>

The Trump administration has just announced *a new tightening of sanctions* against Cuba, once again showing the world that under today's leadership, *America's face to the world looks relentlessly aggressive, threatening and punishing*. <https://edition.cnn.com/2019/06/04/opinions/trump-new-cuba-regulations->

ghitis/index.html. В данном примере используется олицетворение: ужесточение санкций выражается на лице Америки, безжалостно агрессивном и угрожающем.

Many in Venezuela fear that *the sanctions* imposed last week *will push* the already suffering nation of about 30 million people into an even greater humanitarian catastrophe. <https://www.nytimes.com/2019/02/08/world/americas/venezuela-sanctions-maduro.html>

4) слово «ядро» + однородный член предложения:

Iranian President Hassan Rouhani stood before a big crowd celebrating the Islamic Revolution's 40th anniversary on Monday and vowed to boost his country's military and ballistic missile program, defying US *pressure and sanctions*. <https://edition.cnn.com/2019/02/11/middleeast/iran-islamic-revolution-40-years-intl/index.html> Использование соединительного союза уравнивает денотативные значения двух слов, тем самым соединяя и их коннотацию. То есть для адресата санкция – это и есть давление.

The latest *threats and sanctions* aimed at Tehran could make a bad situation worse. <https://www.nytimes.com/2019/05/04/opinion/sunday/iran-trump.html>

Семантико-смысловой анализ показал, что слово-ядро «санкция» приобретает ряд коннотативных значений, как угроза/кара/карательная мера/давление/ограничение. Данная негативная экспрессивная окраска оказывает влияние на восприятие адресатом информации. В основе речевого воздействия, как отмечает О. С. Иссерс, лежит интерпретация. В первую очередь интерпретация необходима при операциях над знаниями адресата, над его ценностными категориями, эмоциями, волей. В СМИ интерпретация является ключом к созданию необходимого воздействия на читателя/слушателя. Посты, в которых слово-ядро «санкция» использовалось в рамках коммуникативного хода, имели высокое количество просмотров и репостов относительно среднего показателя: 204 из 422 постов на канале «The New York Times», 103 из 202 постов на канале «The Washington Post» и 43 из 79 постов на канале «CNN Englishnews». Выделяемые нами коммуникативные ходы являются универсальными, так как могут встречаться в речевых тактиках ограничения, запрета, валидности входящими в состав исследуемой нами речевой стратегии санкционирования.

Необходимый “отклик” или “feedback”, который мы получаем от адресата в современном мире благодаря различным гаджетам, смартфонам, программам и приложениям, позволяет видеть “живую картину”, то, как аудитория реагирует на происходящие общественно-политические события, представленные репостами, лайками, комментариями, хештэгами и ссылками. Благодаря этому формируется определенный “запрос” на тип информации, и, следовательно, СМИ анализируют, что больше всего захватывает, интересуется адресата, каковы его интересы и предпочтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Ю.А. Коммуникативные стратегии и тактики в современном газетном дискурсе: автореф. дис. канд. фил. наук / Ю.А. Антонова. – Екатеринбург, 2007. – 25 с. – Текст : непосредственный.
2. Антропова, В.В. Коммуникативные стратегии СМИ и тенденции развития российской журналистики в фокусе духовно-ценностного измерения / В.В. Антропова – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 23 (277). – Вып. 69. – С. 18 – 26.
3. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. Современная английская медиаречь / Т.Г. Добросклонская. – М.: Флинта, 2014. – 264 с. – Текст : непосредственный.
4. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: КомКнига, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.
5. Руженцева, Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе / Н.Б. Руженцева. – Екатеринбург, 2004. – 293 с. – Текст : непосредственный.
6. Чудинов, А.П. Очерки по современной политической метафорологии / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2013. – 176 с.
7. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2000. – 386 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147:811.112.1

И.И. Ахметзянова,

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Со стремительным развитием межкультурной коммуникации и происходящими глобальными изменениями появилась потребность в развитии личности с усовершенствованным набором

качеств и компетенций, в число которых относится и мультилингвальная компетенция. В данной статье рассматривается сущность понятия «мультилингвальная компетенция» и его структура.

Ключевые слова: мультилингвальная компетенция, структура, компоненты, мультиязычная компетенция, компетенция.

I.I. Akhmetzianova,

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF MULTILINGUAL COMPETENCE

Abstract. With the rapid development of cross-cultural communication and ongoing global changes, there is a need to develop a person with an improved set of qualities and competencies, including multilingual competence. This article examines the essence of the concept of "multilingual competence" and its structure.

Keywords: multilingual competence, structure, components, multilingual competence, competence.

В настоящее время основной задачей школы является подготовка обучающихся к жизни в динамично-развивающемся обществе, которое требует гибкости мышления, открытости к представителям разных культур и их языкам, развитого национального самосознания. В связи с этим проблема развития мультилингвальной (мультиязычной) компетенции является сегодня как никогда актуальной и требующей незамедлительного решения.

А.В. Гизатуллина и А.А. Сибгатуллина отмечают, что многоязычие – это не просто многообразие языков, предлагаемых для изучения школьнику или студенту, но что оно возникает по мере расширения языкового опыта личности: «Multilingualism is not just a variety of languages that can be achieved by increasing the number of languages offered for study to a pupil or student. Multilingualism arises with the expansion of the language experience of the individual from the language used in the family to the language used in society, and further to mastering the languages of other peoples» [4, с. 282].

По мнению Н.Д. Гальсковой, под мультилингвальной компетенцией следует понимать способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность [2, с. 9]. О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич поддерживают мнение Н.Д. Гальсковой, однако, с их точки зрения, мультиязычная компетенция также означает готовность разрабатывать и последовательно применять индивидуальный стиль освоения языков и культур [1, с. 2].

Согласно мнению О.К. Бакловской, мультилингвальная компетенция состоит из трех ключевых компонентов: стратегической, многоязыковой и социокультурной компетенций [1, с. 10].

М.В. Давер считает, что стратегическая компетенция заключается в способности обучающего разрабатывать различные планы для преодоления затруднений в общении или изучении языка [5]. Овладение этой компетенцией предполагает высокий уровень сознательности и автономности обучающихся в формировании и развитии комплекса стратегий с опорой на личностный опыт и индивидуальные особенности мультилингва с целью преодоления трудностей в различных сферах языковой деятельности. Согласно мнению Н.Д. Гальсковой, мультилингвальная личность владеет такими стратегиями, как сотрудничество, перепроверка, контроль эмоций, самоподбадривание, самоподдержка [3, с. 73].

Следующим компонентом мультилингвальной компетенции является языковая компетенция, которая представляет собой не столько лингвистические знания и умения, сколько системное восприятие языков. Языковая компетенция мультилингва предполагает владение им умениями сравнивать определенные элементы языков, видеть уникальные особенности отдельных языков, проводить параллели между различными явлениями языков. Системное восприятия языков позволяет мультилингвам минимизировать отрицательный эффект интерференции и широко использовать возможности положительного переноса при освоении иностранных языков [1, с. 12].

Не менее важным компонентом мультилингвальной компетенции является социокультурная компетенция, характеризующаяся желанием и готовностью обучающегося взаимодействовать с другими людьми, вести диалог культур, бережно относиться к представителям других культур и их жизненным позициям. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировоззрения и мироощущения, что способствует также более глубокому изучению собственной культуры и осознание внутренней вариативности [6, с. 15].

На наш взгляд, компоненты мультилингвальной компетенции тесно связаны с развитием универсальных учебных действий по ФГОС. Ведь основными функциями последних являются обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения и создание

условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию. А их сочетание способствует формированию и развитию гражданина мира, способного и готового к поддержанию диалога культур, самостоятельному осуществлению своей деятельности, уважению чужой культуры и образа жизни.

Таким образом, нами было установлено, что одной из ключевых задач школы в современном мире является формирование мультиязычной (мультилингвальной) компетенции. В статье были рассмотрены несколько точек зрения, касающихся определения понятия «мультилингвальная компетенция» и раскрыта структура данной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бакловская, О.К.** Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов / О.К. Бакловская, П.Ю. Петруевич. – Текст: непосредственный // Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. Вып. 8 / ред. Л.М. Малых. – Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. – С. 7-14.
2. **Гальскова, Н.Д.** Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностр. языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 2-11. – Текст: непосредственный.
3. **Гальскова, Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с. – Текст: непосредственный.
4. **Gizatullina A, Sibgatullina A.,** Forming a foreign language teacher's professional competencies in a multilingual educational environment // Journal of Social Studies Education Research. – 2018. – Vol.9, Is.3. – P.282-295. – Текст: непосредственный.
5. **Давер, М.В.** Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва / М.В. Давер. – Текст: электронный // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 01.10.2020).
6. **Сысоев, П.В.** Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В. Сысоев. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14-20.

УДК 378.147:811.112.1

Г.М. Ахметшина,

МБОУ «Лицей №23», г. Казань, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья рассматривает особенности концепции поликультурного образования и необходимость владения иностранными языками при организации поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: межкультурное общение, диалог, коммуникация, поликультурное пространство, полилог лингвокультур.

G.M. Akhmetshina,

«Lyceum №23», Kazan, Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract. This article examines the features of the concept of multicultural education and the need to know foreign languages when organizing a multicultural educational environment.

Keywords: intercultural communication, dialogue, communication, polycultural space, polylogue of linguocultures.

В последнее время стали очень актуальны международные контакты, в связи чем, огромное значение стало уделяться особенностям того или иного языка, представителям того или иного лингвокультурного сообщества. Язык и культура являются основными составляющими при взаимодействии представителей разных культур. И они, естественно, разные в каждой культуре и у разных народов. Без знания основных аспектов культуры страны изучаемого языка общение будет неполноценным.

Понятия «межкультурная коммуникация», «межкультурный диалог» абсолютно не новы сегодня. Мы очень часто сталкиваемся с этими понятиями во многих сферах деятельности. В образовательной среде широко используется понятие «поликультурное образование». Это является обоснованием того, что

для человека с любым родом деятельности важно знать иностранный язык.

Процесс обучения профессиональным навыкам с включением коммуникативных умений чрезвычайно многомерен, что является основой для новой научной дисциплины – профессиональной лингводидактики.

Совершенно точно можно сказать, что представитель любой специализации сегодня не может обойтись без знания иностранного языка. И поэтому целью обучения иностранному языку становится не столько формирование способности к межкультурному общению, сколько формирование способности к профессиональной коммуникации в поликультурном пространстве. [3]

Данный вопрос очень актуален, поскольку в настоящее время встает вопрос об обновлении содержания обучения иностранным языкам.

Под поликультурной образовательной средой при обучении иностранному языку мы понимаем все, что окружает учителя и ученика, что формирует образ личности ученика как субъекта своей собственной культуры и субъекта учебно-познавательной коммуникативной деятельности.

Для организации межкультурной коммуникации в рамках поликультурной среды образовательного процесса необходимо учитывать возраст учащихся. Этот процесс, прежде всего, должен быть психологически благоприятным для учащихся с целью заинтересовать, вовлечь и сохранить их интерес к изучению нового языка и новой культуры.

Если же говорить об обучении иностранному языку в Республике Татарстан, то можно осуществить это через полилог трех лингвокультур – национальной, русской и иностранной.

В отличие от диалога или полилога культур, которые можно осуществить на любом учебном предмете, полилог лингвокультур может быть осуществлен только при обучении иностранному языку, так как речь идет об изучении культуры через изучение языка и изучение языка через культуру. И поэтому, рассматривая содержание обучения, именно с младшего школьного возраста необходимо включать знакомство с культурой страны изучаемого языка, культурой своей республики и культуры страны, тем самым, предоставляя ученикам возможность участвовать в полилоге лингвокультур. [2, с.192]

Формирование межкультурной компетенции школьников проходит через изучение лингвострановедения, т.е. истории и культуры страны изучаемого языка. Лингвострановедческий подход обеспечивает и умение учащихся построить свое высказывание уместно в той или иной ситуации, и понимание чужой речи, учитывая контекст и коммуникативное намерение. Таким образом, лингвострановедческий подход является неотъемлемой частью в вопросе преподавания иностранного языка.

Уместно было бы отметить наличие национально-регионального компонента (НРК) как системы знаний о культурных, исторических и социальных ценностях, отражающих самобытность народа, его этнические идеалы. Вместе с тем, выделение культурного аспекта в содержании обучения ИЯ должно начинаться с первых шагов его изучения, поскольку именно начальный этап закладывает фундамент освоения любой культуры и изучения любого языка. [1, с.169]. Без изучения культуры своей страны и родного языка невозможно овладение иностранным языком. Изучая жизнь другой страны через культуру и язык, учащиеся невольно сравнивают их с языком, культурой и обычаями своей родины. В таком диалоге происходит обмен информацией о культуре, традициях и обычаях двух стран. И тем самым, несомненно, повышается эффективность образовательного процесса.

Особое место в преподавании иностранного языка следует отвести аутентичным материалам: текстам и аудиоматериалам. Они представляют сложность при изучении языка, так как содержат, в том числе, лексику с национально-культурным компонентом. Работа с аутентичными материалами позволяет расширить уже имеющиеся знания у учащихся, тем самым, повышая интерес к процессу изучения иностранного языка. Они также позволяют лучше узнать культуру страны изучаемого языка. Что касается текстов для чтения, аутентичные тексты способствуют не только изучению новой лексики и речевых клише, которые могут встретиться в диалогах, но и несут воспитательный характер в зависимости от содержания текста.

Таким образом, межкультурная коммуникация, лингвострановедческий подход, т.е. сочетание лингвистики и страноведения способствует изучению иностранного языка через культуру, историю и язык другой страны. Лингвострановедение дает возможность обогатить знания учащихся о стране изучаемого языка, увеличивает лексический и грамматический объем высказываний, развивает наблюдательность и воображение. Возможно, это сподвигнет некоторых учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению страноведения и, тем самым, будет способствовать повышению мотивации к обучению в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гильмутдинова, Г.М.** Поликультурное образование как необходимость полиэтнического мышления современных детей / Г.М. Гильмутдинова. Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции – Казань: КФУ, 2013 – 710с; 21 см. – Библиогр.: С. 168-170. – 100 экз. – ISBN 978-5-9222-0742-3. - Текст: непосредственный.
2. **Горелова, Ю.Н.** Формирование межкультурной компетентности средствами иностранного языка / Ю.Н. Горелова. Теория и практика подготовки учителя иностранного языка: опыт, проблемы, перспективы – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010 – 608 с; 21 см. – Библиогр.: С. 190-194. – 200 экз. – ISBN 978-5-4233-0017-3. – Текст: непосредственный.
3. Электронная библиотека: библиотека диссертаций: сайт / Научная электронная библиотека диссертаций. – URL: <https://www.dissercat.com/content/realizatsiya-kommunikativnogo-treninga-kak-lingvodidakticheskoi-tekhnologii-obucheniya-inost> (дата обращения: 21.07.2020). - Режим доступа: для авториз.пользователей. – Текст: электронный.

УДК81'42

М.С.Ачаева¹, Н.В. Поспелова¹,

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ В БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. В данной статье проведен анализ лингвокультурных типажей «фронтирsmen» и «будильщик» в британской и американской картине мира. На основе авторитетных лексикографических справочников, художественной и научно-популярной литературы выявлены понятийные, образные и социокультурные характеристики.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж, понятийная характеристика, образная характеристика, социокультурная характеристика, лингвокультуроведческий анализ.

M. S. Achaeva¹, N.V. Posptlova¹

¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

LINGVOCULTURAL TYPES IN THE BRITISH AND AMERICAN WORLD PICTURE

Abstract. This article deals with the analysis of the lingvocultural types of «frontiersman» and "knocker up" in the British and American picture of the world. On the basis of authoritative lexicographical references, fiction and non-fiction literature, conceptual, figurative and sociocultural characteristics have been revealed.

Keywords: a lingvocultural type, conceptual characterization, figurative characterization, sociocultural characterization, a lingvocultural analysis.

В последние годы в лингвокультуроведческих исследованиях, в теории и практике межкультурной коммуникации, в методике изучения иностранных языков большое внимание уделяется изучению лингвокультурным типажам, узнаваемым образам представителям той или иной культуры, типизированным на основе социокультурных критериев, а также определенных специфических характеристик вербального и невербального поведения. Лингвокультурный типаж представляет особую важность для аксиологического направления в лингвистике, поскольку отражает в себе закрепившиеся в социуме ценности, с одной стороны, и служит основой для формирования новых ценностных ориентаций в обществе, с другой [2].

Лингвокультурный типаж включает следующее: характеристику социально-исторических условий, в рамках которых выделяется определенный типаж; перцептивно-образное представление о типаже (внешность, возраст, пол, социальное происхождение, среду обитания, речевые особенности, манеры поведения, виды деятельности и досуга); понятийную характеристику, построенную на дефинициях; оценочные высказывания, характеризующие как приоритеты данного типажа, так и его оценку со стороны его современников и носителей сегодняшней лингвокультуры [7].

Для лингвокультурных типажей характерны следующие признаки: узнаваемость и ассоциативность, знаковость (символичность), яркость, типичность, прецедентность [3].

Целью данной статьи является анализ понятийных, образных и социокультурных характеристик лингвокультурных типажей «фронтирsmen», и «будильщик».

Проанализируем лингвокультурный типаж «фронтирsmen» в американской картине мира. Данный лингвокультурный типаж относится к американской национальной культуре и имеет ключевое значение в ее становлении и формировании.

Историзм *фронтир* (frontier) имеет несколько значений «the limit or edge of the land of one country, where it meets the land of another country, border» [11: 522]. Дополнительными значениями лексической

единицы *frontier* являются «освоение Дикого Запада», «символ чего-то нового, надежды и свободы». Диким Западом считались земли современных штатов Северная Дакота, Южная Дакота, Монтана, Вайоминг, Колорадо, Канзас, Небраска и Техас. Ветераны войны получали владения на этих землях, сюда шел поток переселенцев. Однако за пределами *frontier* были свои поселенцы, индейцы, которые были, не так рады гостям, стремившимся установить свои правила и поменять устои и традиции коренных жителей. Вследствие этого происходили войны. Не стоит считать, что *frontier* и граница одно и то же. *Frontier* – пограничная зона, причем динамичная (теория Ф. Дж. Тернера – подвижная граница, т.е.двигающаяся к западу) и перемещающаяся во времени и пространстве. И в отличие от разделяющей линейной границы *frontier* обозначает соединяющую или объединяющую линию. Значение этого слова очень сложно передать, поэтому оптимально использовать транслитерацию [6, 8].

Обратимся к дефинициям данного слова. «frontiersman is a person who lives on the border between cultivated land (= land used to grow crops) and wild land, especially in the past in the US» [9]; «a person (especially a man) who lives on the frontier» [13]; «a person, especially a man, who lives on the frontier, especially in sparsely settled regions» [12]; «a man living on the edge of a settled area (frontier)» [11: 552]; «(formerly) a man living on a frontier, esp. in a newly pioneered territory of the US» [10].

Архисемой на основе данных дефиниций является «a person who lives on frontier». К родовым семам будет относиться «cultivated land (= land used to grow crops) and wild land», «a newly pioneered territory of the US». Дифференциальные семы: "pioneer," "cowboy," "gold digger," "entrepreneur." Потенциальные семы: "nobility," "code of honor," "thirst for freedom," "greed," "selfishness."

Далее рассмотрим образные характеристики лингвокультурного типажа «frontiersman». Фронтирсмен ассоциируется у многих не только с увлекательным завоеванием земель, кодексом чести и жадной свободой, героями и освободителями, но и с завоеванием земель «любыми способами». Так и пуританская культура, идея которой была «богатство, нажитое честным путем – не грех» являлась самообманом [6, 8].

Frontiersman получил почетное наименование «воспитателя» американской нации. Здесь были заложены многие ее базовые ценности: предпринимательство, упорство, стремление к освоению неосвоенного, способность и желание воспринимать новизну, преобразование природы, свободолюбие, уважение к личности человека, уверенность в собственных силах и исключительности, высокоразвитое самоуважение, индивидуализм, способность к решительным поступкам вплоть до защиты своей свободы с оружием в руках, идеалы “self-made-man”, демократия и т.д. [4].

В XIX веке герой фронта стал воплощением национального характера. Жизнелюбием, неутомимостью, грубоватым юмором герой фронта напоминал янки. Однако фронтирсмен одерживая победу, прежде всего, благодаря своему благородству, мужеству, силе. Дэви Крокет по праву считается одним из наиболее типичных американских героев, традиционно ассоциируется с образом лесного охотника в меховой шапке, иногда имя Дэви Крокет имеет и обобщающее значение «первопроходец». “At the park’s previous, visitors gushed and ooked. Sporting beanies with mouse ears, they floated through Americana on a Mark Twain river boat and Davy Crockett explorer canoes and railroaded through the Wild West on a train pulled by a steam locomotive” «При входе в парк посетители издавали восторженные восклицания. Надев спортивные шапочки с ушами Микки-Мауса, они отправлялись в плавание по реке Американа на пароходе в стиле времен Марка Твена и каноэ первопроходцев или путешествовали в поезде с паровозом “на дикий Запад”» [1, с. 97].

К положительным качествам лингвокультурного типажа «frontiersman» можно отнести упорство, стремление к освоению неосвоенного, восприятие новизны, любовь к свободе, уважение к личности человека, самоуважение благородство, мужество, смелость жизнелюбие, свобода. К отрицательным качествам – индивидуализм, грубость, самоуверенность, жестокость, эгоизм, жадность

Далее проанализируем лингвокультурный типаж «будильщик». Такая необычная профессия, как будильщик. в Англии и Ирландии существовала до 20-40 -х годов XX века. Профессия была очень востребована. В период Промышленной революции в Англии появилось много фабрик, заводов. Люди стали более организованы. На работу нужно было идти к определенному часу, без опозданий. Вставать приходилось очень рано. Обязанности специально обученных людей этой профессии состояли в том, чтобы будить народ на работу. После изобретения будильника профессия была забыта.

Проведем дефиниционный анализ лексической единицы *knocker up*. *Knocker-(updated) – a person whose job was to go from house to house in the early morning and wake up workers by tapping on the bedroom window with a long pole* [14]. *Knocker-up – a person employed to rouse workers by knocking at their doors or windows* [15]. Далее представим результаты компонентного анализа. Общекатегориальная сема: «occupation». Архисема: «knocker_up». Родовые, видовые семы: gender (male/female); appearance (tall, hardy people); professional obligations (wake people, light/extinguish lanterns); tools (stick, pipe); historical period (industrial revolution). Потенциальные семы: "privileged knockers up."

В качестве материалов для исследования были взяты художественное произведение Ч.Диккенса

«Большие надежды», в котором представлено короткое описание будильщика. Подобное описание входит в содержание пьесы Стенли Хоутон (Stanley Houghton) “Хиндл Вейкс” (“Hindle Wakes”) и отражено в одноименном фильме Мориса Элви (Maurice Elvey) [5]. Социальный статус. *Knocker-ups* работали в бедных районах, где люди не могли позволить себе купить часов (или сдавали в ломбард), работали посменно. Вместе с тем, появлялись целые династии будильщиков, которые передавали «секреты мастерства» из поколения в поколение. Привилегированные будильщики щеголяли в цилиндрах и пиджаках.

В настоящее время употребление лексической единицы “*knocker-upper*” ограничивается художественной литературой, изобразительным искусством. Функционирует в других значениях (помощник или агент кандидата). “*Knocker-upper*” является образом исторического прошлого Англии. Имя собственное Мери Смит символизирует исчезнувшую профессию, трогательную заботу о людях, Джек Феллоис – «живой будильник» XIX – XX веков.

Таким образом, лингвокультурный типаж – это типичный представитель определенной культуры, узнаваемой по значимости типажа для данной культуры, возможности его репрезентации, описания с помощью специальных приемов лингвокультурологического анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ермолович, Д.И.** Англо-русский словарь персоналий / Д.И. Ермолович. – М.: Русский язык, 1993. – 333с. – Текст: непосредственный.
2. **Карасик, В.И.** Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева – Текст: непосредственный. //Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сб-к научных трудов под ред. В.И.Карасика – Волгоград: Изд-во ВГСПУ, 2005. – С.5-25.
3. **Лутовинова, О.В.** Лингвокультурный типаж «хакер». / О.В. Лутовинова. – Текст: непосредственный // Политическая лингвистика. Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С.170– 174
4. **Поспелова, Н.В.** Американская языковая личность в лингвокультуроведческом контексте / Н.В. Поспелова – Текст: непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013 N 3N Ч.1 – С. 136 – 138. – Текст: непосредственный.
5. **Поспелова, Н.В.** Лингвокультурный типаж “*knocker up*”: понятийные, образные и ассоциативные характеристики / Поспелова, Н.В., Даурова А.Б – Текст: непосредственный // Современные исследования социальных проблем, 2019(6-21), – С.188-195.
6. **Тернер, Ф. Дж.** Фронтир в американской истории / Ф. Дж. Тернер – М: Весь мир, 2009. – Текст: непосредственный.
7. **Ярмахова, Е.А.** Лингвокультурный типаж «английский чудак» /Е.А Ярмахова – Волгоград, 2005. – Текст: непосредственный.
8. **Turner, F.** The Frontier in American History / F. Turner – New York, 1920.–Текст: непосредственный.
9. **Frontiersman.** URL:<https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 25.09.2020) – Текст: непосредственный.
10. **Frontiersman.** URL:<https://British dictionary> (дата обращения 25.09.2020) – Текст: непосредственный.
11. **Longman Dictionary of English Language and Culture.** New Edition. – L.: Longman, 2003. – 1568 p.– Текст: непосредственный.
12. **Frontiersman.** URL:<https:// randomdictionary> (дата обращения 25.09.2020) – Текст: непосредственный.
13. **Webster’s Third New International Dictionary.** – Springfield: Merriam :Webster Inc. Publishers, 1986. – 2622 p. – Текст: непосредственный.
14. **Knocker_up.** URL: <https:// mereja.com/dictionary> (дата обращения 26.11.2019) – Текст: непосредственный.
15. **Knocker_up.** URL: <https:// en.oxforddictionaries.com> (дата обращения 26.11.2019) – Текст: непосредственный.

УДК 10.02.20

Работа выполнена при поддержке Гранта РФФИ №18-012-00056/20

Л.К. Байрамова,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕИ КАЗАНСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье анализируется одно из положений Казанской лингвистической школы:

строгое различие букв и звуков. Оно раскрывается методом сравнения русских, украинских и белорусских примеров. Сделан вывод: менее строго различаются буквы и звуки в русской речи; украинские и белорусские примеры свидетельствуют о строгом различении звуков и букв.

Ключевые слова: звук, буква, язык, русский, украинский, белорусский.

L.K. Bairamova,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

APPLICATION OF IDEA OF KAZAN LINGUISTIC SCHOOL IN TEACHING LANGUAGES

Abstract. One of the assertions of Kazan linguistic school concerning strict distinction between letters and sounds is analyzed in the paper. This assertion is revealed on the examples from Russian, Ukrainian and Byelorussian with the help of comparison method. As a result of comparison the conclusion is made that while in Russian letters and sounds are distinguished least strictly, in Ukrainian and Byelorussian they are strictly distinguished. The material of the paper may be used while teaching different languages.

Keywords: sound, letter, language, Russian, Ukrainian, Byelorussian.

Одним из принципов Казанской лингвистической школы при изучении языков является «строгое различие букв и звуков». Об этом писал родоначальник Казанской лингвистической школы профессор И.А. Бодуэн де Куртенэ: «...Важность строгого различения букв и звуков. Это может показаться слишком элементарным, так что, пожалуй, даже смешно говорить об этом. Однако же это далеко не так маловажно ... без подобного различения не может быть речи о вполне научном, объективном сопоставлении и исследовании фактов языка» [1, с. 51].

Важность разграничения букв и звуков ярко демонстрируется такими, например, словами: *сердце, расчёт, молод* и др., которые произносятся как: [серце], [рацот], [молот] и др.

В своё время Фридрих Энгельс в работе «Анти-Дюринг», обсуждая экономические отношения капиталистического общества, писал: «Английское право продолжает выражать экономические отношения капиталистического общества на варварском феодальном наречии, которое столько же соответствует выражаемому предмету, сколько английская орфография – английскому чтению: «vous écrivez Londres et vous prononcez Constantinople» («вы пишете Лондон, а читаете Константинополь»), сказал один француз» [5, с. 287].

Приводимый Ф. Энгельсом пример о «варварском феодальном наречии» – это и есть образная иллюстрация «неразличения букв и звуков».

Особенно ярко, на наш взгляд, раскрывается различие звуков и букв в украинском языке (в сопоставлении с русским языком).

Не случайно, в украинском языке разграничиваются три вида произношения:

и произносится как [ы]: *бандурист, вибори*;

і произносится как [и]: *інститут, істина*;

ї произносится как [йи]: *Україна, їх* (буква *ї* используется после гласной или в начале слова);

є произносится как [йэ]: *читає, моє* (буква используется после гласной).

е произносится как [э]: *мене, пливе* (буква используется после согласной) [3, с. 10]

Рассмотрим другие примеры.

Україно! Ти для мене диво! Украина! Ты для меня чудо!

І нехай пливе за роком рік, И пускай плывёт за годом год,

Буду, мамо, горда і вродлива, Я, мама, буду гордиться и любоваться

З тебе дивуватися повік! Тобой, вечно удивляться!

(Симоненко) (Перевод Л.Б.)

При объяснении обучающимся этой темы о разграничении звуков и букв преподаватель может предложить прочитать это четверостишие хором, обращая внимание на различия между произношением и написанием в русском и украинском языках.

Ярким примером необходимости разграничения букв и звуков является слово *сердце*, которое произносится как [серце], а правильное написание проверяется словами: *сердечный, сердечко*.

В украинском языке другая картина: произношение и написание слова совпадают. См. украинскую народную песню «Взяв би я бандуру».

Взяв би я бандуру та й зажав, що знав;

Через ту бандуру бандуристом став. (2)

А все через очі, коли б я їх мав,

За ті карі очі душу б я віддав. (2)

Марусино, серце, пожалій мене,

Візьми моє серце, дай мені своє. (2)

Маруся не чує, серце не дає...

В украинском языке слово *серденько* произносится, как пишется и не является проверочным для написания слова *сердце*, как в русском языке.

Мова рідна, слово рідне, Родной язык, родное слово,

Хто вас, забуває, Кто вас забывает,

Той у грудях не серденько, У того в груді не сердечко,

Тільки камінь має. А только камень.

(С. Воробкевич) (Перевод Л.Б.)

Місяць на небі, зіроньки сяють, Месяц на на небе, звёзды сияют,

Тихо по морю човен пливе. Тихо по морю плывёт лодка.

В човні дівчина пісню співає, В лодке девушка песню поёт,

А козак чує, серденько мре, А козак слушаєт и его сердечко замираєт.

(Перевод Л.Б.)

В белорусском языке в словах буквы соответствуют произношению. При этом для белорусского произношения характерны:

1. Аканье: в первом предударном слоге на месте *о, е, а* после твёрдых согласных произносится [а] и пишется **а**:

русск. *вода, воды, воду* – белорусск. *вада, вады, ваду*

русск. *нога, ноги, ногу* – белорусск. *нага, нагі, нагу*

русск. *беда, беды, беду* – белорусск. *бяда, бяды, бяду*

русск. *земля, земли, землю* – белорусск. *зямя, зямлі, зямлю*

русск. *трава, травы, траву* – белорусск. *трава, травы, траву* [2, с. 14].

2. Твёрдое **р**: *бярэза*. (берёза), *зара* (заря), *гаварыць* (говорить), *бярэ* (берёт).

См. в песне:

Вы шуміте, шуміте, надо мною бярозы,

Кольшыте, люляйте, свой напев вековий...

Итак, в русской речи буквы и звуки различаются менее строго, по сравнению с украинской и белорусской речью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бодуэн де Куртенэ, И.А.** По поводу новейших лингвистических трудов В.А. Богородицкого / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – Текст : непосредственный // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: АН СССР, 1963. – Т. 2. – С.33–55.

2. **Ломтев, Т.П.** Белорусский язык / Т.П. Ломтев. – М.: Московский университет, 1951. – 132 с. – Текст : непосредственный.

3. **Терлак, З.М.** Украинский язык для начинающих / З.М. Терлак, А.А. Сербенская. – Львов: «Свит», 1991. – 240 с. – Текст : непосредственный.

4. *Українські народні пісні про кохання.* – Київ: Музична Україна, 1978. – 136 с. – Текст: непосредственный.

5. **Энгельс, Ф.** Анти-Дюринг / Ф. Энгельс. – М.: Партийное издательство, 1932. – 304 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81'373

А.Д. Бакина,

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

К ПРОБЛЕМЕ ВАРИАТИВНОСТИ БИБЛЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы, связанные с проблемой вариативности библейских фразеологизмов, при внимании к исследованию способности фразеологических единиц подвергаться структурным и семантическим изменениям. Вариативность понимается как один из ключевых признаков системности фразеологизмов библейского происхождения. Медийный дискурс рассматривается как наиболее часто прибегающий к использованию модифицированных библеизмов, что обуславливается его лингвостилистическими и прагма-семантическими особенностями.

Ключевые слова: вариативность, вариант/инвариант, вариантность, фразеологические единицы библейского происхождения, библеизм, воспроизводимость, раздельнооформленность, семантическая цельность, лексические трансформации, медийный дискурс.

A.D. Bakina,

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

TO THE PROBLEM OF VARIABILITY OF BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. The article discusses questions pertaining to the problem of variability of biblical phraseological units with a special attention to the study of the ability of phraseological units to undergo various kinds of structural and semantic modifications. Variability is considered to be one of the central characteristics of systematicity of phraseological units of biblical etymology. Media discourse is regarded to be one of the most welcoming modified bibleisms due to its specific linguo-stylistic and pragma-semantic features.

Keywords: variability, variant/invariant, variance, phraseological units of biblical etymology, bibleism, reproducibility, separability, semantic integrity, lexical transformations, media discourse.

It is incredibly hard to imagine communication in which there would be no ready-made elements that make our speech vibrant and expressive, namely, apt reproducible words and word combinations with integral semantics, figurative, capable of endowing a specific clarifying meaning or connotational nuances of meaning to what is said. This variety of words and phrases include phraseological units. Being established as a self-contained linguistic discipline (in its own right), it accumulated over a relatively short period of time a lot of concepts and theories, and as a result, a plethora of acute and controversial issues. Regarded basically as ready-to-use reproducible stable in their form and meaning set expressions still phraseological units are generally viewed as capable of undergoing structural and semantic changes or transformations.

A significant number of frequently used easily reproducible stable lexical units of modern European languages owe their origin to the Holy Scripture. In addition, along with individual words, a significant number of fixed phrases and expressions that go back to the texts of the Bible, which make up a large stratum of phraseology of modern languages of Christian peoples. Thus, it is next to impossible to overestimate the influence of the Bible on the formation and development of the languages of the peoples involved in Christian culture.

Biblical phraseological units, as static, originated from the Bible combinations of words with complicated semantics are of tremendous linguistic interest from the standpoint of their variability. It is vital to note that phraseological units of biblical origin present a bulk of phraseological vocabulary that is thoroughly studied yet ambiguously interpreted today. The urgency of the problem of biblical-phraseological-unit variability is determined by the development and diversity of bibleisms, their wide use in various types of discourse: religious, artistic, journalistic, historical, media, advertising, political, etc. It should also be mentioned here that understanding phraseology in a broad sense, we see proverbs and sayings as well as separate words of “*geflogelte Woerte*” and catch-phrases type, idioms, etc. as included into the phraseological stock of vocabulary.

The research goal is to single out foremost issues and aspects as well as theoretical prerequisites related to the problem of phraseological variability manifested in biblical textual reminiscences frequenting in the media.

The first attempts to single out variability as one of the characteristic features of phraseological units in general belonged to Ch. Bally. He noted that phraseological units can be changed, modified, while maintaining their “phraseological status”, i.e. if the integrity of the phraseological unit is not violated, some parts of it may be subject to changes (omissions, additions, lexical changes, etc.) [1].

The problem of variability is paid much attention to in modern linguistic studies as variability is considered one of the basic means of language development [7, p. 15]. Variability in language will always draw the attention of the researcher “because the variant is, first of all, a development tool of language” as T. Fedulenkova puts it, “and in particular such language as modern English”, having lost the majority of its flexions [5, p. 55].

We assume that the study of the variability of biblical phraseological units (BPU) might be based on the theory of variance, which operates the concepts of a variant/invariant in a language as a system. Language as a dynamic system lives and develops, the mobility of the phraseological system, and after it all of its subsystems, including the BPU microsystem, is stipulated by the law of language development. As a language subsystem, phraseology, and biblical phraseology as its part, has typical, inherent universal invariant features, which can serve as a basis for the variability of this subsystem, since the existence of an invariant is only possible with the existence of variants. The analysis of phraseological units allows to conclude that phraseological units of biblical etymology are constantly subject to changes, which are registered in dictionaries as their variants [3, p. 53].

Thus, linguistic variability is a certain inherent property, logical in its objectivity, which is characteristic of all subsystems available and distinguished in the language. The most significant terms of the theory of variability are “norm / abnormality”, “constancy / variability”, “variance / invariance”, “variant / invariant”, “variation”. To them, in our opinion, can be added related terms “change”, “changeability”, “modification”, “transformation”, etc.

Variability as an integral feature of the BPU systematicity manifests itself in the following aspects:

structural, semantic, structural-semantic (mixed). The ability of phraseological units to undergo various kinds of structural and semantic modifications poses a number of theoretical problems for researchers, such as the relationship between identity and variance, variance and invariance, norm and abnormality of transformations. Besides, variability of biblical phraseological units is determined by such properties of the units under consideration as separability and interdependence of components, the potential wordiness of components, and semantic integrity.

In the preface to the dictionary "Phraseological units in Russian speech" A.M. Melerovich, V.M. Mokienko note that the dynamic nature of phraseology, its openness to various structural and semantic transformations have been convincingly demonstrated in connection with the extensive study of phraseological variance and synonymy, as well as a comprehensive exploration of the use of phraseological units in fiction and journalism [9, p. 7].

Along with the problem of variability in terms of norm/abnormality variance/invariance the question of phraseological creativity arises. Phraseological creativity of various writers is manifested in the renewal of the familiar context of the use of phraseological units, which, when they enter a new environment, can undergo various semantic, grammatical, and structural changes. "Phrase creation is intertwined with the semantic development of individual words: their actualization, the identification of hidden semantic and word-formation potentials; activates new combinations that turn into phrases of different stability" [2, p. 7.]. Transformations of phraseological units (especially individual ones) are not just artistic innovation, but a natural manifestation of a certain flexibility and dynamism, reflected in the living use of phraseological units. Functional transformations of phraseological units in the context [6, p. 257–264] (e.g. the case of occasional derivation [4, p. 11–22]) are either structural or semantic transformations of phraseological units. In view of the fact that the methods of creating these units lend themselves to description and systematization, these methods might be considered as inherent and thus operating for the entire phraseological system.

It's significant to notice that the speech use of phraseological units is inextricably linked with their adaptation to the context, and this process is twofold: on the one hand, the phraseological unit, due to its separability, suffers standard morphological modifications, consisting in changing word forms in the composition of phraseological units, on the other hand, there is a weakening of syntactic relations between the components of phraseological units, and various structural or semantic variations of the component composition become possible.

Various reincarnations of phraseological units in speech reflect the real life of a phraseological unit, give an idea of all its speech potencies. Thus the study of occasional phraseological modifications is critical to identify the features of their functioning and trends in their development and is of great importance for identifying the objective laws of the general language phraseological system development.

The analysis of the processes of lexico-semantic transformations of biblical phraseological units in various discourse types is one of the established areas of a genuine scientific interest of modern linguistics. What is more, media discourse tends to outscore all the rest discourse types in its ability to welcome biblical phraseology.

One of the most popular and promising varieties of media discourse are cyber-newspapers, online-magazines or almost any sort Internet publications that are considered as laconic presentations with maximum language means economy and characterized by the extended use of speech stereotypes and cliches as well as emotionally expressive vocabulary, lexical and stylistic ambiguity. What is more, hypertextuality (with its omnipresent references and hyperlinks) and intertextuality (with newly-made texts incorporating parts of earlier written, precedent or non-precedent texts) are typical of Cyber or Internet media.

In the light of the above mentioned factors, the exploitation of phraseological units of biblical origin lexically transformed becomes one of the foremost linguistic tendencies of modern journalism in terms of its linguistic characteristics. These lexical transformations of biblical phraseologisms are quite frequent and justified by the media context itself.

As an example, let us have a look at the functioning of a well-known bibleism "kozyol otpuscheniya" ("sacrificial goat/scapegoat" - *met.* a person, who is blamed and accused of other people's mistakes and sins) lexically transformed into "kozyol vozmuscheniya", which was met in cyber media space as a 'meme' and in the title of online-newspaper article («Саблезубый начальник и козел возмущения»). This modification is brought on by the phonetic similarity *voz-*, *ot-* *puscheniya* as well as the lexical meaning installed by the context.

To conclude, we see the prospect of further research on the studied problem of variability of biblical phraseological units in the analysis and description of the principles of variability in various types of discourse, with a special attention to their comparison in the languages of the Germanic group [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли.- 2-е изд., стереотипное. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 392 с. — 500 экз. - ISBN 5-8360-0407-2. — Текст : непосредственный.

2. **Жукова, Л.П.** Прагматический аспект функционирования фразеологизмов в языке английской газеты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Жукова Любовь Петровна. – М., 1987. – 22 с. Текст : непосредственный.
3. **Федуленкова, Т. Н.** Лекции по английской фразеологии библейского происхождения: учебное пособие / Т.Н. Федуленкова. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 146 с. – 500 экз. - ISBN 978-5-91327-364-2. – Текст : непосредственный.
4. **Fedulenkova, T.** A new approach to the clipping of communicative phraseological units // *Ranam: recherches anglaises et nord-américaines: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002* / Ed. P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. – Vol. 36. – Pp. 11–22.
5. **Fedulenkova, T. N.** Variability of verbal-substantive phraseological units with the component 'have' as a feature of identity // *Language and Culture*. – 2018. – No 12. – Pp. 55-73.
6. **Fedulenkova, T.** Usual functions of English phraseological units // *Slowo. Tekst. Czas XII. Frazeologia w systemach jezykow slowianskich. Tom 2.* – Szczecin, Greifswald, 2014. – Pp. 257–264.
7. **Коынова, А.** Variability of Notional Component in Biblical Phraseology of English / А. Коынова, Т. Fedulenkova. – Текст : непосредственный. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 3-4 февраля 2017 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – Ч. III. – С. 15.
8. **Англо-немецко-шведский словарь библейской фразеологии / Федуленкова Т.Н., Мартюшова Е.В., Боннемарк М.; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова", Северодвинский фил. – Архангельск : Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2008 (СОЛТИ). – 166 с. : табл.; 21 см.; ISBN 5-7536-0328-9 (в пер.) : 50. – Текст : непосредственный.**
9. **Фразеологизмы в русской речи: Словарь / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – М. : Рус. слов., 1997. – 863 с.; 21 см.; ISBN 5-89216-014-9. . – Текст : непосредственный.**

REFERENCES

1. Balli, Sh. *Francuzskaya stilistika / Sh. Balli.* - 2-e izd., stereotipnoe. – М.: Editorial URSS, 2001. – 392 s. - 500 ekz. - ISBN 5-8360-0407-2. – Текст : neposredstvennyj.
2. Zhukova, L.P. *Pragmaticeskij aspekt funkcionirovaniya frazeologizmov v yazyke anglijskoj gazety : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / Zhukova Lyubov' Petrovna.* – М., 1987. – 22 s.
3. Fedulenkova, T.N. *Lekcii po anglijskoj frazeologii biblejskogo proiskhozhdeniya: uchebnoe posobie / T.N. Fedulenkova.* – М.: Izdatel'skij dom Akademii Estestvoznaniya, 2016. – 146 s.- 500 ekz. - ISBN 978-5-91327-364-2. – Текст : neposredstvennyj.
4. Fedulenkova, T. *A new approach to the clipping of communicative phraseological units // Ranam: recherches anglaises et nord-américaines: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002* / Ed. P. Frath & M. Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. – Vol. 36. – Pp. 11–22.
5. Fedulenkova, T.N. *Variability of verbal-substantive phraseological units with the component 'have' as a feature of identity // Language and Culture.* – 2018. No 12. – Pp. 55-73.
6. Fedulenkova, T. *Usual functions of English phraseological units // Slowo. Tekst. Czas XII. Frazeologia w systemach jezykow slowianskich. Tom 2.* – Szczecin, Greifswald, 2014. – Pp. 257–264.
7. Коынова, А., Fedulenkova, T. *Variability of Notional Component in Biblical Phraseology of English // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki: materialy ezhegodnoj mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg, 3-4 fevralya 2017 g. / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – Ch. III. – С. 15.*
8. **Anglo-nemecko-shvedskij slovar' biblejskoj frazeologii / Fedulenkova T.N., Martyushova E.V., Bonnemark M.; Federal'noe agentstvo po obrazovaniju, Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya "Pomorskij gos. un-t im. M.V. Lomonosova", Severodvinskij fil. - Arhangel'sk : Pomorskij gos. un-t im. M.V. Lomonosova, 2008 (SOLTI). - 166 s. : tabl.; 21 sm.; ISBN 5-7536-0328-9 (v per.) : 50**
9. **Frazeologizmy v ruskoj rechi: Slovar' / A.M. Melerovich, V.M. Mokienko. – М. : Rus. slov., 1997. – 863 s.; 21 sm.; ISBN 5-89216-014-9.**

УДК 821.112

А.Г. Барова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РАССКАЗА А. ЗЕГЕРС

«ПРОГУЛКА МЕРТВЫХ ДЕВУШЕК»

Аннотация. Автор статьи анализирует произведение А. Зегерс «Прогулка мертвых девушек

с целью выявления художественного своеобразия его структуры. Характерной особенностью для данного рассказа является использование приема ретроспекции – обращение к прошлому, мысленное выстраивание прошедших событий в определенной временной последовательности. В рассказе «Прогулка мертвых девушек» ретроспективная направленность находит свое выражение в форме воспоминаний.

Ключевые слова: художественное своеобразие, ретроспекция, время, пространство, воспоминания

A.G. Barova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

ARTISTIC STORY A. ZEGERS “WALK OF DEAD GIRLS”

Abstract. The author of the article analyzes the work of A. Zegers “Walk of Dead Girls in order to reveal the artistic originality of its structure. A characteristic feature of this story is the use of the retrospection technique – an appeal to the past, mental alignment of past events in a certain time sequence. In the story “The Walk of the Dead Girls”, the retrospective orientation finds its expression in the form of memories.

Keywords: artistic originality, retrospection, time, space, memories

Анна Зегерс – одна из известных писательниц ГДР, «мастер литературы социалистического реализма» [1]. Её произведения раскрывают различные этапы борьбы против фашизма, указывают на опасность, которую он мог представлять для мира и свободы.

В 1933 г. после прихода к власти национал-социалистов А. Зегерс была ненадолго арестована гестапо, а её книги запрещены, потом писательница эмигрирует во Францию, а после оккупации страны в 1941 г. – в Мексику, где проживает до 1947 года. Этот период имел большое значение для жизни и творчества писательницы. Находясь в эмиграции, А. Зегерс ведет активную общественно-политическую работу, неустанно занимается писательской деятельностью. В произведениях этого периода она обращается к проблемам, связанным с прошлым, настоящим и будущим немецкого народа, подчеркивая, что нельзя отождествлять немецкий народ и фашизм [2].

В 1943 г. А. Зегерс создает рассказ «Прогулка мертвых девушек», опубликованный в 1946 г. Автобиографическое произведение содержит в себе черты фантастичности, имеет сложную архитектуру и особое композиционное построение. Действие рассказа разворачивается в Мексике. В основе сюжета лежит автобиографический эпизод: в 1943 году А. Зегерс сбивает грузовик, в результате чего она получает тяжелую черепно-мозговую травму, последствием которой стала временная амнезия. Рассказ начинается с описания обстоятельств, в которых оказалась героиня: «Um Rettung genannt zu werden, dafür war die Zuflucht in diesem Land zu fragwürdig und zu ungewiß. Ich hatte Monate Krankheit gerade hinter mir, die mich hier erreicht hatten, obwohl es mir die mannigfachen Gefahren des Krieges nichts hatten anhaben können» [1, S. 7]- так очень кратко автор повествует о том, что произошло, тонко давая понять, что несчастный случай, произошедший с ней, вероятно, не был случайностью, а пребывание в Мексике едва ли можно назвать чем-то надежным. Едва оправившись после болезни, она отправляется на прогулку в горы, кратко описывая свое состояние – «усталость», «слабость», «туман перед глазами», которые, возможно, были следствием болезни, таким образом автор вводит читателя в ход событий, которые будут развиваться в результате воспоминаний. Сочетание реального и фантастического прослеживается в описании природы и общего состояния героини: «Ich hörte zu meinem Erstaunen ein leichtes regelmäßiges Knarren <...> Das Knarren wurde deutlicher, und ich sah in dem Gebüsch, das immer dichter und saftiger wurde, ein gleichmäßiges Auf und Ab von einer Schaukel oder von einem Wippbrett. Jetzt war meine Neugier wach, so dass ich durch das Tor lief, auf die Schaukel zu. In diesem Augenblick rief jemand: «Netti!»» [1, S. 9]. Рассказ строится на воспоминаниях главной героини Нетти (настоящее имя писательницы – Нетти Радвани), навеянных во время прогулки окружающей действительностью (сад, деревья качались и скрипели, напоминая скрип качелей, неожиданный голос из прошлого, окликнувший её) – все это перемещает героиню в прошлое, заставляя вспомнить школьную прогулку со своими одноклассницами, которых уже по разным причинам нет в живых, но образ каждой сохранен в воспоминаниях писательницы как чистый и ничем не омраченный, полный надежд и порывов.

Временной пласт рассказа смещается от времен кайзеровской Германии, к временам Первой мировой войны, затем к фашистской Германии. В основе рассказа лежат судьбы нескольких женщин, подруг юности (Нетти, Лени, Марианны, их одноклассниц, учителей). Повествуя о разных женских судьбах, особое внимание А. Зегерс уделяет прошлому, в котором у каждой из девушек есть возможность иметь иную жизнь, жизнь с любимыми. Здесь автор тонко подчеркивает, что возможность иметь иную судьбу напрямую связана была с возлюбленными девушек, то на сколько сильно повлияли они на жизнь

и мировоззрение каждой героини.

Автор размышляет об исковерканных человеческих судьбах, которые могли бы сложиться иначе. Рассказ отличается необычной структурой повествования, действия сменяются воспоминаниями, представляющими своеобразный переход от настоящего к прошлому, от реального к ирреальному. Оригинальная игра с пространством и временем, помогает представить одних и тех же героев в разную пору их жизни, сравнить их образы и характеры. Воспоминания героини-автора перемещаются из поры отрочества во времена юности героев рассказа, которая совпала с событиями Первой мировой войны.

Ида, чей жених погиб в Первую мировую войну, сраженная горем, посвятила себя профессии сестры-милосердия, погибла от разорвавшейся бомбы, попавшей в госпиталь. Возлюбленный Марианны, Отто Фрезениус, погиб в 1914 г. Марианна, выйдя замуж за члена нацистской партии, отказывается в помощи Лени, которую арестовали вместе с мужем. Красавица Лора покончит жизнь самоубийством.

Воспоминания, связанные с национал-социализмом, являются, своего рода, размышлением, анализом событий и перемен, произошедших в главных героях. Образы Лени и Марианны раскрываются через их отношение друг к другу в пору юности: нежность и забота, которые не сопоставимы с тем, что в последствии о них узнает писательница, каждой придется столкнуться с предательством и потерями.

В конце рассказа повествование сменяется воспоминаниями о матери: «Ich dachte noch schwach: Wie schade, ich hätte mich gar zu gern von der Mutter umarmen lassen» [1, S. 37] – тоска по матери сопряжена с тоской по родине, по светлым и теплым моментам, связанным с прошлой жизнью.

Мотив воспоминаний является одним из основных составляющих в данном произведении. С ним связаны такие тематические линии рассказа как тоска по Родине, ностальгия по отрочеству и юности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Seghers A.** Der Ausflug der toten Mädchen / A. Seghers – Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, 2005, 140 S. – Текст: непосредственный.
2. История немецкой литературы. Анна Зегерс (Anna Seghers, р. 1909) – URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/istoriya-nemeckoj-literatury/anna-zegers.htm> (дата обращения 5.10.2020). – Текст: электронный.
3. **Рохлер П.** Творчество немецких писателей-антифашистов в Латиноамериканской эмиграции (А. Зегерс, Л.Ренн, Б.Узе) – URL: <http://cheloveknauka.com/tvorchestvo-nemetskih-pisateley-antifashistov-v-latinoamerikanskoj-emigratsii> (дата обращения 10.10.2020). – Текст: электронный.

УДК 811.111:81'373.6

Ш.Р. Басыров,

Донецкий национальный университет, г. Донецк, Украина

ЛЕКСИКА ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ КОРОНОВИРУСА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В настоящей статье исследуется лексика, появившаяся в период распространения по всему свету пандемии коронавируса. Она охватывает, с одной стороны, новые слова, а с другой, новые значения, ранее существовавших в языке слов. Изучение неологизмов производится на материале русского, немецкого и английского языков, полученного из Интернет-источников, актуальных статей по неологизмам периода пандемии. В работе затрагиваются словообразовательный, функционально-семантический и стилистический аспекты лексики разноструктурных языков, появившейся в настоящее время.

Ключевые слова: коронавирус, структура, семантика, функционирование, стилистика.

Sh. R. Basyrov,

Donetsk National University, Donetsk, Ukraine

VOCABULARY OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC IN COMPARATIVE ASPECT

Abstract. This article is concerned with the new vocabulary that has emerged during the coronavirus pandemic around the world. It comprises, on the one hand, new words and, on the other hand, new meanings of words that have already existed. The analysis of neologisms under study has been carried out on the basis of English, German and Russian vocabularies obtained from Internet sources and relevant articles on pandemic vocabulary. The word-formative, functional-semantic and stylistic aspects of new pandemic vocabularies in multi-structural languages have been analysed in the article.

Keywords: coronavirus, structure, semantics, functioning, stylistics.

1. Вступление

Стремительное распространение коронавируса во всем мире привело к появлению новых понятий и к обогащению языка новыми словами. Так, по наблюдениям лексикографов Оксфордского словаря, наиболее часто используемым словом в марте 2020 г. была лексема *Covid-19*, которая сумела за несколько месяцев полностью подчинить себе почти весь современный английский язык [1]. Аналогичный экспоненциальный рост в использовании данного слова за очень небольшой промежуток времени наблюдается и в других языках. По подсчетам чешских лингвистов, в чешском языке уже есть 80 слов, начинающихся со слова «корона» [1].

Сегодня стали уже обыденными такие слова как *коронавирусная инфекция*, *коронаэпидемия*, *коронакризис*, *коронадепрессия*, *коронапаника*, а также выражения, не связанные со словом «корона», но отвечающие духу времени (*школа в тижаме* ‘способ дистанционного обучения во время пандемии коронавируса, когда все школы закрылись на карантин’).

В настоящей работе делается попытка проанализировать и систематизировать слова, возникшие в русском, английском и немецком языках, и получившие широкое распространение под влиянием пандемии коронавируса. Анализируемая лексика была получена из Интернет-источников и статей [2; 3; 4; 5; 6], а также из Национальных корпусов немецкого, английского и русского языков [7; 8; 9].

2. Структура, семантика и функционирование коронавирусной лексики Последние исследования оксфордских ученых показали, что слово *Covid-19* по частоте использования уже в январе 2020 г. стояло на одном уровне с главными мировыми событиями, а именно: с импичментом президента США, Брекситом и климатическими изменениями, в феврале 2020 года наблюдался его заметный рост и явное превышение в использовании по отношению к выше перечисленным темам, а в марте 2020 г. слово *Covid-19*, использованное почти 2000 раз на миллион знаков, обошло самое популярное слово английского языка *time* ‘время’, у которого, по данным лексикографов, 1750 использований на тот же миллион. Влияние пандемии на язык также прослеживается в 20 наиболее используемых ключевых словах за последние несколько месяцев. По данным уже упомянутого Оксфордского словаря, в январе 2020 г. со словом *коронавирус* были связаны, так или иначе, каждые 8 слов из 20, а в феврале – уже 14 [1].

Показательны в этом отношении некоторые примеры из современного английского языка.

(1) англ. *covidiot* ‘ковидиот’ образовалось путем наложения (контаминации) друг на друга двух слов – *covid/coronavirus* и *idiot* ‘идиот’. Как можно догадаться, лексемой *covidiot* называют человека, который в период пандемии ведет себя неразумным образом, игнорируя предписания карантинного режима, появляется в общественных местах (парках, пляжах), несмотря на признаки простудного заболевания, подвергая, таким образом, опасности окружающих [10]. Использование данной лексемы можно услышать также в адрес тех, кто во время карантина скупает в магазине все продовольствие, всю туалетную бумагу, не оставив ничего другим покупателям. Ср. следующие толкования данной лексемы [10]:

1. Someone who ignores the warnings regarding public health or safety ‘Человек, который игнорирует предупреждения в области общественного здравоохранения и безопасности’;

2. A person who hoards goods, denying them from their neighbors ‘Человек, который скупает и запасает товары первой необходимости в огромных количествах, тем самым лишая своих соседей доступа к их приобретению’;

3. An idiot who buys toilet paper stock until 2053 in a pandemic as if it's the most precious item ‘Идиот, который во время пандемии скупает туалетную бумагу в таких количествах, что её хватит до 2053 года, словно это самый ценный предмет на земле’.

Сходное толкование данной лексемы обнаруживаем и в современном немецком языке:

(2) нем. *Covidiot* <jemand, der in Zeiten der Hustseuche nicht den angemahnten Sicherheitsabstand einnehmen will, so tut als hätte er noch nie von Covid 19 - Etikette gehört> букв. ‘**коронавирусный идиот**’, т.е. ‘тот, кто в период эпидемии кашля не соблюдает предостерегающую безопасную дистанцию или делает вид, словно он ничего не слышал об этикете «Ковид -19» [11].

Приведем примеры употребления рассматриваемой лексемы:

(3) англ. Did you see that *covidiot* with 300 rolls of toilet paper in his basket? ‘Видите того *ковидиота* с 300 рулонами туалетной бумаги в своей корзине?’ [10];

(4) англ. That *covidiot* is hugging everyone she sees ‘Этот *ковидиот* обнимает всех, кого видит’ [10];

(5) рус. Посмотрите на эту толпу *ковидиотов* в очереди в продуктовом магазине! Могу поспорить, что они хотят купить туалетную бумагу, хотя на самом деле менее чем у 5% разовьется диарея на фоне короны [1].

Из приведенных примеров видно, что *ковидиотами* называют тех людей, которые в панике скупают туалетную бумагу и продукты питания, а также тех, кто игнорирует предписания карантинного

режима и появляется в общественных местах. Под это понятие также подходят люди, которые намеренно покидают медучреждения, несмотря на наличие у них подозрений на коронавирус.

Интересной представляется также английская суффиксальная неолексема (6) *coronavirusing*, которую можно приблизительно перевести как «коронавирусить». Она употребляется не в значении «заболеть», а описывает домашнее времяпровождение человека во время его самоизоляции или нахождения на карантине. Иными словами, данный неологизм означает ‘ничего не делать, расслабиться, с комфортом устроиться дома на диване’. Добавим, что в испанском и немецком также отмечены аналогичные лексемы, ср.:

(7) исп. *Costa del Sofa* <Urlaubsdestination infolge des Corona-Zwangsprogrammes> (букв. побережье из дивана), т.е. ‘место для отдыха вследствие обязательной программы по борьбе с коронавирусом’ [11];

(8) нем. *Sofasophie* <die bei vielen erst durch die Corona-Krise erzwungene intensive Beschäftigung mit bzw. Liebe zum Sofa > (букв. диванная София), т.е. ‘вынужденное – у многих людей лишь из-за коронавирусного кризиса - интенсивное занятие любовью или привязанность к дивану’:

Sitze daheim und studiere Sofasophie букв. ‘Сижу дома и штудирую диванную Софию’ [11].

В этой связи нельзя не упомянуть (9) английский композит *Covid Boomer* и его русскую кальку *ковид-бомеры*. Данные лексемы появились по аналогии с *беби-бомерами*, *миллениалами*; ими в шутку называют представителей будущего поколения, которые появятся в скором будущем на свет после начала эпидемии.

Примером новых слов, вошедших в лексический обиход английского и русского языков с приходом коронавируса, стали лексемы (10) англ. *quarantine shaming*, аналогично: рус. *карантин-шейминг*. Под этим словами подразумевается гнев окружающих, направленный на тех, кто неправильно соблюдает условия карантина. В свою очередь, человек, нарушающий режим самоизоляции и заражающий окружающих, получил название (11) *суперспредер* (от англ. *spreader* ‘распространитель’), а предмет и вещи, к которым прикасался недавно зараженный человек, именуется лексемой (12) *фомит*.

Приведем ещё несколько слов из русского языка, которые использовались в речи и раньше, но с приходом пандемии обрели большее распространение или были наделены новым смыслом:

(13) *удалёнка* ‘работа из дома, на которую многие организации перевели своих сотрудников из-за необходимости соблюдать карантин, в том числе дистанционное обучение в школах и вузах’;

(14) *инфодемия* ‘информационная эпидемия, часто ложная и преувеличенная’;

(15) *санитайзер* ‘обеззараживающая жидкость’;

(16) *тепловизор* ‘прибор для моментального измерения температуры’;

(17) *социальное дистанцирование* ‘мера по сокращению контактов с другими людьми, соблюдение двухметровой дистанции’.

Для немецкого языка периода пандемии характерно появление большого количества композитов, часто с существительным *Corona* в качестве детерминативного компонента [11]:

(18) *Coronavirus-Syndrom* <das plötzliche Bedürfnis, sofort raus aus dem Haus oder dem falschen Land, wo man gerade gestrandet ist, und ab und weg zu müssen - vielleicht dahin, wo die Welt noch in Ordnung ist - besonders wenn es etwas kränkelt> букв. ‘синдром коронавируса’, т.е. ‘неожиданная потребность тотчас покинуть дом или опасную страну, где оказался в затруднительном, тяжелом положении, желание уйти, возможно, туда, где все в порядке, особенно, если что-то болит’;

(19) *Corona-Marsch* <wie Gänsemarsch und Schlangestehen - nur mit 2-3 Meter Abstand halten> **букв. коронавирусный марш, т.е. ‘двигаться гуськом и стоять в очереди змейкой, на расстоянии 2-3 метра друг от друга’;**

(20) *Corona-Party* <Haus-Party zu Zeiten der Hustseuche, im kleineren oder größeren Bekannten-/Freundeskreis, wo ja nichts passieren kann> **букв. коронавирусная вечеринка, т.е. ‘вечеринка на дому в период эпидемии кашля, в маленьком или в большем кругу знакомых либо друзей, где наверняка ничего опасного не случится’;**

(21) *Corona-Pfunde* <Gewicht zulegen während Corona> ‘набрать вес во время коронавируса’;

(22) *Corona-Gouvernante* <Abstand-Warnerin, die beim Kinderspiel mitgeschickt wird> букв. коронавирусная гувернантка, т.е. ‘воспитательница, которая контролирует социальную дистанцию во время детских игр’;

(23) *Geisterspiel* <Spiel im Fußball u.s.w., das unter Ausschluss von Zuschauern stattfindet> букв. игра призраков, т.е. ‘игра в футбол и т.п., во время которой отсутствуют зрители’;

(24) *Herdenimmunität* <kollektive Immunität> букв. стадный иммунитет, т.е. ‘коллективный иммунитет’;

(25) *Gabenzaun* <Zaun, an den Tüten mit (Lebensmittel-)Spenden für Bedürftige gehängt werden> букв. забор с дарами, т.е. ‘забор, на котором вывешиваются в пластиковых сумках продукты питания’.

для малоимущих’.

Помимо активизации словосложения, в немецком языке появляются различного типа аббревиатуры (слоговые, инициальные и т.п.) [11], ср.:

(26) *MuNaske* < **Mu**[nd- und] **Na**[senma]s**ke**> ‘защитная маска’;

(27) *Spuschu* < **Spu**[ck]s**chu**[tz]> букв. защита от плевания, шутл. ‘защитная маска’;

(28) *VIP* < **voll** **isolierte** **Person**; eine sich selbst **isolierende** **Person**> ‘полностью изолированный в период пандемии человек; самоизолирующийся человек’.

3. Выводы.

3.1. Стремительное распространение коронавируса принесло немало новых понятий, слов и новых значений слов. Пандемия коронавирусной инфекции обогатила английский, немецкий и русский языки новыми словами, лексико-семантическими вариантами слов и выражениями.

3.2. В структурном отношении лексика пандемии характеризуется в целом в русском, немецком и английском языках активизацией суффиксального способа, словосложения, синтаксического и семантического способов, аббревиации и контаминации. Многие слова в русском и немецком языках являются заимствованиями из английского.

3.3. В стилистическом отношении коронавирусная лексика характеризуется широким регистром (разговорные, фамильярные, ироничные, шутливые, грубые), среди них преобладают слова с негативной коннотацией (подценить корону; цифровой концлагерь; ковидиот и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Васильева, Е. В.** Пандемия коронавируса обогатила языки новыми словами и выражениями / Е.В. Васильева. – URL: <https://newdaynews.ru/coronavirus-covid-19/688292.html> (дата обращения 20.08.2020) – Текст: электронный.

2. **Klose-Kückelhaus, A.** Neue Wörter in der Coronakrise – von Social-Distancing und Gabenzaun. – URL: <https://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport> (дата обращения: 20.08.2020) – Текст: электронный.

3. **Möhrs, Ch.** Grübelst du noch oder weißt du es schon? – Glossare erklären Corona-Schlüsselbegriffe. – URL: <https://www.1.ids-mannheim.de/sprache-in-der-coronakrise/> 29/06/20, 24528 bytes (дата обращения: 20.08.2020) – Текст: электронный.

4. Wikipedia-Artikel „Herdennimmunität“. – URL: <[https:// de. wikipedia.org /wiki/Herdennimmunität](https://de.wikipedia.org/wiki/Herdennimmunität)> (stand:4.05.2020) – Текст: электронный.

5. **Zifonun, G.** Zwischenruf zu „Herdennimmunität“. – URL: [https:// www.1.ids-mannheim.de](https://www.1.ids-mannheim.de) (дата обращения: 29. 06. 2020) – Текст: электронный.

6. DWDS-Themenglossar zur Covid-19-Pandemie. – URL: [https:// www. dwds.de](https://www.dwds.de) (дата обращения: 29. 06. 2020) – Текст: электронный.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

7. Британский национальный корпус. – URL: [http:// www. natcorp. ox.ac.uk/](http://www.natcorp.ox.ac.uk/) (дата обращения: 20.08.2020) – Текст: электронный.

8. Мангеймский корпус немецкого языка. – URL: <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora> (дата обращения: 20.08.2020) – Текст: электронный.

9. Национальный корпус русского языка. – URL: [http://www. ruscorpora. ru / new /search-main.html](http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html) (дата обращения: 20.08.2020) – Текст: электронный.

10. Urban dictionary. – URL: [https:// www.urbandictionary.com](https://www.urbandictionary.com) (дата обращения: 30.06.2020) – Текст: электронный.

11. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache und Spaß an Umgangssprache und Sprichwörtern. – URL: [https:// mundmische.de](https://mundmische.de) (дата обращения: 30.06.2020) – Текст: электронный.

УДК 811.512.164

Т. Б. Бекджаев,

Туркменский Государственный университет имени Магтымгулы, г. Ашхабад, Туркменистан

ФРАЗЕЛОГИЗМЫ ТУРКМЕНСКОГО ВАРИАНТА ЭПОСА “ОГУЗНАМА”

Аннотация. Книга знаменитого туркменского историка Салар баба Гулалы оглы Харыдары является важным источником изучения состояния туркменского языка в XVI веке. В книге встречаются десятки фразеологизмов, которые отражают духовное богатство, национальное своеобразие, жизненный уклад туркменского народа. Часть этих фразеологизмов без изменения употребляется в современном туркменском языке, а часть вышла из употребления или изменила свое значение. Более пристальное изучение фразеологизмов, встречающихся в языке туркменского варианта «Огузнама» даст возможность

описать изменения, происходившие в языке в исторического времени и выяснить общетюркские фразеологические единицы.

Ключевые слова: туркменский вариант Огузнама, фразеологизмы, туркменский язык, тюркские языки.

T. B. Bekjaye,

Turkmen State University named after Magtymguly, Ashgabat, Turkmenistan

THE USAGE OF SET PHRASES IN THE TURKMEN VERSION OF THE BOOK “OGUZNAMA”

Abstract. The book “Jamag at-tawarih” (The collection of histories), written by Fazlalla Reshidedin and belonging to the 14th century plays the great role in the study of the history, language and literature of Oguz people (Turkmen people). Salar Baba Gulaly ogly Harydary translated this book into Turkic languages in 16th century. “Oguznama” book is the precious source in the study of the history of Turkmen language and its relationship with Turkic languages. The original feature of set phrases is that they include the distinguishing character of people’s life, their psychology and world outlook. Any set phrase is an unvarying phrase having a specific meaning, or being the only context in which a word appears and it reflects the peculiarities of the language of a nation. The set phrases used by Turkic nations, including Turkmen, in 16th century can be found repeatedly in “Oguznama” book. If some extant set phrase came into modern Turkmen language unchanged, or with a little phonetic changes, then others came without coincidence and with the change of meanings. And this work includes the analysis of these types of set phrases.

Keywords: Turkmen version of the book “Oguznama”, set phrases, the Turkmen language, the Turkic languages.

Книга “Огузнама” занимает видное место в духовном и литературном наследии тюркских народов. В книге описываются события, произошедшие в течение долгого исторического времени, а также причина их появления.

Как и большинство народов востока, туркмены свою историю передавали из уст в уста. Появление письменности привело к появлению письменных источников. С появлением письменности появилось и письменный вариант “Огузнама”. Однако, из-за ненадежности письменных источников, большинство из них не дошли до наших дней. До наших дней сохранились считанные источники, созданные на уйгурском и арабском языках. Одним из них является источник “Jamag at-tawarih” (“Сборник историй”) Фазлаллаха Решидеддина.

Произведение учёного XIV века Фазлалла Решидеддина “Джамыг ат- таварих” имеет важное значение для изучения истории, языка, литературы огузов (туркменов). Эта книга в середине XVI века была переведена с персидского на тюркский язык. Перевод был осуществлён усилиями Салар баба Гулалы оглы Харидады [1, с. 15].

Об этом переводе ученый-историк Н.Халимов пишет: “Перевод этой книги включает в себя раздел “Турки ковумларын тарыхы” (“История тюркских народов”), “Селжук неслинин тарыхы” (“История сельджуков”), “Хытай тарыхы” (“История Китая”), “Израйыллыларын тарыхы” (“История народов Израиля”), “Хинд тарыхы” (“История Индии”), “Газан ханын тарыхы” (“История Газан хана”)”. [2, с. 5] книга, названная “Огузнама”, хранится в рукописном фонде Института языка, литературы и национальных рукописей имен Магтымгулы. Книга Салыра баба Харидады является самой древней книгой, время создания которых известно.

Книга переведена на язык, понятный всему тюркоязычному населению своего времени. В „Огузнама“ содержатся ценные сведения, лексика и фразеологии тюркских языков средних веков, для изучения истории туркменского языка, его связей с другими тюркскими языками.

Как известно, фразеологизмы-это устойчивые изоморфные, неделимые словосочетания, имеющие переходное значение. Особенностью фразеологизмов является, то что в них хранятся своеобразие быта, психологии, менталитета народа. Фразеологизмы любого народа отражает богатство, потенциал языка. В “Огузнама” часто встречаются фразеологизмы, которые были популярны в языке туркмен XV- XVI века.

Часть этих фразеологизмов встречается в неизменном виде и в современном туркменском языке, а некоторые в настоящее время активно не употребляются. Как нам представляется фразеологизмы, как и слова, могут выйти из активного употребления. В языке “Огузнама” такие фразеологизмы встречаются очень часто.

Из фразеологизмов, которые были использованы в тексте «Огузнама» и не дошли до наших дней (выпали из активного употребления), можно назвать дилхошлык бермек – говорить приятное, терс гитмек – сопротивляться, аяк тутмак – угощать, зарезать в честь кого-то жертвенное животное, к

фразеологизмам, изменившим значение можно отнести фразеологизмы аяк басмак направляться, идти в путь (в современном языке – идти, пойти), ил болмак – подчиниться (в современном языке – быть дружным), гол бермек – быть вдобрых отношениях (в современном языке – стат учеником мастера). Необходимо отметить, что некоторые из этих фразеологизмов употребляются в первоначальном значении в произведениях классиков туркменской литературы и некоторых диалектах туркменского языка. Изучение языкового своеобразия «Огузнама» даст возможность уточнить значения, которые они имели в исторические времена и вернуть их в лексический состав туркменского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Огузнама.** –Ашгабат: „Ылым“, 2001. –184 с. – Текст: непосредственный.
2. **Фазлалла Решидедин.** Огузнама. –Ашгабат: Туркменистан, 1990. –117 с. – Текст: непосредственный.

УДК 37.026.7

А.А. Билялова¹, Н.Е. Королева²,

¹Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия.

²Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья рассматривает эффективные подходы к языковой подготовке студентов для решения ими профессиональных задач. Необходимо организовать взаимодействие всех учащихся и придать учебному процессу практическую направленность с использованием современных обучающих приемов, методов и технологий.

Ключевые слова: коммуникация, лингвистическая компетенция, иностранный язык, специалист, профессиональная деятельность, активизация

A.A. Bilyalova 1, N.E. Koroleva 2,

¹Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

²Kazan Federal University, Elabuga, Russia

EFFECTIVE APPROACHES IN LANGUAGE TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article considers effective approaches to the language training of students. To use a foreign language in practical activities when solving professional problems, it is necessary to organize the student's interaction with other students and give the learning process a real, practical focus using modern teaching techniques, methods and technologies.

Keywords: communication, linguistic competence, foreign language, specialist, professional activity, revitalization

Расширение деловых и культурных связей с зарубежным миром требуют такой подготовки специалистов, для которых знание иностранных языков является профессиональной необходимостью, поэтому перед преподавателями иностранного языка встают новые задачи.

Государственный Образовательный Стандарт профессионального образования нового поколения предусматривает дальнейшее развитие межкультурной коммуникации и лингвистической компетенции студентов [1]. Следовательно, цель изучения иностранного языка двусторонняя: с одной стороны – это общекультурное требование к личности, к ее способности к общению, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия людей. В современных условиях – это готовность к налаживанию межкультурных связей, к участию в международных мероприятиях, уважать духовные ценности других народов. С другой стороны – это требование к профессиональной пригодности: умение пользоваться иностранным языком в практической деятельности при решении профессиональных задач, взаимодействовать с участниками производственного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом. Только объединяя эти две стороны, обучаемый может состояться как профессионал, компетентный специалист в своей сфере деятельности.

До недавнего времени обучение иностранному языку представляло собой в основном трансляцию некой суммы знаний и формирование умения чтения и перевода, в основном, с иностранного языка на русский, поэтому для большинства выпускников колледжей и вузов стояла реальная проблема говорения и общения на иностранном языке.

В современных условиях языковая подготовка должна находиться в более тесном контакте с

реальностью, в которой будущий специалист будет осуществлять свою профессиональную деятельность, чтобы он смог интегрировать свои знания с практикой. В этой связи назрела необходимость пересмотра обучающих приемов, методов и технологий применительно к предмету «Иностранный язык». Для достижения выше поставленной цели необходимо сделать обучающегося активным субъектом учения, организовать его взаимодействие с другими обучающимися и придать учебному процессу реальную, практическую направленность.

В жизни каждый человек является участником многих малых групп и коллективов. Это справедливо и для профессиональной жизни, когда решение определенных задач требует участия в паре, тройке, команде, бригаде и т.п. В какой-то момент участники групп могут решить, что им необходимо сделать в ближайшее время; в другой раз они могут пожелать запланировать какую-то программу, часто им нужно обсудить вопросы насчет какого-либо свершившегося события. Поэтому обучение правилам ведения беседы, дискуссии, обсуждения, диалога и полилога, которые в зарубежных методиках называются «cooperative learning» [2], не вызывает сомнения.

Но также не стоит выпускать из вида проблемные задания, основывающиеся на отсутствии или нехватке информации, т.е. основных «двигателях», того, почему люди задают вопросы, ищут пути решения, обсуждают проблему, работают вместе и непосредственно общаются. Эта технология носит название «case» (способность находить выход из положения при помощи решения конкретных задач). Ядром данной технологии является разработанный набор учебно-методических материалов (кейсов). Кейсы бывают обучающие (Case-stated method), когда преподаватель формулирует проблему и приводит два-три примера ее решения, а учащимся предлагается обсудить и высказать свое мнение, обосновывая свою точку зрения. Преподаватель тоже участвует как полноправный член коллектива, комментируя точки зрения студентов; аналитический кейс (Case-incident method) - Кейс содержит несколько больше вариантов (три-четыре) решения и информационные источники по проблеме, студенты выбирают свое решение и обосновывают его, опираясь на материалы готового кейса; эвристический кейс (Case-problem method) - преподаватель готовит начальный кейс, определяет проблему в общих чертах, обучающиеся конкретизируют проблему, приводят иллюстрирующие примеры и дополняют кейс новой информацией; исследовательский кейс (Case-study method) - преподаватель лишь определяет проблемное направление, обучающиеся самостоятельно задают проблему, предлагают собственное решение, дополняют готовый кейс новой информацией [3; 6].

Важно, чтобы каждый кейс разрабатывался на основе производственных ситуаций, формирующих у студентов навыки самостоятельного решения производственных задач.

На продвинутом этапе обучения иностранному языку для профессиональных целей можно использовать тренинг-технологии, формирующие навыки анализа ситуации, оценки альтернатив, приема оптимального решения. Суть ее состоит в более полном освоении уже использованных ранее навыков. Преподаватель может предложить ее на повторительно-обобщающих занятиях.

Рассмотренные технологии мы рекомендуем применять при использовании дистанционного и цифрового образования [4], поскольку большинство из них разрабатывается преподавателем и передается (пересылается) обучающимся вместе с методическими указаниями по их выполнению: постановка проблемы, введение в проблему, сбор информации по кейс-проблеме, рассмотрение альтернатив и сравнительный анализ решений, принятие решения, презентация. У студента развиваются интеллектуальные навыки и исследовательское мышление через детальную проработку проблемы [5] в профессиональной деятельности, приобретает устойчивый навык решения практических профессиональных задач, осваивается и присваивается новое профессиональное знание, повышается мотивация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 26.06.2020). – Текст: электронный.
2. **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5. – Текст: непосредственный.
3. **Пожитнева, В. В.** Кейс-технологии для развития одаренности / В. В. Пожитнева. Текст: непосредственный // Химия в школе. – 2008. – №4. – С. 13-17.
4. **Полат, Е. С.** Организация дистанционного обучения в Российской Федерации / Е. С. Полат. Текст: непосредственный // Информатика и образование. – 2005. – № 4. – С. 13-18.
5. Специальный сайт, посвященный методике ситуационного обучения с использованием кейсов. – URL: <http://www.casemethod.ru/> (дата обращения: 26.06.2020). – Текст: электронный.

6. **Кайзер, Ф.-Й.** Методика преподавания экономических дисциплин (основы концепции, направленной на активизацию процесса обучения) / Ф.-Й. Кайзер, Х. Камиски. – Москва: Вита пресс, 2007. – 182 с. – Текст: непосредственный.

УДК 811.161'42 : 070(045)

А.А. Биюмена,

Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь

ОБ ОДНОМ МАРКЕРЕ «ЧУЖИХ» В МЕДИАДИСКУРСЕ

Аннотация. Рассматривается дихотомия «свои – чужие» как одна из базовых бинарных оппозиций, лежащих в основе самоопределения личности и формирования групповой идентичности. В прессе советского периода одним из маркеров принадлежности государства к группе «чужих» было указание на несоблюдение закона его руководством.

Ключевые слова: бинарная оппозиция, идентичность, медиадискурс, оценочность, «свои – чужие», советская пресса.

A.A. Biyumena,

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

ONE MARKER OF “FOES” IN THE MEDIA DISCOURSE

Abstract. The dichotomy “friends and foes” is considered as one of the basic binary oppositions that underlie self-determination of personality and group identity formation. In the Soviet press one of the markers of a country belonging to the group of “enemies” was pointing at the fact that its leadership did not comply with the law.

Keywords: binary opposition, identity, media discourse, evaluation, “friends – foes”, the Soviet press.

Дихотомия «свои – чужие» представляет собой одну из универсальных бинарных оппозиций, с помощью которых человек познает мир. Как пишет Ю.М. Лотман, «Всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее (“свое”) пространство и внешнее (“их”))» [2, с. 257]. Данная категория играет важную роль в самоидентификации личности и формировании чувства ее принадлежности к той или иной социальной группе. Норвежский исследователь И. Нойманн считает, что коллективные идентичности «существуют благодаря тому, что отделяют одних людей от других при помощи определенных маркеров (показателей)» [4, с. 15].

Оппозиция «свои – чужие» неразрывно связана с категорией оценки: область «своего» всегда отмечена положительной аксиологичностью, а пространство «чужого» – отрицательной. Важной особенностью выражаемой данной оппозицией оценки является ее глубинный характер, так как она «относится к древнейшим архетипическим представлениям человека, связанным с представлением об идентичности. Эти аксиологические архетипы уже не осознаются носителями языка и являются важным условием формирования этноса и его языка» [1, с. 114].

Анализируя рассматриваемую оппозицию, В.Г. Лысенко выделяет в ней несколько аспектов, важнейшими из которых нам представляются этологический (биологически заложенное в человеке отношение к чужому как к угрозе для своей группы) и мифологический (осмысление чужого как аномалии по отношению к «своим» – носителям нормы) [3]. Поэтому неудивительно, что во многих ситуациях «чужие» маркируются как «враги».

Пространство публичной коммуникации и, в частности, медиадискурса, часто обнаруживает бинарную организацию, четко разграничивающую области «своего» и «чужого», «вражеского». В зависимости от конкретных исторических, социальных, политических, экономических условий образ «врага» меняется – прежние «враги» становятся «друзьями» или «союзниками», появляются новые «враги».

После фултонской речи У. Черчилля, в которой он в 1946 г. провозгласил бинарную структуру мира, основанную на оппозиции «Запад – Восток», в советской прессе на роль главного «врага» выдвигаются западные страны. В круг «своих» включаются все страны социалистического блока, а также угнетаемые группы населения на «вражеской» территории. Кроме того, в оппозицию Запада и Востока «клином вторгалась широкая, но изломанная, местами рваная полоса колониального, а затем постколониального слаборазвитого пространства» [5, с. 107], отдельные представители которого позиционируются журналистами как «свои» или «чужие» в зависимости от политической конъюнктуры.

Как показал анализ материалов газеты «Советская Белоруссия», одним из маркеров «чуждости» в послевоенной прессе являлось указание на несоблюдение закона правительствами некоторых государств, что подчеркивалось с помощью лексем *незаконный, неправомочный, нарушение: ... реквизиция судов на*

основании фашистского закона, применявшегося в условиях войны, носит антидемократический и **незаконный** характер и является серьезным покушением на право забастовки (23.06.59); Подобные «рекомендации», подчеркивает газета, **нарушают** права и гарантии, которые предоставляются конституцией гражданам Уругвая (06.07.63); Этот акт стал новым свидетельством подрывной политики американской администрации, направленной против КНДР, грубым **нарушением** суверенитета республики (30.08.81).

Для характеристики «врагов» советская пропаганда активно использовала отбор и выдвигание негативных фактов, свидетельствующих также о неправомерных репрессивных действиях властей, которые обозначались такими словами как *казнь, арест, расстрел, смертный приговор, преследования, произвол, репрессии, облава, арест, обыск, допрос, бесчинства, расправа*: Полковник Хаули не мог ничего сказать в оправдание **произвола** американских властей (17.03.48); В письме приводятся подробности **полицейского преследования** 73-летней женщины, **грубого обыска и допроса** (27.07.51); **Бесчинства** американской военицины в Англии (11.02.59); ... взрыв был делом рук официально запрещенной в Ольстере профашистской организации «Объединение ольстерских добровольцев» с целью дать властям новый повод для усиления **репрессий** против движения за гражданские права, проводимых на основании «закона о чрезвычайных полномочиях» (27.08.71); Очевидцы ... все чаще рассказывают о **казнях** или **смертных приговорах** в рамках кампаний, начатых китайскими властями в связи с волнениями... (16.04.77); Улицы патрулируются оккупантами, проводятся поквартирные **обыски** и массовые **аресты** (13.09.85).

Проведенный анализ материалов прессы показывает, что данная апелляция активно использовалась советскими журналистами при указании на «чужие» государства в течение всего послевоенного периода, вплоть до распада Советского Союза, позволяя формировать общественное мнение и объединять людей в группу «своих» для борьбы с «врагами».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Косихина, С. В.** «Свои» и «чужие» в рассказе А.И. Куприна «Гамбринус» / С.В. Косихина. – Текст : непосредственный // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Гуманитарные науки. – 2020. – №1 (830). – С. 113–121.
2. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2004. – 704 с. – Текст : непосредственный.
3. **Лысенко, В.Г.** Познание чужого как способ самопознания (попытка ксенологии) / В.Г. Лысенко. – Текст : непосредственный // Россия в диалоге культур. – М.: Наука, 2010. – С. 90–102.
4. **Нойманн, И. Б.** Использование «Другого». Образы Востока в формировании европейских идентичностей / И.Б. Нойманн. – М.: Новое изд-во, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. **Сафронов, А.** «Свои» и «чужие» / А. Сафронов – Текст : непосредственный // Свободная мысль. – 2010. – №11(1618). – С. 97–112.

УДК 378.14

Т.Ф. Бородина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ «4К» КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье обсуждаются приоритетные задачи современного образования, связанные с формированием и развитием ключевых компетенций 21 века. Рассматриваются инновационные образовательные технологии, которые обеспечивают эффективное решение этих задач. Также указываются некоторые особенности применения таких технологий как blended learning, flipped learning, eduScrum и их возможности в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация, смешанное обучение, перевернутое обучение, эджайл-технологии.

T.F. Borodina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF "4K" COMPETENCIES' DEVELOPMENT

Abstract. The article discusses the priority tasks of modern education related to the formation and development of key competencies of the 21st century. The article considers innovative educational technologies

that provide an effective solution to these problems. Some features of such technologies as blended learning, flipped learning, eduScrum and their capabilities in the process of teaching a foreign language at a university are also indicated.

Keywords: creativity, critical thinking, collaborating, communicating, blended learning, flipped learning, agile-technologies.

Современную эпоху можно охарактеризовать как время радикальных преобразований. Мы являемся свидетелями кардинальных изменений в разных сферах жизни, которые отмечаются рождением новых бизнес-моделей, коренным изменением систем производства и потребления, сменой парадигм социального взаимодействия, трансформациями на уровне правительств и государственных учреждений, а также, наряду с другими системами, и в образовании [5].

Развитие информационных технологий и вызовы промышленной революции усилили интерес к так называемым «гибким навыкам», или «soft skills», рассматриваемым в качестве ключевых компетенций 21 века. Аналитики World Economic Forum выделили 10 ключевых компетенций 2020 года: умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, компетенция управления людьми, навыки координации и взаимодействия, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры и когнитивная гибкость [3].

Изучение документов, определяющих образовательную политику в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, к которым относятся лидеры образования – Гонконг, Сингапур, Южная Корея, Япония, а также Вьетнам, привело к выделению наиболее часто встречающихся компетенций, установок, ценностей. Первые позиции в них занимают критическое мышление, креативное (или инновационное) мышление, кооперация и коммуникация. Так, навыки XXI в. также получили название 4 C's (система «4К» компетенций): Creative thinking (креативность), Collaborating (сотрудничество), Communicating (общение), Critical thinking (критическое мышление). На этих четырех китах, по мнению многих экспертов, основывается возможность прогрессивного развития всего общества в целом [6].

В основе этих компетенций лежат воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных суждений и предположений, принятие целей группы и оценка общего результата. Они позволяют обучающимся выстраивать собственную образовательную стратегию, учиться и проявлять себя в исследовательской деятельности в кооперации с другими.

Развитие «4К» компетенций предполагает такой принцип построения процесса обучения, который бы способствовал созданию пространства для формирования и/или развития креативного и критического мышления студентов, их способности к коммуникации и сотрудничеству. Следует отметить, что только целесообразно и целенаправленно выстроенная система может обеспечить достижение поставленных целей. Важным компонентом этой системы является методическое наполнение процесса обучения дисциплинам, преподаваемым студентам, в том числе иностранным языкам.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом. Наряду с решением актуальных образовательных задач, ведущих к формированию у студентов профессиональных компетенций, занятия по иностранному языку в вузе способствуют также формированию общекультурных и универсальных компетенций. Возможным представляется также развитие ключевых компетенций 21 века.

Открытым остается вопрос о стратегиях и технологиях обучения, применение которых в контексте преподавания иностранного языка в вузе обеспечивает эффективность процесса развития «4К» компетенций. Рассмотрим некоторые из них.

В условиях глобальной цифровизации, в том числе в системе образования, эффективной формой организации процесса обучения можно назвать технологию *blended learning*. Являясь смешанным вариантом традиционного и дистанционного форматов обучения, *blended learning* представляет собой студенто-центрированное обучение, которое позволяет студенту самостоятельно определять путь и скорость освоения учебного материала. Обучение реализуется на аудиторных занятиях, но также активно применяются компоненты цифрового образования – обучающие платформы, онлайн-формы, цифровые устройства и мобильные девайсы.

Смешанное обучение предполагает обеспечение ряда условий: 1) проведение персонализированных аудиторных занятий подготовленным преподавателем-инструктором; 2) наличие доступных в сети для студентов учебных материалов; 3) автономное изучение студентами в асинхронном сетевом режиме материалов, прошедших тщательный отбор содержания и структурирование для лучшего усвоения; 4) регулярное сетевое взаимодействие с целью обмена информацией между студентами, студентом и преподавателем; 5) демонстрация полученных знаний посредством самостоятельно

созданных мультимедийных или устных презентаций; 6) систематизация знаний посредством синхронного онлайн-тестирования; 7) закрепление в условиях непосредственного взаимодействия между всеми субъектами процесса обучения в учебной аудитории полученных ранее (традиционным способом или с применением онлайн-технологий) знаний и навыков [2].

Эффективность смешанного обучения зависит от уровня активности и автономности студентов и повышается при условии перенесения акцентов от преподавателя к студенту. Было также установлено, что студенты, которые при изучении иностранного языка имели опыт регулярного сетевого взаимодействия (синхронного и асинхронного) с преподавателем и другими студентами, демонстрируют в итоге более высокие результаты.

В контексте развития «4К» компетенций успешно применяется также технология *flipped learning* («перевернутое обучение»), основная идея которого заключается в смене места работы – изучение базового (теоретического) материала осуществляется студентами самостоятельно дома, на аудиторных занятиях в группе выполняются практические задания, упражнения.

Главной особенностью технологии перевернутого обучения является изменение формата занятия, которое предполагает создание условий для применения студентами знаний, полученных самостоятельно, и обмена практическим опытом друг с другом. Заранее ознакомившись с материалом, студенты могут на занятии выяснить аспекты, которые остались неясными.

Интенсивный характер изменений образовательного пространства Интернета, с одной стороны, облегчает задачу применения технологии, с другой – ставит проблему критериев отбора ресурсов для ее реализации. Двумя наиболее важными критериями отбора онлайн-ресурсов для применения технологии перевернутого обучения на занятиях иностранного языка являются комплексный характер их потенциала и их адаптивность, что обусловлено спецификой учебного предмета. Работа в рамках технологии *flipped learning* подразумевает активное взаимодействие учащихся друг с другом и развитие их когнитивных способностей [4].

Понятие *Agile-технологии* пришло в систему образования из IT-сферы, в которой оно обозначало гибкую методологию разработки и внедрения программного обеспечения. *Agile-образование* применяет принципы *Agile-манифеста*, внедряемые с 2001 года в разные сферы общественной деятельности, при проектировании учебных программ и повседневной образовательной деятельности.

Под *Agile* следует понимать комплекс методик и подходов к управлению обучением, которые реализуются с учетом некоторых принципов. *Agile-технологии* обеспечивают концентрацию внимания и усилий субъектов деятельности на ее целях, формируют умения выстраивать тактику и стратегию, предполагают обратную связь, определение зоны ответственности каждого участника совместной деятельности и носят личностно-ориентированный характер.

Популярность в настоящее время набирает один из подходов *Agile-технологии* – *eduScrum*. По замыслу этого подхода в сфере ИТ, над разрабатываемым проектом работает группа специалистов с разделенными функциями, в том числе модератор, управляющий процессом разработки по *Agile-принципам*. Весь рабочий процесс бывает поделен на отдельные небольшие периоды, или этапы (спринты), ключевыми характеристиками которых являются краткосрочность и измеримость. Именно указанные особенности этапов обеспечивают эффективность проектной деятельности и равномерность нагрузки всех ее субъектов [1].

Элементы технологии *eduScrum* могут быть использованы и на занятиях по иностранному языку. В качестве варианта реализации этой технологии можно рассмотреть построение серии занятий по определенной логике и алгоритму. Учебная группа делится на несколько рабочих команд (по 4-5 человек), в каждой из которой определяется *Scrum-мастер* (модератор команды), который выстраивает и направляет работу своей группы. Команды получают маршрутные листы для серии занятий – спринта – по определенной учебной теме, содержащие в доступной и понятной форме и достаточном объеме информацию (тема, планируемые результаты – знания, умения, навыки обучающихся, даты, формы контроля, информационное обеспечение, объем работы для базового и продвинутого уровня). Команда самостоятельно планирует свою работу, определяет последовательность и набор своих действий на все занятия этого спринта. Команда сама определяет скорость прохождения учебного материала, объем и характер выполняемых практических заданий.

В начале каждого занятия происходит мини-собрание – обсуждение команды (с участием преподавателя) успехи, достижения (что уже изучено, какие сделаны упражнения и задания, как выполнены, что команда планирует делать дальше, как можно улучшить работу и решить возникшие проблемы). В конце спринта анализируется весь цикл с применением листов обратной связи.

Важным элементом построения занятий с применением технологии *eduScrum* является *Scrum-доска*, применяемая для планирования. Команда, планируя свою работу, обозначает свои конкретные

действия – вносит записи в столбец «План» (приклеивает стикеры с задачами); задачи, находящиеся в работе, переходят в раздел «В работе» (стикер переклеивается из раздела «План» в текущий раздел), а в случае успешного завершения и выполнения задачи – в заключительный раздел «Сделано». Scrum-доска является своего рода средством скрытого контроля преподавателем хода учебного процесса, осуществляемого командами: с ее помощью и сама команда, и преподаватель видят, на какой стадии работы находится команда, какие элементы и задачи в данный момент находятся в работе, что сделано, что еще предстоит сделать, с какой скоростью усваивается материал группой.

Кратко рассмотренные современные технологии обучения, который успешно применяются на занятиях по иностранному языку обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными технологиями знаниевого подхода. Активное самостоятельное изучение материала, сильная мотивация, преобразовательный процесс обучения, совместная групповая работа студентов, их самостоятельное планирование учебной работы и выстраивание собственных образовательных траекторий, применение цифровых ресурсов и сети Интернет с доступными аутентичными материалами, цифровая запись материала – все это не только способствует формированию у студентов совокупности знаний и умений в области иностранного языка, но и содействует достижению приоритетной задачи развития ключевых компетенций XXI века – “4К”-компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Agile менеджмент это – Текст: электронный // prg67.ru: [сайт]. – URL: <https://prg67.ru/menedzhment/agile-menedzhment-eto.html> (дата обращения: 14.10.2020).
2. **Айнутдинова, И. Н.** Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе / И. Н. Айнутдинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – №6. – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-primeneniya-tehnologii-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 04.08.2020).
3. **Ананьева, Т.** Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году / Т. Ананьева. – Текст: электронный. – URL: <http://www.tananyeva.com/single-post/> (дата обращения: 29.07.2020).
4. **Енбаева, Л. В.** Технология flippedclassroom на уроке иностранного языка / Л. В. Енбаева, М. А. Иванова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – №12. – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-flippedclassroom-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 14.10.2020).
5. **Шваб, К.** Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М.: Эксмо, 2016. – 208 с. – ISBN 978-5-699-90556-0. – Текст: непосредственный.
6. **Шилова, С. А.** Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе / С. А. Шилова // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т.6, вып. 4(24). – С. 374-380. – DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380>. – Текст: непосредственный.

УДК 81.42

Ю.С. Бубекова,

Научный руководитель – Л.Б. Бубекова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ (ОБОЗНАЧЕНИЕМ ПТИЦ) В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Настоящая статья посвящена лингвокогнитивному анализу английских и русских паремиологических единиц с компонентом-зоонимом, номинирующим птиц. Сопоставительное выявление когнитивно-семантических особенностей компонентов-зоонимов проводилось с учетом антропоцентрической направленности представленных единиц.

Ключевые слова: паремия, компонент, зооним, орнитоним, пословицы, поговорки, перевод.

Yu.S. Bubekova,

Scientific supervisor – L.B. Bubekova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

PAROEMIAS WITH A ZOONYM COMPONENT (DESIGNATION OF BIRDS) IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract. This article is devoted to the linguo-cognitive analysis of English and Russian paremiological

units with a zoonym component nominating birds. Comparative identification of cognitive-semantic features of zoonyms components was carried out taking into account the anthropocentric orientation of the presented units.

Keywords: paroemia, component, zoonym, ornithonym, proverbs, sayings, translation.

На протяжении многих лет паремии представляют большой исследовательский интерес не только для изучения с научной точки зрения, но и для понимания культурного наследия, реалий, образа мышления и в целом картины мира различных народов нашей планеты. Паремиологические единицы, представляющие вербально-стереотипный способ регулирования человеческого поведения, могут рассматриваться как национально-традиционная форма проявления наблюдательности, назидательности, рефлексивности в человеческом обществе.

Следует отметить, что особенно важную роль здесь играют паремии с компонентом-зоонимом, поскольку имеют, вероятно, наиболее долгую историю существования в языке. Века сосуществования обусловили стремление человека охарактеризовать себя, свои чувства, умения, поведение, состояние, внешность путем идентификации себя с животным. А потому анимализм является семантическим центром паремии, именно в нем скрыто основное метафорическое значение [1, 2, 7].

В рамках данной статьи нами было рассмотрено 50 русских и 50 английских пословиц и поговорок, содержащих компонент-орнитоним.

В ходе семантического анализа паремий было выявлено, что многие английские паремии с компонентом-зоонимом имеют эквиваленты в русском языке. Опираясь на сопоставительный анализ семантики рассмотренных паремий, можно с уверенностью говорить о том, что:

1. В русских паремиях номинация диких птиц представлена гораздо разнообразнее, нежели в паремиях английского языка. Предполагаем, что это обусловлено природным разнообразием России, богатством русского языка, а также с разными ассоциациями по отношению к одним и тем же животным [5,6];

2. Для английских паремий характерно употребление обобщенного слова "bird", тогда как в русском языке широко представлена прямая номинация видов птиц: *A bird in the hand is worth two in the bush.* – *Лучше синица в руках, чем журавль в небе. You cannot catch old birds with chaff.* – *Старого воробья на мякине не проведешь;*

3. Наибольшую частоту употребления в обоих языках имеют номинации домашних птиц: гуся, петуха, курицы, а так же вороны, что связано, вероятнее всего, с тем, что данные виды птиц в равной степени распространены в англоговорящих странах и России: *Breed up a crow and he will peck out your eyes.* – *Вскорми ворону – она тебе глаза выклюет. Every man thinks his own geese swans.* – *Каждый считает своих гусей лебедями;*

4. Некоторые анималистические компоненты имеют одинаковое значение в русских и английских паремиях, однако наблюдаются и различия в значении пословиц и поговорок в рассматриваемых языках с одним и тем же орнитонимом [8];

5. Большинство английских паремий имеет эквиваленты в русском языке;

6. Многие пословицы имеют общие корни, преимущественно латинские: *Eagles don't catch flies.* – *Орел не ловит мух.* - *Aquila non captat muscas* (лат. букв.: Орел не ловит мух);

7. Большинство русских и английских пословиц имеют синонимичные варианты: *Ворон ворону глаз не выклюет* - *Crows will not pick crow's eyes/Hawks will not pick hawks' eyes* (букв.: Ястреб ястребу глаз не выклюет) [9];

8. Наиболее распространенным способом перевода рассмотренных паремиологических единиц является частичный эквивалент: *Don't count chickens before they are hatched.* – *Цыплят по осени считают. A cock is valiant on his own dunghill.* – *Всяк кулик на своем болоте велик* [3,4].

Проанализировав все вышеперечисленные примеры, можно сделать вывод, что при переводе паремиологического слоя языка переводчик должен быть как никогда аккуратен, поскольку не существует каких-либо точных правил перевода. Помочь ему может лишь множество различных классификаций. Однако необходимо отметить, что все пословицы и поговорки не переводятся согласно какой-либо одной классификации. Переводчику необходимо выработать умение самостоятельно ориентироваться в контексте ситуации, учитывая при этом национальные и культурные особенности, адекватность и эквивалентность перевода и многие другие факторы.

Таким образом, в ходе проведенного нами анализа английских и русских паремий с компонентом-зоонимом были выявлены количественные и качественные различия, объясняемые своеобразием национальной языковой картины мира, этноспецифическими особенностями семантического переноса в паремиях, а также различным набором языковых средств объективации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдулкаримова, П.А.** Фразеологические и паремиологические единицы эмотивной семантики с компонентом-зоонимом в аварском и английском языках: автореф. дис. канд. филол. наук / П.А. Абдулкаримова. – Махачкала, 2012. – 23 с. – Текст: непосредственный.
2. **Алефиренко, Н.Ф.** Фразеология и паремиология: учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, 2009. – 344 с. – Текст: непосредственный.
3. **Гарбузова, Т.М.** Английский язык в пословицах и поговорках: English through proverbs / Т.М. Гарбузова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 155 с. – Текст: непосредственный.
4. **Иванов, Е.Е.** Этимология английских пословиц / Е.Е. Иванов. – Текст: непосредственный // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. Humanities & Social Sciences. – 2015. – №8. – с. 864–872
5. Русско-английский словарь пословиц и поговорок / под ред. А. Маргулиса, А. Холодной. – McFarland & Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina, and London, 2000. – 487 с. – Текст: непосредственный.
6. Словарь русских пословиц и поговорок / под ред. В.П. Жукова. – 4-е изд. – М.: Рус.яз., 1991. – 534 с. – Текст: непосредственный.
7. Mieder W. Proverbs: A Handbook / W. Mieder. – London: Greenwood press, 2004. – 304 p. – Текст: непосредственный.
8. Native English – URL: <https://www.native-english.ru/proverbs> (дата обращения 27.02.2020). – Текст: электронный.
9. The Oxford Dictionary of Proverbs 5th Edition / edited by J. Speake, J. Simpson. – Oxford University Press, 2008. – 625 p. – Текст: непосредственный.

УДК 81'42

А. Б. Бушев,

Тверский государственный университет, г. Тверь, Россия

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦИАЛЬНОГО ЛИЦА

Аннотация. Коммуникация в сетях рассматривается исследователем на нескольких уровнях – при изучении собственно языкового материала, психологических феноменов коммуникации, особенностей масс-медийной коммуникации в сетях. Коммуникация в сетях официального лица – вид политического и государственного пиара, представляющая собой гибрид межличностной и массовой коммуникации, гибрид личной и публичной коммуникации.

Ключевые слова: сетевая коммуникация, социальные сети, психология коммуникации, язык компьютерной коммуникации, дискурс массовой коммуникации, политический пиар.

Alexandre B. Bouchev,

Tver State University, Tver, Russian Federation

NET COMMUNICATION OF OFFICIALS

Abstract. The author of the paper looks at net communication from three different perspectives: first – studies of language material, second – physiological aspects of communication, third – characteristics of mass communication processes in nets. The communication of officials in public networks is the hybrid of interpersonal and mass communication, the hybrid of personal and public communication. It is looked upon as the sort of political and state PR.

Keywords: net communication, social nets, psychology of communication, the language of computer-mediated communication, mass communication discourse, political PR.

Очевидно, что исследование сетевой коммуникации должно диктоваться своей логикой, отвечающей на вопросы: как, что и зачем?

На начальном этапе – исследования особенностей языка общения в сети – исследователя привлекает изучение самой фактуры речи. Это не письменная, но и не устная речь («сквозь экраны доносится стихия устной речи»). Это речь, предъявленная публично. На этом уровне внимание исследователя не могут не привлекать особенности лексики, графики, сленга, особенности грамматики языка, используемого для коммуникации. По мнению Н. Б. Мечковской, одной из первых описавшей эти языковые процессы, они отражают тенденцию к усложнению языков в сочетании с внешней (стилистической) демократичностью общения [1]. Глубинное усложнение такого общения обусловлено возрастанием интеллектуально-семиотической насыщенности жизни, возможностью для текста мгновенно преодолевать расстояния, трансграничной доставкой сообщений, повсеместным изучением и применением «новой латыни» – базового английского, смешением кириллического и латинского кодов,

тенденцией к интерактивности и коммуникативному взаимодействию отправителя и получателя сообщений, мультимедийности и креолизованности такой коммуникации, возможностью длительного сохранения носителей такого общения, публичного их показа, архивирования.

Научной рефлексии подлежат особенности языковой игры: привлекают внимание «язык падонкаф», представляющий игровую фонетизацию письма, который считают вершиной метаязыковой рефлексии, применение иконических значков, креолизация такого дискурса. Созданы словари таких вариантов языка: списки-словари компьютерных символов, клишированных фраз (типа *ИМХО*), компьютерного сленга – комбинирующего сленг молодёжи и IT-профессионалов. Надо сказать, что удалось выявить, что от нормативного языка язык сетей отличается весьма, характеризуется пренебрежением к нормативности, установлением своих узуальных норм.

Всем этим интересным исследованиям языковой ткани можно поставить такой упрек: коммуниканты весьма успешно справляются с коммуникацией в таких условиях, а составлять словари ненормативного языка – занятие для языковеда бесперспективное. В одном американском учебнике по психиатрии было хорошо сказано: «Затруднения с орфографией не препятствуют жизненному успеху». Бесперспективно говорить о «повышении культуры речи в Сети», мечтать о регулировании всего и вся. Это свободное коммуникативное пространство. Оно тем и славится.

На наш взгляд, такие работы актуальны лишь для этнографии коммуникации и лингводидактики. Прекрасно, что изучается живой язык, язык, употребляемый носителями в такой столь новой сфере, как текстинг. Структурные особенности сокращений, особенности сленговых словечек для науки о языке дают мало.

По нашей логике, на втором этапе исследований сетевой коммуникации интерес вызывают особенности интеракции, дискурса коммуникантов. Уже при первых исследованиях общения в сети высказывались наблюдения над характером коммуникации в ней (ироничность, агрессивность, аддикция, безграничные игровые возможности при анонимности масок и т.д.)

Оказалось, например, что сеть притягательна для людей, испытывающих проблемы в реальном общении. Оказалось, что коммуниканты в Сети часто испытывают психологические проблемы реального общения. Их сетевая коммуникация отражает их личностные свойства и интересы. Эта коммуникация оказалась весьма агрессивна, лишена рефлексивности. Для нее характерно такое явление, описанное социологами еще в конце прошлого века, как социальный солипсизм.

Общение в таких исследованиях предстаёт не как лингвистический, а как психологический, социологический феномен. Это общение лично-публичного характера, для которого характерны анонимность, безнаказанность, карнавализация, бесчисленные легкие возможности самопрезентации.

Также оказалось, что сетевая коммуникация – благоприятная среда для пиара, промотирования контента. Это дешево и эффективно, это опережающая коммуникация. Это используется в государственном (пиар первых лиц) и политическом (пиар политиков) пиаре.

Оказалось, что это оценочно-окрашенная коммуникация, коммуникация провоцирующих стратегий. В виду социальной значимости рассмотрению в таком общении подвергается феномен флудинга, флейминга, буллинга. В этом отношении сетевая коммуникация – прекрасный полевой материал для психологов.

Для лингвиста здесь интересны тактики оскорбления, оценки – прямые и не прямые. В лингвистике изучение оценки в дискурсе имеет почтенную историю (Е. М. Вольф и др.). Итак, в сетевой коммуникации проявляются психологические настроения и установки – агрессия, депрессия, обсессивно-компульсивная потребность в коммуникации, Интернет-зависимость, буллинг (может быть и не кибер-), харассмент (может быть и не кибер-). Показательно, что среди выступающих по поводу буллинга есть специалисты по преступности, криминологи, педагоги. Коммуникация в сети, буллинг – прежде всего предмет интереса психологов. Дальше умения нажать на кнопку «СТОП» дело пока не идет.

Третий уровень исследований представляет собой исследование процессов масс-медийной коммуникации. Сети, сетевой дискурс представляют собой расширение возможностей конкретного человека по достижению и коммуникативному приобщению к разнообразным дискурсам [2]. Произошла виртуализация отдельных областей человеческого общежития, общественного сознания. Плюс культура масс-медийная (на наших глазах становящаяся экранной культурой) означает потребление в Сети таких видов массовой коммуникации, как журналистика, пиар, массовая политическая коммуникация и реклама.

Известна история 2019 года с заявлениями Трампа в Твиттере о том, что четыре американские женщины-политики, небелые и нехристианки, отличающиеся в глазах Трампа своеобразием политической позиции, должны «ехать домой».

Donald Trump's suggestion that four Democratic congresswomen who criticised his administration's

handling of immigration "can leave" has led to **accusations of racism and xenophobia against the US president**. Now Alexandria Ocasio-Cortez, Ilhan Omar, Ayanna Pressley and Rashida Tlaib have responded, **urging Americans "not to take the bait"**. <https://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-48998696>

The politicians known as The Squad – three of whom were born in the US – dismissed Mr. Trump's Twitter remarks as a "distraction" from the **"callous chaos and corrupt culture of this administration"**.

Приводятся дословные ироничные ремарки Д. Трампа: "Why don't they go back and help fix the totally broken and crime-infested places from which they came. Then come back and show us how it is done".

"These places need your help badly, you can't leave fast enough. I'm sure that Nancy Pelosi would be very happy to quickly work out free travel arrangements!"

Сайты глобальных медиа представляют и ретвиты, и профили оскорбленных твиттер-заявлением политиков, и возможность другим политикам участвовать в скандале, дать свои оценки, наращивая свою публичность:

Former Republican presidential candidate Mitt Romney has called the president's words **"destructive, demeaning, and disunifying"**. But Mr. Trump has defended what he wrote, denying accusations of racism.

In the UK, Jeremy Hunt and Boris Johnson, the two candidates to become Conservative Party leader and prime minister, have called the remarks "totally offensive" and "unacceptable".

Так, пользователи Твиттера имеют возможность не только оценить слова Трампа, но и высказать свое мнение по существу заявления – что значит «отправляться домой» для этих политиков:

Meanwhile, some Americans have been sharing with the BBC their own experiences of being told to "go home" or "go back".

Эти Твиттер-батальи вызывают волну газетных публикаций. Выразительные заголовки газет 15 июля 2019 года:

Theresa May condemns Trump's 'go back' remark to congresswomen.

The outgoing PM called Mr. Trump's words **"completely unacceptable"**, according to her spokesperson.

Скандал, возникший на месте внутренней проблемы, приобретает международный оттенок.

Подчеркиваются расхождения между демократами и республиканцами:

Prospective Democratic presidential candidates denounced Mr. Trump's tweets as **racist and divisive**.

Republican Party representatives largely kept quiet.

Полученные обвинения в расизме и национализме вызывают стратегию провокационной коммуникации. Д. Трамп наступает на депутатов-леваков:

"When will the Radical Left Congresswomen apologise to our country, the people of Israel and even to the office of the President, for the **foul language they have used**, and **the terrible things** they have said. So many people **are angry at them** and their **horrible and disgusting** actions," he said.

"If Democrats want to unite around **the foul language and racist hatred spewed from the mouths and actions** of these very **unpopular and unrepresentative Congresswomen**..."

Ответ со стороны демократов не замедлил себя ждать. Заметим, что демократы преследуют свою политическую повестку:

Ms Pelosi quoted Mr Trump's tweets and described them as **"xenophobic"**.

"When @realDonaldTrump tells four American congresswomen to go back to their countries, he reaffirms his plan to 'Make America Great Again' has always been about making America white again. Our diversity is our strength and our unity is our power," she wrote.

I reject @realDonaldTrump's xenophobic comments meant to divide our nation. Rather than attack Members of Congress, he should work with us for humane immigration policy that reflects American values. Stop the raids – #FamiliesBelongTogether!

Показательны ответы самих оскорбленных:

Ms. Tlaib, congresswoman for Michigan's 13th district, tweeted calling for Mr. Trump's impeachment.

Ms. Ocasio-Cortez tweeted at Mr. Trump: "On top of not accepting an America that elected us, you cannot accept that we don't fear you either."

Ms. Omar told the president that he was **"stoking white nationalism** because you are angry that people like us are serving in Congress and fighting against your hate-filled agenda". And Ms Pressley shared a screenshot of Mr Trump's tweet, adding: **"THIS is what racism looks like. WE are what democracy looks like."**

Итак, перед нами Твиттер-президент. Президент, знающий толк в социальных сетях. Твиттер-посты – это оценочный дискурс, возможность довести свою точку зрения до общественности очень оперативно. В дискурсе используются провокационные стратегии. Уже американский генпрокурор просит Трампа не злоупотреблять оценками в Твиттере!

Представляется возможным сделать предварительные выводы. Налицо специфика коммуникации политического и государственного деятеля в блогах, в Твиттере. Этот канал коммуникации важен, так как

он рекрутируется выборами. В отличие от коммуникации, которая опосредована пресс-секретарём, эта коммуникация в Твиттере незамедлительна. Она имеет личностно-массовый характер. Политики чувствуют, что такая коммуникация востребована. Привлекают внимание сам язык, психологические особенности такой коммуникации (буллинг).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мечковская, Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета / Н.Б. Мечковская. – М.: Флинта: Наука: 2009. 584 с.– Текст : непосредственный.
2. Потапова, Н.В. Характеристики гипотекста электронного новостного дискурса, обусловленные возрастом адресата и не зависящие от него. Автореф. ... канд. филол. наук / Н.В. Потапова. – Кемерово, 2019. 24 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378

Е.Б. Быстрай¹, И.А. Скоробренко¹,

¹Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье большое внимание уделяется проблеме профессиональной языковой подготовки будущих учителей в аспекте развития их познавательного интереса к иностранному языку. На основе контент-анализа по данной проблеме авторами были разработаны и предлагаются в данной статье организационно-педагогические условия для решения обозначенной проблемы. Особенно пристально рассматривается вопрос взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте заявленной темы.

Ключевые слова: подготовка учителей, познавательный интерес, организационно-педагогические условия, лингвополикультурное пространство, субъект-субъектный подход.

E.B. Bystraj¹, I.A. Skorobrenko¹,

¹South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS' COGNITIVE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE LINGUOPOLYCULTURAL SPACE

Abstract. The article discusses the problem of future teachers' professional language training in the aspect of developing their cognitive interest in a foreign language. On the basis of content analysis on this issue, the authors have developed and propose in the article organizational and pedagogical conditions for solving the indicated problem. The issue of interaction between the subjects of the educational process in the context of the stated topic is given a thorough consideration.

Keywords: teacher training, cognitive interest, organizational and pedagogical conditions, linguistic-cultural space, subject-subject approach

В современном лингвополикультурном пространстве обучение иностранным языкам приобретает все большее значение, что обусловлено тесными контактами между различными народами и этносами, укреплением международных связей, постоянным характером диалога культур. Сегодня изучение иностранных языков является важным аспектом жизни современного человека, поскольку позволяет познакомиться с культурой и традициями других стран, способствует развитию мышления, воображения и памяти. Без знания иностранных языков невозможным становится взаимодействие государств в таких сферах жизни, как экономика, политика, наука, культура.

Благодаря процессам мировой глобализации и интеграции, в условиях лингвополикультурного характера коммуникации возросла значимость межкультурных контактов во всех сферах жизни и деятельности современного человека, где наблюдается ряд ситуаций межкультурного общения, таких как обучение по обмену в школе и в вузе, научные стажировки, научно-практические конференции международного уровня, работа совместных предприятий, туристические поездки, выставки, концерты, спортивные мероприятия и так далее. Следовательно, важным условием успешной адаптации в современном социокультурном лингвопространстве становится владение иностранными языками на достаточно высоком уровне.

На сегодняшний день владение иностранным языком является значимым конкурентным

преимуществом, поскольку оно рассматривается в качестве одного из важнейших критериев при трудоустройстве. Именно поэтому граждане Российской Федерации в последние десятилетия активно стремятся освоить один или несколько иностранных языков.

Особенно важно знание иностранных языков для будущих учителей, поскольку оно дает будущему выпускнику, молодому специалисту возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей профессионально-педагогической деятельности обширный потенциал ресурсов сети Интернет, активнее работать с информационными и коммуникационными технологиями, а также мультимедийными средствами обучения.

Очевидно, что для более эффективного обучения будущих учителей иностранному языку в условиях лингвополикультурного пространства необходима активизация познавательной деятельности студентов, которая достаточно тесно связана с познавательным интересом. Следует сделать акцент на том, что именно на познавательном интересе базируется познавательная активность, познавательные интересы неизбежно проникают во все сферы деятельности человека и активизируют познание, причем, как справедливо отмечают О.Л. Мохова, М.А. Соколовская и О.И. Башеров, «интерес является фундаментом механизма формирования и развития мотивации в обучении иностранного языка, актуальным шагом является методическое и методологическое задействование всех его компонентов» [5, с. 193]. Следовательно, чем шире круг познавательных интересов, тем выше активность обучающихся.

В современной научно-педагогической литературе неоднократно подчеркивается тот факт, что «интерес к изучению иностранных языков формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса» [2, с. 147]. Этим обуславливается необходимость разработки организационно-педагогических условий развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка, которые позволили бы оптимизировать процесс обучения будущих учителей иностранному языку в лингвополикультурном пространстве и сделать его более успешным.

Вслед за Н.М. Яковлевой мы считаем, что «объект может успешно функционировать при определении комплекса условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут разрешить эту задачу эффективно» [6, с. 69]. Опираясь на данную точку зрения, мы поставили перед собой задачу выявить и обосновать организационно-педагогические условия развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка.

В.И. Андреев под педагогическими условиями понимает обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1]. Условия, способствующие развитию познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве, представляют собой единство целей, явлений, действий, составляют комплекс, так как отдельные случайные условия, безусловно, не могут способствовать развитию интересующего нас феномена. Под комплексом мы понимаем сочетание, совокупность явлений, действий и свойств, образующих единое целое. Основной цели можно достичь, если условия будут дополнять друг друга.

Учитывая, что условия представляют собой существенный компонент комплекса объектов, из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления, и что данная категория отражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может, под организационно-педагогическими условиями мы понимаем обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач.

Проблема становления познавательного интереса студентов к иностранному языку представляется особенно важной в связи с гуманитаризацией всех уровней образования и постоянно растущей потребностью общества в специалистах, в совершенстве владеющих иностранным языком. Наличие устойчивого познавательного интереса к данному учебному предмету является важнейшим условием оптимизации процесса обучения иностранному языку, поскольку, согласно мнению А.Г. Миронова и О.Б. Шустовой, «при целенаправленной работе педагога по формированию познавательных интересов, некое временное состояние заинтересованности может быть использовано, как отправная точка для развития пытливости ума, любознательности» [4, с. 54]. В связи с этим представляется необходимым выявление педагогических условий становления познавательного интереса к данному учебному предмету. В аспекте развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве нами была определена совокупность следующих организационно-педагогических условий: включение студентов в активную познавательную

деятельность на занятиях по иностранному языку посредством расширения их лингвострановедческой компетенции, осуществление отбора содержания обучения иностранному языку с учетом лингвострановедческого подхода, организация субъект-субъектной творческой деятельности преподавателя и обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Включение студентов в активную познавательную деятельность на занятиях по иностранному языку посредством расширения их лингвострановедческой компетенции представляется возможным с учетом особенностей познавательных интересов обучающихся. Существенную роль в мотивации учения играют интересы, так как познавательные мотивы являются релевантными учебной деятельности студентов.

Познавательный интерес выступает как интегральное образование, побуждающее личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало. Интерес выступает как энергичный активатор, стимулятор не только познавательной, но и любой другой деятельности. По мере своего развития познавательный интерес может превратиться в устойчивое качество личности. В этом случае обучающегося отличают любознательность, жажда знаний, которые во многом определяют характер его отношений к миру и процессу познания. Познавательный интерес определяет поисковый, творческий характер любого вида деятельности. В связи с этим можно утверждать, что познавательный интерес может быть рассмотрен как показатель общего развития личности.

Становление познавательного интереса к иностранному языку у студентов проходит три последовательных этапа: ситуативный интерес, научно-технический интерес, познавательная потребность, которая непосредственно связана с проявлением интереса к контакту с культурой стран изучаемого языка. Это подразумевает знание национальных обычаев, традиций, реалий немецкоговорящих стран, наличие у студентов способности и готовности извлекать из единиц языка страноведческую информацию и умело использовать ее, добываясь полноценной коммуникации, что, безусловно, входит в понятие лингвострановедческой компетенции.

Следующим организационно-педагогическим условием развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве является осуществление отбора преподавателем содержания обучения иностранному языку с опорой на лингвострановедческий подход.

Содержание обучения рассматривается современной дидактикой как постоянно изменяющаяся и развивающаяся категория, связанная с процессом обучения, как педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыт деятельности и отношение к миру. Основой содержания обучения иностранному языку является приобретение речевых навыков, умений и знаний, обеспечивающих возможность практического использования языка.

К основным компонентам содержания обучения, отражающим принцип коммуникативности и лингвострановедческий подход к обучению иностранным языкам, мы относим сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал; языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им; комплекс специальных речевых умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения в интеркультурных ситуациях; систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, формы речи и умения пользоваться ими в различных коммуникационных сферах; учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Одним из оптимальных методов обучения иностранному языку в данном контексте нам представляется метод проектов, или проектный метод. Во-первых, проект является самостоятельно планируемой и реализуемой студентами работой, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, поисковой деятельности и др.). Таким образом, он позволяет реализовать межпредметные связи в обучении иностранному языку, расширить коммуникативное пространство, осуществить широкую опору на практические виды деятельности.

Следующим организационно-педагогическим условием развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве является организация субъект-субъектной творческой деятельности преподавателя и обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Так, решению проблемы становления познавательного интереса обучающихся средствами лингвострановедения будет способствовать интенсификация учебной деятельности каждого студента, а также интенсификация взаимодействия преподавателя со студентами и

студентов между собой в учебном процессе, что возможно лишь при переходе на субъект-субъектные отношения при соблюдении принципов личностно-ориентированного подхода.

Объективная сущность процесса обучения иностранным языкам состоит во взаимодействии его субъектов. Для приближения процесса обучения иностранному языку по своим основным параметрам к процессу овладения языком в естественной языковой ситуации необходимо организовать во время занятий субъект-субъектную творческую деятельность со всеми реальными, межлическими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка. Результатом такого взаимодействия является освоение обучающимися речевого опыта и приобщение с помощью языка к новой культуре и национальным традициям в их сопоставлении со своим национальным и речевым опытом в родном языке. Это дает основание при определении закономерностей обучения иностранному языку будущих учителей в вузе ориентироваться как на общую образовательную концепцию, в центре которой находится личность обучающегося, а в условиях обучения иностранному языку – вторичная языковая личность, так и на общие закономерности усвоения иностранного языка в условиях взаимодействия с субъектами учебного процесса.

Поскольку система обучения иностранному языку есть один из элементов общей системы образования, то все вышесказанное имеет отношение и к ней. Следовательно, основным принципом обучения иностранному языку является личностно-ориентированная направленность, направленность на языковую личность обучающегося. В таком понимании языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира.

Н.Н. Данилова и О.В. Казарян подчеркивают, что «главная задача преподавателя заключается в том, чтобы посредством определенных стратегий не только передать студентам знания и сформировать навыки в сфере устной и письменной коммуникации, но и помочь им овладеть методами автономного обучения, которое обеспечивает развитие личности обучающегося» [3, с. 41]. Таким образом, личностно-ориентированный характер обучения иностранному языку диктует необходимость переосмысливать деятельность преподавателя и студентов. Студент становится главным субъектом учебного процесса, а преподаватель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие к усвоению содержания обучения, он является помощником и организатором общения на изучаемом языке и с помощью языка, что позволяет развивать самостоятельность обучающихся в изучении языка, тем самым повышая степень их познавательного интереса к данному учебному предмету.

Резюмируя вышеизложенное, следует сделать вывод о том, что предложенный нами комплекс организационно-педагогических условий успешного развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве направлен на обеспечение эффективной коммуникации в актах межкультурного взаимодействия через адекватное восприятие речи собеседника и аутентичных текстов. Лингвострановедческий подход к обучению будущих учителей иностранному языку, которым опосредована реализация предложенных нами в данной статье организационно-педагогических условий, обеспечивает более эффективное решение общеобразовательных, развивающих и практических задач и обладает большим педагогическим потенциалом для возникновения и дальнейшего поддержания познавательного интереса к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве у будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [7-е изд.]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с. – Библиогр.: с. 588-601. – 1000 экз. – ISBN 5-93962-039-7. – Текст: непосредственный.
2. **Быстрой, Е. Б.** Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стадий / Е. Б. Быстрой, И. А. Скоробренко – Текст: непосредственный // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.); под ред. Л.С. Зникиной. – Кемерово: КузГТУ, 2019. – С. 146-149.
3. **Данилова, Н. Н.** Проектная работа при интерактивном обучении иностранным языкам в контексте личностно ориентированного образования / Н. Н. Данилова, О. В. Казарян. – Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 4 (743). – С. 38-47.
4. **Миронов, А. Г.** Эффективные практики формирования познавательного интереса

обучающихся / А. Г. Миронов, О. Б. Шустова. – Текст: непосредственный // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – С. 53-55.

5. **Мохова, О. Л.** Проблема мотивации в обучении иностранному языку / О. Л. Мохова, М. А. Соколовская, О. И. Башеров. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т.9, № 1 (30). – С. 190-194.

6. **Яковлева, Н. М.** Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. М. Яковлева. – Челябинский государственный педагогический институт. – Челябинск, 1992. – 403 с. – Библиогр.: с. 358-387. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111:81'373.72

А.В. Валуева, Д.В. Калиш,

Научный руководитель – Т.Н. Федуленкова

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

ПРОБЛЕМА МЕТОДА В ГЕРМАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена методам изучения фразеологии и фразеологических единиц, становлению метода фразеологической идентификации в отечественной науке и детализации основных процедур этого метода.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, метод, изучение, анализ.

A.V. Valueva, D.V. Kalish,

Scientific supervisor – T.N. Fedulenkova

Vladimir State University after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia

THE PROBLEM OF METHOD IN GERMANIC PHRASEOLOGY

Abstract. The article is devoted to the methods of studying phraseology and phraseological units, the formation of the phraseological identification method in Russian science and the details of the main procedures of that method.

Keywords: phraseology, phraseological units, method, study, analysis.

Любое исследование начинается с методологии и метода [6; 11]. В современной фразеологии проблема метода является одной из первостепенных проблем. Фразеологическая единица – это прежде всего конститuent фразеологической системы, поэтому для определения предмета исследования, то есть для выявления принадлежности устойчивых и воспроизводимых сочетаний слов с переосмысленным значением к области фразеологии прежде всего обращаемся к методу фразеологического анализа и составляющим его методам фразеологической идентификации и фразеологического описания [7, с. 36–45].

Метод фразеологической идентификации был предложен А. В. Куниным в первой половине 60-х годов прошлого века и выдержал с течением времени серьезную конкуренцию с другими, предложенными почти одновременно методами изучения фразеологии другими выдающимися отечественными лингвистами, как-то: контекстологический метод [2], вариационный метод [3], компликативный метод [4], метод фразеологической аппликации [5] и некоторые другие. Уточняясь и совершенствуясь по мере совершенствования методов лингвистического исследования и развития теории фразеологии, метод фразеологической идентификации прошел успешную многолетнюю апробацию не только в области исследования английской фразеологии, но и фразеологических единиц и их подсистем в других германских языках [9; 12].

Исследования в области лингвистического анализа фразеологии убеждают в том, что метод фразеологической идентификации способствует не только выявлению фразеологичности того или иного сочетания слов, но и установлению таксономии фразеологизмов по уровню фразеологической абстракции [8, с. 21; 13, с. 45]. Принимая во внимание тот факт, что основными показателями фразеологичности являются такие характеристики, как переосмысленность, раздельнооформленность, структурная и семантическая устойчивость, для определения этих показателей используем ряд предусматриваемых методом фразеологической идентификации следующих процедур:

(а) Наличие переосмысления компонентного состава прототипа фразеологической единицы устанавливаем с помощью контекста и с помощью словарных дефиниций [10, с. 11–17].

(б) Семантическая устойчивость во фразеологических единицах, которая выражается в полном или частичном переосмыслении, устанавливается путем наложения значения ФЕ на буквальное значение ее компонентов. Например, значение ФЕ *sit on the fence* определяется как *not to take any clear choice or decision between two possibilities or opposing groups of people; not to take sides*. Ни слово *sit*, ни слово *fence* не могут фигурировать в дефиниции данной ФЕ, что доказывает полное переосмысление рассматриваемого оборота. Эта же процедура используется и в немецком, и в шведском языке. Так, шведская ФЕ *på fri hand*, значение которой объясняется с помощью дефиниции *utan hjälp eller förberedelse* (Almhult), не может быть объяснена ни с помощью компонента *fri*, ни с помощью компонента *hand*, что подтверждает факт ее полного переосмысления. Или, согласно словарному толкованию, ФЕ немецкого языка *auf den Händen sitzen* имеет значение *keinen Beifall spenden* (Küpper), в котором не находят места компоненты *Händen* и *sitzen*.

(в) В случае частичного переосмысления значения фразеологической единицы компонент с буквальным значением может входить в состав ее дефиниции: англ. *make a fool of oneself – behave like a fool, loose face – lose a respect or good opinion* (Longman), нем. *Hand in Hand gehen – zusammen gehen, wie eine Ratte bei Sonnenschein schläftig sein – sehr schläftig sein*, швед. *ha händerna fulla med något – ha fullt att göra* (ISO), *envis som en åsna – mycket envis* и др.

(г) При установлении раздельнооформленности устойчивых оборотов используем контекстный анализ грамматических изменений их компонентов, т.к. установление цельнооформленности слов является доказательством раздельнооформленности устойчивых образований, в состав которых они входят: англ. *prick up one's ears*, нем. *die Tapete wechseln*, швед. *sticka svansen mellan benen* и т.п.

(д) Анализ соотношенности фразеологизмов со знаменательными, служебными и др. словами, а также с переменными предложениями с учетом как различий между ними, так и их сходства, дает возможность выделить различные классы фразеологических единиц: субстантивные, адъективные, адвербиальные, глагольные и др. фразеологизмы, а также цельнопредикативные, или коммуникативные фразеологические единицы.

(е) Посредством компонентного анализа фразеологизмов, основанного на учете их константности и вариантности [14, с. 55–73], имеем возможность определять типы зависимости компонентов фразеологической единицы: константная зависимость, константно-вариантная зависимость, константно-переменная зависимость, константно-вариантно-переменная зависимость компонентов ФЕ, а также их трансформационная зависимость.

(ж) С помощью грамматического анализа устанавливаем грамматическую структуру фразеологизмов, их структурные модели а также, при необходимости, их морфологические и синтаксические особенности [15].

(з) В исследовании фразеологического значения используем семный анализ, выделение степеней абстракции и анализ внутренней формы ФЕ. Степени абстракции значения определяются в зависимости от характера абстрагирования от лексического и грамматического значения компонентов фразеологической единицы, от прототипа ФЕ и значения ее синтаксической конструкции. Характер внутренней формы устанавливается с помощью процедуры сопоставления значения ФЕ с буквальным значением ее компонентов.

(и) Определяющим в описании фразеологических единиц всех уровней устойчивости считаем системный подход.

Внутриязыковое изучение фразеологических единиц с их подсистемами и системами, как правило, предшествует сопоставительному их исследованию, что вне всякого сомнения позволит выявить из изоморфные и алломорфные характеристики [1, с. 23-25] и будет способствовать составлению типологического паспорта фразеологии конкретного германского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аракин, В. Д.** Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие / В. Д. Аракин. – [3-е изд.]. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с. – 1000 экз. – ISBN 5-9221-0023-8. – Текст: непосредственный.
2. **Амосова, Н. Н.** Основы английской фразеологии: монография / Н. Н. Амосова. – [3-е изд.]. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2013. – 216 с. – Библиогр.: с. 197–200. – 500 экз. – ISBN 978-5-397-03557-6. – Текст: непосредственный.
3. **Архангельский, В. Л.** Устойчивые фразы современном русском языке: учебное пособие / В. Л. Архангельский. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1964. – 315 с. – Текст: непосредственный.
4. **Гаврин, С. Г.** Фразеология современного русского языка: учебное пособие / С. Г. Гаврин. – Пермь, 1974. – 269 с. – Текст: непосредственный.

5. **Жуков, В.П.** Русская фразеология: учебное пособие / В. П. Жуков. – Москва: Высшая школа, 1986. – 310 с. – Библиогр.: с. 297–300. – 17000 экз. – Текст: непосредственный.
6. **Комарова, З.И.** Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике / З. И. Комарова. – Москва: ФЛИНТА, Наука, 2018. – 820 с. – Библиогр.: с. 730–797. – 500 экз. – ISBN 978-5-9765-1683-0. – Текст: непосредственный.
7. **Кунин, А.В.** Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – [2-е изд.]. – Москва: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с. – Библиогр.: с. 368–375. – 10000 экз. – Текст: непосредственный.
8. **Мелерович, А. М.** Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка / А.М. Мелерович. – Ярославль, 1979. – 79 с. – Текст: непосредственный.
9. **Федуленкова, Т.Н.** Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков: курс лекций / Т. Н. Федуленкова. – М.: Изд. Дом Академии Естествознания, 2012. – 220 с. – Библиогр.: с. 173–219. – 500 экз. – ISBN 978-5-91327-176-1. – Текст: непосредственный.
10. **Fedulenkova T.** A new approach to the clipping of communicative phraseological units / T. Fedulenkova // *Ranam: European Society for the Study of English: ESSE 6 – Strasbourg 2002* / Ed. P.Frath & M.Rissanen. – Strasbourg: Université Marc Bloch, 2003. – Vol. 36. – P. 11–22. – ISSN 0557-6989. – Текст: непосредственный.
11. **Fedulenkova T.** Experience of Phraseological Studies in Academic Group for Multilingual Purposes. – DOI: <https://doi.org/10.2991/emssese-19.2019.8> / T. Fedulenkova // *Proceedings of the International Conference on European Multilingualism: Shaping Sustainable Educational and Social Environment (EMSSSESE 2019)* / ed. by Cairtriona Kirby and Larisa Shchipitsina. [Electronic Resource]. Parts of series ASSEHR, vol. 360. Paris, Amsterdam: Atlantis Press, 2019. – ISBN 978-94-6252-822-2. – URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/emssese-19/articles?q=&author=&keyword=&title=&page=1> (дата обращения: 02.09.2020). – Текст: электронный.
12. **Fedulenkova T.** Isomorphism and allomorphy of English, German and Swedish phraseological units based on metaphor / T. Fedulenkova // *Studia Germanica, Romanica et Comparativistica*. 2019. Том 15. Вып. 3(45). С. 126–134. – 100 экз. – ISSN 2415-8720. – Текст: непосредственный.
13. **Fedulenkova T.** Phraseological Abstraction / T. Fedulenkova // *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Approaches to Phraseology: ESSE-9, Aarhus, 22-26 August 2008* / T. Fedulenkova (ed.). – Arkhangelsk; Aarhus, 2009. – P. 42–54. – 500 экз. – ISBN 5-7536-0367-X. – Текст: непосредственный.
14. **Fedulenkova T.N.** Variability of verbal-substantive phraseological units with the component 'have' / T. Fedulenkova // *Language and Culture*. 2018. 12. Pp. 55–73. – 50 экз. – Текст: непосредственный.
15. **Fedulenkova T.N., Adamia Z.** Seven frequent models in biblical phraseology of modern English. – DOI: <https://doi.org/10.33739/2587-5434-2019-2-17-23> / T. N. Fedulenkova, Z. Adamia // *WEST–EAST*. 2019. Vol. 2/1. №1. С. 17–23. – Publishing House “UNIVERSAL” Tbilisi 2019. – ISSN 2587-5523. – URL: <http://ispop.ge/article.php?id=7> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст: электронный.

УДК 821.111(73)

Е.П. Вишнягова¹, Т.Ф. Гришенкова¹,

¹*Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия*

ЖАНРОВО-АРХИТЕКТОНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕКТИВНЫХ НОВЕЛЛ Э.А. ПО

Аннотация. Цель исследования – определить структурные и сюжетные особенности «мрачных» рассказов Э.А. По в аспекте жанровой специфики детективной прозы. Научная новизна работы заключается в подходе к изучению детективной новеллистики американского прозаика с точки зрения ее жанровой матрицы. В результате были определены составляющие и свойства модели детективных произведений Э.А. По.

Ключевые слова: Э.А. По, детективная новелла, жанровая матрица, криминальный сюжет, герой-аналитик, персонаж-детектив.

E.P. Vishnyagova¹, T. F. Grishenkova¹,

¹*Surgut State University, Surgut, Russia*

GENRE-ARCHITECTONIC FEATURES OF DETECTIVE NOVELS BY E. A. POE

Abstract. The purpose of the research is to determine the structural and plot features of E. A. Poe's "grim" stories in the aspect of genre specifics of detective prose. The scientific novelty of the work lies in the approach to the study of the American novelist's detective short stories from the point of view of its genre matrix. As a result, the components and properties of the model of detective works by E. A. Poe were determined.

Keywords: E. A. Poe, a detective story, the genre, the matrix, crime story, the character analyst, the character is a detective.

Эдгар Аллан По общепризнанно считается родоначальником детективного жанра в американской литературе. Его работы полны загадок и тайн, благодаря чему атмосфера его новелл завораживает, и даже пугает. С первых строк читатель погружается в сюжет, видит в нём тайну и стремится разгадать её. Уникальность и неповторимое обаяние работам Э.А. По придает и его приверженность к «рационалистическому романтизму». В прозе Эдгара Аллана По существует ряд особенностей, которые позволяют говорить о специфике разрабатываемого им детективного жанра.

Актуальность изучения детектива на современном этапе объясняется идентификацией его жанровых характеристик и конкретизацией места криминальной литературы в современной культуре. Отечественные литературоведы, например Руднев [8], О.В. Федунина рассматривают детективную прозу как продукт массовой культуры [9]. А это неминуемо ведет к стереотипизации в сюжетах и образной системе, «отказу от метафизической серьезности и тяге к немотивированному» [8, с. 114]. Подобная унификация детективного жанра видится иррациональной по отношению к его первооткрывателю. В нашей работе мы акцентируем внимание на жанрово-архитектурных особенностях «страшных» новелл американского прозаика. Данная **цель** определила **задачи исследования**: изучить структурные особенности детективных рассказов Э.А. По, определить составляющие и свойства модели его произведений. **Научная новизна** работы заключается в подходе к изучению специфики новелл американского прозаика сквозь призму жанровой матрицы детектива. **Теоретической базой** стали труды современных литературоведов, исследователей творчества Э.А. По, таких как Э.Ф.Осипова [6], Ю. В. Ковалев [4], А.М. Зверев [3], Е. М. Апенко [1]. Понятие жанровой матрицы детектива разработано в статье М.В. Норца [5]. Для осмысления проблемы репрезентации особенностей детективной новеллы в творчестве Э.А.По использовались герменевтический и сравнительный **методы исследования**.

Обратимся, во-первых, к архитектонике рассказов создателя «Золотого жука». При первом знакомстве с его прозой читатель отмечает небольшой размер новелл Э.А. По. Данная особенность позволяет читать их сразу, не прерываясь. Таким образом читатель может полностью погрузиться в сюжет и прочувствовать все тонкости фабулы, которые пытается донести до него автор. Ведь Эдгар По считал, что каждое предложение должно быть продумано и обязательно относиться к основной идее сюжета. С самого начала автор уже знает, к какому итогу он хочет прийти к концу новеллы, поэтому часто его новеллы имеют кольцевую композицию. Зачастую Э. А. По начинает свои рассказы с оправданий или пояснений, а затем рассказывает основную историю. Такая архитектоника рассказов позволяет автору захватить внимание читателя с самого начала новеллы и вызвать любопытство к развязке истории. Такой композиционный строй придает его работам целостность, при которой конец новеллы замыкается на её начале.

Помимо целостности текста Э.А. По также придерживается эмоционального единства. В своих новеллах он создаёт особое настроение, такое мрачное и холодное. Кроме того, ему удаётся придерживаться этого настроения в течение всего повествования, тем самым постоянно держать читателя в напряжении. Это помогает усилить интригу, а желание читателя разгадать тайну только возрастает. Читатель начинает ощущать себя незримым героем новеллы, будто он сам стоит рядом с героями и наблюдает. Примером создания напряжения может служить новелла «Сердце-обличитель», в которой каждую ночь, ровно в полночь, убийца наблюдал за своей жертвой. Он делал это с особой осторожностью, чтобы оставаться незамеченным, «... я открывал фонарь с осторожностью – с превеликой осторожностью – открывал его (ведь петли могли скрипнуть) ...» [7, с.444], «... я отворил дверь с особенной осторожностью. Рука моя скользила медленнее, чем минутная стрелка на часах» [7, с.444]. Такое описание действий героя передаёт читателю то особое напряжение, которое испытывает сам герой. Читателю начинает казаться, будто время тянется бесконечно, что ещё сильнее заинтересовывает и заставляет с нетерпением ждать развязки.

Э.А.По был первым в американской литературе писателем, который использовал в своих новеллах реальные криминальные сюжеты. Некоторые его рассказы действительно написаны на основе криминальных статей из газет, например, «Тайна Мари Роже». В подобных новеллах автор реализует особый тип рассказов «загадка – расследование». В самом начале новеллы Э.По создаёт тайну, это может быть как загадочное убийство, так и карта с зашифрованными указаниями. Затем главный герой ведёт расследование, подробно изучая все детали дела, автор же подробно описывает рассуждения героя. И в конце новеллы герою-детективу великолепно удаётся разгадать загадку, и он даёт развёрнутое пояснение всего преступления. На основе этого метода Э. А. По написал трилогию, в которую входили новеллы: «Убийство на улице Морг», «Похищенное письмо» и «Тайна Мари Роже». В названных рассказах

главным героем предстаёт аристократ Огюст Дюпен. Он обладает удивительными аналитическими способностями и выполняет роль героя-аналитика, расследуя преступления. Так у читателя появляется возможность через образ Огюста Дюпена представить себя детективом, который ведёт расследование, раскрывает чужие тайны и подробности ужасающих преступлений. Так же строгость и стремление к рационализму прослеживаются в этих новеллах, «Убийство на улице Морг» начинается с рассуждений автора об аналитике, её особенностях и преимуществах. Даже методы полиции не могут сравниться с аналитическим методом Огюста Дюпена. Сам он называет расследование полиции «пародией на следствие» [7, с.316]. Герой берётся за дело не в стремлении помочь полиции найти преступника, а в развлекательных целях, говоря: «Такое расследование нас позабавит...» [7, с.317]. Для Огюста Дюпена это расследование представляет своего рода соревнование с полицией. В конце новеллы, когда герою удаётся раскрыть преступление, в то время как полиция ушла по ложному следу, Огюст Дюпен удовлетворённо говорит: «С меня довольно того, что я побил противника на его территории» [7, с.334]. Метод Огюста Дюпена состоит в способности наблюдать, замечать мелкие детали, которые на первый взгляд кажутся незначительными, а также умение ставить себя на место другого человека и оценивать ситуацию с его стороны. Именно эту методику аналитического расследования описывает Э. По в своих детективных новеллах.

Ещё одна интересная особенность новелл Э.По состоит в том, что все они написаны от первого лица, и все эти персонажи очень похожи на самого писателя. А в строчках новеллы «Вильям Вильсон» Э.По обращается к читателю: «Позвольте мне на сей раз назваться Вильямом Вильсоном» [7, с. 273], что ещё раз доказывает его личное присутствие в произведениях. Так же это можно почувствовать через характеры его персонажей. Например, главные герои новелл «Чёрный кот» и «Сердце-обличитель» являются людьми с нездоровой психикой, в связи с болезнью или алкоголизмом. Стоит напомнить, что жизнь самого писателя была не лёгкой, он так же страдал алкоголизмом, а после смерти жены, его состояние усугубилось, он окончательно потерял себя.

При сравнении Огюста Дюпена и Вильяма Леграна необходимо отметить их талант к аналитике. В то время как Огюст Дюпен успешно раскрывает преступления, кажущиеся невероятно сложными, Вильям Легран блистательно справляется с каверзной задачей, решение которой и приводит его к искомому сокровищу. Герои Э.По, как истинные представители детективного жанра, обладают аналитическим умом, склонностью к рационализму, способностью к логике, нестандартным мышлением, то есть всем необходимым набором свойств настоящего сыщика, способного распутывать причудливые хитросплетения злоумышленников.

Ещё одной интересной особенностью манеры Э. А. По можно назвать то, что он уделял особое внимание внутреннему состоянию своих героев. Так, например, в новелле «Убийство на улице Морг» автор не даёт внешнего описания Огюста Дюпена. Всё, что мы знаем о нём, это немного историю его семьи. При этом Эдгар По подробно описывает внутреннее состояние героя, которое очень схоже с состоянием рассказчика. Они отделились от общества, месяцами не выходили из дома, друзья не знали их местонахождение. Оба они предпочитали сумрак ночи, из-за чего днём наглухо закрывали ставни, и выходили на улицу только после заката, гуляя до поздней ночи. С одной стороны, Огюст Дюпен скрытен и предпочитает проводить время в одиночестве, читая книги или изучая газетные статьи, но с другой стороны, с каким энтузиазмом он берётся за расследование, как живо и, порой, нестандартно ему удаётся разоблачать тайны. С помощью такого описания читатель может в полной мере понять натуру героя и, возможно, найти сходства с самим собой.

Обозначенные особенности позволяют выделить в новеллистике Эдгара По два типа детективных рассказов. В одном случае в новелле нет персонажа-детektива, эту роль автор возлагает на читателя. К примеру, в таких новеллах как «Чёрный кот» и «Сердце-обличитель» Э.По описывает совершение преступления, но не даёт героя, который бы стал расследовать его. В этом случае читатель наблюдает за действием персонажей на протяжении новеллы и может делать свои предположения по поводу развязки.

В новеллах второго типа присутствует персонаж – детектив, который проводит собственное расследование, описывая очень сложные аналитические связи. Примерами таких новелл могут служить рассказы, входящие в трилогию об аналитике Огюсте Дюпене. Изучая описания преступлений, читатель приходит к выводу, что раскрыть эти дела едва ли возможно. Но объёмные и подробные умозаключения Огюста Дюпена поражают воображение читателя своей сложностью и логичностью. Этими рассуждениями Э. А. По ещё раз доказывает, что новелла должна иметь целостность, при этом учитывается каждая деталь расследования. Такой тип детektива впоследствии становится классикой.

Таким образом, в соответствии с жанровой матрицей детективного произведения в новеллистике Эдгара Аллана По фигурируют все компоненты модели детektива: герой-сыщик, преступник как его

антагонист, личные мотивы преступления, «рационально-игровой метод расследования исключительного и странного преступления», «взаимоотношения героя с миром автора-читателя» [9, с. 62-63]. Писателю удавалось мастерски создать атмосферу рассказа, придумывать великолепные сюжеты, которые ещё не встречались в литературе XIX столетия и были новаторством. Каждая новелла, написанная Э. А. По, существует как целый организм, в ней воедино сливается всё от емкого названия, хитросплетений сюжета, и до неожиданной развязки. Его персонажи уникальны и похожи одновременно. Автору удаётся незримо присутствовать в каждой своей новелле, мастерски перевоплощаясь в «автора-комментатора происходящих событий» [2, с.5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Апенко, Е.** «Фигура читателя» в теории творчества Эдгара Аллана По / Е Апенко. – Текст: непосредственный // Литература двух Америк. – 2017. - №2. – С.134-140
2. **Балахонов, В.Е.** От Лекока до Люпена / В.Е. Балахонов. – Текст: непосредственный // Габорио Э. Дело вдовы Леруж; Леру Г. Духи Дамы в черном; Леблан М. Арсен Люпен – джентльмен- грабитель. М., 1991. С. 3–22.
3. **Зверев, А.М.** Эдгар Аллан По / История литературы США. Т3. Наследие. М. С. 172-221. – Текст: непосредственный.
4. **Ковалев, Ю.В.** Эдгар Аллан По / Ю.В. Ковалев От «Шпиона» до «Шарлатана». Статьи, очерки, заметки по истории американского романтизма. СПб., 2003. С. 59-108. – Текст: непосредственный.
5. **Норец, М.В.** Детективный и шпионский роман: «клеточная» модель жанроформирования / М.В. Норец. – Текст: непосредственный // Культура народов Причерноморья – Филологические науки. – 2014/ - № 267. – С. 188-193.
6. **Осипова, Э.Ф.** Об особенностях художественного метода Эдгара По /Э.Ф. Осипова – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Выпуск 1-2. – С.3-9.
7. **По.Э.А.** Падение дома Ашероу: роман, рассказы \ Эдгар Аллан По: пер. с англ. З. Александровой, К. Бальмонта, Э. Березиной и др. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 640 с. – Текст: непосредственный.
8. **Руднев, В.П.** Культура и детектив / В.П. Руднев. – Текст: непосредственный // Даугава. – 1988. - № 12. – С. 114-118
9. **Федунина, О.В.** Жанры криминальной литературы: спецкурс для студентов филологических специальностей /О.В. Федунина – Текст: непосредственный // Новый филологический вестник. – 2014. - № 4. – С. 61-78

В.В. Волков,

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

СЕМЬЯ И КОНСТИТУЦИЯ РОССИИ (О «СЕМЕЙНОМ» ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Аннотация. В статье представлены результаты лингвокогнитивной и лингводидактической реконструкции и интерпретации лексико-семантического поля «Семья». Языковой материал извлечен из лингвистических словарей. Утверждается, что языковая семантика ключевых слов этого поля соотносится с особенностями русского менталитета и текстом Конституции Российской Федерации.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, лингвострановедческий аспект, мотивационная семантика, лексико-семантическое поле, семья, брак.

V.V. Volkov,

Tver State University, Tver, Russia

FAMILY AND CONSTITUTION OF RUSSIA (ABOUT “FAMILY” CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Abstract. The article represents the results of the linguistic-cognitive and linguodidactic reconstruction and interpretation of the lexico-semantic field “Family”. The linguistic materials were extracted from linguistic dictionaries. As a conclusion, it is asserted that the language semantics of core parts of this field correlates with the peculiarities of Russian mentality and the text of the Constitution of Russian Federation.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, culture-oriented and linguistic aspect, motivational semantics, lexico-semantic field, family, matrimony.

В Большом лингвострановедческом словаре «Россия» [4], адресованном самому широкому кругу читателей, но прежде всего преподавателям и лицам, изучающим русский язык как иностранный, в

составе словарных статей на букву «С» есть «Сёмга», фильм «Семнадцать мгновений весны», далее «Сергий Радонежский», но между ними нет заголовочного слова *семья*; в составе статей на букву «Б» после статей «Боярыня» и «Боярышня» – роман «Братья Карамазовы», но между ними нет заголовочного слова *брак*. Нет здесь заголовочных *муж* и *мужчина*, *жена* и *женщина*, *отец* и *мать* (есть только статья о романе М. Горького «Мать»).

Это не в упрек составителям словаря, который создавался постепенно – в годы, когда в современной западной цивилизации о грядущей «гендерной революции» еще не помышляли, когда наша – своеобразная русская / советская / российская цивилизация еще не оказывалась перед необходимостью отстаивать «традиционные» семейные ценности (пишем «традиционные» в кавычках, поскольку эти ценности составляют фундамент не только человеческого рода и общества, но всего живого на земле, – это ценности фундаментальные, основополагающие).

По другому поводу писал Евгений Евтушенко строки, которые представляются весьма уместными и в этом контексте: «Пришли иные времена. / Взойшли иные имена. // Они толкаются, бегут. / Они врагов себе пекут, / приносят неудобства / и вызывают злобства». Наступившие «другие времена» требуют, как представляется автору данного материала, в ходе работы, связанной с преподаванием русского языка как иностранного, при возможности и целесообразности обращаться к важным, вечным словам *семья*, *супружество* и *брак*, *жена* и *муж*, *женщина* и *мужчина*, *отец* и *мать* – разумеется, в (лингво)страноведческом контексте, но с учетом тех социально-политических, юридических и иных реальностей, в которых оказываются явления, этими словами лингвистически опредмечиваемые.

Семья. Соблазняет ложная этимология: *семья* – *семя* / *семена* (лат. *semen* ‘семя > саженец, росток’), а там, глядишь, и *сеять*. Возможно, как семантические аналогии в лингводидактике это и годится, как и ассоциирование с числительным *семь*, однако под вопросом оказывается воспитание культуры лингвистического мышления, уважение к отраженным в словарях результатам этимологическим штудий. Если объяснять, то лучше, думается, через логико-лингвистические (и не только «логико...») игры. Например, простая (начальная) «сумма»: *семья* = *муж* + *жена* или *жена* + *муж*, – что меняется от порядка слов? Ядро семьи есть, но – неполноценное. Дальше – *ребенок* / *дети* и всё, что с ними связано. Следующая, развитая «сумма»: *семья* = *мать* + *отец* + *ребенок* / *дети*; или *отец* + *мать* + *ребенок* / *дети*, – меняется ли что-то от порядка слов? И не катастрофично ли, если порядок будет обратным, например: *семья* = *ребенок* + *мать* + (где-то там, вдалеке) *отец*? Здесь и вопрос о равноправии, – при разумно различном распределении прав и обязанностей, и огромное количество частных случаев, подробно освещенных в рамках общей проблемы «Пол и народная культура» в замечательной энциклопедии «Мужики и бабы» [3].

Брак, супружество. Оба слова в одном значении – «семейный союз мужчины и женщины», однако внутренние морфемно-словообразовательные формы этих слов по-разному акцентируют основания и существо этого союза.

Союз – ключевое слово в толковании (словарный идентификатор), и на него стоит обратить особое внимание. Синхронно *союз* воспринимается как непроизводное, однако корень и приставка в нем просматриваются достаточно хорошо. С одной стороны, устаревшее / книжное *узы* ‘оковы, цепи > то, что стесняет свободу, обременяет’ – в хорошей семантической переключке с *узкий* ‘тесный, ограниченный’; с другой стороны, прист. *со-* в значении совместности, как, например, в *собрать*, *соученик*. Суммарно: *союз* – «совместное / обоюдное / с каждой из сторон – стеснение / ограничение (личной) свободы каждого ради согласного общего дела, дружного преодоления неизбежных трудностей и т.д.». Главное – идея совместного, взаимного стеснения, ограничения себя во имя целого. *Узы брака* тяжелы, но благодатны, как и любое другое ограничение личной свободы, – чтобы эта свобода не превратилась в своеволие и разнузданность. К слову – Н.В. Гоголь: «Нет уз святее товарищества». То же можно сказать о браке, тем более что в идеале он освящается церковным таинством (*обряд венчания*).

Брак – отглагольное существительное с непродуктивным суффиксом *-ак*, изначально – имя действия: от *братъ*, так же как, например, *водитъ* > *вожак*, *лежатъ* > *лежак*. Вопрос: *кто* – *кого* «берет» в «союз» (брачный, супружеский)? Это об инициативе и ответственности. В рамках религиозной культуры и традиции: мужчина – женщину. Берёт, принимая тем самым на себя обязанности, ответственность и прочее, что налагают *узы брака*. Де-факто всегда ли так? Есть о чем подумать.

Супружество ‘семейный союз; брачная жизнь, брак’, а вместе с ним *супруг* и *супруга* с очевидными легкими коннотациями «высокое», «книжное», в синхронии ассоциируется разве что с прилагательным *упругий* ‘принимающий первоначальную форму после сжатия, сжимания’, в упрощающем прочтении – «хранящий / сохраняющий себя под внешними воздействиями, способный противостоять им». Это, правда, о материале, об изделиях, – ассоциация с семейным союзом достаточно отдаленная, хотя в лингводидактическом отношении небесполезная. Вопрос об этимологической

корректности такого ассоциирования – открытый.

Актуализация подлинных семантических этимонов *супружества* основывается на обращении к представлениям о лошадях, совместно справляющихся с тяжелой повозкой. Здесь сначала *запрягать, упряжь, упряжка*, – далее *напрягать / напрягаться / напряжение* и др. Ключевая идея – совместный, согласованный и равно, хотя у каждого по-своему тяжкий труд на жизненном пути / семейном поприще. *Супруг / супруга* – условно говоря, «совместно / взаимоподобно запряженные» в семейный воз, в соответствии со значением подобия непродуктивного суффикса *су-*, как в *мрак > сумрак, глина > суглинок*. Дополнительно заставляет задуматься и морфемно-словообразовательное ассоциирование с книжным, достаточно редким глаголом *сопрягать* ‘соединять, совмещать’, от которого один шаг до лингвистического термина *спряжение* (глагола), без которого в преподавании русского языка не обойтись. В итоге: значения совместности, взаимодополнительности в *супружестве* аналогичны «взаимодополнительности» глагольных форм, смыслы которых проступают лишь на фоне друг друга.

Мать. В начальной форме не столь отчетливо, как в косвенных падежах (*матери, матерью*), видна связь с лат. *mater* ‘мать’ и с дальнейшими семантически близкими рус. *материя* и лат. *materia* ‘вещественное первоначало’, что органично объясняет такие выражения, как *родина-мать* (и с загл. *Родина-мать*), *мать – сыра земля, Волга-матушка* и под. *Материя* – вещественная (на философском языке – субстанциальная) основа всего сущего. Когда говорим: *материальный мир* – имеем в виду мир, рожденный из *материи* как первовещества, а когда: *материнский дом* – то наше телесное и личностное первоначало, которое связано с *матерью*. *Материя – мир, дом – мать* нераздельны.

Отец. В отличие от *мать / матери*, поиск семантического этимона или обращение к межъязыковым аналогиям едва ли полезно. Иное дело – синхронно родственные однокоренные *отеческий, Отечество* – желательно с заглавной, как стилистически высокий синоним *родины* и особенно *Родины*. Остается размышлять: в чем особая «высота» роли отца – и не только по отношению к собственным детям. Полезно припомнить: *Отечество в опасности!*, а вместе с ним и *Родина-мать зовет!* Какие реальности за этими прецедентными лозунгами стояли раньше, какие усматриваются в наши дни?

Говоря об *отце* и *матери* (вариант: о *матери* и *отце*), нельзя не назвать детские (и не только детские, скорее вневозрастные) *мама* и *папа* (*папа* и *мама*), с очевидной межъязыковой аналогией, например, с лат. *pater* ‘отец’, откуда дальше *патриот* и *патриотизм* ‘преданность и любовь к своему отечеству, своему народу’ как важнейшая «государственная / национальная идея» современной России, неотделимая от государственного (культурного и т. д.) *суверенитета*. Ключевая (точнее, одна из) роль отца – защита и забота. Защита – *кого-чего?* Не только семьи, – народа и государства, суммарно – страны. Отсюда возможность понимания: семья – часть и одновременно основа всего дальнейшего, «от Москвы до самых до окраин».

Конституция. Если наша страна – это наше *Отечество*, то государство, как «защитная оболочка» народа, Отечества, – не может не / должно / обязано заботиться о семье как основе своего существования. Семья держится на муже и жене, отце и матери. Такие уж пришли времена, что эту очевидность необходимо специально – в целях ее защиты и продвижения – отразить в Основном законе страны. Читаем необходимый фрагмент ст. 72 Конституции Российской Федерации (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года): «...защита семьи, материнства, отцовства и детства; защита института брака как союза мужчины и женщины...». Обратим внимание: пункт начинается словом *защита*. Даже сами слова: *материнство, отцовство, брак, мужчина, женщина* – нуждаются в защите.

Заслуживает внимания: внутренняя морфемно-словообразовательная форма сущ. *конституция* включает значение совместности. Это «совместное установление» своего Основного закона всеми: народ + государство. Вспомним (латинские этимологии здесь и выше по: [2]): лат. *constitutio* ‘установление, учреждение, устройство; состояние, положение’ – от *constituere* ‘ставить; выстраивать; формировать; устанавливать, утверждать; устраивать, приводить в порядок’ < *con-* / *com-* ‘вместе с...’ + *statuere* ‘ставить; устанавливать, возводить; формулировать; выносить постановление, принимать решение’ (этимологически родственные: *институт, статуя*). Конституция – не «сверху», Конституция – «изнутри», защищаемые ею семейные (и, как сейчас говорят, «гендерные») ценности – это глубинные основания нашей отечественной (и общечеловеческой) традиции, отечественного менталитета (подробнее в нашей работе: [1]).

Муж – мужчина, жена – женщина. Говорим об этих словах здесь в последнюю очередь, и не случайно. Язык – носитель, хранитель и «транслятор» глубинной народной мудрости, только бы суметь всмотреться, вникнуть и понять.

Заслуживает серьезного внимания: в синхронии словообразования «внебрачные» гендерные именованья *мужчина* и *женщина* – слова, производные от супружеских, «брачных» *муж* и *жена*.

«Случайно», «просто так» в языке, который «нарочно не придуман», не бывает, а следовательно, есть основания полагать, что в русском менталитете (как он отражен, опредмечен в системе языка) супружество, наличие брачных отношений (следовательно, отцовство и материнство) – основания считать мужчину – подлинным мужчиной, а женщину – истинной женщиной.

Полезная этимология: *жена* – в тесной связи с др.-гр. *genos* ‘род, происхождение > семейство, поколение > племя, народ’ и *genesis* ‘рождение; изготовление; начало, источник’, откуда совр. рус. *генеалогия*, *генезис*, *генеральный*, *генетика*, *гений*, даже *инженер* и мн. др., в том числе в терминологии (например, *антиген*, *галоге́н*, *гематоген*, *канцероген*, *неоген*, *палеоген*, *антропогенез*, *био́генез*, *онто́генез*, *пато́генез*, *психо́генез*, *фило́генез*). В словах *жена*, *женщина* – представление о роде и рождении.

Муж в исходном, ныне устаревшем значении – «зрелый мужчина», не просто «супруг». Соответственно *мужество* ‘присутствие духа в опасности, беде; храбрость’ – свойство настоящего *мужа* / *мужчины*.

В заключение. Есть что-то неприглядное, когда вместо русского слова *пол* ‘биологические противопоставленные живые существа – мужчины и женщины, самцы и самки’ используют англоязычное *гендер*, которое уже почти не ассоциируется с лат. *genus* ‘род’. Полезно вспомнить: русское *пол* – от *половина* (целого). Муж без жены, мужчина без женщины, отец / супруг без матери / супруги – только «половины» целого, а целое – семья, а за ней – род, Родина и Отечество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Волков, В.В.** Русский менталитет и европейская идентичность. Лингвистический и лингвоментальный аспекты / В.В. Волков, Н.В. Волкова, И.В. Гладилина. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2019. – № 1. – С. 69–80.
2. **Дворецкий, И.Х.** Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с. – Текст : непосредственный.
3. Мужики и бабы: Мужское и женское в русской традиционной культуре. Иллюстрированная энциклопедия / Авт.: Д.А. Баранов, О.Г. Баранова, Т.А. Зими́на и др. – СПб.: Искусство–СПб, 2005. – 688 с. – Текст : непосредственный.
4. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под ред. Ю. Е. Прохоровой. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2007. – 736 с. – Текст : непосредственный.

УДК 811.111:81’373.72

С.А. Волкова,

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

АНГЛИЙСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. На основе метода фразеологического анализа в английской деловой фразеологии выявляются четыре основных фразеосемантических поля: бизнес и управление, денежные отношения, покупка и продажа, экономические и производственные отношения.

Ключевые слова: деловая фразеология, английский язык, коммуникация, терминология, фразеологические единицы.

S.A. Volkova,

Vladimir State University after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia

ENGLISH PHRASEOLOGY IN BUSINESS COMMUNICATION

Abstract. Based on the method of phraseological analysis, four main phraseosemantic fields are identified in English business phraseology: business and management, monetary relations, purchase and sale, economic and industrial relations.

Keywords: business phraseology, English, communication, terminology, phraseological units.

С каждым днем спрос на знание делового английского увеличивается, так как это становится неотъемлемым элементом в коммуникации для многих специалистов в различных сферах и областях деятельности. Изучение английской фразеологии дает шанс сделать шаг в профессионально-деловую сферу, сферу трудоустройства не только в нашей стране, но и за рубежом. Люди, говорящие на разных языках, по-разному смотрят и воспринимают наш окружающий мир, поэтому различные компании нуждаются в обученных специалистах, которые могут адекватно произвести перевод фразеологических единиц, т.е. устойчивых сочетаний слов с полным или частичным переосмысленным значением [1, с. 210]. Вопрос о знании английской деловой фразеологии весьма актуален в наши дни, поэтому это должно стать обязательным направлением в обучении и подготовке молодых специалистов.

Рассматривая вопрос о классификации деловых фразеологизмов, их можно объединить в четыре основных фразеосемантических поля (ФСП):

1) ФСП, объединённое на основе общего понятия «бизнес и управление», например: *to throw in the towel* – сдаться, принять поражение; *to take the bull by the horns* – (букв. взять быка за рога) – действовать, решительно принять трудное решение; *to get down to business* – приступить к делу, работе;

2) ФСП, объединённое на основе общего понятия «денежные отношения», например: *to cut corners* – (букв. срезать углы) – экономить (чаще всего во вред качеству); *a cash cow* – (букв. дойная корова) – золотое дно, пользующийся спросом товар, надёжный источник дохода; *belt-tightening* – (букв. затягивание пояса) – жить на ограниченные средства, сокращения расходов;

3) ФСП, объединённое на основе общего понятия «покупка и продажа», например: *a cash cow* – (букв. дойная корова) – спрос на товар, источник дохода; *a golden handshake* – позолотить ручку, компенсация, пособие; *the hard sell* – (букв. жесткая продажа) – яростный способ продаж, навязывание товара покупателю;

4) ФСП, объединённое на основе общего понятия «экономические и производственные отношения», например: *monkey business* – противозаконная деятельность, жульничество; *to go by the book* – строго по правилам, по уставу; *to break your back* – (букв. ломать спину) – очень тяжело работать; *dog-eat-dog* – человек человеку волк, нужно идти по головам, высокая конкурентность [2].

Начинающему исследователю фразеология представляется как отдельное государство, где фразеологизмы рассказывают об истории, культуре и укладе жизни народа.

Фразеологический фонд делового английского языка регулярно обновляется и пополняется различными способами: фразеологизмами, которые заимствованы из общеразговорного языка, и выражениями, доступными лишь определенной группе людей, связанных с языком бизнеса [3].

Деловая коммуникация предполагает использование в своей структуре широкого ряда идиом и метафор [4, с. 94]. Это обусловлено тем, что человек, вступающий в коммуникацию, наделяет речь определённой эмоциональной окраской. Ввиду того, что деловая коммуникация не предполагает акцентирования внимания на эмоциональной составляющей высказывания, активирование эмоции скрывается под идиоматичностью речи, либо ставится акцент на метафоричной составляющей высказывания. Это даёт возможность эмоциям автора концептуализироваться в языке [5, с. 229].

При изучении любого иностранного языка очень важно обладать знанием его деловой фразеологии, терминологии, чтобы употреблять в речи различные обороты, которые не только обогатят язык обучающегося, обеспечат понимание книг, статей, но и приблизят к культуре и людям страны изучаемого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кунин, А.В.** Английская фразеология: Теоретический курс / А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1970. – 344 с. – Текст : непосредственный.
2. **Пономаренко, В.А.** Фразеологические единицы в деловом дискурсе (на материале английского и русского языков): дис. ...канд. филол. наук / В. А. Пономаренко. – Краснодар, 2007. – 213 с. – Текст : непосредственный.
3. **Федуленкова, Т.Н.** Деловая фразеология в коммуникации / Т. Н. Федуленкова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Электронный сб. науч. тр. Международ. науч.-практ. конф. / Под ред. В.М. Панфиловой. – Елабуга: Изд. ЕИ КФУ, 2017. (236 с.) – С. 188-190.
4. **Федуленкова Т.Н.** Дифференциация фразеологии и фразеоматики в англо-русском экономическом словаре: критические заметки / Т.Н. Федуленкова. – Текст : непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2018. № 4. С. 94-101. DOI: 10.17238/issn2227-6564.2018.4.
5. **Fedulenkova, T.** Identification and acquisition of multi-word terms in Business English domains / T. Fedulenkova. – Text: original // EUROPHRAS 2015: Computerised and Corpus-based Approaches to Phraseology: Monolingual and Multilingual Perspectives / Eds. Pastor G.P., Castro M.B., Gutierrez R. – Malaga, 2015. – Pp. 229-301.

УДК 821.512.145

Ф.И. Габидуллина¹, Г.Х. Сахабиева², Р.Р. Мухутдинова²,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

²ОШ «Университетская» Елабужского института КФУ, г. Елабуга, Россия

ИСКУССТВО ПЕСНИ И МУЗЫКИ В ЭСТЕТИКЕ Г. ТУКАЯ

Аннотация. В начале XX века у татар существовали разные взгляды на музыку. Несмотря на то, что в Священном Коране не было аятов, запрещающих музыку, одна из групп верующих считала музыку запрещенным искусством. Подобные взгляды на певческое искусство часто были распространены среди правоверно мыслящих мусульман. В статье исследуется, влияние поэта Г. Тукая на развитие музыкального, песенного искусства. Уже при жизни Тукая его удивительные и прекрасные, с музыкальным звучанием стихи становятся народными и начинают исполняться.

Ключевые слова: искусство, музыка, Г.Тукай, поэзия, песня, культура.

F.I. Gabidullina¹, G.K. Sakhabieva², R.R. Mukhutdinova¹,

¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

²*Comprehensive school "Universitetskaya" of the Elabuga Institute KFU, Elabuga, Russia*

THE ART OF SONG AND MUSIC IN THE AESTHETICS OF G. TUKAYA

Annotation. At the beginning of the 20th century, the Tatars had different views on music. Despite the fact that there were no ayats in the Holy Qur'an prohibiting music, one of the groups of believers considered music a forbidden art. Similar views on the art of singing were common among orthodox Muslims. The article examines the influence of the poet G. Tukay on the development of musical and song art. Already during Tukay's lifetime, his amazing and beautiful ayats with musical sounding became popular and began to be performed.

Keywords: art, music, G. Tukay, poetry, song, culture.

Песня – самое распространенное, самое почитаемое творчество татарского народа. Истоки зарождения исполнения песен происходят из далекой древности. В них отражены судьбы, горе и печали, радости нашего народа.

Песня стала источником радости и опорой в тяжелой жизни Габдуллы Тукая. Она всегда занимала главное место в чувственной душе поэта. По воспоминаниям современников, в родной деревне Кырлай маленький Габдулла с шести лет пел татарские народные песни. А в возрасте девяти–десяти лет он сказал своей сестре Газизе Забировой: «Сестра, у меня нет песен, которых я не знаю».

В своей лекции «Народная литература», прочитанной 15 апреля 1910 в Казанском клубе «Шәрәкь», Тукай так рассказывал о своих детских годах: «Я с детства был певцом и где бы я ни услышал звучание песни, никогда не мог слушать хладнокровно. Учителя приглашали меня на вечера, которые устраивались по четвергам в медресе, для вечера покупались полфунта орехов и фунт семечек» [7].

В книге «Воспоминания» он писал: «Я, сидя позади самовара, пел все песни, которые они заказывали, и в награду за это получал горсть семечек. Я грыз их, пока они кончались, потом опять пел».

«Уже в медресе меня называли певцом», - писал он [6, с. 166]. Тукай знал большое количество народных песен. Об этом говорит сборник «Народные мелодии», изданный в 1910 году, и «Тетрадь песен», с записью 29 текстов народных песен, найденных в 1949 году. В своей лекции «Народные мелодии» он говорил: «С детства засевшие в моей душе любимые песни побудили во мне любовь к родному языку» [7].

Таким образом, Тукай открывает родной язык через народные песни, чувствует его красоту, это прослеживается и в его стихах. Тукай правильно и быстро запоминал татарские народные мелодии, что говорит о его хорошей музыкальной памяти. Современники отмечали, что его голос был мягким, с красивым тембром, песни, которые он зачаровывающе пел, глубоко проникали в душу. Поэт умел играть и на кубузе, игрой на нем подражал звучанию башкирского народного инструмента курай.

Тукай проявлял интерес к музыке и других народов. Среди его любимых песен были башкирские народные песни: «Эстәрле», «Сәрмәсэн буе», «Агыйдел». Он с большим вниманием слушал арабские и турецкие песни, хорошо знал «Турецкий марш» немецкого композитора Моцарта. Стихотворение «Кичке азан» было написано под влиянием русской песни «Вечерний звон».

Русская песня «Вечерний звон» до сих пор не утратила своей популярности, она часто звучит по радио, по телевизору, со сцены. Автором текста этой песни был английский поэт Томас Мур (1779-1852), текст перевел с английского на русский поэт И.И. Козлов (1779-1840). Стихотворение «Вечерний азан», написанное в духе глубокого, славного прошлого, переживающего за историческую судьбу татарского народа, впервые автор сам прочитал со сцены.

Г. Тукай с радостью встретил революцию. Он хорошо знал сопутствующие революционному движению песни: «Варшавянка», «Смело товарищи в ногу», «Марсельеза», распространял их и обучал других. В 1906 году стал первым переводчиком на татарский язык песни «Интернационал».

Проживая в Уральске, организовывал множество музыкальных вечеров, вел концерты, читал в них свои стихи. В Восточном клубе создал репертуар из татарских народных песен для артистов труппы «Сайяр».

В Казани в период своего творчества он познакомился с русским композитором, дирижером, этнографом Александром Эйхенвальдом. Поэт очень помог ему своими советами при сложении татаро-башкирской музыки под гармонию. «Тукай мне многое дал. Если бы Тукай глубоко изучал музыку, то из него вышел бы отличный композитор, потому что, песен, которые он пел, не так много, но которые произвели глубокое впечатление», – пишет Эйхенвальд.

Тукай и сам под влиянием музыки сочинил множество произведений, например, под мелодию «Зилэйлюк» написал стихотворение «Эштэн чыгарылган татар кызына» («Опозоренной татарской девушке »).

За год до смерти Тукай познакомился с будущим композитором Салихом Сайдашевым, которому на тот момент было 12 лет. Муж сестры Салиха, Шигаб Ахмеров пишет об этом так: «Тукай относится к Салиху не просто как к ребенку. С ним он здоровался за руку. Присаживался рядом с ним, рассказывал смешливые шутки. Затем подходил к роялю и говорил: «А ну-ка парни, ... сыграй", - призывал Салиха. Салих без уговоров, начинал играть изученные мелодии. А Тукай вновь и вновь просил сыграть понравившиеся ему мелодии, иногда, присоединяясь к нему внутренне, подпевал». Ш. Ахмеров продолжал: «Однажды вечером Тукай зашел к Ахмеровым, чтобы послушать игру Салиха. Присаживаясь к пианино, он попросил Салиха сыграть свою любимую песню «Аллуки». Салих по его просьбе сыграл песню несколько раз..., Тукай под впечатлением медленно присоединился к музыке.

Вот музыка и голос Тукая потекли одним потоком. Он стал петь громче. Мы сидели, затаив дыхание, боясь пошевелиться. Однако это непредвиденное явление закончилось довольно трагично. Ведь это оказалось последней песней великого поэта» [2, с. 152].

Любовь Тукая к музыке была глубокой и неразделимой. Об этом сам поэт написал:

Я, распевая песни, встречу смерть.

Сам Азраил не запретит мне петь.

– Я ухожу, но вы-то – остаетесь! –

Скажу я, собираясь умереть [6, с. 160].

Свое поэтическое мастерство поэт черпал из народных песен, баитов, мунаджатов. «Честно говоря, народ большой, он сильный, страстный, мелодичный, он писатель... », - пишет Тукай.

В своей лекции «Народная литература», прочитанной в Восточном клубе, он утверждал: «Народные песни - это наследие, оставленное нашими предками... города Булгарии, деревни Булгарии исчезли, как будто их и не было..., но это дорогое наследие – народные песни, стихи, ни ядра не разбили, ни стрелы не пробили..., они живы до сих пор. Они еще звучат..., вышедшие из настоящих сердец наших татарских предков «Эллуки», «Тэфтилэу», «Зилэйлюк» «Сакмар суы» «Сак-Сок бает», заново оживляя мелодию, впитываясь в души наших детей, одухотворяя как восточный ветер» [6, с. 167].

Да, народ и сегодня поет песни Тукая. Таким образом, насколько Г. Тукай был приверженцем народной музыки, татарской мелодии, доказало само время.

Г. Тукая стоял у истоков музыкальной критики. По наблюдению музыковеда Фариды Салитовой, в одном из номеров газеты «Фикер» от 22 октября 1906 г., Г. Тукай писал о потребности нашей нации в живописи и музыкальном искусстве, и одним из первых в татарской культуре доказал, что музыка является важным результатом духовной деятельности [5, с. 18].

Его статья «Литературный вечер, или литературно-музыкальный вечер», опубликованная за подписью Г. Тукая, вызвала большой интерес среди татарской общественности. Как известно, с 1907 года в регионах, где проживало много татар, организация таких вечеров получила широкое распространение. 20-летний Г. Тукай, узнав о том, что в Уральске впервые планируют устроить такой вечер, с радостью опубликовал в газете свою статью: «...Когда мы слышим звуки национальной музыки и песен : «Залезая на печь, затыкая уши ватой, укрываясь 9 раз одеалом, 5 раз тулупом , проговаривая : «Ах, черт побери тебя», не должны читать суру «Кяһаф».

«Хотя музыка , которая призывает к прелюбодеянию, является запретным, движет вперед, это прекрасная музыка и обязательная» [7, с. 75-76].

Истории создания и существования песен начались не с кого-то другого, а именно Тукай их начал писать. В книге «Народная литература» поэт описал мелодии и в дальнейшем собирался изучить истории возникновения народных песен : «Тэфтилэу», «Ашказар», «Жизнэкэй», «Башмагым», «Касимский Ибрай», «Сак-Сок».

Через некоторое время появились и последователи этой инициативы.

В частности, в книге Джаудата Файзи «Народные жемчужины» есть такая попытка. Он, опираясь на опыт Тукая, выразил обеспокоенность тем, что изучением истории мелодий никто не занимается, но продолжил традиции Тукая, безоговорочно называя его описание мелодии «историей мелодии». Это, конечно, неправильно. Поскольку приведенное Тукаем описание, как и описание Джаудата Файзи, никак

не претендует на научно достоверное толкование. История музыки может быть изучена только систематически, могут быть использованы различные типы стилевых явлений в музыкальном фольклоре. На самом деле, это описание - лишь легенды, частично отражающие историю существования той или иной мелодии, песни.

Можно долго любоваться и восхищаться тем, как ответственно поэт относится к историческим фактам. Эти информации он оценивает не как «историю музыки», а просто и четко – «простые слова».

Широкие общественные взгляды поэта отражаются в еще одной области – музыкальной критике и публицистике. Тукай в те беспокойные времена, когда татарский театр и музыкально-концертная жизнь начали давать свои первые плоды, стоя на передних позициях, защищал все прогрессивные моменты, не проявляя солидарность к тем, кто портил музыкальные ценности.

Становление Тукая как личности характеризуется его непростой жизнью в музыкальной среде. Поэт жил внутри как минимум трех музыкальных слоев: это традиционный крестьянский музыкальный слой, городской слой, где в перемешку были татарская и русская музыка и религиозная музыка, относящаяся к исламской религии. Стоит отметить, что в последнем из вышеперечисленного поэт разобрался лучше любого молодого композитора.

Из этого разнообразия Тукай, отождествляя своими демократическими стремлениями, с одной стороны, выбирал настоящие народные мелодии, с другой стороны – музыку, связанную с современными городскими традициями. Так же известно, что поэт действительно переживал по поводу того, что мало знал русскую классическую музыку, в частности, оперу П.И.Чайковского «Евгений Онегин».

Любимые композиции поэта: «Эллүки», «Зилэйлүк» «Ашказар», «Сакмарсу», «Тәмән көе», «Әтнә» и другие. Это и является показателем эстетического развития поэта. Эстетические взгляды Габдуллы Тукая успешно прошли испытание временем: его любимые народные композиции и на сегодняшний день являются основным составляющим золотого фонда татарской музыки.

Таким образом, творчество Габдуллы Тукая является основным источником глубокой мысли, тонкого юмора, острой сатиры и гражданского чувства для музыкантов всех поколений. Сама судьба поэта может считаться музыкальным амплуа. Несомненно, художникам откроются новые грани наследия великого Тукая. Его творчество имеет огромное влияние на нашу культуру, музыку и на многие остальные виды искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдуллин, А.** Тематика и жанры татарской дореволюционной народной песни /А. Абдуллин. – Текст: непосредственный // Вопросы татарской музыки. Казань, 1967. - С. 3-80.
2. **Ахмеров, Ш.** Тукай и Сайдаш /Ш Ахмеров. – Текст: непосредственный // Огни Казани. - 1966. - № 4. - С. 150-152.
3. **Кудаш, С.** Поэт любви и красоты /С. Кудаш. – Текст: непосредственный // Аргатак, 1995. - С. 59- 69.
4. **Нигмедзянов, М.Н.** Исторические сведения о татарской музыке М.Н. Нигмедзянов. /– Текст: непосредственный // Татарские народные песни. Казань, 1984. - С. 22-40.
5. **Салитова, Ф.Ш.** Очерки по истории татарской музыкальной культуры: Учебное пособие. – / Ф.Ш. Салитова.– Казань: Изд-во Каз. пед. ун-та, 1997. – 119 с. – Текст: непосредственный.
6. **Тукай, Г.** Народная литература / Г. Тукай. Произведения, 5 томах. 4 том.- Казань: Тат. книж.изд-во., 1985. - С. 166 -186. – Текст: непосредственный.
7. **Тукай, Г.** Избранные произведения: 2 томах. 2. т: Пословицы, воспоминания, письма / Сост.: Э. Галимзянова, З. Шайхульисламов, З. Рамиев. – Казань: Тат.книж.изд-во., 2006. – 383 с. – Текст: непосредственный.
8. **Халитова, Р.Ф.** К изучению татарского народного инструментария/Р.Ф. Халитова. – Текст: непосредственный // Музыка и современность. – Казань: Татарское кн-изд, 1980. – 117с.
9. Халык әдәбияты – URL: <http://gabdullatukay.ru/works/articles/articles-1910/halyk-edebiyaty/> (дата обращения: 24.09.2020) – Текст: электронный.

УДК 821.16

Ф.И. Габидуллина¹, Г.Б. Мамаева²,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан

БАЛЛАДНЫЕ МОТИВЫ И ПОЭТИКА В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «МОЛОДЕЦ»

Аннотация. Статья написана в сравнительно-сопоставительном русле и посвящается

исследованию балладных традиций в поэме М. Цветаевой «Молодец». «Молодец» – одна из поэм М. Цветаевой, которую называют поэмой-сказкой. На основе исследования жанрообразующих и поэтических особенностей баллад делается вывод о том, что поэма «Молодец» должна изучаться не только как интерпретация русской народной сказки, но и как продолжение балладных традиций в авторской поэзии.

Ключевые слова: Марина Цветаева, поэма «Молодец», баллада, образы, сюжет, поэтика.

F.I. Gabidullina¹, G.B. Mamayeva²,

¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

²*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

BALLAD MOTIFS AND POETICS IN M. TSVETAEVA'S POEM "WELL DONE"

Abstract. Annotation. The article is written in a comparative way and is devoted to the study of ballad traditions in the poem "well done" by M. Tsvetaeva. "Well done" is one of the poems of M. Tsvetaeva, which is called a fairy-tale poem. Based on the study of genre-forming and poetic features of ballads, it is concluded that the poem "well Done" should be studied not only as an interpretation of the Russian folk tale, but also as a continuation of ballad traditions in the author's poetry

Keywords: Keywords: Marina Tsvetaeva's poem "the Good", the ballad, the images, the plot, the poetics

М. Цветаева – автор нескольких поэм, написанных по фольклорно-сказочным мотивам. Одной из таких поэм является «Молодец». Сказка Цветаевой «Молодец» была начата в Москве 30 марта и закончена в Чехии в конце декабря 1922 года, напечатана в Праге в 1924 году. Фабула поэмы заимствована из сказки «Упырь», которая входит в сборник русских народных сказок А.Н. Афанасьева. Поэма отличается от других сказочных поэм автора («Царь-девица», «Переулочки») тем, что поэтесса вносит изменения в сюжетную линию русской народной сказки, а полностью переосмысленный финал иначе трактует и идею произведения. В обоих произведениях – и в народной сказке, и в поэме М. Цветаевой первая часть сюжета совпадают: молодая девушка Маруся влюбляется в доброго молодца, не зная, что на самом деле он является упырём. Упырь зовёт её замуж, и влюблённая девушка соглашается. Существует только один способ спасения от этой нечисти – назвать его настоящее имя, признаться перед другими в своём выборе. В сказке девушка в конце использует завет бабушки и освобождается от тяжкого союза с нечистой силой, так как из-за этого союза погибают близкие ей люди. В балладе же М. Цветаевой Маруся теряет брата, мать, согласна отдать и свою кровь упырю, но не допускает его гибели, то есть не губит, а сознательно стремится к союзу с ним, принеся в жертву этому стремлению не только свою земную жизнь, но и вечную, так как связь с упырём не даст покоя ее душе и после смерти. Внося такие существенные изменения в фабулу сказки, М. Цветаева раскрывается как великолепный психолог, понимающий, что упорный отказ выдавать имя губителя не столько признак страха, сколько признак любви. К комментариям к поэме приводятся слова самой М. Цветаевой: «Когда мне говорят: сделай то-то и ты свободна, а я того-то не делаю, значит, я не очень хочу свободы, значит, мне не-свобода дороже. А что такое дорогая несвобода между людьми? Любовь. Маруся упыря любила, и потому не называла и теряла, раз за разом, мать – брата – жизнь. Страсть и преступление, страсть и жертва» [7, с. 791]. Интересно, что авторская интерпретация и построение сюжета приводит к тому, что связь с жанром народной сказки, которая, как известно, стремится к счастливому финалу, ослабевает и, наоборот, на наш взгляд, поэма обретает специфические стороны народной баллады.

Исследователи достаточно часто раскрывают традиции народной сказки в поэмах М. Цветаевой, однако, как нам кажется, целесообразно рассматривать и вкрапления жанровых особенностей баллад. В первую очередь можно рассмотреть образную систему поэмы. Как и балладе, образная система представлена двумя оппозиционными сторонами – губителя и жертвы. В русских балладах в роли губителя выступают вражеская сторона, соперница, муж, убивающий жену и т.д. В балладах губитель всегда суров, беспощаден, его цель – уничтожение жертвы. В данном плане противостояние губителя и жертвы в поэме имеет существенное различие: влюбленная Маруся добровольно жертвует для губителя и своей, и чужой жизнями, в то время как упырь-губитель сообщает героине способ спасения:

Невестынька!
Стряхни мечту!
Гони весту!
Беги к попу!
Что ведаешь –
Всё выложь в раз! [7, с. 296].

Однако Маруся не идёт к попу, так как «Ад с тобой – сад румяный» [7, с. 297].

Привлекает внимание тот факт, что герой многих русских народных баллад также называется молодцем. Слово *молодец* имеет значение *молодой мужчина*. С.И. Ожегов синонимами этого слова называет слова *удалец, храбрец* [6, с. 361]. Отличие балладного «молодца» от сказочного и былинного в том, что он не идеализируется, помимо привлекательных внешних качеств, он может иметь не очень хорошие внутренние качества, которые проявляются тем, что он бьет девицу (иногда – до смерти); хочет отравить ее; уходит гулять, оставив молодую жену с малыми детьми; обещает, а затем бросает ее.

Фольклорные балладные традиции имеют место и в лингвопоэтике произведения. Как наиболее значимые, нами были выделены следующие особенности:

– обилие сложных слов. Например:

Уж ты яблочко-некусанное-плод,
Проводи меня, Маруся,
До ворот! [7, с. 285].

Или такой пример:

А уж мать с мосточку-то:
– Как любилась-сватались?
Чем угощал-потчевал?
– Загадками-страхами [7, с. 289].

– наличие слов, образованных при помощи деминутивов. Например:

Мести б тебе гладенько,
Цвести бы за князьенькой,
Хошь за ради празднику
Раскройтесь, глазыньки.
В платочке голубеньком
Дарила б рубликом,
Раскрой, девка, губоньки,
Скажись, голубонька [7, с. 301].

Отмеченные лингвопоэтические особенности характерны не только для баллад, но и для русского фольклорного текста вообще. Он приобретает такие особенности, усваивая стиль разговорной речи. Как говорят исследователи, «для русского языка характерна повышенная эмоциональность разговорной речи» [2]. Характеризуя эту черту русской коммуникации, А.Вежбицкая отмечает: «Согласно проведенным в Гарварде исследованиям русского национального характера, русские являются людьми «экспрессивными и эмоционально живыми», их отличает «общая экспансивность, легкость в выражении чувств, импульсивность» [1, с. 34]. Так как статья посвящена сопоставительному изучению баллад и поэмы «Молодец» приведем отрывок из баллады «Девушка спасается от татар», где также наблюдается активное обращение к словам с деминутивами:

«Сидела Аннушка у тереме под окошком,
У тереме под окошком,
У Юрьевой головушки» [5, с.279].

Следующей жанрообразующей особенностью баллад является наличие источника в виде национального предания, а не личного опыта и вырастающего на его основе свободного вымысла. Как уже было сказано выше, сюжет поэмы «Молодец» также основан на народной сказке, а не на личном опыте. В то же время М. Цветаева отмечает в эпиграфе:

«Борисы Пастернаку –
«за игру твою великую,
за утехы твои нежные...» [7, с. 280].

Общеизвестна романтическая переписка между Пастернаком и Цветаевой, длящаяся 13 лет, их романтическая дружба, из-за которой рушились их семьи. Можно полагать, что поэтесса проводит определённые параллели между чувствами Маруси и своими нежными чувствами по отношению к Б. Пастернаку.

Сюжет баллады характеризует краткостью и напряженностью. Так и в произведении М. Цветаевой

напряженность ощущается постоянно, например, приведёт отрывок описания слежки за упырем:

Через пень-колоду – топом,
Через темь-болото – следом,
Табуном-летит-потопом,
Чугуном-гремит-железом,
Через пень-кол топают,
Воротами хлопают,
Гони, робь,
Вперёд лбом,
Мертвец с гробом за горбом! [7, с. 287].

Не менее драматично и напряженно описание смерти матери, к которой приходит упырь, когда на все мольбы матери Маруся отвечает: «Сплю-не слышу, матушка!» [7, с. 294].

Жанрообразующей особенностью предстаёт пространственно-временная структура русских народных баллад. События, описанные в балладах, всегда чрезвычайны, необычны, во многом кажущиеся нереальными. Б. Путилов говорит о том, что «балладные сюжеты характеризуются своей бытовой недостоверностью, очевидным несоответствием повседневному, эмпирическому течению жизни. Между тем в основе их всегда лежат действительные, а не выдуманные, жизненные коллизии» [4, с. 266]. В этом отношении поэма М. Цветаевой полностью усваивает балладные традиции.

Баллада отличается насыщенным трагизмом: в них гибнут молодые люди, а ужасные конфликты возникают между самыми близкими людьми. Как правильно обобщает В.Я. Пропп, «настоящая сфера русской народной баллады – это мир человеческих страстей, трактуемых трагически» [3, с.41]. Так и в поэме «Молодец» гибнут брат и мать, ставшие жертвами ее одержимой страсти, гибнет, но воскрешается сама героиня и становится женой барина. Перед союзом она ставит условие, что муж не должен ее принуждать ходить в церковь. Напряжение трагизм начинают возрастать, когда в дом неожиданно приезжают гости – друзья барина и начинают его стыдить-дразнить некрещеной женой. В итоге он заставляет её ехать с ним в церковь. Но появляется упырь и забирает её домой – «в синий огонь». Таков трагический финал поэмы.

Итак, в статье была предпринята попытка сопоставительного изучения русских народных баллад и поэмы М. Цветаевой «Молодец». Выявлено, что особенности сюжета, образная система, источник сюжета, напряженность и трагичность описываемых событий в поэме во многом перекликаются с традициями русских народных баллад. Изучение лингвопоэтических особенностей произведения показывает наличие общих черт с фольклорным текстом. В то же время М. Цветаева вносит и свои авторские, индивидуальные черты в сюжет, образную систему произведения. Например, стремление губителя не погубить, а дать шанс жертве спастись; тонкую связь между идеей произведения и биографией автора мы относим к таковым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вежицкая, А.** Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с. – Текст: непосредственный.
2. **Воронина, Л.П.** Семантика и прагматика деминутивных суффиксов в русском языке. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-pragmatika-deminitivnyh-suffiksov-v-russkom-yazyke/viewer> (дата обращения: 16.09.2020). – Текст: электронный.
3. **Пропп, В.Я.** Собрание трудов. Поэтика фольклора. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 б. – Текст: непосредственный.
4. **Путилов, Б.Н.** Баллады – Текст: непосредственный // Русская народная поэзия: эпическая поэзия. – Л.: Худож. лит-ра, 1984. – С. 266-273.
5. Русская народная поэзия: эпическая поэзия / под. ред. В. Путилова. – Л.: Худож. лит-ра, 1984. – 450 с. – Текст: непосредственный.
6. Словарь русского языка / под. ред. С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с. – Текст: непосредственный.
7. **Цветаева, М.** Поэмы. Драматические произведения. Т. 3. / Собрание сочинений: в 7 томах. – М.: Эллис Лак, 1994. – 816 с. – Текст: непосредственный.

УДК:378.2

А.И. Газизова¹, М.Н. Сираева²,

¹Всероссийский государственный университет юстиции, г. Казань, Россия

²Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития творческой активности обучающихся на занятиях иностранного языка, оптимизации возможностей личности обучаемого; раскрыты этапы развития творческого потенциала студентов с образцами заданий возрастающей сложности.

Ключевые слова: творческая активность, мотивы, рефлексия, иностранный язык, пословицы и поговорки

A.I. Gazizova¹, M.N. Siraeva²,

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

²Udmurt State University, Izhevsk, Russia

STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT BY MEANS OF «FOREIGN LANGUAGE» DISCIPLINE

Abstract. The article discusses the features of students' creativity development in learning foreign language and optimization of personality capabilities; the stages of students' creative potential development with samples of tasks of increasing complexity are revealed.

Keywords: creativity, motives, reflection, foreign language, proverbs and sayings

Факторы, влияющие на развитие творческой активности, – это система мотивов и потребностей (Т.В. Андрушина, Е.В. Андреева [1], А.Р. Гайфутдинова [2], О.М. Мутовкина [3] и др.). Наиболее доступная связь в этом плане выражается в подчинении мотивам типа «Я сделаю это, если преподаватель потребует», «Я сделаю это, если это необходимо» и др. Гораздо сильнее и значимее признать мотив как объект для самоуправления. Достигнуть этого можно посредством оптимизации своих возможностей до такого уровня, когда сама личность обучаемого выступает субъектом деятельности (что и выражается в термине «самоуправление»). Что же служит рычагом, способным включить это самоуправление? Во многих психологических исследованиях (например, в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Лук, В.Г. Иоффе и др.) доказано, что таким рычагом является рефлексия. Данный термин можно определить как размышление, самонаблюдение, самоанализ.

Рассмотрим, посредством каких действий возможно развитие творческой активности на занятиях иностранного языка. При определении этих действий (заданий) важно помнить о принципе «от более легкого к более трудному» и проводить их поэтапно: сначала добиваться связного воспроизведения полученной информации, ее систематизации и первичного анализа (первый этап), затем учить видеть проблемы и противоречия, проявлять оригинальность мышления (второй этап) и, наконец, развивать гибкость мышления и творческое воображение (третий этап) [4].

Итак, на **первом этапе** выполняются следующие задания:

1. Reproduce the story; Bring out all details of the story clearly. (планируемый результат – умение связно и последовательно излагать информацию, критерием чего служит точность и соответствие оригиналу).

2. Describe the conflict; Analyse the characters. (планируемый результат – умения описывать действия, характеризовать персонажей).

3. In which sentence is the following stated: ...?; In what extract do we find the proof of it?; Give all supporting details. (планируемый результат – умение привлечь необходимую информацию для подтверждения определенного тезиса).

4. Single out the sentences which convey the main and secondary ideas; Find out the reasons; Prove smth. using the proper argument: Tolstoy says..., They say..., It is generally considered that..., I'm sure that..., I know that..., He knows that... и т.п. (планируемый результат – умения выделять главное и второстепенное в информации, устанавливая причинно-следственные связи, аргументировать, ссылаясь на авторитет, на общепринятое мнение, на свое или чужое мнение).

Второй этап включает следующие задания:

1. Where is the collision?; Bring out contradictions. (планируемый результат – способность видеть проблему и противоречия).

2. If you were a critic, what would you say?; Suppose you are the expert. What would you say? и

т.п. (планируемый результат – умение дать критическую оценку кому-либо / чему-либо).

3. Laugh at it; Assume, it's an object of ridicule / mercy. (планируемый результат – умение проявить оригинальность мышления, посмотреть на предмет обсуждения под необычным углом зрения).

4. You used to keep aloof. Express your point of view; Try not to create any idols, think and do as you feel. (планируемый результат — умение проявить антиконформизм мышления).

Третий этап занимает особое место в работе, поскольку на нем, как уже говорилось выше, развиваются гибкость мышления (А) и творческое воображение (Б).

А. Гибкость мышления проявляется в умении обходить препятствия и требует избирательности в выборе способов их преодоления. На ситуацию, в которой встречается то или иное препятствие, студенты реагируют сообразно их речевому опыту и индивидуальным особенностям. В ответ на их реакцию моделируется новое препятствие, требующее еще большей избирательности. В результате задание может быть таким:

“You have a date but you can't be on time because you were detained after classes”.

P: I would beg the teacher to let me go.

T: The teacher is all against it.

P; I would give him my word of honour to catch up with the group.

T: You are not a reliable guy.

P: Then I would go right away.

T: But you have missed your bus already.

Б. Работа с пословицами и поговорками. Пословицы и поговорки являются тем языковым материалом, который может повысить интерес студентов к иностранному языку, разбудить языковую интуицию, заложить привычку думать лингвистическими понятиями.

Трудности в усвоении идиоматической части языка, своеобразии фраз и выражений пословиц и поговорок, изображение ими языковых образов непременно должны преодолеваются в аудиторной работе, когда преподаватель объясняет, учит сопоставлять типологическое содержание пословиц и поговорок. Изучение пословиц и поговорок имеет огромное значение для познания культуры и духа народа изучаемого языка, для взаимопроникновения и обогащения художественного творчества. Ценность пословиц в том, что они обладают глубоким содержанием, обобщенным смыслом, применимым ко многим сторонам жизни. Для студента все это представляет трудности при понимании смысла пословиц, а, следовательно, и языкового материала. Элементы сопоставительного анализа английских и русских пословиц расширят словарный запас студентов, а понимание смысла позволит сделать высказывание эмоциональным и запоминающимся [5].

Развитие творческой активности возможно и на основе активизации лексики, не входящей в языковой материал учебного комплекса обязательной программы. Объяснение значения и особенностей употребления слова, сочетаемости данной лексической единицы с послелогом происходит впервые на занятии, а семантизация фраз – в процессе самостоятельной работы. Отобранная для активизации лексика может быть использована в разных упражнениях: а) в переводах предложений или текста; б) в трансформировании фраз; в) в составлении ситуаций, диалогов.

Иностранный язык выступает важным средством развития творческой активности студентов. Реализация в практической деятельности заданий, построенных по принципу «от более легкого к более трудному», обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала студентами, но и обогащает их эмоциональный и практический опыт, формирует интеллектуальный потенциал, ведет к накоплению профессиональных навыков и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андрюшина, Т.В.** Развитие творческой активности студентов в техническом вузе / Т.В. Андрюшина, Е.В. Андреева. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2008. – №11. – С.69-72.
2. **Гайфутдинова, А.Р.** Развитие творческой активности студентов и ее методы в зарубежной педагогике / А.Р. Гайфутдинова – Текст: непосредственный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 4.
3. **Мутовкина, О.М.** Развитие творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку / О.М. Мутовкина. – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2005. – №4. – С.123-126.

4. **Трофимов, В.Н.** Грамматические упражнения и тесты с ответами для школьников и абитуриентов /В.Н. Трофимов. – М.: АОЗТ «Издательство Рученькина», Мн.: «Современное слово», 1998. – 192 с. – Текст: непосредственный

5. **Царева, Е.Е.** Мультиязычность в контексте интернационализации профессионального образования /Е.Е. Царева. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1(178). – С. 106–109.

УДК 378:004.77

А.В. Гизатуллина¹, С.Р. Никишина¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические черты применения дистанционных образовательных технологий в вузе, анализируются функции преподавателя и зона ответственности студентов при реализации дистанционного обучения, приводятся достоинства и недостатки данной формы обучения при овладении студентами иностранным языком.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, иностранный язык, Интернет-ресурсы, цифровые образовательные ресурсы, вуз.

A.W. Gizatullina¹, S.R. Nikishina¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Abstract. The article deals with the specific features of the use of distance learning technologies at the university, analyzes the functions of the teacher and the area of responsibility of students in the implementation of distance learning, discusses the advantages and disadvantages of this form of education when students master a foreign language.

Keywords: distance learning technologies, foreign language, Internet resources, digital educational resources, university.

The role of a foreign language as a means of intercultural communication in modern conditions of the socio-economic and political development of Russia is increasing. At the same time, modern information and communication technologies and the capabilities of the global network occupy more and more place in teaching foreign languages both at school and at the university. Computer technologies, Internet resources, digital devices, distance learning are increasingly being used in the education system at all levels.

Distance learning is a form of education in which the interaction of participants in the educational process is carried out by means of information technology. It presupposes compulsory computer literacy of both the teacher and the students. The distance form, like other forms of education, reflects all the components in the educational process (goals, content, methods, organizational forms, teaching aids), implemented by means of Internet technologies.

The characteristic features of distance learning are modularity, a change in the role of the teacher (largely associated with the separation in functions of course developers, tutors, etc.), the separation of subjects of the educational process by distance, virtual cooperative learning, the predominance of self-control over control by the teacher, the use of modern specialized technologies and teaching aids, etc. [1]

This form of work makes it possible to maximize the independent work of students, contributes to the development of skills in independent activity, high-quality assimilation of the studied material and its application in practice, which should lead to an increase in the quality of higher education. We can confidently talk about distance education as a new stage in the development of the entire educational system.

It is important to note that this form of education does not replace full-time or part-time education, but supplements it, aiming to expand the knowledge provided by the curriculum. It is convenient for those who study on-the-job or those who do not have an opportunity to study full-time.

The specificity of distance learning presupposes network interaction of all participants to the educational process and a relatively large amount of independent work carried out in the "on-line" mode, interactivity, various pedagogical technologies, etc. At the same time, distant learning displays such a feature as the psychological aspect, and the effectiveness of training, consisting mainly of independent work, largely depends on the learners, their attention, perseverance, will, and self-control.

When reading texts and watching videos in a foreign language, one can actively use Internet resources. In this case the content of the textbook is significantly expanded due to authentic and relevant information: the latest events in the world, news of culture, sports and art, films, videos, electronic libraries, etc. This information helps to increase motivation to learning a foreign language.

A special role is assigned to project activities that contribute to the formation of students' information and communication competence. Project research contributes to the development of the creative, research component, and students' information and communication competence, since in the course of project research, as a rule, digital educational resources are involved, which require an ability to work with information.

It is possible to increase the volume of verbal communication in a foreign language both orally and in writing within the framework of a single information and educational environment for general and additional education. Digital educational resources give opportunities for automating control based on software, for assessing the degree of formation of phonetic and grammatical skills, for performing individual tasks, for collecting and analyzing the results of testing students' proficiency.

Elabuga Institute of Kazan Federal University has accumulated a certain experience of students' distance learning, associated with the organization of their independent work. Along with conducting classroom lessons, the edu.kpfu platform has been used here, on the basis of which electronic educational resources (EER), digital educational resources (DER), massive open online courses (MOOCs) have been developed and are being actively implemented.

The advantage of these resources is that it is possible to use several channels of students' perception of information in training students. In addition, a system for the acceptance and assessment of tests has been developed and is functioning now; computer tests are used to control the mastering of language material and to check the formation of the skills to apply the knowledge gained in various situations.

Using these resources makes it possible to reduce the costs of the university by reducing the operation of the classroom fund, increasing the number of students studying with one teacher.

At the same time, the teacher's role in organizing training in the information and educational space is changing and supplemented. The teacher creates educational and methodological materials using information technologies and constant distance interaction with the students, including the joint search for new digital resources, the identification and solution of problems arising in the learning process, as well as providing feedback, analysis of the data and opportunities for the learners' reflection. The effectiveness of distance learning is the result of the interaction of these factors.

Thus, distance learning is a motivating factor in the process of learning foreign languages that contributes to the achievement of personal, subject and meta-subject learning outcomes, and students' self-development and self-education.

However, distance learning has its disadvantages that affect the quality of the result. The level of mastering a foreign language only with the help of distance learning methods is questionable, since this process has its own characteristics associated with teaching various types of speech activity. For example, the teacher's constant stimulating control is necessary when creating and correcting various situations of students' oral statements. The negative aspects also include an insufficient level of computer literacy among some students and teachers.

Despite the above, it can be argued that distance technology makes it possible to move to a qualitatively new level of teaching foreign languages at a university. Skillful combination of classroom studies with active use of Internet technologies and electronic educational resources will lead to the successful formation of foreign language communicative competence of higher educational institution graduates.

REFERENCES

1. **Sharov, V. S.** Distance learning: form, technology, means / V. S. Sharov. – Text: electronic // eLIBRARY.RU [website]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo> (access date: 20.09.2020).
2. **Polat, E. S.** Theory and practice of distance learning: Textbook. manual for stud. higher pedagogical institutions / E. S. Polat. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. – 416 p. – ISBN 5-7695-1533-3. – Text: direct.

УДК 37.091.321

Н.В. Голубцова¹, Г.О. Папшева¹, О.В. Глушкова¹,

¹*Воронежский государственный университет им. Н.Н. Бурденко, Воронеж, Россия*

ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения аудированию студентов-иностранцев,

приводятся типы подготовительных и речевых упражнений, которые способствуют успешному овладению этому виду речевой деятельности во время изучения русского языка.

Ключевые слова: аудирование, иностранные студенты, речь, язык, коммуникация.

N.V. Golubtsova¹, G.O. Papsheva¹, O.V. Glushkova¹,

¹Voronezh State Medical University in honor of N.N. Burdenko, Voronezh, Russia

METHODS OF TEACHING LISTENING AT THE PREPARATORY FACULTY

Abstract. The article considers the features of teaching foreign students listening comprehension, and provides the types of preparatory and speech exercises that contribute to the successful mastering this type of speech activity in learning the Russian language.

Keywords: listening, foreign students, speech, language, communication.

На современном этапе развития методики обучения русскому языку уделяется большое внимание аудированию. Актуальность проблемы состоит в том, что слушание и понимание речи играет важную роль в процессе коммуникации. Обучение аудированию представляет собой важную методическую задачу в курсе русского языка. Во время учебного процесса аудирование является средством обучения при формировании слухо-произносительных, лексических и грамматических навыков, при создании образов языковых явлений в единстве с их значением, при обучении письму, записи речи со слуха.

Неоднократное повторение языкового материала в различных условиях и комбинациях способствует прочному его запоминанию и делает возможным активно его преобразовывать и использовать в новых видах речевой деятельности.

В процессе обучения иностранных студентов аудированию нужно вырабатывать аудитивные умения, которые способствуют восприятию содержания, а не формы сообщения, развивать привычку задумываться над значением сообщаемой информации, переключать внимание в зависимости от целевой установки при слушании, таким образом максимально приблизить их к тем условиям общения, которые характеризуют коммуникацию на родном языке.

Наиболее полное понимание звучащей речи возможно при хорошо развитых механизмах аудирования. Подготовительные упражнения развивают речевой слух и механизмы аудирования, вырабатывают навыки узнавания языковых единиц.

Упражнения для развития фонематического слуха:

1. Прослушайте и повторите пары слов:

а) мел-мель; уголки-угольки, мышка-мишка, удочка-уточка, пример - примерь, молод - молот;

б) о'рган - орга'н, пла'чу-плачу', кру'жки-кружки', засы'пать – засыпа'ть, по'лет - полёт;

2. Прослушайте слова [липа, гриб, пруд, удочка, точка, стой'т]. Подчеркните их (на карточке) [липа – лапа, гриб – грипп, пруд - прут, удочка - уточка, точка – тучка, сто'ит - стой'т].

Упражнения на развитие интонационного слуха:

1. Прослушайте предложение, разбейте его в графическом ключе на синтагмы.

Я встал в 8 часов, позавтракал и пошёл в нашу библиотеку. Я встал в 8 часов,/ позавтракал /и пошёл в нашу библиотеку.

2. Прослушайте пары предложений, поставьте в графическом ключе знак «+», если они одинаковые, и знак «-», если они разные.

Студент встретил преподавательницу - Студент встретил преподавательницу?

На улице тепло – На улице тепло.

2. Прослушайте предложения, поставьте в графическом ключе точку, вопросительный или восклицательный знак.

Когда будут каникулы [?] Я не знаю, когда будут каникулы[.]

Какой сегодня день [!]Какой сегодня день[?]

3. Прослушайте вопросы. Ответьте на каждый из них одним словом.

а) Вы поедите на экскурсию? [Поедем.]

Вы поедите на экскурсию? [На экскурсию.]

Вы поедите на экскурсию? [Мы.]

б) Марина живёт в общежитии? [В общежитии.]

Это недалеко от университета? [Недалеко.]

Марина ходит на занятия пешком? [Пешком.]

Упражнения на развитие механизма оперативной памяти:

1. Прослушайте ряд слов. Определите, какие из них относятся к одной теме и повторите их.

Учебник, стол, чашка, доска, словарь, батон, тетрадь, ручка.

2. Слушайте и повторяйте:

Хуан живёт в Воронеже. *Мой друг Хуан живёт в Воронеже.* Мой друг Хуан живёт в Воронеже *и учится в университете.* Мой друг Хуан живёт в Воронеже *и учится в университете на подготовительном факультете.*

3. Прослушайте фразы, соедините их в одно предложение.

[Предъявляются 2-3 небольшие фразы.]

4. Прослушайте два варианта сообщения. Скажите, какая новая информация представлена во втором варианте.

Это Марк. Он учится в медицинском институте.

Это мой друг Марк. Он учится в медицинском институте на подготовительном факультете.

Упражнения на развитие механизма идентификации понятий:

1. Прослушайте предложения. Скажите, что значит слово *класс* в каждом из них [комната, коллектив, разряд, категория].

В класс вошёл ученик.

Наш класс очень дружный.

Это была каюта первого класса.

Упражнения на развитие языковой догадки и механизма вероятного прогнозирования:

1. Прослушайте глаголы. Образуйте от них существительные с суффиксом - *ение*.

Решать, читать, измерять, объяснять.

2. Прослушайте слова. Объясните их значение.

Преподаватель, слушатель, понимание.

3а. Вы знаете слово *читатель*. Как вы думаете, что означает слово *житель*?

Закончите фразу.

Житель города Воронежа – это человек, который ...

3б. Что обозначают слова *покупатель*, *изобретатель*, *слушатель*?

4. Прослушайте прилагательные (глаголы), назовите существительные, которые с ними чаще употребляются.

Прекрасный..., молодой..., хорошая..., интересный..., иностранный....

Читать..., писать..., готовить..., покупать....

5. Прослушайте начало высказывания и закончите его.

Студенты хотели пойти на выставку. Но погода испортилась, пошёл дождь, и ...

Упражнения на развитие механизма осмысления:

1. Прослушайте несколько фраз. Отметьте в графическом ключе знаком «+» синонимичные высказывания.

А. Эта студентка была в Лондоне

1) она приехала из Лондона

2) она любит Лондон

3) она родилась в Лондоне.

Б. Мой брат уже прекрасно знает русский язык

1) он много занимается

2) он уже хорошо изучил русский язык

3) ему нравится русский язык.

В. Мой родной город очень изменился

1) он стал совсем другим

2) он такой же, как был раньше

3) я хорошо знаю мой родной город.

2. Прослушайте текст и скажите, почему девочка хотела иметь собаку.

Наташа всегда хотела собаку. Она говорила маме: « Скоро у меня день рождения. Мне будет уже 12 лет. Пожалуйста, подари мне собаку. Собака – это лучший друг».

Особое внимание необходимо уделять организации и презентации аудиотекстов. Информативность текстов должна соотноситься с доступностью для понимания. В материал для аудирования необходимо включать не только новые сведения, но и известный студентам материал, чтобы обучающиеся усвоили лексические единицы в совокупности присущих им лексических и лексико-грамматических связей [1, с.59]. Комбинация новой и известной информации облегчает работу памяти, формирует языковую и смысловую догадку, языковое чутьё [2, с.222]. Главным требованием к языковой форме текстов является её доступность для иностранных студентов, которую достигают благодаря постепенной градации трудностей, последовательного включения их в текст. Помимо незнакомых

лексических единиц в аудиотекст необходимо включать неизученные грамматические явления, о значении которых можно догадаться по контексту.

Для понимания содержания большую роль играет построение текста, его структура и композиция. Логическое изложение материала делает легче его понимание. На начальном этапе лучше использовать тексты с простой композицией, с логически обоснованным развитием действия. Методика преподавания строится с учётом поэтапного усложнения языкового материала [3, с. 258]. Он должен включать в себя для развития аудитивных умений тексты как монологического, так и диалогического характера и отражать стилевые, жанровые, структурные особенности тех речевых сообщений, с которыми иностранный студент встречается в процессе коммуникации с носителями языка, во время просмотра фильмов, а также в учебно-научной сфере деятельности.

Аудирование является средством обучения русскому языку. Оно даёт возможность овладевать звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией; ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идёт усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Матвеева О.Н.** Способы семантизации лексики на занятиях НСР / О.Н. Матвеева, Н.В. Голубцова, Е.Н. Гелашвили. – Текст: непосредственный // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.] – Курск: Изд-во Юго-Зап. гос. ун-та, 2019. – С. 58-64.

2. **Матвеева О.Н.** Аудиовизуальное обучение как средство активизации речевой деятельности / О.Н. Матвеева, Н.В. Голубцова, О.В. Глушкова. – Текст: непосредственный // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.] – Курск: Изд-во Юго-Зап. гос. ун-та, 2019. – С. 220-225.

3. **Голубцова Н.В.** Роль преподавателя в создании условий для межкультурной коммуникации иностранных студентов / Н.В. Голубцова. – Текст: непосредственный // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та – 2012. – С. 257-259.

УДК 8-81

Е.Ю. Данилова, А.М. Назипова,

МБОУ «СОШ №37», г. Нижнекамск, Россия

ПРОБЛЕМЫ КОНТРАСТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ПРЕПОДАВАНИЕМ В ШКОЛЕ

Аннотация: В предложенной статье раскрываются главные проблемы обучения переводоведению в школе, а также трудности, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса. Авторы статьи рассматривают различные аспекты и подходы к изучению английского и немецкого языков с точки зрения контрастивной лингвистики, а также пути решения изложенных проблем.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, преподавание иностранных языков, межъязыковые сходства и различия, компетентностный подход, аспект.

E.Y. Danilova, A.M. Nazipova,

MBGEI "Secondary school №37, Nizhnekamsk, Russia

CONTRASTIVE LINGUISTICS AND INTERPRETATION PROBLEMS RELATED TO TEACHING AT SCHOOL

Abstract: The proposed article reveals the main problems of teaching translation studies at school, and the difficulties that participants are faced in the educational process. The authors examine the various aspects and approaches to the study of the English and German languages in terms of contrastive linguistics, as well as solutions to the outlined problems.

Keywords: contrastive linguistics, foreign languages teaching, interlingual similarities and differences, competence approach, aspect.

В современном мире значение международных отношений увеличивается с каждым днём; в условиях глобализации и повсеместном взаимодействии народов и культур не только происходит обмен традициями и обычаями, но и увеличивается потребность в лучшем понимании представителей разных групп, говорящих на различных языках. Именно поэтому в соответствии с последними событиями возросло значение переводческой деятельности, что предусматривает, как и увеличение числа квалифицированных специалистов, так и улучшение процесса преподавания перевода.

Удивительно, но подготовка к данной специальности начинается еще со школьной скамьи. Так, знающий филолог и языковед может не только заинтересовать детей другим языком, но и привить воспитанникам любовь к чтению и созданию творческих работ. Занятия переводом побуждают учащихся обращать внимание на коннотативные и семантические особенности лексических единиц, которые раскрывают всё многообразие языковой картины мира и учитывают многие нюансы системной организации и функционирования языков. Обучение переводческой деятельности подразумевает две ситуации: свободное владение языками оригинала и перевода и недостаточное знание данных объектов. Относительно школьной программы необходимо говорить о второй концепции. Учащиеся находятся лишь на пути изучения иностранного языка, именно поэтому в данный период является очень важным и необходимым предоставить им знания в интересной и понятной форме. Наиболее ярким примером является преподавание грамматики английского и немецкого языков, варьирующееся согласно различным программам. Многим школьникам данные аспекты объясняются относительно русского языка, что отражается в их последующих знаниях. При изучении второго иностранного языка, в нашем случае немецкого языка, объяснение данных аспектов происходит относительно не только русского языка, но и с помощью аналогий с английского языка.

Также зачастую дети не умеют применять знания на практике; из-за чего возникает не только последующее ошибочное написание, но и неправильный перевод.

Следующий аспект предполагает упоминание и компетентностного подхода, направленного на получение конечного результата. Значимость любого предмета предусматривает ожидаемое овладение социально полезными функциями, которые позже выступают предпосылками приобретения целостной компетентности, включающей коммуникативную, технологическую, познавательную, ценностную, а также оценочную элементы. Коммуникативный аспект может быть достигнут при переводе инструкций бытовой техники, медицинских аннотаций и деловых писем; познавательный – публицистические тексты (рекомендуется когнитивный подход); технологический – алгоритмизация учебной деятельности (упорядочение умственных операций); социальный – диалоги и тексты, направленные на личностное развитие. Хорошим упражнением является и сравнение текста оригинала с текстом, представленным профессиональным переводчиком, при котором приводятся различные преобразования и переводческие трансформации. Однако, в школе очень часто возникает проблема «недостаточно времени», когда учитель просто не успевает хорошо разобрать со своими воспитанниками все типы текстов. Также отмечается такая проблема, как различная подготовка учащихся к образовательному процессу. Ученики имеют разные способности, именно поэтому может появиться сложность с объяснением материала. Однако, данную проблему может немного исправить индивидуализация образования.

Основное педагогическое средство реализации школьной программы – урок, который является одним из важных элементов в технологической цепочке: от комплексных проектов, реализуемых в рамках одного предмета, до междисциплинарных работ (наиболее часто прослеживается связь английского языка и литературы или истории). Так, в некоторых школах проводятся совмещенные уроки, которые предполагают различные сценки или чтение, позволяющие ученикам выразить не только свои языковые, но и другие таланты. Подобным образом можно привить интерес у детей и не дать им заскучать за школьной партой [1, с.16].

Необходимо добавить, что контрастивная лингвистика определяется как направление исследований общего языкознания, на основе которого происходит сопоставительное изучение двух или более языков, выявление межъязыковых сходств и различий. Лингвисты говорят о тесной взаимосвязи теории перевода и контрастивной лингвистики, так основой первого элемента является сравнительное изучение языковых аспектов и установление определенных соответствий между языком оригинала и языком перевода.

Контрастивная лингвистика, имея дело с языками различной типологической принадлежности, не может не касаться вопросов, относящихся к области общей типологии. Некоторые лингвисты сближают эти оба вида исследования, но, по нашему мнению, во многих случаях, используя материалы типологического изучения языков, контрастивная лингвистика и в первую очередь контрастивная грамматика имеет свои задачи и свою четко отграниченную зону исследований. Но каковы соприкасающиеся зоны типологической и контрастивной грамматики и что полезного для контрастивных

работ можно почерпнуть из современных типологических изысканий? Системный подход к явлениям языка внес новые идеи в типологические исследования, выразившиеся в убеждении лингвистов, что сопоставление отдельных форм в двух языках малоинформативно, так как при подобном методе можно лишь констатировать, что какие-то формы совпадают, а какие-то расходятся. Поэтому большинство языковедов пришло к решению, что следует ориентироваться на категориальные явления, имеющие принципиальное значение для системы языка. Характер передачи грамматических значений должен учитываться при анализе языка, но решая вопрос о языковом типе той или иной группы языков, приходится обращаться к более глубинным формам их категоризации. Иначе говоря, надо учитывать не только формальные языковые приемы, но в первую очередь существующее в языке выделение лексико-грамматических разрядов (частей речи), связи между ними, передачу субъектно-объектных отношений, тип пространственных и временных характеристик действия и тому подобные явления [4, с.12].

Таким образом, среди основных проблем контрастивной лингвистики, переводоведения следует выделить нехватку времени, неверное сопоставление основного курса преподавания иностранного языка и данных элементов, различный уровень знаний учащегося, употребление шаблонных материалов. Но именно при занятиях переводческой деятельностью учащиеся моделируют различные ситуации и учатся не только разрешать их функциональным образом, но и улучшают свои коммуникативные навыки на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в контрастивную лингвистику: Методические указания и контрольные вопросы для студентов спец. «Русский язык и литература в межнациональном общении» / Казан. гос. ун-т. Филол. фак. Каф. рус. яз. и лит. в нац. шк.; Сост. Л.К. Байрамова.-2-е изд., доп. и перераб. – Казань, 2005. – 263 с. – Текст : непосредственный.
2. Гак В.Г. О контрастивной лингвистике / В.Г. Гак. – Текст : непосредственный. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – С. 5-17.
3. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г. Гак. – Текст : непосредственный. – М.: Просвещение, 1989. – 116 с.
4. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика / В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1981. – С.12-64. . – Текст : непосредственный.

УДК 821.512.145

Г.Ф.Даутов¹, А.С.Хайруллина¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПЕРИОДА ЗОЛОТОЙ ОРДЫ

Аннотация. В статье рассматривается письменная культура золотоордынского периода. Развитие литературы в период Золотой Орды зависело от многих факторов. Стоит отметить одну отличительную особенность письменной культуры государства: если в начале становления Золотой Орды здесь господствовали приезжие ученые и писатели, то во время правления хана Узбека, а особенно Джанибека в Сарае появляется своя творческая школа.

Ключевые слова: Золотая Орда, литература, письменная культура, жанровое своеобразие, государство, общечеловеческие традиции.

G.F.Dautov¹, A.S.Hajrullina¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE MAIN PROBLEMS OF TATAR LITERATURE IN THE GOLDEN HORDE PERIOD

Abstract: The article deals with the written culture of the Golden Horde period. The purpose of the study is to consider the written culture of the Golden Ordyn period on development, ideological - aesthetic values, wealth, and poetry level. The development of literature during the Golden Horde period depended on many factors. It is worth noting one distinctive feature of the written culture of the state: if at the beginning of the formation of the Golden Horde there were visiting scientists and writers, during the reign of Khan Uzbek, and especially Janibek in Sarai there is a creative school.

Keywords and phrases: Golden Horde, literature, written culture, genre identity, state, universal human traditions.

Татары – народ с богатой историей, которая включает в себя не только жизненный уклад населения, но и его духовное развитие и становление. Не будет ошибкой, если скажем, что жившие и

творившие в Золотой Орде поэты являются основоположниками нашей литературы. По своему развитию, идейно-эстетическому богатству, поэтичности письменная культура этого периода стояла на одной ступени с передовой литературой своего времени. А в XIV веке она становится ведущим звеном тюркского мира [11, с. 174].

В XIV веке, в особенности ближе к его середине, в Поволжье, а в первую очередь, в Сарае значительно увеличивается количество достойных ученых и писателей [12, с. 48].

“Золотая Орда, – пишет литературовед Х. Ю. Миннегулов, – не только простая двухвековая история нашего народа, но и несравненный период становления татар” [9, с. 158]. О том, что большинство населения Золотой Орды составляли татары, рассказывают многочисленные письменные свидетельства и литературные памятники. Истоком нашего нынешнего языка служат произведения Кутба, ХисамаКятиба, Габдульмазида, которые жили и творили в XIV столетии на Волжско-Уральской территории. Не ошибемся сказав, что жившие и творившие в Золотой Орде поэты являются основоположниками нашей литературы. По своему развитию, идейно-эстетическому богатству, поэтичности письменная культура этого периода стояла на одной ступени с передовой литературой своего времени [1, с. 427].

Развитие литературы было связано со многими факторами. Основным фактором является – язык. В золотоордынский период составляются словари, освещающие взаимоотношения татарского языка с арабским, персидским, русским, латинским и некоторыми другими языками. В самом государстве, помимо государственного – татарского языка, свободно использовались и другие языки. Особо почетным считалось знание арабского, персидского языков [10, с. 35].

Следующий фактор – это религия. В Золотой Орде, наряду с языками, сосуществовали и разные религии. Здесь царил полная свобода вероисповедания, свобода слова и совести. Свобода слова, свобода вероисповедания оказывают положительное влияние на культурный рост и развитие литературы. Действительно, литература данного периода получила значительное развитие. Однако многое было утеряно во время различных исторических событий. Из сохранившегося наследия лишь часть осталась на родной земле, остальное оказалось за границей. Известно, что золотоордынские письменные литературные памятники хранятся в библиотеках Англии, Турции, Голландии, Франции, Германии, Ватикана, Египта. Сегодня мы можем прочитать в полном варианте произведения “Хосров и Ширин” (1342) Кутба, “Мухаббат-наме” (1353) Хорезми, “Тулистан бит-тюрки” (1391) и “Сухейль и Гульдурсун” (1394) Сайфа Сараи. Также любителям литературы в определенной степени знакома и поэма “Жомжом султан” (1369). Ученые без устали работают над возвращением читателям таких литературных памятников золотоордынского периода, как “Киссаи Рабгузи” (1310) Рабгузи, “Нахдж ал-Фарадис” (1358) Махмуда ал-Булгари и других [3, с. 167].

Для золотоордынских писателей быть правителем, ханом – это, в первую очередь, не дар Божий, а большая ответственность. Глава государства воспринимается поэтами как человек, заботящийся о каждом жителе, обеспечивающий исполнение законов – по нынешней терминологии он – гарант Конституции. Если простой человек отвечает лишь за себя, своих близких и окружение, то правитель должен заботиться и о подчиненных, об их поступках. Поэма Хисама Кятиба “Жомжом султан” (1369) является произведением, глубоко анализирующим вышесказанное [2, с. 32].

Система жанров, присущая золотоордынской литературе, – это важный фактор, определяющий литературно-эстетическое развитие, показывающий внутреннее своеобразие словесной культуры. В золотоордынский период используется достаточно богатая система жанров, основанная на древнетюркском, болгаро-татарском фольклоре и арабско-персидских поэтических достижениях. Мы можем встретить различные произведения: от маленьких фардов (двустийший), Рубай и до объемных стихотворных романов наподобие “Хосров и Ширин”. Основная масса этих жанров (газелла, касыда, муназараи др.) начинает использоваться в литературе Волжской Булгарии лишь в золотоордынском периоде [3].

Золотоордынские писатели часто обращаются к методу «нэзырэ», то есть форме стихотворного ответа, подражания, присущей восточной литературе. Произведения этого типа, основанные на творении другого автора, сочетают в себе различные явления. Среди них мы часто можем встретить примеры творческого перевода, полностью оригинальные части, а также схожие по форме и содержанию, но абсолютно противоположные по духу строки. К примеру, “Хосров и Ширин” Кутба, “Тулистан бит-тюрки” Сайфа Сараи в определенной степени написаны в форме «нэзырэ» по примерам Низами и Сагъди. При помощи данного творческого метода золотоордынские писатели достигли достаточно обширного освоения персидских литературных достижений. Известно о литературных ответах Сайфа Сараи восьми тюркско-татарским поэтам. Есть случаи написания «нэзырэ» и на произведения золотоордынских поэтов. Например, согласно исследованиям ученых, поэмы “Латафатнама” (последняя четверть XIV века), “Тагашшыкнама” (1436) среднеазиатских поэтов Худжанди и Саеда Ахмада написаны в форме ответа на

произведение “Махаббатнама” [7, с. 114].

Также стоит отметить, что золотоордынские и более поздние татарские поэты любят использовать повторение отдельных слов и выражений, радифы, анафоры в начале строк. Особое преимущество отдается слову “кани” (“где”). С его помощью часто обозначается ограниченность человеческой жизни, скоротечность этого мира.

Далее Хисам Кятиб при помощи данного метода называет Сафуана, Джамшида, Хосрова, Зулькарнайна и другие известные имена. Большинство из них перечисляются также и поэтом XV столетия Умми Камалом.

Говоря о письменной золотоордынской культуре, необходимо помнить о том, что она появилась не на пустом месте, а имеет крепкий культурный фундамент, основывается на богатых традициях. Лишь в этом случае мы поймем и по достоинству оценим Приволжско-уральскую культуру, получившую весьма большое развитие в XIV веке [2, с. 103].

Служители пера золотоордынского периода стремились различными путями восславить, сохранить человека, резко выступали против его унижения и ущемления. Также, известно, свобода слова, вероисповедания являются важными факторами, оказывающими положительное влияние на развитие общества, культуры. Также заметим, что в золотоордынский период составляет значительное количество словарей, отражающих взаимодействие тюркско-татарского языка с арабским, персидским, русским, латинским и некоторыми другими языками, что также является свидетельством широких международных связей Дешт-и-Кипчака.

Отношение золотоордынских поэтов к человеку особенно ярко проявляется в подаче женских образов. В качестве примера можем взять образ Ширин из произведения Кутба. Это прекрасная, умная, мудрая, образованная и смелая женщина, наделенная огромным чувством любви, способным растопить камень. Личные качества, внутренний мир Ширин раскрываются не только в любви, но и в общественно-политических действиях. После смерти сестры Мухинбану она взошла на трон, и в государстве воцарились справедливость, благополучие, порядок.

Среди качеств, присущих золотоордынской литературе, можно назвать уважение к отцу и матери, неприятие нечестно добытого богатства, щедрость, обуздание страстей, признание алкоголя источником зла, отвращение к лжи, помощь бедным и др. Поэтому нельзя забывать о том, что разделение литературы данного периода на религиозную и светскую, носит сравнительно условный характер и порицание одной и возвеличивание другой является в корне необоснованным. И дело не только в тематике произведения, но и в идейно-эстетической ценности, отношении к человеку, методах воздействия на него [5].

Тесную взаимосвязь науки и художественной литературы мы можем увидеть и в письменной литературе периода Золотой Орды. Но между ними нет острой границы, они вступают между собой. Например, книгу “Нагзел-фарадис” можно назвать сочетанием научных и эстетических начинаний. В произведениях этого периода с помощью литературных средств находят отражение достижения своего времени, представления о мире. Например, в произведениях Кутба, Саифа Сарай есть интересные мнения о космическом устройстве, союзе тела и души, государственном управлении [6, с. 37].

Нельзя исключать, что разделение произведений той эпохи на религиозные и светские было односторонним. Относительно условным явлением, одним из которых было оскорбление, а другим-необоснованность восхваления. Мудрость заключается не только в тематике произведения, но и в идейно-эстетической ценности произведения, его отношении к человеку, как и его влиянию на других людей [7, с. 23].

Для поэтики золотоордынской литературы свойственно разнообразие жанров, удивительное богатство форм и оборотов. Золотоордынские писатели особенно сильны в поэзии. Их богатые на размышления и чувства стихотворные строки благодаря поэтическому совершенству, гармоничному звучанию являются прекрасным образцом нашей классической литературы. Сколько необходимого для нашего нынешнего языка, однако особо не востребованного лингвистического богатства, сколько сокровищ лежит в языке произведений того времени!

Стоит отметить тот факт, что об истории Золотой Орды, его культуре, о словесном искусстве писали, рассказывали уже много – много раз. Ведь Золотая Орда (также она носила имена Улуса Джучи, Дашти-Кыпчака, Улус Берке-хана, Улус Узбек-хана и др.) – это родина наших предков, тюрко-татарская история, двухвековая эпоха государственности. Этово-первых. Во – вторых, Золотая Орда – одно из самых больших и могущественных государств Средневековья. Она состояла в различных связях со многими странами. Также, с Золотой Ордой в той или иной степени связана и историческая судьба многих этнических племен Евразии. В-третьих, Улус Джучи, особенно его столица Сарай, считается одним из важнейших культурных центров средневекового мусульманского и тюрко-татарского мира [7, с. 24].

Одной из особенностей литературы данного периода Х. Ю. Миннегулов указывает: "... что в Средние века понятие "перевод" было своеобразным. При переводе религиозных, юридических, научных текстов с одного языка на другой, как правило, проявляется относительная точность, максимально приближенность к оригиналу, преданность. А при работе с литературными текстами царит чрезвычайное разнообразие. В одном и том же произведении мы часто встречаем и образцы точного перевода, и оригинальные строки, и творческую простоту высказывания. Поэтому переводные произведения этого периода, такие как "Хусраува Ширин", "Гулюстан бит – Тюрк", также рассматриваются как памятники, представляющие сравнительно-самостоятельную идейно-эстетическую ценность" [7, с. 19].

Сюжет "Хусраува Ширин", считающейся мусульманской классикой, соединяется с народным устным творчеством, однако, обращаясь к нему в X веке Фирдауси, а затем Низами, создают одноименные, но не дублирующие друг друга произведения [2, с. 262].

Любовь в литературе этого периода – это не узкое и эгоистичное чувство, которое бывает между двумя людьми. Это великое понятие, дарованное Аллахом, против того, что в человеке есть сатана, очищающий душу, – это основа здоровой жизни. Этот мотив определяет направление творчества писателей. Для того же Котба характерно существование, смерть, естественное явление и естественный процесс. Но расстояние между рождением и смертью – «Как ты с этим справляешься?» – Это очень важно. Если ты делаешь добро народу – то оставишь доброе имя, память о том, что творится зло, будет храниться недолго, но не забывай ничего, – надо будет за все ответить. Как отмечает Х. Ю. Миннегулов: "Религиозность, абсолютная истина, могущество, красота, источник милосердия, зрелость, почитание пророка Мухаммада-явление, характерное для средневековой литературы в целом. Однако писатели этого периода отмечают и то, что человек несет ответственность за свои поступки. Рано или поздно то, что ты делаешь для людей, – добро – добром, зло – злом, вернется к тебе" [8, с. 143].

Обзор золотоордынской литературы в данной научной статье раскрывает следующее: письменная культура того периода по развитию, идейно-эстетическим особенностям, богатству, поэтическому уровню стояла на одной ступени с передовой литературой своего времени.

В заключении необходимо отметить, что распад Золотой Орды, а также уничтожение появившихся на ее основе татарских ханств, нанесли чудовищный урон здешней культуре: большая часть наследия утеряна, а для создания нового не хватило условий. Но, несмотря на это, не были окончательно прерваны золотоордынские культурные традиции, основанные на древнетюркских, болгарских источниках, подпитанные арабско-персидской литературой: сохранившись в трудные, мрачные годы, обогащаясь, развиваясь, они внесли весомый вклад в становление таких корифеев, как Кандалий, Акмулла, Дардманд, Исхакий и Тукай. Несомненно, говоря о культуре письменности Золотой Орды, необходимо помнить, что она не возникла на пустом месте, а имеет прочную культурную основу, опирается на богатые традиции. Только так мы сможем достойно понять и оценить тюркско-татарскую культуру Поволжья и Урала, которая получила огромное развитие в XIV веке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бартольд, В.В.** Сочинения. – М.: Изд-во вост. лит., 1963. – Т.2, часть 1. – 851с. – Текст: непосредственный.
2. **Бертельс, Е.Э.** Литература народов Средней Азии от древнейших времен до XV века н.э. /Е.Г. Бертельс – Текст: непосредственный // Новый мир. 1939. – № 9. – С. 272.
3. **Богатова, Г.А.** Золотая Орда /Г.А. Богатова. – Текст: непосредственный // Русская речь. 1970. – №1.
4. **Егоров, В.Л.** География городов Золотой Орды /В.Л. Егорова. – Текст: непосредственный // Советская археология. 1997. – № 1.– С.
5. **Егоров, В.Л.** Государственное и административное устройство Золотой Орды/В.Л. Егорова. – Текст: непосредственный // Вопросы истории. 1972., № 2. – С. 32-42.
6. **Егоров, В.Л.** Золотая Орда: мифы и реальность. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "История"). /В.Л. Егорова. – М., 1990. – 213 с. – Текст: непосредственный.
7. **Миннегулов, Х.Ю.** История средних веков /Х.Ю. Миннегулов. – Казань: Тат.кн. из-дат., 1999.– С. 8-25. – Текст: непосредственный.
8. **Миннегулов, Х. Ю.** Татарская литература и Восточная классика /Х.Ю. Миннегулов. – Казань: Изд-во КГУ, 1993. – С. 158-162. – Текст: непосредственный
9. **Сафаргалиев, М.Г.** Распад Золотой Орды /М.Г. Сафаргалиев. – Саранск. 1960. – 221 с. – Текст: непосредственный.
10. **Тизенгаузен, В.Г.** Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды.извлечен. Из сочинений арабских /В.Г. Тизенгаузен. – С.-Петербург, 1884. Т. 1. – 542 с. – Текст: непосредственный.

11. Федоров-Давыдов, Г.А. Золотоордынские города Поволжья / Г.А. Федоров-Давыдов. – М., 1994. – 113 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81

О.В. Дехнич¹, Е.А. Жилкова¹,

¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ВНЕШНОСТИ И ХАРАКТЕРА ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ»

Аннотация: В статье освещаются лексико-стилистические средства, использованные для создания образа персонажей. Особое внимание уделяется лексико-стилистическим средствам, с помощью которых автор описывала внешность и характер главных героев. В центре внимания находятся такие средства стилистической семасиологии, как метафора, эпитет, сравнение, персонификация. При помощи этих стилистических средств языка Донна Тартт в произведении «Тайная история» создает запоминающиеся образы героев, принимающих участие в событиях романа.

Ключевые слова: образ, стилистические средства языка, характер героя, внешность героя, Донна Тартт.

O.V. Dekhnich¹, E.A. Zhilkova¹,

¹Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

CHARACTERS THROUGH LITERARY DEVICES IN DONNA TARTT'S "THE SECRET HISTORY"

Abstract: The article sees into literary devices used to describe both the characters' physical attributes and their personality in Donna Tartt's "The Secret History". Such devices as metaphor, epithet, comparison, personification are used for direct or indirect characterization of the characters. They help to create vivid images of the characters in the novel.

Keywords: image, literary devices, characterization, Donna Tartt.

Прежде чем приступить к анализу лексических средств, использованных для описания характера и внешности персонажей в романе «Тайная история» Донны Тартт, необходимо дать краткое описание действующих лиц романа.

Ричард Пейпен, рассказчик и неудачник из Калифорнии, переезжает в Вермонт, чтобы поступить в Хэмпден, на специальность греческий язык. Своих однокурсников Ричард описывает:

"Four boys and a girl, they were nothing so unusual at a distance. At close range, though, they were an arresting party – at least to me, who had never seen anything like them, and to whom they suggested a variety of picturesque and fictive qualities" [1, с. 23].

Генри Винтер, темноволосый, высокий, лидер с незаурядным умом. Чарльз и Камилла, вечно одетые в белое, неразделимые близнецы. Фрэнсис, с огненно-рыжими волосами, неразлучный со своим фальшивым пенсне (очки без заушных дужек).

И наконец, Банни Коркоран, с голосом **"loud and honking"** – это белокурый, неопрятный парень с Восточного побережья, который, по словам Ричарда, звучит **"like Thurston Howell on 'Gilligan's Island'"**.

"He wore the same jacket every day, a shapeless brown tweed that was frayed at the elbows and short in the sleeves, and his sandy hair was parted on the left, so a long forelock fell over one bespectacled eye. Bunny Corcoran was his name, Bunny being somehow short for Edmund" [1, с. 56].

Автор, описывая Банни, показывает нам его безразличие к своему внешнему виду и отношению к себе. И как мы видим далее в романе, его безразличие и неуважение распространяется и на его друзей, что и приведет к трагичному концу [3].

Далее этот образ подчеркивается эпитетами, характеризующими его цвет волос и лица:

"The smaller of the two – but not by much – was a sloppy blond boy, rosy-cheeked and gum-chewing, with a relentlessly cheery demeanor and his fists thrust deep in the pockets of his knee-sprung trousers" [1, с. 9].

Для описания самого характера и настроения Ричарда в произведении автор использует следующие метафоры и эпитеты:

"A spider of anxiety crawled up the back of my neck" [1, с. 302].

"As the term wore on, and the snow got deeper and the mornings blacker and every day brought me closer to the date on the smeared mimeograph taped inside my closet door, my melancholy began to turn into something like alarm" [1, с. 119].

В романе также встречается перифраз, который помогает составить общее впечатление о главном герое:

“If there’s one thing I’m good at, it’s **lying on my feet**. It’s sort of a gift I have” [1, с. 3].

Описание внешности Ричарда в романе отсутствует, чтобы показать читателю незначимость и посредственность его личности. В то время как описанию внешности других персонажей, автор уделяет много внимания.

Например, так она описывает Фрэнсиса:

“The third boy was the most exotic of the set. Angular and elegant, he was precariously thin, with nervous hands and a shrewd albino face and a short, fiery mop of the **reddest hair** I had ever seen” [1, с. 58].

“Francis, majestic in his long **black** coat, clutching, with a **black-gloved** hand, the neck of a bottle of champagne” [1, с. 147].

“I looked at him – **dark** suit, sitting very straight with his legs now crossed at the knee. He was the picture of respectability except that his feet were bare. All of a sudden I found myself able to see him as the world saw him, as I myself had seen him when I first met him – cool, well-mannered, rich, absolutely beyond reproach. It was such a convincing **illusion** that even I, who knew the essential falseness of it, felt oddly comforted” [1, с. 482].

В примерах приведенных выше присутствуют эпитеты, связанные с черным цветом, а также сравнение с иллюзией, что еще раз подчеркивает то, что Ричард никогда не сможет принадлежать их миру.

Также в романе можно встретить сравнение с животными, Тартт использует их, чтобы более точно передать сущность героев:

“I saw Francis Abernathy stalking across the meadow like a **black bird**, his **coat flapping dark and crowlike in the wind**” [1, с. 22].

“I’ve spent thousands on him [Bunny]. Thousands,” he said to me, taking a careful sip from the trembling brim of his glass. “And most of it on restaurant bills, **what a pig**” [1, с. 399].

Если же в первом случае сравнение с вороном используется для усиления мрачности и готического настроения, которым пронизан весь роман, то во втором случае, автор хочет создать представление о человеке, обладающим нелюбезными чертами характера.

Кроме того, в романе можно встретить сравнение персонажей с представителями современной культуры, такими как Джек Потрошитель или Супермен:

“I thought (erroneously) that **he dressed like Alfred Douglas**, or the Comte de Montesquiou: beautiful starchy shirts with French cuffs; magnificent neckties; a **black** greatcoat that billowed behind him as he walked and made him look like a cross between a student prince and **Jack the Ripper**” [1, с. 48].

“It was funny, but people never seemed to notice at first glance how big Henry was. Maybe it was because of his clothes, which were like one of those lame but curiously impenetrable disguises from a comic book (why does no one ever see that ‘bookish’ **Clark Kent**, without his glasses, is **Superman?**)” [1, с. 500].

Одним из распространенных средств в процессе создания образов персонажей произведения, а именно, их внешности, являются метафора и сравнение. В романе можно встретить несколько разновидностей метафор и сравнений, в основе которых лежат ассоциации с формой, видом и цветом предметов:

“He leaned back in his chair by the window; the edges of his hair glowed **metallic red in the sun**” [1, с. 76]. Описывая волосы Фрэнсиса, автор говорит о том, что их оттенок был металлически-рыжий на солнце.

“It was Francis. His face was as **white as chalk**” [1, с. 61];

Далее, описывая Камиллу, автор отмечает, что глаза ее были цвета стали.

“It was Camilla. Her **iron-colored** eyes were all I saw at first luminous, bemused, bright in the dim light from the bar” [1, с. 511];

“His face was **flushed and radiant as an angel's**” [1, с. 261].

Объект описания, в последнем предложении сравнивается с божественными, неземными явлениями, такими, как ангелы.

Языковые средства отличаются эстетичностью, утонченностью; в то же время примечательно и нестандартное аллегорическое уподобление героев произведения представителям античного и средневекового времени:

“I looked at Camilla, her face bright in the sun, and thought of that **line from the Iliad** I love so much, **about Pallas Athene and the terrible eyes shining**” [1, с. 154];

“They looked very much alike, with heavy dark-blond hair and epicene faces as clear, as cheerful and grave, **as a couple of Flemish angels**” [1, с. 119];

Данные примеры наполнены эстетическим смыслом, а также передают информацию о положительных качествах героя. Этими ассоциации создают приятное впечатление о персонажах.

Для описания внешности героев автор использует разнообразные эпитеты. Создавая образ Камиллы, постоянно упоминая светлые тона ее вещей:

“She wore a narrow sleeveless dress, **salmon-colored**, which exposed a pair of pretty collarbones and the sweet frail vertebrae at the base of her neck – **lovely** kneecaps, **lovely** ankles, **lovely** bare, strong-muscled legs” [1, с. 333].

В вышеуказанном примере, для заострения внимания читателя, автор прибегает к повторам с целью обратить внимание читателя на привлекательную внешность Камиллы.

“Charles was wearing a white tennis sweater, and Camilla a **sun dress** with a sailor collar, and a straw hat” [1, с. 18].

В произведении автор противопоставляет образ близнецов образу остальных студентов колледжа при помощи следующих эпитетов и сравнений:

“And perhaps most unusual in the context of Hampden – where pseudo-intellec[t]s and teenage decadents abounded, and where **black clothing** was de rigueur – they liked to wear **pale clothes**, particularly **white**. In this swarm of cigarettes and **dark sophistication** they appeared here and there **like figures from an allegory**, or **long-dead celebrants from some forgotten garden party**. It was easy to find out who they were, as they shared the distinction of being the only twins on campus. Their names were Charles and Camilla Macaulay” [1, с. 6].

В романе, чтобы показать отличия близнецов друг от друга, автор использует градацию, при помощи которой она устанавливает «степень загадочности» персонажей:

“Charles, kind and slightly ethereal soul that he was, **was something of an enigma but Camilla was the real mystery**, the safe I could never crack” [1, с. 17]. Сравнивая характер брата и сестры, автор говорит, что с Чарльзом было легче общаться, чем с его сестрой.

“Though I looked forward to seeing her, and thought of her anxiously and often, I was more comfortable with Charles. **He was a lot like his sister**, impulsive and generous, but more moody; and though he sometimes had long gloomy spells, he was very talkative when not suffering from these” [1, с. 478].

“I loved her, loved the luscious, stuttering way she would blink while telling a story, or the way (**faint echo of Charles**) that she held a cigarette, caught in the knuckles of her bitten-nailed fingers” [1, с. 502].

Но при этом автор не хочет создавать у читателя ложное впечатление о ее беспомощности, поэтому, чтобы показать силу ее характера использует сравнение и метафоры:

“In many ways **she was as cool and competent as Henry**; tough-minded and solitary in her habits, and in many ways as aloof. [...] Things would have been terribly strange and unbalanced without her. She was the Queen who finished out the suit of dark Jacks, dark King and Joker” [1, с. 126].

В романе автор часто использует сравнение. Случаи использования данного тропа весьма иллюстративны.

Обратимся к примерам.

“For a moment, as his arm touched mine, he was a creature of flesh and blood, but the next he was a hallucination again, a figment of the imagination stalking down the hallway as heedless of me **as ghosts**, in their shadowy rounds, are said to be heedless of the living” [1, с. 238].

Автор уподобляет Фрэнсиса приведению, тем самым наглядно показывая место главного героя по отношению к остальным персонажам. Они кажутся для него недостижимыми. Это можно наглядно увидеть и на следующем примере:

“I envied **them**, and found **them** attractive; moreover this strange quality, far from being natural, gave every indication of having been cultivated. Studied or not, I wanted to be like **them**. It was heady to think that these qualities were acquired ones and that, perhaps, this was the way I might learn **them**” [1, с. 89].

Автор использует повтор, для заострения внимания на том, что Ричард никогда не будет считать себя одним из них.

Большое внимание автор уделяет описанию внешности персонажа Генри Винтера, который является ключевой фигурой романа.

“The larger of the two – and he was **quite large**, well over six feet – was **dark-haired**, with a **square jaw and coarse, pale skin**. He might have been handsome had his features been less set, or **his eyes**, behind the glasses, less **expressionless and blank**. He wore **dark English suits** and carried an umbrella (a bizarre sight in Hampden) and **he walked stiffly through the throngs of hippies and beatniks and preppies and punks with the self-conscious formality of an old ballerina**, surprising in one so large as he” [1, с. 95].

Чтобы раскрыть читателю характер Генри, автор снова прибегает к помощи эпитетов, связанных с цветовой палитрой:

“Except that **my life**, for the most part, has been very **stale and colorless**. Dead, I mean. The world has always been an empty place to me. I was incapable of enjoying even the simplest things. I felt dead in everything I did.” He brushed the dirt from his hands.

“But then it changed,” he said. “The night I killed that man” [1, с. 520]

Отношение Генри к жизни автор передает при помощи персонификации и метафоры:

“**Death is the mother of beauty,**” said Henry.

“**And what is beauty?**”

“**Terror,**” “Well said,” said Julian” [1, с. 28].

И в подтверждение этого, Донна Тартт использует персонификацию в момент убийства Банни:

“**The woods were silent, like an accomplice, not a sound.** Henry smiled. “Why, looking for new ferns,” he said and took a step towards him” [1, с. 399].

Таким образом, для создания характера внешнего образа персонажей Донна Тартт в своем романе чаще всего прибегает к использованию эпитетов, сравнений и метафор. Эпитеты в романе чаще всего носят негативный характер. Говоря о производимом эффекте всех проанализированных средств, которые использовал автор для создания внешних и внутренних характеристик персонажей, можно сказать, что они передают как положительные, так и отрицательные характеристики героев.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Donna Tartt** “The Secret History”, 1992. 524 p. – Текст: непосредственный.
2. **Донна Тартт.** Тайная история, 1992. 591 с. – Текст: непосредственный.
3. **Лушникова, Г.И.** Изображение девиантного поведения подростка в романе Донны Тартт «Тайная история» / Г.И. Лушникова, И.А. Куракова. – Текст: непосредственный // Теоретические и прикладные аспекты образования: Межвузовская научно-практическая конференция. (Кемерово 27-28 мая 2019г.). – Кемерово, 2019. – С. 205-211.

УДК 81'271.2:821.161.1-1

Г. Джинджолия,

Западночешский университет, Пльзень, Чехия

ОБРАЗНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ: ТРАДИЦИИ И ИХ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция образных параллелей в языке русской поэзии XIX – XX веков. Определяется состав образных параллелей и способы их преобразования. Анализируются использование устойчивых образов в ряде идиостилей. Отмечается преемственность некоторых образов (музыка, птица, вода, огонь и др.), ослабление и «угасание» традиционных смысловых связей (храм), возникновение и усиление новых.

Ключевые слова: метафора, сравнение, перифраза, образ, образная параллель, идиостиль.

G. Dzhindzholia,

University of West Bohemia, Pilsen, Czech Republic

IMAGE PARALLELS IN THE LANGUAGE OF RUSSIAN POETRY: TRADITIONS AND THEIR RECONCEPTUALISATION

Abstract. The article deals with the evolution of image parallels in the language of Russian poetry in the 19th-20th centuries. The composition of figurative parallels and the ways of their transformation are determined. The use of stable images in a number of idiostyls is analyzed. Highlighted are the succession of some images (bird, water, fire etc.), the weakening and 'extinction' of the traditional conceptual links (temple), the appearance and consolidation of new ones.

Keywords: metaphor, comparison, periphrasis, image, image parallel, idiostyle.

В русской поэзии XIX – XX веков чрезвычайно активны образные обозначения *сердца* и *души*. Их системному описанию посвящена данная статья. Эта проблема не была предметом специального рассмотрения.

Материал исследования – тропы, опорными компонентами которых являются слова *сердце* и *душа* (метафоры, сравнения, перифразы). Материал получен методом сплошной выборки из произведений русских поэтов XIX – XX веков (А. Майков, Ф. Тютчев, А. Фет, Я Полонский; И. Анненский, А. Белый, А. Блок, И. Бунин, Н. Гумилев, С. Есенин, Вяч. Иванов, Б. Пастернак, М. Цветаева; Н. Заболоцкий, Б. Ахмадулина, И. Бродский, А. Вознесенский, В. Высоцкий, Е. Евтушенко, А. Кушнер, Б. Окуджава, А. Тарковский и др.).

Цель статьи – систематизация образных обозначений *сердца* и *души* в языке русской поэзии XIX – XX веков и рассмотрение вопросов их эволюции.

Единицей системного анализа тропов может быть понятие образной параллели [Кожевникова

1995].

В русской поэзии XIX – XX веков распространены образные параллели *сердце/душа – музыка; сердце/душа – растения, светила, природные явления; сердце/душа – различные обозначения человека; сердце/душа – жилище, сердце/душа – птица, звери, насекомые* и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образная параллель *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты* используется на всем протяжении XIX – XX веков.

Для XIX века характерно уподобление *сердце/душа – струна, арфа*. Этот образ встречается, например, у А. Фета, Я. Полонского, И. Анненского: *Душа порою в сон погружена, – / Но лишь краса душевная коснется / Усталых глаз – бессмертная проснется / И звучно затрепещет как струна* (А. Фет).

В XX веке образы *струны и арфы* сохраняются у А. Блока, Н. Гумилева, И. Сельвинского, И. Бродского, В. Высоцкого. *Струны* могут быть *сердечные*, «*усыпленные жизнью*» (А. Блок), *задушевные* (И. Бродский), *серебряные* (В. Высоцкий). Так, у А. Блока метафорический эпитет и сравнение в генитивной метафоре: *Как ты рвала без сожаленья / Моих сердечных струн четы!; И напев приглушенный и юный / В затаенной затронет тиши / Усыпленные жизнью струны / Напряженной, как арфа, души*. У Н. Гумилева *арфа* – знак внутреннего диалога «между разными сторонами человеческого я» [Ковтунова 1986]: *И отвечала мне моя душа, / Как будто арфы дальние пропели*. У И. Бродского: *Обожал / касаться самых задушевных струн / в сердцах...* С поэтическим творчеством связаны струны и у В. Высоцкого: *Влезли ко мне в душу, рвут ее на части, / Только не порвите серебряные струны*.

Круг музыкальных ассоциаций в XX веке расширяется: *литавры, капельмейстер* (А. Блок), *напев* (И. Бунин); *нота* (И. Бродский); *музыка* (И. Бродский, П. Антокольский), *раструб* (А. Тарковский), *дудочка* (Б. Окуджава). Приведем примеры: *Нет, уселся капельмейстер / В сердце собственном моем* (А. Блок); *Ах, Шуберт, Шуберт! Твой «Двойник» / В раструб души ее проник, / И рокотал, и сердце ранил, / И душу страстную тиранил* (А. Тарковский); *Там птицы каркают и стонут. / Синюют к ночи камыши, / и ветры с грустной истомой / все дуют в дудочку души* (Б. Окуджава).

Сердце и душа уподобляются растениям, светилам, природным явлениям. ***Сердце/душа – лист, стебель, васильки, розы, мак, сад*** и др.: *Так что ж под зиму, как листья, / Дрожишь, о сердце, ты...* (И. Анненский); *Васильками сердце светится, горит в нем бирюза. / Я играю на тальяночке про синие глаза* (С. Есенин); *Рву я по грядкам зардевшийся мак. / Маком влюбленное сердце цветет...* (С. Есенин); *Хорошо под осеннюю свежесть / Душу-яблоню ветром стряхать* (С. Есенин); *И душа, как стебель тонкий / Под росинкой скатной, никнет...* (Вяч. Иванов);

Сердце/душа – звезды, солнце, туча, облако: *Как солнце сквозь этих сверкающих капель – / Твоя, освеженная горем, душа* (А. Майков); *Полсердца – туча грозовая, / Под ней – всё глушь, всё немота* (А. Блок); *И сердце, точно солнце, / Расплавленное, жжёт, / И, пышно и огромно* (А. Блок); *Ночью душу твою целовал бы, / Обнимал бы, как сонный туман* (А. Блок).

Для уподобления часто используются различные обозначения людей. ***Сердце/душа – пленник/пленница***: *И сердце, пленник зимних вьюг, / Вдруг разучилося сжиматься* (А. Фет). *Да душа не смеет / Кинуть долгий плен* (И. Бунин); *О, если забудется, пленница лет. / По мнению многих, душа и паломница* (Б. Пастернак). ***Сердце – подкидыш***: *И сердце в нас подкидышем бывает, / И так же плачется и также изнывает, / О жизни и любви отчаянно взывает. / Но тщетно плачется и молится оно* (Ф. Тютчев). ***Сердце – дитя, малютка, ребенок***: *Может быть, сердце утихнет больное / И, как дитя в колыбели, уснет* (А. Фет); *Сердце – ты малютка* (А. Фет); *И как ребенок «мама» говорит, / И мечется, и требует покрова, / Так и душа...* (А. Тарковский); *Лелеять буду там один / Я душу – бедную малютку* (Д. Пригов). ***Сердце – мальчик, девочка***: *О, глупое сердце, / Смеющийся мальчик, / Когда перестанешь ты биться?* (А. Блок); *Пускай лишь раз, былым дыша, / О вас поплачет втихомолку / Шалунья девочка – душа...* (А. Блок); *В качелях девочка-душа / Висела, ножскою шуриша. / Она по воздуху летела* (Н. Заболоцкий); *... прекрасная, как девочка, душа, / ты так же велика, как хороша* (И. Бродский); *Смеялись люди за стеной, / а я глядел на эту стену / с душой, как с девочкой больной / в руках, пустевших постепенно* (Е. Евтушенко). ***Душа – жена, женищина, старуха***: *Моя душа осаждена / Безумно-странными грехами. / Она – как древняя жена / Перед своими женихами* (Н. Гумилев); *Кто держит зеркальце, кто баночку духов, – / Душа ведь женищина, ей нравятся безделки* (О. Мандельштам); *Душа, чего ты жаждала, о чем алкала? / Молчи о том, старуха! Слышишь? / Ни гу-гу!* (П. Антокольский). ***Душа – рабыня, раб***: *Взор обжег и разум вынул, / Ночью света ослепил / И с души-рабыни скинул / Всё, чем мир ее купил* (Вяч. Иванов); *Как раб хранит заветный грош в заплате, / Хранит душа одну мечту – о плате* (И. Бунин); *Когда под соснами, как подневольный раб, / Моя душа несла истерзанное тело* (А. Тарковский). ***Сердце – вор***: *Слушай, поганое сердце, / Сердце собачье мое. / Я на тебя, как на вора, / Спрятал в руках лезвие. / Рано ли, поздно всажу я / В ребра холодную сталь*

(С. Есенин). *Душа – сестра* (М. Цветаева) *сестрица* (А. Тарковский): *Почему, скажи, сестрица, / Не из райского ковша, / А из нашего напиться / Захотела ты, душа?* (А. Тарковский). *Сердце – инструктор*: *Но сердце, как инструктор в Шамони, / усиленно карабкается вверх* (И. Бродский).

В стихотворении может быть несколько разнотипных образных ассоциаций, например, *душа – вольноотпущенница, пленница, паломница*: *О вольноотпущенница, если вспомнится, / О, если забудется, пленница лет. / По мнению многих, душа и паломница, / По-моему, – тень без особых примет* (Б. Пастернак); *Не позволяй душе лениться... // Не разрешай ей спать в постели / При свете утренней звезды, / Держи лентяйку в черном теле / И не снимай с нее узды! // ... Она рабыня и царица, / Она Сердце и душа ассоциируются с физиологическими состояниями человека, звуками, издаваемыми человеком, со зрением и слухом, с эмоциональным и ментальным миром человека.*

Весьма распространенный круг образных ассоциаций – *ткани, одежда, предметы одежды, части одежды*: *Душа моя... / И тихонько молится, / Приподняв свою шляпу* (А. Блок); *Приди, ласкающая тень, / И душу смутную одень / Своею ризою жемчужной* (Н. Гумилев); *Но ризой думы важной / Всю душу мне одень* (О. Мандельштам); *Душа и волосы – как шелк* (М. Цветаева); *стенает во мне / Назревшее сердце, мой друг в матинэ?* (Б. Пастернак); *А любовь на фотопленке / Душу держит за рукав* (А. Тарковский); *Как плац, летит его душа* (Н. Заболоцкий); *Душу затают большой вуалью* (И. Бродский); *Вдруг при свете, нагло, в две руки / Крал тоску из внутренних карманов/ Наших душ, одетых в пиджаки* (В. Высоцкий); *Получал Алеха / Дырки новые в душе. / Для того ль он душу, / Как рубаху, залатал* (В. Высоцкий).

Смысловая связь *сердце/душа – огонь* имеет устойчивый характер в поэзии XIX века (М. Лермонтов, А. Фет, А. Майков и др.). Эта связь широко распространена и в поэзии XX века: *Полюбуйся равнодушно, / Как сердца горят над бездной. / Их костры далеко зримы, / Озаряя мрак окрестный; Ты, душа, порожденье огня* (А. Блок); *Любовию к жизни в нем сердце горит!* (Н. Гумилев); *В сердце бедном много зла / сожжено и перемолото* (А. Белый); *И сердца незаконный пламень – / Его ребяческая месть* (О. Мандельштам); *Лишь теперь душа всю сладость / Поняла, какой горела!* (Вяч. Иванов).

Устойчивая формула обновляется в поэзии М. Цветаевой, Б. Пастернака, А. Ахматовой: *Гормя горит душа* (Б. Пастернак); *О, сказавший, что сердце из камня, / Знал наверно: оно из огня* (А. Ахматова); *Вот так и мы с тобой живем / Душа горит и тело тает* (А. Тарковский); *Огонь души в ее слепом полете / не виден был бы здесь давным-давно, / не будь у нас почти прозрачной плоти* (И. Бродский); *Огонь сосны с огнем души / В печи перемешайте* (Б. Окуджава); *И вихрем чувств пожар души задуло* (В. Высоцкий).

Как в XIX веке, так и в XX веке активна *параллель сердце/душа – вода, водоем: океан* (М. Лермонтов); *море* (М. Лермонтов, А. Блок, Вяч. Иванов); *река* (Вяч. Иванов, И. Бунин), *речка* (И. Бродский); *родник* (М. Лермонтов, А. Фет, Я. Полонский), *ключ* (А. Майков), *источник* (И. Бунин); *волна* (Я. Полонский, И. Бунин); *водопой* (М. Цветаева), *озеро* (Н. Заболоцкий). *Сердце/душа – ручей, река, речка*: *Видишь: сердце – кровавый ручей* (А. Блок); *И бьется сердце сладко-подневольно, / Как сжатая теснинами река* (Вяч. Иванов); *И мое темнее сердце / Как река* (И. Бунин); *Доктор Фрейд, покидаю Вас, / сумевшего ... над речкой души перекинуть мост* (И. Бродский). *Сердце/душа – волна*: *Улыбнешься ли, родная, – / Сердце вновь дрожит и блещет, / Как под солнцем блещут волны* (И. Бунин). *Сердце/душа – озеро*: *Пусть душа, словно озеро, плещет* (Н. Заболоцкий). В XX веке у многих поэтов *сердце и душа* описываются преимущественно в «призме» обозначений, относящихся к небольшим водным пространствам и потокам.

В начале XX века возникает и в более позднее время повторяется уподобление *сердца/души* водной поверхности и изменениям уровня воды: *Сердце все открыто, как речная гладь* (А. Блок); *У вас в душе приливы и отливы* (М. Цветаева).

Связь сердца/души и птицы является традиционной для русской поэзии XIX – XX веков. В XIX веке такая связь характерна, например, для творчества Ф. Тютчева, А. Фета, А. Майкова и др. Используются наименования частей птиц (*крылья* – Ф. Тютчев, А. Фет, А. Майков), видовые названия птиц (*голубь* – А. Фет; *соловей* – А. Майков), словообразовательные связи (*птичка* – А. Фет), активны глаголы, обозначающие различные действия, характерные для птиц (*парить, вспорхнуть/упорхнуть* и др.).

В XX веке образ *сердце/душа – птица* сохраняется и преобразуется. Уподобление *сердце/душа – птица* получает индивидуально-авторское преломление у А. Блока, С. Есенина, И. Бунина, А. Ахматовой, Д. Самойлова, А. Тарковского, И. Бродского, А. Вознесенского, Н. Заболоцкого, В. Высоцкого.

Распространены сравнения с глаголами *биться/забиться, петь (от восторга), лететь/улететь, закружиться (в танце), спускаться (на руки), трепетать/затрепетать, страдать, плакать* и др.

Глаголы описывают не только действия и поведение птиц, но и отражают семантическую сферу, относящуюся к внутренней жизни человека. Активны перифразы *легкая птица, белая птица, веселая птица, летящая птица* и др.

В контексте стихотворения возможны построения троп в тропе, выполненные в одном образном ключе. Так, у А. Блока перифразы и сравнения взаимодействуют в развернутой метафоре: *Сердце – легкая птица забвений / В золотой пролетающий час...: / То она, в опьянении кружений, / Пляской тризну справляет о вас. / Никого ей не надо из скромных, / Ей не ум и не глупость нужны, / И не любит, наверное, темных, / Прислоненных, как я, у стены... / Сердце, взвейся, как легкая птица, / Пролети ты, любовь разбуди, / Истоми ты истомой ресницы, / К бледно-смурым плечам припади! / Сердце бьется, как птица томится – / То вдали закружилась она – / В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна...* (А. Блок). Варьируется один и тот же образ. От перифразы *легкая птица забвений* отталкивается развернутая метафора, в ткань которой вплетаются сравнения (*Сердце, взвейся, как легкая птица* и *Сердце бьется, как птица томится*), предваряющие появление метафорической перифразы (*В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна...*), заканчивающей стихотворение.

Разные образы сравнения к одному предмету речи встречаются у многих поэтов. Например, у И. Бунина (*птица и источник*): *Пело сердце от восторга, / Пело весело, как птица, / Билось гордо, как источник.*

Образ голубя из XIX века переходит в XX век: *Когда зарницу ветром раздувало, / А у меня уж запеклись уста / И сердце трепетало, точно голубь* (И. Бунин).

Круг видовых обозначений птиц для осмысления *сердца/души* в XX веке существенно расширяется: *ворон* (Вяч. Иванов), *чайка* (И. Бунин), *сокол* (Б. Пастернак), *дятел* (И. Сельвинский, И. Бродский), *синица* (А. Тарковский), *попугай* (И. Бродский), *стрижи* (А. Вознесенский), *касатка* (Н. Заболоцкий), *выть* (Д. Пригов): *Я помню сон, / Всех воронов души черней, / Всех вестников верней: / Посол чистилища, он в ней – / как похоронный звон* (Вяч. Иванов); *Да чайка вдруг блеснет серебристыми крылами / С плаксивым возгласом тоскующей души* (И. Бунин); *И как с небес добывший крови сокол, / Спускалось сердце на руки к тебе* (Б. Пастернак); *В сердце твоём оголтелый дятел / Не для меня долбит о любви* (И. Сельвинский); *их сердце стучит, / черно-красное в образе дятла* (И. Бродский); *Пой, бродяжка, пой, синица, / Для которой корма нет* (о душе; А. Тарковский); *В моих горах стрижами заплещутся / души пойманные твои* (А. Вознесенский); *И душа моя касаткой / В отдаленный край летит* (Н. Заболоцкий); *Минутой сердце защемило, / И вскрикнуло последней вытью / То сердце, пролетая выше* (Д. Пригов).

Распространена образная линия *сердце/душа – крыло* (А. Блок, Н. Гумилев, А. Белый, И. Бунин, М. Цветаева, А. Ахматова), *перышко* (А. Тарковский), *клювик* (Н. Заболоцкий). *Сердце/душа – крыло*: *Пускай крыло души прострелено – / Кровь обагрит алтарь любви* (А. Блок); *Душа, затрепетав, как крыльях вольной птицы, / Коснулась солнечной поющей высоты* (И. Бунин); *Если душа родилась крылатой – / Что ей хоромы – и что ей хаты* (М. Цветаева); *Уже безумие крылом / Души накрыло половину* (А. Ахматова). *Душа – перышко*: *Душа и не глядит / на рифму конопляную, / Сидит, не чистит перышек* (А. Тарковский). *Душа – клювик*: *И душа моя ... / Слабым клювиком стучится / В душу бедную твою* (Н. Заболоцкий). В XX веке возникает сравнение *сердце – птенец*: *Забилось, будто пойманный птенец, / Засунутый, как в детстве, под рубашку. / Он рвался, теплый маленький комочек, / Настойчиво и вместе с тем печально, / И я боялся лечь на левый бок, / Чтоб не придавить его случайно* (К. Ваншенкин).

Высокая плотность концентрации тропов, в основе которых лежит смысловая связь *сердце/душа – птица*, характерна для А. Блока: *Что сердце – летящая птица... / Что в сердце – щемлящая лень...; Душа летит, летит... / Вокруг шумят бесчисленные крылья. Птица у А. Блока часто наделяется эпитетом белая, который имеет в его поэзии символический смысл: Неустающим слухом ловит / далекий зов другой души... / Так – белых птиц над океаном / Неразлучные сердца; Твоя душа себе берет / Прекрасный образ белой птицы. По словам И.И. Ковтуновой, в поэзии А. Блока «одно из символических значений слова белый – неземная сущность, небесная чистота, высший божественный свет» [Ковтунова 2003: 16].*

В XX веке ряд тропов разных поэтов объединен смысловой связью *сердце/душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий), *кляча* (В. Высоцкий) и др. *Корабль – душа*: *На новый океан, сердитый и безбрежный, / Усталую ладью души моей спущу...* (А. Блок). *Сердце – фаэтон*: *Скиталось сердце фаэтоном* (Б. Пастернак). *Душа – самолет*: *То, что мы зовем душой, / Что, как облако, воздушно / И блестит во тьме ночной / Своенравно, непослушно / Или вдруг, как самолет, / Тоньше колющей булавки, / Корректирует с высот / Нашу жизнь, внося поправки* (А. Кушнер); *А по облакам скользя, / Взлетят наши души, как два самолета, – / Ведь им друг без друга нельзя* (В. Высоцкий). *Душа – кляча*: *И ударит душа на ворованных клячах в галоп*

(В. Высоцкий).

Образная параллель сердце/душа – звери, насекомые, рыба, едва намеченная в XIX веке, активно используется в XX веке. Мы фиксируем у А. Фета сравнение души с пчелой: *А душа моя так же перед самым закатом / Прилетела б со стоном сюда, как пчела*. В XX веке данная параллель имеет устойчивый характер. Душа/сердце уподобляется пчеле (А. Блок), змее (Н. Гумилев), теленку (С. Есенин), «зверьку в тибетском храме», дельфину (О. Мандельштам), бабочке (М. Цветаева), зверю (А. Ахматова, А. Тарковский), лошади, белке, мышши (И. Бродский), рыбе, зверенышу, щенку (А. Вознесенский), копыту (И. Губерман). Приведем примеры: *И душа, летя на север / Золотой пчелой, / В алый сон, в медовый клевер / ляжет на покой* (А. Блок); *Только змеи сбрасывают кожи, / Чтоб душа старела и росла, / Мы, увы, со змеями не схожи, / Мы меняем души, не тела* (Н. Гумилев); *Знать, недаром в сердце мукал / Издыхающий телок* (С. Есенин); *Как осетр в сетях трепещет... Сердце сильное стучало* (И. Бунин); *Душа – навстречу палачу, / Как бабочка из хризалиды* (М. Цветаева); *Сердца рвались, / метались и храпели, / как лошади, попав под артобстрел* (И. Бродский); *Сердце скачет, как белка, в хворосте / ребер* (И. Бродский); *Душа твоя впоследствии как мышшь* (И. Бродский); *Душа моя, мой звереныш, / Меж городских кулис / Щенком с обрывком веревки / Ты носишься и скулишь* (А. Тарковский).

В XX веке образ сердце – звери развивается через отношение «целое – часть», например, возникает сравнение «душа как копыто»: *С душою, раздвоенной, как копыто, / обеим чужероден я отчизнам* (И. Губерман).

Развитием параллели, основанной на смысловой связи душа – зверь, является уподобление души жилищу животного (*берлога, логово*). Такой способ уподобления облекается, например, в метафорическую форму у И. Сельвинского, форму сравнения у В. Высоцкого: *Пусть оплетает лукавая сеть – / В берлоге души тебя сохраню* (И. Сельвинский); *Но в душе, как в логове, / Затаился волк* (В. Высоцкий).

Образная параллель сердце/душа – храм широко распространена в XIX веке: *Моя душа твой вечный храм; / Как божество, твой образ там; / Не от небес, лишь от него / Я жду спасенья своего* (М. Лермонтов); *Перед тобой во храмине сердечной / Я затворюсь / И юности ласкающей и вечной / В ней молюсь* (А. Фет).

В XX веке образ храма встречается у А. Блока: *Пока в душе горит огнями храм, / Чтоб сердце богу поклонилось*. Душа сравнивается с храмом у М. Цветаевой и намогильной часовней – у И. Бунина: *Твоя душа – куда ушла? / В шкафу – двустворчатом, как храм* (М. Цветаева); *Она молчит, – ее душа теперь / Пуста, как намогильная часовня* (И. Бунин). В XX веке образная параллель душа – храм ослабевает и угасает.

В XX веке возникает образное уподобление души/сердца жилищу, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека. Используются как высокие, так и сниженные ассоциации. Сравнение сердца/души и жилища имеет родовидовое выражение. Родовые ассоциации дом, жилище встречаются у А. Блока, М. Цветаевой: *И сердце каменное глухо, / Без сожаленья и без слуха, / Как те ослепшие дома* (А. Блок); *В этой грустной душе ты бродил, как в незапертом доме...* (М. Цветаева).

Видовые образные ассоциации – **келья, чертог, хижина, трущоба**. Слово келья повторяется у А. Блока, М. Цветаевой, Е. Евтушенко: *В моей душе, как келья, душой / Все эти песни родились* (А. Блок); *Тесные келейки – наши сердца* (М. Цветаева); *Дай, Лермонтов, свой желчный взгляд, / своей презрительности яд / и келью замкнутой души, / где дышит, скрытая в тиши, / недоброты твоей сестра – / лампада тайного добра* (Е. Евтушенко). Видовое обозначение хижина в XX веке имеет единичный характер: *Слова, которые вонзаются, как пламя, / И, в душу залетев, как в хижину огонь, / Убогое убранство освещают* (Н. Заболоцкий).

Образная параллель сердце/душа – жилище приобретает частное выражение, например, *окно, окошко* (А. Блок), *створка* (Б. Ахмадулина), *форточка* (А. Вознесенский), *дверь* (Н. Гумилев, А. Межиров, В. Высоцкий): *И дышит утро в окошко твое, / Вдохновенное сердце мое* (А. Блок); *И открылось в сердце дверца* (Н. Гумилев); *Если правда, душа в каждой клеточке, / свои форточки, свои форточки отвори. / В моих порах стрижами заплещутся / души пойманные твои* (А. Вознесенский); *И прямо в двери сердца моего / Стучится ночь, бездонная, веселая* (А. Межиров).

Встречается уподобление сердца/души различным «помещениям в доме»: души – залы для редких гостей (М. Цветаева), в комнате души (Е. Евтушенко), душа – совмещенный санузел (А. Вознесенский): *Души в нас – залы для редких гостей, / Знающих прелесть тепличных растений. / В них отдыхают от скорбных путей / Разные милые тени* (М. Цветаева); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко); *Я выйду, ослепший как узник, / и выдам под хохот и вой: / «Душа – совмещенный санузел»* (А. Вознесенский).

В стихотворении, посвященном В. Брюсову, М. Цветаева превращает сердце в предмет обстановки

(ночник): *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда. Я забыла об этом.*

Различные вариации на тему *душа – камера, крепость* встречаются М. Цветаевой (метафорические сочетания *тюремная крепость души, камера сердца*, которые входят в другие тропы): *Я знаю все ходы и выходы / В тюремной крепости души / Вся стража – розами увенчана: / Слепая, шальная толпа* (М. Цветаева); *Зорко – как следователь по камере / Сердца – расхаживает Морфей* (М. Цветаева).

Подведем итоги. В русской поэзии XIX–XX веков распространены образные параллели *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты, сердце/душа – растения, светила, природные явления, сердце/душа – различные обозначения человека, физиологические состояния, звуки, издаваемые человеком, органы восприятия, эмоциональный и ментальный мир человека* и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образы *огня, воды, птиц* и др., широко распространенные в XIX веке, сохраняются и развиваются в XX веке. Их развитие определяется стремлением расширить круг связей и ассоциаций.

Для уподобления используются обозначения ушедших или новых реалий: *сердце/душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий) и др.

Смысловые связи, в поэзии XIX века только намеченные, в XX веке приобретают широкое распространение (*сердце/душа – звери, насекомые, рыба*).

Некоторые традиционные для XIX века смысловые связи ослабевают и «угасают» в XX веке (например, *сердце/душа – храм*).

В XX веке возникает образное уподобление *души/сердца* жилищу, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека и др. Используются многочисленные видовые обозначения, обозначения частей целого и т. д.

Характерная особенность XX века – бытовой характер ассоциаций, депозитизация, снижение традиционно высоких образов: *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда* (М. Цветаева); *души – залы для редких гостей* (М. Цветаева), *душа – совмещенный санузел* (А. Вознесенский); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ковтунова, И.И.** Очерки по языку русских поэтов / И.И. Ковтунова. – М.: Азбуковник, 2003. 206 с. – Текст: непосредственный.
2. **Ковтунова, И.И.** Поэтический синтаксис / И.И. Ковтунова. – М.: Наука, 1986. 206 с. – Текст: непосредственный.
3. **Кожевникова, Н.А.** Словоупотребление в русской поэзии начала XX века. / Н.А. Кожевникова. – М.: Наука, 1986. 252 с. – Текст: непосредственный.
4. **Кожевникова, Н.А.** Эволюция тропов / Н.А. Кожевникова. – Текст: непосредственный // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. М.: Наука, 1995. С. 6-79.
5. **Кожевникова, Н.А.** Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. / Н.А. Кожевникова, З.Ю. Петрова. – Вып. 1. Птицы. М.: Языки русской культуры, 2000. – 471 с. – Текст: непосредственный.
6. **Кожевникова, Н.А.** Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. / Н.А. Кожевникова, З.Ю. Петрова. Вып. 2. Звери, насекомые, рыбы, змеи. М.: Языки русской культуры, 2010. 512 с. – Текст: непосредственный.
7. **Павлович, Н.В.** Словарь поэтических образов / Н.В. Павлович. В 2 т. М.: УРСС, 2007. Т. 1 842 с.; Т.2. 895 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.11.1

Хоуп Джонсон

Университет Биола, США

ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ В ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ

Аннотация. Владение иностранным языком для практического использования жизненно важно для достижения коммуникативной компетенции; однако учителя на уроках часто обращают внимание только на грамматические формы языка. Основываясь на принципах теории вежливости Брауна и Левинсона, в этой статье предлагается план урока, который преподаватели английского языка носителям других языков могут использовать, чтобы вооружить учащихся необходимыми навыками для определения языковых норм, отличных от их родного языка и культуры, и, соответственно, адаптации их речи. Обладая этими навыками, учащиеся смогут достичь высокого уровня коммуникативной

компетенции на изучаемом языке.

Ключевые слова: прагматика, коммуникативная компетентность, теория вежливости, грубое языковое поведение

Hope Johnson

Biola University, USA

EQUIPPING STUDENTS TO DISCOVER LINGUISTIC NORMS

Abstract. Gaining mastery of the pragmatic usage of a foreign language is arguably vital to achieving communicative competence; however, teachers often fail to address more than the grammatical forms of the language in the classroom. Drawing from the principles of Brown and Levinson’s Politeness Theory, this paper outlines a lesson plan which teachers of English to speakers of other languages can use to equip students with the skills they need to identify linguistic norms that differ from their native language and culture and adjust their speech accordingly. Equipped with these skills, students will be empowered to gain a high level of communicative competence in the target language.

Keywords: pragmatics, communicative competence, Politeness Theory, face-threatening acts

Gaining mastery of the pragmatic usage of a foreign language is arguably vital to achieving communicative competence [1; pp.11 – 24], [7]; however, teachers often fail to address more than the grammatical forms of the language in the classroom [1; pp.11 – 24]. Students may be technically fluent in the vocabulary and grammar of the L2, but if they do not understand that certain phrases and structures are loaded with meaning unique to a culture’s values and perspectives, then miscommunications are likely to occur [1; pp. 11 – 24].

Penelope Brown and Stephen C. Levinson’s [3] Politeness Theory is a helpful framework for examining and understanding pragmatic differences across languages and cultures. Cheng defines politeness as “...the way language functions to convey the most appropriate relationship, as perceived by the speaker/writer, in order that the speaker/writer enhances the likelihood of achieving the communicative goal, while maintaining the face of the participants” [4; p. 158]. It is this concept of “face” that provides the basis for Brown and Levinson’s theory. There are two categories of “face”: “Positive face” refers to “the desire...to be approved of,” and “negative face” refers to “the desire to be unimpeded in one’s actions” [3; p. 13].

Brown and Levinson assert that the way we interact with each other is governed by our attempts to meet the others’ face needs when committing potentially “face-threatening acts” (from here on FTA), statements or requests that could make the hearer feel pressured or embarrassed. The seriousness of an FTA is measured by the culturally defined amount of imposition in the request and the social and power distance between the two interlocutors [3; p. 76].

Brown and Levinson list four “politeness strategies” that people use to mitigate FTAs, which are listed in Table A below.

1. Bald-on	No effort to mitigate the FTA, e.g. “Give me the book.”
2. Positive Politeness	Informal and friendly, attends to positive face needs, e.g. “Hey, could I have the book?”
3. Negative Politeness	Avoids pressuring the hearer, e.g. “If it’s not a problem, would you mind giving me the book?”
4. Off-record	A hint, e.g. “I sure could use a book to read.”

Table A: Politeness strategies according to Brown and Levinson (1987)

Brown and Levinson argue that these politeness strategies are universal, but that different cultures value different face needs in conversation [3; p. 13]. There are numerous examples of cultural differences in what is considered a polite request. The off-record, or “hinting” strategy can be considered polite in English but is considered rude in Hebrew [2; pp.131-146]. In many cultures, negative politeness is well-received, but Russians often see negative politeness as an extra imposition on the hearer, and thus as less polite [8]. Even in the use of English as a lingua franca, standards for politeness differ: a study by House (2012) showed that German students and professors communicated in English in a way that would likely seem rude from an “Anglophone” point of view [6; p. 290].

Misinterpretations of others’ words due to culturally-informed frameworks of politeness can be a significant source of miscommunication between nonnative and native English speakers [8; p. 24]. As Amaya explains, “A non-native speaker can interpret foreign language conversations following his or her own cultural

norms, and will wrongly think that native speakers are being rude in situations where they are acting appropriately according to their linguistic community norms” [1; p. 14].

In light of the likelihood of miscommunication occurring due to a lack of pragmatic knowledge, ESL and EFL instructors should strive to give students the tools to help them to achieve competence in the pragmatics of the target language. The following lesson plan provides teachers with a template for raising awareness of pragmatic differences in the target language and empowering them to discover the differences for themselves. The thought-provoking discussion questions encourage students to be proactive in noticing differences between their native language and the target language, and the project-based homework empowers them to take ownership of their language learning.

Lesson Plan: Equipping Students to Discover Linguistic Norms

Warm Up (Awareness-raising)

Show students the comic. Ask them why #1 is “right” and #2 is “wrong.” If they don’t catch the humor, make sure to point out that this is an extreme exaggeration. The goal is to get them thinking about different ways to make requests.



Caption: “Excuse me sir, I’m terribly sorry to bother you, but I wonder if you would mind helping me a moment, as long as it’s no trouble of course.”

Source:

<https://politeness2014.wordpress.com/2014/08/07/impoliteness/>

Activity 1: Class Discussion (Awareness-raising)

Have students discuss the following questions in pairs, then discuss each group’s answers as a whole class:

1. Have you noticed any differences in the way that Americans and people from your country make requests? If so, can you think of any examples?
2. Some cultures tend to be more direct when they make requests, saying things like “give me the salt (please),” while some are more indirect, saying things like “if you don’t mind, could you please pass the salt?” What type of request is more common in your culture? Does it depend on who you are asking?
3. Has an American ever said something to you that would be considered rude in your culture? Have you ever said something to an American that you later learned was rude?

Activity 2: Critical Incident (Awareness-raising and interrogating social norms)

Watch “English at Work Episode 5: The Queen of Sheba,” by *BBC Learning English*: <https://www.youtube.com/watch?v=QWBwCoecvK4> (about 4 minutes)

After watching the video, discuss the following questions as a class:

1. The girl used the word “please,” but her coworker seemed to think she was rude. Why do you think this is? In your culture, would it be rude to make a request this way?
2. Why do you think that in British (and American) culture, using the command form with “please” can be considered rude?
3. Do you think that it is ever appropriate in British (and American English) to use the command form?

Activity 3: Natural Data Collection, adapted from Eslami & McLeod, 2010 (Interrogating social norms)

As a homework assignment, instruct students to listen for two to three requests from native speakers outside of class. Students are not limited to hearing requests “in person;” they can also find requests from movies, radio, etc. For each request students find, they should answer the following questions:

1. What was the request? Write down the request word for word.
2. What was the speaker’s tone of voice? Was it serious? Gentle? Angry? Sarcastic?
3. What was the relationship of the two speakers? Are they friends? Student and teacher? Parent and child?

4. How big was the request? Would it cause the other person a lot of trouble?
5. Do you think the request was appropriate? Why or why not?

Students should bring their notes to class, where the teacher will serve as a “cultural informant” by giving feedback on their thoughts and observations.

REFERENCES

1. **Amaya L.F.** Is it possible to avoid pragmatic failure? // L.F. Amaya. – *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 2008, 21. – Pp. 11-24.
2. **Blum-Kulka S.** (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? // S. Blum-Kulka. – *Journal of Pragmatics*, 11, 1987. – Pp.131-146.
3. **Brown P. & Levinson S.C.** *Politeness: Some universals in language usage.* // P. Brown & S.C. Levinson. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
4. **Cheng W.** Speech acts, facework and politeness: Relationship-building across cultures. // W. Cheng in J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication.* – New York, NY: Routledge, 2014. – Pp. 148 – 163.
5. **Eslami Z.R., & McLeod, K.D.** It's 8 o'clock in the morning — Are you watching television? Teaching indirect requests. // Z.R. Eslami & K.D. McLeod in D. H. Tatsuki & N. R. Houck (Eds.), *Pragmatics: Teaching speech acts.* – Alexandria, VA: TESOL, 2010. – 19 – 28.
6. **House, J.** (Im)politeness in cross-cultural encounters. // J. House. *Language and Intercultural Communication* 12(4), 2012. – 284-301. doi: 10.1080/14708477.2012.722097
7. **Moeller A. J.** A pragmatist perspective on building intercultural communicative competency: From theory to classroom practice. // A.J. Moeller & S.R.F. Osborn. – *Foreign Language Annals*, 47, 2014. – 669-683. doi: 10.1111/flan.12115
8. **Ogiermann E.** *On apologising in negative and positive politeness cultures.* / E. Ogiermann. – Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company, 2009.

УДК 81.44

Ю.А. Дубовский¹, Т.Б. Заграевская¹,

¹*Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОМПОЗИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХОДЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа трансформации лексико-семантического содержания композитных единиц бизнес-коммуникации в Интернет-пространстве русскоязычного профессионального сообщества, сформированные в ходе заимствования. Установлено, что результатом ассимиляции становится отсутствие полного семантического тождества между англоязычными композитными образованиями и их русскоязычными аналогами, а также приобретение дополнительных компонентов значения.

Ключевые слова: бизнес-коммуникация, заимствование, Интернет-пространство, композитное образование, компонент, русскоязычный, семантика.

Yu.A. Dubovsky¹, T.B. Zagraevskaya¹,

¹*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia*

LEXICAL AND SEMANTIC MEANING OF COMPOSITE IN THE COURSE OF BORROWING

Abstract. The article presents the results of the analysis of the transformation of the lexical and semantic content of composite business communication units in the Internet of Russian-speaking professional community, formed in the course of borrowing. It is established that the result of assimilation is the absence of a complete semantic identity between the English composites and their Russian variants, as well as the acquisition of additional components of meaning.

Keywords: borrowing, business-communication, Internet, component, composite, Russian, semantics.

В настоящее время в лингвистике сформировалось несколько подходов к исследованию сложно-структурных композитных образований, социальная востребованность которых неуклонно растет. Среди них особую значимость приобретают исследования своеобразия композитные образования бизнес-коммуникации в современных языках в контекстах разноформатной дискурсивной действительности в различных плоскостях языковой системы (фонетики, грамматики, лексики, семантики, когнитологии и др.) [Василевская, 1962; Кубрякова, 1982; Лингвистический энциклопедический словарь, 1990; Мешков,

1976; Русская грамматика, 1980]. В рамках данной статьи русскоязычные композитные образования бизнес-коммуникации анализируются с позиции трансформации их лексико-семантического наполнения в дискурсивной реальности Интернет-пространства с учетом влияния ассимилированных / неассимилированных заимствованных или исконных компонентов в их составе.

Согласно полученным данным, композитные единицы бизнес-коммуникации в Интернет-пространстве русскоязычного профессионального сообщества, сформированные в ходе заимствования, подразделяются на мотивированные языковые единицы с входящими компонентами, сохранившими исходное семантическое значение (*профит-фактор*, *кэш-флоу*, *каталог-маркетинг*), и немотивированные с более или менее стертой семантикой (*стоп-лосс*, *стоп-аут*, *таймфрейм*).

Часть композитных образований анализируемой группы можно квалифицировать как результат лексикализации словосочетания или рассматривать их как отфраземные единицы, отфразеологические номинации, продукты семантического сжатия, напр., *сыр-бор* от фразеологизма *сыр-бор разгорелся* = завязалась перебранка, склока, *ва-банк* от устойчивого сочетания *идти во весь банк* – действовать, рискуя всем, подвергать себя опасности, играть с огнем, рисковать, искушать судьбу, ходить по острию ножа, играть жизнью (см об этом [Алексеенко, Белоусова, Литвинникова, 2003; Ермакова, 2017]). В ходе отфразеологической деривации фразеологизм сокращается до единичного слова-композиата и выступает как своеобразный «фразеологический осколок» [Ермакова, Козлова, 2012, с. 178]. Композитный дериват, полученный в результате, обладает более экономным способом выражения, он утрачивает фразеологическое значение, но приобретает новое комплексное лексико-семантическое наполнение [Василевская, 1968], напр., *очковтирательство* – процесс (от *втирать очки* – действие, жаргон картежников) – намеренное сокрытие недостатков, обман; *шапкозакидательство* – процесс, *шапкозакидательное* (настроение) – качество (от *закидать шапками* – действие, разговорн., ирон.) – хвастливые и легкомысленные уверения в возможности лёгкой победы. Такие композитные образования обладают значительной экспрессивностью, образностью и оценочностью, сохраненной от исходного фразеологизма или лексического сочетания: *головотяп*, *лизоблюд*, *верховод*, *горлодер*, *лежебока*.

Согласно установленным критериям, в исследуемый корпус вошли композитные единицы, при образовании которых принимает участие по крайней мере одна производящая основа, при этом обе основы обладают самостоятельным семантическим потенциалом. Следовательно, с позиции лексической семантики в таких композитных образованиях производится не только механическое сцепление входящих компонентов на уровне графем, фонем, морфем, акцентом, но и семантическое, зарождающее появление или перенос иноязычного фрагмента действительности в профессиональную область бизнес-коммуникации языка-реципиента. В результате полностью или частично заимствованные русскоязычные композитные единицы анализируемой группы приобретают лаконичность и семантическую ёмкость, что является существенным фактором для экономии речевых усилий в коммуникативном пространстве профессионального и делового общения в целом.

В то же самое время композитные образования, перешедшие из среды языка-донора в язык-реципиент, проходят этап ассимиляции с позиции лексико-семантического наполнения, так же, как и с точки зрения грамматики, когда сложно-структурная номинация приобретает морфологические формы словоизменения языка-реципиента, напр., помни о *дедлайне*, организация *тимбилдинга*, *оффшорные* зоны, в *оффлайне*, *ауттрейдинговый* подход, *аутсайдерская* позиция.

Полагаем, что с позиции лексической семантики результатом ассимиляции становится отсутствие полного семантического тождества между англоязычными композитными образованиями и их русскоязычными аналогами, представленными в виде композитов, отдельных единиц или сочетаний. Данное положение наиболее показательно в отношении русскоязычных сочетаний с расширенным количественным составом языковых единиц, необходимых в языке-реципиенте для передачи понятийного содержания заимствуемой композитной номинации, напр., *shortlist* → провести предварительный отбор (заметим, что при существовании в русском социолекте бизнес-коммуникации производного существительного *шортлист*, производного глагола не зафиксировано; ср. англ.: *short-list or shortlist ... verb [t] to put someone or something on a short list. This story was short-listed for the Pulitzer Prize* [Macmillan English dictionary for advanced learners, 2009]), *under-employment* → неполная занятость, *eye-catching* → привлекающий внимание, *life-changing* → изменяющий образ жизни, *martingale* → удваивание ставки при проигрыше, *sticky-wages* → стабильная зарплата, *point-and-figure chart* → диаграмма, в которой используются только движения цены, без учета величин промежутков времени; *off-market* → нерыночная котировка, *cost-push* – инфляция, обусловленная ростом издержек производства, *upgraded* → измененный в соответствии с более высокими или современными требованиями, *end-of-year* (bonus) → тринадцатая зарплата, премия по итогам года, *point-of-sale* → кассовый терминал, *billboard* = рекламный щит, доска для объявлений, *fast-tracking* → немедленное рассмотрение, ускоренное

заклучение, *whitewash* → восстановление банкротства в правах, *lawsuit* → судебный процесс, *spotlight* → сделать центром внимания, выдвинуть на передний план, *laissez-faire* → невмешательство правительства в дела частных лиц, в бизнес и торговлю.

Подобные русскоязычные единицы, семантически близкие к англоязычным композитным образованиям, способны вносить дополнительные компоненты значения в свое содержание. Рассмотрим пример. Существительное *output* в английском языке имеет следующие значения: 1. Economics. Production, the amount of goods and services, or waste products, that are produced by a particular economy, industry, company, or worker. *To become more effective, we need to focus more on outputs and revenues.* 2. IT. Information or images that are produced by a computer or printer. *Computer/print output.* 3. The amount of energy, for example, heat or electricity, that is produced by a piece of equipment. *A high power output of 2300W (230V) on each channel makes it possible to connect nearly any device.* 4. IT. The part of electrical equipment where power, energy, or sound leaves it. *Linking your sound card to the speaker outputs on your receiver may cause damage to the card when you turn the volume up* [Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org>]. При переходе из английского в русский язык последний заимствует следующие значения существительного *output*: 1. Продукция; выпуск изделий. 2. Информ. а) вывод; б) выход (гнездо, разъём, розетка). 3. Тех. Производительность; мощность, отдача; пропускная способность; ёмкость. 4. Горн. Добыча. 5. Мат. Итог, результат [Abby lingvo live, <https://lingvolive.com>]. Уже на этом этапе становится очевидным, что *output* на русскоязычной почве соотносится с некоторыми дополнительными значениями: *производительность; мощность, отдача; пропускная способность; ёмкость; добыча; итог, результат.* В социолекте бизнес-коммуникации, в свою очередь, *output* максимально близко примыкает к русским номинациям *выпуск, продукция*, расширяя свое первоначальное значение за счет уточнения периода времени и формы выражения номинации, ср.: *output*. The fruit of economic activity: whatever is produced by using the factors of production [Economics A-Z terms, <https://www.economist.com/economics-a-to-z/o/>]; *выпуск*. 1) изготовление и введение в обращение денег и ценных бумаг; 2) количество готовой продукции, произведенной в течение определенного времени; *продукция*. Продукт производства в вещественной или информационной форме, чаще всего в предметном виде, количественно измеряемый в натуральном и денежном выражении [Словарь терминов, <https://economicportal.ru/term-words/>].

Композит *shut-down* является дериватом фразового глагола *to shut (smth) down*. Исходный фразовый глагол обладает в деловом английском языке следующими значениями: 1. If a business or a large piece of equipment shuts down or someone shuts it down, it stops operation: *The company plans to shut down four factories and cut 10,000 jobs.* 2. IT. Production. If a computer or other machine shuts down or someone shuts it down, it stops operating: *The unit, which can process 70,000 barrels per day of crude oil, was shut down for 21 days.* 3. It. Production. Commerce. If someone shuts a process down, they stop it: *British authorities finally shut down production at the Liverpool plant of the vaccine maker.* 4. Production. Commerce. If a business or organization shuts down or someone shuts it down, it stops operating either temporarily or permanently: *But now, we must consolidate and shut down plants.* Производный композит как существительное, в свою очередь, имеет значение: an occasion when a business or a large piece of equipment stops operating, usually for a temporary period: *It's just a regular maintenance shutdown.* [Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org>]. При переходе в область социолекта бизнес-коммуникации *shut-down* обнаруживает семантическую связь, в глубинной структуре, с номинациями *price, rule*: *Shut-down price*. If the price of a good falls below a firm's minimum average variable cost, there is no way the firm can hope to cover its labor costs in the short-run, thus the firm must shut down; *Shut-down rule*. If a firm experiences economic losses in the short-run which exceeds the firm's total fixed costs, then the firm can minimize its losses by shutting down [Welker, <https://econclassroom.com/glossary/shut-down-price/>]. На русскоязычной почве значение *shut-down* несколько модифицируется. В частности, не всегда присутствует указание на временное приостановление работы бизнеса или оборудования: 1. отключить (электричество), остановить (станок, машину и т. п.), 2. опускаться (о тумане и т. п.), 3. закрывать (о предприятии) [Abby lingvo live, <https://lingvolive.com>]. В социолекте бизнес-коммуникации максимальное сближение *shut-down* и русскоязычного эквивалента прослеживаем в двух позициях – *закрытие* и *свертывание производства*. Однако полного семантического тождества между указанными русскоязычными номинациями и *shut-down* не наблюдается, при этом в русском социолекте на примере этих терминов очевидно некоторое обогащение *shut-down* соотношением с конкретными контекстуальными условиями (*закрытие*. 1) цена заключительной операции по данному выпуску на фондовой бирже в конце операционного дня), включением участников бизнес-коммуникации (*закрытие*. 2) заключительная встреча всех заинтересованных сторон в день поставки нового выпуска ценных бумаг), указанием на результат конкретных операций, решений (*закрытие*. 3) подведение итогов бухгалтерского баланса), а также на причины этого результата (*свертывание производства*. Сокращение или даже прекращение производства

определенных видов продукции, товаров, услуг на предприятиях в связи со снижением спроса, отсутствием требуемых ресурсов, нерентабельностью производства [Словарь терминов, <https://economicportal.ru/term-words/>]. Толкование некоторых терминов, соотносимых с англоязычным shut-down, отражает комплексное представление об условиях применяемого действия, объекта действия, причинах его совершения, основаниях: *закрытие счета*. 1. совершение записи, после которой счет бухгалтерского учета не имеет сальдо. Счета могут закрываться в силу состояния объекта учета. Периодическое закрытие некоторых счетов предусматривается действующими положениями по учету; 2. прекращение действия расчетного или текущего счета на основе заявления юридических и физических лиц, на имя которых открыты эти счета, либо по решению судебных органов или самих банков при наличии на то соответствующих оснований [Словарь экономических терминов, <https://slovar.cc/ekon>].

Таким образом, русскоязычные композитные образования в условиях исследуемого дискурсивного пространства могут как трансформировать исходное качество в процессе заимствования, так и приобретать новое. Можно полагать, что рассмотренные процессы и механизмы формирования русскоязычных композитных образований с заимствованным компонентом в сфере бизнес-коммуникации в своих основных чертах типичны и для других стилистически дифференцированных секторов русского узуса Интернет-пространства XXI века. Но их конкретные характеристики заслуживают специального анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алексеевко, М.А.** Словарь от фразеологической лексики современного русского языка / М.А. Алексеевко, Т.П. Белоусова, О.И. Литвинникова. – М.: Азбуковник, 2003. – 395 с. – Текст: непосредственный.
2. **Василевская Е.А.** О русском словосложении (Словосочетание, словосложение, аффиксация) / Т.А. Василевская. – М.: Учпедгиз, – 1968. – 35 с. – Текст: непосредственный.
3. **Василевская Е.А.** Словосложение в русском языке / Т.А. Василевская. – Москва: Учпедгиз, 1962. – 132 с. – Текст: непосредственный.
4. **Ермакова Е.Н.** Отфразеологическая деривация как способ реализации потенциала словообразовательной системы русского языка / Е.Н. Ермакова. – Текст: непосредственный // Слово и фразеологизм: взаимосвязь мышления, языка и культуры: сборник статей к 90-летию профессора А.М. Чепасовой. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2017. – С. 48-59.
5. **Ермакова Е.Н., Козлова М.С.** Отфразеологическое словообразование в современном русском языке / Е.Н. Ермакова, М.С. Козлова. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – № 12. – С. 176-184.
6. Коммерсантъ. – URL: <https://kommersant.ru/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
7. **Кубрякова, Е.С.** Коммуникативная лингвистика и новые задачи словообразования / Е.С. Кубрякова. – Текст: непосредственный. // Сб. научных трудов Московск. гос. пед. ин-та иностранных языков им. М. Тореза. – М., 1982. – Вып. 186. – С. 118-127.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с. – Текст: непосредственный.
9. **Мешков О.Д.** Словообразование современного английского языка / О.Д. Мешков. – М.: Наука, 1976. – 245 с. – Текст: непосредственный.
10. Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология // Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. 789 с. – Текст: непосредственный.
11. Словарь терминов. – URL: <https://economicportal.ru/term-words/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
12. Словарь экономических терминов. – URL: <https://slovar.cc/ekon> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
13. Эксперт online. – URL: <https://expert.ru/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
14. Abby lingvo live. – URL: <https://lingvolive.com/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
15. Cambridge dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
16. Economics A-Z terms. Режим доступа: <https://www.economist.com/economics-a-to-z/o> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
17. Macmillan English dictionary for advanced learners / Second edition. London: Macmillan Publishers Limited, 2009. 1748 p. (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.
18. **Welker J.** Economics classroom. Режим доступа: <https://econclassroom.com/glossary/shut-down-price/> (дата обращения 1.10.2020). – Текст: электронный.

УДК 81'25(075/8)

И.Ю. Дулалаева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СИНОНИМИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Аннотация. Синонимия получила широкое освещение в лексикологии и семасиологии, однако вопрос о том, какие проблемы синонимия как лингвистическое явление может поставить перед переводчиком, позволяет применить новый подход к изучению синонимов, заключающийся в комбинировании методов лексикологических исследований и сравнительной и сопоставительной лингвистики в переводе. Автор использует компонентный анализ для решения проблемы выбора переводчиком соответствующего термина при передаче синонимов. Исследуются частотный коэффициент и фактор стиля, определяющие выбор переводческого решения. В работе сделан вывод о том, что трудности, которые лексическая синонимия создает для переводчика, требуют дальнейшего изучения посредством компонентного анализа структуры слова и отношений близости с помощью сравнительного и сопоставительного анализа феномена синонимии в языках, участвующих в переводе. Приводятся рекомендации по дифференциации синонимов при выборе переводческого решения.

Ключевые слова: синонимия, компонентный анализ, частотный фактор, фактор стиля, лексическая валентность, грамматическая совместимость, проблема перевода, выбор переводческого решения.

I.Y. Dulalaeva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

SYNONYMY AS TRANSLATION PROBLEM

Abstract. Synonymy has been thoroughly discussed in lexicology and semasiology, though the issue of what problems may synonymy as a linguistic phenomenon pose for the translator is a novel approach that allows combining and applying lexicological and comparative methods of research in translation study and practice. The author employs componential analysis in solving the problem of translator's selection of the appropriate term in rendering synonyms. The article considers frequency quotient and the factor of style as determinants for translation solution. The study draws the conclusion that the difficulties that language synonymy poses for the translator need further investigation through componential analysis of word structure and relations of proximity by means of contrastive and comparative analyses of the phenomenon of synonymy in the languages involved in the translation act. The author provides recommendations for differentiating synonyms when choosing a translation solution.

Keywords: synonymy, componential analysis, frequency factor, factor of style, lexical valency, grammatical collocability, translation problem, translator's solution.

Synonymy has always bothered linguists' minds and got a thorough study from the standpoint of lexicology. The traditional definition of synonyms as A.A. Reformatsky [6, p. 96] states is that synonyms are words different in sound form but coinciding in meaning or approximately close in meaning is not exact and unclear. What A.A. Reformatsky focuses attention on is that synonyms are words with common nomination but not semasiological commonality. Foreign scientists (G.H. Leech, E. Nida, C.K. Ogden, I.E. Richards, S. Ullmann,) and soviet scholars (I.V. Arnold, O.S. Akhmanova, V.G. Viluman, M.V. Nikitin, V.N. Teliya) further developed A.A. Reformatsky's idea.

The most effective way to differentiate between synonyms seems to be the application of componential analysis that is in the mainstream of lexicological research on the word's meaning at present. This principle was basic in the manuals on English synonyms by I. A. Potapova [5, pp. 7 – 184], Y. I. Godlennik [2, pp. 5 – 256].

However, the question what problems synonymy raises in translation practice does not have proper coverage in scientific literature. Most works on translation problems differentiate between lexical problems, grammatical problems and stylistic problems with the note that they do not occur in their pure forms but intertwine and accompany each other. Theorists of translation science usually consider difficulties in translation of polysemantic words, non-equivalents, pseudo-international words, proper names, etc. as lexical problems in translation. The main thing that is paid attention to is the comparative analysis of the translation units of the similar language level [3, pp. 201 – 202], or specificity of translation of some particular literary works of a certain period of translation theory development [4, pp. 263 – 267]. Therefore, it seems relevant that the article aims at surveying the difficulties that translators may face and overcome in rendering synonyms.

The study applies the contrastive and comparative methods to see the difference in the meaning of some Russian and English words viewed upon as regular correspondences. The procedure of componential analysis

helps to distinguish the differences in the semantic structure of synonyms, which are most reliable methods in the translator's decision as to which term is preferable in translation practice.

The first group of words comprises the ones that belong to the basic word stock of the languages involved in translation. The Russian verb 'плыть' has a most general meaning and does not specify either the object or any additional circumstances or manner of the action: (1) 'передвигаться по поверхности воды или в воде (плыть по реке); (2) ехать на судне или на ином плавучем средстве (плыть на пароходе); (3) плавно двигаться, плавно распространяться (луна плывет по небу); (4) представляться взору движущимся, кружащимся (при полубморочном состоянии) (все плыло перед глазами); (4) переливаться через край (тесто плывет из горшка)'. Even the definitional analysis shows that the word's lexical valency is broad and grammatical combinability allows using it in the predicative pattern 'Noun + Verb' irrespective of the lexical or grammatical nature of the noun. These qualities are typical of the synonymic dominant and prove that the word does not contain any connotative elements in its semantic structure.

As to its English equivalents 'swim, sail, float, drift' (although the synonymic set here is not complete), all of them either restrict the object (a man and fish swim; boats sail; geese and clouds float, tree trunks and ice floes drift), or specify attending circumstances. 'Swim' means 'propel the body through water by using the limbs, or (in the case of a fish or other aquatic animal) by using fins, tail, or other bodily movement, or be immersed in or covered with liquid'. 'Sail' means 'travel in a boat with sails, especially as a sport or recreation, or move smoothly and rapidly or in a stately or confident manner'. 'Float' is 'rest or move on or near the surface of a liquid without sinking, move or hover slowly and lightly in a liquid or the air; drift'. 'Drift' is 'be carried slowly by a current of air or water, (especially of snow or leaves) be blown into heaps by the wind'. The componential analysis of each synonym distinguishes the component of meaning "to travel by water" as referential, that does not restrict the usage or specific character of the movement. To find the difference in meaning we are to postulate some hypothetical components of meaning, such as connotation of attending circumstances and manner according to the types described by V.G. Viluman [1, pp. 19-26].

This method proves the fact that there surely exists a problem of selection of the correct word out of the synonymic set with the denotative component 'travel by water'. This is true in terms of not only dictionary definitions that illustrate the paradigmatic, or inter-lingual, relationships of the words. An observant translator may notice the difference from the point of view of syntagmatic relations of the synonyms. Intransitive verbs collocate with nouns in the predicative pattern 'Noun + Verb'; the componential analysis proves that lexical valency of the members of this synonymic set is different; therefore, we may state that they are not interchangeable in lexical contexts although their grammatical combinability is similar.

Comparing the regular correspondences of the Russian verb 'плыть' and its numerous English counterparts as to their semantic structure seems to help the translator in making the correct choice.

Another problem relating to synonyms concerns the usage of words belonging to such semantic groupings as lexical sets, words in which relate to each other on the ties of semantic proximity just like synonyms with the only difference that synonyms possess a higher degree of proximity. An illustration of this type is the verb 'сказать' in the Russian language. As someone might have noticed, English fiction seldom uses words with the meaning of 'produce an utterance' rather than the verb 'say', though synonymic dictionaries list a great amount of its synonyms, such as 'speak, declare, come out with, asseverate, claim, opine, express, adduce, indicate, recite, suppose, and etc.'. Meanwhile, in Russian literature, especially in the dialogues, authors often use words from the lexical set with the same denotative component of meaning that differs in the connotations of manner and attending features, such as 'спросить, предложить, воскликнуть, повторить' and even 'удивиться, восхититься, etc.'. Thus the question arises if the translator has the right to resort to the metonymic translation of the word 'to say' and apply one of the members of the lexical set with the denotative component of meaning 'to produce an utterance'. Paradigmatic relationships between the members of this lexical set are of the semantic proximity type and this fact is in favour of the possibility to replace a general English term 'say' by a specific one in Russian 'спросить, ответить, воскликнуть, отрицать, утверждать' and the like of them depending on the lexical or extra-linguistic context. Such an approach to the choice of an appropriate term from a lexical set where words are included on the principle of their semantic proximity seems reasonable, for the translator when making a decision has to take into consideration the stylistic and frequency factors and not only the criteria that help to classify the semantic group of synonyms.

The article poses a question as to what obstacles may the translator face in dealing with synonyms and maps out possible ways to overcome them. The analysis is by no means complete or all embracing.

Nevertheless, it allows providing a recommended procedure in rendering synonyms in translation:

- 1) Compile a synonymic or lexical set for the word under consideration;
- 2) Make the definitional and componential analyses of every member of the set;
- 3) Find the lexical valency of every member of the synonymic or lexical set;

- 4) Analyze their grammatical combinability;
- 5) Make a comparative source language analysis of the synonyms;
- 6) Make a contrastive analysis of the synonyms under consideration with their correspondences in the target language;
- 7) Take into consideration the frequency factor and the factor of style to make a final decision.

Thus, we may come to the conclusion that methods of lexicological research, such as componential analysis employed to study the word's meaning, criteria used to establish and differentiate between synonyms, the study of syntagmatic and paradigmatic relationships of words, and application of frequency and stylistic criteria in translation practice, make it possible to achieve translation equivalence and prepare a communicatively relevant target language text.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вилюман, В.Г.** Английская синонимика: (Введение в теорию синонимии и методику изучения синонимов) [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз."] / В.Г. Вилюман. – Москва: Высшая школа, 1980. – 128 с. – Текст : непосредственный
2. **Годлинник, Ю.И.** Пособие по синонимике английского языка : для студентов педагогических институтов / Ю.И. Годлинник, Е.В. Малишевская, Д.А. Федосеева. – Москва; Ленинград : Просвещение, 1965. – 256 с. – 24000 экз. – Текст : непосредственный.
3. **Комиссаров, В.Н.** Слово о переводе. Очерк лингвистического учения о переводе / В.Н. Комиссаров. – Москва: Международные отношения, 1973. – 216 с. – 32000 экз. – Текст : непосредственный.
4. **Нелюбин, Л.Л.** Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней) : учебное пособие / Л.Л. Нелюбин, Г.Т. Хухуни. – Москва : Флинта, 2006. – 416 с. – 2000 экз. – ISBN 5-89349-721-X (Флинта) . – ISBN 5 - 89502-951-5 (МПСИ). – Текст : непосредственный.
5. **Потапова, И.А.** Пособие по синонимии английского языка: учебное пособие для студентов факультетов и педагогических институтов иностранных языков / И.А. Потапова, М.А. Кашеева, Н.С. Тюрина. – Ленинград : Просвещение, 1977. – 184 с. – 25000 экз. – Текст : непосредственный.
6. **Реформатский, А.А.** Введение в языковедение: учебник для вузов /А.А. Реформатский; под редакцией В. А. Виноградова; предисловие В. А. Виноградов. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 536 с. – 8000 экз. – ISBN 5-7567-0202-4. – Текст : непосредственный.

УДК 372.881.111.1

Е.В. Егорова

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается полилингвальное образование как актуальное направление развития современной образовательной системы. Актуализирована проблема организации уроков английского языка в полилингвальной среде. Описываются технологии обучения английскому языку, которые могут быть применимы в полилингвальных школах. В статье представлены такие технологии, как CLIL, ЯЛИК и игровые технологии.

Ключевые слов: полилингвальное образовательное пространство, многоязычие, обучающийся, урок английского языка, CLIL, ЯЛИК, игровые технологии.

E.V. Egorova

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE IN A POLYLINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines multilingual education as a trend in the development of the modern educational system. The problem of teaching English in a polylingual environment is considered. Teaching technologies such as CLIL, LLAC (Language, Literature, Art, Culture), gaming technologies that can be used in polylingual schools are presented.

Key words: polylingual educational space, multilingualism, a student, English lesson, CLIL, LLAC, game technologies.

Процесс приобщения России к международному сообществу, интеграция народов и языков,

формирование и изменение отношений россиян и иностранцев, новые цели общения – все это служит предпосылкой к возникновению новых требований к специалистам, что, свою очередь, отражается в теории и практике полилингвального образования.

Современные исследователи и ученые существенно пересматривают взгляды на проблему полилингвизма и его влияния на современное образование. На рынке труда все чаще возникает потребность в специалистах, владеющих несколькими иностранными языками и способных использовать их в социально-профессиональной коммуникации.

Социологи отмечают, что тот участник межъязыкового делового общения, который владеет знанием большего количества иностранных языков, может понять менталитет представителя иноязычной культуры, что является наиболее важным аспектом при полилингвальной подготовке обучающихся. Это означает, что полилингвизм становится неотъемлемым компонентом современного образования [7, с. 19].

Согласно мнению А. Сорэс, при приеме на работу работодателям стоит отдавать предпочтение многоязычным кандидатам или тем, кто, по крайней мере, владеет одним иностранным языком, т.к. работники со знанием иностранного языка лучше общаются, успешно сотрудничают, проводят переговоры и приходят к компромиссу [1].

Одной из важнейших методических проблем в современном образовательном пространстве является организация в поликультурной среде процесса обучения, который позволит обеспечить изучение иностранного языка как феномена национальной культуры других народов посредством осознания обучаемым различий между культурой, менталитетом народа страны изучаемого языка и родной страны.

А.В. Гизатуллина и А.А. Сибгатуллина отмечают, что многоязычие – это не просто многообразие языков, предлагаемых для изучения школьнику или студенту, но что оно возникает по мере расширения языкового опыта личности: «Multilingualism is not just a variety of languages that can be achieved by increasing the number of languages offered for study to a pupil or student. Multilingualism arises with the expansion of the language experience of the individual from the language used in the family to the language used in society, and further to mastering the languages of other peoples» [2, с. 282].

Изучение иностранного языка предполагает широкое и разнообразное использование межпредметных связей, характеризуется многоуровневостью, полифункциональностью, гуманитарной направленностью, нацеленностью на развитие личности и ее социальную адаптацию к условиям стремительно меняющегося поликультурного и полилингвального мира [9].

Обучение иностранному языку в полилингвальной среде должно строиться на принципах развивающего обучения, его индивидуализации, диалога культур, принципе интегративного подхода [6, с. 107]. При таких условиях интегративный подход понимается не как преподавание иностранного языка и других учебных предметов во взаимосвязи, а как создание на занятиях по английскому языку оптимальных условий для проявления и развития различных видов активности личности [5, с. 67].

Для эффективной и продуктивной организации полилингвального образовательного пространства на уроке английского языка необходимо использовать многообразие педагогических технологий, которые способствуют присвоению личностью смыслов саморазвития и самосовершенствования, которые предполагают изменение характера и способа изучения языков с целью подготовки полиязыковой личности.

Так, в обучении английскому языку может применяться технология CLIL (Content and Language Integrated Learning, или предметно-языковое интегрированное обучение), которая является одной из самых распространенных педагогических технологий. Применение данной технологии во время урока предполагает изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. Для реализации технологии CLIL необходимо сформировать полилингвальные группы (целенаправленно выбрать конкретную аудиторию, которая подходит для изучения нескольких языков), а также придерживаться компонентов технологии (рис. 1).

Применение технологии CLIL требует учета нескольких аспектов: выбор темы по интересу обучающихся, выбор и подбор лексического материала по уровню владения языком группы, выбор соответствующих грамматических конструкций, обязательное использование текста и опора на него, составление яркого графического органайзера. Учет последнего аспекта является обязательным, поскольку графический органайзер – это инструментарий письменной коммуникации, способствующий репрезентации знаний и компетенций обучающегося. Так, составление подобного органайзера способствует активизации познавательной деятельности обучающихся [8, с. 325].



Рисунок 1. Компоненты технологии CLIL

Несмотря на то, что CLIL – это, в первую очередь, обучение общим знаниям, а не многоязычию, на уроке английского языка в полилингвальном пространстве могут быть применены следующие элементы данной технологии:

- 1) «5 Minute Interview Activity» (пятиминутное интервью) предполагает запись на стикерах вопросов на иностранном языке, которые хотели бы задать учителю или однокласснику;
- 2) «ABC dictation» (диктант) предполагает запись ответов на вопросы, которые задает учитель, например, «Какие ассоциации у вас возникают при просмотре этого видеоряда?»;
- 3) «Question Loop» или «Петля вопросов», при которой учащиеся отвечают на вопросы по одной теме на одной стороне листа, а на другой стороне – на другой вопрос;
- 4) «True – False Dictation» или «Правда или ложь», при этом правда пишется на родном языке, а ложь на иностранном.

Наряду с CLIL выделяют технологию «ЯЛИК», еще один инструмент изучения и познания культуры, традиций и речевых особенностей стран изучаемого языка. Суть технологии заключается в расшифровке каждой буквы аббревиатуры названия технологии: Я – язык, Л – логика, И – игра, К – культура.

Технология направлена на развитие индивидуальности личности посредством изучения языков. Выделяется 3 этапа реализации технологии «ЯЛИК»: диагностический этап (начальный уровень образования обучающихся в полилингвальном образовательном пространстве), проектировочный этап (игровые методы с включением культурологической и полиязычной составляющей), организационно-творческий этап (взаимодействие и общение в полилингвальном образовательном пространстве через концепты «хочу» - «знаю» - «делаю» - «оцениваю и творю»).

Л.В. Мосиенко отмечает, что игровые технологии также отвечают всем требованиям организации полилингвального образования [4, с. 62]. По ее мнению, именно игры позволяют смоделировать будущую реальную деятельность в условиях поликультурности и полиязычия с целью воссоздания и усвоения опыта в таких проявлениях, как знания, навыки, умения, эмоционально-оценочная деятельность [3, с. 46].

Таким образом, такие технологии, как CLIL, ЯЛИК и игровые технологии могут применяться на уроках английского языка в полилингвальном образовательном пространстве. Стоит отметить, что педагогический инструментарий деятельности учителя разнообразен, что связано прежде всего с тем, что в современной педагогической практике сформирован широкий круг педагогических технологий, потенциал которых позволяет оптимально организовывать полилингвальное образовательное пространство современной школы в рамках подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Business Soft Skills durch Fremdsprachen. – Текст: электронный. – URL: <https://www.brainread.com/business-soft-skills-durch-fremdsprachen/> (дата обращения: 17.01.2020).

2. **Gizatullina, A., Sibgatullina, A.,** Forming a foreign language teacher's professional competencies in a multilingual educational environment / A. Gizatullina, A/ Sibgatullina // Journal of Social Studies Education Research. – 2018. – Vol.9, Is.3. – P. 282-295. – Текст: непосредственный.
3. **Киселева, Л. С.** Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие /Л. С. Киселева. – Москва: Проспект, 2018. – 143 с. – ISBN 978-5-392-24712-7. – Текст: непосредственный.
4. **Мосиенко, Л. С.** Дидактические возможности игровых технологий в полилингвальном образовании / Л. С. Мосиенко – Текст: непосредственный // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы. – Пенза: Наука и просвещение, 2019. – 2019. – С. 61-63.
5. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2005. – 239 с. – ISBN 5-09-013891-5. – Текст: непосредственный.
6. **Текеева, М. Б.** Обучение иностранному языку в полилингвальной среде / М. Б. Текеева – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – №1 (56). – 2016. – С. 105-108.
7. **Трунтова, Е. С.** Профессиональное образование менеджеров в контексте полилингвизма / Е. С. Трунтова, О. А. Волкова – Текст: непосредственный // Образование и общество. – № 5. – 2010. – С. 18-22.
8. **Хажгалиева, Г. Х.** Организация полилингвального образовательного пространства вуза / Г. Х. Хажгалиева – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 322-326.
9. **Чечева, Н. А.** Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку / Н. А. Чечева. – Текст: электронный //Интернет-журнал "Мир науки", 2018. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/73PDMN518.pdf> (дата обращения: 20.09.2020).

УДК 811.111

А.Г. Еренская,

Челябинский Государственный Университет, Челябинск, Россия

КАТЕГОРИЯ ЭМОТИВНОСТИ В АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ

Аннотация. В статье исследуется понятие эмотивности языка как способности вызывать эмоции через словесную форму, а именно, с помощью фразеологизмов. Большинству фразеологизмов присуща эмотивно-оценочная, экспрессивная форма – с преобладанием негативной над позитивной.

Ключевые слова: эмотивность, оценочность, фразеологизм, цвет, цветообозначение, колорит.

A.G. Erenskaya,

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

THE CATEGORY OF EMOTIVITY IN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLOUR TERMS

Abstract. The article explores the concept of emotivity in the English language as the ability to evoke emotions by the verbal form (such as in phraseological units). Most phraseological units are characterized by an expressive form – with the negative predominating over the positive.

Keywords: emotively, evaluation, phraseological unit, idiom, colour.

Одним из наиболее популярных направлений в современной лингвистике является лингвистика эмоций. Отечественный лингвист В.И. Шаховский, автор многочисленных научных трудов по эмотивности языка, определяет эмотивность как «имманентное свойство, выражение эмоционального состояния, переживаний и чувств человека через особые языковые средства – эмотивы» [4, с. 5]. Эмотивность подразумевает способность произвести эмоциональный эффект, т. е. вызвать у реципиента соответствующие эмоции.

Эмоции предшествовали словесному общению, поскольку невербальное общение считается первичным. И в то же время, именно эмоции порождали и сопровождали вербальное общение.

Интересным наблюдением для современной лингвистики является следующий факт – чем более эмоционально нагружен знак, тем менее он лингвистичен; чем больше он становится лингвистичным, тем больше эмоциональности он теряет [Ш. Балли, цит. по 4, с. 16].

Т.А. Трипольская выделяет в системе языка «эмотивно-оценочный дискурс» социума или отдельной личности. Данный дискурс включает в себя тексты, выражающие эмоциональное состояние субъекта, а также эмотивную оценку через соответствующую лексику. Он представляет собой систему,

выражающую на вербальном уровне эмоции и оценку. В дискурс входит эмотивно-оценочная лексика, фразеология, а также набор эмотивных конструкций [3, 4-5].

Согласно М.П. Брандес, оценка представляет собой положительную или отрицательную позицию субъекта, производящего оценку, по отношению к оцениваемому [1, с. 275-276]. Таким образом, оценка предмета всегда субъективна и характеризует его положительно или отрицательно с точки зрения субъекта.

Лингвисты отмечают многофункциональность эмоций на вербальном уровне. Так, например, В.И. Шаховский выделяет следующие функции эмоций: «положительного или отрицательного оценивания, санкционирования, сигнальная, приспособительная, регулятивная, познавательная, эвристическая, функция отражения, суггестивная, экспрессивная, оценивающая, информационная, мотивационная и др.» [4, с.21]. Мы согласны с утверждением, что оценочная функция является основополагающей функцией эмоций.

В нашей статье мы считаем актуальным рассмотреть эмоциональную составляющую фразеологизмов, поскольку фразеологизмы составляют значительную часть речевой деятельности носителя любого языка и отражают менталитет, культурные ценности и традиции народа.

По мысли В.Н. Телия, фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свой национальное самосознание» [2, с. 83]. Через фразеологизмы носителя языка формируют особое видение мира, ситуации.

С давних пор было замечено, что цвет может воздействовать на эмоциональное и психофизиологическое состояние человека. Современные психологи также отмечают корреляцию цвета и эмоций человека – определенный цвет вызывает определенную эмоцию. Цвет может вызывать у человека различные чувства и эмоции: сильное возбуждение, спокойствие, уныние, голод, ощущение тепла и холода и пр.

Эмотивный компонент во фразеологизмах подразумевает наличие категоричной оценки – либо позитивной, либо негативной. Вместе с тем, мы допускаем амбивалентность высказывания при употреблении одного и того же фразеологизма – в разных речевых ситуациях могут передаваться различные чувства.

Согласно классификации универсальных понятийных цветовых категорий Б. Берлина и П. Кея, в любом языке насчитывается 11 цветовых номинаций: первая категория – *black, white*; вторая категория – *red*; третья категория – *green, yellow*; четвертая категория – *blue*; пятая категория – *brown*; шестая категория – *purple, pink, orange, gray* [5].

Для англичан характерно традиционное для большинства народов восприятие чёрного цвета. В основном, он несёт на себе отрицательную смысловую нагрузку, поэтому фразеологические единицы с прилагательным *black* имеют негативные коннотации, обозначая неудачу или плохую репутацию:

things look black – дело плохо;

a black letter day – черная полоса в жизни;

a black sheep – «паршивая овца», позор семьи. По старому поверью считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола. Фразеологизм является частью пословицы “*There is a black sheep in every flock*” – В семье не без урода.

to be in (someone's) black books – быть у кого-то в «черном списке», быть в немилости у кого-то;

to be black in the face – побагроветь, «почернеть» (от злости или другой отрицательной эмоции).

Положительная семантика белого цвета в английской фразеологии исходит из того, что белый – цвет мира (*white dove* – белый голубь, символ мира), цвет добра и света, чистоты и непорочности: *a white knight* – компания, которая вкладывает деньги в другую компанию, чтобы спасти её от разорения (досл. «белый рыцарь», спаситель).

Даже когда прилагательное *white* сочетается с существительным, явно несущим негативную коннотацию, оно смягчает, облагораживает отрицательное значение последнего: *white lie* – ложь во спасение, морально оправданная ложь.

Серый цвет в силу своей бесцветности символизирует однообразие, скуку, безрадостность. Большинство фразеологизмов с прилагательным *grey* обозначают «серость» в переносном смысле: *grey existence* – однообразная, скучная жизнь.

Фразеологизмы с цветообозначением могут содержать уничижительную оценку:

a redneck – грубый человек, деревенщина. Изначально данный термин применялся к южанам, жителям сельской глубинки США, белым фермерам, кожа которых при каждодневных сельскохозяйственных работах под палящим солнцем приобретает характерный красный ожог задней части шеи. Похожие термины есть и в русском языке – «колхозный загар», «загар тракториста».

a blackguard – подлец, мерзавец. В XVI в. слово употреблялось для обозначения низшего ранга слуг в доме, одетых в черное и часто обладавших дурным характером. Понятие бродяги или преступника появилось спустя век, а современное понятие подлеца и негодяя относится к 1730-м годам.

a blue stocking – «синий чулок», педантичная, учёная женщина, придерживающаяся строгих взглядов. Примечательно, что впервые синим чулком стали называть мужчину, причиной чему послужило появление известного ученого Бенджамин Стиллингфлита в одном из литературных салонов середины XVIII в. в Лондоне в синих шерстяных чулках вместо предписанных этикетом черных шелковых. Сам салон был иронически назван «Собранием синих чулок». Сейчас синим чулком принято называть женщину, слышущую сухой педанткой, лишённой женственности, поглощённой книжными интересами.

yellow press (амер.) – «жёлтая пресса» – опубликование в печатных изданиях лживых статей скандального содержания, с целью привлечения внимания или повлиять на мнение людей.

Среди положительно окрашенных значений можно выделить значение свободы или разрешения во фразеологизмах с прилагательным *green*, поскольку зеленый цвет ассоциируется с разрешающим сигналом светофора:

to give the green light – дать «зеленый свет» кому-либо, дать свое одобрение, предоставить свободу действий;

a green flag – разрешение начать или продолжить что-либо делать (от применяемых в авто- и мотогонках зеленых флажков для сигнализации старта/рестарта гонки).

Таким образом, эмотивный компонент является основополагающим компонентом семантики фразеологизмов и отражает интенцию говорящего, положительную или отрицательную.

Наше исследование выявило преобладание положительно окрашенных фразеологизмов с цветообозначением над отрицательно окрашенными. Как уже было отмечено, речевая деятельность подразумевает целый спектр переживаемых чувств и эмоций, как положительных, так и отрицательных. Однако отрицательные эмоции вызывают более активную речевую реакцию. Среди отрицательных наиболее частотным колоронимом оказывается прилагательное *black*, поскольку оно несет в себе традиционную для большинства европейцев негативную семантику, связанную с трагедией, скорбью, плохой репутацией, позором.

На наш взгляд, фразеологизмы с цветообозначением представляют огромный интерес для лингвистических исследований, поскольку они не только отражают национально-культурное своеобразие языка, но и обладают ярко выраженной эмотивностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Брандес, М.П.** Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник / М.П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 413 с. – 3000 экз. – ISBN 5-89826-185-0. – Текст : непосредственный.
2. **Телия, В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Текст : непосредственный // М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – ISBN 5-88766-047-3. – 3000 экз.
3. **Трипольская, Т.А.** Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты / Т.А. Трипольская. – Текст : непосредственный. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – 166 с. – 300 экз. – ISBN 5-85921-147-3. – Текст : непосредственный.
4. **Шаховский, В.И.** Лингвистическая теория эмоций: Монография / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с. – 2000 экз. – ISBN 978-5-94244-019-0. – Текст : непосредственный.
5. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution by Berlin and Kay. – URL: <http://www.wonderfulcolors.org/blog/basic-color-terms-their-universality-and-evolution-by-berlin-and-kay> (дата обращения: 21.05.2020). – Текст : электронный.
6. Merriam-Webster Dictionary on-line. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 7.05.2020). – Текст : электронный.
7. Oxford Dictionaries on-line. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 29.05.2020). – Текст : электронный.

УДК 82

Е.А. Жилкова,

Научный руководитель – О.В. Дехнич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

«ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ» ДОННЫ ТАРТТ: СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИКА И ТРАДИЦИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Аннотация: В статье освещаются аналогии романа Донны Тартт «Тайная история» с романами других писателей. Показываются сходства персонажей с мифологическими героями. Схожесть событий

романа с греческими произведениями. И главное с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Ключевые слова: греческая мифология, Ф.М. Достоевский, литературный анализ, Донна Тартт

E.A. Zhilkova,

Scientific supervisor – O.V. Dekhnich

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia

“THE SECRET HISTORY” BY DONNA TARTT: MODERN CLASSICS

AND FYODOR DOSTOEVSKY’S TRADITIONS

Abstract: The article presents a piece of literary analysis of the novel “The Secret History” by Donna Tartt. Special attention is paid to the allusion of the novel to Greek Mythology and Classics. It is also underlined the influence of Fyodor Dostoevsky “Crime and Punishment” on the Tartt’s novel

Key words: Greek mythology, Fyodor Dostoevsky, literary analysis, Donna Tartt

Донна Тартт – американская писательница, эссеист и литературный критик, лауреат Пулитцеровской премии, родилась в декабре тысяча девятьсот шестьдесят третьего года в городе Гринвуд. Детство писательницы прошло в соседнем городке Гренада.

В четыре года девочка начала вести дневник, а уже в пять лет ею были написаны первые стихи. Донна опубликовала свой первый сонет в «Литературном журнале», издаваемом в Миссисипи, тогда ей успело исполниться всего тринадцать лет. Будучи подростком Тартт подрабатывала в местной библиотеке и запоем читала, особенно она любила Чарльза Диккенса и Томаса де Квинси. Затем девушка стала студенткой Университета Миссисипи, где ее писательские таланты были замечены профессорами.

Но бросив учебу в университете через год, Донна перевелась в частный колледж Беннингтон. В колледже она изучала классическую филологию, а также греческую и английскую литературу.

Донна начала писать свой первый роман, будучи студенткой второго курса в тысяча девятьсот восемьдесят четвертом году. Можно сказать, что события романа описывали повседневную жизнь самой писательницы: колледж, студенты, античная культура. Ее окружали состоятельные, раскованные, открытые для всего нового люди. Первоначально Донна планировала назвать свое произведение “The God of Illusions”, однако, по неизвестным причинам, передумала и назвала его “The Secret History”. Ничем непримечательное название, на первый взгляд. Но, если углубиться в греческую историю, то станет ясно, что это словосочетание является многозначным. Первое из них – это отсылка к “The Secret History”, в оригинале “Historia Arcana” историка Прокопия Кесарийского. В этой книге описываются трагические события, происходившие в Византийской империи. И что удивительно, эти события имеют явную параллель с событиями, которые будут происходить с персонажами писательницы [7].

«Творчество Донны Тартт – это один долгий реверанс ее литературным вдохновителям» [3]. Роман «Тайная история» – это смесь античных авторов и Федора Михайловича Достоевского. Книгу нельзя отнести к одному жанру, для кого-то она покажется детективом, кто-то увидит психологический триллер, а для других покажется историко-литературным эссе. Но ее главная идея – это препарирование человеческой души и анализ ее саморазрушения безответственностью, гордыней и эгоизмом [3].

Роман «Тайная история» смеет аналитическую композицию. Впервые она была использована Софоклом при написании трагедии «Царь Эдип». Аналитическая композиция состоит из пролога, хора, эпилога, и, наконец, катарсиса – книга начинается с убийства [5]. “The snow in the mountains was melting and Bunny had been dead for several weeks before we came to understand the gravity of our situation” [1, с. 1]. Именно с этих слов начинается роман Донны Тартт.

Конечно, нельзя не упомянуть ту аллюзию, на которой строится центральный конфликт произведения – нищанское столкновение аполлонического и дионисийского начал [5]. Помимо прочего, роман Донны Тартт – это дань «Вакханкам» Еврипида [7]. “I thought of the Bacchae, a play whose violence and savagery made me uneasy, as did the sadism of its bloodthirsty god. Compared to the other tragedies, which were dominated by recognizable principles of justice no matter how harsh, it was a triumph of barbarism over reason: dark, chaotic, inexplicable” [1, с. 124]. Ведь опираясь именно на это произведение, студенты «Тайной истории» воплощают в жизнь дионисийский, низменный, жестокий ритуал. Профессор греческого языка, Джулиан Морроу говорил своим студентам, что греки всегда стремились к дионисийскому, низменному, хаотичному, а римляне – к аполлоническому, упорядоченному [3]. “The Roman genius and perhaps the Roman flaw was an obsession with order. One sees it in their architecture, their literature, their laws – this fierce denial of darkness, unreason, chaos... The Greeks were different. They had a passion for order and symmetry, much like the Romans, but they knew how foolish it was deny the unseen world, the old gods. Emotion, darkness, barbarism” [1, с. 20]. И весь роман строится на контрасте: Дионис и

Аполлон, они и мы [5]. “Are we, in this room, really very different from the Greeks or the Romans? Obsessed with duty, piety, loyalty, sacrifice?” [1, с. 19].

Более того, главных героев романа «Тайная история» можно сравнить с греческими богами. «Близнецы Чарльз и Камилла Маколей, она отражение Артемиды – прекрасная луна, юная богиня охоты и плодородия. А Чарльз – Аполлон с солнцем в волосах. Фрэнсис Абернати – некоторые описания делают его схожим с Гермесом, а значит веселым и общительным, он легко вливается в любой коллектив, но настоящему никому не раскрывается. Банни, он же Эдмунд Коркоран, больше всех похож на Диониса. Он очень много ест и пьет, берет, что хочет, говорит, что думает. Генри Винтер, бесспорно, Морфей. Как уже упоминалось, первоначальное название романа – «Бог Иллюзий». Богом иллюзий в древней Греции принято было считать Морфея. Именно он насылал сновидения на людей и следил за ними. Ричард Пейпен, рассказчик, не раз говорил, что Генри легко скрывался в толпе или вдруг становился огромным, угрожающим. А вот Ричард лишь смертный, который стремился быть наравне с остальными. И именно поэтому, он, влюбленный в Камиллу, никогда с ней не будет – не достоин» [5].

«Другое наследие древней эпохи то, что книга пропитана верой в античный рок. Ричард прослеживает всю цепочку произошедших с ним событий, от случайно найденной им брошюры Хэмпденского колледжа, до смерти Банни – и чувствует, что это было заранее предопределено» [3].

В «Тайной истории» мы узнаем о длительной поисковой операции по спасению Банни. Но преступникам удаётся выйти сухими из воды. И с этого момента, для Тартт становится приоритетом не наказание виновных, а душевные метания героев в раскольническом духе [3]. В одной из сцен на замечание о том, что у кого-то на полицейском допросе могут сдать нервы, Генри восклицает “I don’t know where you get all these Dostoyevsky sorts of ideas?” [1, с. 378]. Более того, Достоевский входит в число цитируемых в романе авторов. В книге есть прямая цитата Раскольникова, без кавычек и какой-либо вводной каймы: «Это я убил тогда старуху-чиновницу и сестру её Лизавету топором и ограбил» [3]. Как и оригинальная фраза в «Преступлении и наказании», цитата в «Тайной истории» появляется в один из самых напряженных моментов книги, который как будто сшивает ткань повествования с романом Достоевского, на секунду перенося нас с северного побережья США в Петербург XIX века [4].

Связь между романами видна невооруженным глазом. Родион Раскольников и персонажи романа «Тайная история», все являются безработными студентами. Они изучают классическую филологию, увлекаются греческой культурой и мифологией. Они жаждут стать частью этого мира, вкусить запретный плод. В итоге все это, и, конечно же, элементарная скука приводят к неизбежному финалу. Первым шагом стало их желание потерять свое эго, поддаться низменным желаниям, животным инстинктам, ощутить себя участником мистического действия, почувствовать себя частью чего-то большего и неизведанного [3]. Идея вакханалии это зеркальное отражение мысли Раскольникова – «Тварь ли я дрожащая или право имею» [2, с. 222]. Герои писательницы стали убийцами дважды, первый раз по стечению судьбы, а второе уже стало осмысленным шагом. Тоже самое, мы можем сказать о Родионе [3].

Персонажи романа сталкиваются с проблемами, аналогичными героям Достоевского, но в итоге приходят к абсолютно другим выводам. Убийство однокурсника заставляет героев романа пробудиться от грез и встретиться с самими собой – настоящими [8]. Большого раскаяния никто не испытывает, и даже наоборот, главный «зачинщик» преступного действия Генри, даже говорит, что до того, как он убил человека его жизнь была мертвой, а после он приобрел чувство, что он может сделать все, что хочет: “...my life, for the most part, has been very stale and colorless. Dead, I mean. The world has always been an empty place to me. I was incapable of enjoying even the simplest things. I felt dead in everything I did. But then it changed. The night I killed that man” [1, с. 534].

Таким образом, оценка Генри совершенного им преступления кардинально расходится со страданиями Раскольникова, который считал, что, убив старуху, он убил самого себя. Пройдя через раскаяние, Раскольников обретает некоторое подобие душевного спокойствия. Генри же уготована абсолютно противоположная участь: до последнего не отказываясь от своего упоения вседозволенностью, он убивает себя, просто потому что имеет право и на это тоже [8].

Подводя итог можно заметить, что «Преступление и наказание» для писательницы – прецедентный текст. «Тайная история» обладает явной отсылкой к одному из самых значительных творений русской классической литературы – роману «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского. Два произведения содержат в себе одну главную, общую, вечную тему – тему преступления и неизбежного наказания [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Donna Tartt “The Secret History”, 1994. 524 p. – Текст: непосредственный.

2. **Достоевский, Ф.М.** Преступление и наказание, 1866. – 584 с.
3. **Емельянова, К.** Тайная история Донны Тартт / К. Емельянова. – Текст: непосредственный // Эстезис. Литературное преступление. – 2017. – № 2 (11). – С. 31.
4. **Кириченко, Э.** Русская литература как бренд и символ в книгах Донны Тартт / Э. Кириченко. – Текст: непосредственный // Медиум. – 2017. – №7. – С. 17.
5. **Лежак, Л.** Античные образы и аллюзии в романе Донны Тартт «Тайная история». – URL: <https://vk.com/@kompromissss-antichnye-obrazy-i-alluzii-v-romane-donny-tartt-tainaya-isto> (дата обращения 18.12.2018). – Текст: электронный.
6. **Назирова, Э.И.** Интертекстуальность романа Донны Тартт «Тайная история». – URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/375/477> (дата обращения 2016). – Текст: электронный.
7. **Райт, Р.** К прочтению: Тайная история / Р. Райт // Дистопия. – 2015. – . – URL: <https://dystopia.me/to-read-the-secret-history>. – Текст: электронный.
8. Русская литература как бренд и символ в книгах Донны Тартт. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/596a66a4e86a9e0873b241d0/ruskaia-literatura-kak-brend-i-simvol-v-knigah-donny-tartt-59750620e86a9e9f8411cb1c/> (дата обращения 23.06.2017). – Текст: электронный.

УДК 81'255.2

Х. Журабекова

Андижанский машиностроительный институт, г. Андижан, Узбекистан

**ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА ЛИЧНЫХ ИМЁН В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. НАВОИ «ЯЗЫК ПТИЦ»
(перевод С. Иванова)**

Аннотация. В данной статье автор анализирует перевод личных имён с узбекского (тюркского) языка на русский язык. Сложно предъявить единое требование к переводу имен. Переводчик должен сначала понять функцию и значение этих имен. В произведении Навои во многом использованы исторические имена, что создаёт лёгкое восприятие произведения и на языке перевода.

Ключевые слова: религиозная традиция, шейх, имя, народ, солидарность, единство, любовь.

H. Zhurabekova

Andijan Machine-Building Institute, Andijan, Uzbekistan

**ISSUES OF TRANSLATION OF PERSONAL NAMES IN THE WORK OF A. NAVOI
"LANGUAGE OF BIRDS» (translated by S. Ivanov)**

Abstract. In this article, the author analyzes the translation of proper names from the Uzbek (Turkic) language into Russian. It is difficult to present a uniform requirement for the translation of names. The translator must first understand the function and meaning of these names. Historical names are largely used in Navoi's work, which creates an easy perception of the work in the target language.

Keywords: religious tradition, sheikh, names, people, solidarity, unity, love.

Как мы знаем, что великий поэт Алишер Навои писал в своих произведениях о поэтах, писателях, государственных деятелях, великих мистиках, шейхах и многих других людях, которые жили и работали в его время. В произведении «Язык птиц» автор также говорит о таких религиозных деятелях и святых, которые жили в древности [3]. В каждом рассказе наш предок Навои показывает события, произошедшие в жизни известного шейха, взгляды прошлого, расцвет мистических учений.

Перевод имен и названий с одного языка на другой – сложный процесс. Имена не всегда могут быть одинаковыми, иногда они используются как каламбур. Это очень ответственная задача для переводчика, ведь имя или псевдоним важны для раскрытия характера изображения, даже для определения национального юмора. Сложно предъявить единое требование к переводу имен. Переводчик должен сначала понять функцию и значение этих имен. В одном случае имя нужно изменить, в другом его просто расшифровывают.

Переводчик также должен знать фонетическую структуру двух языков. В произведении «Язык птиц» есть имена, которые переведены на русский язык. Шайх Санъан – Шейх Санан, Фаридиддин Аттор – Фарид-Ад-Дин Аттар, Жунайид Бағдоди – Джунаид Багдади, Боязид Бистомий – Баязид Бистоми, Шайх Нажмиддин Кубро – Шейх Наджмиддин Кубро, Моний – Мон [2].

Имена были даны на русском языке, учитывая фонетические особенности языка перевода. Хотам Той – Хатам Тай, Иброхим ибн Адхам – Ибрагим ибн Адхам и т.д.

При переводе имен с узбекского языка последний звук «й» опускается в именах и названиях, которые обычно пишутся с «ий» (Навои – Навоий, Абу Бақр Нишапури – Нишапурий, Боязид Бистоми – Бистомий, Джунаид Багдади – Багдодий, Шибли – Шиблий, Абдулла Ансари – Ансорий, Фани – Фоний).

В произведении также упоминаются имена, знакомые людям всех национальностей. К ним относятся Аристотель, Платон и титул «фараон». Они на языке поэмы пишутся как Арасту, Афлотун, Фиръавн.

Имена шейхов в основном указывают на то, где они жили. Абу Бакр Нишапури из Нишапура, Абу Тураб Нахшаби из Карши. В общем, читатель “Языка птиц” без труда понимает имена. В то же время в конце книги есть приложение, которое включает каждое имя, титул, места жительства шейхов, период, государственный строй, что помогает узнать больше о великих людях.

В произведении также упоминаются пророки и ангелы. Пророк (персидский пророк, пророк, посланник) – это общее имя человека, который, как считается, получил откровение от божественных сил. Некоторых также называют посланниками Бога на земле. Вера в пророков характерна для всех религий. Существуют сотни рассказов о евреях, христианах и Коране. Многие пророки в исламе, такие как Ной, Авраам, Исаак, Иаков, Иона, Иов, Иоанн, Моисей, Иисус и другие, были переданы от Торы и Библии к Корану. Также упоминаются некоторые пророки и их имена называются на русском языке.

Одам - Адам, Сулаймон – Сулейман, Исо (Масих) – Иисус (Христос), Юсуф – Иосиф, Мусо – Муса, Мухаммад – Мухаммад, Иброхим – Ибрагим, Нух – Ной.

Ангелы (фарс., тадж., араб. – *malak maloik, maloka*) – сверхъестественные существа, которые исполняют повеление Бога в соответствии с иудаизмом, христианством и исламскими религиозными традициями. Есть так много типов ангелов, каждый из которых выполняет свою функцию. Например, в исламе это ангелы, которые принимают во внимание хорошие и плохие поступки каждого человека, привратник в раю и в аду, дознаватель в могиле (Мункир и Накир), тот, кто несет трон Аллаха на небесах и выполняет другие службы. Есть представления об ангелах, основанные на повествованиях Корана. В исламе четыре ангела – это Джебраил, Азраил, Микаил и Исрафил. Азраил – один из четырех архангелов в исламе. В произведении «Язык птиц» были взяты некоторые сказания из священной книги Коран, где речь идёт об ангелах. Например, история показывает, что ангел Азраил прилетел на землю, чтобы взять чью-то душу и обсуждал этот вопрос с пророком Сулейманом. Эта история описывает качества ангела Азраила.

Некоторые притчи представляют собой пересказ известных библейских сюжетов (притча об Адаме Непорочном, о Сулеймане и его придворном, которому суждено было умереть в Индии, о гордом Азазиле, не преклонившемся перед Адамом) [1, с. 312].

Как упоминалось выше, имена пророков и ангелов существуют в иудаизме, христианстве и исламе и известны всем религиям. Поэтому читателям легко понять перевод этих имен, независимо от их религии. Это также показывает, что, поскольку каждая религия призывает людей к единству, солидарности и сплочению, основная идея этой работы – показать любовь друг к другу, к другим и, прежде всего, к Аллаху, и стремиться к его любви.

Каждый народ отличается от другого народа образом жизни, условиями проживания, обычаями и традициями, есть большая разница в образе жизни. Даже самый уникальный и совершенный словарь иногда не может найти полный перевод слова, которое может передать весь национальный колорит того народа, ведь такие слова могут придать описанному в произведении событию особый национальный смысл. Несмотря на такие трудности, каждый переводчик стремится донести до читателя художественные образы в произведении и весь смысл произведения, над которым он работает. Следовательно, принятие произведения искусства в целом во многом зависит от навыков переводчика и от правильного изучения произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Малехова А.И.** Поэма Алишера Навои «Язык птиц» / А.И. Малехова. – Санкт-Петербург: Наука, 1993. – С. 312. Текст: непосредственный
2. **Навои А.** Язык птиц. – перевод С.Н. Иванова / А. Навои. – Санкт-Петербург: Наука. 1993. – С. 266. Текст: непосредственный
3. **Навойи А.** Лисонут- Тайр (КУШ ТИЛИ) / А. Навойи. – Тошкент: Адабиёт ва санъат нашриёти, 1991. Текст: непосредственный

УДК 81'25

Д.Н. Загиров,

Научный руководитель – А.М. Яхина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ

Аннотация. В рамках данной статьи рассматривается понятие и особенности имен собственных. Имя собственное определяется в данном исследовании как слово или словосочетание, которое является

обозначением индивидуальных предметов безотносительно к их признакам. В работе также изучается проблема перевода имен собственных, в частности антропонимов.

Ключевые слова: имена собственные, Фитцджеральд, «говорящие» имена, перевод, проблемы перевода, антропонимы.

D.N. Zagirov,

Scientific supervisor – A.M. Yakhina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE PROBLEM OF TRANSLATION OF PROPER NAMES

Abstract. This paper researches the concept and features of proper names. A proper name is defined in this study as a word or phrase, which designates individual objects, regardless of their characteristics. It also studies the problem of translation of proper names and anthroponyms in particular.

Key words: proper names, Fitzgerald, atronyms, translation, translation problems, anthroponyms.

Данная статья посвящена исследованию имен собственных как проблемы перевода. В современной лингвистике и переводоведении имена собственные являются одной из наиболее актуальных тем. Это связано с тем, что имя собственное сравнительно недавно начало изучаться в лингвистической науке и, следовательно, с позиций переводоведения, поскольку считалось, что имена собственные не информативны и не представляют проблем при переводе. Однако сегодня ученые уверены, что передача имен собственных является важным критерием, особенно при переводе художественных произведений, в которых имена могут иметь значимый смысловой объем; в связи с этим представляется актуальным выявление доминирующих способов перевода имен собственных с английского на русский язык.

Имена собственные – это отдельный пласт лексики того или иного языка, который в настоящее время интересует многих лингвистов и переводоведов. Однако так было не всегда. Ученые довольно долго не уделяли внимания именам собственным и их характеристике по причине того, что у них, как тогда считалось, нет значения, следовательно, они не участвуют в развитии языка, поэтому их не стоит изучать и анализировать.

В современной науке о языке ситуация резко изменилась. С середины XX века появилось множество научных трудов, которые исследовали имя собственное и его признаки. К примеру, В.Д. Бондалетов в своем труде описывает имена собственные как единицы языка, которые должны рассматриваться как законченный объект языкознания. С его точки зрения, имена собственные относятся к номинативным элементам языка и к классу конкретных имен существительных [1, с. 20].

В.И. Лукин считает, что имя собственное может быть лексемой, осознаваемой и используемой отправителем в качестве имени собственного и сопровождаемой языковыми и прагматическими признаками, которые помогают получателю воспринимать лексему как имя собственное [2, с. 45].

Имя собственное соотносится с конкретным объектом, маркирует его. Т.е. имя собственное – это, с точки зрения В.С. Виноградова, реалия, называющая существующий или выдуманный объект, который является единственным в своем роде, причем каждое имя собственное содержит информацию о региональной или национальной принадлежности объекта. [3, с. 79]. Аналогичной точки зрения придерживается Л.С. Бархударов, который утверждает, что между именами собственными и реалиями (т.е. безэквивалентными лексическими единицами) всегда сложно провести четкую грань. Это связано с тем, что имена собственные часто имеют в словаре постоянное соответствие, чего не наблюдается у безэквивалентной единицы [4, с. 94].

Основные споры лингвистов и филологов относительно имени собственного связаны с его соотношением с понятием. Проблема сходств и различий имен собственных и нарицательных существительных является сегодня одной из самых дискуссионных. В научной литературе этот вопрос обсуждается на протяжении многих лет.

Так, И.В. Гришина считает, что имя собственное является прямым наименованием, в то время как нарицательное имя – это не прямое наименование [5 с. 78]. Следовательно, имя собственное – это определенный символ, который идентифицирует отдельного индивида, что и является его единственным значением. А нарицательное имя сначала называет качество предмета, его класс, затем описывает отдельный индивид в рамках этого класса. Таким образом, имена собственные – конкретны, а нарицательные – абстрактны.

С другой стороны, многие имена собственные – это результат превращения имени нарицательного в имя человека или название географического объекта. Например, распространенная английская фамилия *Smith* является образованием от имени нарицательного *smith* (кузнец), а имя *Chester* происходит от латинского слова *castra* (лагерь) [6, с. 121].

Таким образом, под именем собственным мы будем понимать слово или словосочетание, которое является обозначением индивидуальных предметов безотносительно к их признакам и выполняет номинативную функцию.

Перевод имени собственного с практической точки зрения может на первый взгляд показаться очень простым. Например, Шекспир остается Шекспиром в любой стране и в любом языке. Однако простота перевода имен собственных лишь кажущаяся. К примеру, приведенное имя великого английского писателя *Shakespeare* все же можно подвергнуть переводу – «потрясать копьём» (от «shake» – тряссти и «spear» – копьё). Причем в ряде случаев подобного перевода может потребовать контекст, поэтому исключать случаи использования различных переводческих трансформаций при переводе имен собственных, по мнению С. Влахова, не следует [7, с. 207].

Проблема перевода имен собственных рассматривается в данной статье на основе имен собственных, присутствующих в произведении Ф.С. Фицджеральда «*The Great Gatsby*». В данном произведении можно обнаружить большое количество имен собственных разного типа. Более того, в этом произведении используются так называемые «говорящие» имена, которые требуют особого подхода к переводу.

Проанализируем способы перевода имен собственных.

Перевод антропонимов, т.е. личных имен людей, зависит от разных факторов: от их назначения, степени известности человека под данным именем, структуры.

Доминирующим способом перевода антропонимов в произведении «*The Great Gatsby*» является транскрипция и транслитерация, т.е. побуквенное или позвуковое воссоздание имени собственного в переводе на русский язык. Транскрипция и транслитерация используются для антропонимов, которые являются именами главных и второстепенных персонажей романа. Например:

Tom Buchanan – Том Бьюкенен

Имя собственное, выделенное в данном контексте, является сочетанием имени и фамилии одного из персонажей романа Ф.С. Фицджеральда. Имя персонажа передается транслитерацией, т.е. воссоздается побуквенно. Фамилия подвергается транскрипции, т.е. в переводе на русский язык воспроизводится звучание фамилии средствами русского языка.

Mr. Carraway – мистер Каррауэй

Имя одного из главных героев *Mr. Carraway* передается за счет побуквенного переноса. Транскрипция подвергается не только само имя собственное, но и традиционное обращение к мужчине в английском языке (*Mr.* – от *Mister*), которое известно в русском языке в транскрибированном виде.

Некоторые антропонимы, присутствующие в романе «*The Great Gatsby*», являются именами известных личностей. В связи с этим для их перевода требуется использовать тот способ перевода, который уже известен в русском языке. Это способ перевода является традиционным переводом. Например:

"Well, they say he's a nephew or a cousin of Kaiser Wilhelm's. – Говорят, он не то племянник, не то двоюродный брат кайзера Вильгельма.

Лексема *Kaiser* является германским титулом монарха. Данная лексема употребляется в совокупности с именем собственным. Следовательно, здесь речь идет об определенном германском монархе. Для передачи заимствованной структуры лексем, переводчик применяет транскрипцию *кайзер*, т.к. в русском языке данная лексема также является заимствованием и широко известна по своей семантике в связи с немецким языком.

В романе Ф.С. Фицджеральда «*The Great Gatsby*» можно обнаружить несколько имен собственных – антропонимов, которые имеют четкое смысловое наполнение и применяются в художественном произведении с определенной целью: иронической, объяснительной или другой.

Рассмотрим эти примеры и проанализируем их способы перевода.

Owl Eyes – Филин

Имя собственное *Owl Eyes* является прозвищем второстепенного персонажа романа. Прозвище появляется на основе сходства внешности человека с филином, а именно с его глазами, исходя из описания очков и взгляда персонажа. Это сравнение появляется в начале романа, а затем используется в качестве антропонима «*Owl Eyes*». Для передачи семантики данного прозвища переводчик использует смысловой перевод, т.е. передает значение личного имени, не учитывая его форму на иностранном языке.

Такой же случай в следующих примерах:

Mr. Nobody from Nowhere – мистер Невесть Кто, Невесть Откуда

Mr. Mumble – мистер Брмр

the Boarder – Квартирант

Таким образом, доминирующее положение среди способов перевода имен собственных занимает

транскрипция и транслитерация или традиционный перевод. Другие переводческие трансформации применяются тогда, когда имя собственное представляет особую проблему для переводчика: имеет значимый смысловой объем, является неизвестным в русскоязычной культуре, является иноязычным вкраплением в англоязычном тексте, требует грамматического сочетания с другими частями речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондалетов, В.Д.** Русская ономастика / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с. – Текст : непосредственный.
2. **Лукин, В.А.** Художественный текст: основы лингвистической теории. Аналитический минимум / В.А. Лукин. – М.: Ось-89, 2005. – 560 с. – Текст : непосредственный.
3. **Виноградов, В.С.** Введение в переводоведение (Общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. **Бархударов, Л.С.** Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. **Гришина, И.В.** О двух подходах к интерпретации имени собственного / И.В. Гришина. – Казань, 2010 – №1. – С. 77-80. – Текст : непосредственный.
6. **Гальперин, И.Р.** Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Либроком, 2012. – 376 с. – Текст : непосредственный.
7. **Влахов, С.** Непереваемое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Р. Валент, 2012. – 408 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.38

Э.Р. Ибрагимова¹, З.С. Данилова²,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

²"Полилингвальный образовательный комплекс" Адымар - Алабуга" г. Елабуга, Россия

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена использованию метода рецензирования в обучении письменной речи школьников среднего звена общеобразовательной школы. В ней авторы разрабатывают этапы организации работы, направленной на развитие их умений письменной речи на основе метода рецензирования.

Ключевые слова: метод, рецензирование, письменная речь, аргументировать свои мысли, синонимические конструкции.

E.R. Ibragimova¹, Z.S. Danilova²,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

²"Polylingual educational complex "Adimar - Alabuga" Elabuga, Russia

REVIEWING STUDENTS' CREATIVE WORKS AS A METHOD OF DEVELOPING LANGUAGE AND EDUCATIONAL SKILLS

Abstract. The article discusses the use of the review method in teaching writing to secondary school students. In it, the authors develop the stages of organizing activities aimed at developing writing skills based on the review method.

Keywords: method, review, written speech, reasoning ideas, synonymous constructions.

В школьной практике под термином «рецензия» понимается отзыв на научный труд, литературное произведение, спектакль, концерт, кинофильм, представленная в письменном виде [4, с. 142]. Более распространено написание рецензий на литературное произведение, такая работа носит название сочинения-рецензии. Отзывы на другие произведения искусства (художественный фильм, спектакль) хоть и получили место как разновидность критики, но практически не используются при работе с учащимися. Одним из нетрадиционных видов данного жанра считается рецензия, написанная на творческую работу самих учащихся. Бесспорно, что каждая работа (не только сочинение по прочитанному произведению), написанная самим школьником, способная претендовать на оригинальность, является творческой, способствует его творческому развитию, развитию его креативного мышления. Эссе, стихи, сценарии, отзывы, очерки, путевые заметки и многие другие жанры литературы и журналистики, которыми интересуются обучающиеся, - это богатый материал для взаимной рецензии.

Следует отметить, что авторами учебников по татарскому языку и методистами-учеными

уделяется особое внимание на творческую работу учащихся. Так, среди предлагаемых ими заданий можно встретить задания следующего типа:

- творческая работа на темы: "Туган авылым", "Родной край" (пишете рассказ, стихи, рисуйте) [4, с.109];

- переведите с русского языка на татарский (например, рассказы А. Чехова) [4, с. 109];

- на основе произведения (речь идет о повести Ф. Амирхана "Фатхулла хазрат"), связанного с медициной, напишите небольшой фантастический рассказ [1, с. 72] и др.

Эти задания можно рекомендовать как домашнюю работу, а также посвятить следующее занятие или часть урока рецензированию полученных творческих работ. Содержание таких рецензий в значительной степени совпадает с написанной рецензией на литературное произведение.

Программа и обзор учебников показывают, что учащиеся знакомятся с понятием рецензии уже в пятом классе и одно из заданий, предложенных авторами учебника, звучит так: "Напишите небольшую рецензию на стихотворение "Үз илемдә", выражая свое мнение" [4, с. 105]. Для пятиклассника это довольно сложное задание. Определение объема работы как "небольшого" не позволяет преодолеть некоторые трудности, так как в каком бы объеме она ни была написана, работа должна соответствовать требованиям, предъявляемым к рецензии, с присущими ей лексическими и синтаксическими конструкциями. Данный факт позволяет понять важность начала подготовительной работы намного раньше.

Итак, обучение учащихся рецензированию должно проходить в несколько этапов. Этап первый включает в себя знакомство обучающихся со структурой рецензии. Мы считаем целесообразным предложить структуру, разработанную О.А. Сальниковой [2, с. 87]:

1) характеристика произведения – оценка;

2) анализ содержания и формы;

3) по возможности определить место произведения в творчестве автора. (Конечно, если ученик впервые пишет рецензию на стихотворение (рассказ, эссе) товарища, то данный пункт исключается, но если работа будет выполнена в конце года и ученик уже знаком с несколькими творческими работами одноклассника, то в содержании рецензии эти отзывы будут иметь место);

4) привлечь внимание читателя к произведению и дать рекомендации.

Еще одним важным аспектом взаимного рецензирования является наличие у учащихся возможностей для развития знаний и языковых навыков. При рецензировании такого вида работ ученики учатся использовать различные синонимические конструкции, характерные для жанра критики. Это второй этап обучения, который представляет собой работу с таблицей, где размещены примерные фразы и выражения, применяемые при рецензировании. Приведем примерную таблицу с наиболее частотными выражениями и фразами. (Табл.1)

Таблица 1

Синонимические конструкции, применяемые при написании рецензий

Анализируемый объект	Используемые синонимические конструкции
Автор	- автор не только замечательный мастер (хороший) психолог (поэт, писатель) ... - его произведения (рассказы, произведения) вызывают эмоции (мысли, мысли, стремления)...
Сюжет	- рассказ о; - центральная сюжетная линия включает в себя ... - в центре внимания автора...
Герой	- повествующий герой пытается объяснить читателям ... - мир, в котором жили герои произведения ... - главный герой ...
Впечатления от произведения	- свои впечатления от прочитанного произведения (моменты, вызывающие улыбку, злость, радость и прочее) - на первый взгляд, кажется ... - удивляет произведение ...
Тематика и проблематика	- проблемы, затронутые автором широкомасштабные - рассказ ... история - проблематику ... можно было бы определить, как ...
Позиция автора	- автор подробно анализирует ... - автор делает неожиданные выводы ... - автор считает ...

Введение в литературную терминологию	- вспоминая стиль произведения, ... - композицию произведения можно оценить как удачную ... - речевые характеристики героев привлекают внимание ...
Критические замечания	- конечно, со всеми мыслями автора нельзя не согласиться ... - в отличие от автора, я считаю ... - к сожалению, автор не доказал свое мнение примерами ... - автор замечает ...

Этап третий – это знакомство обучающихся с примерами рецензирования творческих работ. На данном этапе им предлагаются с 2-3 примера рецензий, которые могут быть как удачными, так и неудачными. Обсуждение и анализ таких примеров дает возможность школьникам понять, что от них в конечном итоге ожидает преподаватель и что они должны делать.

Следующий, четвертый, этап работы – это тренировочное групповое задание на рецензирование какого-либо образца с целью последующего анализа и обсуждения его вместе с классом. На данном этапе обучающиеся вместе с преподавателем рецензируют предложенный образец творческой работы и выбирают наиболее интересные комментарии. Конечно, эти отзывы могут оказаться короткими, текст и сама рецензия могут иметь расхождения, но школьники, во-первых, научатся аргументированно излагать свои мысли, во-вторых, начнут использовать конструкции, присущие рецензиям, в устной речи.

Пятый этап представляет собой подготовку и написание самой письменной работы (рецензии) и предполагает работу не только аудиторную, но и внеаудиторную. Во внеаудиторное время обучающимся дается задание создать художественное произведение, к примеру, маленький фантастический рассказ по мотивам повести Фатиха Амирхана “Фатхулла хазрат”. В аудиторное время обучающимся предлагается написать рецензию на одну из написанных творческих работ. Для этого учитель может использовать один из часов, отведенных на развитие связной речи.

Во время творческого процесса, на самом его начальном этапе учащимся целесообразно предложить заполнить следующую таблицу. (Табл.2)

Таблица 2

Миңа нәрсә ошады? (Что мне понравилось?)	Өземтә (Цитата)	Миңа нәрсә ошамады? (Что мне не понравилось?)	Өземтә (Цитата)
Әсәрнең идеясе (Идея произведения)			
Әсәрнең исеме (Название произведения)			
Метафора, чагыштыруларның мул кулланышы (Обилие метафор, сравнений)			
Хикәянең ышандыру көче (Сила убеждения рассказа)			

После такой работы над произведением обучающиеся приступают к взаимному рецензированию.

Шестой этап состоит из анализа рецензий и комментариев, после которых каждый обучающийся вносит необходимые изменения в свою письменную работу. Каждый школьник должен изучить и проанализировать полученные комментарии. Если он не соглашается с содержанием каких-либо комментариев, тогда может оставить свой текст без изменений. Данный этап позволяет критически отнестись к своему творчеству, увидеть свои слабые стороны, учиться достойно принимать замечания других или убедиться в том, что владеет материалом на высоком уровне. А умение самостоятельно определять свои сильные и слабые стороны играет огромную роль в дальнейшем обучении и самообучении. Рефлексия позволит им опираться на сильные стороны, а также заниматься совершенствованием слабых сторон в дальнейшей работе.

Подводя итог, следует отметить, подчеркнуть, что взаимное рецензирование учащимися творческих работ совершенствует их лексические и грамматические навыки в области татарского языка, обогащает, совершенствует речь, учит практическому использованию знаний по литературе. Методические основы работы должны быть выбраны с учетом использования данного потенциала метода рецензирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мотыйгуллина, Ә. Р.** Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен өйрәнүче укучылар өчен). 8 нче сыйныф. Ике кисәктә. 2 нче кисәк / Ә. Р. Мотыйгуллина, Р. Г. Ханнанов, Р. И. Вәлиуллина. — Казан: Мәгариф-Вақыт, 2015. — 143 б. — Текст: непосредственный.
2. **Сальникова, О. А.** Обучение рецензированию как способу выражения аргументированной оценки: дис. канд. пед. наук. / О. А. Сальникова. — Москва, 1998. — 224 с. — Текст: непосредственный.
3. **Фридман, Л. М.** Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И.Ю. Кулагина. — Москва: Просвещение, 1998. — 288 с. — Текст: непосредственный.
4. **Хәсәнова, Ф. Ф.** Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен). 5 нче сыйныф. Ике кисәктә. 1 нче кисәк / Ф. Ф. Хәсәнова, Г. М. Сафиуллина, М. Я. Гарифуллина. — Казан: Мәгариф-Вақыт, 2014. — 143 б. — Текст: непосредственный.

УДК 811.512.145

З.З. Кабирова,

*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия
аспирант 1 года обучения*

ПОЛОЖЕНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ

Аннотация. В данной статье представлены результаты некоторых исследований китайских ученых современного татарского языка в Китае, а также изучается вопрос сохранения и развития языка татарской национальности.

Ключевые слова: Китай, Синьцзян, национальное меньшинство, татары, татарский язык.

Z.Z. Kabirova,

*Kazan Federal University, Elabuga, Russia
1-year graduate student*

THE POSITION OF THE TATAR LANGUAGE IN CHINA

Abstract. The article deals with the results of some studies by Chinese scientists of the modern Tatar language in China, and also considers the issue of preserving and developing the language of the Tatar nationality.

Keywords: China, Xinjiang, national minority, Tatars, the Tatar language.

Китай – это многонациональная и самая густонаселенная страна в мире, в которой проживает 56 этнических групп. Среди них есть 22 этнических меньшинства, общая численность населения которых составляет менее 100 000 человек. Подавляющее большинство этих этнических групп проживает в приграничных районах страны, и татары – одна из них [2, с. 345].

Татары – относительно небольшая этническая группа в Китае, и их общая численность в последние годы стремительно сокращается. В 1999 году татарское население в Синьцзяне составляло 4732 человека. Согласно шестой национальной переписи населения 2010 года, нынешнее татарское население Китая составляет 3556 человек [7].

Применение татарского языка и количество говорящих на нем в последние годы стремительно сокращается. В настоящее время татарский язык используется только в рамках этнической группы и семьи, а количество говорящих составляет менее 1000. Из-за малочисленности и разрозненности населения татары в общественной жизни в основном используют уйгурский или казахский языки.

В данный момент язык татарской национальности находится под угрозой исчезновения, однако китайские ученые полагают, что двуязычное образование может быть лучшей политикой в отношении данного языка, лишь всесторонний подход и принятие соответствующих мер помогут сдержать нынешнюю тенденцию к упадку.

Литература на татарском и о татарском. В Китае отсутствует литература на татарском языке, и нет издательской организации. Однако есть отдельные книги, напечатанные на уйгурском и казахском языках, содержащие информацию на татарском языке, например, сборник «Татарская народная песня» (1983), под редакцией Ван Чжи и Жэ Цзы. Единственная китайская книга о татарском языке – это «Краткая история татарского языка» (1986), составленная Чэн Цзунчжэнь и И Лицянь. Эта книга о разговорном языке татарских жителей города Урумчи, в ней объясняется фонетика, лексика и грамматика татарского языка [1]. «Сборник языковой лексики» Чэн Цзунчжэня (1990 г.) включает около 4000 слов на татарском языке. Кроме того, есть такие статьи, как «Анализ вариативности татарского языка» Чжоу

Цзяньхуа и Ж.Акмулиной (1997 г.) и «Обзор использования татарского языка» (2000 г.) Чжоу Цзяньхуа.

Проблема сохранения родного языка является характерной для этнических меньшинств Китая. Язык является основной характеристикой нации и инструментом для наследования культуры. Каждая нация надеется передать ее из поколения в поколение. Вопрос сохранения национального языка является важным и болезненным для любых этнических групп с небольшой численностью населения. Однако, как инструмент человеческого общения язык имеет свои исторические законы существования и развития.

С точки зрения демографии, существование и развитие национального языка требует определенных демографических предпосылок. Прежде всего, должна быть определенная численность населения страны. Язык и письмо являются инструментами социального взаимодействия людей. Без определенного размера населения в качестве основы трудно передать язык в рамках формального образования. Во-вторых, это связано со степенью расселения этнического населения [3, с. 319]. Если этническая группа имеет высокую степень заселения, родной язык этой этнической группы может быть легко сохранен. Напротив, если нация рассеяна среди других, в этом случае очень трудно сохранить язык. Рассмотрим татар в Синьцзяне.

С начала 19 века до 1930-х и 1940-х годов татарский народ переселялся в Синьцзян из царской России и Советского Союза. В 1930-х годах в Ичине, Синьцзян, была открыта обычная школа для татарского народа, которая внесла выдающийся вклад в современное образование в Синьцзяне, особенно в образование этнических меньшинств. В 1953 году татарский народ в Синьцзяне достиг максимальной численности - более 6000 человек, в основном в районе Или. После этого по разным причинам татарское население резко сократилось. В 1957 году из-за нехватки татарских учеников татарская школа в Ичине была преобразована в школу уйгурского языка. С тех пор татары в Синьцзяне лишились национального языкового образования [2, с.33].

Для того чтобы глубоко изучить и понять текущее положение татар и других национальных меньшинств, а также проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются, в 2000 году Национальная комиссия по этническим вопросам, Пекинский университет и Центральный университет национальностей провели совместные исследования экономического и социального развития этнических меньшинств Китая, а также их национального языка [6].

Гулимила Абулайти, доцент Института иностранных языков Синьцзянского педагогического университета, которая руководила «Исследованием признаков исчезновения татарского языка в Синьцзяне», утверждает, что по сравнению с ее неоптимистичной оценкой, угроза исчезновения татарского языка намного серьезнее.

Она считает, что в настоящее время татарский язык соответствует критериям вымирающих языков: затрудненная передача языка между поколениями; уменьшение общего количество пользователей языка; носители татарского языка составляют лишь несколько тысячных от общей численности населения Синьцзяна; сфера использования - в быту; отсутствие отклика на новую языковую область и средства массовой информации; отсутствие в настоящее время школ татарского языка в Синьцзяне; из-за разбросанного места жительства нет более централизованной общины; что касается повседневной жизни, при взаимодействии с соседями татарам приходится говорить на других языках; малое количество литературы на татарском языке [4, с. 144].

Гулимила Абулайти также считает, что необходимо повышать осознание татарским народом ценности своего родного языка и ситуации с возможностью исчезновения, а также усиливать чувство гордости и чести по отношению к родному языку, чтобы они могли сознательно и ответственно принимать участие в сохранении языка. Кроме того, чтобы поддерживать жизнеспособность языка, необходимо оберегать его среду. Что касается нынешнего положения татарского языка, то разработка соответствующей политики двуязычного образования, чтобы помочь плавному развитию двуязычного обучения, является лучшей стратегией на данный момент [4, с. 146].

В 2000 году Ли Цзяньсинь, доцент Института социологии и антропологии Пекинского университета, принял участие в исследовании татарской этнической группы. По его мнению, маловероятно, что татарский народ, который рассредоточен по Синьцзяну и имеет небольшое население, восстановит собственную систему языкового образования. С лингвистической и культурной точки зрения предложения некоторых представителей татарской интеллигенции рациональны и заслуживают поддержки правительства: создание определенных условий (места, учителя, средства и т.д.), поддержка самостоятельных кружков и вечерних школ, поддержка Татарской ассоциации в исследовании культуры и языка и публикации и т.д. [5, с. 97]

Однако следует отметить, что в то же время нельзя пренебрегать обучением китайскому языку как национальному, так как в рамках двуязычного образования это является важной частью развития синьцзянского образования, а также важно для единства и стабильности всех этнических групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 陈宗振, 伊里千. 塔塔尔语简志[M]. 北京: 民族出版社, 1986. 192页.
2. 陈宗振. 20世纪我国阿尔泰语系语言研究概述//中国民族研究年鉴. 北京: 民族出版社, 2002. 页码342-379.
3. 戴庆厦. 二十世纪的中国少数民族语言研究[M]. 太原: 书海出版社, 1998. 页码315-323.
4. 古丽米拉·阿不来提, 王佳唯, 努尔阿依. 新疆社会科学, 第2期, 2014. 页码143-147
5. 李建新. 新疆塔塔尔族调查研究. 西北民族研, 第4期, 2001. 页码87-100.
6. 新疆维吾尔自治区民族语言文字工作委员会. 新疆通志. 语言文字志[K]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2000.
7. 中国2010年人口普查资料 // – URL: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/6rp/indexch.htm> (дата обращения 17.08.2020). – Текст: электронный.

УДК 378:81-057.875.

А. М. Калкаван,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы поликультурного образования в двуязычном и многокультурном регионе Республики Татарстан. Доказано, что модель образовательного процесса обучения английскому языку в полилингвальных школах строится на идее взаимосвязи языков и культур. Отмечается значение формирования коммуникативной и переводческой компетенции у обучающихся. Выявлено, что важную роль в процессе соизучения языков играет имеющийся лингвистический опыт и интерес обучающихся к иноязычной культуре, а также способность сравнивать с ценностями собственной культуры.

Ключевые слова: полилингвальное образование, принципы развивающего обучения, татарский язык, иностранные языки, сравнительно-сопоставительный метод, межкультурная коммуникация, средство общения.

A.M. Kalkavan

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MULTILINGUAL EDUCATION
IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN**

Abstract. The article discusses the problem of polylingual education in the bilingual and polyculture region of the Republic of Tatarstan. It has been proved that the model of English language teaching in multilingual schools is based on the idea of language and cultural interrelations.

The importance of students' communicative and translation competence development is accentuated. It is revealed that the existing linguistic experience and students' interest in a foreign culture, as well as their ability to compare the values of their own culture with those of the target culture in co-learning of languages is of much importance.

Keywords: multilingual education, principles of developing education, the Tatar language, foreign languages, comparative-benchmarking method, cross-cultural communication, means of communication.

В современном мире основным направлением образования выступает формирование учебных компетенций учащихся, среди которых важная роль отводится языковым компетенциям. Необходимость в полилингвальном обучении определяется всеобщей мировой тенденцией к интеграции в культурной, социальной, политической и экономической сферах. Технология реализации полилингвальной модели на практике продемонстрировала достаточно высокие результаты на примере одного из субъектов Российской Федерации – Северной Осетии-Алании. Новый образовательный проект уже прошел экспертизу на нескольких международных форумах и получил достаточно высокую оценку у известных педагогов России [1].

Целью языковой политики в республике Татарстан становится необходимость владения обучающимися как минимум тремя языками: родным (татарским) в качестве языка национального единения и общения, русским – в качестве языка межнационального общения и образования, иностранным – как языком межкультурной коммуникации.

Учитывая специфику языковой ситуации, в настоящее время в республике определена концепция полилингвальной модели, предложенной Б.Т. Дзусовой: русский ↔ национальный ↔ иностранный [3].

Важнейшим приоритетом полилингвальной школы является необходимость ориентировать детей на овладение в равной степени родным языком, а также русским и иностранным языками. В связи с этим важным методическим вопросом становится применение различных методик и технологий с целью формирования лингвистических, коммуникативно-речевых, языковых компетенций учащихся, а также изучение потенциальных направлений их развития.

Современная система образования республики Татарстан предлагает учащимся целый ряд предметов, направленных на формирование у них лингвистических компетенций. Это, в первую очередь, уроки русского языка, русской литературы и иностранного языка, а также уроки родного языка и родной литературы.

Основная система полилингвальной школы построена таким образом, что особое внимание направлено на изучение родного языка до седьмого класса. Предполагается изучение на родном языке таких предметов, как родной язык, родная литература, музыка, изобразительное искусство, технология и физическая культура. С седьмого класса вводятся предметы, обучение которым осуществляется на английском языке, а именно, алгебра, геометрия, география и биология.

Главная цель уроков татарского языка в условиях полилингвальной школы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к предмету, привить им любовь к родному, русскому и иностранному языкам, и на этой основе сформировать у них умения и навыки культуры речи.

Успешное развитие лингвистических компетенций возможно лишь при условии обязательного развития интеллектуальных способностей ученика. Немаловажную роль играет и формирование навыков культуры речи, развитие языкового чутья при работе с художественным текстом и т.д. В процессе чтения и анализа прозаического и стихотворного произведения ученик, переводя с родного языка на русский или иностранный, и с русского или иностранного на родной, совершенствует культуру речи на всех трех языках.

Основным методом при освоении родного языка в полилингвальных школах Татарстана является метод сопоставления фонетических и лексических аспектов русского и родного языка, а также сопоставление грамматических явлений.

Положительное влияние русского языка на изучение родного (татарского) языка может проявляться при усвоении слов общего корня, при установлении логических ассоциаций, при постановке звуков и т.д. Проявление отрицательного влияния (интерференции) предупреждают на раннем этапе обучения. Снизить уровень интерференции учащимся помогает сравнение артикуляционных баз соизучаемых языков, так как любая фонетическая база – это система, и усваиваться она должна как система, а не как случайно отобранные элементы [11].

Учитывая тот факт, что развитие ребёнка определяется той культурой, в которой он вырос и воспитан, задачей изучения иностранных языков в нашем случае является необходимость вызвать у учащегося интерес к иноязычной культуре, вызвать потребность сравнить её ценности с ценностями культуры собственной, с ценностями уже усвоенных культур [11]. Таким образом, идея взаимосвязи культур должна лечь в основу построения модели образовательного процесса на занятиях по английскому языку в полилингвальных школах Татарстана. Следовательно, именно языки как средства общения между людьми являются «проводниками культуры» в обществе.

Обучение иностранному языку в полилингвальной школе должно строиться на принципах развивающего обучения, его индивидуализации, диалога различных культур, на принципе интегративного подхода. Новым является то, что специалисты понимают интегративный подход не просто как преподавание иностранного языка и других дисциплин во взаимосвязи, но и как создание на занятиях по английскому языку оптимальных условий для проявления и развития различных видов человеческой активности, к которым относятся познание, общение, игра, труд, ценностные ориентации [9, 6].

Переводческая компетенция, как правило, является центром внимания учебных пособий в полилингвальных школах, в которых приводятся определенные правила перевода аутентичных текстов и упражнения на отработку и закрепление новой лексики.

При планировании любого занятия особую трудность представляет проблема подбора средств и методов обучения, адекватных изучаемому предмету. Методы обучения – это «способы совместной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на решение задач обучения» [5, с. 608].

При обучении переводу наиболее эффективными методами можно считать следующие:

- репродуктивные методы (ролевые игры);

- поисковые методы (самостоятельная работа обучающихся, работа со справочной литературой);
- логические методы («кейс-стади» или анализ конкретной ситуации).

Перевод отличается от других видов речевой деятельности не только тем, что он совмещает аудирование и говорение или чтение и письмо, но и тем, что он осуществляется в условиях билингвизма. Использование лексики иностранного языка в различных формах речевой деятельности порождает у учеников потребность в активизации знаний.

Репродуктивный метод характеризуется тем, что учащиеся воспроизводят полученные знания. Необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний. Репродуктивная деятельность учащихся должна обязательно сочетаться с творческой деятельностью, при этом ролевые игры всегда требуют творческого подхода к их осуществлению.

Часто на практических занятиях по иностранному языку организуется самостоятельная работа учащихся с текстом. Этот же прием весьма уместен и эффективен и при обучении переводу. Работу с текстом на уроке можно организовать следующим образом: ученики быстро просматривают текст для получения установки на правильное восприятие содержания при последующем его чтении. Время просмотра - 3-5 минут. Затем приступают к переводу текста под руководством преподавателя: ученики выполняют перевод вслух; в процессе перевода автоматически выявляют связи слов, их подчиненность или главенство и взаимодействие на основе определенных внешних признаков. При таком переводе учащийся может определить значение неизвестных ему ранее слов, исходя из синтаксических и логико-смысловых связей текста. Весь процесс мыслительных операций происходит «здесь и сейчас», что дает возможность сразу производить коррекцию неправильных действий читающего. Работая над текстом, ученики учатся определять его тему по ключевым словам и фрагментам, овладевают приемами так называемой «компрессии» текста, обобщения содержания. Самостоятельная работа при данном подходе направлена на расширение словарного запаса, что обеспечивается интенсивной повторяемостью его как в дополнительных текстах, так и в лексико-грамматических упражнениях. Все задания предполагают активное использование языковых средств. Таким образом, учащиеся обучаются извлекать, обобщать и анализировать информацию, то есть демонстрируют сформированность навыков читательской грамотности.

Одним из наиболее эффективных путей реализации самостоятельной формы организации учебной деятельности является применение дифференцированных индивидуальных заданий, которые освобождают учащихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы.

К логическим методам относится метод «кейс-стади». Метод анализа конкретной ситуации уместно сочетать с репродуктивным методом, т.е. методом ролевой игры, после завершения которой происходит обсуждение проделанной работы учащимися, анализируются ошибки, делаются соответствующие выводы и анализ конкретной ситуации. Таким образом, ученики учатся на своих и чужих ошибках. Бесспорно, переводческая компетенция является важным, но далеко не единственным аспектом в обучении языку.

Одним из доминирующих направлений обучения в полилингвальных школах является формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Коммуникативный подход, прежде всего, фокусируется на следующих параметрах:

- взаимодействию участников в процессе общения, то есть, осознании возможных вариантов развития диалогов;
- уяснении и достижении общей коммуникативной цели;
- попытках объяснить и выразить идеи различными способами, то есть, развитие навыка перефразирования;
- расширении компетенции одного участника коммуникации за счет общения с другими участниками.

Основное внимание уделяется групповому обучению. Задача учителя и учеников — научиться работать сообща, отойти от индивидуализированного обучения. Ученик учится слушать своих товарищей, вести беседы и дискуссии в группе, работать над проектами вместе с другими участниками группы. Ученик больше ориентируется на своих товарищей по группе, чем на своего учителя как на модель.

Проблема взаимодействия языков – одна из кардинальных, определяющих стратегию и тактику обучения. Межъязыковые взаимодействия проявляются, прежде всего, в факторе переноса из одного языка в другой, часто произвольного, не всегда осознанного [11]. Привить знания о

способах создания высказывания, учебного и творческого, сформировать соответствующие умения на каждом этапе речевой деятельности – таковы задачи учителя в свете современной концепции полилингвального образования.

Положительный эффект многоязычия прослеживается в следующих позициях:

- Развитость умственных функций учащихся, четкость и ясность суждений.
- Особый мультилингвальный тип мышления.
- Способность учащихся с легкостью осваивать новый язык, т.е. наличие более высокой степени обучаемости.
- Сопоставление с родным языком (фонетики, стилистики, грамматических структур) и возможность установления однородных и специфических явлений в обоих языках.
- Преодоление языкового барьера в общении.
- Креативность в выполнении индивидуальных заданий (составление докладов, рефератов и пр.).
- Владение иностранными языками в качестве необходимого условия трудоустройства и профессиональной пригодности [9].

На сегодняшний день по модели полилингвального образования составлен, издан, опробован и одобрен педагогическим сообществом полный цикл учебников и учебно-методической литературы. Данный Проект получил широкое распространение на всем Северном Кавказе, Башкортостане и в ряде других регионов. Он получил одобрение на нескольких всероссийских совещаниях, посвященных проблемам отечественного образования [1, с. 46]. В настоящее время Проект полилингвального образования уже запущен в Республике Татарстан и остается только ждать, когда данный Проект принесет свои плоды. Перед руководством и преподавательским составом полилингвальных школ всегда стоит задача бережного сохранения межэтнического равновесия среди учащихся, внимательного отношения к вопросам поликультурного воспитания, осмысление проблемы взаимодействия и изучения языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дзапарова, З.Г.** Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества / З.Г. Дзапарова. – Текст: непосредственный // АНИ: педагогика и психология. - 2016. – Т. 5. - №2 (15). - С.44-47.
2. **Дзусова, Б.Т.** Формирование лингвистических компетенций на уроках осетинского языка в условиях поликультурного образования / Б.Т. Дзусова, Л.А. Туаева. – Текст: непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. - 2016. - Т.5. - № 3(16). - С.40-42.
3. **Дзусова, Б.Т.** Подготовка педагогов к реализации полилингвальной модели поликультурного образования в РСО-Алания для условий обучения на осетинском языке / Б.Т. Дзусова. – Текст: непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. -2015. - №4 (23). - С. 74-76.
4. **Дубинина, Т.Г.** Методы обучения переводу на уроках иностранного языка в вузе / Т.Г. Дубинина. – URL: www.kgau.ru/img/konferenc/94.doc. (дата обращения: 26.09.2020). – Текст: электронный.
5. **Епхиева, М.К.** Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы / М.К. Епхиева. – Текст: непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. - 2016. - Т.5. - № 4(17). - С. 219-223.
6. **Панфилова В.М.** Специфика формирования универсальных компетенций из категории «Коммуникация» / Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации: Сборник научных трудов /Под редакцией Р.А. Валеевой. – Казань: Отечество, 2017. – С. 214-220. (13 октября 2017 г) ISBN 978-5-9222-1187-1 – Текст: непосредственный.
7. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович; под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 624 с. – Текст: непосредственный.
8. **Рукавичникова, И.И.** Полилингвальное обучение иностранным языкам в контексте формирования иноязычной лексической компетенции у учащихся основной школы /И.И. Рукавичникова. – Иркутск: ФГБОУ ВПО "ИГЛУ", 2016. – 56 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/372017>. – Текст: электронный.
9. **Сидакова, Н.В.** Переосмысление приоритетов и ценностных установок в полилингвальном и поликультурном образовании /Н.В. Сидакова – Текст: непосредственный //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. - Т.7. - №1 (22). - С.208-212.
10. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. - 238 с. – Текст: непосредственный.

11. **Текеева, М.Б.** Обучение иностранному языку в полилингвальной среде / М.Б. Текеева. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования, 2016. - №1 (56). - С. 106-108.

УДК81'373

Р.Б. Камаева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В ТЕКСТОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ
(на материале произведений татарских писателей)**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности функционирования фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в исторических романах татарских писателей В.Имамова, Т.Галиуллина, Ф.Сафина. Исследованы способы образования данных фразеологизмов, описаны их семантическое значение. Установлено, что фразеологические единицы с компонентом-зоонимом используются авторами для описания характера персонажей.

Ключевые слова: фразеологические единицы, зооним, художественное произведение, татарские писатели.

R.B. Kamaeva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**FUNCTIONING IN TEXT FORMAT PHRASEOLOGICAL FEATURES
WITH A ZOONYM COMPONENT
(based on the material of tatar writers)**

Abstract. In the article the features of the functioning of phraseological units with a zoonym component in the historical novels of Tatar writers V. Imamov, T.Galiullin, F. Safin were examined. Methods of formation of these phraseological units are investigated, their semantic meaning is described. It is found that phraseological units with a zoonym component are used by authors for describing character of heroes.

Keywords: Phraseological units, zoonym, fiction, Tatar writers.

Фразеологизм это воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных или подчинительных словосочетаний (непредикативного или предикативного характера), обладающий целостным (или реже – частично целостным) значением и сочетающийся словом [3, с. 5]. Фразеологизмы являются важным средством общения между людьми, выполняя эмоциональную, оценочную, экспрессивную и другие функции, которые определяют их своеобразие. Фразеологизмы отличаются образностью и часто употребляются авторами художественных произведений, выявляя специфику индивидуальности писателя.

Цель настоящей статьи – рассмотреть функционирование фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в текстовом пространстве. Для этого методом сплошной выборки отобраны фразеологические единицы с компонентом-зоонимом из художественных произведений известных татарских писателей В.Имамова «Казан дастаны» («Казанская крепость», перевод Б.Хамидуллина), Т.Галиуллина «Төнге юллар» («Ночные дороги, перевод Н.Мухаметшиной»), Ф.Сафина «Саташып аткан таң» («Заблудившийся рассвет», перевод Ф. Фаизева, Р.Хасановой)

Фразеологизмы с компонентами наименований животных и птиц представляют большую часть исследованных лексем фразеологического корпуса художественных текстов. По структуре эти фразеологизмы разные. Рассмотрим их подробнее.

1. *Эт* (собака) является символом зла, обмана: *эт жан* (досл. собачья душа) – злой, подлый человек; *этлек эшләү* (в знач. дать подножку, палки в колеса вставлять, обманым путем добиться своего) – сделать кому-то плохое; *эт хәленә кую* (досл. ставить в положение собаки) – сделать человека рабом, воспользоваться им.

Примеры из текста:

« – Тегеләр дә, азау тешен чыгарган *эт жаннар*, чатан эмирнең мәкерен алдан ук сизенеп, Нур-Суардан качып өлгергәннәр» [4, с. 71]. / «–Но и те *проньры* не лыком шиты, почуяв коварный замысел эмира, успели сбежать из Нур-Суvara» [5, с. 72].

« – Святополк, *эт жан*, Аллазарга чатыр япмалары аша сөңге кадаттырган» [4, с.238]. / «– Святополк, *собака*, приказал проткнуть Аллазара копьем сквозь полы шатра» [5, с. 238].

« – Ибраһим, *эт жан*, үзе чапкын юллап, мине вәзиргә каршы чыгарга өстереп ятты ләса» [4, с. 67]. / «–Да Ибраһим сам, *собака*, прислал мне гонца с предложением пойти против визиря» [5, с. 68].

«– Мине болай *эт халенә кую аңа нигә кирәк?*» [4, с. 63]. / «– Почему *ставит* меня в положение *собаки?*» [5, с. 65].

Тик барыбер *үз этлеген эшләде* – тиешле хезмәт хакын түләмәде [7, с. 84]. /Однако подрядчик *всё равно добился своего* – не рассчитался с Ахметсафой, то есть попросту обокрал его. [8, с. 45].

2. *Мәче* (кошка), *төлке* (лиса), *елан* (змея) являются символом *хитрости, коварства: май ашаган мәче кебек* (досл. как кошка, которая съело масло) – о действии человека, который чувствует себя виноватым, знает, что за содеянное обязательно накажут; *мәкерле төлке* (досл. коварный лис) – о человеке, который тайно сделал что-то плохое; об очень хитром, пронырливом человеке; *карашында төлке койрыклары күренү* (досл. во взгляде видны лисьи хвосты) – хитрый взгляд; *Болгар еланнары* (досл. болгарские змеи), *елан күче* (досл. клубок змей) – злые, опасные люди.

«Хәлфетдин исә, *май ашаган мәче шикелле*, мыштым гына бу тирәдән сызу ягын карый иде» [7, с. 52]. / «– Тогда Хальфетдин предпочитал *ретироваться с видом кота, тайком съевшего хозяйскую сметану*» [8, с. 41].

«– Әх, мәкерле төлке!» [4, с. 123]. / «– Ах, коварный лис!» [5, с. 123].

«– Минем артта никадәрле *елан күче жылып яткан* икән, – дип шаккатты хан» [4, с. 67]. / «– Надо же, *за моей спиной такое оказывается творится!* – поразился хан» [5, с. 68].

«Болай да хәйләкәр күзләрендә яшеннәр ялт-йолт уйнады, *төлке койрыклары күренеп алды*» [1, с. 487]. / «В его *хитрых глазах засверкали молнии*» [2, с. 69].

3. *Этәч* (петух), *күркә* (индюк) символ *соперничества, хвастливости: этәч холык* (досл. петушиный характер) – о человеке, которому нравится спорить, ругаться, доказывать свое; *күркә муен* (досл. шея как у индюка) – о человеке, который неуместно высокомерный.

«– Әйдә, Зиннәт, шушы *күркә муеннарга* күрсәтик әле, кемнең кем икәнән» [7, с. 109]. / «– Давай, Зиннат, утрём нос *надутым индюкам!*» [8, с.102].

«Кем ни әйтсә – шуның белән бәхәскә керергә генә торган *этәч холыклы, төртмә телле*» [7, с.89] / «Если Сагид Агишев отличался бойким языком, был компанейским и общительным, то Мазит *обладал характером вздорным и неуступчивым*, норовил при малейшей возможности вступать в спор и с маниакальным упорством отстаивать свое точку зрения» [8, с. 80].

5. *Үгез* (бык) символ *деловитости, силы, выносливости: үгезне мөгезенән эләктерү* (досл. хватать быка за рога) – работать умело, *үгез кебек эшләү* (досл. работать как бык) – много работать.

«Мостафаның кәефе килеп, ипле тыңлап торуына инангач, *үгезне мөгезенән эләктерегә карар кылды*» [7, с. 55]. / «Убедившись, что Мустафа, наконец поддался чарам его красноречия, купец решил, что называется, *брать быка за рога*» [8, с. 45].

Таким образом, как показывают многочисленные примеры, авторы в своих произведениях активно употребляют фразеологизмы с компонентами-зоонимами для описания внутреннего мира, физическое состояние, действия своих персонажей. Чаще всего авторы используют фразеологизмы, в компонентах которых имеются названия домашних животных и птиц (*эт, мәче, күркә, үгез һ.б.*). Авторы употребляют фразеологические единицы разной структуры: словосочетания (*этәч холыклы, мәкерле төлке*), предложения (*карашында төлке койрыклары күренә, үгезне мөгезенән эләктерә*). Символическое значение компонентов выступают показателем языкового своеобразия, специфика фразеологического сочетания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Галиуллин, Т.Н.** Сәет Сакманов: Роман-трилогия / Т.Н. Галиуллин – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 656 б. – Текст: непосредственный.
2. **Галиуллин, Т.Н.** Ночные дороги. Роман. Перевод Мухаметшиной Н.М. / Т.Н. Галиуллин. – М.: Голос-Пресс, 2008. – 256 с. – Текст: непосредственный.
3. **Жуков, В.П.** Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с. – Текст: непосредственный.
4. **Имамов, В.Ш.** Казан дастаны: Тарихи роман / В.Ш. Имамов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 239 б. – Текст: непосредственный.
5. **Имамов, В.Ш.** Казанская крепость. Исторический роман. Перевод с татарского Булата Хамидуллина / В.Ш. Имамов. – Ижевск, 2005. – 240 б. – Текст: непосредственный.
6. **Камаева, Р.Б.** Национально-специфический корпус татарской лексики в современной прозе: лингвостилистические характеристики и способы перевода на русский язык / Р.Б.Камаева. – Казань: Редакционно-издательский центр “Школа”, 2019. – 268 с. – Текст: непосредственный.
7. **Сафин, Ф.М.** Саташып аткан таң: роман / Ф.М. Сафин. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2003. – 726 б. – Текст: непосредственный.
8. **Сафин, Ф.М.** Заблудившийся рассвет: роман / Ф.М. Сафин.. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2014. – 664 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.8

Г.Ф. Каюмова,

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности представляется актуальной проблемой, которая должна решаться на всех ступенях обучения. В статье анализируются возможности уроков родной литературы (литературного чтения) как средства знакомства с литературой, культурой, традициями иных народов. Делается вывод о том, что преемственность в образовании, которая представлена в ФГОС как обязательное явление в современном обучении, является условием формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: преемственность, родная литература, межкультурная коммуникативная компетентность.

G.F. Kayumova,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

CONTINUITY IN THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE LESSONS OF LITERARY READING AND NATIVE LITERATURE

Abstract. Crosscultural communicative competence development is an urgent problem that should be solved at all stages of training. The article analyzes the possibilities of native literature lessons (literary reading) as a means of getting acquainted with literature, culture, and traditions of other peoples. It is concluded that continuity in education, which is presented in the Federal State Educational Standard as a mandatory phenomenon in modern education, is a prerequisite for the formation of intercultural communicative competence.

Keywords: continuity, native literature, cross-cultural communicative competence.

Актуальность проблемы обеспечения преемственности в формировании межкультурной коммуникативной компетентности обусловлена требованиями ФГОС: «сейчас одной из функций ФГОС названо «обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования», – пишет А.В. Миронов [2, с.5]. Современное общество открыто к международному, межкультурному общению, а рост межкультурного обмена, развитие туризма требуют грамотно и доброжелательно построенной коммуникации с представителями других культур. В Республике Татарстан формирование межкультурной компетентности на уровнях начального и общего образования не сводится только к общению учащихся на русском и татарском языках, изучению русского и татарского языков и литератур, а также английского языка. Достаточно интересный материал предлагается на уроках литературы при изучении сказок народов мира, русских и зарубежных, в том числе тюркских классических писателей и поэтов.

Целесообразным представляется анализ учебников по литературному чтению и родной литературы в аспекте представления в них культурного наследия иных народов, кроме татарского. Результаты анализа кратко можно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Методы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в учебниках по литературному чтению и родной литературе

Метод формирования межкультурной коммуникативной компетенции	Пример из учебника по литературному чтению (на родном языке)	Пример из учебника по родной (татарской) литературе (5-9 классы)
изучение фольклора народов мира	изучение литовской, казахской, венгерской народных сказок во 2 классе	знакомство с пословицами народов мира в 7 классе
изучение произведений русской литературы	изучение творчества Н.Сладкова в переводе на татарский язык во 2 классе.	изучение повести А.И. Куприна «Олеся» в переводе на татарский язык в 8 классе
изучение произведений зарубежной литературы	-	изучение произведений Дж. Родари, А.Экзюпери в 5 классе.

изучение произведений классиков тюркских народов	-	изучение поэзии туркменского поэта Махтумкули Фраги в 9 классе
работа с картинами художников народов мира	изучение стихотворения М.Джалиля «Дождь» с последующим сопоставительным изучением картины русского пейзажиста Ф.А. Васильева «Перед дождём».	изучение произведения Х.Муджая «Подарок» (фронтовая лирика) и сопоставительное изучение картины русского художника А.Лактионова «Письмо с фронта» (6 класс).
исследование значимых для Татарстана / России и / или народов мира событий, праздников	беседа о праздниках Сабантуй, Навруз и других народных празднеств.	проект ко Дню победы в 6 классе (конечный продукт – презентация)

Следует отметить, что произведения русских писателей в переводе на татарский язык начинают изучаться в начальной школе и данное направления сохраняется до 9 класса. На каждом этапе обучения школьников, т.е. в каждом классе, изучается творчество 1-2 русских классиков в каждом классе, акцент при этом больше делается на проблематику произведения, его воспитательный потенциал. Также с начальной школы и до конца следующей ступени образования активно прорабатываются картины русских и зарубежных художников, чаще всего определяются межпредметные связи между изобразительным и литературными искусствами; материал часто изучается в сопоставительном аспекте.

Изучение произведений зарубежных авторов в переводе на татарский язык характерно для программы 5-9 классов, однако акцент на диалог культур, на наш взгляд, почти не делается. Интерес представляет изучение произведений классиков тюркских народов в 9 классе. Авторами учебников представлены интересные вопросы и задания, которые способствуют диалогу татарской и туркменской культур. Однако, на начальной ступени образования такая работа не проводится, то есть преемственность не обеспечивается должным образом.

Представляется возможным сформулировать некоторые рекомендации по обеспечению преемственности в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на примере изучения традиции празднования Дня Победы. Это – один из самых торжественных праздников в нашей стране, имеющих государственный статус. Представление об этом празднике дети получают уже в дошкольных образовательных организациях, знакомство с ним продолжается и на уроках литературного чтения. Например, в 1 классе изучается стихотворение Э.Муэминовой «Моңсу бэйрэм» («Грустный праздник»). Авторами учебника предлагается последовательная работа, направленная на выявление усвоенных знаний о празднике, дается толкование названия стихотворения. В качестве последнего задания авторы учебника предлагают подумать над строками из стихотворения Ш.Маннура:

Булмасын ул, булмасын,
Кирәкми безгә сугыш!
Булмасын бер куркыныч,
Булсын бөтен ил тыныч [1, с. 86].

Авторы учебника спрашивают: «Этими строками Ш.Маннур передал желание всех народов Земли. Ты с этим согласен?» [1, с. 86]. Предполагается, что учащиеся ответят утверждением, однако в последующих классах, как показывает наше наблюдение, эта тема не развивается, теряется преемственность, которая способствовала бы формированию межкультурной компетентности. Хотя отметим, что тема Победы в учебниках для 5-9 классов поднимается не раз. Например, в 6 классе изучается стихотворение К.Латыпа «Жиңу парады» («Парад победы»). В стихотворении также делается акцент на то, что это – праздник не только нашей страны, но и всего мира:

Жиңучеләр даны
Йолдызларга китәчәк.
Жиңу көнен
Жиһан үзе бэйрэм итәчәк [3, с. 54].

После чтения стихотворения учащимся предлагается рассказать о Параде победы, выполнить проект о Дне победы в форме презентации. Согласно требованиям ФГОС, целесообразным нам представляется продолжить мысль о значимости Победы для народов мира. Так, предлагаемый в учебнике проект можно назвать «День Победы» – праздник мира во всём мире». Конечно, большое внимание учащиеся должны будут уделить тому, как празднуют День Победы в России, так как решающим в этой войне было движение советских войск. Однако необходимо также обратить внимание

на следующие факты:

- современная Германия и фашизм, немцы как нация и фашизм – не тождественные понятия. В современной Германии 8 мая называют Днем освобождения (Tag der Befreiung). Никаких официальных торжеств в этот день не проводится, однако в Берлине происходит возложение венков к памятникам советским воинам в Трептов-парке и в парке Тиргартен. 8 и 9 мая в Берлине проходят митинги и шествия в честь победы над фашизмом.

- в некоторых странах День Победы не объявлен официальным праздником, однако возложение венков, встреча ветеранов организовывается и в таких странах, например в Великобритании и т.д.

- в таких странах как Чехия, Словакия, Польша День Победы празднуется с размахом, с военным парадом, массовыми гуляниями.

Таким образом, учащиеся, во-первых, понимают различное отношение разных народов ко Дню Победы, связывают историю и традиции и, что немаловажно, у них происходит осознание значимости освобождения от фашизма для народов всего мира. Можно даже говорить об особой значимости такой работы с учащимися средних классов в условиях реалий современного мира, когда весь мир встал на борьбу с вирусом Ковид-19, победа над которым может быть обеспечена при адекватных мерах Правительства и личной ответственности каждого человека.

В заключении необходимо отметить значимость обеспечения преемственности в аспекте формирования межкультурной компетенции на начальной и средней ступенях школьного образования. Уроки родной (татарской) литературы могут стать эффективным средством, вносящим значимый вклад в решение рассматриваемой проблемы, если будут обеспечены непрерывность, преемственность в знакомстве с иными культурами в начальных и средних классах. Анализ учебников показывает, что на данный момент такая преемственность обеспечивается не в полной мере, и актуальными становятся практические рекомендации по решению проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гарифуллина, Ф. Ш.** Эдәби уку: рус телендә башл. гомуми белем бирү оешмалары өчен д-лек (татар телен туган тел буларак өйрәнүчеләр өчен). 1 с-ф. / Ф. Ш. Гарифуллина, И. Х. Мияссарова – Казан: “Мәгариф – Вақыт” нәшр., 2017. – 87 б. – Текст: непосредственный.

2. **Миронов, А. В.** Деятельностный подход в образовании. Деятельность учебная, проектная, исследовательская: способы реализации, преемственность на этапах общего образования в условиях ФГТ и ФГОС: пособие для учителя / А. В. Миронов – Наб. Челны, 2013. – 138 с.

3. **Хәсәнова, Ф. Ф.** Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми беелм бирү оешмалары өчен д-лек (татар телен туган тел буларак өйрәнүчеләр өчен). 6 нчы сыйныф. Ике кисәктә. 2 нче кис. / Ф. Ф. Хәсәнова, Г. М. Саидуллина, М. Я. Гарифуллина. – Казан: “Мәгариф – Вақыт” нәшр., 2017. – 111 б. – Текст: непосредственный.

УДК 811.112.2

А.Ю. Коблова,

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК ПЕРИФЕРИЙНЫЕ КОНСТИТУЕНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в данной статье проводится анализ модальных глаголов, являющимися одним из способов выражения побудительности в английском языке. Данная проблема представляет интерес, как и у лингвистов, так и у преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: модальные глаголы, модальность, функционально-семантическое поле, ядро, периферия.

A.U. Koblova,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

MODAL VERBS AS PERIPHERAL CONSTITUENTS OF THE FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF MOTIVATION IN MODERN ENGLISH

Abstract: The article deals with the analysis of the modal verbs, which are one of the ways to show motivation in English. This problem is a matter of concern for both linguists and teachers.

Key words: modal verbs, modality, functionally semantic field, nuclear, periphery.

Выражение побудительности, как известно, является одним из основных речевых действий. Способы реализации данной интенции отличаются в зависимости от сферы общения, социально-статусных особенностей коммуникантов, что обуславливает наличие разнообразных способов выражения побудительности. Объединение данных способов возможно в рамках функционально-семантического поля (ФСП), которое в концепции функциональной грамматики английского языка представляет собой систему разноуровневых средств данного языка.

Функционально-семантическое поле (ФСП) побудительности включает в себя разные средства выражения, расположенные неоднородно [6]. Являясь ядерным средством ФСП, императив – это универсальное средство для выполнения апеллятивной функции: он способен передавать как категорический приказ или запрет, так и предложение, указание, совет, просьбу. Именно это обстоятельство приводит к ограничению использования императива в ситуациях, когда требуется конкретизация оттенка побуждения. Для того чтобы покрыть семантическую ограниченность императива используются другие «конкурентные формы» императива [7, с.87]. В данной статье уделяется внимание одной из «конкурентных форм» императива, являющиеся периферийной конституантой ФСП побудительности, а именно модальные глаголы.

Модальные глаголы – это один из способа выражения модальности. Ш. Балли считал, что нет высказывания без модальности [4, с. 234]. В «Словаре лингвистических терминов» Ахмановой О.С. модальность рассматривается как «понятийная категория со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности, выражаемая различными грамматическими и лексическими средствами, такими как формы наклонения, модальные глаголы и т.п.» [3, с. 229]. Среди зарубежных лингвистов, изучавших модальность, можно упомянуть Ф. Лока и А. Даунинг. В своей совместной работе они дают похожую трактовку: модальность ими определяется как категория, с помощью которой говорящий выражает отношение к описываемому событию [11, с. 380].

Модальность – это языковая универсалия, относящаяся к основным категориям естественного языка. В английском языке существуют грамматические, лексические и фонетические средства выражения модальности. Модальные глаголы, находясь в центре внимания в данной статье, являются грамматическим средством выражения. Изучением модальных глаголов занимались такие известные ученые, как В.Д. Аракин, Т.А. Расторгуева, А.И. Смирницкий, Я.И. Рецкер и другие [1,8,10,9]. Согласно Я.И. Рецкеру, в английском языке нет другой лексико-грамматической категории, которая бы представляла больше трудностей в процессе перевода, чем категория модальности [9, с. 166]. Модальные глаголы передают различные оттенки модальности, это может быть предположение, в котором слышится уверенность или же предположение, не имеющее ничего общего с уверенностью в высказывании, они выражают не действие, а допустимость, вероятность, необходимость совершения того или иного действия. Их семантический аспект включает коммуникативную функцию, отношение говорящего к происходящему.

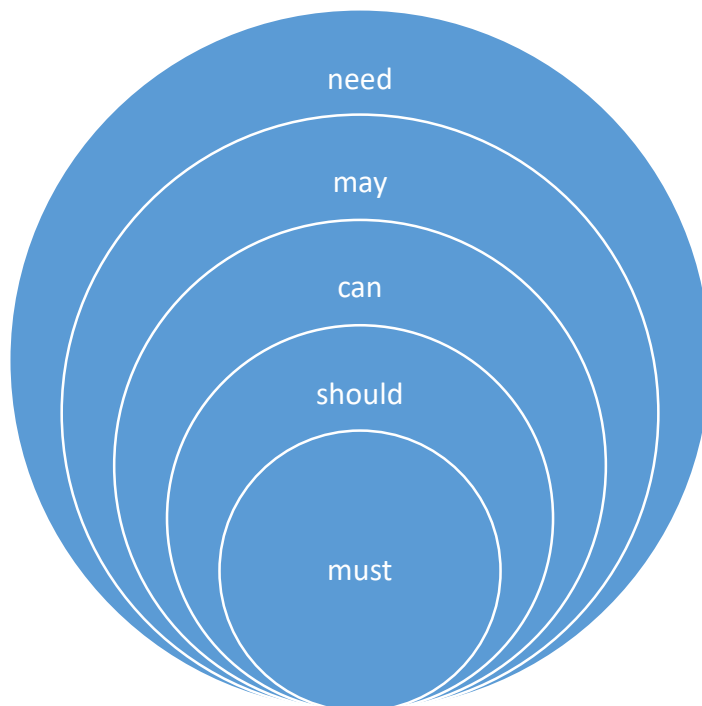
Каждый из модальных глаголов имеет свое значение и может обозначать необходимость (necessity), долженствование (obligation), способность (ability), запрет (prohibition), разрешение (permission). Помимо этого, модальные глаголы могут быть использованы для передачи возможности и вероятности событий в настоящем, прошедшем и будущем времени.

К модальным глаголам в английском языке относятся can, must, ought, should, may, need (подчеркнуто нами. – А.К.). Они отличаются тем, что могут выражать различные оттенки предположения. Такие ученые как Н.Д. Арутюнова, Е.И. Беляева [2,5] считают, что модальные глаголы выражают объективную реальность. Со стороны грамматики они не являются смысловыми глаголами, а выступают вспомогательными, не имеющими окончания в третьем лице. Синтаксически, в предложении они выступают служебными. Морфологически в английском языке их принято считать «дефектными», так как они не требуют вспомогательного глагола для вопросительных и отрицательных предложений, не имеют перфектных форм, не изменяются по лицам и числам, не образуют сложных временных форм, герундия, причастий настоящего и прошедшего времени [11]. В предложении они идут совместно с инфинитивом. В качестве отдельных членов предложения модальные глаголы не выступают.

В нашем исследовании мы располагаем модальные глаголы по интенсивности выражения значения побудительности. Они могут придавать речи и высказыванию не только определенный оттенок, но и обладают достаточно эффективной персуазивной функцией. Каждый модальный глагол по разному воздействует на собеседника и демонстрирует различную степень вовлеченности и интереса в общении. В нашем функционально-семантическом поле модальных глаголов, они располагаются следующим образом:

1. Ядром является глагол must (подчеркнуто нами – А.К.)

2. На периферии находятся: should, can, may, need (подчеркнуто нами – А.К.)



В центре находится глагол must (подчеркнуто нами – А.К.), это сильный модальный глагол и, используя данный глагол, мы уверены в достоверности или абсолютной возможности выполнения того или иного действия. Must (подчеркнуто нами – А.К.) показывает уверенность и убежденность, основанную на дедукции.

Government must not (подчеркнуто нами – А.К.) shrug their shoulders at flood defenses, Labor warns. [The British newspaper “Morning Star”]

В сочетании с отрицательной частицей *not* в данном предложении, модальный глагол must (подчеркнуто нами – А.К.) побуждает к несовершению действия. В предложении модальный глагол звучит убедительно и используется вместе со смысловым глаголом *to warn*, который добавляет данному предложению оттенок настойчивости и ультимативности.

Facebook must (подчеркнуто нами – А.К.) accept some state regulation. [The British newspaper “The Observer”]

Ben Chapman: Google must (подчеркнуто нами – А.К.) start taking responsibility for the ads it profits from. [The British newspaper “The Independent”]

Средняя степень убежденности выражается с помощью глагола *should*. Если must (подчеркнуто нами – А.К.) показывает сильную уверенность того, что действие будет выполнено, то should (подчеркнуто нами – А.К.) допускает неосуществление действия и, в отличие от модального глагола *must*, используется для более тактичного высказывания.

Jasper Jackson after Caroline flack, the media shouldn't (подчеркнуто нами – А.К.) sensationalize suicide. [The British newspaper “The Independent”]

Why you should (подчеркнуто нами – А.К.) visit Jersey in 2020. [The British newspaper “The Independent”]

Why Sicily should (подчеркнуто нами – А.К.) be on your holiday bucket list. [The British newspaper “The Independent”]

Salzburgerland; why you should (подчеркнуто нами – А.К.) visit this winter. [The British newspaper “The Independent”]

В последних трех примерах, модальный глагол (подчеркнуто нами – А.К.) служит для побуждения к действию, но не навязчиво, вежливо и тактично, он используется для передачи совета.

Следующий модальный глагол, находящийся на периферии поля – это can (подчеркнуто нами – А.К.). Модальный глагол can (подчеркнуто нами – А.К.) может выражать **способность** (физическую или умственную) выполнить какое-либо действие, объективно существующую **возможность**, **разрешение**, запрет в отрицательных предложениях, **удивление** в вопросительных предложениях, **недоверие** в отрицательных предложениях.

Experts in Oxford believe they can (подчеркнуто нами – А.К.) win the race to produce cheap clean power despite the many challenges. [The British newspaper “The Daily Telegraph”]

Why prosecutors can (подчеркнуто нами – А.К.) pursue domestic violence charges even if victim says no as courts criticized for decision to pursue. [The British newspaper “The Daily Telegraph”]

Can (подчеркнуто нами – А.К.) this woman predict the outcome of the 2020 presidential election? [The British newspaper “The Daily Telegraph”]

В последнем примере модальный глагол выражает побуждение к ментальному действию. Предложение направлено на передачу будущего времени, но используется модальный глагол, вместо вспомогательного глагола будущего времени. Основная цель – передача оттенка неуверенности в выполнении ментального действия.

Модальный глагол may (подчеркнуто нами – А.К.) используется: для выражения разрешения. May not (подчеркнуто нами – А.К.) в этом случае выражает отказ «не можете, не разрешаю» для выражения вежливой просьбы, причем более формальной, чем с глаголом can (подчеркнуто нами – А.К.). Разрешение и просьба с may (подчеркнуто нами – А.К.) всегда будут звучать более формально, чем с can (подчеркнуто нами – А.К.). (подчеркнуто нами – А.К.) используется для выражения побуждения, но смешанного с сомнением. В этом значении после may (подчеркнуто нами – А.К.) могут следовать различные формы инфинитива в зависимости от того времени, когда происходит действие.

Real ID application may (подчеркнуто нами – А.К.) be faster with this change. [The American newspaper “USA Today”]

Wendy’s mascot may (подчеркнуто нами – А.К.) look sweet, but on Twitter she is a mean girl. [The American newspaper “The NY Times”]

Live Coronavirus Cases rise to more than 70,000 as Britons may (подчеркнуто нами – А.К.) be stuck in quarantine in Japan. [The British newspaper “The Daily Telegraph”]

Модальный глагол need to (подчеркнуто нами – А.К.) употребляется в значении «нужно», «необходимо», т.е. обозначает необходимость. Данный глагол отличается от остальных модальных глаголов по ряду грамматических признаков:

1) Он спрягается, т.е. имеет окончание -s на конце в третьей форме единственного числа: She needs to...

2) Для вопросительного и отрицательного предложения нам потребуется вспомогательный глагол.

Paul McNamee: Britain’s vital workers need (подчеркнуто нами – А.К.) more than just warm words [The British newspaper “The Big Issue”].

John Bird: Forget noble, our low-paid just need (подчеркнуто нами – А.К.) decent wages [The British newspaper “The Big Issue”].

Plant-based food doesn’t need (подчеркнуто нами – А.К.) to be ordinary – you just need (подчеркнуто нами – А.К.) a little creativity; vegan dishes to make this weekend. [The British newspaper “The Daily Telegraph”]

С помощью модального глагола need (подчеркнуто нами – А.К.) выражается необходимость в выполнении действия, но при этом отсутствует уверенность и убежденность в его выполнении.

Таким образом, согласно ФСП модальности, выраженной модальными глаголами, наиболее ярко значения побуждения реализуется модальным глаголом must (подчеркнуто нами – А.К.), что обуславливает его нахождение в центре поля. На периферии располагаются модальные глаголы should, can, may, need также выражающие побуждение к выполнению действий, но не с такой выраженностью и силой. Каждый из представленных глаголов выражает побуждение с определенной целью и в определенной ситуации. Это зависит также от говорящего и от того, кому направляется то или иное высказывание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракин, В.Д. История английского языка / В.Д. Аракин. – Москва, 2003. – Текст: непосредственный.
2. Арутюнова, Н.Д. Логический анализ языка / Н.Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2003. – 696 с. – Текст: непосредственный.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов: [около 7000 терминов] / О.С. Ахманова. – Изд. стереотипное. – Москва: URSS, Либроком, 2014. – 569, [2] с. – Текст: непосредственный.
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языкознания / Ш.Балли. – М., 1976. – Текст: непосредственный.

5. **Беляева, Е.И.** Функционально-семантическое поле модальности в английском и русском языках / Е.И. Беляева. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 179 с. – Текст: непосредственный.
6. **Коблова, А.Ю.** Побудительные конструкции в контексте обучения грамматике современного английского языка / А.Ю. Коблова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики. – 2019. – С. 154-159.
7. **Комлева Е.В.** Аппелятивность и текст / Е.В. Комлева. – М.: СПб.: «Реноме», 2014. – 354 с. – Текст: непосредственный.
8. **Расторгуева, Т.А.** История английского языка / Т.А. Расторгуева. Москва, 2003 – Текст: непосредственный.
9. **Рецкер Я.И.** Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер; [дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича]. - 3-е изд., стереотип. - М.: Р. Валент, 2007. - 244 с.– Текст: непосредственный.
10. **Смирницкий А.И.** Древнеанглийский язык / А.И. Смирницкий. – Москва, 1998 – Текст: непосредственный.
11. **Downing A., Locke P.** A university course in English grammar / A. Downing, P. Locke. – Routledge London, 2002. – 610 с. – Текст: непосредственный.

УДК 378.091.2:378.147

Л.А. Козинец,

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск,
Республика Беларусь*

**РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ» В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье описан опыт разработки электронного учебно-методического комплекса по факультативной дисциплине, обоснована целесообразность его применения в процессе подготовки будущих учителей к инновационной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная деятельность, электронное средство обучения, учебно-методический комплекс.

L.A. Kozinets,

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

**DEVELOPMENT AND APPLICATION OF THE ELECTRONIC TEACHING MATERIALS
"PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS AN OBJECT OF COGNITION" IN THE PROCESS OF
TRAINING FUTURE TEACHERS**

Abstract. The article describes the experience of developing electronic teaching materials for the elective, substantiates the expediency of its use in the process of training future teachers for innovative activities.

Keywords: vocational training, innovative activity, electronic teaching aid, teaching materials.

Важным условием повышения качества подготовки будущих учителей, формирования их готовности к инновационной деятельности является дидактически обоснованная организация и целесообразное использование педагогического инструментария [3]. При этом следует учитывать, что основными информационными ресурсами инновационной образовательной среды вуза становятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по различным учебным дисциплинам, в том числе и факультативным. ЭУМК позволяют собрать в единый комплекс практически все информационные материалы, требуемые для изучения той или иной дисциплины, обеспечивают необходимые сегодня интерактивность, наглядность, компактность, низкую стоимость тиражирования, многовариантность, многоуровневость, разнообразие проверочных заданий и тестов.

Концептуальные подходы к разработке и использованию электронных учебно-методических комплексов описаны В.П. Беспалько, Б.В. Пальчевским, М.М. Поташником и др. Основные требования, общие принципы и технологии создания ЭУМК для высших учебных заведений изложены в разработках исследователей ближнего и дальнего зарубежья, а также отечественных ученых. При создании электронного учебно-методического комплекса по факультативной дисциплине «Педагогический опыт как объект познания» мы опирались преимущественно на разработки отечественных ученых Ю.И. Воротницкого, А.И. Жука, П.А. Мандрика [1] и др., которые рекомендуют следующую структуру ЭУМК: введение, теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний, вспомогательный

раздел. При создании комплекса нами также были учтены основные требования к ЭУМК:

- соответствие ЭУМК содержанию учебной программы факультативной дисциплины «Педагогический опыт как объект познания»;
- последовательность и системность в представлении содержания факультативной дисциплины;
- реализация направленности содержания на формирование потребности у будущих учителей в освоении инноваций успешных педагогов и создании собственных инновационных продуктов.

Разработанный нами ЭУМК факультативной дисциплины (регистрационное свидетельство №1142021971 от 05.03.2020) включает введение и четыре раздела.

Во введении представлены цель, задачи факультатива, программа, прописаны компетенции, которые необходимо сформировать у будущих учителей в процессе изучения факультативной дисциплины по педагогике.

Содержание факультативной учебной дисциплины «Педагогический опыт как объект познания» нацелено на формирование системы знаний о педагогическом опыте и его разновидностях, ознакомление студентов с ведущими педагогическими идеями успешных учителей Республики Беларусь, вооружение методическим инструментарием изучения и обобщения педагогического опыта, формирование профессиональных и личностных качеств, способствующих развитию и продуктивной реализации интеллектуального и творческого потенциалов личности учителя.

Теоретический раздел ЭУМК содержит материалы лекционных занятий в соответствии с учебной программой факультативной дисциплины.

Практический раздел ЭУМК включает материалы для проведения семинарских занятий по факультативной дисциплине и соответствует учебной программе.

Раздел контроля знаний составляют материалы для текущей и итоговой аттестации: тестовые задания, эвристические педагогические задачи и др.

Вспомогательный раздел ЭУМК содержит задания для самостоятельной работы студентов и рекомендуемую литературу для изучения факультативной дисциплины.

Важными организационно-педагогическими условиями использования ЭУМК являются: наличие соответствующей материально-технической базы; необходимый уровень информационной компетентности преподавателя и студентов; создание для преподавателей возможностей систематического обновления информации об инновациях успешных учителей.

Для проверки качества усвоенных будущими учителями знаний об инновационном педагогическом опыте, компетенциях его освоения, а также для определения уровня сформированности умений, необходимых для освоения педагогического опыта, были разработаны контрольно-корректирующие задания, преимущественно в тестовой форме, а также эвристические педагогические задачи [2, 4].

Проанализировав педагогические задачи, которые предлагаются будущим учителям в процессе обучения, мы установили, что они решаются на эмпирическом уровне. Данный факт объясняется тремя моментами. Первый – субъекту неизвестен способ решения; второй – поиск решения осуществляется в зоне с «подвижными» границами; третий – решение задачи не требует новых знаний (задача имеет интериоляционный характер). Мы поставили цель – сформировать у будущих учителей определенный способ видения объекта (его системное представление). При этом полагали, что усвоение будущими учителями метода системного анализа значительно расширит круг эвристических задач, изменив характер поиска.

Студентам предлагаются четыре типа эвристических задач. Первый тип составляют задачи, имеющие несколько способов решения из-за разного выбора порождающего объект источника. Второй тип представляют задачи, имеющие разветвленный ход решения. Студентам предлагаются три задачи, «разветвление» решения которых происходит по следующим характеристикам: в первой задаче – за счет соподчинения связей разных уровней, «открытия» видов этих связей; во второй – за счет соподчинения объектов, позволяющего проследить направление поиска объекта и его «слоев», выбрать средства анализа каждого «слоя»; в третьей – за счет открытия всех вариантов существования искомого объекта. Третий тип задач – это задачи, требующие выделения основания для сравнения кажущихся тождественными объектов, и, наоборот, установление скрытой тождественности объектов. Эвристическим моментом в них является то, что «основание» нужно увидеть либо во внутренней структуре сравниваемых объектов, либо во внутренней структуре элементов, составляющих сравниваемые объекты. Четвертый тип условно объединяет задачи, требующие определения такой стратегии, которая приводит к решению без перебора всех возможных вариантов. Одна из задач постановкой вопроса делает искомым объектом саму стратегию принятия наиболее целесообразного решения, другая предполагает неявное определение стратегии.

Результаты анализа решений предложенных задач показывают, что большинство будущих учителей успешно справляется с «трудными» задачами. Студенты безошибочно устанавливают объект задачи, его многослойность, иерархию связей. Применяя метод системного анализа, они учатся фиксировать целостное свойство объекта, находить различные основания для выбора порождающего источника.

Практика показывает, что внедрение электронного учебно-методического комплекса «Педагогический опыт как объект познания» в образовательный процесс вуза способствует осознанию студентами важности освоения инноваций, позволяет обеспечить самостоятельное усвоение материала, отражающего инновационный педагогический опыт, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, повысить результативность изучения педагогики.

Процесс разработки и применения электронного учебно-методического комплекса очень важен для преподавателя, так как, используя накопленный педагогический и методический опыт, он вырабатывает современные подходы к содержанию и преподаванию факультативной дисциплины, организации учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мандрик, П.А.** Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / П.А. Мандрик, А.И. Жук, Ю.И. Воротничкий // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 197–202. – Текст: непосредственный.
2. **Козинец, Л. А.** Развитие теории и практики подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта в Республике Беларусь: монография / Л. А. Козинец. – Минск: Нац. б-ка Беларуси, 2020. – 260 с. – Текст: непосредственный.
3. **Панфилова, В.М.** Формирование форсайт-компетенции будущего учителя / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов, А.И. Газизова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №7. – С. 210-214; – URL: <http://www.top-technologies.ru/article/view?id=37615> (дата обращения 17.08.2020). – Текст: электронный.
4. **Панфилова В.М.** Педагогическая модель формирования иноязычной компетентности / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов. – Текст: непосредственный. // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки». №10, Том 1, 2016. – с.107-110

УДК 81-139

К.Т. Колесникова,

Университет Этвоша Лоранда, Будапешт, Венгрия

ПЕРЕВОД КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье описаны такие понятия, как перевод, коммуникация и ее отдельный вид – межкультурная коммуникация. Рассмотрена необходимость глубокого теоретического и практического осмысления происходящих в языке изменений с позиций социолингвистического анализа, выявлена необходимость перевода текста через «призму собственной культуры». Значительное внимание уделяется переводу как виду межкультурного общения.

Ключевые слова: общение, интерпретация, языковая ситуация, межкультурная коммуникация, филологический анализ, письменные тексты.

K.T. Kolesnikova,

Eotvos Lorand University (ELTE), Budapest, Hungary

TRANSLATION AS AN ACT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article describes such concepts as translation, communication and its separate kind – intercultural communication. The need for a deep theoretical and practical understanding of the changes taking place in the language from the perspective of sociolinguistic analysis is considered, and the need to translate the text through the "prism of one's own culture" is revealed. Considerable attention is paid to translation as a type of intercultural communication.

Keywords: communication, interpretation, language situation, intercultural communication, philological analysis, written texts.

The relevance of this article is predetermined by the need for English language learners to deeply and thoroughly know and clearly imagine all the properties and characteristic features of the language that are

saturated with newspapers and political speeches, the need for reading which is not questioned. And knowledge of the use of politically correct vocabulary will help avoid misunderstandings and ambiguity in intercultural communication.

When translating a work from one language to another, the task of the translator is to reincarnate the spiritual content of a certain phenomenon of one culture by means of another culture, while taking into account "both temporary, psychological, and ethnic factors, as well as the factor of mismatch of the linguocultural picture of the world among natural speakers of both languages" [1].

Translation is one of the types of language mediation. The types of language mediation also include summarizing, annotating, retelling, and summaries. They differ in the volume and form of the transmitted information. Translation differs from an abbreviated presentation, retelling and other forms of text reproduction in that it is a process of reconstructing the unity of the content and form of the original. "To translate means to express correctly and completely by means of one language that which has already been expressed earlier by means of another language".

B.A. Larin, who supports the linguistic concept of the theory of translation, writes: "Any translation should begin with a philological analysis of the text, made fully armed with linguistic training, and end with literary creativity" [3].

In the modern world, attention to such a phenomenon as communication has sharply increased. The term "communication" itself comes from the Latin word meaning "general": the transmitting information tries to establish a "community" with the receiving information. "Therefore," communication can be defined as the transfer of not just information, but meaning or meaning through symbols. " The term "intercultural communication" in a narrow sense appeared in the literature of the 1970s [2].

Communication is the interchange of ideas, information, and more. The act of communication usually involves: at least one speaker or sender, the message to be conveyed, and the person or people to whom the message is intended - the recipient (Richards, 1985). There are three main types of communication: verbal, or dialogue, non-verbal and visual. Dialogue, or verbal communication, is a conversation between two or more people in the process of which their organs of speech are used to convey a message. Non-verbal communication is the process of communicating by transmitting and receiving non-verbal messages (gestures, postures, eye contact, clothes and hair). Visual communication, as the name suggests, is the transfer of ideas and information in writing or in the form of images. This article discusses a special type of communication - intercultural communication.

Intercultural communication is a contact between people carried out in conditions of such significant culturally determined differences in the communicative competence of its participants that these differences significantly affect the success or failure of a communicative event.

The main functions of intercultural communication are to ensure intercultural exchange of material and ideal values, as well as cooperation between representatives of different ethnic groups, nations, states in solving certain problems of local and global levels.

The concept of translation as intercultural communication stems from the understanding of language as a component of culture, as a single socio-cultural education [2].

A process characterized by an attitude towards the transmission of the communicative effect of the primary text, partially modified by differences between two languages, two cultures and two communicative situations. [4]. In the process of translation, not only two or more languages interact, but two cultures that have both common and national specifics. Revealing the general, international, universal and private, special, national is fundamental in the study of such a phenomenon as intercultural communication. The origins of the universal and nationally specific are revealed when studying such concepts as "conceptual and linguistic picture of the world of society.

However, intercultural communication proceeds adequately and successfully only when communicants, who are carriers of different cultures and languages, realize the fact that each of them is "different" and each perceives alternately the "foreignness" of the partner. Acquaintance with the culture of other peoples is one of the most important social functions of translation. A bilingual translator is, as it were, a "doubled" linguistic personality. He perceives foreign language textual activity from the position of the linguoculture of a foreign language society. And then he switches to the native language and sociocultural codes.

Thus, intercultural communication is impossible without translation, translation, in turn, is incomplete without understanding and accepting another culture. Through the prism of the dominant language and the dominant culture, the meanings contained in the speech works in another language are understood, the facts of another culture are perceived. Only in this case can the act of intercultural communication be considered successful and politically correct.

REFERENCES

1. **Goncharenko, S.F.** Poetic translation and translation of poetry: constants and variability / S.F. Goncharenko. – Текст : непосредственный // Notebooks of the translator. Issue No. 24. – 2009. – No. 4. – Pp. 61 – 77.
2. **Radjabova, G.S.** Translation as a type of intercultural communication / G.S. Radjabova, K.M. Magomedova. – Текст : непосредственный // Concept. 2015. No. S15. – 2018. - №3. – Pp.14 – 21.
3. **Fedorov, A.V.** Fundamentals of the General Theory of Translation / A.V. Fedorov; 4th ed. Saint-Petersburg. – 1983. – P.75. – Текст : непосредственный.
4. **Shveitzer, A.D.** Translation theory: Status, problems, aspects. / A.D. Shveitzer. – 1988. – P.75. – Текст : непосредственный.

УДК 811.161.1'24

С.Х.О. Контрерас¹, М.А. Дрога¹,

¹*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия*

ЯЗЫК НАУЧНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье речь идет о преподавании одной из дисциплин в контексте обучения русскому языку – русскому языку профессиональному. В работе рассматриваются этапы работы с научным текстом: от начальной стадии до устного пересказа. Также дана методическая разработка занятия по обучению иностранных студентов инженерного профиля.

Ключевые слова: русский язык (профессиональный), язык специальности, научный текст, терминологическая база, предтекстовая работа, план текста, конспектирование, грамматическая конструкция, сокращение слов, пересказ.

S.J.O. Contreras¹, M.A. Droga¹,

¹*Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia*

LANGUAGE OF SCIENTIFIC TEXT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses teaching Russian for professional purposes as an academic subject in the context of teaching the Russian language. The author examines the stages of activities with a scientific text: from the pre-reading stage to retelling. The paper provides a detailed methodological development of the lesson on the example of teaching foreign students majoring in engineering.

Key words: Russian language for professional purposes, specialty language, scientific text, terminology base, pre-text work, text plan, note-taking, grammatical construction, word reduction, retelling.

Процесс обучения русскому языку инженерно-технологической направленности начинается с изучения его лексического состава, так как в языке инженерных наук существуют свои символы, свой словарь, свои способы его выражения, специфические понятия и специальная терминология. Он точен, но в нем «отсутствует эмотивная функция» [4, с. 65]. Обучающимся необходимо знать условия употребления тех или иных языковых инженерных терминов и их сочетаний. Следовательно, студентов надо обучать правилам, которые регламентируют языковую деятельность, «начальным сведениям построения предложений в научном стиле, связям между ними, использованию языка в соответствии с правилами сочетания в них медицинских единиц» [9, с. 228].

Учебно-научный текст является реализацией научного стиля речи (учебно-научного подстиля) и, соответственно, обладает основными характеристиками, присущими научной речи. Диалогичность является «неотъемлемым свойством научного мышления и как категория присутствует в научной монологической речи» [8, с. 47]. Рассматривая научную статью как речевой жанр, М.М. Бахтин подчеркивает, что «отношения согласия – несогласия, утверждения – дополнения, вопроса – ответа» и т.д. – это «чисто диалогические отношения» [1, с. 221]. М.Н. Кожина выделяет следующие способы выражения диалогичности в научном тексте: 1) «разговор» с другими упоминаемыми лицами (идейными сторонниками или противниками); 2) сопоставление (столкновение) разных точек зрения; 3) «разговор» с читателем, приглашение его к сомышлению; 4) «разговор» со своим вторым (объективированным) «Я» [8, с. 48].

Опыт многолетнего преподавания языка специальности в иностранной аудитории обучающихся инженерного профиля позволил сделать вывод, что «именно односоставные бессубъектные предложения: инфинитивные, безличные, определенно и неопределенно личные, доминирующие в научно-техническом подстиле русского языка, представляют наибольшие трудности для иностранцев всех категорий» [2, с. 2017].

Трудности для иностранных обучающихся представляют как отсутствие грамматического

субъекта и невозможность его мысленно «подставить», так и определение двух составных частей предиката (модальных слов и инфинитивов), которые могут находиться в разных местах предложения и быть разделенными другими словами. Например: *При определенных условиях агрегатное состояние железа изменяется: железо начинает плавиться, когда его температура достигает 1539°С.* Поэтому следует «информировать иностранных обучающихся о структуре безличного предложения и тренировать их находить составные части предиката» [2, с. 2017].

Практика преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете показывает, что грамматическую составляющую русского языка в иноязычной аудитории очень важно отрабатывать на материале с актуальной для обучающихся учебно-профессиональной наполняемостью. Следует отметить, что грамматические конструкции текстов общелитературного стиля легко узнаваемы иностранными учащимися, в то время как тексты технических специальностей сложны, и грамматические структуры в них с трудом понимаются студентами-иностранцами. Поэтому процесс становления грамматических навыков происходит путем заучивания глаголов, их управления, использования глагольных конструкций, каждая из которых доводится до автоматизма, после чего можно переходить к упражнениям речевого характера.

Так как суть инженерной деятельности состоит в техническом преобразовании мира, что обусловлено активной ролью человека-инженера, авторы-инженеры стремятся избегать пассивной формы изложения (страдательного оборота) в пользу неопределенно личных конструкций. Безусловной спецификой текстов «классических» инженерных дисциплин, таких как электротехника и машиностроительное черчение, является большой процент односоставных неопределенно личных предложений, где предикат обычно выражен глаголами в форме: а) 3-го лица множественного числа настоящего времени: *Углы делят на острые, прямые и тупые*; б) множественного числа прошедшего времени: *Понятие «множество» ввели в математике.* У иностранных учащихся это вызывает наибольшие трудности для понимания даже при условии полного знания всех слов в предложении. Уже в учебнике по русскому профессиональному языку для иностранных граждан (довузовский этап) можно увидеть текст: *«Это термометр. Он измеряет температуру.»*, что для иностранца, знакомого с формами существительных и спряжением глаголов в русском языке, не представляет собой трудность. Но дальнейшие фразы уже вызывают недоумение, особенно у знающих английский язык: *«Температуру измеряют термометром. Температура измеряется в градусах».* Существительное единственного числа «температуру», стоящее на первом месте, безусловно, ассоциируется с субъектом; не вызывает сомнений, что глагол «измеряют» во множественном числе третьего лица – это предикат, а слова «термометром» и «в градусах» воспринимаются как объект, который может стоять в любом из косвенных падежей.

В процессе знакомства с научными текстами инженерных учебников, особенно при нестандартном порядке слов, когда объект действия стоит на первом месте – месте субъекта, они также будут дезориентированы понимаемым смыслом: *«Углы делят по величине».* Кроме того, неопределенно личные односоставные предложения иностранцы часто путают с двусоставными предложениями, особенно при употреблении одних и тех же глаголов: *Часы измеряют время* (двусост.). Сравните: *Часы делят на механические и электронные* (односост.). *Для долговременного хранения информации служит жесткий диск* (двусост.). Сравните: *Путь находят по формуле* (односост.). Поэтому необходимо сразу же информировать их о неопределенно личных типах предложений и тренировать на мысленную подстановку субъекта «они/инженеры».

Модель системы обучения русскому языку базируется на реализации принципа профессиональной направленности, который находит свое выражение в применении научных текстов по специальности. Использование научных текстов на практических занятиях по РКИ дает широкие возможности для взаимосвязанного обучения 4 видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму.

В нашем университете уроки русского профессионального языка представляют собой «учебную систему, включающую тематические занятия для изучения РКИ, выстроенную с учетом будущей специальности иностранного учащегося, а также его личностных особенностей» [5]. Во время разработки модульных блоков учебного материала мы учитывали несколько положений: учебный материал должен быть представлен структурированно, служить достижению цели данного учебного модуля; отобранные задания служат дополнением к аудиторным занятиям; система контроля должна являться фундаментом для осуществления объективного контроля и самоконтроля.

При отборе материала для обучения иностранных учащихся языку инженерных наук (включающему три модуля: «Язык математики», «Язык физики», «Язык информатики»), при составлении текстов для чтения и разработке заданий мы руководствуемся принципом профессиональной заинтересованности.

Так, в процессе обучения блоку «Язык физики» учащимся предлагается изучение темы «Материя

и ее движение». С помощью данного научного текста преподаватель отрабатывает большое количество грамматического материала, проводит объемную предтекстовую работу, акцентирует внимание на фонетике текста, а также предлагает студентам систематизировать и отработать на практике имеющиеся у них знания и навыки.

МАТЕРИЯ И ЕЕ ДВИЖЕНИЕ

Физика – это наука о природе. Земля, вода, растения, животные, люди – это природа. Все, что нас окружает, – это материя. Например, вода, воздух, Земля, Солнце – это материя.

Материя существует в двух видах: вещество и поле. Например, вещество – это вода, кислород, воздух, стекло, железо, алюминий и т.д.; поле – это гравитационное поле, электрическое поле, магнитное поле, электромагнитное поле и т.д.

Материя всегда движется. Движение – это любое изменение материи. Материя существует в движении. Материя существует только в пространстве и во времени. Движение, пространство и время – это формы существования материи.

Формы движения материи: физическая; химическая; биологическая; социальная. Физика состоит из нескольких частей: механики, молекулярной физики, термодинамики, электромагнетизма, оптики, атомной и ядерной физики.

Физика изучает физическую форму движения материи.

Первый этап – знакомство с новой лексикой и классификация новых слов по родам. Применительно к нашему тексту – это слова «Земля», «воздух», «вода», «стекло», «окружать», «существовать», «магнитный», «гравитационный», «молекулярный». Все они предлагаются в учебнике в структурированном виде. Например: «физика» - ОНА, «закон» - ОН, «движение» - ОНО. Обязательным компонентом является повторение вслух за учителем предложенной лексики. Этот процесс позволяет свести к минимуму возможные ошибки при чтении текста, а также ликвидировать «боязнь» студента сделать ошибку в условиях группового занятия. В ходе знакомства с новыми словами и сочетаниями обязателен перевод слова на родной язык (работа со словарем и запись ответов в тетрадь). Отработан на практике и метод опережающего обучения, когда студенты новую лексику к следующему уроку отрабатывают дома, приходя на занятие с «домашней» заготовкой. Такой путь возможен при условии хорошей языковой подготовки в целом и личностных качеств каждого обучающегося.

Следующий этап – работа со словосочетаниями: прилаг.+сущ. (*магнитное поле*), а также Ф1+Ф2 сущ. (*движение материи*). На наш взгляд, «удачной» в этом отношении является работа студентов в таблице, где слева указывается Ф1 искомого существительного, а справа – Ф2. Именно прописывание слов и их форм положительно влияет на процесс запоминания терминов и их формоизменений.

Знакомство с грамматическими конструкциями, встречающимися в научном тексте – еще одна ступень на пути освоения новых знаний. После отработки произношения новой лексики, происходит «переключение» известных моделей в классическом русском на материал инженерной специальности. Например: элементарная грамматическая конструкция:

что ₁ существует где ₂
--

«Россия – это страна». Сравните: «Земля, вода, воздух – это материя».

Далее предлагаются конструкции:

что ₁ изучает что ₄

«Физика состоит из нескольких частей.»

что ₁ это что ₁

«Материя существует в пространстве и во времени.»

что ₁ состоит из чего ₂

«Физика изучает физическую форму движения материи.»

Выполнение этого вида задания практикуется следующим образом: преподаватель записывает на доске конструкцию в рамке, обязательно выделяя номер формы (падежа), далее предлагает пример, проговаривая каждое слово и объясняя значение лексических единиц. Такая форма работы близка будущим инженерам, которые информацию воспринимают с помощью схем, таблиц, расчетов и формул. Отметим, что грамматические модели должны выдаваться преподавателем дозированно, соответствовать рассматриваемому тексту. Урок не должен быть перегружен конструкциями, примеры которых не встречаются в научном тексте.

В научном тексте «Материя и ее движение» встречается слово «время», которое для студентов

(в особенности, для инженеров-магистрантов) является специфическим. Поэтому преподавателю важно остановиться подробнее, рассмотрев род субстантива и особые формы изменения по падежам, а также добавочную букву *o* в предложении. После отработки фонетических, грамматических и лексических видов заданий можно переходить к чтению.

Чтение научного текста вслух занимает много времени, но является обязательным на подготовительном факультете: «изучающее чтение является ведущим видом чтения при работе с учебно-научными и учебно-профессиональными текстами» [6, с. 141]. Подчеркнем, что участие в процессе чтения научного текста обязательно для всех студентов, независимо от уровня подготовки (в языковых группах количество слушателей варьируется от 7 до 10). Устранение языкового барьера в процессе чтения – одна из важнейших задач педагога РКИ. Анализ активности на уроке позволяет сделать вывод, что студенты на уроках разговорной практики не уделяют достаточно времени чтению. Урок научного стиля речи – отличная возможность компенсировать этот пробел.

Активное взаимодействие обучающихся с текстом также подразумевается при формировании таких умений, как умение устанавливать и анализировать микротемы научного сообщения, различать главную и второстепенную информацию, делить текст на смысловые части и формулировать их основную мысль [7, с. 139], делать перифраз, раскрывать причинно-следственные связи, выявлять имплицитную информацию, составлять план текста и др. [3, с. 81]. «Соотнесение содержания текста с личностным опытом, фоновыми знаниями учащегося требуется для формирования умений определять значимость, достоверность информации, предвосхищать дальнейшее развитие событий, отделять объективную информацию от субъективной, понимать содержание и др.» [1, с. 221].

Конспектирование как особый вид работы предполагает в будущем краткую запись прослушанного текста (лекционного, например). Но студенты подготовительного факультета учатся этому виду работы на примере увиденного. Так, учитель предлагает самые распространенные термины в краткой форме: характеристика – *хар-ка*, прямолинейный – *прям-ный*, являться – *явл-ся*. Для примера возьмем фразу из текста: *Физика – это наука о природе*. В сокращенном виде: *Ф. – н-ка о пр-де*. *Формы движения материи: физическая, химическая, биологическая, социальная*:



Список сокращений представлен в конце учебника. Запись информации в виде схем с использованием общепринятых символов понятна студентам, позволяет получить серьезную подготовку к лекциям в будущей деятельности, где студенты сталкиваются с такими трудностями, как быстрый темп речи преподавателя, соседство с русскими студентами, большое количество терминологии.

Далее преподаватель знакомит студентов с понятием «структура текста», «план». Каждому плану предшествует поиск заголовка и основной мысли научного текста. Составление назывного плана научного текста сопровождается его делением на части.

После записи плана в тетрадь студентами предлагается составить вопросы к научному тексту. Практика говорит о том, что студенты испытывают трудности на этом этапе. Важно отметить: чтобы не происходило смешивание грамматических конструкций с вопросами можно работать так.

1. Физика – это наука о природе. *Что такое физика?*
2. Физика состоит из нескольких частей. *Из чего состоит физика?*
3. Материя существует в движении. *Как существует материя?*
4. Материя движется в пространстве и времени. *Где движется материя?*
5. Физика изучает физическую форму движения материи. *Какую форму движения материи изучает физика?*

Последний этап – попытка устного пересказа текста по плану. Как правило, активные студенты стремятся выполнить это задание в аудитории, чтобы уменьшить количество домашнего задания, а также получить консультацию преподавателя о правильности устного высказывания. Данный вид работы предлагается для самостоятельного изучения и в обязательном порядке контролируется на следующем уроке.

Таким образом, научные тексты являются для иностранных учащихся – будущих инженеров – отправной точкой изучения общенаучной и специальной лексики. При чтении текстов по специальности учащиеся усваивают конструкции, характерные для научного стиля речи, у них формируется языковая и речевая компетенция в объеме, постепенно обеспечивающем возможность осуществлять учебно-

профессиональную деятельность на русском языке сначала в рамках подготовительного факультета, а затем выбранной специальности. Этап работы над научными текстами включает в себя их прочтение, понимание смысла, затем пересказ текста с помощью ключевых слов или таблиц. Данные виды работы предполагают овладение обучающимися навыками анализа, рассмотрения содержания, которое является основой познания научного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абрамова, М. В.** Интерактивный потенциал учебно-научного текста и его реализация / М. В. Абрамова – Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Языкознание. – 2015. – № 5 (100). – С. 218-223.
2. **Авдеева, И. Б.** Проявление "образа мира" инженера на лингвистическом уровне: безличность и неопределенно-личность / И. Б. Авдеева. – Текст: электронный // Международное образование и сотрудничество: [сайт]. – URL: <http://pfig.bstu.ru/shared/attachments/168277> (дата обращения: 22.06.2020).
3. **Балыхина, Т. М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преп. и студ. / Т. М. Балыхина. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с. – Текст: непосредственный.
4. **Даниленко, В. П.** О месте научной терминологии в лексической системе языка / В. П. Даниленко. – Текст: непосредственный // Вопросы языкознания. – 1976. – № 4. – С. 64-67.
5. **Дрога, М. А.** Обучение студентов-иностранцев языку специальности (на примере модульного подхода) / М. А. Дрога. – Текст: электронный // 2018. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34890458_27683541.pdf (дата обращения: 14.06.2020).
6. **Капитонова, Т. И.** Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 271 с. – Текст: непосредственный.
7. **Колосова, Т. В.** Некоторые общие и частные принципы методики обучения чтению / Т. В. Колосова. – Текст: непосредственный // Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова и др.; Под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. — СПб.; М.: Академия, 2003. – 272 с. – ISBN 5-7695-1486-8. – С. 139.
8. **Стилистический энциклопедический словарь русского языка / М. Н. Кожина.** – 2-е изд., стереотип. — М.: Флинта, 2011. — 696 с. – ISBN 978-5-89349-342-9. – Текст: непосредственный.
9. **Ярославская, И. М.** Обучение иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки функционированию языка медицины на занятиях по русскому языку / И. М. Ярославская. – Текст: непосредственный // Лингвистические и психологические особенности преподавания иностранных языков: Сборник материалов межвузовской научно-методической конференции. – Ростов на Дону, 2018. – С. 225-230.

УДК 81'373

А.Л. Кормильцева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СПОСОБЫ НАУЧНОЙ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГО-ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу возможных способов систематизации фразеолого-паремиологического материала русского и английского языков определенной группы в процессе работы над данным пластом устойчивых выражений. На примере группы устойчивых выражений, обозначающих женский интеллект, описывается структурный, лексический, семантический, оценочный и гендерный подходы к научной систематизации.

Ключевые слова: фразеологизмы, паремии, устойчивые выражения, систематизация, лексика, семантика, гендер.

A.L. Kormiltseva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

METHODS OF SCIENTIFIC SYSTEMATIZATION OF THE PHRASEO-PAREMIOLOGICAL MATERIAL OF STRUCTURALLY-DIFFERENT LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the analysis of some possible ways to systematize the phraseological and paremiological material of a certain group of Russian and English languages in the process of working on this field of set expressions. On the example of a group of set expressions denoting female intellect, the author describes structural, lexical, semantic, evaluation and gender approaches to scientific systematization.

Keywords: phraseological units, paremias, set expressions, systematization, lexics, semantics, gender.

Актуальность настоящей работы видится в неослабевающем интересе современных лингвистов к сопоставительным исследованиям на примере разноструктурных языков. Любое сопоставительное исследование пословиц, поговорок, фразеологизмов начинается с изучения фразеолого-паремиологических источников (словарей, сборников), где данные устойчивые выражения так или иначе классифицированы. Проблема подходов к изучению, сопоставлению, сравнению, описанию фразеолого-паремиологических единиц так и не была систематизирована. Целью статьи является попытка собрать и описать наиболее востребованные способы научной систематизации фразеолого-паремиологического материала разноструктурных языков.

Иллюстративный материал для настоящей статьи был подобран узконаправленный, то есть это не просто фразеологизмы, паремии и афоризмы из абсолютно различных источников и различной этимологии, а устойчивые выражения русского и английского языков, обозначающие женский интеллект. Сделано это для того, чтобы на конкретном примере показать различные способы научной систематизации и как их применять к конкретной группе исследуемых единиц. Мы постараемся понять и попробовать применить некоторые научные способы систематизации материала.

Стоит отметить, что многие ученые придерживаются широкого понимания фразеологии и включают в него все устойчивые выражения (собственно фразеологизмы, паремии (пословицы и поговорки), а также афоризмы). Например, *Н.Ф. Алефиренко и Н.Н. Семененко заключают, что пословицы и поговорки «наряду с афоризмами нефольклорного происхождения образуют целый пласт языковых выражений, который входит во фразеологический фонд русского языка (в широком его понимании)»* [1, с. 240], а также, что *«фразеологизмы, паремии и афоризмы – это разновидности устойчивых выражений»* [1, с. 243]. Соответственно, первым предложенным способом научной систематизации может выступить дифференциация пласта устойчивых выражений определенной группы на различные жанры фольклора (паремии, афоризмы и собственно фразеологизмы). Назовем его структурным, так как именно структура устойчивых выражений позволяет провести данное разграничение. Например, к афоризмам мы отнесем высказывания с определенным авторством, обладающие структурой предложения – *откровенная глупость может быть неотразима в женщинах* (А. Мердок) [2, с. 453]; *the attribute of a great lady may still be found in the rule of the four S's: Sincerity, Simplicity, Sympathy and Serenity* (E. Post) [9, с. 335]. Паремии авторством не обладают, также имеют структуру предложения – *честная жена для супруга душа, а с хорошим умом и для всех хороша* [8, с. 86]; *women are great talkers* [12, с. 276]. Фразеологизмы чаще обладают структурой словосочетания – *баба дура* [9, с. 352]; *chuckle chick* [9, с. 349].

Попытки лексической систематизации также не оставляют современную лингвистическую науку. На данном этапе происходит выявление наиболее частотных лексем, используемых как средства создания образности в исследуемых выражениях. Такой способ научной систематизации называется лексическим. Исследуется языковая обрисовка предметов и явлений (посредством лексики). В нашем иллюстративном материале, к примеру, огромное количество лексических единиц представлено для вербализации понятия «женщина». В.А. Ефремов, приводя данные «Русского семантического словаря», заключает, что общеупотребительными являются 8 лексем: *бабушка, дама, девочка, девушка, женщина, старуха, тетья* [4, с. 108-109]. Предполагается также включение в поле анализа и номинации «баба», являющейся достаточно частотной в паремиологических сборниках, но не имеющая эквивалента в английском языке. Во фразеолого-паремиологическом материале зачастую представлены более конкретизированные лексемы: *девушка/girl, девка/girl, мать/mother, жена/wife, свекровь, теща* и др. Таким образом, лексема *женщина/woman* может быть представлена в качестве родовой / ядерной лексемы. Замена ей в русскоязычном паремиологическом материале могут быть лексемы *баба, кума*. Например: *у бабы ума, что волос на яйце* [9, с. 352]; *women are ships and must be manned* [9, с. 335].

Следствием лексического подхода может выступить формирование различных лексико-семантических групп, по З.К. Тарланову *«объединение двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям»* [10, с. 80]. Согласно лексическому компоненту, в лексическом поле «женский интеллект» выделяются лексико-семантические группы (ЛСГ): «Женщина» – *женщина должна быть умной настолько, чтобы суметь прикинуться дурачком* [6], *what a woman has to say above a whisper isn't worth listening to* [12, с. 276]; «Имя собственное» – *хороша Мама, да не наша* [7, с. 10], *all my eye and Betty Martin* [11, с. 10]; «Метафорические наименования лиц женского пола» – *знала б наседка, узнает и соседка* [9, с. 339], *a poor beauty finds more lovers than husbands* [12, с. 16]. В свою очередь ЛСГ «Женщина» подразделяется на лексико-семантические подгруппы (ЛСП): «Атрибуты лиц женского пола» – *бог красоте ума не привязал* [6], *beauty and folly are old companions* [12, с. 49]; «Характеристика

лиц женского пола» – *умница как пестрая курица* [6], *(as) cunning, as a fox* [11, с. 67] и «Родственные отношения» – *у хорошей свекрови и сзади глаза* [6], *a good wife makes a good husband* [11, с. 11].

Семантический анализ фразеолого-паремиологического материала позволяет выявить семантические отношения, лежащие в основе внутренней формы устойчивых выражений. По Дж. Лайонз, семантика приравнивается к «языковому значению» [5, с. 27]. Это есть следующий способ научной систематизации, который можно применить к исследуемому материалу. Пример семантических соотношений в устойчивых выражениях, обозначающих женский интеллект: женский интеллект – непостоянство / эмоциональность / инфантильность / болтливость / хитрость / образованность / упрямство / глупость / интуиция / мудрость / добродетель: *милая жена – половина добра, умная жена – добру голова* [6]; *a woman has an eye more than a man* [12, с. 92].

Следующий способ научной систематизации – вычленение из материала единиц с положительной, отрицательной и нейтральной оценкой, а также выявление преобладающей группы. Данный способ можно назвать оценочным. Оценка в языке представлена на всех уровнях, включая устойчивые выражения. Например, сравним русскоязычные выражения: *собака умней бабы, на хозяина не лает* [8, с. 73] и *женский ум да умение доброму мужу во спасение* [6]. Первое выражение отрицательно оценивает женский интеллект, сравнивает его с животным, второе же, наоборот, превозносит женский ум над мужским. Англоязычными примерами оценочных высказываний могут служить: *three things can make a woman naught: a giddy brain, a heart that's vain, a face in beauty's fashion wrought* [9, с. 336]; *a woman is the key to life's mystery* [12, с. 92].

Далее, в связи с развитием гендерных отношений в современном мире все более широкому кругу читателей становится интересен вопрос рефлексии гендерных стереотипов, складывающихся веками, в языковом фонде. «Гендер» – «gender», а также «пол» – «sex», представляют собой понятия, которые предполагают детальное рассмотрение и принятие одной из точек зрения на их трактовку. Здесь представляется возможность проследить, каким образом гендерные отношения проявляются в изучаемом материале. Главным лингвистическим приемом при работе с паремиолого-афористическим фондом можно считать определение гендерной значимости / маркированности, которая представляет вербальное обозначение пола референта в исследуемых единицах. Например, в выражениях *чем умнее жена, тем сильнее семья* [6] и *a woman's wit is a help* [12, с. 81] присутствует вербальное обозначение пола референта, это *жена* и *woman*. Соответственно, можно говорить о гендерной маркированности подобных выражений. Примеры критериев отбора устойчивых выражений по гендерному принципу можно встретить в трудах О. А. Васьковой. Это: структурный – в состав выражений входят лексемы, называющие лицо женского пола; семантический – единицы, «образная составляющая» которых отсылает к референту-женщине; и единицы, «референция» которых имеет гендерные ограничения [3, с. 10].

Таким образом, в рамках сопоставительных исследований к фразеолого-паремиологическому материалу разноструктурных языков могут быть применены следующие способы научной систематизации: структурный, лексический, семантический, оценочный, гендерный. Представленный список может быть дополнен иными подходами к классификации фразеолого-паремиологического материала в ходе дальнейших научных изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алефиренко, Н.Ф.** Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семеново. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с. – Текст : непосредственный.
2. Большая книга афоризмов / сост. К.Душенко. – М.: Litres, 2020. – 1184 с. – Текст : непосредственный.
3. **Васькова, О.А.** Гендер как предмет лексикографического описания: на материале фразеологии: дисс. ... канд. филол. наук / О.А. Васькова. – М., 2006. 177 с. – Текст : непосредственный.
4. **Ефремов, В.А.** Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства «мужчина-женщина»: дисс. ... д. филол. наук / В.А. Ефремов. – Санкт-Петербург, 2010. – 407с. – Текст : непосредственный.
5. **Лайонз, Дж.** Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В. Морозова и И.Б. Шатуновского; под общ. ред. И.Б. Шатуновского / Дж. Лайонз. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 400 с. – Текст : непосредственный.
6. Муж и жена – пословицы и поговорки – URL: <http://arina-nikitina.ru/article/muzh-i-zhenaposlovitsi-i-pogovorki> (дата обращения 17.08.2020). – Текст : электронный.
7. **Надель-Червинская, М.** Личные имена русской паремиологии. Лингвокультурологический словарь. – Тернополь: Крок, 2011. – 258 с. – Текст : непосредственный.

8. Русский народ: пословицы, загадки, сказки / В.И. Даль, Д.Н. Садовников, А.Н. Афанасьев. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 384 с. – Текст : непосредственный.
9. Соловьева, Н.С. Динамика гендерных стереотипов в английской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологии): монография / Н.С. Соловьева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 466 с. – Текст : непосредственный.
10. Тарланов, З.К. Методы лингвистического анализа: для вузов. / З.К. Тарланов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 236 с. – Текст : непосредственный.
11. Шитова, Л.Ф. Proper Name Idioms and Their Origins = Словарь именных идиом / Л.Ф. Шитова. – СПб.: Антология, 2013. – 192 с. – Текст : непосредственный.
12. Sayings Usual and Unusual. – London: Worldsworth Editions Limited, 2007. – 295 p. – Текст : непосредственный.

УДК 82.01/09

Д.С. Корягина,

Научный руководитель – Л.А. Мельникова

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,
Балашовский институт (филиал)*

ТЕМА ЛЮБВИ В ПОВЕСТИ Г. БЁЛЛЯ «ПОЕЗД ПРИШЕЛ ВОВРЕМЯ»

Аннотация. Статья посвящена осмыслению особенностей раскрытия темы любви в повести Г. Бёлля «Поезд пришел вовремя». Посредством метода целостного анализа художественного текста выявляется роль и значение любовного чувства в жизни центральных персонажей произведения.

Ключевые слова: Г. Бёлль, Андреас, Олина, сюжет, образ, тема любви.

D.S. Koryagina,

Scientific supervisor – L.A. Melnikova

Balashov Institute of the Saratov State University, Balashov, Russia

THE THEME OF LOVE IN THE STORY BY H.BÖLL ‘THE TRAIN WAS ON TIME’

Abstract. The paper is devoted to the comprehension of the peculiarities of the disclosure of the theme of love in the story of H. Böll ‘The train was on time.’ Through the method of holistic analysis of a literary text the role and significance of love feelings in the life of the central characters of the work are revealed. It is concluded that even under war conditions love has the status of an enduring life value on the minds of the heroes.

Keywords: H. Böll, Andreas, Olina, plot, image, theme of love.

Генрих Бёлль (1917 – 1985) – один из крупнейших немецких писателей XX века, произведения которого пользовались большой популярностью в нашей стране. Причиной тому стала его позиция творца-гуманиста: он честно и открыто писал о Второй Мировой войне, показывая ее глазами простых немецких солдат, которые большинстве своем шли воевать под командованием Гитлера далеко не по собственной воле. В своих произведениях Г. Бёлль изображает неприглядную картину той войны, о которой он знал не понаслышке, так как он сам принимал в ней участие.

Повесть «Поезд пришел вовремя» является первым крупным произведением Генриха Бёлля, она увидела свет в 1949 году. События, разворачивающиеся в повести, происходят незадолго до окончания Второй мировой. В центре сюжета – история судьбы молодого солдата Андреаса, который по приказу командования вынужден отправиться на Восточный фронт. Главный герой понимает, что эта война проиграна Германией. Он осознает, что едет туда, где все умирают, и этот страх не позволяет ему думать о чем-то другом кроме смерти. Андреас пророчески предчувствует неизбежность собственной гибели. Кульминационной точки переживания этого персонажа достигают в тот момент, когда он начинает считать дни и часы до момента своего прибытия на линию фронта и искать на карте то место, где должен будет умереть: «Воскресенье! – вдруг пронзило его... Пустота... Почти пустота. Мягкое, очень-очень грустное и неопределенное чувство. Я умру в воскресенье утром между Львовом и Черновицами» [1].

Однако повесть «Поезд пришел вовремя», несмотря на подробное описание солдатского быта, нельзя назвать произведением только о войне, поскольку одной из ключевых тем, которая раскрывается в процессе повествования, в этом тексте является также тема любви. Изображенная Г. Бёллем любовь, возникающая между представителями двух враждующих государств, оказывается тем, что сближает этих несчастных людей со сломанными судьбами, ломая разъединяющие их национальный и идеологические барьеры.

Особенно примечателен в данной повести образ женщины, который в художественном творчестве

Генриха Бёлля занимал особое место. Женские персонажи в произведениях немецкого писателя – это, как правило, сильные женщины, готовые претерпевать многие лишения, преодолевать трудности и невзгоды ради благополучия своей семьи, своих возлюбленных, своей родины.

Именно такой женщиной предстает главная героиня повести «Поезд пришел вовремя» – Олина, польская девушка, которая, оказавшись в эпицентре разгоревшейся войны, вынуждена отправиться работать в бордель. Там она по крупицам собирает важную информацию, получаемую ею от немецких солдат и офицеров, для того, чтобы затем передать ее представителям польского партизанского движения и таким образом внести свою лепту в борьбу против фашистских захватчиков. Автор наделяет образ центральной женской героини противоречивыми чертами: «Из этого кукольного личика, из каждой его поры проглядывает чувственность. Нет, она не невинная пастушка, она очень даже развращенная пастушка» [1]. С одной стороны, Олина является заложницей сложившихся обстоятельств, жертвой военного времени, отчасти сохраняющей чистоту и светлость души. С другой – героиня, занимаясь передачей информации, совершенно сознательно становится виновницей гибели многих людей, находящихся на линии фронта.

В образе Олины испорченность, вызванная ее специфическим образом жизни, удивительно плавно сочетается со святостью, неискушенностью и жертвенностью, готовностью пойти на многое ради спасения своего возлюбленного. В ней ярко выражено умение подняться над грязью внешней действительности, способность к нравственному преображению и созидающее участие в жизни окружающих [2, с.39]. Любовь Олины к Андреасу можно назвать жертвенной, поскольку ради его спасения она отказывается от своих принципов и фактически, предает свою страну.

Встреча героев происходит за ночь до их гибели. Между персонажами завязывается диалог, в котором откровенно и искренне рассказывают друг другу о своем прошлом. В процессе беседы выясняется, что Андреас и Олина – ровесники, родившиеся в один год и месяц, одинаково любящие и ценящие музыку. Мотив музыки является одним из ведущих в повести. Придя в бордель, Андреас хочет послушать музыку, во время общения с Олиной он просит ее сыграть ему что-нибудь из Бетховена. В ответ на эту просьбу Олина исполняет простую любовную песенку, которую, тем не менее, она умело превращает в сонату: «Но она снова заиграла “Я танцую с тобой, как на небе, на седьмом небе любви...”». Сейчас она играла тихо, совсем тихо, под стать сумеркам, которые тихо вползали через незанавешенное окно в комнату. Поразительно! Звуки были четкие и отдельные, как отточие. Она играла совсем тихо, и казалось, что этот рояль в публичном доме вдруг превратился в клавиесин» [1]. Главный герой настолько проникается ее исполнением, что теряет между жестокой реальностью и сладкой мечтой. В своих грезах он переносится в другое столетие и представляет, что перед ним играет на фортепиано его возлюбленная. Возвращение мыслей в ужасающее его настоящее вселяет в него страх и усиливает тревогу.

Благодаря музыке герои смогли лучше понять друг друга и выразить свои настоящие чувства. После встречи и разговора с Андреасом Олина осознает ошибочность выбранного ею пути, ведь ее подпольная работа часто приводила к гибели на войне невинных. Героиня понимает, что не может ненавидеть Андреаса, как должна ненавидеть всех немецких солдат, и признает, что он был первым и единственным, кого она смогла по-настоящему полюбить.

Любовь Андреаса к Олине – платоническая, не завязанная на физическом влечении. Андреас понимает, что выглядя внешне искушенной, по своей сути Олина является невинной. Осознание этого помогает ему понять, что между ним и Олиной возникает любовь, основанная на духовном влечении друг к другу. Именно соприкосновение с высоким началом позволяет Андреасу решиться на откровенность и рассказать о предчувствии своей скорой смерти Олине [3, с.108]. Для немецкого солдата, который уже осознает неизбежность своей трагической кончины, вспыхнувшая в его сердце любовь к польской девушке становится неким толчком к действию, попыткой изменить свою судьбу.

Любовь дает героям слабую надежду на светлое будущее, на жизнь вдвоем где-то вдалеке от войны. Однако поспешное решение Олины покинуть бордель, отчаянное желание защитить своего возлюбленного и отдалить его от линии фронта, в итоге приводят вовсе не к желаемому спасению, а, наоборот, к гибели персонажей. И Андреас, и Олина, и товарищи юноши, которых он хотел защитить от смерти на войне, погибают, когда по их машине открывают огонь. Жестокая действительность оказывается сильнее иллюзорных и хрупких надежд двух влюбленных героев, поэтому все их мечты на лучшее будущее терпят крушение: «В тусклых сумерках, которые еще не золотил ни один солнечный луч, он вдруг различил у себя над головой свисающую с искромсанного железа руку Олины и понял, что на лицо ему капает ее кровь. И тогда он и вправду заплакал, но уже не узнал этого...» [1].

В своей повести «Поезд пришел вовремя» Генрих Бёлль показывает, как любовь помогает двум потерянными людям со сломанной судьбой обрести самих себя друг в друге. Несмотря на трагичный

финал произведения, писатель подчеркивает живительную силу любви, которая способна преодолеть любые преграды на своем пути, залечить старые раны и вселить каплю надежды в отчаявшиеся души. В своей повести немецкий автор пытается показать, что даже во время войны любовь остается для людей главной жизненной ценностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бёлль, Г. Поезд пришел вовремя / Г. Бёлль. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=5546> (дата обращения: 08.10.2020). – Текст: электронный.
2. Мельникова, Л. А. Аллюзии как форма рецепции художественного опыта Ф. М. Достоевского в повести Г. Бёлля «Поезд пришел вовремя». – Текст: непосредственный // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2019. – № 3 (180). Март. – С. 35–40.
3. Мельникова, Л. А. Осмысление проблемы воскрешающей любви в творчестве Г. Бёлля и традиции Ф. М. Достоевского. – Текст: непосредственный // Междисциплинарные связи при изучении литературы. – Саратов. – 2019. – С. 104–109.

УДК 372.881.1

Н.С. Косова¹, В.Ю. Юганова¹,

¹Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 14» г. Нижнекамск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Главная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, развитие, урок, метод проектов, коммуникативные умения, лингвокультура, межкультурная коммуникация.

N.S. Kosova¹, V.U. Yuganova¹,

¹Municipal budgetary educational institution «Lyceum № 14», Nizhnekamsk, Russia

PROBLEMS OF TEACHING MULTICULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The main purpose of teaching foreign languages as a means of communication between representatives of different nationalities and culture is that languages should be studied in an inseparable unity with the world and culture of people who speak these languages.

Key words: foreign language, motivation, development, lesson, project method, communication skills, linguoculture, intercultural communication.

В современном мире глобализации и стремительного развития информационных технологий повысился интерес к проблемам межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация – это взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков – это две тесно связанные между собой дисциплины. Обучение иностранным языкам в школе – это не только изучение грамматики и фонетики, но и понимание иноязычной культуры. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру.

Язык наиболее точно и ярко иллюстрирует менталитет народа, особенности его культуры. Ученик на уроках иностранного языка изучает язык и культуру неизвестного ему народа, он сравнивает и находит различия, расширяет свой кругозор. Он начинает постигать язык и через него культуру этой страны. Он двигается при этом в постоянном сравнении своей и чужой культуры. В процессе обучения иностранному языку у ученика появляется желание преодолеть языковой барьер, открыть для себя необычное и удивительное в культуре страны изучаемого языка. Изучение другой культуры начинается, прежде всего, с изучения иностранного языка. Обучающиеся знакомятся с новой языковой формой и открывают для себя ту часть культуры, которая лежит за ним. Но следует помнить, что правильное понимание иностранной культуры может быть только при сопоставлении с родной культурой, с теми знаниями, которыми уже овладели обучающиеся в процессе обучения.

Процесс обучения иностранному языку проходит вне языковой среды, поэтому задача учителя сделать из учащихся в будущем интересных собеседников для потенциальных носителей языка.

В данной ситуации учитель – это проводник, он оказывает огромное влияние на мировоззрение обучающихся. Например, учитель старается часто использовать культурологический материал в течение урока, он формирует у обучающихся осознанное представление о культуре, быте, менталитете народа. В дальнейшем обучающийся уже имеет целостную картину сложившегося уклада жизни в стране и не претендует на внесение в нее изменений или привычек.

Основные задачи учителя – научить ученика:

- понимать устные и письменные сообщения по теме урока;
- самостоятельно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- выполнять проектные работы;
- работать самостоятельно и в коллективе.

Существует несколько путей одновременного преподавания языка и культуры.

1. Ролевые игры – когда учащиеся входят в положение представителя другой национальности и, стараясь сохранить особенности его культуры и языка, разыгрывают сценки по теме. Это форма театрализованного представления требует, выражаясь языком актеров, максимального проникновения в роль, а значит серьезной подготовки, поиска материалов в книгах и средствах массовой информации.

2. Контакты с представителями других культур с помощью ВЭБ-камеры, личной переписки, приглашение представителей других культур на уроки для «живого» общения, что способствует преодолению языкового барьера.

3. Выполнение проектных работ на уроках иностранного языка (индивидуальный или коллективный проект). Учащиеся в процессе многократного коллективного обсуждения приходят к совместному решению, которое чаще всего им предлагается зафиксировать в письменном или графическом виде. Затем команда либо отстаивает и аргументирует свою коллективную позицию, либо вносит вклад в решение коммуникативной задачи более крупного масштаба. Основным смыслом данного подхода в том, что акцент с разнообразных упражнений переносится на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами, так как в основе проекта лежит какая-то проблема. И для того, чтобы решить проблему обучающиеся должны владеть большим объемом различных предметных знаний, которых будет достаточно для решения данной проблемы. В процессе работы над проектом у обучающихся повышается интерес к изучению иностранного языка, развивается творческое мышление, воображение, самостоятельность.

4. Подготовка индивидуальных сообщений, где учащиеся выбирают страну и готовят 10-минутный обзор по теме. Например, тема «Education», учащийся представляет информацию, другие слушают и готовятся к аргументированному обсуждению темы. В конце занятия учащиеся разрабатывают, например, идеальную систему среднего образования в нашей стране.

5. Групповые сообщения или диалоги, в которых сравниваются или анализируются культурные особенности разных стран в определенной области (еда, образование, мода и т.д.). Диалогическая речь в формировании межкультурной коммуникации обеспечивает равноправные отношения между говорящими.

6. Игра – например, «инструктаж туристов перед поездкой в определенную страну». Инструктор рассказывает о той стране, которую он выбрал и готовится отвечать на вопросы одноклассников. Основная задача «инструктора» сообщить будущим «туристам» самую необходимую информацию для адаптации в данной стране.

Данная организация урока повышает мотивацию обучающихся к пониманию и овладению иноязычной культуры. Они осознают свои усилия, и понимают степень ответственности за результаты обучения. При этом реальный индивидуальный опыт учеников включен в процесс обучения, а сами обучающиеся имеют возможность вступить в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями изучаемого языка. Обучение межкультурной коммуникации не может быть без включения в процесс обучения лингвострановедческого аспекта. Современный мир диктует свои требования и подходы к обучению, поэтому страноведческая информация, которая изучается на уроке, должна быть представлена таким образом, чтобы потребности и интересы обучающихся соответствовали их ровесникам в стране изучаемого языка.

В заключение хотелось бы сделать акцент на том, что основная цель обучения иностранному языку – развитие у учащихся способности к межкультурному взаимодействию и к использованию иностранного языка как инструмента этого взаимодействия. Чтобы достичь ее, необходимо всегда помнить, что в центре этого взаимодействия находится ученик, который выступает не только как субъект учебного процесса, но и как центральный субъект межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Боголюбова, Н. М.** Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учебное пособие / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – Санкт Петербург: СПбКО, 2009. – Текст: непосредственный.
2. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) / Л.В. Кудрявцева. – Текст: непосредственный // Иностраный язык в школе. – 2007. – № 4.
3. **Кузьменкова, Ю. Б.** От традиций культуры к нормам речевого общения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – Изд. дом ГУ ВШЭ. – М., – 2005. – Текст: непосредственный.
4. **Обдалова О.А.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации / О.А. Обдалова, С. К. Гураль // Язык и культура, 2012. – № 4.
5. **Лебедева, Н.М.** Культура и инновации: к постановке проблемы / Н.М. Лебедева, Е.Г. Ясин. – Текст: непосредственный // Форсайт. – 2009. – №2.

УДК 821.161.1

Д.В. Кротова,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

ТРАГИЧЕСКОЕ В ПОЭМЕ ВЕН. ЕРОФЕЕВА «МОСКВА – ПЕТУШКИ»

Аннотация. В статье выявляются и систематизируются уровни раскрытия трагического начала в поэме Вен. Ерофеева «Москва – Петушки». Доказывается, что трагическое реализуется в тексте поэмы в отношениях главного героя и общества, в организации советского социума как такового, а также на бытийном уровне.

Ключевые слова: современная литература, Вен. Ерофеев, «Москва – Петушки», трагическое, конфликт, индивидуализм, советское общество.

D.V. Krotova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

TRAGIC IN VEN. YEROFEEV'S POEM «MOSCOW – PETUSHKI»

Abstract. The article identifies and systematizes the levels of disclosure of tragic in Ven. Yerofeyev's poem «Moscow – Petushki». It is proved that the tragic is realized in the text of the poem in the relations of the protagonist and society, in the organization of Soviet world as such, as well as at the existential level.

Keywords: modern literature, Ven. Yerofeyev, «Moscow – Petushki», tragic, conflict, individualism, Soviet society.

Поэма Ерофеева «Москва – Петушки» – произведение сложное и насыщенное многообразными смыслами. При внешней незатейливости сюжета и пронизывающем поэму блестящем юморе, в произведении подняты глубокие социальные и экзистенциальные вопросы. В эпиграфе это сочинение не случайно названо автором «трагическим». В настоящей работе будет рассмотрено, как именно и на каких уровнях в поэме раскрывается трагическое начало.

Как эстетическая категория трагическое предполагает «неразрешимый художественный конфликт (коллизию), развертывающийся в процессе свободного действия героя и сопровождающийся страданием и гибелью героя или его жизненных ценностей» [4]. В отношении поэмы «Москва – Петушки» правомерно говорить о трагическом конфликте, который реализуется на нескольких уровнях: между личностью и обществом, внутри самого общества, а также в бытийном плане. Рассмотрим каждый из уровней раскрытия трагического начала в поэме более подробно.

Первый уровень связан с *катастрофическим несоответствием личностных устремлений главного героя и общественных установок*. Веничка Ерофеев, автобиографический герой, не вписывается в декларируемые нормативы общественной жизни, не находит себе места в советском социуме, не видит возможности соответствовать принятым установкам. Он отстаивает свое право быть другим, не разделять тех ценностей, которые навязывает общество и эпоха. «Я остаюсь внизу, и снизу плюю на всю вашу общественную лестницу. Да. На каждую ступеньку лестницы – по плевку» [1, с. 42].

Питие Венички, постоянные возлияния – это не что иное, как форма протеста. Он не желает разделять общих правил и принципов, защищает свое право думать иначе и жить иначе. Вся страна должна строить социализм, а он не желает участвовать в этом строительстве, потому что не принимает советских социальных идеалов. Официальная идеология признает общественное выше личного, а герой

поэмы защищает свое право ценить прежде всего индивидуальное, а не общезначимое. Страна идет якобы к светлому будущему, где все будет организовано правильно и справедливо, в соответствии с марксистско-ленинскими идеями, а Ерофееву такое светлое будущее не нужно, он не приемлет для себя лично подобных перспектив. Его светлое будущее – это сугубо частный мир: возлюбленная, сын, Петушки, «где жасмин не отцветает и птичье пение не молкнет» [1, с. 56]. Он не хочет участвовать в общественном строительстве, потому что осознает, что советские социальные установки и его личные, персональные жизненные ориентиры абсолютно не совпадают. Пьянство для Венички Ерофеева, таким образом, – это способ уйти от давления внешнего мира, самый простой путь забыться, отрешиться от тягостной для него социальной действительности.

Трагическое как эстетическая категория часто подразумевает *гибель героя*, который попадает в ситуацию непреодолимых противоречий, и единственным выходом для него становится только смерть. В поэме «Москва – Петушки» главный герой также погибает. С точки зрения сюжета, финальная сцена гибели Венички допускает различные объяснения, в том числе, можно предположить, что четверо неизвестных разбойников ему просто привиделись в пьяном бреду и были не чем иным, как галлюцинацией. Но смысловое наполнение финальной сцены убийства глубоко и символично: гибель Венички – это следствие острого, неразрешимого конфликта между героем и обществом, и закономерным и единственно возможным итогом этого конфликта становится именно смерть.

Следующий уровень выявления трагического начала в поэме – это острейшие противоречия в жизни общества. Речь идет о существенном разрыве между декларируемой общественной ситуацией – и реальностью социума. В Советском государстве декларировался путь ко всеобщему счастью, справедливости, благу, – а Вен. Ерофеев, по справедливому замечанию А. Зорина, «идиллическим мифам официальной пропаганды <...> противопоставляет чудовищно-гротескную картину спившейся страны» [2, с. 258]. В поэме пьянствующим показан не только главный герой, но и практически все, кто его окружает. Читатель здесь почти не встречает трезвых персонажей, за редкими исключениями. Люди пьют, потому что жизнь обманывает их: им обещают счастье, всеобщее равенство и благо, а на самом деле их существование зачастую скудно и основано вовсе не на справедливости. Питание – это самый доступный способ забыться, преодолеть то разочарование, которое несет в себе реальность.

Наконец, *третий уровень реализации трагического начала в поэме – бытийный.* В поэме раскрывается мысль о том, что существование человека исходно конфликтно и противоречиво, а мироустройство как таковое заведомо несет в себе трагическое начало. Достижение истинного блага, реализация замыслов и претворение в жизнь чаемых представлений о счастье для человека становится зачастую невозможно. Так, для Венички мир Петушков, «земной рай», оказывается катастрофически недостижим. Главный герой обретает свой идеал, но лишь на краткое время: найдя в Петушках свое счастье, он в итоге теряет все. Внешние обстоятельства разлуки с возлюбленной и сыном выглядят в определенной степени комическими (в электричке слишком много выпил, заснул, не вышел вовремя в Петушках и уехал обратно), но внутренне эта комическая ситуация наполнена глубинным онтологическим смыслом: принципиальная недостижимость идеала, невозможность удержать счастье.

В антураже сниженных мотивов эта идея находит отражение и во многих других эпизодах поэмы. Например, речь идет об истории приятеля Венички, который был влюблен в знаменитую арфистку Ольгу Эрдели, – и нашел утешение, когда Веничка привел к нему пьяную бабу с балалайкой, уверяя, что это и есть прославленная исполнительница Эрдели. Очевидно курьезная ситуация на самом деле заключает в себе глубокую и серьезную мысль о том, что идеал оказывается зачастую профанирован, опошлен в реальной жизни и стремление к высокому оборачивается насмешкой, пародией.

Не случайно в поэме неоднократно звучат восклицания главного героя: «О, эта утренняя ноша в сердце! о, иллюзорность бедствия! о, непоправимость!» [1, с. 11], «о, тщета! О, эфемерность!» [1, с. 12]. Эти воззвания зачастую спровоцированы обстоятельствами комического свойства: магазины еще не открылись, и главный герой «страждет», не имея возможности опохмелиться. Но слова о тщете жизни обретают здесь и свой истинный, настоящий смысл, поскольку человеческое существование в поэме осмыслено как изначально несовершенное и противоречивое.

Онтологический трагизм поэмы заключается и в том, что *добро здесь заведомо слабее, нежели разрушительные, деструктивные силы.* Главный герой, Веничка, несет в себе благое начало: любовь к людям, сострадание, милосердие. «Бог, умирая на кресте, заповедовал нам жалость <...> Жалость и любовь к миру – едины» [1, с. 108], – формулирует Веничка в одном из своих внутренних монологов. На протяжении всей поэмы он никому не делает зла. «Надо чтить <...> потемки чужой души, надо смотреть в них, пусть даже там и нет ничего <...> все равно: смотри и чти, смотри и не плюй...» [1, с. 107]. Но добрые начала оказываются побеждены: Веничка убит четырьмя преступниками, облик которых воплощает собой и власть системы, государства над человеком (не случайно они настигают его

недалеко Кремля), и, в то же время, абстрактное зло, зло как таковое. Оно оказывается сильнее добра – и в этом заключается бытийный трагизм поэмы.

Размышляя о содержании этого произведения, нельзя не отметить и противостоящие трагическому началу комические элементы. Средства создания комического здесь весьма разнообразны, но особенно значимым оказывается *языковой комизм*. Речь идет прежде всего о смешении дискурсов – возвышенного и приземленного, патетического и нарочито сниженного. Наиболее ярко подобное сочетание проявляется в описании возлюбленной главного героя: самые высокие характеристики Ерофеев соединяет с жаргоном. Смешение дискурсов в принципе характерно для постмодернизма, а также присутствует и в неомодернистской литературе более позднего этапа – например, в прозе Е. Водолазкина, М. Шишкина и других авторов (см. подробнее: [3]). Так, в некоторых эпизодах «Лавра» соединяются фразы на древнерусском языке и современная лексика, порой даже жаргонная. Подобную стилевую игру в прозе Водолазкина можно в определенной степени считать продолжением тех принципов письма, которые разрабатывались Ерофеевым. Но в «Лавре» – неомодернистском произведении – обращение к подобному приему преследует не только комические цели. Соединение столь далеких лексических пластов выражает идею принципиального единства временного континуума, глубинной общности ушедших эпох и современности, а раскрываемые в романе коллизии, таким образом, обретают характер вечных, вневременных.

Поэма «Москва – Петушки», при безусловном наличии элементов комизма – языкового, ситуативного и пр., содержит глубокие трагические смыслы. В статье показаны уровни выявления трагического начала в этом тексте, каждый из которых в той или иной степени нашел отражение и в творчестве Ерофеева последующих лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ерофеев, Вен.** Москва – Петушки. – СПб.: Азбука, 2016. – 192 с. – Текст: непосредственный.
2. Зорин, А. Пригородный поезд дальнего следования. – Текст: непосредственный // Новый мир. – 1989. – №5. – С. 256–258.
3. **Кротова, Д.В.** Современная русская литература. Постмодернизм и неомодернизм. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: МАКС Пресс, 2018. – 224 с. – Текст: непосредственный.
4. Литературный энциклопедический словарь / [подгот. Е. И. Бонч-Бруевич и др.]; под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – Москва: Сов. энцикл., 1987 – URL: <https://1599.slovaronline.com/> (дата обращения: 2.08.2020). – Текст: электронный.

УДК 37.018.8

Г.Н. Кузнецова,

*Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва,
г. Санкт Петербург, Россия*

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

Аннотация. В данной статье говорится о роли воспитательной работы в обучении иностранных курсантов. Автор особо подчёркивает важность проведения такой работы с курсантами подготовительного и первого курса, отмечая сложность социального и культурного адаптационного периода обучающихся. В статье предлагается положительный опыт воспитательной работы автора в аудиторное и во внеаудиторное время.

Ключевые слова: воспитательная работа, иностранные курсанты, социальная адаптация, культурная адаптация, аудиторная работа, внеаудиторная работа, толерантность.

G.N. Kuznetsova,

Military Academy of logistics named after General of the army A.V. Khrulev, Saint Petersburg, Russia

ROLE OF EDUCATIONAL WORK IN THE ORGANIZATION OF TRAINING AND INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN CADETS

Abstract. This article discusses the role of educational work in the training of foreign cadets. The author emphasizes the importance of conducting such work with students of the preparatory and first year, noting the complexity of the social and cultural adaptation period of students. The article offers a positive experience of the author's educational work in the classroom and in extracurricular time.

Keywords: educational work, foreign cadets, social adaptation, cultural adaptation, classroom work, extracurricular work, tolerance.

Воспитательная работа является важной составляющей частью учебного процесса подготовки иностранных курсантов, а также одним из направлений деятельности преподавателей. Несомненно, что данный труд не ограничивается временем аудиторных занятий, что влечет за собой порой сложную, но очень интересную и эмоционально насыщенную взаимную работу.

Воспитательную работу мы рассматриваем как целостный и непрерывный процесс формирования у иностранных курсантов высоких профессиональных и этических качеств. Комплексный характер воспитательной деятельности подразумевает различные формы воспитательного воздействия, в том числе в процессе изучения курсантами русского языка.

О благотворном влиянии воспитания на образование, о их неразрывной связи много раз говорили лучшие ученые, педагоги, методисты, философы. Например, Л.Н. Толстой размышлял так: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» [6].

Также примечательно высказывание Н.М. Карамзина: «Давно называют свет бурным океаном: но счастлив, кто плывет с компасом! А это дело воспитания» [2]. А по словам К.А. Гельвеция: «Чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы» [1].

Кафедра русского языка Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва считает, что основной целью обучения иностранных курсантов является не только профессиональная подготовка специалистов, но и формирование личности обучаемого, его высоких моральных, культурных и нравственных качеств. Благоприятствуют этому условия, которые создаются на занятиях по русскому языку: живое взаимодействие с преподавателем и другими курсантами, использование учебного текстового материала, атмосфера толерантности и сотрудничества.

В большой мере моральный, нравственный интеллектуальный потенциалы курсантов, воплощаются на базе выверенной взвешенной организации воспитательной работы кафедры, проводимой как во время аудиторных занятий, так и реализуемой во внеаудиторные часы.

На кафедре разработан план воспитательной работы, целью которой являются:

- формировать навыки языковой культуры, представления о русской культуре, традициях, этикете;
- развивать, совершенствовать у обучающихся самостоятельность, творчество, инициативу, внимательность и другие морально-психологические качества, которые необходимы обучающимся;
- последовательно знакомить курсантов с русскими традициями, основными элементами военно-профессиональной культуры;
- воспитывать уважение к русскому языку и России;
- развивать культуру межнационального общения.

Воспитательная работа ведется с учетом этнопсихологических особенностей курсантов, актуальность этого объясняется некоторым первоначальным дискомфортом пребывания в неродной стране, особенно это касается подготовительного и первого курсов. Важно облегчить, гармонизировать процесс социальной и культурной адаптации курсантов в этот период.

На начальном этапе обучения курсанты подготовительного курса часто испытывают трудности в адаптации. Это связано с целым комплексом причин:

- 1) незнание или недостаточно хорошее знание русского языка ведет к затруднению в общении;
- 2) потеря привычного и появление нового ещё мало знакомого окружения;
- 3) контраст культурных особенностей новой страны и тех, что были на родине;
- 4) «давящее» ощущение ответственности перед семьей, правительством и т.д.

Также для иностранных курсантов одной из психологических проблем является боязнь ошибок. Стесняясь сказать неправильно, они предпочитают «отмалчиваться».

Важную роль играет «атмосфера» в учебной группе. Если она недружественная, то здесь присоединяется проблема страха перед насмешками. Поэтому очень значимо для организации успешного обучения преподавателю создать дружелюбную среду, положительный настрой в изучении языка.

«Избежать стресса и эмоционального напряжения поможет, на наш взгляд, включение в процесс обучения элементов игровой методики. Соблюдая чёткие правила в реализации игрового сюжета, преподаватель может выстроить эффективное взаимодействие со студентами» [4; с. 161-164.].

Каждому преподавателю необходимо уметь решать возникающие проблемы деликатно, не возводя их в ранг конфликта. Тем более что иностранные курсанты положительно мотивированы к адаптации, к социальным и культурным переменам в другой стране, т.к. они ориентированы на длительное пребывание и получение образования, которое обеспечит им карьерный рост и высокий

профессиональный авторитет.

Обрисовываем воспитательные возможности аудиторной работы. Занятия по русскому языку предполагают создание текстов о семье, о традициях, о праздниках, о вещах и т.д. В своих рассказах курсанты выражают своё мнение, отношение по высказываемой теме. Делясь этим и воспринимая информацию от других, они как раз испытывают на себе воспитательное воздействие, становятся более толерантными, внимательными к культуре других народов. Немалый воспитательный ресурс имеют речевые ситуации, основанные на текстах страноведческой направленности (о географии России, об исторических фактах, великих личностях и т.д.). В беседе и при закреплении изученного материала курсанты получают возможность поведать аналогичные рассказы о своей стране. Таким образом, «в атмосфере взаимоуважения и доверия происходит взаимопроникновение культур» [5]. К тому же реализуется основная образовательная задача – обучение языку и коммуникации – качественное воплощение данной задачи очень важно, так как «от способности к качественной коммуникации зависит будущий успех обучающегося» [3, с. 85-88.].

Помимо учебных занятий, кафедра русского языка уделяет большое внимание воспитательной работе во внеаудиторное время. Такая работа включает в себя следующие мероприятия:

- празднование российских государственных праздников, таких как День защитника Отечества, Международный женский день, День Космонавтики, День Победы, с предварительной подготовкой курсантов творческих номеров;
- проведение музыкально-поэтического вечера, посвященного дню рождения А.С. Пушкина;
- празднование русской Масленицы, где курсанты могут не только познакомиться с русскими народными традициями, но и угоститься блинами.
- проведение страноведческого занятия на тему «Новый год идёт по большой планете», где курсанты рассказывают о своих культурных традициях празднования Нового года, поют песни, читают стихи, представляют красочные презентации;
- просмотр и обсуждение художественных фильмов, приуроченных к знаменательным датам (например, «Крик тишины» (2019 г.), «Время первых» (2017 г.) и т.д.);
- обзорные экскурсии по г. Санкт-Петербургу и Петергофу.
- экскурсии в музеи (Музей артиллерии и войск связи, в Эрмитаж, в Русский музей и др.), а также на крейсер «Аврора».

Таким образом, продуманная воспитательная аудиторная и внеаудиторная работа кафедры и преподавателей с иностранными курсантами свидетельствует о целесообразности применения перечисленных методов и приемов в формировании личных высоких морально-психологических качеств; основных черт военно-профессиональной культуры; межнациональной и религиозной толерантности; интеллектуального, культурного развития иностранных курсантов. Чем успешнее реализуется воспитательная работа, тем легче курсанты разных национальностей достигают взаимопонимания, адаптируются и быстрее «втягиваются» в учебную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гельвецкий, К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К.А. Гельвецкий. – Текст : электронный. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st023.shtml/> (дата обращения: 27.09.2020).
2. Карамзин, Н.М. Приятные виды, надежды и желания нынешнего времени / Н.М. Карамзин. – Текст: электронный. – URL: http://dugward.ru/library/karamzin/karamzin_priyatnye.html/ (дата обращения: 27.09.2020).
3. Кузнецова, Г.Н. Дидактические возможности текстов судебных ораторов XIX – начала XX века в системе обучения будущих юристов / Г.Н. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вестник ТПУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 85-88.
4. Кузнецова, Г.Н. Игра как способ контроля коммуникативных знаний в курсе русского языка как иностранного / Г.Н. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур. Сборник материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции. Под общей редакцией Т.Е. Токаревой. – 2019. – С. 161-164.
5. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царьков. – М.: Просвещение, 1993. – Текст : непосредственный.
6. Толстой, Л.Н. О воспитании / Л.Н. Толстой – Текст: электронный. – URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/o-vospitanii.htm/> (дата обращения: 27.09.2020).

К.А. Кулакова,

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РАССКАЗЕ Г. БЕЛЛЯ «MEIN TEURES BEIN»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема достижения эквивалентности перевода художественного текста. На материале рассказа Г. Бёлля «Mein teures Bein» представлен анализ приемов переводческих трансформаций, способствующих разрешению основных трудностей перевода. В ходе исследования определены виды переводческих трансформаций, которые обладают наибольшим потенциалом для преодоления лингвоэтнического барьера.

Ключевые слова: переводческие трансформации, эквивалентность, перевод, лингвоэтнический барьер, Г. Бёлль, рассказ.

К.А. Kulakova,

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

TRANSLATION TRANSFORMATIONS IN H. BELLE'S SHORT STORY «MEIN TEURES BEIN»

Abstract. This article discusses the problem of achieving equivalence of translation of a literary text. Based on G. Belle's short story "Mein teures Bein" an analysis of translation transformations that help solve the main translation difficulties is presented. The study identifies the types of translation transformations that have the greatest potential to overcome the linguo-ethnic barrier.

Keywords: translation transformations, equivalence, translation, linguo-ethnic barrier, H. Belle, story.

Проблема достижения эквивалентности при переводе художественного текста является одной из центральных тем в лингвистическом переводоведении. В.С. Виноградов понимает под эквивалентностью наиболее полное и идентичное сохранение в тексте перевода жанрового своеобразия оригинала и всей разнообразной информации, содержащейся в тексте подлинника. И.С. Алексеева относит «эквивалентность» к одному из критериев верности перевода и определяет данное понятие как точность в передаче лексического и семантического содержания подлинника [3].

Л.К. Латышев отмечает, что важным требованием к переводу текста, предназначенного для межкультурной трансляции, является не эквивалентность, а адекватность. По мнению ученого, важным фактором, оказывающим влияние на качество перевода, является языковой или лингвоэтнический барьер, который включает в себя несовпадение норм исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ), различия в культурах и национальной психологии, недостаточную информированность в вопросах текущей жизни чужой страны и т.д. [6, с. 17]

При этом следует отметить, что по мнению А.В. Гизатуллиной, «степень раскрытия заложенного, иногда неосознанно, автором смыслового и «воздейственного» потенциала зависит от множества характеристик самого текста, от его интертекстуальности, от степени подготовленности читателя. Последняя включает в себя как общий культурный и образовательный уровень, так и литературный и внелитературный (жизненный) опыт читателя, а также его готовность воспринимать данный конкретный текст в конкретных условиях» [4, с. 173]. Данный факт создает переводчику дополнительные трудности при работе над произведением.

Согласно Л.К. Латышеву, существует два критерия адекватного перевода: семантико-структурное подобие исходного текста (ИТ) и переводного текста (ПТ) и равноценность их регулятивного воздействия. Однако в определенных случаях эти критерии могут вступать в противоречие, поскольку семантически точный и структурно-близкий к оригиналу перевод может мешать достижению равноценности регулятивного воздействия ИТ и ПТ. Этот конфликт разрешается с помощью намеренных отступлений от структурного и семантического параллелизма между ИТ и ПТ в пользу их равноценности в плане воздействия. Эти отступления именуются переводческими трансформациями [6, с. 34-35].

В.Н. Комиссаров выделяет 3 типа переводческих трансформаций:

- 1) лексические трансформации;
- 2) грамматические трансформации;
- 3) комплексные лексико-грамматические трансформации.

Основные типы лексических трансформаций, применяемых в процессе перевода, включают следующие переводческие приемы: переводческое транскрибирование и транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизацию, генерализацию, модуляцию). К наиболее распространенным грамматическим трансформациям принадлежат: синтаксическое

уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения). К комплексным лексико-грамматическим трансформациям относятся антонимический перевод, экспликация (описательный перевод) и компенсация [5, с. 172-173].

В данной статье мы рассмотрим примеры употребления переводческих трансформаций на материале рассказа немецкого писателя Генриха Бёлля «Mein teures Bein» и его перевода, выполненного И. Горкиной.

Пройдя Вторую мировую войну, автор рассказа увидел свою цель в нахождении неопровержимых доказательств абсолютной и всеобъемлющей преступности войны, что оказало существенное влияние на формирование творческого пути писателя. В исследуемом произведении автор описывает и критикует отношение общества к жертвам войны и трудностям, с которыми им придется справиться. Рассказ представлен в форме диалога между инвалидом войны и служащим пенсионного бюро о цене и ценности оторванной снарядом ноги протагониста.

Следует отметить, что в исследуемом рассказе Г. Бёлль не просто критикует, а скорее, высмеивает отношение государства и общества к жертвам войны, поэтому на протяжении всего рассказа читатель чувствует авторскую иронию, которая проявляется прежде всего в репликах протагониста. Безусловно, этот факт в разы усложняет задачу переводчика, которая состоит не только в достижении адекватности переводимого текста, но и в создании соответствующего коммуникативного эффекта.

Так, в следующем примере переводчица заменила стилистически нейтральное выражение «давать шанс» (eine Chance geben) на единицу возвышенного стиля речи «облагодетельствовать»:

«Sie haben mir jetzt eine Chance gegeben» [2, с. 69]. «Вот меня и облагодетельствовали» [1].

На наш взгляд, в данном примере И. Горкиной был вполне оправдано осуществлен такой вид лексической трансформации, как прием модуляции, который заключается в замене слова или словосочетания исходного языка единицей переводящего языка, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Переводчице удалось понять настроение и внутреннее переживания автора и выразить их в своем варианте перевода с помощью слова «облагодетельствовать», которое содержит иронический оттенок.

В следующем примере И. Горкина также использовала прием модуляции:

«Kein Mensch kann mir mein Bein ersetzen...» [2, с. 70]. «Никто в мире не может вернуть мне отрезанную ногу...» [1].

В данном примере употребление переводчицей приема модуляции определяется причинно-следственными отношениями между двумя наименованиями «kein Mensch» (ни один человек) и «никто в мире». О данной переводческой трансформации нельзя сказать, что она мотивирована необходимостью достижения равноценности регулятивного воздействия ИТ и ПТ. Скорее всего, переводчица хотела усилить оказываемое на читателя воздействие с помощью добавления лексической единицы «мир», которая позволяет ощутить масштабность затрагиваемой автором проблемы.

Различие систем ИЯ и ПЯ также создают для переводчика определенные трудности. Одна из особенностей системы немецкого языка состоит в возможности конструирования сложных слов, поэтому ее отсутствие в системе русского языка вынуждает применять переводчика различного вида переводческие трансформации. Рассмотрим следующий пример:

«Sie nahmen meine Karteikarte und sagten: «Нм»» [2, с. 69]. «Чиновник извлек из картотеки мою карточку и сказал «Гм»» [1].

Возможности русского словосложения не позволяют образовать аналог немецкому сложному слову «Karteikarte», поэтому переводчику приходится использовать иные лексико-грамматические конструкции, отличные от тех, что присутствуют в оригинале. В данном случае переводчица для того, чтобы избежать утрату единицами исходного языка первоначального смысла, использовала прием компенсации, который предполагает замену непередаваемого элемента подлинника элементом иного порядка в соответствии с общим идейно-художественным характером оригинала и нормами языка перевода.

Одним из приемов комплексной лексико-грамматической трансформации является антонимический перевод, при котором происходит замена средства выражения ИЯ на противоположное по значению средство выражения ПЯ [Комиссаров, с. 183]. Данное явление можно наблюдать в следующем примере:

«Ich will eine höhere Rente haben» [2, с. 70]. «Такие доходы меня не устраивают» [1].

Если рассмотреть дословный перевод данного предложения «Я хочу иметь более высокую

пенсию», то необходимость трансформации становится очевидной, поскольку словосочетание «более высокая пенсия» не соответствует требованиям узуса и нарушает привычное восприятие текста, что отрицательно сказывается на равноценности регулятивного воздействия.

Следующие примеры демонстрируют необходимость учитывать в переводе языковые традиции, привычки носителей языка к тем или иным речевым оборотам, устойчивым выражениям и т.д.:

«Sie können dabei sitzen» [2, с. 69]. «Работа сидячая» [1].

«...sie machen jetzt schon Schwierigkeiten» [2, с. 69]. «...уже сейчас ставят палки в колеса» [1].

Дословный перевод первого примера выглядел бы следующим образом: «Вы можете сидеть к тому же». Однако данное предложение звучит неестественно в русской речи, поэтому прямое соответствие немецкому выражению в данном контексте мешало бы адекватному восприятию текста русским читателем. По этой причине переводчица рассказа совершенно оправданно применяет прием компенсации, выбирая стандартное русское выражение «работа сидячая».

Аналогичным способом можно объяснить переводческое решение И. Горкиной во втором примере. Она отказывается от дословного перевода («Они уже сейчас создают трудности») и отдает предпочтение фразеологизму «вставлять палки в колеса», привычному для русского уха средству языкового выражения.

Одним из приёмов грамматической трансформации является объединение предложений:

«Sie haben mir eine Karte geschrieben, ich soll zum Amt kommen» [2, с. 69]. «Мне прислали открытку с приглашением явиться в Бюро» [1].

В данном примере решение переводчицы, объединить два простых предложения, можно объяснить ее стремлением учесть требование узуса, то есть языковые привычки носителя языка. Несмотря на то, что рассматриваемые предложения обладают тесной смысловой связью, носитель русского языка в данном случае, скорее всего, предпочел бы выразить свою мысль одним простым предложением, как это и сделала переводчица рассказа.

Таким образом, нами были рассмотрены 3 вида переводческих трансформаций: грамматические, лексические и комплексные лексико-грамматические. На материале перевода рассказа «Mein teures Bein» мы проанализировали примеры употребления переводчицей таких приемов переводческих трансформаций, как модуляция, объединение предложений, грамматические замены и компенсация, которые способствовали достижению переводчиком эквивалентности переводного текста и решению ряда трудностей, связанных с различиями в грамматическом строе языков, утратой единицами исходного языка в процессе перевода первоначального смысла, несовпадением речевых норм носителей ИЯ и ПЯ.

Анализ выявленных нами переводческих трансформаций позволил также прийти к выводу, что наибольшее предпочтение И. Горкина отдавала комплексным лексико-грамматическим трансформациям, поскольку их употребление позволило переводчице рассказа решить ряд трудностей, связанных не только с необходимостью достижения эквивалентности перевода, но и сохранения и передачи коммуникативного и эмоционального эффекта, то есть достижения равноценности регулятивного воздействия исходного и переводного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бельль, Г.** Избранное / Г. Бельль. – М.: Радуга, 1988. – URL: http://lib.ru/INPROZ/BELL/my_foot.txt (дата обращения: 29.09.20) – Текст : электронный.
2. **Бельль, Г.** Мое печальное лицо. Рассказы и статьи / Г. Бельль. – Издательство: Прогресс, 1968. – 366 с. – Текст: непосредственный.
3. **Виноградов, В.С.** Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – Текст: непосредственный
4. **Гизатуллина, А.В.** Падение Берлинской стены в творчестве немецкоязычных авторов: проблема рецепции / А.В. Гизатуллина. – Текст : непосредственный // Литература в диалоге культур: проблемы рецепции инокультурного текста: коллективная монография / Отв. ред. А.М. Борисов, Е.М. Шастина. – Елабуга: Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. – С. 173-195.
5. **Комиссаров, В.Н.** Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с. – Текст: непосредственный
6. **Латышев, Л. К.** Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л.К. Латышев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с. – Текст: непосредственный

УДК 347.78.034

А.В. Леленкова,

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

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОНИМАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЯПОНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Аннотация. Данное исследование основано на результатах практической работы со студентами в рамках аспекта курса японского языка - «перевод художественного текста». В статье определяются основные проблемы, с которыми сталкиваются как преподаватель, так и обучающиеся при работе над переводом художественной прозы, а также рассматриваются конкретные примеры из текстов произведений классической японской литературы конца XIX – первой половины XX вв. и некоторые лексико-фразеологические реалии современного японского языка.

Ключевые слова: художественный текст, перевод, филологическое понимание, социокультурные реалии.

A.V. Lelenkova,

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

LEARNING THE FICTION TEXT AS A MEAN OF CROSS-CULTURAL UNDERSTANDING ON THE EXAMPLE OF THE JAPANESE FICTION

Abstract. This paper is based on the results of work with students within the lessons of "translation of the fiction text", which is an aspect of the Japanese language course. The article examines the main problems that both the teacher and the students might face while working on the translation of fiction. Some specific examples from the texts of classical Japanese literature of the late 19th - first half of the 20th centuries have been analyzed along with some lexico-phraseological expressions of the modern Japanese language.

Keywords: fiction text, translation, philological comprehension, socio-cultural realities.

Чтение и перевод художественного текста занимает важное место не только в системе преподавания иностранного языка, но и в изучении культур других стран. Зачастую сюжет художественных произведений вписан в контекст реалий повседневной жизни: обычаев, особенностей поведения в различных ситуациях, использование специфических слов и выражений и т.д. С этим связана одна из проблем преподавания и работы с художественным текстом, которая заключается в том, что для адекватного перевода недостаточно знаний только самого иностранного языка. Необходимо также понимание культурного, исторического, социального и этнографического контекстов.

Первая ступень работы при переводе художественного текста заключается в прочтении и понимании подлинника (филологическое понимание текста; выявление стилистических факторов языкового выражения; постижение художественных единств подлинника). При интерпретации подлинника необходимо установить объективный смысл произведения, обозначить позицию переводчика и переводческую концепцию произведения. При переводе обычно возникают такие проблемы, как различие двух языковых систем, следы языка оригинала, неестественность в стиле, возникающая от того, что мысль переводится на язык, на котором она не была создана.

В японском языке прочтение и перевод фразеологических выражений, географических названий и имен собственных, а также ненормативной лексики могут таить в себе некоторые трудности. Так, например, географическое название **十八女** можно прочесть как *дзю:хатидзэ*, что дословно по иероглифам означает «восемнадцать женщин». Однако, как название города такое сочетание читается «Сакари».

В переводе фразеологических единиц зачастую кроется проблема необнаружения идиомы в тексте. Например, иероглифическое сочетание **朝飯前** (яп. *асамэсимае*) дословно означает «перед завтраком». Между тем как идиоматическое выражение оно имеет совсем иное значение, а именно: «это проще простого». Также можно подумать, что словосочетание **体を張る** (яп. *карада о хару*) переводится как «вытянуться» или дословно «вытянуть тело». Однако на самом деле данная идиома означает «рисковать своей жизнью» или «пожертвовать собой» [7].

Известно, что художественная литература зачастую выполняет функцию своеобразного зеркала, в котором отражаются реалии общественной жизни, а также особенности обычаев той или иной страны. В связи с этим, вполне естественно, если в процессе работы мы сталкиваемся с так называемой проблемой непереводимости. В таком случае обучающимся рекомендуется искать дополнительные способы перевода слов и выражений, обозначающих специфические явления.

Например, выражение *天下り* (яп. *амакудари*) означает социальную реалию, присущую только Японии, и, следовательно, аналогов её перевода в других языках, скорее всего, нет. Дело в том, что *амакудари* представляет собой весьма распространенную в японском обществе практику, согласно которой чиновникам после увольнения с государственной службы позволено поступать в частные компании сразу на руководящие должности. Соответственно, такое явление можно выразить только описательно, при этом стараясь соответствовать контексту и характеру изложения [7].

Несмотря на то, что переводчик художественного текста имеет достаточную свободу действий по сравнению с переводчиком, например, технических текстов, важно передать не только основную идею автора, но и придерживаться тех же языковых средств. Именно художественный текст помогает понять контекст, например, стилей речи (официального, вежливого, фамильярного, грубого), особенности мужской и женской разговорной речи, что так характерно для японского языка.

К примеру, в первых четырех частях новеллы Акутагава Рюноске «В чаше» повествование ведется от первого лица, а именно: от лица дровосека, странствующего монаха, стражника и старухи. Все они дают показания судейскому чиновнику. Другими словами, простолудины (нижестоящее лицо) ведут разговор с государственным чиновником (вышестоящим лицом). По правилам японского этикета общения, если участники беседы относятся к разным слоям общества, то нижестоящий обязательно должен вести беседу в вежливом стиле, то есть употреблять специальные лексические и грамматические формы в речи. Конечно, замечание о социальной иерархии справедливо по отношению к произведениям соответствующей исторической эпохи (новелла «В чаше» была написана в 1922 г.), однако это не означает, что в реалиях современного мира не соблюдается этикет делового общения, который также требует употребления вежливого стиля в речи.

С другой стороны, в художественных текстах на японском языке нередко можно встретить употребление так называемой утрированной вежливости. Такой прием характерен не только для литературы, написанной на японском языке, но и для перевода на японский язык произведений зарубежной литературы. Ниже приведем, соответственно, два примера:

1. В шестой части вышеупомянутой новеллы «В чаше» героиня употребляет выражение в вежливом стиле *お命を頂かせて下さい* (яп. *о-иноти о итадакасэтэ кудасай*), что дословно переводится как «позвольте мне получить Вашу жизнь» [2]. Следует упомянуть, что фраза эта была произнесена, когда женщина уже занесла кинжал, чтобы убить своего мужа. Таким образом, несмотря на употребление вежливого стиля речи, следует понимать, что в данной ситуации во фразе отнюдь не звучала просьба позволения к действию, а, скорее всего, автор таким утрированным приемом выразил твердое намерение. Следовательно, и перевод такой фразы может звучать, как «а сейчас я убью Вас», или, как перевела Н.И. Фельдман: «Теперь я лишу вас жизни» [1, с. 408].

2. Выражение *「お出かけですか」* (яп. *о-дэкакэ дэсу ка*) в обычном значении являет собой вежливую форму вопроса: «Вы уходите?». Однако в некоторых специфических ситуациях подчеркнуто-вежливый стиль выступает эквивалентом ненормативной лексики – так была переведена на японский язык фраза «Where are you fucking going?» из романа Стивена Кинга «Зелёная миля» [6, с. 324].

При преподавании перевода художественного текста необходимо, прежде всего, ставить следующие задачи перед обучающимися: тщательный подбор лексики для перевода и поиск синонимов; избегать перевод-кальку, то есть семантического заимствования из другого языка путем буквального перевода слова или словосочетания.

Для наглядности приведем несколько примеров ошибок или неточностей, которые допускали студенты при письменном переводе первой главы из романа Кавабата Ясунари «Старая столица».

1. Студент переводит предложение с японского следующим образом: «Этот фонарь, вероятно, был сделан в далекие времена, когда христианство еще было запрещено» [3, с. 8]. Здесь была допущена довольно распространенная ошибка дословного перевода японского слова *禁制* (яп. *кинсэй*), которое, собственно, и означает «запрет». Такая ошибка обусловлена, прежде всего, тем, что переводчик не учёл или не вспомнил исторические события, которые происходили в Японии в XVI-XVII вв., когда начались гонения на христиан, и был введен запрет на распространения христианского учения. Именно таким образом и следовало перевести эту фразу, так как само выражение «христианство еще было запрещено» звучит некорректно не только с точки зрения истории Японии, но и мировой истории в целом.

2. Следующий вариант перевода, который звучит как «пришло время переодеться, так как пора было собираться на обещанное любовное свидание цветами» [3, с. 11], также неверно выстроен не только с точки зрения лексического согласования, но и с точки зрения ясности для русскоязычного читателя.

Действительно, в оригинальном тексте автор использует словосочетание 約束の花見 (яп. *якусоку но ханами*), в котором слово *якусоку* (обещание) стоит в позиции определения к слову *ханами* (любование цветами). Тем не менее не стоит забывать, что любование цветами является одним из традиционных видов досуга японцев, в особенности, в сезон цветения сакуры. Таким образом, под этим термином подразумевается, прежде всего, встреча людей для проведения совместного отдыха, поэтому и словосочетание целесообразно было бы перевести как «обещанная встреча», пояснив при этом термин *ханами* в примечании.

Зачастую обучающиеся совершают ошибки при переводе многозначных слов или неправильном определении языка-источника заимствования. Так под словом 東京 (яп. *то:кё:*) может подразумеваться не столица Японии, а японское правительство. Что касается заимствованных слов, то, например, на японском слово マスター (яп. *масута:*) вошло в обиход в значении «хозяин» или «магистр», но никак не «мастер».

Однако чаще можно попасть впросак при переводе бытовых реалий. К примеру, まごの手 (яп. *маго но тэ*) можно дословно понять как «рука(и) внука». На самом же деле так называют специальное приспособление на палке, которое позволяет почесать спину. Также интересен пример с термином 親知らず (яп. *оясирадзу*), что грамматически можно перевести как «не зная (не знающий) своих родителей». Тем не менее на японском так называют зуб мудрости [7].

Вышеуказанные примеры сложно объяснить или запомнить с помощью логики, поэтому обучающимся настоятельно рекомендуется уточнять перевод слов или терминов, тем более в тех случаях, когда вроде бы очевидный перевод никак не вписывается в контекст.

Кроме того, обучающимся не всегда могут быть понятны слова, обозначающие, например, реалии материального быта. Задача преподавателя не только объяснить способы перевода таких слов, но и простимулировать студентов к самостоятельному изучению не только языка, но и некоторых культурных явлений страны изучаемого языка. Таким образом, при переводе художественного текста студент может получить комплексное понимание культурно-этнографических особенностей другого народа, основанное не только на описании самой реалии, но и того бытового контекста, которому оно присуще. Благодаря этому, при переводе не будет утерян национальный колорит и будут сохранены черты подлинника, связанные со временем его создания.

К примеру, многие аксессуары японского костюма сложно перевести на русский язык одним словом. Такие понятия, как 水干 (яп. *суйкан* – мужской костюм периода Хэйан), 烏帽子 (яп. *эбоси* – высокий головной убор высшей знати в старину), 傘子の垂絹 (яп. *муси но тарэгину* – широкополая женская шляпа с длинной вуалью периода Хэйан) [2] и пр. требуют пояснения, чтобы читатель мог представить внешний вид героев соответствующей эпохи.

То же касается и некоторых предметов традиционного быта. Например, часто при описании привычек обитателей японского дома можно встретить термин 火鉢 (яп. *хибати*), что означает встроенную в пол жаровню, используемую как средство отопления в доме. Подобные термины принято не переводить, а использовать оригинальное название, при этом давая нужные комментарии в примечании.

Обратимся к еще одному примеру, заслуживающему внимания с точки зрения употребления общеизвестной лексики в её нестандартном значении, обозначающем особенность материального быта японцев. В первой главе своей повести «Мальчуган» (1907) автор Нацумэ Сосэки использует знакомое всем изучающим японский язык слово 庭 (яп. *нива*), основное значение которого «сад». Однако по смыслу предложения такой перевод не слишком подходит, так как получается, что «в двадцати шагах к востоку от нашего сада у нас был небольшой огород...» [5]. Разумеется, такое содержание представляется не вполне логичным. Если же обратиться к японскому толковому словарю «Кодзиэн», то можно найти значение слова *нива* как «входная веранда в дом» или «кухонная веранда» – неотъемлемые части интерьера японского дома в традиционном стиле. Следовательно, в переводе можно смело употребить слово «веранда» или просто «дом», то есть «в двадцати шагах от нашей веранды (нашего дома) ...» [5].

Стоит также отметить, что порой художественный текст, в частности, принадлежащий другой исторической эпохе, нуждается в комментариях, в первую очередь, для того, чтобы лучше понять не только сам текст, но мысли и чувства героев, слова и образы.

Особенно важным представляется учитывать при переводе особенности менталитета того народа, которому принадлежит автор текста. Эти особенности зачастую находят свое выражение в средствах языковой выразительности, используемых в тексте. Без понимания переводчиком факта различия в мировосприятии между ним и автором, как представителей разных народов, невозможно

будет передать красоту используемых в тексте метафор, а также полноту и богатство речи героев произведения. При недостатке соответствующих знаний в переводе легко допустить оплошность.

Например, если в японском тексте встречается упоминание провинции Идзумо, довольно часто можно попутно встретить и упоминание облаков. Переводчик, недостаточно знакомый с историей японской культуры и литературы, мог бы подумать, что это связано с особенностями погоды этой провинции, упустив из внимания важнейшую отсылку к мифу из «Кодзики», в котором бог Сусано, сосланный на землю, попав в провинцию Идзумо, восхитился нагромождением облаков и сложил следующее стихотворение:

八雲立つ	якумо тацу	«В Идзумо, где в восемь гряд облака встают,
出雲八重垣	идзумо яэгаки	Покои в восемь оград,
妻籠みに	つまごみに	Чтобы укрыть жену,
八重垣作る	яэгаки цукуру	Покои в восемь оград воздвиг (я),
その八重垣を	sono яэгаки о	Да, те покои в восемь оград!» [4, с. 102-103].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что перевод текстов художественной прозы требует комплексного подхода с точки зрения лингвистического и грамматического понимания текста, а также изучения социально-культурных и исторических реалий той или иной страны. Таким образом, знания, приобретенные в ходе работы над художественным текстом, не только развивают навыки владения иностранным языком, но и содействуют углублению взаимопонимания между различными народами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Акутагава, Рюноске.** Избранное в 2-х томах. Том I. «Ворота Расёмон» и другие новеллы. Перевод с японского / В. Гривнин, А. Стругацкий; предисловие и комментарий Н. Фельдман / Рюноске Акутагава – М.: Изд-во «Художественная литература», 1971. – 462 с. – 50 000 экз. – ISBN 7-3-4 199-71. – Текст: непосредственный.
2. **芥川龍之介. 藪の中/ Акутагава Рюноске.** – Текст: электронный // Электронная библиотека Aozora Bunko. – URL: https://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/179_15255.html (дата обращения 01.10.2020).
3. **川端康成. 古都.** – 東京: 新潮社, 1968年. – 288 ページ. – ISBN 978-4-10-100121-0. – Текст: непосредственный.
4. **Кодзики.** Записи о деяниях древности. Свиток 1 / Р. В. Грищенко; предисловие Е. М. Пинус; [перевод с японского Е. М. Пинус] / Кодзики. – СПб.: ООО «Издательский Дом “Кристалл”», 2000. – 608 с. – 10 000 экз. – ISBN 5-306-00017-7. – Текст: непосредственный.
5. **夏目漱石. 坊ちゃん/ Нацумэ Сосэки.** – Текст: электронный // Электронная библиотека Aozora Bunko. – URL: https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/752_14964.html (дата обращения 01.10.2020).
6. **スティーブン キング. グリーン・マイル. The Green Mile / Stephen King; [白石朗 翻訳. Translated by Shiroishi Ro].** – 東京: 新潮社, 2000年. – 445 ページ. – ISBN 978-4-10-501904-4. – Текст: непосредственный.
7. **Lelenkova, Anna V.** Socio-cultural Aspects in the Japanese Language Teaching Methodologies / Anna V. Lelenkova – Текст: электронный // Proceedings of the 11th Asian Conference on Education. International Academic Forum (IAFOR) / Full Paper. – URL: http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/ace2019/ACE2019_53827.pdf (дата обращения 03.10.2020).

УДК 378.147

Е.Н. Макарова,

Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены виды внеучебной деятельности, способствующие формированию у студентов исследовательской компетенции и созданию в вузе научно-исследовательского иноязычного пространства. Представлен анализ применения полученных студентами знаний по иностранному языку в процессе их участия в научных мероприятиях.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетенция, бакалавры, английский язык.

E.N. Makarova,

Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

RESEARCH COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Abstract. Types of extra curriculum activities, contributing to students' acquiring research competence and creation of research foreign language environment are considered. Analysis of foreign language knowledge application in the process of students' participation in various forms of research activities is presented.

Keywords: research competence, bachelors, the English language.

Выпускник современного вуза, подготовленный в процессе обучения к работе в условиях экономики нового типа, должен обладать набором как профессиональных компетенций, так и гибких навыков. Важность формирования у студентов научно-исследовательской компетенции, позволяющей применять полученные знания и умения как в ходе проведения исследовательских работ, так и для решения широкого спектра учебных и профессиональных задач, не вызывает сомнений. Работа в различных отраслях экономики нового типа потребует от будущих профессионалов принятия инновационных решений. Без овладения навыками ведения научно-исследовательской деятельности, предполагающей самостоятельность, креативность и отход от стереотипного мышления, быстрый поиск эффективных способов решения сложных задач, вряд ли, возможен.

Основной задачей в рамках обучения студентов высшей школы иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Наряду с этим, поскольку обучение в высшей школе предполагает активное участие учащихся в научно-исследовательской работе, преподаватели иностранных языков активно занимаются развитием исследовательских навыков студентов.

В современной литературе вопрос о формировании у студентов научно-исследовательской компетенции рассматривается с разных точек зрения: описаны практики и формы работы, используемые преподавателями вузов как в учебной аудитории, так и во внеаудиторное время. В процессе освоения учебных дисциплин на иностранном языке происходит обучение навыку работы с научной литературой. Например, в рамках обучения профессиональному иностранному языку студенты нелингвистических специальностей приобретают навык работы с научным текстом по специальности, традиционно вызывающим у обучающихся трудности [7]. Работа такого рода предполагает их знакомство с научным стилем письменной речи, усвоением специфических языковых конструкций и лексического состава научных текстов.

Среди внеаудиторных видов деятельности мероприятия научно-исследовательского направления традиционно занимают в высшей школе ведущее место. Такие формы внеаудиторной работы как, дискуссии и диспуты, в том числе в рамках студенческих научных конференций на иностранных языках, участие в деятельности студенческих научных сообществ, способствуют формированию у обучающихся как коммуникативной, так и исследовательской компетенций.

Большинство авторов представляют в своих работах опыт формирования научно-исследовательской компетенции у магистров и аспирантов [5; 6]. С этими категориями обучающихся активно практикуются такие виды работ как, составление аннотаций, заявок на гранты, написание рефератов, обсуждение научно-исследовательских проектов и некоторые другие. Несомненно, что объём научно-исследовательской работы на втором и третьем уровнях современной системы высшего образования и готовность магистров и аспирантов к её проведению, в сравнении со студентами, обучающимися по программам бакалавриата, высоки. Однако навыки учебно-исследовательской работы закладываются уже на первом этапе обучения, в том числе в процессе обучения студентов-бакалавров иностранному языку. Примеры успешного опыта формирования научно-исследовательской компетенции на уровне бакалавриата подтверждена в ряде современных работ [1; 3]. Авторы отмечают важность проведения совместных научных мероприятий, участие в которых позволяет привести к плодотворному результату как студентов-магистрантов, так и бакалавров: «Выступление на конференции дает студентам возможность обсудить актуальные вопросы: магистрантам – апробировать собственное исследование, а бакалаврам – понять уровень проведения и анализа исследования в магистратуре» [2, с. 142].

Процесс овладения научно-исследовательской компетенцией невозможен без применения современным педагогом интерактивных форм обучения. Новые методы обучения, в том числе с использованием информационно-коммуникативных технологий, позволяют активизировать процесс усвоения студентами умений и навыков исследовательской деятельности [4].

В статье представлен опыт работы кафедры делового иностранного языка по формированию

научно-исследовательской компетенции у студентов I–IV курсов неязыковых специальностей в процессе организации внеаудиторной деятельности и создания в вузе научно-исследовательского иноязычного пространства посредством использования английского языка для научного письменного и устного общения.

К одной из самых эффективных форм, используемых в организации внеучебной исследовательской деятельности, относится проведение научных конференций на английском языке. Это мероприятие является ежегодным для студентов с I по IV курс. Тема конференции и направления работы её секций определяются в соответствии с будущей профессиональной деятельностью студентов и предварительно обсуждаются с преподавателями выпускающих кафедр, которые принимают участие в подготовке конференции наряду с преподавателями английского языка. Содержание студенческих докладов, как правило, связано с темой, разрабатываемой студентом в его курсовой работе. Подготовка и участие студентов в научно-практической конференции сочетают учебные и научные виды деятельности, содержащие как исследовательский, так и практический аспекты. Несомненна их позитивная роль в раскрытии творческого потенциала обучающихся, в формировании навыков устного общения на английском языке, которое имеет место при обсуждении каждого доклада и ответа выступающего на вопросы аудитории. Лучшие доклады отбираются для представления на внешних научно-практических мероприятиях всероссийского и международного уровня, которые проводятся в крупнейших вузах Российской Федерации. Это позволяет будущим выпускникам приобретать опыт работы в конкурентной среде, осваивать навык ведения научной и профессиональной дискуссии, воспитывает уверенность в себе и уважение к чужому мнению. Как правило, студенческие доклады на мероприятиях такого рода имеют вид презентаций. В рамках аудиторной работы педагоги обучают учащихся искусству успешных презентаций, обращая особое внимание не только на вербальный компонент иноязычного речевого поведения, но и невербальный «язык презентаций» – мимику, язык жестов и так далее. Обязательно обучение по подготовке к использованию студентами слайдов, если презентация подготовлена на их базе.

Другой важной формой работы, стимулирующей формирование у обучающихся вуза исследовательской компетенции, является организация дискуссионных круглых столов. При подготовке к дискуссии, студенты осуществляют поиск информации, а также осуществляют её самостоятельный анализ. В процессе подготовки в рамках аудиторных занятий изучается англоязычная лексика, необходимая для аргументации своей точки зрения. Преподаватели выпускающих кафедр, владеющие английским языком, подводя итог, дают профессиональную оценку обсуждаемым точкам зрения и представленным студентами выводам.

Важным моментом является участие в научно-практических мероприятиях студентов-иностранцев, обучающихся в вузе как на постоянной основе, так и приезжающих в университет на краткосрочное обучение в рамках программы «Эразмус+». Их присутствие способствует формированию иноязычного исследовательского пространства: поскольку не все иностранные студенты владеют русским языком, переход на родной язык русских учащихся невозможен даже при возникновении сложных языковых ситуаций и непонимания собеседника. Общение в этих случаях направлено на выяснение мнения собеседника и умения услышать и понять чужую точку зрения. У учащихся развивается навык использования широкого репертуара как вербальных, так и невербальных средств, способствующих донесению до собеседника смысла высказывания и направленных на решение сложной коммуникативной задачи.

Другим важным направлением по развитию научно-исследовательской компетенции учащихся высшей школы, является помощь преподавателей в подготовке студентами публикаций на английском языке. Опыт показывает, что наряду с вопросами, связанными с профилем обучения, студенты выбирают для обсуждения в научных статьях проблемы, связанные с использованием иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Информация о возможностях публикации представляется обучающимся на учебном занятии, однако работа над текстом статей и тезисов проводится в течение внеаудиторного времени, включающего как самостоятельную работу студентов, так и совместную деятельность с преподавателем. Одна из причин, мотивирующих студентов-бакалавров к участию в этом виде исследовательской деятельности, не являющимся обязательным, - их решение овладеть навыком академического письма, который будет им необходим при обучении в магистратуре.

К интересным видам работы, способствующим формированию у студентов исследовательской компетенции, относится участие в олимпиадах по ESP (English for Special Purposes), в том числе деловому английскому языку. Участие в олимпиадах предполагает специализированную подготовку для решения олимпиадных задач, самостоятельную работу с отобранным преподавателем материалом, самостоятельный поиск дополнительных источников информации и их анализ.

Все названные выше формы внеучебной деятельности способствуют формированию у учащихся

высшей школы не только иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, но направлены на развитие у учащихся гибких навыков, которыми они овладевают в процессе осуществления научно-исследовательской работы. Эффективность проведения научно-практических мероприятий на иностранном языке планируется подтвердить данными анкетирования студентов. К перспективам изучения рассматриваемой проблемы также относится анализ причин, затрудняющих формирование научно-исследовательской компетенции у учащихся высшей школы в контексте обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Егорова, О.А.** Развитие исследовательской компетенции студентов в научном юридическом познании / О.А. Егорова, Е.Н. Зинченко. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. - 2018. - Т. 18. - № 3. - С. 63–74.
2. **Малик, Л.С.** Студенческие научные конференции кафедры социальной работы и социальной безопасности САФУ имени М. В. Ломоносова как ресурс развития профессионализма / Л.С. Малик, Н.И. Бобылева, А.Б. Федулова, Н.В. Цихончик. – Текст: непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. - 2018. - № 6. - С. 139–143.
3. **Спиридонова, М.И.** Профессиональные компетенции бакалавров пищевой индустрии в научно-исследовательской деятельности / М.И. Спиридонова, И.В. Максимова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-2. - С. 345–348.
4. **Тюльпинова, Н.В.** Компьютерное моделирование как основа развития научно-исследовательской компетенции студентов / Н.В. Тюльпинова. – Текст: непосредственный // Russian journal of education and psychology. - 2019. - Т. 10. - № 3. - С. 79–84.
5. **Хлыбова, М.А.** Формирование научно-исследовательской компетенции у магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку / М.А. Хлыбова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-2. - С. 272–275.
6. **Цимерман, Е.А.** Формирование научно-исследовательской компетенции у магистрантов-менеджеров в процессе обучения иностранному языку / Е.А. Цимерман, Е.С. Бессмельцева. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26935> (дата обращения: 11.10.2020).
7. **Matskevich, K.O.** Teaching non-linguistic specialties students of the main types of work with a scientific text in the study of the discipline «Professional foreign language» // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2019. Vol. 272, iss. 3. P. 1–5. – Текст: непосредственный.

УДК 82.01/09

Л.А. Мельникова,

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

ОБРАЗ РУССКОГО ЭМИГРАНТСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «НОЧЬ В ЛИССАБОНЕ»

В статье подвергается осмыслению художественное своеобразие изображения одного из представленных в романе Э.М. Ремарка «Ночь в Лиссабоне» пространственных локусов столицы Португалии – русского подпольного ночного клуба. Посредством развернутого образного анализа выявляются доминанты восприятия данного пространства центральными персонажами – находящимся внутри мира рассказываемой истории нарратором и Шварцем. Делается вывод о том, что в рассматриваемом произведении описание русского эмигрантского клуба отмечено чертами типизации и является одним из средств, посредством использования которого раскрывается мир сложных и глубоких внутренних переживаний собеседника повествователя Шварца.

Ключевые слова: Э.М. Ремарк, роман, эмигрант, русское пространство, «Ночь в Лиссабоне».

L.A. Melnikova,

Balashov Institute of the Saratov State University, Balashov, Russia

THE IMAGE OF THE RUSSIAN ÉMIGRÉ SPACE IN THE NOVEL BY E.M. REMARK "NIGHT IN LISBON"

Abstract. The article examines the artistic originality of the image of one of the images presented in the novel by E.M. Remark "Night in Lisbon" of the spatial loci of the capital of Portugal - the Russian underground nightclub. Through a detailed image analysis, the dominants of the perception of this space by

the central characters – the narrator and Schwartz, located inside the world of the story being told - are revealed. It is concluded that in the work under consideration, the description of the Russian émigré club is marked by features of typification and is one of the means through which the world of complex and deep inner experiences of the narrator's interlocutor Schwartz is revealed.

Keywords: E.M. Remarque, novel, emigrant, Russian space, "Night in Lisbon".

Неотъемлемой приметой художественного мира многих эмигрантских произведений Э.М. Ремарка является присутствие в них русской темы. Без изображения русских картина эмигрантской действительности была бы не такой пестрой и недостаточно полной. Образы русских эмигрантов возникают в романах «Три товарища», «Триумфальная арка», «Жизнь взаимы, или У неба любимчиков нет», «Тени в раю», «Возлюби ближнего своего» и других. Русские герои, как правило, наделены статусом второстепенных персонажей. При воссоздании их образов писатель в ряде случаев поверхностно затрагивает проблему русского национального характера, делая акцент преимущественно на внешних предметах-символах русской культуры (икона, самовар и т.д.).

В исследуемом в данной статье романе «Ночь в Лиссабоне» (*Die Nacht von Lissabon*), 1962) Ремарк снова возвращается к теме антифашистской эмиграции, к трагическим судьбам изгнанников и беглецов из нацистской Германии <...> Склонность повторяться в сюжетных коллизиях и типах героев и героинь становится бросающейся в глаза приметой его поэтики [2, с. 696]. Попытки заново, под новым углом зрения, в новом фабульном обрамлении воспроизвести горький опыт целого поколения его ни в чем не повинных соотечественников писатель не оставлял до конца жизни. В этом романе повторяющимся элементом поэтики становится история страстной любви, закончившейся смертью героини [2, с. 696]. Индивидуальные образы русских эмигрантов в данном произведении отсутствуют. Вместо этого в романе получает художественное воплощение образ русского эмигрантского пространства, который создается посредством описания находящегося в Лиссабоне подпольного русского ночного клуба, в который отправляются центральные персонажи романа – Шварц и оставшийся неназванным повествователь.

Адрес данного заведения они получают от официанта кафе, который дает этому русскому заведению довольно пространную характеристику, упоминая лишь об отдельных деталях-штрихах последнего: «<...> там шикарные женщины. Всех национальностей. В том числе немки <...> посетители есть всегда. Много немцев <...> с деньгами. Заведение не из дешевых. Но весьма веселое» [1, с. 35]. Русский клуб становится лишь одним из трех мест, где Шварц исповедуется повествователю в течение одной ночи. Посещаемый персонажами подпольный русский клуб является для них лишь одним из пунктов их ночного маршрута. Но в то же время, описывая данное пространство, Ремарк показывает, что этот клуб выполняет роль своеобразного интернационального приюта, в котором пытаются найти утешение и предаться забвению представители различных наций.

Описание данного заведения представлено через призму восприятия повествователя – эмигранта с большим опытом, позволяющим ему точно подмечать повторяющиеся детали в интерьере клубов подобного типа: «Ночной клуб оказался одним из типичных заведений, какими управляют русские белоэмигранты, после революции 1917 года их повсюду в Европе великое множество, от Берлина до Лиссабона. Повсюду те же официанты, в прошлом аристократы, те же хоры из бывших гвардейских офицеров, те же высокие цены и то же меланхолическое настроение» [1, с. 37].

Данное описание представляет собой, по сути, собирательную характеристику русского белоэмигрантского сообщества. При этом акцент делается на самых ярких чертах среднестатистического русского эмигранта: принадлежность либо к аристократической, либо к офицерской среде, меланхолия. Последнюю деталь можно рассматривать в качестве намека на традиционную русскую тоску как неотъемлемую черту русской ментальности. Портретные и психологические приметы русских эмигрантов в данном романе отмечены схематизмом и невыразительностью деталей, писатель использует прием предельного обобщения.

Положение русских в эмигрантской среде становится отдельным предметом диалога Шварца и повествователя. Рассуждая о видимых преимуществах русских, Шварц указывает на наличие у последних солидного эмигрантского опыта (они стали скитальцами поневоле на 15 лет раньше остальных европейцев): «пятнадцать лет несчастья – долгий срок, много опыта накопишь» [1, с. 37]. Шварц относится к русским с известной долей сочувствия, отдавая им должное за их умение приспособиться к неблагоприятным обстоятельствам. Повествователь объясняет это относительной законностью положения русских, замечая при этом, что роль своего рода первопроходцев на тропе эмигрантских скитаний дала русским определенные преимущества: «Они были первой волной эмиграции им еще сочувствовали. Разрешали работать, выдавать документы. Нансеновские паспорта» [1, с. 37]. Вместе с

этим повествователь с грустью констатирует: «Когда эмигрантами стали мы, мир давным-давно израсходовал свое сочувствие. Мы были докучливы <...> и почти никто за нас не вступался. Мы не вправе работать, не вправе существовать, и документов у нас нет как нет» [1, с. 37–38].

Объектом развернутого и основательного изучения русские реалии в романе не становятся. Однако по отдельным репликам главных персонажей можно сделать вывод о том, что последние далеки от идеализации представлений о русских. Так, к примеру повествователь отмечает, что «в похищениях людей сейчас больше наторели русские» [1, с. 44]. Данное замечание можно рассматривать в качестве констатации того факта, что русские используют любые средства для адаптации в чужеродной среде и ассимиляции в ней.

Примечательно, что русская тема вновь возникает в финале романа. Вернувшийся после войны в Европу повествователь избавляется от документов, полученных от случайного ночного лиссабонского собеседника: «Паспорт обоих Шварцев я подарил русскому, который бежал через границу, — начиналась новая волна эмиграции. Бог весть, где он теперь!» [1, с. 319]. Это свидетельствует о реализации в романе мотива эмигрантской взаимовыручки и поддержки.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на восприятие русского пространства в романе накладывают отпечаток гетеростереотипы и шаблонные представления о русских как об удачно устроившихся в иностранной среде эмигрантов ввиду наличия у них нансеновских паспортов. Центральные персонажи романа воспринимают русских обобщенно и исключительно сквозь призму собственного эмигрантского опыта, отмеченного страданиями и болью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ремарк, Э.М. Ночь в Лиссабоне. М.: АСТ, 2019. 320 с. – Текст: непосредственный.
2. Седельник, В.Д. Эрих Мария Ремарк. – Текст: непосредственный // Литературный процесс в Германии первой половины XX века (ключевые и знаковые фигуры). М.: ИМЛИ РАН, 2015. С. 673–699.

УДК 81.373

Р.Ф. Мустафина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПЕРЛОКУТИВНЫЙ ЭФФЕКТ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ДОСТОВЕРНОЙ И НЕДОСТОВЕРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются три типа реагирования на получение достоверной и недостоверной информации, такие как эмоциональная, когнитивная и поведенческая реакции. Каждая реакция характеризуется своими соответствующими изменениями в эмоциональной, когнитивной сфере и поведении адресата.

Ключевые слова: речевое воздействие, эмоциональная реакция, когнитивная реакция, поведение.

R.F. Mustafina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE PERLOCUTIONARY EFFECT OF TRUE AND FALSE INFORMATION

Abstract: The article reflects on three types of responses to receiving true and false information, such as emotional, cognitive, and behavioural responses. Each response is characterized by its corresponding changes in the emotional, cognitive, and behaviour of the recipient.

Keywords: perlocutionary effect, emotional response, cognitive response, behaviour.

Речевая деятельность может быть представлена в виде двустороннего процесса деятельности, включающего в себя отношение говорящего и ответную реакцию слушающего. В такой ситуации идеальным результатом взаимодействия обеих сторон будет совпадение намерения говорящего с реакцией слушающего. Следовательно, целью говорящего является оказание нужного воздействия на собеседника [1]. Прагматическое значение зависит от намерения говорящего выразить ту или иную мысль, воздействовать на собеседника, получить ответную реакцию. Языковое оформление такого намерения представляет собой прагматический потенциал высказывания. Прагматичность или прагматический потенциал любого высказывания связан с непосредственным воздействием на собеседника, то есть с прагматическим эффектом.

Так как оказываемое на собеседника воздействие чаще всего связано с выражением тех или иных эмоций, В.И. Шаховский говорит о лингвоэкологической компетенции, включающей в себя способность говорящего предугадывать эмоциональное воздействие своего речевого поведения [2]. Отсюда вытекает понятие экологичности и неэкологичности коммуникативной ситуации, представляющее собой

преобладание положительных и негативных эмоций, что является предметом изучения нового направления в лингвистике эмотивной лингвоэкологии. В этом значении данное направление пересекается с прагматикой, поскольку намерение говорящего зависит от желания задеть чувства собеседника или пощадить их, что является следствием субъективного отношения. Эмоциональная реакция является частью коммуникативной цели общения, так как в отношениях с собеседником большую роль могут играть эмоции, влияя на успех коммуникативного взаимодействия.

В статье рассматривается, как достоверная или недостоверная информация может влиять на эмоциональное состояние реципиента. Также будут рассмотрены когнитивная и поведенческая реакции. Когнитивная реакция представляет собой результат информационной цели коммуникации и выражена изменениями в когнитивной сфере, когда информация воздействует на мысли реципиента. Поведенческая реакция является результатом предметной цели общения и определяется изменением в поведении, после получения информации, которая может наступить после эмоциональной или когнитивной.

Эмоциональная реакция рассматривается как наличие каких-либо эмоций у адресата после разоблачения лжи или получения достоверной информации. Эмоциональная реакция может быть выражена такими эмоциями как отчаяние, злость, гнев, «разбитое сердце», раздражение. Так, в первом примере говорящий испытывает злость, обнаружив, что ему врал: *So you lied about being a palm reader,*” I said, the *anger* in my voice surprising me more than her. “You lied about – or didn’t let on why you thought I’d be so useful. Did you also lie about your supposed ‘powers’? You hold something, and you know its story? How the hell did you know about me? About who I was? My childhood? (David Mitchell “Cloud Atlas”).

В следующем примере злость также вызвана ложью: The new Lord of Riverrun was so *angry* that he was shaking. “We have been *deceived,*” he said. “This man had played us false!” (George R. R. Martin “A Feast for Crows”). Еще одной распространенной эмоциональной реакцией является гнев, который в данном случае выражается угрозой расправы: If you *lie* to me, I will split your head open like a melon and let the monkeys eat your brains (George R. R. Martin “Dance With the Dragon”). Далее, в примере у героини «разбито сердце» от осознания того, что Бен намеренно врал ей: And Agnes’s *heart broke*, just a little, for this was the first time she was aware of that Ben had deliberately *lied* to her (Terry Pratchett and Stephen Baxter “The Long Utopia”).

Когнитивная реакция выражается осознанием, убеждением, пониманием. Например, осознание после обдумывания сказанных слов: As Gurley rambled on, however, I had time to think about it, and came to *realize* that she had every reason to *lie* to him (David Mitchell “Cloud Atlas”). В следующем примере мы видим размышления об упущенной возможности быть более убедительным: At that, he wondered if it might have been more *convincing* if he’d *claimed* he wanted the suit for an appearance before the magistrate (Terry Pratchett and Stephen Baxter “The long Utopia”). Ещё одним типом когнитивной реакции является понимание: Langdon had heard Vatican scholars *claim* that St. Peter’s tomb was near the top of Vatican Hill, and he had always *wondered* how they knew. Now he *understood*. The damn hill is still here! (Dan Brown “Angels and Demons”).

Поведенческая реакция представлена в виде последствий физического или материального характера, таких как наказание, потеря денег, вознаграждение, лишение дорогого человека, обучение, избегание, распространение слухов. Например, наказание за ложь: John *spanked* Michael and Celia when they were much younger, and he’s spanked Alec two or three times, but it was only when they *lied* or refused repeatedly to obey (Adam Haslett “Imagine Me Gone”). При обмане также возможна потеря денег: If I am **GAINFULLY EMPLOYED** the social services will stop my disability pension and when I finally lose my job I will *never get the pension back* for having **LIED TO THE GOVERNMENT** (Peter Carey “Theft”). И наоборот, вознаграждение за правду: He’s saying, just *confirm* that this is a Leibovitz and I’ll *give you a pile of cash*, in a leather suitcase if you like (Peter Carey “Theft”). Ещё одной реакцией на ложь может быть угроза лишения дорогого человека: “Lie to me one more time,” he said, still aiming at Katherine, “and I swear I *will take her from you.*” (Dan Brown “The Lost Symbol”).

Одной из положительных реакций на правду также может быть обучение: I *confessed* immediately I could not dance and she said *she would teach me* and she fit into my arms as light as a summer breeze (Peter Carey “True history of the Kelly Gang”). В следующем примере представлена реакция избегания, когда после раскрытия лжи, соседи героини держать своих детей подальше от нее: All Agnes could do was apologize to the neighbours she had *deceived* – and who now *kept their kids away from her* as if she was about to turn Terminator (Terry Pratchett and Stephen Baxter “The long Utopia”). Ещё одной из отрицательных реакций на ложь может быть распространение слухов: If I *lied*, the woman across the aisle *would clock my deception* no later than 125th Street (Adam Haslett “Imagine Me Gone”).

Таким образом, эмоциональная, когнитивная, поведенческая реакции являются достижением соответствующих коммуникативной, информационной, предметной целей общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Стернин, И.А.** Основы речевого воздействия / И.А. Стернин – Текст: электронный // Учебное издание. – Воронеж: «Истоки», 2012. – 178 с. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=2&*=toCDe%2BOOxnEGbYacE8ydz0ZQKd7InVybCI6Imh0dHA6Ly9zdGVybmluaWEucnUvZmlsZXMvNzU3LzRfSXpicmFubnlIX (дата обращения 18.07.2020).

2. **Шаховский, В.И.** Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека / В.И. Шаховский – Текст: электронный // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 19. – С. 13-21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnaya-lingvoekologiya-kompleksnyy-podhod-k-izucheniyu-yazyka-rechevoy-deyatelnosti-i-cheloveka/viewer> (дата обращения 18.07.2020).

УДК 1751

М.А.Назмутдинова¹, О.М.Буренкова¹,

¹*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), г. Набережные Челны, Россия*

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУФФИКСАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТАТАРСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

Аннотация. Полилингвальные комплексы призваны обеспечить конкурентоспособное образование. Актуализируется вопрос сопоставительного изучения языков. Рассмотренные модели суффиксального образования имен существительных в татарском и немецком языках имеет практическое значение.

Ключевые слова: сопоставительное изучение языков, словообразование, модели суффиксального образования имен существительных.

M.A.Nazmutdinova¹, O.M.Burenkova¹,

¹*Kazan innovative University named after V. G. Timirjasev, Naberezhnye Chelny, Russia*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SUFFIX FORMATION OF NOUNS
IN THE TATAR AND GERMAN LANGUAGES**

Abstract. Polylingual complexes are designed to provide competitive education. The issue of comparative language learning is being updated. The considered models of suffix formation of nouns in the Tatar and German languages have practical significance.

Keywords: comparative language learning, word formation, models of suffix formation of nouns.

Образовательная система всегда соответствовала требованиям развития общества. В настоящее время в Республике Татарстан создаются полилингвальные комплексы, которые призваны обеспечить конкурентоспособное образование на русском, татарском, английском и более языках. В связи с этим актуализируется вопрос сопоставительного изучения языков. Сопоставительное изучение татарского с романо-германскими языками до настоящего времени остается малоисследованной.

Известно, одним из основных направлений изучения того или иного языка является изучение законов, способов и средств словообразования, так как оно не только способствует обозрению всего круга лексики, но и имеет практическое значение для овладения неродным языком.

В данной статье рассматривается вопрос сопоставительного анализа суффиксального образования имен существительных в татарском и немецком языках. Теоретической базой исследования послужили работы Адмони В.Г., Ганиева Ф.А., Закиева М.З., Зиннатулиной К.З. и Хангильдина В. Н.[1,2,3].

По типу значения суффиксы разделяются на 3 группы:

- суффиксы, определяющие лицо;
- суффиксы, определяющие предмет;
- суффиксы, определяющие абстракцию.

Рассмотрим каждую группу в отдельности.

В немецком языке эквивалентом суффиксов -чы / -че является суффикс -er.

Модель «существительное + -чы / -чы»

балыкчы (балык + -чы)
эшче (эш + -че)

der Fischer (der Fisch + -er)
der Arbeiter (die Arbeit + -er)

Модель «глагол + -чы / -че»

язучы (язу + -чы)
йөртүче (йөртү + -че)

der Schreiber (schreiben + -er)
der Fahrer (fahren + -er)

Модель «существительное + -даш / -дэш, -таш /-тэш»

В немецком языке этот тип слов образуется сложением основ, одной из которых могут быть такие слова как «Genosse» (товарищ), «Kamerad» (приятель, товарищ):

курсташ (курс + -таш)	der Studienkamerad (das Studien + der Kamerad)
замандаш (заман + -даш) ///	der Zeitgenosse (die Zeit + der Genosse)

Модель «существительное + -лы / -ле»

японлы (япон + -лы)	der Japaner (Japan + -er)
мәскәүле (мәскәү + -ле)	der Moskauer (Moskau + -er)

Модель «глагол + -ык / -ек / -к»

мышнавык (мышна + в + -ык)	der Schnaufer (schnaufen +- er)
лыгырдавык (лыгырда + в + -ык)	der Schwatzer (schwätzen + -er)

В отличие от татарского, в немецком языке для образования имен существительных используются полусуффиксы. К таким относятся полусуффиксы, обозначающие лицо: -frau, -freund, -mann, -meister, -bold, -person и т.д. Например, die Hausfrau, der Kameramann и другие.

При сравнении суффиксов, определяющих предмет, можно сделать вывод, что в татарском языке существительные образуются по конкретным моделям, а в немецком эти модели разнообразны и не совпадают по значению с указанными моделями. В немецком языке они в основном выражены корневыми и сложными словами, а также образуются с помощью полусуффиксов и суффиксов.

Модель «основа + -лык / -лек»

ягулык (ягу + -лык)	der Brennstoff (brennen + der Stoff)
---------------------	--------------------------------------

Модель «основа + -чык / -чек»

уенчык (уен + -чык)	das Spiezeug (das Spiel + das Zeug)
---------------------	-------------------------------------

При сопоставлении суффиксов, определяющих абстаркцию, было выявлено, что они, в основном, совпадают по значению.

Модель «существительное + -лык / -лек»

аналык (ана + -лык)	die Mutterschaft (die Mutter + -schaft)
куршелек (курше + -лек)	die Nachbarschaft (der Nachbar + -schaft)

Модель «прилагательное + -лык / -лек»

кырыслык (кырыс +- лык)	die Heftigkeit (heftig + -keit)
катылык (каты + -лык)	die Starrheit (starr + -heit)

Модель «числительное + -лык / -лек»

бер + -лек (бер + -лек)	die Einheit (ein + -heit)
-------------------------	---------------------------

Модель «наречие + -лык / -лек»

азлык (аз + -лык)	die Mangelhaftigkeit (mangelhaft +-ig+ -keit)
-------------------	---

Модель «существительное + -чылык / -челек»

Этот тип существительных в немецком языке образуется сложением основ.

умартачылык (умарта + -чылык)	die Bienenzucht (die Biene + die Zucht)
-------------------------------	---

Модель «прилагательное + -чылык / -челек»

түбәнчелек (түбән + -челек)	die Zuvorkommenheit (zuvorkommen + -heit)
-----------------------------	---

Модель «прилагательное + -сызлык / -сезлек»

В отличие от татарского, в немецком языке в именах существительных отрицание, отсутствие какого-либо качества образуется с помощью префикса-un.

саусызлык (сау + -сызлык)	die Unpäßlichkeit (die Un-+päßlichkeit)
абайсызлык (абай + -сызлык)	die Unvorsichtigkeit (die Un- + vorsichtigkeit)

Модель «глагол + -ыш / -еш»

В данном случае в немецком языке употребляется суффикс –ung.

чагылыш (чагыл + -ыш)

die Wiederspiegelung (wiederspiegeln +-ung)

үзгәреш (үзгәр + -еш)

die Änderung (ändern +-ung)

В немецком языке наиболее употребительными являются полусуффиксы с абстрактным значением: -mut,-sinn, -lust, -suchт,-kunde, -wesen и другие. Сопоставительное изучение вопроса словообразования по конкретному его разделу позволило выявить закономерности суффиксального образования имен существительных в татарском и немецком языках, определить их сходства и различия, что, соответственно,- имеет практическое значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Admoni, W.** Der deutsche Sprachbau: учебное пособие / W. Admoni. – М.: Просвещение, 1986. - 336 с. – Текст: непосредственный.
2. Татарская грамматика. / Закиев М.З., Ганиев Ф.А., Зиннатулина К.З. – Казань: Изд-во ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, 1997. – 400 с. – Текст: непосредственный.
3. **Хангильдин, В.Н.** Татар теле грамматикасы (морфология, синтаксис) / В.Н. Хангильдин. – Казан: Таткнигоиздат, 1959. - 336 с. – Текст: непосредственный.

УДК 811

И.И. Низамбиева,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ РЕПРЕССИРОВАННОЙ ЖЕНЩИНЫ (ПО РОМАНУ Г.ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»)

Аннотация. Цель представленной статьи – исследование языкового портрета репрессированной женщины в контексте романа Г.Яхиной "Зулейха открывает глаза". Методы исследования – анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта.

Ключевые слова: языковой портрет, репрессированная женщина, читатели, роман, речь.

I. I. Nizambieva,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LINGUISTIC PORTRAIT OF A REPRESSED WOMAN (BASED ON THE NOVEL BY G.YAKHINA "ZULEIKHA OPENS HER EYES")

Abstract. The purpose of the presented article is to study the linguistic portrait of a repressed woman in the context of G. Yakhina's novel "Zuleikha Opens Her Eyes". Research methods are analysis of scientific literature on a given problem, as well as practical domestic experience.

Keywords: linguistic portrait, repressed woman, readers, novel, speech.

Роман Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» произвёл фурор своим появлением в 2015 году. И, как практически любое очень популярное произведение, получило множество абсолютно биполярных отзывов (однозначно, со значительным перевесом положительных). Успех своего произведения автор объяснила на пресс-конференции. И здесь уместно привести цитату, которая является начальным звеном в создании языкового портрета репрессированной женщины (на что будет обращено внимание в статье): «Это произведение, наверное, в первую очередь, о женщине и её судьбе, о том, как из забитого существа героиня превращается в настоящего человека, обретает себя, начинает новую жизнь, в то время, как, казалось бы, жизнь закончена. И вторая идея - о том, что в каждом несчастье, в каждом горе, даже самом большом, может содержаться зерно будущего счастья - эту идею я тоже хотела выразить» [1, с. 140]. Таким образом, роман затронул самые тонкие струны одного из сложнейших периодов нашей истории, что наиболее ярко раскрывается через образ главной героини, через её языковой портрет.

Роман описывает жизненный путь главной героини Зулейхи. Обычная деревенская женщина после страданий и унижений внутри семьи становится жертвой репрессий. Через весь роман автор пытается раскрыть проблему раскулачивания. Одной из жертв раскулачивания как раз стала Зулейха.

Ее мужа убили, ее дом и вещи забрали, а саму отправили вместе с другими раскулаченными в лагерь. Поводом к раскулачиванию, как уже раскрывается по мере повествования, являлся либо донос соседа, либо жалобы кого-то из завистников. И самые первые черты языкового портрета Зулейхи описываются в её взаимоотношениях с мужем, в семье. Тяжесть семейного быта выражается фразой:

«ты здесь, женщина? – спрашивает с мужской половины. – Затопи-ка баню. Мама хочет помыться!» [5, с.26]. Из этой короткой реплики читатель видит, что Зулейхе приходится ухаживать не только за мужем, но и за свекровью, которая слепа и постоянно требует к себе внимания. Обилие в репликах супруга восклицательного знака и обращение «женщина» показывают строгость Муртазы, раскрывают его сложное отношение к жене. Позже читатель понимаем, что мужчина хочет любить, но ещё не готов к этому высокому чувству по отношению к этой женщине.

Ещё один не менее важный момент – отношение к коллективизации, что прослеживается также через речь героев и диалоги. Когда у Зулейхи заходит разговор с мужем о начале коллективизации, между ними начинается словесная перепалка: «Пахать скоро, – вздыхает Зулейха робко. – Пусть лучше корову забирают. – Корову?! – вскидывается муж тотчас, словно обжегшись» [5, с.58-59]. Зулейха готова принять приближающуюся коллективизацию как участь, ее же муж готов с этим явлением бороться. Когда продолжается разговор об этом во время очередной поездки в лес за дровами, мы можем увидеть снова попытку остановить мужа от решительных действий: «– Ночью ухажу в лес (Муртаза) – <...> – Как же? – Зулейха поворачивается и утыкается жалобным взглядом в неумолимую спину мужа. – Январь ведь... – Много нас будет. Не замерзнем». Муж не соглашается с женой, он в некой «оппозиции» - неготовности к переменам. А главная героиня готова принять изменения: она и так подстраивалась под характер и запросы своего мужа. Из реплики и описания поведения героини можно сделать вывод о том, что эта женщина находит компромиссные решения, не идёт напролом.

И все же муж Зулейхи погибает от рук красноордынцев, когда те обнаруживают, что супруги пытались спрятать зерно. После убийства мужа сюжет романа начинает развиваться в абсолютно новом направлении: берёт начало некая эволюция образа репрессированной женщины.

Во время приезда военных для описи в дом у Зулейхи была только одна забота - чтобы похоронить мужа по-человечески, как принято их традициями и обычаями. Обратим внимание на следующие слова из романа: «Она мотает головой: не пойду» [5, с.83]. Это мастерское использование языковых средств для построения лингвистического портрета героини. Гузель Яхина не использует в данном случае прямую речь, тем самым показывая лишь душевное неприятие главной героиней сложившейся ситуации. Читатель наблюдает робкую попытку сопротивляться системе: «Зулейха дрыгает руками и ногами, как капризный младенец на руках у взрослого, из-под юбок сверкают шаровары, – но военный держит крепко» [5, с.83].

Главную героиню увозят с односельчанами. У неё совершенно нет представления о том, куда ее везут. Когда она вместе с другими задержанными оказывается в Казани, развязывается следующая ситуация: «Приехали!» Как? Куда приехали? Зулейха растерянно озирается» [5, с. 121]. Обилие вопросов показывает растерянность героини. Она никогда не выезжала далеко за пределы своего села. Однако, она мечтала увидеть Казань. Но, однозначно, её ожидания и представления были другими. Героиня переживает душевный диссонанс. Это большой стресс для неё. Также здесь наблюдаем новый этап её жизни после выхода из привычной зоны комфорта. Обилие вопросов, разнообразие мыслей героини, описанные автором в страницах романа, доказывают то, что Зулейха анализирует ситуацию, она не сдаётся и готова (возможно, пока на подсознательном уровне) бороться за жизнь.

Стоит отметить, что Зулейха приобрела и новое обращение в свой адрес: из обобщённого «женщина» она превратилась в «зеленоглазую», что уже носит персонализированный характер. Так главная героиня, находясь под арестом, постепенно обретает себя. Она становится индивидуальностью. Зулейха больше не чья-то собственность – её жизнь в её же руках: «Зулейха Валиева! – Я. За всю жизнь она не произнесла столько раз «я», как за месяц в тюрьме» [5, с.129]. Главное, женщина сохраняет свои основные черты характера, несмотря на все сторонние факторы, способные переломить человека в нелучшую сторону: «Скромность украшает – не пристало порядочной женщине якать без повода» [5, с.129]. И даже, когда несколько человек совершают побег из эшелона, Зулейху на допросе не «сдаёт» арестантов. На вопросы коменданта она лишь скромно отвечает: «Не знаю ничего. Видела то, что остальные видели. Слышала то, что остальные слышали» [5, с.141].

Ещё одним рычагом построения языкового портрета Зулейхи и эволюции образа репрессированной женщины становится беременность и рождение сына. Беременность застала героиню врасплох («носила Зулейха тяжело», «живот стал неподъёмным», «ноги – чугунными»). Это и стало символом новой жизни – стимулом не сдаваться.

Зулейха должна была выжить – такие сильные женщины нужны были в тот тяжёлый период истории. Гузель Яхина талантливо доносит до читателя эту мысль через невероятное везение героини. Она отправилась в путь немного раньше того, как началась эпидемия тифа. Она выжила в вагоне благодаря тому, что была немногословна, не доносила на других и вела себя скромно. Повезло Зулейхе и с тем, что роды прямо в дороге принял медик, случайно оказавшийся в эшелоне вместе с другими

этапируемыми. Ей также повезло одной из немногих не утонуть вместе с баржей на дне Ангары.

Зулейху постепенно начинает захватывать реальная жизнь. Она становится «главной» в семье: ей нужно кормить, растить и оберегать сына – на ней большая ответственность за единственного выжившего своего ребенка (что также не менее важный элемент). И в этой жизни ей приходится учиться охотиться, разговаривать, контактировать с другими мужчинами. Не странно, что «молиться стала реже и быстрее, словно между делом». Но веры она своей не потеряла, вере своей не изменила. Автор призывает не осуждать героиню, включая некоего рода «оправдание» о том, что якобы Всевышнему, возможно, и тяжело постоянно добираться до них.

Даже «курман её принял» и Зулейха «осмелела, стала не бегать – ходить». Женщина полностью адаптировалась и вжилась в ту новую жизнь, в которую её бросила судьба. Она смогла. Главная героиня невероятно сильная духом женщина – обобщённый образ репрессированной женщины, которая способна преодолеть любые трудности и шагнуть в новую страницу истории.

Таким образом, если портрет репрессированной женщины в начале романа нам представлен женщиной чуть старше 30 лет, которая к своим годам выглядела как «потрепанная курица», была немногословна, не могла спорить с мужем, смиренно принимала брань в свой адрес и также смиренно приняла свою участь, когда ее было решено отправить в лагерь, то к финалу перед читателем уверенная, сильная, бесстрашная женщина нового времени, сохранившая свою индивидуальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Погорелая, Е.А.** Человеческое, слишком человеческое? / Е.А. Погорелая. – Текст: непосредственный // Вопросы литературы. 2016. № 3. С. 139-150.
2. **Сохряков, Ю.И.** Нравственные уроки «лагерной» прозы / Ю.А. Сохряков. – Текст: непосредственный // Москва. 2014. № 1. С. 175-183.
3. **Щербакова, И.Л.** Память ГУЛАГа / И.Л. Щербакова. – URL: <http://urokiistorii.ru/article/15> (дата обращения 25.09.2020). – Текст: электронный.
4. **Эфендиев, Ф.С.** Этнокультура и национальное самосознание /Ф.С. Эфендиев. Нальчик: Эль-Фа, 2014. 304 с. – Текст: непосредственный.
5. **Яхина, Г.Ш.** Зулейха открывает глаза. М.: АСТ, 2016. 508 с. – Текст: непосредственный.
6. **Mukarovsky, J.** Aesthetic Function, Norm, and Value as Social Facts – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17561310.2015.1049476> (дата обращения 27.09.2020). – Текст: электронный.
7. **Rytkonen, M.** Women's Histories: Autobiographical texts by contemporary Russian women – URL: http://www.helsinki.fi/aleksanteri/english/publications/contents/ap_1-2001.pdf (дата обращения 25.09.2020). – Текст: электронный.

УДК 37.013:130.2

Е.А. Николашина,

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань, Россия
**ПОСТКРОССИНГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР**

Аннотация. Автор рассматривает посткроссинг как способ межкультурной коммуникации, обеспечивающий формирование социокультурной компетенции. Посткроссинг – проект по обмену почтовыми открытками по всему миру. В статье анализируются трудности, которые вызывает написание открыток носителям иной культуры, а также вызовы, с которыми сталкивается получатель. Посткроссинг способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков, успешной коммуникации с носителями иных культур, формированию толерантности, познанию себя и своей культуры через призму диалога культур.

Ключевые слова: глобализация, посткроссинг, компетенции, полилог культур, межкультурная коммуникация, познание, толерантность.

Е.А. Nikolashina,

Ryazan State University named for S.Yesenin, Ryazan, Russia
**POSTCROSSING AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE
OF LANGUAGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF CULTURAL POLYLOGUE**

Abstract. The author studies postcrossing as a means of intercultural communication that forms the sociocultural competence. Postcrossing is a project for exchanging post cards round the world. Challenges in

sending and receiving postcards are examined. The author states that involvement into the postcrossing motivates students to study a foreign language, helps in effective communication with representatives of other cultures, forms tolerance and facilitates self-knowledge and discovers the native culture through foreign cultures.

Keywords: globalization, postcrossing, competence, cultural polylogue, communication, understanding, tolerance.

Несмотря на текущую эпидемиологическую ситуацию, глобальные процессы, как политические и экономические, так и общественно-социальные находятся в состоянии глобализации. С развитием информационных технологий стираются всякие рамки, ограничивающие коммуникацию между странами, нациями и народностями, к чему еще больше вынуждают современные реалии. Поскольку одной из задач образования является формирование личности, готовой к эффективному полилогу культур в сложившихся условиях единения мирового пространства, то в образовании провозглашаются принципы толерантности, а одним из значимых аспектов образования в целом, и в частности в процессе обучения иностранному языку, стало формирование социокультурной компетенции. Обращаясь к культуре собственной страны, к культуре страны изучаемого языка, обучающиеся совместно с педагогом говорят об историческом развитии стран, об их взаимоотношениях в их историческом развитии. В связи с этим актуальным является обращение к прошлому, традициям и явлениям, характеризующим те или иные факты и события.

Одной из потребностей человека является потребность в общении. Эту потребность целесообразно и логично использовать в том числе и при обучении, в особенности иностранным языкам. Для более полного и качественного погружения в языковую среду необходимо наладить контакт с непосредственными носителями изучаемого языка. Несмотря на то, что сейчас сложно представить мир без компьютерных технологий и сети Интернет, мировое сообщество обращается к достижениям прошлого. Так 15 лет назад, в июле 2005 года португальский программист Пауло Магальяш (Paulo Magalhães) основал интернет-проект Postcrossing – обмен бумажными почтовыми открытками по всему миру.

За эти годы в проект включились 208 стран с общим количеством зарегистрированных на сайте участников – 792 191, а это значит, что более 57 275 764 открыток было отправлено в рамках посткроссинга (данные с сайта Postcrossing.com на 30 июня 2020 г.) В общей сложности открытки преодолели 289 513 689 971 км. В список стран с наибольшим количеством участников проекта входят Россия (102 753 участников), Тайвань (101 637 участников), США (73 898 участников), Китай (72 899 участников), Германия (55 581 участник). По количеству отправленных открыток страны распределились в рейтинге следующим образом: Германия (8 784 653 открыток), Россия (6 905 223 открытки), США (6 195 675 открыток), Нидерланды (4 380 952 открыток), Финляндия (3 530 310 открыток). [6] При таком колоссальном вовлечении населения Земли в данный проект удивительно, что используют подобный вид работы в образовательных целях единицы. Еще пять лет назад о посткроссинге не говорили в научных кругах, по сей день данному способу формирования коммуникативной компетенции посвящена лишь пара работ. Войнова Ж.Е. [4], Бондарь О.А. [2], Борщук А.Л., Шестакова В.П. [3] поясняют принцип работы проекта в своих исследованиях.

Основой для благоприятного, успешного развития межнациональных и межэтнических взаимоотношений выступает полилог культур. Представляется правильнее в условиях глобализации говорить именно о полилоге, но уже не о диалоге, поскольку народности и нации, страны и государства вступают в контакт друг с другом не изолированно, а в активном включении прочих сторон. В подобной обстановке для способствования развитию стран крайне важно уделять достаточное внимание формированию личности, готовой к эффективному межкультурному и международному диалогу. Одним из источников существования культуры является ее способность осваивать достижения другой. В связи с этим важен именно взаимообогащающий полилог, а не подражание, либо неприятие, о которых говорит Бахтин М.М. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила ... и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... Взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур... [1].

Обмен почтовыми открытками, материальными подтверждениями существования иной культуры, иного мировоззрения, иного жизненного взгляда стирает национальные границы. Так, в произвольном порядке пользователи Postcrossing.com получают адрес человека, который может жить в тысячах километров, изучают его профиль и готовят свое послание с целью не просто передать

печатную продукцию, коей представляется почтовая открытка, но поделиться своими впечатлениями от жизни, рассказать о традициях своей страны, своей народности. А в ответ этот пользователь получит такую же частичку реальной жизни уже из другой точки земного шара. Данный толерантный обмен позволяет находить все больше точек соприкосновения различных народов, учит новое поколение не только уважать другие культуры, понимать их особенности и ценности, но эффективно взаимодействовать с ними.

Невероятная, все более растущая популярность посткроссинга говорит о том, что в данный временной период мировое сообщество готово работать над проблемой полилога культур. Подобный многосторонний разговор культур требует определенной степени подготовленности. Для эффективного обмена открытками, равно как и для эффективного полилога культур необходимо не просто знать иностранный язык, уметь его использовать, но и быть готовым к межкультурному общению. Согласно Пассову Е.И. необходимо видеть в чужом не только то, что нас отличает, но и что нас объединяет»; воспринимать события, людей и проч. с позиций чужой культуры, а не со своей точки зрения, интерпретировать чужие ценности; сопереживать представителям другой культуры, понимать их чувства; использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей и т.д. [7].

Несмотря на то, что при регистрации пользователь указывает языки общения, нужно быть готовыми к принятию и пониманию различных вариантов языка. Получить письмо на английском языке из Великобритании, Австралии, Индии, стран Африки значит далеко не одно и то же. Подписать открытку на английском языке и отправить в Китай, Страны Южной Америки, Грузию – так же не одинаково. Для того, чтобы быть готовым даже выбрать открытку необходимо понимать ментальность страны, куда отправится открытка, понимать культуру адресата. Выбрать тему для обсуждения, подобрать слова так же далеко не просто, поскольку необходимо обратиться к опыту страны, для жителя которой предназначена карточка. При получении открытки также необходимо быть готовыми ко знакомству с иной культурой, иным мировоззрением, начиная от указания температуры воздуха по Фаренгейту, до различных религиозных благословений.

В том случае, если в профиле пользователь определяет круг тем, вопросов, обсуждение которых ему интересно, то приходящие открытки несут в себе расширенное восприятие этих тем миром, видение этих вопросов глобальным обществом. Во многом собственная позиция корреспондентов может трансформироваться, принимая опыт международного переосмысления.

Когда приходит открытка, транслирующая иную (далеко не всегда смежную) культуру, получатель становится активным участником межкультурной коммуникации. Оформление адреса, приветствие, подпись на открытке отражают восприятие иной народности, иной общности и отличного социума. В том случае, если английский язык не является родным для отправителя и получателя открытки языком, то происходит не просто диалог, а полилог между носителями разных культур. Так как надписи на открытках чаще всего рукописные, то это переводит коммуникацию на более глубокий, более личностный уровень.

Интересны особенности активности пользователей сайта postcrossing.com в зависимости от возраста, пола и мировой ситуации.

Так, например, пользователи старшего возраста более скрупулёзны в подборе открытки адресату, внимательнее относятся к выбору темы подписи на открытке – чаще всего соблюдаются основные пожелания адресата. Открытки содержат много информации о месте проживания адресанта, его привычках, семье, питомцах и трудовом опыте. Обычно они отправляются в течение нескольких дней после получения адреса для отправки. Люди среднего возраста склонны выбирать открытки согласно своему вкусу, объясняя выбор желанием поделиться своим восприятием действительности, либо тем, что видят определенное соответствие выбранной открытки именно личности адресата. Отправители-женщины описывают свои семьи, отправители-мужчины говорят о работе. В посланиях часто содержатся обратные вопросы. Отсылаются письма в течение полутора недель от момента получения адреса. Подростки обычно отправляют рекламную печатную продукцию, не соблюдая сроки отправки писем и их послания мало информативны.

Также можно определить зависимость реакции получателя открытки от возрастной принадлежности. В том случае, если получатель открытки – подросток, вероятность регистрации открытки в установленные сроки мала. Подростки забывают зарегистрировать открытку, перестают участвовать в проекте, не изменяя информацию на сайте. По опыту 6 пользователей из 7 открыток, отправленных посткроссерам-подросткам только одна была зарегистрирована на сайте (однако, это произошло через 180 дней после отправки открытки при средней продолжительности доставки корреспонденции в страну получателя - 15 дней).

Текущая эпидемиологическая ситуация внесла коррективы в процесс посткроссинга. Изменения были ощутимы с февраля 2020 года: увеличился срок доставки корреспонденции, возрос процент недоставленных открыток. Тем самым существенно снизился темп обмена почтовыми посланиями между посткроссерами. По данным 6 отправителей из России в США, из 14 открыток за период с февраля по июнь 2020 года было доставлено всего 3 открытки. Судьба остальных до сих пор неизвестна. Обмен сообщениями с Китаем восстановился практически в прежнем темпе и объеме июня 2020 года. Корреспонденция с Германией и Данией значительных изменений не претерпела. Пандемия оказала существенное влияние на содержательную часть открыток. В каждом отправлении содержатся пожелания здоровья и просьбы беречь себя и свои семьи. Посткроссинг вновь показывает единение различных народностей и территорий.

Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка, посредством посткроссинга, позволяет студентам языковых направлений подготовки осуществлять в дальнейшем межкультурное профессионально ориентированное общение, эффективно взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом современного взгляда на национальные ценности, нормы, мировоззрение, профессиональные особенности, а также создавать позитивный настрой для общения. Формируя коммуникативную компетенцию, мы способствуем развитию личности, обладающей высоким уровнем иноязычной компетентности, готовой к сохранению национальной самоидентификации в условиях международной интеграции.

Несмотря на современный уровень развития международных социальных сетей, коммуникативных площадок, посткроссинг представляет собой нечто совершенно иное, осязаемое межкультурное общения, в связи с чем является более предпочтительным для людей среднего и старшего возраста. Более того, и молодое поколение ценит возможности общения, предоставляемые данным каналом связи. С помощью обмена почтовыми карточками пользователь получает возможность транслировать собственное мировосприятие в другие культуры и получать отклик от представителей других народов, обладающих иными традициями и обычаями. При обучении иностранным языкам необходимо развивать навыки эффективного взаимодействия, сотрудничества с представителями других культур, возрастов, интересов, учить преодолевать этно- и культурно-центристские тенденции и предубеждения и корректировать собственное поведение для достижения взаимопонимания в межкультурном взаимодействии. [5]

Если при отправке или получении самых первых открыток все сводится к работе над лексическим и, в какой-то мере, грамматическим материалом, то при более длительном участии в проекте происходит развитие личностных качеств. В существующих условиях сближения различных стран и народов полилог культур в обучении выступает центральным фактором приобщения молодого поколения к национальной и мировой культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бахтин, М.М.** Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – (2-е изд.). – М.: Искусство, 1986. – 445 с. – Текст: непосредственный.
2. **Бондарь, О.А.** Использование проекта Postcrossing для повышения мотивации к изучению английского языка / О.А. Бондарь. – Текст: непосредственный // Моделирование и конструирование в образовательной среде. – М.: 2019. – С.44-47.
3. **Борщук, А.Л.** Использование возможностей посткроссинга для формирования социокультурной компетенции студентов в профессиональном модуле «Иностранный язык» / А.Л. Борщук, В.П. Шестакова. – Текст: непосредственный // Методист. – 2016. – № 5. – С. 38-39.
4. **Войнова, Ж.Е.** Проектная технология посткроссинг на занятиях по английскому языку со студентами языковых профилей подготовки / Ж.Е. Войнова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования. – Макеевка, 2018. – С. 178-181.
5. **Николашина, Е.А.** Диалог культур через Postcrossing / Е.А. Николашина. – Текст: непосредственный // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2020. – С. 197-199.
6. Материалы сайта postcrossing.com. – URL: [//postcrossing.com](http://postcrossing.com) (дата обращения: 02.07.2020). – Текст: электронный.
7. **Пассов, Е.И.** Метод диалога культур: эскиз-размышление о развитии методической науки / Е.И. Пассов. – Елец: МУП «Типография», 2011 – 71 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.111.1

Е.А. Нильсен,

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

**К ОПЫТУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ПИСЬМЕННЫХ
ПЕРЕВОДЧИКОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ***

*Статья подготовлена в рамках инициативной НИР «Лингвистические и методические основы подготовки письменных переводчиков» (Регистрационный номер в ЕГИСУ НИОКТР: АААА-А20-120020690118-0) на кафедре теории и практики английского языка и перевода СПбГЭУ.

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей организации практики у обучающихся в СПбГЭУ по направлению 45.03.02 Лингвистика в 2019-2020 учебном году в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19. В ней описываются способы обеспечения формирования у обучающихся компетенций владения иностранным языком, межкультурной коммуникации и переводческих компетенций.

Ключевые слова: Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, межкультурная коммуникация, переводческие компетенции.

E.A. Nilsen,

Saint Petersburg State University of Economics, Saint-Petersburg, Russia

**TO THE EXPERIENCE OF SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES FORMATION
IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC WITHIN THE FRAMEWORK
OF TRANSLATORS TRAINING AT THE UNIVERSITY OF ECONOMICS**

Abstract. The article is devoted to the description of the peculiarities of practice organization for students of Linguistics at St. Petersburg State University of Economics in the 2019-2020 academic year in the context of the COVID-19 pandemic. It describes the ways to ensure the formation of students' competencies in foreign language proficiency, intercultural communication and translation competencies.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, intercultural communication, translation Competencies.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, с которой столкнулся весь мир в 2019-2020 гг., кардинальным образом изменила жизни людей, в том числе ограничив их возможности общения, особенно межкультурной коммуникации, подразумевающей обмен мнениями представителей разных культур в условиях глобальной мобильности, свободы передвижения людей по миру. Новые условия жизни в эпоху пандемии внесли коррективы и в методы формирования компетенций владения иностранным языком у будущих переводчиков в сфере экономики и финансов, подготовка которых ведется в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете. Остановимся на некоторых особенностях формирования компетенций владения иностранным языком и отработки советующих навыков у обучающихся в СПбГЭУ по направлению 45.03.02 Лингвистика в 2019-2020 учебном году.

Одним из важнейших этапов обучения в вузе является прохождение на 4 курсе производственной преддипломной практики, которая у обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика в СПбГЭУ, как правило, включает следующие этапы:

- Составление индивидуального задания практики.
- Знакомство со спецификой работы предприятия, на котором обучающийся проходит практику.
- Систематизация и обобщение информации из теоретической литературы, посвященной вопросам перевода в рамках проблем, рассматриваемых в ВКР.
- Обобщение и анализ необходимого фактического (языкового) материала для завершения написания практической части ВКР.
- Выполнение письменного перевода предоставляемых предприятием текстов и анализ переводческих трудностей.
- Редактура готового перевода, предлагаемого организацией, являющейся базой практики, определение использованных приемов и анализ переводческих трудностей.
- Подготовка к устному переводу переговоров, проводимых в организации, являющейся базой практики.
- Осуществление устного перевода на переговорах.

- Систематизация и анализ собранных данных по ВКР и осуществленным и проанализированным переводам, формирование отчета по практике.

В 2019-2020 учебном году привычную схему проведения практики пришлось изменить, поскольку большинство предприятий перешли на удаленный режим работы и не смогли предоставить обучающимся возможность пройти у них практику в полном объеме, освоить необходимые компетенции, прописанные в Приказе Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)" [1].

Особую сложность в условиях пандемии вызвала организация межкультурной коммуникации, необходимой для осуществления устного перевода и отработки навыков говорения на иностранном языке, а также ряда переводческих компетенций, предусмотренных во ФГОС 3+. Для решения этих задач была организована онлайн-конференция с иностранными магистрантами, для которых английский язык является родным языком. В ходе данной конференции обучающиеся по направлению подготовки «Лингвистика» получили возможность осуществить межкультурную коммуникацию с носителями английского языка, отработать навыки говорения на иностранном языке и навыки перевода, как синхронного, так и последовательного, с русского на английский язык, и с английского языка на русский язык.

Онлайн-конференция была организована на платформе Zoom с участием магистрантов из Dublin City College (г. Дублин, Великобритания) в форме интервью. Обсуждались такие темы, как «Международные отношения», «Международная коммуникация», «Развитые и развивающиеся страны» и др.

В ходе интервью прорабатывались такие навыки, как умение воспринимать, обрабатывать и удерживать в памяти определённые отрезки текста, которые в лингвистике определяются как «переводческие единицы». Основными навыками, отрабатываемыми в процессе перевода, были умение вычленять основную, семантически важную информацию из текста источника, а также осуществлять ее адекватное переложение на текст перевода.

Некоторую трудность при переводе у обучающихся вызвали «онимы», включающие названия художественных произведений, фильмов, городов и стран. При переводе таких лексических единиц применялись разного рода трансформации в зависимости от уровня сложности перевода с точки зрения переводчика. Основными трансформациями, которые были применены с целью перевести такого рода лексику, являются транскрипция, калькирование и транслитерация. Данные трансформации являются лексическими, так как затрагивают морфологический и фонетический аспекты языковых единиц.

Также определенные трудности возникли при восприятии акцента ряда англоговорящих спикеров. Однако обучающиеся справились с переводом их речи на русский язык.

Во время проведения интервью осуществлялся не только последовательный, но и синхронный перевод. Синхронный перевод предъявляет высокие требования к переводчику и представляет собой один из наиболее сложных видов перевода. Во время выполнения синхронного перевода у переводчика задействован, в основном, слуховой канал восприятия. Вместе с тем переводчику необходимо одновременно производить переводную речь, адаптируя речь источника информации. Наиболее сложным аспектом синхронного перевода является темп речи спикера, временные ограничения акта перевода, обработка и воспроизведение текста перевода, а также умение предугадать речь источника информации.

Каждому обучающемуся предоставлялась возможность практиковать навыки последовательного и синхронного перевода в процессе интервью с магистрантами из Dublin City College. Во время интервью студентами велась запись с применением навыков скорописи, которую было необходимо подгрузить в университетскую систему «Moodle» как составную часть отчета по практике. Необходимо подчеркнуть, что при последовательном переводе обязательно ведение переводческой скорописи во избежание утраты семантически важных элементов речи источника. Основной целью переводческой скорописи является фиксация информации, воспринимаемой слуховым каналом, в письменной форме для дальнейшего использования во время осуществления адаптивного транскодирования текста на язык перевода. При осуществлении скорописи переводчику необходимо уметь вычленять семантически важные языковые единицы исходного текста, чтобы облегчить процесс восстановления в памяти полученной информации. Обучающимися было продемонстрировано владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода, включающее умение выделять релевантную информацию и владение принципами компрессии и декомпрессии текста при переводе.

В ходе онлайн конференции было уделено особое внимание выработке навыков предупреждения возможных трудностей межкультурного диалога, обусловленных культурными стереотипами. Обучающимися были приобретены навыки выстраивания аргументации с учетом культурных различий между представителями разных лингвокультур, навыки толерантного общения в условиях

межкультурной коммуникации, навыки адаптации английского языка к русской культуре. Также были продуманы и применены наиболее благоприятные способы достижения взаимопонимания между коммуникантами для налаживания диалога культур.

Для тщательной подготовки к интервью с иностранными представителями обучающимися 4 курса СПбГЭУ был составлен глоссарий, а также сформулированы вопросы соответствующей тематики.

Ряд основных вопросов, которые обсуждались во время интервью, включают:

1. *Communication*

- Have you ever failed to understand people of a different culture? What was the situation?
- Is it important to have cross-cultural contacts at all? Do you think that keeping in touch with people from different countries can improve your communication skills? Do we actually need such skills?
- How can we improve cross-cultural communication skills?
- What problems of cross-cultural communication can we face when working in a foreign country?
- Imagine a business company. We all know that every company constantly conducts negotiations in order to keep collaborating with other companies, especially the foreign ones. So, what role does cross-cultural communication play in international business?
- Do you think that intercultural communication will take on a new dimension in the context of multiculturalism?
- Do you believe studies on international relations can be objective in giving a description of the nation (like Germans are diligent/ pedantic/ always stick to timetable, French are frivolous etc.)?

2. *Cultural shock*

- Have you ever experienced a culture shock? Could you tell us your story?
- What should be primarily taken into consideration to overcome cultural shock?
- A lot of people experience culture shock while visiting China. How do you think, why does it happen with them? Do you think Chinese culture is somehow extraordinary? What culture do you consider to be unusual?
- What do you think about Russian culture? Have you ever heard about Russian bears and balalaika? What Russian city would you like to visit?

3. *Studying abroad*

- What is the strangest thing you have faced studying abroad?
- Can experience of studying abroad help while seeking a job in your own country? Why do you think so?
- Do you know any universities that provide recommendable exchange programs?
- Could you name any advantages/ disadvantages of studying abroad? And could you elaborate on your answer by telling a story from your life?
- Do you think it is possible to get a good job in the country where you studied during your exchange program?
- Have you ever faced any obstacles with international students? What kind of obstacles were they?
- Are there international students in your university? Where are they from?
- Do international students have different marks/ scores in comparison with natives? If yes, what do you think is the reason?
- What did you learn about your own culture by living in another one?
- What is your usual reaction when you see a foreign student?
- Which countries are the most appealing for studying abroad and why?

4. *Adaptation*

- Which factors can ease the process of cultural adaptation?
- Do local students help foreign students with campus issues? If yes, how? If no, is there any international office on campus that helps foreign students?
- How do you think what is the hardest thing to cope with for foreign students? Communication or education? Why?
- Is there a special kind of personality that gets over cultural differences better and faster than others?

В ходе подготовки к конференции, осуществления межкультурной коммуникации, перевода и его анализа обучающиеся работали над развитием следующих компетенций:

1. Способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-12).

2. Владение основами системы сокращенной переводческой записи при выполнении устного последовательного перевода (ПК-13).
3. Владение этикой устного перевода (ПК-14).
4. Владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (сопровождение туристической группы, деловые переговоры, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-15).
5. Владением необходимыми интерактивными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-16).
6. Способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-17).
7. Владением нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения (ПК-18) [1].

Добиться успешной коммуникации в процессе проведения интервью обучающимся помогло применение фоновых знаний о стране изучаемого языка, ее культуре, этических норм, распространенных в иноязычной культуре, а также навыки говорения на английском языке и устного перевода, приобретенные в ходе обучения в бакалавриате СПбГЭУ по направлению 45.03.02 Лингвистика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 N 33786). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168621/ (дата обращения 01.04.2020). – Текст: электронный.

УДК 378.147:811.112.1

И.Н. Нуриева,

МБОУ «СОШ №42», г. Набережные Челны, Россия

ПОЭТАПНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена работе с одаренными детьми. Подробно рассмотрены этапы работы учителя с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренные дети; лингвистическая одаренность; педагогические приемы.

I.N. Nurieva,

Secondary School No42, Naberezhnye Chelny, Russia

A STEP-BY-STEP WORK OF A TEACHER WITH GIFTED CHILDREN AT THE ENGLISH LESSONS

Abstract. This article is devoted to the work with gifted children. Teacher's working stages with gifted children are considered.

Key words: gifted children; a talent for languages; teaching techniques.

Проблема работы с одаренными детьми чрезвычайно актуальна для современного российского общества. Потребность в людях нестандартно мыслящих, творческих, социально активных, способных неординарно решать задачи и видеть новые, перспективные цели, обусловлена цивилизационными процессами, происходящими в стране. В этих условиях выявление, поддержка, развитие и социализация одаренных детей, несомненно, становится одной из приоритетных задач системы образования.

Проблема одаренности междисциплинарна по своей природе и представляет большой исследовательский интерес. Этим объясняется наличие в научном обиходе различных определений понятия «одаренный ребенок». Мы будем придерживаться трактовки, предложенной А.И. Савенковым, в соответствии с которой одаренный ребенок обладает более высокой, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивостью к учению и более выраженными творческими проявлениями. Очевидными являются его достижения в том или ином виде деятельности, а их интенсивность выраженности и индивидуальность выделяют его среди прочих детей [4]. Диагностика одаренности связана с определением ее характеристик. Исследователи к основным отличиям одаренного ребенка от сверстников относят такие проявления, как:

- яркое воображение;

- любознательность;
- постоянное желание изучать что-то новое;
- хорошая память;
- готовность получать большое количество новой информации за короткий период [2].

Одаренность не означает, что ребенок талантлив во всем. Обычно одаренность проявляется в чем-либо определенном, например, в рисовании, музыке и т.д. Выделяют следующие виды одаренности:

1. Одаренность в практической деятельности (в ремесле, в спорте и т.д.).
2. В познавательной деятельности – интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от содержания деятельности (в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и т.д.).
3. В художественно-эстетической деятельности (хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность).
4. В коммуникативной деятельности (лидерская и аттрактивная одаренность).
5. В духовно-ценностной деятельности – одаренность, проявляющаяся в создании новых духовных ценностей и служении людям [1].

В данной работе будет рассматриваться такой вид одаренности, как лингвистическая одаренность. В терминах лингвистики стратегической целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности. Наличие грамматических категорий в английском языке и их отсутствие в родном языке, несовпадение семантических структур слов, их расхождение по объему и содержанию понятия, а также их сочетаемость с другими понятиями, – все это может стать, при соответствующей дидактической поддержке, условием и средством расширения языкового сознания, языковой и культурной картины мира для одаренного ребенка.

Иностранный язык как средство коммуникации, безусловно, является приоритетной целью, вместе с тем, иностранный язык как школьный предмет представляет собой предметную область, которая обладает большим мотивационным и дидактическим потенциалом. Традиционно в связи с иностранным языком, наряду с общеучебными, рассматриваются, такие мотивы, как страноведческий и социокультурный мотивы. Представление языка как системы способствует формированию системного мышления, отправным моментом для которого является инструментальный мотив. Усвоение методов и приемов самостоятельного добывания знаний, как, например, навык грамматического переноса, является одним из условий удовлетворения такого мотива у одаренного ученика. Выполнение проекта, исследовательского, информационного, творческого, в основе которого лежит коммуникативная или практическая проблема, позволяет индивидуализировать познавательную деятельность одаренных учеников, обучаться им на соответствующем уровне сложности.

Для того чтобы приступить к работе с одаренными детьми, необходимо, в первую очередь, расписать этапы работы по подготовке, выявлению и обучению таких детей. Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие основные этапы работы с одаренными детьми:

1. Подготовка учителя к работе с одаренными детьми.

Большое внимание должно уделяться именно подготовке учителя. Это могут быть соответствующие курсы, семинары, разработки, различного рода программы по работе с одаренными детьми, а также знание возрастных особенностей и психологии детей. Иными словами, учитель не может приступить к работе с одаренными детьми, не пройдя обучение, подготовку, так как одаренный ребенок имеет свои особенности, он во многом отличается от своих сверстников и ему нужен особый, индивидуальный подход.

2. Разработка диагностики по выявлению одаренных детей.

Пройдя подготовку, учителю необходимо провести диагностику по выявлению одаренных детей. Диагностика одаренности является сложной проблемой и требует применения целевых методик, методов, приемов и средств. К ним можно отнести такие методы, как наблюдение, беседа, различные тесты (тесты интеллекта, креативности, способностей, мотивации, личностных особенностей) [3, 6].

3. Создание комфортной психологической обстановки.

Учитель не сможет достичь какого-либо результата в работе с одаренными детьми, если он не создаст нужный комфорт и уют в классе для полноценного развития таких детей. Одаренный ребенок не должен чувствовать себя отрешенным от этого мира, он должен чувствовать себя равным со своими сверстниками. Основной проблемой этого этапа является адаптация одаренного ребенка в учебной среде с обычными детьми; ему необходимо научиться работать в сотрудничестве со своими одноклассниками.

Большой вклад в понимание проблем адаптации, с которыми сталкиваются одаренные дети, внесла Лета Холлингуорт.

Неприязнь к школе. Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму,

особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.

Стремление к совершенству. Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.

Потребность во внимании взрослых. В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизировать внимание учителей, родителей и других взрослых. Таким образом возникают сложности в общении, в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение [5].

Учитывая все эти вышеперечисленные проблемы, большое внимание следует уделять психологической обстановке в классе и создать все необходимые условия для полноценного обучения и развития одаренных детей.

4. Выявление самых эффективных методов, приемов и технологий по работе с одаренными детьми.

А) Работа с одаренными детьми на уроках. Дифференцированный подход, использование современных образовательных технологий на уроках создаст благоприятные условия для активизации познавательной деятельности учащихся, расширения их знаний по предмету. Для развития их интеллектуально-творческого потенциала могут использоваться такие образовательные технологии, как проблемное обучение, проектная деятельность, развитие критического мышления через чтение и письмо.

Б) Внеурочная работа с одаренными детьми. В связи с современной насыщенностью учебным материалом образовательного процесса невозможно только на уроке создавать условия для совершенствования творческих и интеллектуальных способностей. Эту проблему может решить дополнительное образование. Система дополнительного образования имеет все возможности для того, чтобы, учитывая индивидуальные особенности и интересы детей, учить всех по-разному [5]. В результате для большинства детей могут создаваться оптимальные условия обучения: они смогут реализовать свои способности, осваивать программы, при этом никто не «выпадет» из учебного процесса.

5. Применение наиболее эффективных методов, приемов и технологий в обучении английскому языку одаренных детей.

На данном этапе учителю предстоит выявить наиболее эффективные методы работы с одаренными детьми и применить их на практике.

6. Ожидаемые результаты работы учителя с одаренными детьми.

Перед тем, как начать работу с одаренными детьми, учитель должен четко поставить цели, которые он достигнет в ходе учебного процесса.

7. Применение результатов работы на практике.

К этому этапу учитель должен владеть основами работы с одаренными детьми, т. к. он уже пройдет курс подготовки, изучит необходимую литературу по развитию и обучению одаренных детей, научится создавать психологическую обстановку в классе, проведет диагностику по выявлению одаренных детей, определит эффективные методы и приемы и начнет уже применять все полученные результаты на практике.

Таким образом, работа с одаренными детьми – одна из приоритетных в деятельности любого учителя, поскольку именно одаренные дети – это будущее страны, те ее граждане, которым предстоит обеспечивать ее развитие. Раскрыть потенциал одаренного ребенка, сделать учебу для него интересной и познавательной – это ответственная и непростая задача, но она посильна любому творчески мыслящему и творчески работающему педагогу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белова, Е.С.** Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать Пособие для воспитателей и родителей / Е.С. Белова. – Москва: Флинта, 1998. – 144 с. – Текст: непосредственный.
2. **Лейтес, Н.С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – Москва: Московский психолого-соц.институт; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 478 с. – Текст: непосредственный.
3. **Савенков, А.И.** Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – Москва: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с. – Текст: непосредственный.
4. **Терасье, Ж.К.** Сверходаренные дети – URL: <http://cyberleninka.ru/article/edu.ru> (дата обращения 24.08.2020). – Текст: электронный.
5. **Торова М.Н.** Уровень IQ. Тест Кеппола – URL: <http://iqtest.kulichki.net/kerolla> (дата обращения 22.08.2020). – Текст: электронный.
6. **Panfilova V.M., Panfilov A.N., Merzon E.E.** Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. // International Education Studies; Vol. 8, No. 2; 2015 P. 176-185. – Текст: непосредственный.

УДК 378.81

Ю.М. Орехова,

ФГКВОВУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, Россия

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ традиционного урока и урока с использованием интерактивных методов обучения, с целью доказать, что интеракция позволяет решать учебно-воспитательные задачи занятия по иностранному языку и перераспределить роли субъектов образовательного процесса. Также обосновывается актуальность интеракции на практическом занятии по иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интеракция, формы работы, ФГОС, иностранный язык, иноязычное образование.

Y.M. Orekhova,

Yaroslavl Air Defense Military College, Yaroslavl, Russia.

USE OF INTERACTIVE TECHNIQUES IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The comparative analysis of traditional and interactive-based lessons proves that the interaction allows to solve academic problems of a foreign language lesson and to redefine the roles of all participants of the educational process.

Keywords: interactive teaching, interaction, new Federal Educational Standard, interactive forms, foreign language, foreign language education.

Как известно, модернизация системы образования в России осуществляется в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами. Одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы является достижение обучающимися достаточного для осуществления коммуникации и дальнейшего профессионального образования уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Безусловно, эта задача требует от педагога расширения методического инструментария и смены ведущих форм работы на занятии. По этой причине необходимость поиска эффективных педагогических технологий и средств обучения видится нам весьма актуальной на сегодняшний день.

Организация обучения иностранным языкам с привлечением интерактивных методов обучения актуальна на разных этапах учебного занятия по иностранному языку (см. Таблица 1) [2].

Таблица 1.

Сопоставление традиционного урока и урока с использованием интерактивных методов обучения

Этапы	Традиционный урок	Урок с использованием интерактивных методов
<i>Формулировка темы</i>	педагог сам сообщает тему урока.	обучающиеся сами определяют тему урока, педагог лишь направляет ход их мыслей в нужное русло.
<i>Целеполагание и постановка задач</i>	педагог сообщает цель, перечисляет задачи и представляет план урока.	обучающиеся ставят учебные задачи и определяют пути их решения (самостоятельно/в паре/группе).
<i>Достижение цели и реализация аспектов</i>	педагог объясняет материал, после чего происходит совместное выполнение заданий на закрепление нового материала.	обучающиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану, используя разные формы работы.
<i>Контроль и коррекция</i>	педагог полностью контролирует деятельность обучающихся, указывает на ошибки и исправляет их.	обучающиеся осуществляют самоконтроль и взаимоконтроль, обращаются за помощью в случае возникновения затруднений.
<i>Рефлексия деятельности и оценивание</i>	педагог задает вопросы, проводит опрос лишь некоторых обучающихся, дает общую устную оценку и сам ставит отметки.	рефлексия проводится индивидуально, происходит самооценивание и взаимооценивание.
<i>Объяснение домашнего задания</i>	педагог сам дает задание одинаковое для всех.	обучающиеся выбирают задание из ряда предложенных с учетом своих индивидуальных возможностей.

Взаимообмен знаниями, мыслями, способами деятельности на разных этапах учебного занятия по иностранному языку является основой интеракции [4]. На учебных занятиях происходит и развитие диалогового/полилогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но при этом индивидуально ценных для каждого участника задач.

Следует отметить, что степень эффективности интерактивных форм обучения зависит от личных качеств педагога, его коммуникативных способностей и профессионализма. Задача педагога заключается в перераспределении ролей между субъектами образовательного процесса с целью их включения для работы над совместным «проектом».

Интерактив («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействие, беседовать, проводить диалог с кем-либо. Интерактив инициирует взаимодействие обучающихся как с педагогом, так и друг с другом; в этом и заключается его главное отличие от активных методов обучения (см. Рисунок 1).

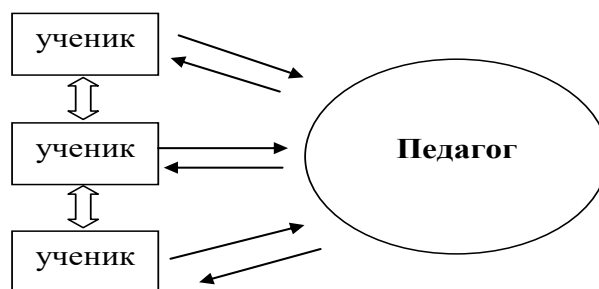


Рис. 1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса при реализации интерактивных методов

В свете модернизации требований к планированию и организации учебного занятия по иностранному языку предполагается использование интерактивных форм для развития межличностных коммуникаций (личностных и коммуникативных учебных умений), а также способностей и желания обучающегося к совместной работе и командному взаимодействию.

Если при традиционной системе обучения преподаватель и учебник были основными источниками знаний, то при реализации компетентностного подхода педагог выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, своего рода тьютером: активность педагога уступает место активности студентов за счет создания условий для их инициативы.

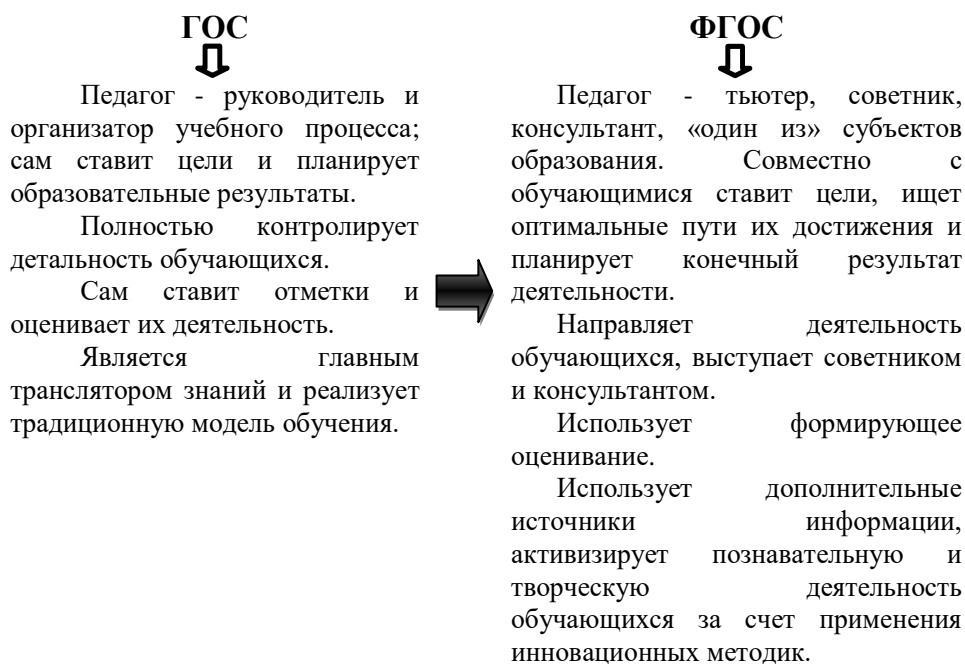


Рис. 2. Изменение роли педагога в учебном процессе в связи с переходом на новый образовательный Стандарт

Организация интерактивного обучения на занятиях по иностранному языку позволяет решать ряд учебных, воспитательных и развивающих задач, таких как [1; 3]:

- совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;

- развитие личностных, коммуникативных и регулятивных учебных умений/действий;
- вовлечение обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком в совместную деятельность для решения поставленной задачи;
- развитие определенных личностных качеств и характеристик обучающихся;
- чередования индивидуальной, парной и групповой форм работы;
- активизация речемыслительных процессов;
- развитие культуры общения и т.д.

Таким образом, в процессе работы в интерактиве у обучающихся развиваются коммуникативные, регулятивные и личностные учебные умения за счет работы в команде, развиваются лидерские качества, а также толерантное отношение к собеседнику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Крылова, М.Н.** Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом ВУЗе / М.Н. Крылова. – Текст: непосредственный // Перспективы Науки и Образования. – 2016. – 4 (22). – С. 39-46.
2. **Орехова, Ю.М.** Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2018. – 270 с. – Текст: непосредственный.
3. **Плаксина, И.В.** Интерактивные технологии в обучении и воспитании: метод. пособие. / И.В. Плаксина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с. – Текст: непосредственный.
4. **Суворова, Н. И.** «Интерактивное обучение: Новые подходы». / Н.И. . Суворова. – Москва: Вербум, 2005. – 167 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81'42

В.И. Павлович

Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь

АПЕЛЛЯЦИЯ К ИНТЕРЕСУ В БЕЛОРУССКОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье исследуется апелляция к эмоциям как один из способов воздействия на адресата туристического дискурса. Выявлены лексические средства апелляции к интересу в текстах туристических организаций и трэвел-блогах, сравнивают методы воздействия этих текстов на аудиторию.

Ключевые слова: туристический дискурс, эмоция, апелляция к эмоциям, интерес, туристические тексты, трэвел-блоги, имплицитное выражение, эксплицитное выражение.

V. I. Pavlovich

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

APPEAL TO INTEREST IN BELARUSIAN TOURIST DISCOURSE

Abstract. The article examines the appeal to emotions as one of the ways of influencing the addressee of the tourist discourse. The lexical means of appeal to interest in the texts of travel organizations and travel blogs are revealed, the methods of influence of these texts on the audience are compared.

Keywords: tourist discourse, emotion, emotional appeal, interest, tourist texts, travel blogs, implicit expression, explicit expression.

Интерес к феномену туризма проявляют такие науки, как экономика, антропология, социология, этнография. Однако исследования специфики туристического дискурса стали появляться только в последние десятилетия.

Одна из главных целей данной разновидности дискурса – убедить человека стать туристом, т.е. отправиться в путешествие, используя продукт, который он должен купить в туристической компании. Для того, чтобы коммуникация между туристическим агентом и потенциальным туристом стала эффективной, туристические компании стараются описать свои туры так, чтобы человек не раздумывал долго и быстрее приходил в агентство, чтобы приобрести тот тур, который ему кажется подходящим [11, с.9].

Однако с распространением интернет-технологий в современном мире путешественники, побывавшие в какой-либо стране, могут поделиться своим впечатлениями напрямую с другими людьми посредством трэвел-блогов. Сейчас аудитория нередко считает блоги более авторитетным источником информации по сравнению с текстами, составленными туристическими компаниями в рекламных целях. Трэвел-блоги базируются на аутентичных ощущениях и эмоциях автора, который хочет поделиться информацией с читателями, дать им советы, подсказать идеи для путешествия, что в конечном итоге может простимулировать читателя самому отправиться в похожее путешествие [8, с. 268].

Апелляция к эмоциям является одним из распространённых способов достижения данной цели, когда авторы текстов туристической тематики смещают фокус со слов, фактически описывающих место

для путешествий, на ключевые слова, нацеленные на пробуждение интереса к данному направлению. В данных видах текстов обязательно должны быть описаны те ощущения и желания, которые турист ожидает от своего путешествия [10, с.3]. Аппелляция к эмоциям в таком случае является действенным приёмом, поскольку туризм – это одна из форм получения удовольствия и положительных эмоций [9, с.9].

Мы проанализировали лексические единицы, выполняющие функцию апелляции к эмоциям, в 60 текстах туристической тематики, размещённых на веб-сайтах различных белорусских туристических компаний (описания автобусных экскурсионных туров туристического сезона 2019–2020), а также в 60 статьях, написанных белорусскими трэвел-блогерами в 2019–2020 гг.. Классификация эмоций представлена по В.И. Шаховскому [7, с. 137].

Лексический анализ текстов белорусских туристических компаний и на трэвел-блогеров выявил, что чаще всего их составители апеллируют к интересу, поскольку пробуждение интереса к путешествию является одной из главных целей воздействия на адресата туристического дискурса. Составители туристических текстов апеллируют к интересу двумя способами:

1) эксплицитно – при помощи слова *интерес* и производных от него лексем (*интересный, интересно, интересующий*): *Вроцлав часто называют «цветком Европы», потому что он очень красив, интересен и необычен* [3]; *Напротив них [Восточных ворот Храма Неба], кстати, находится еще одна достопримечательность Пекина – Жемчужный рынок, поэтому приехав в этот район, вы сможете разом посмотреть сразу два интересных места.* [5]

2) имплицитно – при помощи лексических единиц, которые семантически схожи со словом *интерес* (слово *знаменитый* в значении ‘представляющий интерес для многих’): *Отправляйтесь на экскурсию в одно из самых загадочных, таинственных и знаменитых мест в Стамбуле, всемирно известный дворец султанов Топкапы* [3]; *А неподалеку расположились легендарные отель и кафе «Захер» — попробовать знаменитый торт после музея будет отличной идеей!* [4].

По мнению авторов текстов, интерес могут вызвать:

1) город или отдельные его части, например, районы, или достопримечательности: *мы посетим самые интересные места [Брно]: Моравскую площадь, костел и площадь Святого Якуба, пройдемся по главной площади города – площади Свободы* [2]; *[Гидрополис – научный центр, посвященный воде – это] интересное место, в котором порой чувствуешь себя где-то в подводном царстве* [4].

2) определённые виды деятельности: *Дальше начнется самое интересное – пешая часть нашего путешествия. Ратушная площадь и Дом Черноголовых; церковь Св. Петра; бывший орденский замок и бывшая церковь Св. Георгия – самое старое здание Риги* [1]; *Хотя как по мне, так серпантин гораздо интереснее [, чем подниматься на фуникулёре]. Когда поднимаешься наверх ножками, чувствуешь, что заслужил открывающийся с горы вид* [6].

3) известные большому количеству людей места, в которых потенциальные туристы ещё не побывали: *Венеция – знаменитый город на воде, родина муранского стекла, европейского карнавала, Казановы и одно из самых романтических мест Европы* [3]; *Лучший способ добраться сюда — доехать на метро до станции Moscova и оттуда прогуляться пешком по знаменитой пешеходной улице Corso Soto* [6].

Количественный анализ лексических единиц, апеллирующих к интересу в двух типах текстов, показал, что трэвел-блогеры чаще апеллируют к данной эмоции, чем составители туристических текстов. Такие слова в блогах занимают 35% от всех лексем, выражающих эмоции, тогда как в туристических текстах они составляют 26% от всех слов, выражающих эмоции, что показано на рис. 1.

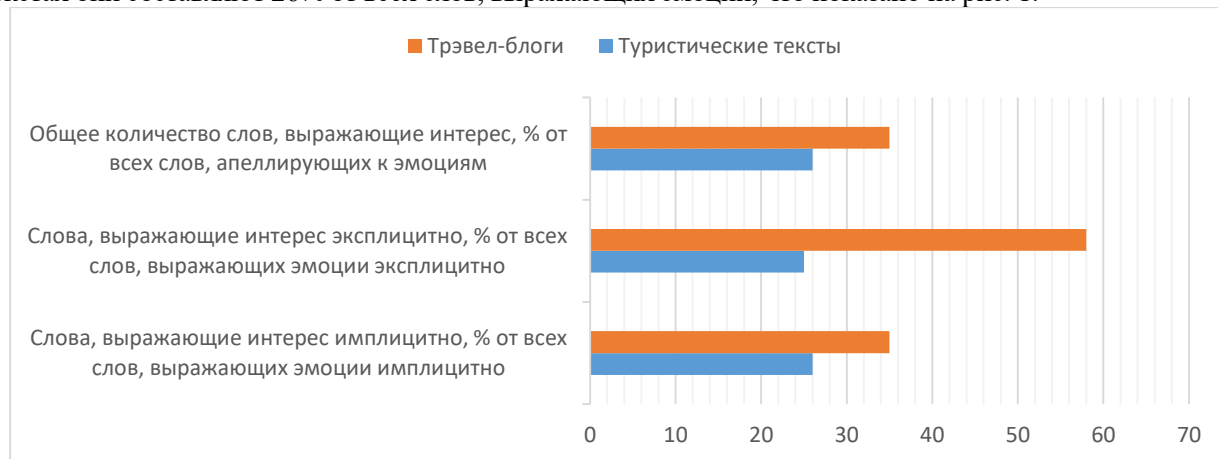


Рис. 1 – Количество слов, апеллирующих к интересу, в белорусском туристическом дискурсе

Однако, если представители туристических организаций используют практически в равных количествах слова, выражающие интерес эксплицитно и имплицитно, то трэвел-блогеры чаще

обращаются к эксплицитному выражению интереса. По нашему мнению, это связано с тем, что имплицитное выражение интереса через прилагательное *знаменитый* и однокоренные ему слова более характерно для институциональных туристических текстов, которые частично принадлежат к рекламному дискурсу. Потенциальным туристам обычно знакома информация о той или иной известной достопримечательности из различных источников, и они покупают тур в агентстве, желая лично посетить знаменитое место.

Трэвел-блогеры чаще всего не ставят своей основной задачей продажу туристического продукта, поэтому такая имплицитная апелляция к интересу противоречит главной цели создания трэвел-блога – передаче аутентичных впечатлений трэвел-блогера. Прежде всего, люди читают трэвел-блоги для того, чтобы узнать, что вызвало интерес у самого блогера, побывавшего в данном месте, а не распространённое в обществе мнение о тех или иных достопримечательностях.

Проанализировав лексические средства апелляции к интересу в белорусском туристическом дискурсе, можно сделать вывод, что интерес является самой распространённой эмоцией, к которой обращаются авторы текстов туристической тематики. Апелляция к интересу эксплицитным способом характерна как для туристических текстов, так и для трэвел-блогов, однако в трэвел-блогах такой способ превалирует над имплицитной апелляцией к интересу, поскольку воздействие на читателя посредством рассказа о том, что лично заинтересовало трэвел-блогера, часто более эффективно за счёт описания аутентичного опыта путешествия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автобусные туры 2019 // Туристический портал в Беларуси – Holiday.by [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.holiday.by/tours/transport/bus>. (дата обращения: 15.10.2019).
2. Автобусные туры по Европе из Минска // Traveling.by – портал о путешествиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://traveling.by/tours/by-bus>. (дата обращения: 15.10.2019).
3. Автобусные экскурсионные туры из Минска // Туристическая компания «Внешинтурист» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.321.by/tours/bus/>. (дата обращения: 01.10.2019).
4. Анна Рабушко – Путешествия неугомонного очкарика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://happytravelling.org>. (дата обращения: 17.09.2020).
5. Блог Антона Бородачёва – Самостоятельные путешествия, рассказы о поездках и многое другое [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://my-travel-diary.by>. (дата обращения : 17.09.2020).
6. Блог о путешествиях, отдыхе и туризме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.travel-more.com>. (дата обращения : 18.09.2020).
7. **Шаховский, В.И.** Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие / В.И. Шаховский. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 170 с.
8. **Banyai, M.** Evaluating Research Methods on Travel Blogs / M. Banyai, T. D. Glover. // J. of Travel Research. – 2012. – Vol. 51, № 3. – Pp. 267–277.
9. **Croci, E.** Turismo culturale. Il marketing delle emozioni / E. Croci. – Milano : Franco Angeli, 2017. – 138 p.
10. **Mocini, R.** The promotional functionality of evaluative language in tourism discourse / R. Mocini. – Lecce: Università del Salento, 2013. – 17 p.
11. **Spagna, M.I.** Il discorso turistico e le emozioni. Analisi argomentativa e traduttologica di una brochure del Club Med / M. I. Spagna. – Lecce : Università del Salento, 2015. – 160 p.

УДК 373.2

А.Н. Панфилов¹, В.М. Панфилова¹,

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

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрываются позиции отечественных и зарубежных исследователей по вопросу о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста. Основным выводом авторов на основе анализа ранее проведенных исследований и данных собственного исследования является утверждение о том, что билингвизм позитивно влияет на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста при условии, если воспитание и развитие организовано с учетом особенностей билингвальных детей.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, билингвальная среда.

A.N. Panfilov¹, V.M. Panfilova¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FEATURES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Abstract. The article reveals the positions of native and foreign researchers on the impact of bilingualism on the intellectual development of preschool children. The main conclusion of the authors based on the analysis of previous studies and data from their own research is the statement that bilingualism has a positive effect on the intellectual development of preschool children, provided that education and development is organized taking into account the characteristics of bilingual children.

Keywords: intellectual development, bilingual environment.

Один из важных аспектов изучения двуязычия касается непосредственной практики эмпирического исследования интеллектуального развития билингов. В настоящее время уже не подвергается сомнению всё положительное, что несёт с собой владение двумя языками. Однако детский речевой и интеллектуальный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, вызывает у психологов, педагогов, родителей множество вопросов. Наиболее часто ставятся вопросы о взаимосвязи двуязычия и интеллекта: не оказывает ли овладение вторым языком затормаживающее воздействие на развитие первого языка; не сказывается ли усвоение двух языковых систем на интеллектуальное развитие ребенка, при котором билингв уступает по развитию монолингвальному сверстнику и т.д. [7].

Однозначных ответов пока нет.

Исследования двуязычных семей подтвердили, что в таких семьях дети усваивают речь на двух языках одновременно, сохраняя при этом нормальный уровень интеллектуального развития [6].

О влиянии билингвизма на интеллектуальную сферу ребенка существует много мнений. В. Вилдомек считал, что билингвизм как обогащает, так и обедняет как языковую, так и интеллектуальную сферу ребенка. У. Ламбер, наоборот, сравнивая одноязычных детей с равносильными двуязычными учащимися с похожим социальным уровнем, пришел к выводу, что у двуязычных детей наблюдается некоторое превосходство по тестам умственного развития, в частности в тех задачах, где требуется оригинальность мышления и умственная гибкость. [2]. Л.С. Выготский склонялся к мнению, что способность выразить одну мысль на нескольких языках дает ребенку возможность увидеть свой язык как одну определенную систему, что в свою очередь приводит к особой сознательности его общения и использовании речи [4]. И.Я. Зимняя считает, что билингвизм развивает интеллект, заставляя его функционировать более активно. Дети, владеющие двумя языками, располагают большим количеством независимых друг от друга мыслительных способностей, которые дают им преимущества в разнообразии и гибкости подходов к решению задач. Таким образом, можно предположить, что билингвальные дети имеют гибкость мышления, определенные интеллектуальные умения и креативный подход в решении информационных задач [1].

Считается, что способности головного мозга к овладению вторым языком не являются врожденными, а могут развиваться в процессе речевого взаимодействия с тем лицом, которое оказывает воспитательное воздействие на ребенка, поэтому для речевого развития ребенка важно охватить всю сеть участников коммуникации, в которой они осваивают второй язык. В период дошкольного возраста важно дать ребенку полноценное языковое развитие, т.к. в этом возрасте формируются основы личности и интеллектуального развития [3].

Выявлена разница в интеллектуальном развитии монолингвов и билингов заключается в специфических процессах, которые связаны с вниманием. У билингвальных детей лучше развита способность выборочно обращать внимание на важную информацию в присутствии отвлекающих факторов, а именно эта способность находится в основе большинства процессов высшего мышления и выполнения действий. Билингвы показывают лучший результат при выполнении заданий на запоминание, особенно в тех случаях, когда необходимо селективно обращать внимание на то, что нужно запомнить [5].

Таким образом, анализ результатов исследований позволяет сделать вывод, что у детей билингов показатели по познавательным процессам (внимание, память) выше, чем у сверстников монолингвов.

Однако возникает вопрос, будет ли проявляться такое же преимущество при диагностике сложных показателей интеллектуального развития. Для проведения диагностики нами были выделены такие показатели как: перцептивные действия моделирующего типа, логичность мышления, словесно-логическое мышление, воображение.

Показатели выявлялись с помощью следующих диагностических методик:

1. Тест «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера (перцептивные действия моделирующего типа).
2. Тест «Прогрессивные матрицы Равена» (логичность мышления).
3. Методика «Последовательные картинки» (словесно-логическое мышление).
4. Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (воображение).

Всего было обследовано 86 детей старшего дошкольного возраста 6-7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации. Выборка была разделена на две фокус группы. Первая группа (45 детей) – дети, владеющие одним языком (русским) и воспитывающиеся на нем. Вторая группа (41 ребенок) – дети уверенно владеющие двумя языками (русский и татарский языки). Язык воспитания в семье и в дошкольных образовательных организациях смешанный. Согласно мнению опрошенных родителей и воспитателей данная группа детей была отнесена к билингам. Результаты исследования представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1

Сводная таблица результатов исследования

Уровень результата	Монолингвы				Уровень результата	Билингвы			
	1 методика кол/%	2 методика кол/%	3 методика кол/%	4 методика кол/%		1 методика кол/%	2 методика кол/%	3 методика кол/%	4 методика кол/%
В/р	14/31	11/24	12/27	15/33	В/р	13/32	10/24	11/27	17/41
С/р	24/53	30/67	29/64	26/58	С/р	23/56	27/66	27/66	21/51
Н/р	7/16	5/9	4/9	4/9	Н/р	5/12	4/10	3/7	3/8

В/р – высокие результат; С/р – средний результат; Н/р – низкий результат

По результатам всех четырех методик нами не выявлены особые расхождения в результатах детей монолингвов и билингвов по выделенным показателям интеллектуального развития. Уровень развития воображения у билингвов оказался несколько выше, чем у детей-монолингвов.

Однако проведенное исследование не позволяет сделать вывод, что более высокий уровень воображения у детей зависит от их билингвизма, а не от их личностных, эмоциональных и когнитивных особенностей.

Анализ проведенных отечественных и зарубежных научных исследований в области влияния двуязычия на интеллектуальное развитие детей позволяет выделить некоторые выраженные положительные отличия у монолингвов и билингвов. Основные преимущества билингвальных детей заключаются в своеобразной «гибкости» познавательных процессов внимания и памяти, в креативном подходе к работе с информацией разных уровней.

Совершенствование билингвизма осуществляется в той среде, в которой воспитывается ребенок. Так дошкольные образовательные организации осуществляют воспитание детей в условиях билингвизма. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования так же требует от дошкольных образовательных организаций отражения в части образовательных программ специфики национально-культурных условий, в которых будет осуществляться воспитательный и образовательный процесс. Поэтому важно создать в условиях детского сада билингвальной среды, вести активный поиск новых форм и методов работы с детьми – билингвами, чтобы активно включить владение ими двух языков одновременно, в условиях социализации. Положительное влияние двуязычия на компоненты интеллектуального развития ребенка зависят от выбора правильной модели развития билингвизма и ее целенаправленного формирования. Важно определить заранее в каком количестве, и в каких условиях будет проводиться у ребенка общение на каждом языке. Основные модели формирования двуязычия должны иметь педагогические технологии и учитывать социокультурные, психолингвистические, методические аспекты билингвизма. Можно выделить основные условия для успешного интеллектуального развития ребенка в условиях билингвальной среды.

1. Для речевого развития детей в условиях билингвизма важно включить всех участников коммуникативного процесса, с помощью которых ребенок осваивает язык в процесс воспитания.

2. Создать благоприятные педагогические условия для одновременного формирования речевого развития на основе уже сформировавшихся ранее речевых умений и навыков.

3. Успешное развитие билингвизма в дошкольном возрасте возможно только при достаточном уровне развития таких психических процессов, как восприятие, память, внимание. Осуществлять интеллектуальное развитие на основе совершенствования сложных мыслительных процессов:

перцептивные действия моделирующего типа, логичность мышления, словестно-логическое мышление, воображение

Таким образом, для успешного интеллектуального развития ребенка в билингвальной среде важно учитывать как уровни развития познавательных процессов детей, так и уровни речевого развития с использованием двух языков одновременно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Баженова, О.В.** Особенности двуязычного воспитания или как вырастить успешного ребенка. / О.В. Баженова. – Киров: АСТ, 2016. – 352 с. ISBN: 978-5-906730-75-6– Текст: непосредственный.
2. **Белянин, В.П.** Психоллингвистика: Учебник / Белянин Валерий Павлович; Гл.ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232с. – ISBN 5-89349-371-0. – Текст: непосредственный.
3. **Богус, М.Б.** Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых / М.Б. Богус // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 «Педагогика и психология». – Майкоп: Изд-во АГУ. – Вып.7, 2008. – С. 47-53 ISSN: 2074-1065eISSN: 1999-7159 – Текст: непосредственный.
4. **Выготский, Л.С.** К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2018. – 504 с. – Текст: непосредственный.
5. **Зимняя, И.Я.** Психология обучения неродному языку / И.Я. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с. – Текст: непосредственный.
6. **Курилкина, В.Н.** Влияние владения родным языком на развитие познавательных процессов и творческих способностей детей монолингвов и билингвов / В.Н. Курилкина. – Текст: непосредственный. // Общество: социология, психология, педагогика, - 2017 – №1. – 198 с.
7. **Панфилов, А.Н.** Социализация младшего школьника в школьной социальной среде / Профессиональное самоопределение: современный аспект /А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова [Электронный ресурс]: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского учёного, профориентолога, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Светланы Николаевны Чистяковой (2 апреля 2020 г., г. Якутск) / [под ред. Т.А. Макаренко, С. В. Паниной]. – Электрон. текст. дан. (6,8 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020 – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 6,8 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.(С/ 328-331) ISBN 978-5-907293-38-0 – URL: https://mcito.ru/publishing/teleconf/svfu_25/submitted.html – Текст: электронный.

УДК 372.881.1

В.М. Панфилова¹, А.Н. Панфилов¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается важнейший вопрос результативности начального общего образования: формирование совокупности универсальных учебных действий. На основе типовых задач рассматривается формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, типовые задачи.

V.M. Panfilova¹, A.N. Panfilov¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article discusses the most important issue of the efficiency of primary general education: the formation of a set of universal educational actions. On the basis of typical tasks, the formation of regulatory universal educational actions of junior classes in foreign language lessons is considered.

Keywords: regulatory universal educational actions, typical tasks.

Основная задача начального общего образования в современном мире – это обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять учебную деятельность, ставить учебные цели, искать, находить и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты своей деятельности, создавать условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного освоения знаний, формирование умений, навыков и компетентности любой предметной области, т.е. формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных учебных дисциплин. Исходя из вышесказанного, именно в начальном общем образовании должны преобладать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности обучающегося, и они должны быть направлены на решение реальных жизненных задач. Признанными подходами здесь выступают проблемное, компетентно-ориентированное обучение, информационно коммуникативные технологии; учение, направленное на решение проблем (задач); проектные формы организации обучения, создание проблемной ситуации, совместная деятельность, эвристическая беседа, исследовательская работа, знакомство с новым материалом на персональном компьютере, тестирование, презентация.

Для успешной самореализации в современном обществе человек должен обладать регулятивными действиями, которые обеспечивают организацию и регулирование обучающимися своей учебной деятельности, т.е. это умение ставить себе конкретные цели, планировать свою жизнь, видеть перспективы, прогнозировать возможные варианты ситуаций. Регулятивные УУД формируют умение правильно поставить перед собой задачи, адекватно оценить уровень своих собственных знаний и умений, найти наиболее простой способ решения поставленной задачи [1]. Они связаны с основными структурными компонентами деятельности – мотивами, особенностями целеполагания (определение цели и задач), планированием действий, анализом условий деятельности и определением порядка выполнения операций, осуществлением пошагового и итогового контроля и оценки, сформированность которых является одной из основных составляющих успешного обучения учащихся.

К регулятивным УУД относятся:

- целеполагание – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимися, и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль – сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия с реальным действием и его продуктом;
- оценка – выделение и осознание обучающимися того, что им уже усвоено и что ему еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; объективная оценка личных результатов работы;
- познавательная рефлексия – рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, волевому усилию (выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий для достижения цели [2].

Регулятивные УУД имеют важное значение, т.к. обеспечивают обучающимся организацию разных видов деятельности: учебной, проектной, коммуникативной. У обучающихся регулятивные УУД можно формировать на занятиях (и во внеурочной деятельности), используя систему типовых задач.

Особенностью типовых задач формирования регулятивных универсальных учебных действий является то, что они должны раскрывать способы организации деятельности обучающихся – учебной деятельности, сотрудничества (в том числе разновозрастного), проектной и учебно-исследовательской деятельности, читательской деятельности и использования информационно-коммуникационных технологий.

Системообразующим компонентом любой программы развития универсальных учебных действий, характеризующим способы деятельности учителя начального общего образования, обеспечивающие обучающимся достижение метапредметных результатов являются типовые задачи.

Под типовыми задачами мы понимаем способы организации деятельности обучающихся (учебно-познавательные и учебно-практические задачи, упражнения, задания и др.), органичное сочетание которых на уроке обеспечивает им достижение метапредметных образовательных результатов. (Таблица 1)

Типовые задачи для формирования регулятивных УУД

Регулятивные универсальные учебные действия	Типовые задачи применения универсальных учебных действий
Р1. Умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебной деятельности, определять и модифицировать мотивы и интересы индивидуальной и групповой познавательной деятельности (целеполагание)	Постановка и решение учебных задач, заданий и упражнений Сотрудничество со сверстниками и учителями в учебной деятельности Рефлексия и формирующее оценивание Экология учебной деятельности Проектный метод Учебно-исследовательские проекты Метод анализа конкретных ситуаций
Р2. Умение планировать (индивидуально и в группе) способы достижения целей, сознательно отбирать продуктивные способы решения учебных заданий, задач, упражнений (планирование)	Постановка и решение учебных задач, заданий и упражнений Сотрудничество со сверстниками и учителями в учебной деятельности Проектный метод Учебно-исследовательские проекты Метод анализа конкретных ситуаций
Р3. Умение сопоставлять (индивидуальные и коллективно-распределенные) действия с планируемыми результатами, осуществлять поэтапный и отсроченный контроль учебной деятельности в процессе достижения предметного и метапредметного результата, определять и видоизменять действия и операции в развивающейся учебной ситуации (контроль и коррекция)	Постановка и решение учебных задач, заданий и упражнений Сотрудничество со сверстниками и учителями в учебной деятельности Рефлексия и формирующее оценивание Проектный метод Учебно-исследовательские проекты Метод анализа конкретных ситуаций Учебные задачи на саморегуляцию и самоорганизацию
Р4. Умение оценивать стратегию, правильность, эффективность решения учебной задачи, индивидуальные и групповые возможности ее решения (оценка и прогнозирование)	Постановка и решение учебных задач, заданий и упражнений Сотрудничество со сверстниками и учителями в учебной деятельности Рефлексия и формирующее оценивание Учебно-исследовательские проекты Метод анализа конкретных ситуаций Учебные задачи на саморегуляцию и самоорганизацию
Р5. Умение осуществлять рефлексивные действия (самооценка, саморегуляция) (познавательная рефлексия, саморегуляция)	Постановка и решение учебных задач, заданий и упражнений Сотрудничество со сверстниками и учителями в учебной деятельности Рефлексия и формирующее оценивание Экология учебной деятельности Учебно-исследовательские проекты Метод анализа конкретных ситуаций

Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках иностранного языка в начальном образовании – это формирование рациональных навыков овладения иностранным языком, развитие умений самообучения, привитие навыков самостоятельной работы по овладению языком, развитие языковых и речемыслительных способностей, адекватного восприятия использования грамматических явлений в речи.

Для достижения указанных результатов предлагаются такие задания.

Пример организации целеполагания на уроке по теме «Семья».

Диалог учителя с обучающимися: «Представьте себе, что к вам приехал друг из другой страны (Англия, США, Германия). Вам хочется рассказать ему о своей семье. Сможете ли это сделать? Да/Нет. Какие слова нам нужно изучить, чтобы рассказать о своей семье? Мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат... Что нам нужно изучить? Какую цель мы поставим перед собой на уроке? Обучающиеся формулируют цель урока. Скажите, в каких еще жизненных ситуациях могут пригодиться такие знания?»

Регистрация в гостинице, знакомство, заполнение анкеты».

Задание типа «Напиши письмо (открытку) своему другу (подруге) и отредактируй его (ее)».

Работа в парах. Оцени ответ одноклассниками по заранее оговорённым критериям: темп речи, общее количество предложений, количество сложных предложений или предложений, осложнённых грамматическими конструкциями, количество ошибок, и т.д.

Оценивание действия. Обучающимся предлагаются задания, в которых нужно найти и исправить ошибки. Учитель фиксирует время выполнения задания, особенности поведения обучающегося (как работает (не)уверенно, быстро (сколько раз проверяет задания, как часто отвлекается...). Далее *действия контроля и оценки постепенно передаются обучающимся*. Проводятся самопроверки и взаимопроверки заданий. Обучающимся предлагаются задания и тексты для проверки, содержащие различные виды ошибок (орфографические, лексические, грамматические, пунктуационные, стилистические).

Учащиеся вместе с учителем разрабатывают *правила и последовательность проверки заданий, текстов*, т.е. алгоритм действий для решения таких учебных задач.

Очень важно обратить внимание на речевое проговаривание обучающимися выполняемого действия. Такое проговаривание позволит обеспечить выполнение всех пунктов действия контроля и осознать его содержание. Проговаривание является средством перехода обучающегося от выполнения действия с опорой на правило, к самостоятельному выполнению контроля, постепенно увеличивая темп, опираясь на усвоенный внутренний алгоритм способов проверки.

Для формирования регулятивных универсальных учебных действий на уроках иностранного языка возможны следующие виды заданий: поиск информации в предложенных источниках, «преднамеренные ошибки», взаимный диктант, взаимоконтроль, диспут, заучивание материала наизусть в классе, «ищу ошибки», участие в проектах и др.

В результате формирования регулятивных УУД обучающийся научится: вносить дополнения и изменения в план, и способ выполнения действия в случае необходимости; осознавать то, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, а также качество и уровень усвоения; формулировать учебную задачу для себя на основе соотнесения того, что уже известно, и того, что еще предстоит узнать или изучить; адекватно реагировать на трудности и не бояться совершить ошибки; понимать, анализировать причины своего неуспеха и находить способы выхода из этой ситуации. Совместно с учителем и другими обучающимися учиться вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Панфилова, В.М.** Влияние интеллектуальной лабильности на формирование регулятивных универсальных учебных действий / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов. – Текст: непосредственный // *Новости науки* 2019: сборник материалов VIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции (15 марта 2019 г., г. Москва). / в 2 т. Т. 2: Издательство НИЦ «Империя», 2019. – С. 221-223.
2. **Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с. – Текст: непосредственный**

УДК 372.881.161.1+372.882

А.В. Перевозный,

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье показано, как междисциплинарные связи русского языка и литературы могут быть использованы при анализе языка художественных произведений и развитии речи учащихся поликультурных классов. Результатом такой работы, как ожидается, станет усиление интереса школьников в изучении грамматики и повышение их речевой и читательской компетентности.

Ключевые слова: русский язык и литература, междисциплинарные связи, поликультурные классы, язык художественного произведения, развитие речи, лингвостилистика, учащиеся средней школы.

A.V. Perevozny,

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

THE USE OF INTERDISCIPLINARY LINKS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN MULTICULTURAL CLASSES

Abstract. The article discusses how the interdisciplinary links of the Russian language and literature can be used in the analysis of the language of the works of art and the development of students' speech skills in multicultural classes. It is expected that as a result of this work will be an increase of the students' interest in the study of grammar and an improvement of their speech and reading competence.

Keywords: Russian Language and Literature, interdisciplinary links, multicultural classes, works of art language, speech skills development, linguistic stylistics, schoolchildren.

Интеграционные тенденции в образовании способствуют использованию междисциплинарных связей. Это напрямую относится к таким учебным дисциплинам, как язык и литература, хотя они и различаются ведущим компонентом содержания образования [2].

Междисциплинарные связи языка и литературы, выделенные на основе объективно существующих содержательных совпадений, реализуются, прежде всего, при: а) анализе языка художественных произведений; б) развитии речи учащихся.

Анализ языка художественного произведения предполагает объяснение значений и функций изобразительно-выразительных средств. К изобразительно-выразительным средствам, как известно, относятся тропы (эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения, аллегории, гиперболы), грамматические формы и конструкции, несущие стилистическую нагрузку.

При формировании у учащихся средних классов первоначального понятия о сравнениях, эпитетах и других тропах используются знания, полученные ими на уроках лексики (прямое – переносное значения слов), синтаксиса (определение, выраженное различными частями речи).

Гораздо более трудоемкой является работа по выявлению грамматических форм и конструкций, несущих на себе стилистическую нагрузку. Грамматика должна изучаться таким образом, чтобы учащимся приходилось думать не только о том, что употреблено в предложении, тексте, сколько о том, почему употреблена именно эта грамматическая форма, конструкция.

В условиях поликультурных классов задания по лингвостилистике могут быть использованы как прием дифференцированного обучения для тех учащихся, которые усвоили программный материал и готовы к применению знаний и умений в нестандартных ситуациях.

Работа над текстом начинается с выяснения его темы, формулирования основной мысли, определения типа речи. Это необходимо для того, чтобы закрепить важнейшие речевые умения, а после нахождения грамматических форм и конструкций выяснить их роль в предложенном отрывке, обнаружить взаимосвязь между содержанием и средствами его выражения.

Далее приведены варианты заданий по лингвостилистике (на материале морфологии). Они могут быть использованы при работе с текстами различных стилей. Однако их основная цель – готовить учащихся к нахождению и осмыслению роли языковой детали в художественных текстах, что имеет большое значение при изучении литературы в старших классах.

1. Определите часть речи, несущую в тексте основную смысловую нагрузку. Связано ли это со стилем, типом речи, а также содержанием данного отрывка? (Да, связано. Например, в научных текстах, публицистических, тяготеющих к научным, художественных описаниях природы ведущую роль играют именные части речи. В художественных произведениях, тяготеющей к ним публицистике основная нагрузка переходит к глаголу.)

2. Определите, глаголы какого вида в тексте преобладают и какова их смысловая нагрузка? (В научных описаниях используются в основном глаголы несовершенного вида во вневременном значении. Исключение могут составлять научные тексты по истории. В художественных произведениях, тяготеющей к ним публицистике используются глаголы обоих видов.)

3. Какую роль («сжатие информации», усиление выразительности) играют причастия, деепричастия и обороты с ними в тексте? (Это зависит от стиля текста. «Сжатие» информации необходимо в научных текстах, тяготеющей к ним публицистике, деловых бумагах; усиление выразительности требуется в художественных произведениях.)

4. При помощи каких морфологических средств изображается динамика действий персонажа, изменение его состояния? (При помощи глаголов, причастий, деепричастий, оборотов с ними.)

5. Есть ли в тексте слова, не имеющие конкретизирующих определений, выраженных различными частями речи? Объясните причину этого. В чем заключается различие в выражении признака прилагательными и причастиями? (Наличие или отсутствие конкретизирующих определений обусловлено тем, насколько полно и точно выражена мысль другими языковыми средствами. Прилагательные обозначают постоянный признак, причастия – изменяющийся во времени.)

6. Установите, в речи персонажей или авторской чаще употребляются причастия, деепричастия

и обороты с ними. Объясните полученные результаты. (Причастия и деепричастия, а также обороты с ними разговорной речи не свойственны.)

С целью выяснения стилистической функции грамматических форм и конструкций в художественных текстах на занятиях по литературе могут быть предложены следующие задания. Они разбиты на три группы: I – задания по выяснению стилистической роли морфологических средств, II и III – синтаксических.

I.

1. Определите часть речи, несущую в тексте основную смысловую нагрузку. Связано ли это со стилем, типом речи, а также содержанием данного отрывка?

2. Определите, глаголы какого вида в тексте преобладают и какова их смысловая нагрузка.

3. Какую роль ("сжатие" информации, усиление выразительности) играют причастия, деепричастия и обороты с ними в тексте?

4. При помощи каких морфологических средств изображается динамика действий персонажа, изменение его состояния?

5. Найдите слова, не имеющие уточняющих определений, выраженных различными частями речи. Объясните причину этого. В чем заключается различие в выражении признака прилагательными и причастиями?

6. Установите, в какой речи, персонажей или авторской, чаще употребляются причастия, деепричастия и обороты с ними. Объясните полученные результаты.

II

1. В каких речевых ситуациях уместно употребление обращений, диалогов, прямой речи? Есть ли они в предложенном вам тексте? Отметьте языковые особенности диалогической речи персонажей.

2. Найдите однородные члены предложения. Для чего они служат?

3. В какой речевой ситуации употребляются вопросительные, побудительные, восклицательные предложения? Есть ли они в предложенном вам тексте? Какова их роль?

4. Понаблюдайте за речью автора и персонажей. Можно ли утверждать, что для речи персонажей простые предложения характерны в большей степени, чем для авторской? Сравните также речь взрослых и детей. Объясните полученные результаты.

III

1. Определите порядок слов в предложении. Влияет ли он на эмоциональную организацию текста?

2. Найдите в тексте неполные, безличные, назывные, инфинитивные предложения. Определите их роль в создании своеобразия языка художественного произведения.

3. Какие предложения преобладают в тексте: простые или сложные? Определяет ли, на ваш взгляд, это, а также наличие или отсутствие неполных, безличных, инфинитивных, стилистическую манеру писателя?

4. Определите роль вопросно-ответных конструкций в монологической речи.

5. Какова роль вставных конструкций в предложенном вам тексте?

6. Есть ли в тексте случаи одинакового синтаксического построения соседних предложений (параллелизм), пропуска какого-либо подразумеваемого члена предложения (эллипсис), риторические вопросы и обращения, многосоюзие, бессоюзие? Какова роль перечисленных стилистических средств в создании художественной выразительности текста?

7. Определите различия в синтаксическом оформлении авторской речи и речи персонажей.

Сформированные благодаря выполнению вышеперечисленных заданий умения могут быть применены при решении более сложных задач, предлагаемых учащимся с учетом уровня готовности. Например:

– раскрыть, как использованные автором при описании внешности (природы, интерьера, действий персонажа и т.д.) языковые средства обеспечивают художественную выразительность текста;

– охарактеризовать речевое поведение персонажа;

– на основе анализа синтаксиса разных произведений одного автора определить черты его стилистической манеры;

– сопоставив синтаксический строй произведений двух-трех авторов, установить различия их стиля и т.д.

Второе направление реализации междисциплинарных связей русского языка и литературы, как уже отмечалось выше, связано с развитием речи учащихся.

Напомним, что в курс языка включены такие речеведческие понятия, как стили речи (художественный, научный, публицистический, деловой, разговорный); типы речи (описание,

повествование, рассуждение); текст и его строение (тема и микротема, основная мысль, способ и средства связи предложений в текст, абзац, план). Учитывая, что наши высказывания зависят от того, где мы говорим (в официальной или неофициальной обстановке), с кем (с одним человеком или многими людьми), с какой целью (общение, сообщение, воздействие), учащиеся овладевают понятием «речевая ситуация».

Использование сведений о типах речи, их строении и значении дает возможность учить школьников сознательно строить предложения и создавать тексты, избегать некоторых речевых ошибок [1]. Такая работа должна быть организована целенаправленно. Например, подготовка к сочинению «Зимний день в лесу» с использованием сведений о типах речи строится таким образом. Работа начинается с составления плана сочинения. Он может быть следующим:

1. Мы собираемся в лес.
2. Наше пребывание в лесу.
3. Возвращение домой.

Затем в работу включаются понятия о типах речи. Так, например, описывая сборы в лес, школьники могут использовать повествование или описание; такая же альтернатива возникает и при написании других частей сочинения (о пребывании в лесу и возвращении домой).

В результате коллективного обсуждения типологическое строение текста может оказаться таким:

- а) повествование;
- б) описание места и предмета;
- в) повествование.

Затем школьники вспоминают строение типов речи. Оказывается, что в повествовании, например, необходимо отразить лицо, время, место действия, а также сами эти действия, сменяющие друг друга. Описывая место (в данном случае — какой-то участок леса), следует указать, где что находится. Описывая предмет (например, сосну), необходимо назвать его (или части) и охарактеризовать при помощи соответствующих признаков.

Представим сказанное выше схематически.

Тип речи	Схема построения предложений	
Повествование предложений	лицо время место действия место действия	сменяющиеся действия
Повествование	(кто?) (когда?) (где?)	(что происходит?)
Описание предмета	предмет (его части) (что?)	признаки предмета (какой?)
Описание места места	местоположение (где?)	предмет(ы) (что?)

Лексический материал подбирается в соответствии с типологической структурой текста и строением типов речи. Приобретенные речевые знания, умения и навыки совершенствуются на уроках литературы.

Покажем возможный ход подготовки к написанию сочинения на тему «Почему Герасим ушел в деревню?»

План сочинения может быть таким:

1. Характер Герасима.
2. События, произошедшие с Герасимом в усадьбе:
 - а. попытка отобрать Муму;
 - б. разлука с Татьяной.
3. Настроение, с которым Герасим возвращается домой.
4. Причины ухода Герасима.

Итак, учащиеся пишут сочинение-рассуждение. Строение полного рассуждения таково: тезис, аргументы, выводы. Школьники должны самостоятельно выдвинуть тезисы: пункты первый и второй плана представляют собой доказательства, пункт четвертый – выводы. Учащиеся должны помнить, что, описывая характер Герасима и настроение, с которым он возвращается домой, повествуя о событиях, произошедших с ним в усадьбе, они делают это в подтверждение выдвинутого в начале работы тезиса.

Лексический материал к сочинению подбирается с учетом того, что, говоря о характере Герасима и настроении, с которым он возвращался домой, школьники используют описание; вся остальная часть сочинения выдерживается как повествование.

Тезис	Доказательства			Выводы
	Описание (кто?– какой?)	Повествование (кто? где? когда? – что происходит?)	Повествование (кто? где? когда?– что происходит?)	

Таким образом, в основе взаимодействия курсов языка и литературы лежат речеведческие и грамматические понятия и формируемые на их основе речевые и лингвостилистические умения. Применение этих умений на уроках литературы, с одной стороны, усиливает заинтересованность учащихся поликультурных классов в изучении сложных грамматических тем, с другой, – повышает их речевую и читательскую компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капинос, В. И. Речеведческие понятия – основа совершенствования коммуникативной компетенции учащихся в курсе русского языка / В. И. Капинос. – Текст: непосредственный // Обучение русскому языку в школе: учебное пособие; под редакцией Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – С. 113–130.
2. Цетлин, В. С. Особенности процесса обучения в зависимости от типа учебного предмета / В. С. Цетлин, В. С. Шубинский. – Текст: непосредственный // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Академия педагогических наук СССР, Научно-исследовательский институт общей педагогики; под редакцией В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – С. 133–146.

УДК 81'25

Б.В. Пестерников¹, А.М. Яхина¹,
¹*Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия*
СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. В данной статье освещается проблема культурологического соответствия перевода художественного текста, уделяется внимание способам достижения эквивалентности культурно-специфичной лексики, сопоставляется оригинальный текст и его перевод на русский язык.

Ключевые слова: лакуна, культурология, безэквивалентная лексика, специфика, перевод.

B.V. Pesternikov¹, A.M. Yakhina¹,
¹*Kazan Federal University, Elabuga, Russia*
WAYS TO ACHIEVE CULTUROLOGICAL EQUIVALENCE IN TRANSLATION

Abstract. This article raises the problem of cultural equivalency in a literary text. Special attention is paid to ways of achieving equivalency in culture-specific words; original text is compared with its translation into Russian.

Key words: lacuna, culturology, non-equivalent lexis, specific, translation.

Перевод культурологически обусловленной лексики представляет достаточно сложную задачу для переводчика. Нельзя не отметить, что такая лексика относится к проблеме международной и межкультурной коммуникации. Общеизвестным фактом является то, что невозможно правильно передать смысл той или иной лакуны не имея представления о культурной составляющей исходного и переводного языков.

Ввиду наличия существенной разницы в культурах и традициях разных народов, художественная литература, которая формируется в рамках каждой культуры, характеризуется своей специфичностью. Говоря о способах достижения культурологической эквивалентности в процессе перевода, важно обратить внимание на специфику используемой в художественном тексте лексики. Анализируя специфику культурно-маркированной лексики, в первую очередь, мы говорим о переводческих лакунах, существование которых обуславливается несовпадением культурных реалий.

С проблемой передачи неизвестной реалии, или, пользуясь современной терминологией,

понятийной лакуны, русские переводчики сталкивались с самых ранних времен. Так, в XVIII веке в этом случае были возможны три пути:

- 1) перенесение неизвестного иностранного слова в русский перевод, т.е. лексическое заимствование;
- 2) пропуск неизвестной лексемы;
- 3) замена на родовое или семантически близкое слово из той же функциональной сферы.

В научной литературе присутствуют различные обозначения, понятия, термины, отмечающие "нестыковки смысла" в языках и культурах в целом. Данные различия могут быть как строго точными (безэквивалентная лексика, случайные лакуны, этноэидема), так и более широкими – темные места, заусеницы и т. п.

Следуя классификации, предложенной в работе «Лингвокультурное пространство туристического дискурса» существуют следующие типы лакун:

- 1) этнографические;
- 2) ассоциативные;
- 3) лакуны, связанные с внутренней формой слова;
- 4) лексические;
- 5) стилистические [2, с. 136-137].

Для большей наглядности анализа функционирования приемов достижения культурологической эквивалентности рассмотрим художественное произведение Дж. К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки». Анализ данного текста позволит увидеть, как в тексте оригинала могут быть представлены культурные реалии, специфичные для той культуры, на языке которой был создан конкретный текст. Для анализа было выделено 50 единиц, которые мы, следуя классификации, распределили на подгруппы.

Этнографические единицы.

1. Наименования единиц измерения веса и объема (*bushel; peck; stone; pint*);
2. наименования денежных единиц (*pound; shilling; sovereign; half-a-crown; guinea; penny; pence*),
3. названия титулов, должностей, званий, специальностей, слоев населения (*squire, coroner, yeoman, constable*),
4. названия средств передвижения (*cab; coracle, outrigger*).
5. названия пищи и напитков (*brandy; ale; scotch; toddy; ginger beer; claret; grill; Worcester (sauce)*).
6. название жилища, его частей, специфических мест для жилья (*houseboat*).
7. названия пород собак (*collie; mastiff; retriever*).
8. имена предметов гардероба (*blazer*).
9. прием пищи (*lunch; tea*).
10. названия праздников (*beanfeast; the August Bank Holiday*).

Ассоциативные лексические единицы.

В качестве примера можно привести слово *Henley*. В страноведческих словарях Хенли описывается как город на Темзе в графстве Оксфордшир, в котором проводится ежегодная Хенлейская регата. То есть этот город у носителя английского языка и культуры ассоциируется с традиционными международными соревнованиями по гребле, которые ежегодно проводятся на Темзе в городе Хенли.

Лакуны, связанные с внутренней формой слова.

Признак, присущий слову, изначально заложенный в основу происхождения слова на исходном языке (английский), в процессе перевода упускается. Это происходит из-за явления деэтимологизации. То есть, определенное слово из одного языка, в котором оно существует давно и имеет свои семантические и словообразовательные производные, переходит в другой, принимающий язык, теряя поначалу всё вышеуказанное и к тому же ничем не мотивируется. В использованном нами источнике иллюстрацией деэтимологизации является лексема «фокстерьер», которая передает английское слово *foxterrier*. Слово терьер при этом заимствовано из французского, от латинского *terra* 'земля'. Терьер – собака, которую используют для охоты на добычу, прячущуюся под землей.

Лексико-семантические единицы.

Настоящие единицы становятся заметны во время межкультурного и межъязыкового диалога, в котором большую роль играет национально-культурная специфика слова. Этот аспект даёт возможность отнести проблему лакунарности именно к лексическому уровню. Такие лакуны непосредственно связаны с формальным признаком, т.е. их невозможно передать одним словом чтобы достичь эквивалентности. Анализируя наш материал, мы выделили соотношения лексем в переводе с английского языка на русский:

Английскому гиперониму равнозначен русский гипоним (*strawberry* – 'клубника', 'земляника'; *cherry* – 'черешня', 'вишня'; *brother-in-law* – 'зять', 'свояк', 'шурин', 'деверь'; *blue* – 'синий', 'голубой').

Английскому гипониму соответствует русский гипероним: (*finger, thumb, toe* – 'палец'; *clock, watch* – 'часы'; *tea-pot, kettle* – 'чайник'; *city, town* – 'город').

Модели перевода некоторых лексических лагун выделяют сужение или расширение семантического поля прототипа в источнике.

Стилистические единицы.

Стилистические единицы выражаются в качестве неполного переводческого соответствия, выступая в качестве слабого эквивалента, у которого отсутствует адекватный стилистический компонент языка-источника, например: *palfrey* (ист. поэт.) – 'верховая лошадь (преимущественно дамская)' (в перев. 'конь', 'скакун').

Таким образом, можно констатировать редукцию коннотативного компонента у эквивалента на фоне сохранения прототипического значения.

Перевод культурологически обусловленной лексики значительно осложняется несоответствием состава лексической системы языка оригинала и перевода. В процессе перевода культурологически обусловленной лексики переводчик выбирает наиболее плодотворную стратегию, которая позволит ему не только передать смысл такой лексемы, не нарушая контекста текста перевода, но также и передать более подробную информацию, если таковая необходима для целей понимания общего смысла формируемого образа человека или события.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Джером К. Джером** Трое в лодке, не считая собаки / Джером К. Джером; Пер. с англ. М. Донского, Э. Линецкой. – СПб.: Кристалл, 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный.
2. **Селезнев, А.А.** Межъязыковые лагуны в сфере частей речи и их учет в процессе перевода (на материале путеводителей для мобильных устройств) / А.А. Селезнев. – Текст: непосредственный // Лингвокультурное пространство туристического дискурса: универсальные, национальные и региональные приоритеты и направления: материалы. – Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2017. – С. 135-138. – Текст : непосредственный.
3. **Jerome K. Jerome.** Three Men in a Boat / Jerome K. Jerome. – Collins Classics, 2014. – 298 с. – Text : original.

УДК 378.048.2

Михаэла Пешкова¹, Людмила Валова¹,

¹Западночешский университет, г. Пльзень, Чешская Республика

РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОСРЕДНИКА ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого было оценить восприятие роли межкультурного посредника (МКП) глазами школьных учителей и будущих учителей – студентов педагогических факультетов. Понятие межкультурного посредника, межкультурной (коммуникативной) компетенции, межкультурной коммуникации являются сегодня весьма востребованными в области методики преподавания иностранных языков. Однако следует признать, что единообразия в использовании данных терминов и понятий не наблюдается. В этой связи теоретическая часть статьи нацелена на анализ функционирования данных терминов в сфере научной и методической литературы. В практической части статьи описаны результаты проведенного исследования, материалом для которого послужили ответы на вопросы анкеты, выполненной 96 респондентами. Первую, студенческую группу респондентов составили бакалавры и магистранты педагогических факультетов трех чешских и одного российского вузов. Вторая группа – учителя иностранных языков, работающие в чешских школах. Авторы статьи сравнивают позиции практикующих и будущих учителей по различным параметрам: оценка роли межкультурного посредника; участие в ситуациях межкультурного посредничества; степень подготовки респондентов к роли МКП; роль высшей школы в подготовке учителей к выполнению данной функции и др. Основным методом анализа полученного в ходе анкетирования материала – метод открытого кодирования. Анализ показал, что как учителя, так и студенты высоко оценивают роль межкультурного посредника в современном образовательном пространстве. Причем деятельность МКП в их представлении более многопланова по сравнению с тем, как она определяется в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Учителя, обладая большим опытом, приводили больше примеров различных межкультурных ситуаций. В то же время студенты педагогических

факультетов в большей степени подготовлены к выполнению роли межкультурного посредника, что свидетельствует о том, что в высоких школах этому вопросу сегодня уделяется большее внимание, чем прежде.

Ключевые слова: межкультурный посредник, медиатор, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, вузовская подготовка учителей, метод открытого кодирования.

Michaela Pešková¹, Ludmila Valova¹,

¹Western Check University in Plzen, Check Republic

INTERCULTURAL MEDIATOR ROLE THROUGH TEACHERS' PERCEPTION

Abstract. The article presents the results of the study aimed at assessing the perception of the role of an intercultural mediator (ICM) through the eyes of school teachers and future teachers – students of pedagogical faculties. The concepts of intercultural mediator, intercultural (communicative) competence, intercultural communication are in great demand today in the field of teaching methods of foreign languages. However, it should be recognized that there is no uniformity in the use of these terms and concepts. In this regard, the theoretical part of the article aims at analyzing the functioning of these terms in the field of scientific and methodological literature. The practical part of the article describes the results of the study, the material for which was the answers to the questions of the questionnaire carried out by 96 respondents. The first, student group of respondents consisted of bachelors and undergraduates of pedagogical faculties of three Czech and one Russian universities. The second group consists of foreign language teachers working in Czech schools. The authors of the article compare the positions of practicing and future teachers on various parameters: assessment of the role of an intercultural mediator; participation in situations of intercultural mediation; the degree to which respondents are prepared for the role of the ICM; the role of higher education in preparing teachers to perform this function, etc. The main method for analyzing the material obtained during the questionnaire is the open coding method. The analysis showed that both teachers and students appreciate the role of an intercultural mediator in the modern educational space. Moreover, the activities of the ICM, in their view, are more multifaceted in comparison with how it is defined in the document of the Council of Europe "Common European Competencies of Foreign Language Proficiency: Study, Teaching, Assessment". The teachers, with more experience, gave more examples of various intercultural situations. At the same time, students of pedagogical faculties are more prepared to play the role of intercultural mediator, which indicates that universities pay more attention to this issue today than before.

Keywords: intercultural mediator, mediator, intercultural communication, intercultural communicative competence, teaching foreign languages, university teacher training, open coding method.

Введение. Термин *межкультурный посредник* (МКП) вряд ли можно назвать общепринятым и привычным, специалиста в области «налаживания» контактов между представителями различных культур называют по-разному: интеркультурный посредник, межкультурный медиатор, социокультурный посредник, посредник в диалоге культур, посредник между культурами и пр. В то же время следует признать, что само понятие в настоящий момент весьма востребовано как в рамках методики преподавания иностранного языка (функция учителя иностранного языка, переводчика), так и в более широкой, социально-экономической сфере, где различные конфликты на почве непонимания «чужой» культуры, «чужого» менталитета, «чужих» традиций могут быть «погашены» специалистами в области профессионального медиаторства [2, с. 92]. Думается, что в методической сфере предпочтительнее термин *межкультурный посредник*, так как он пересекается с уже устоявшимися дидактическими терминами: *межкультурная компетенция, межкультурный диалог, межкультурная коммуникация, межкультурное общение* и др.

В данной статье будут представлены результаты проведенного нами исследования, целью которого было оценить восприятие роли межкультурного посредника глазами школьных учителей и будущих учителей (студентов педагогических факультетов). Для достижения поставленной цели необходимо было сравнить следующие параметры: 1) есть ли различие между практикующими учителями и будущими учителями в понимании межкультурного посредничества (в чем именно и в какой степени), 2) есть ли отличие и в какой степени в оценке учителями собственной деятельности в качестве межкультурного посредника от представления об идеальном учителе – межкультурном посреднике, 3) соответствуют ли высказывания учителей (будущих учителей) утверждениям, изложенным в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [11]. Основной метод анализа, используемый нами, – *метод открытого кодирования*, который заключался в процессе «разбивки, сравнения, концептуализации и категоризации данных» [3, с. 350], полученных нами в результате проведенного анкетирования.

Межкультурная коммуникация и межкультурная компетенция

Понятие *межкультурной коммуникации*, возникшее в середине 20-го века, актуально для различных научных направлений: психологии, социологии, этнолингвистики и др., – объектами изучения которых является человек (как личность), человеческое сообщество, межличностная коммуникация. Одним из основных понятий межкультурной коммуникации является понятие *межкультурной (коммуникативной) компетенции*. Предполагается, что для плодотворной и продуктивной межкультурной коммуникации необходим определенный уровень информированности о жизни, менталитете, а также языке народа, с представителями которого мы вступаем в контакт. Каждый народ обладает своей языковой картиной мира, а это значит, с тем чтобы лучше познать душу народа, приблизиться к пониманию его картины мира, следует изучить его язык, и, наоборот, для того, чтобы изучение языка было максимально продуктивным, следует принять во внимание специфику менталитета, культурные традиции народа изучаемого языка. На этом дуалистическом единстве базируется, собственно, современная методика обучения иностранным языкам, активно использующая понятие межкультурной компетенции. Следует признать, что в работах российских исследователей этот термин порой используется параллельно с термином *межкультурная компетентность*, что, собственно, вытекает из смешения терминов *компетенция* и *компетентность*. О необходимости разграничения данных терминов и понятий писали разные авторы [6], [7], [4], однако, к сожалению, единообразия в этом плане не наблюдается. Вполне естественно, что по отношению к методике обучения иностранным языкам функционирующие в русском языке слова *компетенция* и *компетентность* приобрели свое, специфическое, терминологическое значение, поэтому обратимся к словарю методических терминов. Авторы словаря проводят разграничение между терминами *компетенция* и *компетентность* следующим образом: «В отличие от компетенции, которую принято рассматривать в виде знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе обучения и образующих содержательную сторону такого обучения, компетентность означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе определенных знаний и сформированных навыков и умений» [1, с. 107]. Нам видится, что ключевое слово при разграничении этих двух понятий – личность. Компетентность – это характеристика личности, то есть носителя языка или говорящего на иностранном языке, компетенция же – это характеристика речи носителя языка или человека, говорящего на иностранном языке. Думается, что определенную долю сумбура в использовании данных терминов вносит и тот факт, что в английских источниках, к которым апеллируют многие русскоязычные исследователи, данные понятия передаются единым английским словом *competence*. Понятие *компетенции* обычно связывают с исследованиями Н. Хомского, в частности с его работой «Аспекты теории синтаксиса». Так, например, утверждение ученого: «We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)» – переведено на русский язык следующим образом: «Таким образом, мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях) [12, с. 3], [8, с. 9]. Понятие *компетентности* связывается с именем английского исследователя Джона Равена. Название его книги «*Competence in modern society*», в переводе на русский звучит как «*Компетентность в современном обществе*».

Помимо параллельного использования терминов *компетентность* и *компетенция* (при явном преобладании последнего), существует также проблема разграничения терминов *межкультурная компетенция*, *межкультурная коммуникативная компетенция*, *социокультурная компетенция*, *страноведческая компетенция*, *этнокультурная компетенция* и др. [9, с. 73].

Для нашего исследования актуальным является сопоставление понятий *межкультурной компетенции (МК)* и *межкультурной коммуникативной компетенции (МКК)*. Есть точка зрения, что термин *межкультурная компетенция* является сокращенным вариантом термина *межкультурная коммуникативная компетенция* [13, с. 458]. По мнению Фантини, понятие *межкультурной (коммуникативной) компетенции* базируется на давно используемом понятии *коммуникативной компетенции*, поэтому *межкультурная (коммуникативная) компетенция* актуальна только в связи с коммуникацией на иностранном языке. Однако есть и другая позиция, различающая эти два понятия на основании того, на каком языке пробегает коммуникация: если на родном, то это имеет отношение к МК, если же иностранном – то к МКК [14, с. 66], [18, с. 7].

В данной статье мы не ставим перед собой цели проанализировать все имеющиеся дефиниции и модели МКК, заметим только, что нам ближе позиция дифференцировать данные термины и понятия: межкультурная компетенция проявляется у субъекта при его общении с представителями других культур на родном языке, о межкультурной коммуникативной компетенции есть смысл говорить, когда это общение проходит на языке иностранном.

Понятие межкультурного посредника

Межкультурная коммуникативная компетенция находится в непосредственной связи с ведущим на сегодняшний момент методом обучения иностранным языкам – коммуникативным. Теоретические основы данного метода лежат в основе документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [10] являющегося для европейских стран основополагающим материалом для выработки современных методических концепций. В обновленной редакции CEFR, вышедшей в 2018 году, вводится еще одно понятие, имеющее отношение к межкультурной коммуникативной компетенции – понятие межкультурного *посредника* (role as an intercultural mediator) и определяются его компетенции в соответствии с известной шкалой уровней от A1 до C 2 [11, с. 123]. Опираясь на этот факт, а также на растущий интерес к межкультурной коммуникативной компетенции в методике преподавания иностранных языков последних лет, мы провели исследование, целью которого было установить, как оценивают сами учителя, а также будущие учителя (студенты педагогических факультетов университетов) статус учителя как межкультурного посредника. В документе Совета Европы CEFR под межкультурным посредником понимается человек, прежде всего говорящий на иностранном языке (пользующийся иностранным языком). Нас же в нашем исследовании интересовала прежде всего личность учителя и его профессиональная деятельность в качестве межкультурного посредника.

Анкетирование «Учитель иностранного языка – межкультурный посредник»

Исследование в форме анкетирования проходило с мая по сентябрь 2019 года в двух различных группах. Первую, студенческую группу составили бакалавры и магистранты педагогических факультетов Западночешского университета в Пльзене, Карлова университета в Праге, Университета в Градце Кралове, а также Казанского федерального университета (всего 63 участника). Вторая группа – учителя иностранных языков, работающие в школах Пльзеньского, Карловарского и Среднечешского краев (всего 33 участника). Анкета состояла из семи открытых вопросов (см. ниже). При анализе полученных результатов мы применяли метод кодирования ответов, активно используемый прежде всего в области психологии, педагогики и социологии. Данный метод предполагает тщательную работу с полученным в ходе анкетирования текстовым материалом (ответы на вопросы в анкете, разного рода примечания, диалоги/интервью и пр.). Анализ по методу открытого кодирования проводится в несколько этапов: построчный анализ, выявление повторяющихся кодов, группировка кодов (отнесение к той или иной категории), систематизация данных [17, с. 211-244]. В нашем исследовании мы опирались на текстовый материал, который был представлен 96 выполненными анкетами.

В соответствии с методом открытого кодирования сначала мы выявили ключевые слова и фразы, например, «*решать конфликт*», «*переводчик при решении споров и проблем*», «*межкультурный переводчик в решении конфликта между двумя людьми, относящихся к разным культурам*». Следующей задачей было определить коды, то есть на основе ключевых слов дать коду название. Так, например, к вышеприведенным фразам мы подобрали код «Разрешение конфликта». На следующем этапе мы должны были распределить коды, то есть отнести каждый код к той или иной категории. Например, код «Разрешение конфликта» был отнесен нами к категории «Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры», к подкатегории 1 б) *миротворец* (см. таблицу ниже).

Отдельные категории отражают специфику анализируемого материала, в связи с каждым из семи вопросов анкеты было выявлено разное количество кодов. Например, при анализе ответов на первый вопрос мы выделили 24 кода, которые распределили по четырем категориям. Некоторые категории мы назвали сами, а в отношении некоторых (вопросы 3,4,5) сочли возможным использовать термины, функционирующие в области МКК.

<i>Вопрос</i>	<i>Кол-во кодов</i>	<i>Категория</i>
Как вы представляете себе роль межкультурного посредника?	24	Восприятие МКП как «мембраны» между разными субъектами: Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры. Учебная информация – МКП – адресант/ученик. Иностранный язык – МКП – родной язык. Ученик с другим родным языком – МКП – чешская школа; (Чешские ученики – МКП – ученики с другим родным языком).
Опишите ситуацию, в которой вы были межкультурным посредником.	17	Восприятие МКП как «мембраны» между разными субъектами, у некоторых категорий более конкретизированное: Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры.

		1 а) помощник; 1 б) миротворец. Учебная информация – МКП – адресант/ученик. 2 а) учитель иностранного языка на каждом уроке; 2 б) специалист-корректор. Иностраннный язык – МКП – родной язык. 3 а) переводчик; 3 б) интерпретатор. Ученик с другим родным языком – МКП – чешская школа; (Чешские ученики – МКП – ученики с другим родным языком).
Что помогло вам успешно справиться с этой ситуацией?	18	Знания. Умения. Отношение. Иностраннный язык.
Что конкретно должен делать учитель иностранного языка как межкультурный посредник при обучении?	16	Развивать: Знания. Умения. Отношение. Иностраннный язык.
Как вы готовитесь к роли межкультурного посредника?	19	Учитель-миссионер Учитель-ремонтник Учитель-чиновник
Как вас к этой роли готовит/готовил университет?	22	Никак. При возможности. Серьезно.
Как вы считаете, насколько успешность овладения ролью межкультурного посредника зависит от уровня владения иностраннным языком?	12	Условие. Большая необходимость. Не важно.

Представленные в таблице данные можно интерпретировать в связи с конкретным вопросом, данным в анкете. Ниже мы более подробно опишем результаты исследования, прокомментируем ответы на каждый вопрос отдельно.

1) Как вы представляете себе роль межкультурного посредника?

Анализ анкет показал, что термин *межкультурный посредник* респондентам малоизвестен, хотя содержание данного понятия ими интуитивно осознается. В «Общих компетенциях ...» межкультурный медиатор определяется как коммуникативный посредник между представителями разных культурных сфер [11, с. 123]. Определения межкультурного посредника, данные участниками опроса, были в значительной степени разнообразнее, хотя все эти дефиниции можно было бы свести к одному ключевому образному понятию – «мембрана», «связующее звено» между разными субъектами: *Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры; Учебная информация – МКП – адресант/ученик; Иностраннный язык – МКП – родной язык; Ученик с другим родным языком – МКП – чешская школа, (Чешские ученики – МКП – ученики с другим родным языком).*

2) Опишите ситуацию, в которой вы были межкультурным посредником.

На основании кодирования ответов на второй вопрос мы выделили те же самые категории, как в первом случае, но уже с более подробной характеристикой и разграничением подкатегорий.

Межкультурный посредник был оценен учителями как «посредник между людьми», что соответствует концепции CEFR: *Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры*, причем речь может идти как о связи культуры собственной и иностранной, так и о связи двух иностранных культур.

Межкультурный посредник может быть *помощником* в ситуациях общения между носителями разных культурных кодов, например, в ресторане, больнице, в магазине, на предприятии и пр. Студенты в этой связи ссылались на волонтерскую деятельность в рамках программы Эразмус, когда им приходилось сопровождать вновь прибывших студентов или преподавателей из других стран, не знавших «местные» культурные коды. Приводилась также в качестве примера добровольческую деятельность студентов на различных международных акциях.

Межкультурный посредник в цепочке *Представитель одной культуры – МКП – представитель другой культуры* был также определен как своего рода *миротворец*, способный уладить спорную ситуацию и погасить конфликт: *«Конфликт между клиентом и продавцом (турок – русский). Помогло мне знание английского языка»; «Была у нас работница из другой культурной среды, часто возникали недоразумения, когда доходило к упрёкам»* (Здесь и далее в качестве примеров приводятся цитаты из анкет). К компетенции межкультурного посредника респонденты относили также налаживание отношений между национальным большинством и меньшинством: имелись в виду отношения между чехами и представителями других стран, проживающими на территории ЧР. К этой же категории можно отнести и упомянутую в анкетах ситуацию, когда в роли МКП выступает экскурсовод, сопровождающий туристическую группу, выехавшую за границу. В «Общих компетенциях...», собственно, подчеркивается дипломатическая роль межкультурного посредника, его способность справляться с недоразумениями и сложными ситуациями. Например, на уровне А2: МКП способен распознать причины возникновения культурных конфликтов; на уровне В2: умеет привести участников спора к пониманию, договоренности, взаимному признанию; на уровне С1: предвидит возможные рискованные ситуации, помогает поддерживать позитивное взаимодействие, умеет снять напряжение [11, с. 123].

В обеих группах респондентов проявилось также понятие межкультурного посредника в цепочке *Учебная информация – МКП – адресант/ученик*. МКП в этом смысле выступает как *специалист-корректор* в области иностранных реалий, который, благодаря своей эрудиции и опыту, способен предоставить ученикам больше сведений, чем дается в учебниках, способен также корректировать информацию, исходя из собственного мнения и личного отношения: *«Считаю, что в наше время у большинства учеников искаженное представление о жизни в России. Говорила им о своих взглядах, делала примечания, исходя из своего опыта, и думаю, что некоторые немного изменили свое отношение к русской культуре»*.

Следующая роль межкультурного посредника – выполнение функции *переводчика*, а порой и *интерпретатора* текста, способного декодировать непонятный текст. МКП в этом смысле выступает связующим звеном в цепочке *Иностранный язык – МКП – родной язык*: *«Впервые я себя чувствовала межкультурным посредником, когда переводила...»*.

В подавляющем большинстве анкет указывалась еще одна функция МКП – *посредник в процессе коммуникации со школьниками*, родным языком которых является иной (не чешский) язык: *Ученик с другим родным языком – МКП – чешская школа; Чешские ученики – МКП – ученики с другим родным языком*. По мнению одного из респондентов, учитель должен помочь *«иностранцам стать менее «чужим» в пока еще чужом окружении. Должен объяснить, почему что-то происходит так и именно так»*.

Выполняя это задание, 15% учителей и 22% студентов ответили, что никогда не были участниками межкультурной коммуникации. Только 2% отвечающих отметили, что учитель иностранного языка находится в межкультурной ситуации на каждом уроке, потому что обучение иностранному языку само по себе является межкультурной ситуацией. Описывая свой опыт в роли МКП в ситуации общения с учениками, обладающими другим родным языком, учителя, как правило, описывали две сферы общения: в школе и за пределами школы.

3) Что помогло вам успешно справиться с этой ситуацией?

Ответы на этот вопрос можно оценивать в ракурсе четырех основных составляющих межкультурной компетенции по Фантини: *знания, умения, отношение и сознание*. Ответы можно разделить на две группы на основе отмеченной в анкетах сферы общения. В ситуациях за пределами школы респондентам помогает *«знание иностранного языка», «знание иностранной культуры и психологии»*; в школе же помогает *«знание реалий», «знание иностранной культуры и психологии»*. И учителям, и будущим учителям помогает оценить роль МКП такой компонент, как *знание*, что было выражено в анкетах разным способом: *«знание иностранного языка», «знание иностранной культуры и опыт», «знание реалий», «работа с методичками», «знание специальной педагогики»* (при работе с учениками с другим родным языком). К *умениям* можно отнести следующие составляющие: *«оперативность», «психология в практике»*. Можно выделить и такой компонент межкультурной компетенции, как *отношение*, который проявляется следующим образом: *«желание участвовать в межкультурной ситуации», «желание путешествовать», «личные качества», а также «доброжелательность противоположной стороны»*. Ответы респондентов, которые можно было бы интерпретировать как компонент *сознание*, не были обнаружены вовсе. Из этого вытекает, что область межкультурной компетенции учителя и будущие учителя интерпретируют неосознанно, скорее интуитивно. Это подтверждает и тот факт, что, отвечая на открытые вопросы, респонденты не использовали специальную терминологию. В ответе на вопрос: *Что помогло вам успешно справиться с*

этой (межкультурной) ситуацией? – не проявились такие понятия, как умения, компетенция, межкультурный тренинг, количество и особенности прожитых межкультурных ситуаций, саморефлексия. Удивительно, что никто из респондентов не отметил в качестве помощи при межкультурном взаимодействии опыт, приобретенный во время стажировок в России.

4) Что конкретно должен делать учитель иностранного языка как межкультурный посредник при обучении?

Сквозь призму четырёх составляющих межкультурной компетенции посмотрим и на высказывания в связи с данным вопросом. Вновь преобладают знания, передаваемые учителем ученикам с помощью различных дополнительных материалов: «документальные фильмы», «аутентичная литература», «история», «объяснения». По-прежнему межкультурный компонент воспринимается как что-то дополнительное: «Учитель должен знакомить учеников с культурой и традициями, а не только учить грамматике». В приведенной цитате ярко проявилось то, что обе группы респондентов оценивают межкультурную коммуникативную компетенцию как передачу знаний (культуры и традиций) пассивными методами (знакомить) в противопоставлении обучению грамматике (учить). Как умения можем рассматривать составляющую, которая проявилась в ответах респондентов, предлагающих использование активных методов: «проблемное обучение», «дискуссия», «ситуационное задание». Практикующие учителя в своих анкетах отмечали также полезность экскурсии за границу и выезды по обмену. В рекомендациях чаще проявлялась составляющая отношение: «толерантность», «уважение», «нахождение общего», «уважение к чужой культуре и к своей собственной». Как практикующие, так и будущие учителя осознают, что могут оказать влияние на учеников прежде всего своим поведением: «быть примером бесконфликтности, определенного морального идеала», «уважать учеников».

Особо следует отметить проявившуюся точку зрения о необходимости формировать у учеников этнорелятивный подход: «...надо подчеркивать, что нет лучших и худших культур...». Однако такой транскультурный подход массово не проявился, в анкетах всё же преобладает стандартный взгляд: «Нужно объяснить детям, что люди отличаются». К сожалению, приходится признать, что мир «болен» этноцентризмом: вольно или невольно представители определенных этносообществ склонны оценивать «свою» культуру, «свои» традиции на порядок выше (гуманнее, логичнее, практичнее и т.д.), чем «чужую» культуру и «чужие» традиции. Естественно, что такая позиция не может способствовать межкультурной коммуникации. Согласимся с позицией А.П. Садохина, по мнению которого, учебный процесс должен быть нацелен на формирование у учеников следующего взгляда «...все народы составляют единое целое в общем культурном наследии человечества, а культурная самобытность обнаруживается и обогащается в результате контактов с другими культурами; ни одна культура не может претендовать на универсальность, каждый из народов имеет право сохранять свою самобытность; культурные особенности каждого отдельного народа не противоречат единству общечеловеческих ценностей» [6, с. 161].

Мысль о том, что учитель должен целенаправленно расширять представление учеников о данной проблеме, в анкетах вообще не проявилась. Главный акцент делается на язык как «ключ» к пониманию «чужого»: «Воздействовать на ученика, чтобы он учил язык», «знакомить с безэквивалентной лексикой», «открывать душу языка и народа».

5) «Как вы готовитесь к роли межкультурного посредника?»

Ответы на данный вопрос можно проанализировать на основе классификации, предложенной исследовательницей Даной Мори, разделившей учителей на «миссионеров», «ремонтников» и «чиновников» [15, с. 137]. *Учитель-миссионер* – это учитель, у которого много реальных межкультурных контактов, и он готов поделиться своим опытом и знаниями в этой области. Такой учитель занимается саморазвитием, способен корректировать свои взгляды и позиции. К такому типу, собственно, относятся те респонденты, которые описывали в анкете свою подготовку как «контакты с иностранцами», «контакты с носителями языка», «общение с иностранными учениками», «путешествия». Они оценивают интерес к иностранной культуре как свое хобби: «Увлекаюсь иностранной культурой... в свое свободное время», способны к саморефлексии: «Сравниваю прожитые ситуации». *Учитель-ремонтник* также бывает участником межкультурных коммуникаций, но скорее, как пассивная сторона. Такие учителя (в основном это были будущие учителя) отмечали, что стараются «быть в курсе», «смотреть новости». Они уделяют внимание различным аутентичным материалам: смотрят телевизор, фильмы, читают книги в оригинале; интересуются различными стажировками, семинарами и другими способами повышения квалификации. *Учитель-чиновник* не обладает межкультурным опытом, информацию черпает из средств массовой информации, уроки проводит формально. В нашем случае это касалось респондентов, которые готовятся в соответствии только с учебными планами и программами. Ответ, что респонденты вообще «никак» не готовятся к роли МКП проявился у 21 % опрошенных учителей.

Похвально, что будущие учителя (студенты педагогических факультетов) такой вариант ответа не использовали, что можно объяснить, как открытостью современного общества, легкостью найти международные контакты, так и тем фактором, что сегодня в университетах вопросам такого характера уделяется больше внимания, чем в прежние времена.

6) Как вас к этой роли готовит/готовил университет?

Подобная тенденция проявилась и в ответах на шестой вопрос. На этот вопрос 42% учителей ответили «никак». Это объясняется тем, что практикующие учителя в большей своей части получили высшее образование в период до 1989 года. В анкетах отмечалось: «В то время это вообще не было актуально. Университет нас готовил только с точки зрения языка». Современные студенты же в этом плане подготовлены намного лучше. Следует заметить, что они практически каждый день находятся в межкультурной среде, а университетская атмосфера дает им дополнительные возможности это прочувствовать и осознать. В качестве примеров межкультурной среды студенты в своих анкетах указывали следующее: «контакты с носителями языка», «стажировка в России», доступность «материалов на иностранном языке», «преподаватели – носители языка», «учеба по обмену». Ряд студентов, а также некоторые учителя, отмечая роль университета в их подготовке к роли МКП, в качестве примеров приводили следующее: «изучение реалий», «межкультурное воспитание», «изучение специальной педагогики, психологии, чешского языка для иностранцев». Была отмечена также «роль преподавателей», которые служили примером межкультурного посредника. Студентами Казанского университета была также отмечена роль семинаров и конференций по данной проблематике.

7) Как вы считаете, насколько успешность овладения ролью межкультурного посредника зависит от уровня владения иностранным языком?

Последний вопрос касался соотношения уровня знания иностранного языка и успеха в роли МКП: 10% студентов отметило эту связь как условие, 77% – как необходимость, 13% не считает это принципиальным. 88% учителей считает, что хорошее знание иностранного языка является обязательным условием для успешного выполнения роли МКП, 12% не воспринимает это как определяющее условие. Из этого вытекает, что оценка связи между знанием иностранного языка и ролью межкультурного посредника неоднозначна. С одной стороны, развитие межкультурной компетенции воспринимается как своего рода «надстройка», бонус, на нее, как правило, не хватает времени, а главной целью является нацеленность на развитие языковой компетенции. С другой стороны, язык сам по себе воспринимается как посредник между культурами: «Иностранный язык является только способом выражения чего-либо». В той группе, которая оценила знание иностранного языка как необязательное условие выполнения роли МКП, в качестве важных условий были отмечены *личностные качества*: «Важно желание договориться. Если не хотите – ничего не получится».

Закключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Как учителя, так и будущие учителя иностранных языков (студенты педагогических факультетов) признают важность роли межкультурного посредника. Их взгляд на деятельность МКП в некоторых аспектах отличается от подачи это понятия в «Общевропейских компетенциях...», где роль МКП связывается прежде всего с налаживанием контактов между представителями разных культур. В восприятии учителей роль МКП представляется весьма разнообразнее: перевод с одного языка на другой; доведение до учеников информации об иной культуре; корректировка, в связи с собственным опытом, т.н. «официальной» информации об ином культурном пространстве; координация деятельности учеников с другим родным языком в рамках школы и за ее пределами и др. Последняя сфера деятельности – работа в чешской школе с учениками, обладающими другим родным языком – приводилась в качестве примера межкультурной коммуникации в подавляющем большинстве анкет. Этот факт свидетельствует о том, что данная ситуация весьма актуальна для современного чешского образования. Если сравнивать позиции практикующих учителей и студентов, то можно признать, что между ними практически не было выявлено различие в оценке роли МКП, за исключением того, что учителя приводили больше примеров различных межкультурных ситуаций, что свидетельствует об их большем опыте. В то же время студенты, в отличие от учителей, чувствуют, что в большей степени подготовлены к выполнению роли МКП, что свидетельствует о том, что в высоких школах этому вопросу сегодня уделяется больше внимания, чем прежде. Обе группы признают знание иностранного языка как необходимое условие для успешного выполнения роли МКП. Анкета показала, что респонденты способны, пусть и интуитивно, соотносить свои оценки с характеристиками, описанными в «Общих компетенциях...», а также с компонентами межкультурной коммуникативной компетенции. Ответы показали, что в основном в учебном процессе делается акцент на развитие знаний, умений, отношения, игнорируется компонент «сознание». Кроме того можно отметить, что по-прежнему в профессиональной учительской среде преобладает традиционный этнокультурный подход, уступающий подходу этнорелятивному.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Азимов Э.Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – Текст: непосредственный.
2. **Бударина А.О.** Профессиональная функция «межкультурный посредник»: статус и содержание деятельности / А.О. Бударина, М.С. Самсонова. – Текст: непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 5. – С. 91-96.
3. **Дудина В.И.** Методология и методы социологического исследования: Учебник / В.И. Дудина, Е.Э. Смирнова. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014. – Текст: непосредственный.
4. **Муранова Е.В.** К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность» / Е.В. Муранова. – Текст: непосредственный. // Балтийский гуманитарный журнал, 2015, № 4 (13). – С. 88-91.
5. **Равен Д.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. / Д. Равен. – Москва: Когито-Центр, 2002. – Текст: непосредственный.
6. **Садохин А.П.** Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации. – Текст: непосредственный // Общественные науки и современность, 2008. – № 3. – С. 156-166.
7. **Сергеев А.Г.** Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Садохин. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – Текст: непосредственный.
8. **Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва: Издательство МГУ, 1972. – Текст: непосредственный.
9. **Черняк Н.В.** Межкультурная компетенция и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики. – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015, Т. 13, № 2. – С. 68–77.
10. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.
11. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS. Council of Europe, February 2018 // <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(дата обращения: 20.02.2020).
12. **Chomsky N.** Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1965.
13. **Fantini A.E.** Assessing intercultural competence: issues and tools / A.E. Fantini in D. K. Deardorff (Ed.), The SAGE Handbook of intercultural competence. – USA: Sage Publications, Inc. 2009. – Pp. 456–476.
14. **Kostková K.** Rozvoj interkulturní komunikační kompetenci / K. Kostková – Brno: Masarykova univerzita, 2012.
15. **Moree D.** Základy interkulturního soužití / D. Moree. – Praha: Portál, 2015.
16. **Raven J.** Competence in modern society: its identification, development and release / J. Raven. – London: H.K. Lewis, 1984.
17. **Švaříček R.** Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách / R. Švaříček, K. Šedová a kol.. – Praha: Portál, 2007.
18. **Zachová M.** Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů. In Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2 / M. Zachová. – Plzeň: Západočeská univerzita, 2017.

УДК 811

Н.С. Попова,

Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, Воронеж, Россия

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ПАРАДИГМЕ НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с категорией времени в парадигме многочисленных научных изысканий. Подчеркивается, что феномен времени играет исключительно важную роль в культуре любого народа. Центральным компонентом современной картины мира является концептуальная модель времени, складывающаяся из переплетения результатов двух ступеней познания (чувственного и логического).

Ключевые слова: категория времени, парадигма, научные изыскания, познание, концептуальная модель.

N.S. Popova

Voronezh State University of Forestry and Technologies after G.F. Morozov, Voronezh, Russia

THE CATEGORY OF TIME IN THE PARADIGM OF SCIENTIFIC RESEARCHES

Abstract. The article focuses on the problems connected with the category of time in the paradigm of numerous scientific researches. It is emphasized that the phenomenon of time plays an extremely important role in the culture of any nation. The central component of the modern worldview is the conceptual model of time that is made up of the interlacing the results of both the sensual and logical cognition.

Keywords: *category of time, paradigm, scientific researches, knowledge, conceptual model.*

Парадигма - это совокупность научных взглядов и фундаментальных идей в некоторой области знаний, которые на определённом историческом этапе развития науки принимаются представителями научного сообщества как истинные и определяют направление всех дальнейших исследований. Иными словами, она воплощает в себе бесспорное, общепризнанное мнение о явлениях, процессах, событиях в исследуемой области знаний. В противном случае научные изыскания превращаются в «блуждания в потёмках» и легко могут сбиваться на ложный путь [5, с. 21-25]. В.С. Степин, анализируя понятие парадигмы, заявляет, что парадигма - это основание науки (идеалы и нормы, картина мира, философские основания) [Степин 2000]. Ю.В. Яковец под парадигмой понимает господствующую систему идей и теорий, дающую определённое видение мира [Яковец 1997].

Время является фундаментальной и универсальной категорией бытия, сознания, науки, культуры и языка – различных сфер жизни и деятельности человека, одним из существенных элементов единой картины мира.

Время издавна являлось предметом изучения разных наук, при этом до сих пор оставаясь во многом загадкой не только для человека, но и для науки. Например, до сих пор считается непостижимым и неразрешимым вопрос о происхождении идеи времени, его источнике и природе.

Проблема времени интересовала человека с древнейших времён. Ещё люди первобытнообщинного строя задавали себе вопрос: что такое время и какова его роль в их жизни? К закату античности, когда существовали водяные часы и великолепная система календарных расчётов, когда проблема времени прошла через горнило философии, выделявшийся образованностью Августин признался: «Что мы упоминаем в разговорах более знакомое и близко привычное, нежели время? И непременно понимаем это слово, когда его произносим; понимаем также, когда слышим, что его говорят другие. Итак, что же такое время? Пока меня не спрашивают, я знаю; но как только я должен объяснить спрашивающему – я не знаю» («Исповедь» XI, 14) [Августин 1992].

Представление о мире в своей основе складывается из представлений о пространстве и времени. Изначально человек воспринимал их слитно, синкретично. Это не могло не оставить след в языке. Представления о времени у любого народа восходят к мифу, поэтому обращение к мифологической картине мира даёт возможность выявить соответствующие варианты представления [Леви-Стросс 1970; Ахундов 1982; Маковский 1996]. Архаическим цивилизациям было свойственно представление о времени как о вращении по кругу [Мурьянов 1978; Яковлева 1994; Арутюнова 1999].

В русском языке слово «время» заимствовано из старославянского языка. Образовано при помощи суффикса –мен (-мя) от той же основы, что «вертеть». Первоначальное значение – «нечто вращающееся» [13, с. 180-186]. Тогда возникает вопрос, что могло послужить основой возникновения представлений о линейном движении времени, если на древнем этапе человечество воспринимало и мыслило время как циклическое? Ответом может быть анализ языковых единиц, т.к. в них сплошь и рядом отражена архаическая картина мира. С ранних этапов развития человеческой культуры и языка *день* являлся основной единицей измерения времени. А.В. Кравченко отмечает, что «первичным значением слова *день*, по крайней мере, в некоторых индоевропейских языках было *'(видимый) путь, проходимый солнцем'*» [Кравченко 2004].

Феномен времени играет исключительно важную роль в культуре любого народа, этому явлению посвящены многочисленные исследования в различных науках. Как важнейший элемент универсума, показатель его целостности и всеобщей связи происходящих в мире процессов, *время* всегда являлось предметом, прежде всего, философских рассуждений [Спиркин 1988].

Кант, самый влиятельный мыслитель в современной истории, показал, что всё, с чем имеет дело человек, является результатом творческих сил самого человека. Ни времени, ни пространства нет без человека, это сетка, очки, сквозь которые человек смотрит на мир, одновременно создавая его: «Человек конструирует мир вокруг себя» (И. Кант). Время в представлении И. Канта есть:

а) «нечто иное, что существовало бы само по себе или было бы присуще вещам как объективное определение...»;

б) нечто иное, как форма внутреннего чувства, т.е. созерцания нас самих и нашего внутреннего состояния... время есть лишь субъективное условие нашего «человеческого» созерцания... и само по себе, вне субъекта, есть ничто;

в) априорное условие всех явлений вообще...» [Кант 1993].

Время по М. Хайдеггеру - это то, в чём происходят события. Он указывает на что-то, что в человеческом переживании времени играет важную роль, хотя и не может быть понято физическим временем, здесь оно неизмеримо: «сейчас». События, происходящие ранее или позднее, могут быть определены этим «сейчас», которое само любое. «Сейчас» - центральный момент для переживания времени и для описания временных отношений в языке [Хайдеггер 1993].

Так что же такое время? Ответ на этот вопрос дала наука XIX века. Первыми параметры категории описали физики. От Ньютона, его натурфилософии пришло признание времени как универсальной категории, он придумал этому понятию статус величины, существующей независимо от действительных физических событий. Изменение физической картины мира изменило и воззрения на пространство и время [Красиков 1997].

Философское осмысление времени XX века состоит в наметившейся своего рода параллельности научных и философских интересов. Кант так описал пространство-время, что это вдохновило Эйнштейна на открытие принципов относительности.

Физика XX века дала новое понимание времени не как чего-то абсолютного, внешнего по отношению к измеряемому предмету, а в связи с процессами, в нём происходящими. В целом в естественных науках время выступает как абстракция, координата, величина измерения, деления и счёта, длительности событий.

Как видно из наших наблюдений, разные науки в разные исторические периоды изучали *время*, в связи с чем часто говорят о времени физическом, биологическом, астрономическом, психологическом, социальном, языковом и т.д. и о соответствующих картинах мира (физическая, химическая, математическая, биологическая, геологическая, информационная, экологическая, языковая и т.д.).

Таким образом, при изучении времени необходимо учитывать данные всех наук в их единстве и взаимодействии, осуществляя *междисциплинарный* подход на единой методологической основе, органично вписывая категорию времени в научную и «наивную», концептуальную и языковую картину мира.

При исследовании проблемы времени в лингвокультурологическом аспекте, нельзя не учитывать достижения точных наук, а тем более философии, так как именно их теоретические положения легли в основу изучения времени как категории всеобщей, универсальной, онтологической. Время как форма отношения человека к миру является той узловой проблемой, объединяющей разные научные интересы и направления исследований. Данный аспект проблемы связан непосредственно с человеком и его субъективным восприятием.

Время как категория бытийная, онтологическая в отечественном языкознании стала предметом анализа в основном в связи с развитием когнитивной лингвистики и с попыткой концептуально осмыслить данную категорию, вписать её в языковую картину мира. В научных работах этого направления основное внимание уделялось реконструкции прошлого, выяснению национальной специфики языковой картины мира народов, говорящих на разных языках, установлению неких концептов или же концептуальных структур, стоящих исторически за теми или иными языковыми формами, - и в связи с этим проблеме времени.

Несмотря на наличие не убывающего интереса к теме «Время» в разных науках, сегодня пока не сложилось чёткого и единого представления о времени ни в философской, ни в исторической, ни в культурной, ни в лингвистической литературе. Однако идеи, высказанные великими умами человечества, нашли своё отражение в языковом воплощении категории времени. Именно язык может быть признан объективным инструментом для познания проблемы времени [Точилина 2005].

Учёные-лингвисты далеки от того, чтобы сводить «языковое время» к грамматической категории или когнитивный метод объявлять единственно верным. «Лингвокультурологический подход, на наш взгляд, универсален, так как объясняет и когнитивный, и перцептивный, и естественнонаучный, и философский, и аксиологический, и художественный, и другие аспекты в исследовании категории времени как составляющей единой картины мира» [Михеева 2004].

Язык, как известно, является существенным фактором, формирующим понятия и организующим восприятия в связную картину мира. Учёные разных областей знаний начинают сегодня интересоваться лингвистикой и рассматривать язык как синтезатор метаязыка современной науки. В процессе формирования глобальной парадигмы знаний, интегрирующей достижения самых разных наук, своё место занимает и время (выраженное в языковом знаке) как органичная часть языковой картины мира.

Понимание целостной картины мира как единства научного, исторического, философского, языкового и т.д. представлений о мире служит методологической основой к изучению категории времени и определению её места в языковой картине мира на современном уровне синтеза знаний о мире. Принцип целостности, лежащий в основе этого подхода, заставляет учитывать разные представления о времени, сложившиеся и в науках (объективное познание), и в обыденном сознании человека (субъективная оценка). Время выполняет интегрирующую функцию в формировании единой картины мира, во взаимодействии в ней научного и обыденного, чувственного и рационального, концептуального и языкового.

Внутри единой картины мира часто вычленяют разные модели времени. Сегодня мы не можем говорить о понимании цикличности и целостности на уровне мифологического сознания. Сегодня чувство времени у человека порождается восприятием изменений в мире, сменой времён дня, сезонов года: представление о цикличности времени универсально, так как связано с природой, хотя сформировался новый тип культуры, который определяет и иную модель времени.

В заключение следует отметить, что центральным компонентом современной картины мира является концептуальная модель времени, которая складывается из переплетения результатов двух ступеней познания (чувственного и логического). Концептуальная модель времени включает в себя научные понятия о времени как длительности, продолжительности всех событий и явлений, их последовательности, так и наивно-обиходные представления о времени, уходящие корнями в древнейшую картину темпоральных представлений. В этом и состоит целостный и универсальный характер восприятия действительности и времени, в основе которого диалектическая связь природного и исторического времени в сознании русского человека, в его языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Августин, А.** Исповедь. – М.: Республика, 1992. – 335 с. – Текст: непосредственный.
2. **Арутюнова, Н.Д.** Время: модели и метафоры / Н.Д. Арутюнова – Текст: непосредственный // Логический анализ языка. Язык и время. – М., 1999. – 282 с.
3. **Ахундов, М.Д.** Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы / М.Д. Ахундов. – М.: Наука, 1982. – 254 с. – Текст: непосредственный.
4. **Кант И.** Критика чистого разума. – СПб: ТАЙМ-АУТ, 1993. – 472 с. – Текст: непосредственный.
5. **Котенко, В.П.** Парадигма как методология научной деятельности / В.П. Котенко – Текст: непосредственный // Библиосфера. 2006. № 3. – С. 21-25.
6. **Кравченко, А.В.** Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации / А.В.Кравченко. – Иркутск: Изд. Иркут. гос. ун-та, 2004 (2-е исправл. издание). – 206 с. – Текст: непосредственный.
7. **Красиков, В.И.** Философия как концептуальная рефлексия / В.И. Красиков, С. Энхтуяа. – Ч.2. – Философия в 20 веке: Курс лекций. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 1997. – 210 с. – Текст: непосредственный.
8. **Леви-Стросс, К.** Структура мифов. – Текст: непосредственный // ВФ. – 1970. - № 7. – С. 150-152.
9. **Маковский, М.М.** Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов: монография. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 415 с. – Текст: непосредственный.
10. **Михеева, Л.Н.** Время в русской языковой картине мира: лингвокультурологический аспект / Л.Н. Михеева. Дисс. д-ра. филол. н. (10.02.01). – М., 2004. – 329 с. – Текст: непосредственный.
11. **Мурьянов, М.Ф.** Время (понятие и слово) / М.Ф. Мурьянов. – Текст: непосредственный // Вопросы языкознания, 1978. - № 2. – С. 55-76.
12. **Спиркин, А.Г.** Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с. – Текст: непосредственный.
13. **Теличко, И.А.** Время в русской языковой картине мира (на материале пословиц и поговорок) / И.А. Теличко, М.В. Пименова – Текст: непосредственный // Филологический сборник. – Кемерово: Графика, 2002. – Вып.2. – С. 180-186.
14. **Точилина, Ю.Н.** Концепт Zeit в немецкой языковой картине мира: Дисс. ...канд.филол.наук. 10.02.04. – Кемерово, 2005. – Текст: непосредственный.
15. **Философский энциклопедический словарь.** М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 477. – Текст: непосредственный.
16. **Хайдеггер, М.** Время и бытие: Ст. и выступления / М. Хайдеггер; Предисл. В.В. Биbihин, Сост. В.В. Биbihин. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – Текст: непосредственный.
17. **Яковлева, Е.С.** Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия): монография. – М.: Гнозис, 1994. – 343 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1:159.947

О.О. Попова,

*Научный руководитель – В.М. Панфилова,
Казанский федеральный университет, Елабуга, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования психологических эффектов при изучении иностранных языков. Раскрываются особенности лучшего усвоения, запоминания знаний. Комплексное применение психологических эффектов позволяет повысить результативность изучения иностранных языков.

Ключевые слова: психологический эффект, особенность, результативность.

O.O. Popova,

*Scientific supervisor – V.M. Panfilova
Kazan Federal University, Elabuga, Russia*

THE USE OF PSYCHOLOGICAL EFFECTS AS A WAY TO INCREASE THE EFFICIENCY OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the use of psychological effects in the study of foreign languages. The features of better assimilation and memorization of knowledge are revealed. The complex application of psychological effects allows you to increase the effectiveness of learning foreign languages.

Keywords: psychological effect, feature, effectiveness.

В настоящее время иностранные языки являются объектом пристального внимания и изучения не только ученых, но и многих людей. При этом отмечается возрастающая роль, которую играют иностранные языки в осуществлении влияния на сознание и деятельность широких слоев населения. Также необходимо учитывать, что знание иностранных языков является весьма значимым в сфере личной и профессиональной коммуникации человека, что позволяет быть ему на шаг впереди других.

При изучении иностранных языков часто возникает проблема «плохой памяти», то есть человек сталкивается с тем, что не может запомнить необходимый материал по грамматике, лексике. Эта ситуация усугубляется в современном мире информации, когда за день в голове сохраняется много образов, слов, событий, что приводит к отсеиванию не только ненужной, но и важной для нас информации. В такой ситуации нам может помочь обращение к психологическим эффектам, которые раскрывают особенности лучшего усвоения, запоминания знаний [1].

Тема использования психологических эффектов при изучении иностранных языков охватывает широкий круг понятий, но основным из них является понятие «память». В Большом психологическом словаре В.П. Зинченко «память» определяется как «запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта» [5, с. 456]. В "Биологическом энциклопедическом словаре" Гилярова М.С. дано следующее определение памяти: "одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения"[3, с. 445].

О психологических эффектах говорится в работах Х. Ресторфф, Б.В. Зейгарник, П. Мюллера, Д. Опенхаймера.

Немецкая психиатр и педиатр Х. Ресторфф открыла в 1933 году экспериментальным путем, что объект, выделяющийся из ряда однородных объектов, запоминается лучше других: во время эксперимента участникам был представлен список однородных слов, среди которых находилось одно, что сильно отличалось от других. Результаты показали, что именно это «отличающееся» слово испытуемые лучше всего запоминали в итоге. Данное открытие было названо эффектом «желтого маркера» или эффектом изоляции [6].

Б. Зейгарник предположила, что люди по-разному запоминают незаконченные и законченные действия, так как они имеют для него различную значимость. Теория была проверена экспериментально. Испытуемым в опытах Б. Зейгарник предлагалось решать интеллектуальные задачи. Время на решение задачи определялось произвольно. В любой момент она могла прекратить решение задачи, заявив, что время истекло. В результате задача оказывалась нерешенной. Через несколько дней испытуемым нужно было вспомнить условия задач, которые они решали. Оказалось, что они хорошо вспоминали задачи, решение которых было прервано. Решенные задачи испытуемые вспоминали с трудом. Нерешенные задачи запоминались в два раза лучше в сравнении с решенными задачами. Эту закономерность и называют «эффектом Зейгарник» [4].

Психологи П. Мюллер и Д. Оппенхаймер опубликовали исследование, основанное как на ряде лабораторных экспериментов, так и на опыте наблюдения за собственными студентами. Его вывод однозначен: те из молодых людей, кто записывал лекции либо задания во время опытов от руки, намного лучше усваивали и запоминали информацию, чем те, кто пользовался ноутбуками или планшетами [3].

К вышеперечисленным эффектам, раскрывающим особенности нашей памяти можно отнести также метод ассоциаций или мнемотехника, закон интереса, закон начала и конца или закон ретроактивного и проактивного торможения.

Эффект «желтого маркера» или эффект изоляции (эффект Ресторффа) заключается в том, что мы отлично запоминаем объект, который выделяется на фоне других одинаковых объектов. Например, на серой картине вы запомните только яркие предметы. При личном применении данного метода предлагается подчеркивать или выделять маркером те фразы, которые вы хотите выучить, громко произносить или напевать изучаемые слова, учиться в непривычном месте [6].

Эффект незавершенного действия или эффект Зейгарник 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. Чтобы информация не забывалась, надо, чтобы она оставалась для вас актуальной. То есть нельзя останавливаться в изучении иностранного языка, даже если вы достигли желаемого уровня знаний. Для этого предусмотрительно смотреть фильмы и сериалы, чтобы изучать с помощью этого современную лексику, читать книги на немецком языке, чтобы не забывать, как правильно строятся немецкие предложения и т. д. [4].

Метод ассоциаций или мнемотехника заключается в том, что при изучении нового слова вы подбираете к нему ассоциацию, которая и помогает запомнить информацию. Во-первых, вы можете попробовать ассоциировать иноязычные слова с русскими. Во-вторых, можно попробовать визуальные ассоциации: учите слово «кольцо» (Ring) и представляете себе ринг, на котором противники кружатся, пытаясь найти слабое место друг друга, чтобы в подходящий момент напасть. В-третьих, можно попробовать метод римской комнаты или цепочки Цицерона, которым пользовался Юлий Цезарь. 10 слов или фраз, которые нужно выучить, мысленно расставляются на какой-то предмет, после чего повторяются по предметам [8].

Закон интереса заключается в том, что мы легко запоминаем то, что интересно нам. Например, мы легко можем забыть купить хлеб, зато содержание любимого сериала можем рассказать, даже если нас разбудят посреди ночи. Сделать иностранный язык интересным можете только вы сами. Для этого можно выбирать такие приемы его изучения, которые вам приятны. Например, можно изучать немецкий по фильмам («Достучаться до небес», «Босиком по мостовой») и сериалам («Гиндербург», «Братья Лаутензак»), песням (Clueso, CRO) и играм [2].

Согласно закону начала и конца или закону ретроактивного и проактивного торможения, при изучении какого-либо материала лучше всего мы запоминаем первый и последний блоки информации. Например, если вы читаете какой-то текст, в котором не происходит каких-то ярких необычных событий, то лучше всего вам запомнится его начало и конец. Для применения на практике, можно разделить блоки информации, чтобы они не следовали один за другим. Например, учите 10 новых слов с утра, как только проснулись, первая поступившая в мозг информация хорошо запомнится. Также эффективно изучать что-то перед сном: последний полученный в этот день блок информации отложится в памяти [7].

Зная о проблеме всех студентов, вызванной необходимостью запоминать большой объем информации, мы предложили ознакомиться с вышеперечисленными эффектами и использовать их при изучении иностранных языков 51 студенту. После определенного периода времени мы провели опрос, направленный на выявление, по мнению испытуемых, наиболее продуктивного психологического эффекта. В результате мы получили следующие данные: эффект «желтого маркера» или эффект изоляции (эффект Ресторффа) и метод ассоциаций или мнемотехника выбрали 16 студентов – (28,6%), закон интереса и эффект Зейгарник – 10 студентов (17,9%), закон начала и конца или закон ретроактивного и проактивного торможения – 4 студента (7,1%).

Таким образом, большинству испытуемых при изучении иностранного языка оказали заметную помощь эффект «желтого маркера» или эффект изоляции (эффект Ресторффа) и метод ассоциаций или мнемотехника. Эти эффекты можно использовать на уроках иностранных языков, что существенно облегчит усвоение новых знаний. Оставшиеся психологические эффекты тоже нужно включать в процесс обучения, так как комплексное применение данных эффектов позволяет повысить продуктивность изучения иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Valentina Panfilova**, Alexej Panfilov, Alfa Gazizova, Nataliya Samarina. Professional and Communicative Foreign Language Competence of Future Teachers. SHS Web of Conf. ERPA International Congresses on Education 2017 (ERPA 2017) **Volume 37**, 2017. DOI: – URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173701081> – Текст: электронный.
2. **Баяндина, Ю.** 12 законов памяти / Ю. Баяндина – URL: <https://blog.mann-ivanov-ferber.ru/2014/01/21/12-zakonov-pamyati/> (дата обращения: 25.08.2020). – Текст: электронный.
3. **Гиляров, М.С.** Биологический энциклопедический словарь / М.С. Гиляров. – Текст: непосредственный // Москва, "Советская энциклопедия", 1986. – 445 с.
4. **Дубовая, Е.** Эффект Зейгарник: психология незавершенного действия / Е. Дубовая – URL: <https://lifemotivation.ru/samopoznanie/effekt-zejgarnik#i-7> (дата обращения: 15.08.2020). – Текст: электронный.
5. **Зинченко, В.П.** Большой психологический словарь / В.П. Зинченко. – Текст: непосредственный // 4-е издание, 2003. – 456 с.
6. **Кшеминский, Г.** Эффект Ресторффа / Г. Кшеминский – URL: <https://4brain.ru/blog/эффект-ресторффа/> (дата обращения: 23.08.2020). – Текст: электронный.
7. **Панфилова В.М.** Педагогические технологии формирования иноязычной компетентности у студентов с признаками лингвистической одаренности. – Текст: электронный. // Современные проблемы проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13705> (дата обращения: 27.08.2020).
8. **Яметова, О.** Ассоциативный метод в изучении иностранного языка / О. Яметова – URL: <https://infourok.ru/associativniy-metod-v-izuchenii-inostrannogo-yazika-3955626.html> (дата обращения: 2.08.2020). – Текст: электронный.

УДК 82.09

А.И. Разживин,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ДРАМАТУРГИЯ Г.Р.ДЕРЖАВИНА: КАЗАНСКИЙ ТЕКСТ

Аннотация: В работе рассматриваются драматические произведения Г.Р. Державина, тематически связанные с его малой родиной – казанским краем: «Добрыня», «Грозный, или покорение Казани». Анализируется жанровое своеобразие пьес, тематика, поэтика.

Ключевые слова: Державин Г.Р., драматургия, жанры, темы, казанский край.

A.I. Razzhivin

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

DRAMATURGY G.R. DERZHAVIN: KAZAN TEXT

Abstract: The work examines the dramatic works of G.R. Derzhavin, thematically connected with his small homeland - the Kazan region: "Dobrynya", "Grozny, or the conquest of Kazan." The genre originality of the plays, themes, poetics are analyzed.

Keywords: Derzhavin G.R., drama, genres, themes, Kazan region.

*О колыбель моих первоначальных дней!
Невинности моей и юности обитель!
Когда я освещусь опять твоей зарей
И твой по-прежнему всегдашний буду житель?
Когда наследственны стада я буду зреть,
Вас, дубы камские, от времени почтенны!
По Волге между сел на парусах лететь
И гробы обнимать родителей священны?
Звучи, о арфа! ты всё о Казани мне!
Звучи, как Павел в ней явился благодатен!
Мила нам добра весть о нашей стороне:
Отечества и дым нам сладок и приятен.
Г.Р.Державин «Арфа» (1798 г.)*

Родина Г.Р.Державина – Казанский край, дер. Кармачи или Сокуры, ныне село Державино Лаишевского района. В селе Егорьево покоится прах его родителей. По отцовской линии свой род он вел от

знатного предка - татарского мурзы Багрима (искаженное имя Ибрагим), который в княжение князя Василия (Васильевича) Темного был крещен самим великим князем в православную веру и перешел на службу русскому престолу. Один из потомков этого мурзы, носивший прозвище Держава, получил земли под Казанью. Предки поэта Державина владели землями по реке Мёше, по Ногайской дороге, что в 30-40 верстах от Казани. С 1759 по 1762 год будущий поэт обучался в только что открытой Казанской гимназии, откуда был призван на службу в лейб-гвардии Преображенский полк и покинул Казань. Но любовь к отчему краю, к родным местам, к «отеческим гробам» он пронес через всю свою жизнь. Ностальгическая память о родине, о «колыбели первоначальных дней», об «отечестве драгом» обнаруживается у Державина не только в лирических стихах, но и в больших драматических формах.

В 1801 г. в стихотворении «Тончию» поэт напомнит итальянскому художнику Сальватору Тончи, приступившему к написанию его портрета, о своих татарских корнях:

*Иль нет, ты лучше напиши
Меня в натуре самой грубой:
В жестокий мраз с огнем души,
В косматой шапке, skutав шубой;
Чтоб шел, природой лишь водим,
Против погод, волн, гор кремнистых,
В знак, что рожден в странах я льдистых,
Что был прапращур мой Багрим.*

В 1808 г. Державин выведет своих предков Багрима и Державу в трагедии «Темный». Исторический сюжет из первой половины XV века привлечет Державина-драматурга не только трагизмом эпохи последних междоусобных войн, но и ролью его предков в истории Руси.

Две пьесы Державина «Добрыня» (1804), «Грозный, или покорение Казани» (1814) навеяны непосредственно историей его малой родины - родного Казанского края. Их сюжеты разведены во времени: в ранней пьесе – это конец десятого века, взаимоотношения Волжской Булгарии с Киевской Русью времен князя Владимира Святославовича, в более поздней - представлен шестнадцатый век. В том и другом случае внимание писателя приковано к переломным моментам отечественной истории: эпохе, предшествующей принятию христианства на Руси, и падению Казани в эпоху Ивана Грозного. Напомним, что обе исторические эпохи были ранее освещены в эпических творениях (поэмах-эпопеях) классициста М.М.Хераскова («Владимир Возрожденный» и «Россиада»). Теперь же история предстала в драматических живописных картинах Г.Р.Державина, причем в необычных музыкально-драматических жанрах – операх, отражающих тенденцию времени в феномене синтеза искусств.

В экземпляре издания 1808 г., принадлежащем самому Державину, есть примечание к «Добрыне», сделанное, по предположению Я.К.Грота, рукой Е.Н.Львовой под диктовку автора: «*Все действия взяты частью из истории, частью из сказок и народных песней* [1, IV, с. 36]. Действительно, сюжет оперы строится Державиным на основе русского и тюркского мифологического пласта. Постоянные ассоциации с восточной, татарской (булгарской) культурой, многократно встречающиеся в творчестве Державина, свидетельствуют об историко-генетической памяти поэта в отношении к своим древним родовым корням и самоидентичности.

Эпоха князя Владимира дополняется драматургом воображаемыми картинами в соответствии с предромантическим историзмом. Волжская Булгария в конце X века представляла реальную угрозу для Киева. Неслучайна ремарка драматурга, что действие происходит в столичном городе Киеве при окончании идолопоклонства, т.е. до принятия христианства (988 г.), возможно до 985 г., когда после похода Владимира I был заключен договор о мире между Волжской Булгарией и Киевом, но не ранее 980 г. – времени вступления Владимира Святославовича на киевский престол.

Татарское войско возглавляет чародей Тугарин, который с лёгкостью превращается то в крокодила, то в Змея Горыныча, то в Змиулана – крылатого змея, известного в мифологии тюркских народов под именем Зиланта. Поэтому героиня приобретает в пьесе Державина не летописно-исторический, а былинно-сказочный характер. Действие развивается по линии романтической, любовной. Руки влюблённой в Добрыню прекрасной княжны Прелепы добиваются князь Владимир и его враг Тугарин, что приводит к открытому конфликту между княжеской дружиной и татарским войском. Несмотря на исторический фон, на первый план выдвигается занимательная интрига, увлекательный сюжет, вмещающий приключения, любовные коллизии, яркие и красочные картины.

Опера Державина не только нарушала классическое правило трех единств, она допускала смешение трагического и комического, патетико-лирического и снижено-комического стилей, в целом демонстрировала зрителю зрелищное и живописное действие с многообразием зрительных и звуковых образов. Живописны многократно меняющиеся декорации: княжеский луг близ Киева на Днепре,

готический златоверхий терем княжны, внутренность языческого храма, мост через Днепр, который переходят русские и татарские войска, сопровождаемые народом.

Использует драматург и художественный приём предзнаменований исхода битвы: на знамени русском из пучка перунов (громовых стрел) пышет пламя, на знамени татарском бледнеет символ магометанских народов луна. Если Владимир клянётся светом Перуна, то Тугарин – пророком Магометом. Показательна лексика татарских хоров, которая вмещает тюркизмы:

*Гайда, татарская станица,
Куда твой хан и месть велит.
Несметной силы вереница,
На вас Магмет, Луна глядит:
Гайда! алла, алла! [1, IV, с. 54]*

Преобладающая стилевая тональность «Добрыни» ориентирована на русский фольклор. Владимир напоминает фольклорный образ: в нём сочетается народное предание о ласковом князе – Красном Солнышке с летописным повествованием о его влюбчивости, богатырских потехах при его дворе: *Не сизы соколы по поднебесью, / Не белы кречеты под облаки, / Богатыри слетались русские / К великому князю ко Владимиру... / Чтобы потешиться молодечеством...* [1, IV, с. 69]. Фольклорная тональность проявляется в использовании народной символики, лирических песенных интонаций, обрядовой поэзии, былин. Но эта русская фольклорная тональность обогащена приметами татарского фольклора.

Содержание оперы «Грозный...», как отмечал автор, взято им «из казанской истории и тамошнего края баснословия». Важное авторское замечание. «Казанская история» - публицистическое сочинение XVI века не является историческим трудом в научном смысле. Это беллетризованный рассказ о трехвековой истории русско-татарских отношений со времени образования Золотой Орды до завоевания Казани Иваном Грозным. Несмотря на то, что в основу либретто оперы было положены реальные исторические события 1552 г., Державин не преследовал цели достижения подлинной достоверности. Как и в «Добрыне», в «Грозном» много поэтических вымыслов, чудес, мифологии и мистики.

Державин вводит в оперу много исторических лиц: Грозный, царица казанская Сумбека, царь касимовский Шигалей, крымский царевич Осман и ногайский царевич Эдигирей, князя Серебряный и Микулинский. Однако эпоха Ивана Грозного представлена не столько в летописно-историческом, сколько в мифологически-сказочном обрамлении. Исход борьбы Грозного с защитниками Казани решается не только в батальных сценах, он сопровождается вмешательством волшебных сил, мифологического Зиланта – крылатого змея, обитавшего, по преданию, на холме близ Казани и изображавшегося на гербе Казанского царства, потусторонних сил в виде призванных Сумбекой теней умерших предков.

Часто сменяющиеся декорации переносят зрителя в станы противоборствующих сил, география которых вмещает берега реки Казанки и Кремль, озеро Кабан и протоку Булак (в издании Грота – Булан), упоминаемые города Свияжск и Арск близ Казани. Иные из них выполнены в традициях предромантической готики, где преобладают мрачные тона, а живописные элементы создают атмосферу таинственного, ужасного, к примеру: *«Театр... представляет каменные, мрачные своды, или кладбище царей казанских с двумя решетчатыми чугунными дверями. Видны падающие со стен с шумом воды и сидящие на могилах в белых саванах дремлющие тени. Посреди, на высоком подножии, гроб Сафагиреев, освещенный слабою лампадою».* [1, IV, с. 532].

Тень этого казанского хана, пожалуй, единственный образ, придающий опере Державина политический оттенок, поскольку именно Сафа-Гирей, в свое время трижды в 1536-37, 1541-42, 1548 годах предпринимавший походы против Московского княжества, из иного мира благословляет Сумбеку на борьбу с Грозным. В другом явлении *«Театр... представляет мрачную пещеру, в Зилантовом холме иссеченную и арабскими буквами исписанную..., видны разные чародейственные орудия, чучелы, остовы зверей, гадов, рыб и птиц плотоядных... Слышны со всех сторон: глухой звук пестов, скрип снастей, треск машин и шум жерновов, между которых раздаются стоны и унылые гласы человеческие»* [1, IV, с.550].

Конфликт оперы явно мелодраматичен. Политическое противостояние исторических героев дополняет романтический сюжет. На стороне Грозного выступает касимовский царь Шигалей (Шах-Али), проводивший ранее промосковскую политику, участвовавший на стороне Москвы в походах русских войск против Казани, занимавший неоднократно касимовский и казанский престолы, изгнанный ранее своей женой казанской царицей Сумбекой и мятежной татарской аристократией и желающий теперь вернуть супругу. Искателями казанского престола и руки царицы выступают также крымский и ногайский царевичи.

События в «Грозном...» представлены в ярких и живописных картинах: караваны верблюдов и гарем, минареты мечетей и Зилантов холм под Казанью, готические пещеры и освещенные кострами шатры, тени умерших на могильных камнях и летающие на облаке Нигрин и Сумбека, Арское поле и

Казанский кремль. Державин демонстрировал зрителю зрелищное и живописное действие. Сценичность начала ассоциироваться уже не с блестящим диалогом и трагическим монологом, а со зрительными и звуковыми образами: «Ударяют грома, блистают молнии, окрестность вся освещается от бесчисленных змей огненных, шипящих и падающих вокруг чудовища, которое, выглядывая из мрачных туч, зияет головами льва и дракона».

Потомок татарского мурзы, Державин имел представления о мифологии и символике тюркских народов, знал национальные сказочно-исторические предания. Этнографический пласт оперы сообщает ей своеобразный местный колорит: это сведения о древнем городе Болгаре, о кокшайских черемисах, об основанном Иваном Грозным городе Свияжске, об особенностях верований в Казанском ханстве, о Зилантовом монастыре и прочее, обнаруживаемое в подстрочных примечаниях Державина. Мифы и легенды своей малой родины Державин удачно инкрустировал в исторический сюжет середины XVI века.

Державин покинул Казань в 1762 г. В декабре 1773 г. он приезжал в Казань по службе в Секретной комиссии, собирая сведения об участниках пугачевского движения, вел журнал, куда записывал все действия и правительственные распоряжения вплоть до лета 1775 года. За голову Державина Пугачев назначил 10 тысяч рублей, а мать поэта, Фёкла Андреевна, после взятия Казани Пугачевым, некоторое время находилась у него в плену. Дом Державиных был разорен и разграблен пугачевцами. Возможно, эти события натолкнули Державина-драматурга к написанию игровой пьесы «Дурочка умнее умных», в которой действие происходит на Волге в Тетюшах, местах хорошо знакомых Державину по экспедиции в Симбирск и Самару, возглавляемой генералом А.И.Бибиковым. В этой *народной* (по определению Державина) опере пугачевцы выведены разбойниками, злодеями и ворами. Уже после разгрома пугачевского восстания, будучи известным поэтом, Державин не забывал своей родины: он побывал в Казани в 1778 году с молодой женой, а в 1784 году, назначенный губернатором в город Олонек, приезжал в Казань на похороны матери.

«Мила нам добра весть о нашей стороне: / Отчества и дым нам сладок и приятен» - эта удивительно лирическая и теплая формула о родине, о «колыбели... первоначальных дней» поэта Казани заключает его элегию «Арфа». «Отчество драгое» не отпускало поэта, о чем бы ни пел поэт, татарские песни вырывались из сердца:

*Я пел, пою и петь их буду,
И в шутках правду возведу;
Татарски песни из-под спуду,
Как луч, потомству сообщу...*
(«Видение мурзы», 1783)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сочинения Г.Р. Державина, с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. - СПб.: Тип. Императорской академии наук, 1864-1883. Ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы. – Текст: непосредственный.

УДК 378.147

Г.В. Романова,

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, Россия

РОЛЬ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Подготовка к межкультурной коммуникации является неотъемлемой частью подготовки конкурентоспособных специалистов, а наиболее благоприятной средой для развития навыков межкультурного общения служит процесс изучения иностранного языка. Даны рекомендации по эффективному развитию данных навыков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативная неудача, межкультурные знания, культура общения, культурное наследие.

G.V. Romanova,

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN ELT AT UNIVERSITY

Abstract. Training in the field of intercultural communication is essential part of competitive specialist training, and the most favorable environment to do it in university education is the process of a foreign language acquisition. The article gives recommendations how to enhance this process in ESL teaching.

Keywords: intercultural communication, miscommunication, intercultural knowledge, communication culture, cultural background.

В современном мире изучение иностранного языка уже не ограничивается знанием, как пользоваться языком при чтении или говорении, но в первую очередь направлено на овладение навыками эффективного общения с другими людьми. В силу того, что английский язык широко применяется в качестве *lingua franca* – языка межнационального общения, где участники все чаще не являются носителями английского языка, навыки межкультурной коммуникации играют все более важную роль при изучении и использовании английского языка на практике.

В частности, как показывают исследования [1; 2; 3], быстро растет спрос к подготовке специалистов, способных эффективно выполнять свои профессиональные функции в рамках межкультурного коллектива. Исследователями было выявлено, что многие проблемы на рабочем месте в межнациональных коллективах, включая конфликты и снижение эффективности работы в команде, вызваны недостаточной осведомленностью и компетентностью сотрудников в сфере межкультурной коммуникации, т.е. коммуникативными неудачами, нежели недостаточным уровнем владения английским языком.

Культура является очень широким понятием, многие философы, социологи, историки и лингвисты давали ей свои определения, отталкиваясь от точек зрения своих исследований. С точки зрения культурного происхождения в рамках изучения английского языка как иностранного, культура может быть представлена как совокупность культуры знания и культуры общения. Культура общения подразумевает способность людей с разным культурным наследием обмениваться информацией без искажения посыла высказываний и соблюдением норм вежливости.

Таким образом, в современном мире, где понятие языка не ограничивается «средством общения», где приходит понимание языка как неотъемлемой части культуры, изучение иностранного языка, помимо овладения знаниями и навыками построения лексико-грамматических структур, должно быть направлено на понимание языка как отражения иностранной культуры. Такое понимание поможет преодолеть культурные барьеры общения и использовать английский язык в межнациональной среде общения эффективно и вежливо. В связи с этим, особую актуальность получает развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе обучения английскому языку в вузе.

Согласно лингвисту Ноаму Чомски [6], изучение иностранного языка в 21 веке это, прежде всего, изучение культуры. Под «изучением культуры» Чомски понимает не только повышение осведомленности о нормах и особенностях культуры, лежащей в основе английского языка, но и включение в процесс изучения английского языка заданий, направленных на углубление межкультурных знаний студентов, развитие уважения, толерантности, чувства равенства и открытости восприятия различных культур.

В условиях расширения связей между странами на разных уровнях сотрудничества, международные обмены научными достижениями, в том числе между молодыми учеными и студентами вузов, дают студентам и аспирантам практическое подкрепление необходимости овладеть навыками межкультурной коммуникации. Навыки межкультурной коммуникации позволяют развить чувствительность к сходствам и различиям представителей разных культур, и, как следствие, использовать английский язык более осознанно, избегая недопонимания и напряжения.

Для реализации поставленной задачи в рамках высшего образования наиболее целесообразным представляется рассмотрение этих вопросов в рамках изучения иностранного языка [4; 5]. В частности, необходимо выявить в рамках занятий английского языка культурные различия, связанные со странами-носителями английского языка, такие как традиции и нормы деловой переписки, ведения переговоров и обсуждений, которые включают в себя помимо языковых клише, также и язык тела, жестов и интонации.

Следует обращать особое внимание студентов на различия в восприятии тех или иных тем представителями разных культур. К примеру, темы, связанные с религией и верой, политическими предпочтениями, личной жизнью в целом и материальной стороной жизни человека в частности, являются недопустимыми для обсуждения в англоязычной культуре и могут стать причиной неосознанного оскорбления. Поэтому в рамках занятий по английскому языку, в процессе языковой практики, например, при построении диалогов, следует мотивировать студентов избегать таких вопросов, как “*How many children do you have?*”, “*Are you married?*”, “*How much did your car cost you?*”, “*Do you believe in God?*”, “*What religion do you follow?*” и т.п.

Также важным аспектом развития навыков межкультурной коммуникации служит обсуждение стереотипов, связанных с различными культурами, таких как «англичане скрытные и сдержанные», «американцы любят фаст-фуд», и их развенчивание, донесение до студентов понимания индивидуальности каждого представителя той или иной культуры.

Вместе с этим, важно ознакомить студентов с разным мировосприятием представителей разных культур, к примеру, с таким важным аспектом, как социальные ценности: если на востоке в целом принято ставить коллективное выше индивидуального, то на западе, напротив, обращается больше внимания индивидуализации и независимости.

Овладение этикетом общения также входит в систему межкультурной коммуникации и подразумевает ознакомление и практику использования устоявшихся норм коммуникации в рамках занятий английского языка. В частности, роль достаточного использования в речи слов вежливости (thank you, sorry, excuse me), недопущения использования коллоквиализмов в деловой переписке.

Язык и культура тесно связаны, знание одного без знания другого не позволит состояться эффективной коммуникации. Поэтому систематическая актуализация вопросов межкультурной коммуникации на занятиях английского языка является необходимой. Навыки межкультурной коммуникации являются своеобразным мостиком, соединяющим навыки владения языком с их применением в реальном мире. В эпоху глобализации, когда участниками общения, в том числе в профессиональной среде, являются представители разных культур, роль навыков межкультурной коммуникации сложно переоценить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Беркутова, О.В.** Активные методы обучения для формирования иноязычной компетентности будущих инженеров / О.В. Беркутова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-1. – С. 81-84. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 84 (15 назв.).
2. **Еремин, В.В.** Межкультурная коммуникация как компонент системы подготовки современных специалистов / В.В. Еремин – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №3. – С. 161-165. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 164 (6 назв.).
3. **Наролина, В.И.** Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации / В.И. Наролина. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2009. – №1. – С. 124-128. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 128 (5 назв.).
4. **Нурутдинова, А.Р.** Модели и структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в инженерном вузе / А.Р. Нурутдинова, Г.В. Романова – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17, №10. – С. 289-291. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 291 (11 назв.).
5. **Романова, Г.В.** Подготовка выпускников к инновационной инженерной деятельности как основная задача современного технического вуза / Г.В. Романова – Текст : непосредственный // Управление устойчивым развитием. – 2016. – №4 (05). – С. 105-110. – Рез. англ. – Библиогр.: с. 109 (8 назв.).
6. **Chomsky, N., Smith, N.** New Horizons in the Study of Language and Mind / N. Chomsky, N. Smith. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 230 p.; 21 cm. – References: p. 205-214. – 1000 copies. – doi:10.1017/CBO9780511811937. – Text : original.

УДК 81.33

Исследование проводится при поддержке Гранта Президента РФ по теме «Культурно-языковой ландшафт в национальной республике»

This research has been supported by the Grant of the Russian Federation President (Linguistic and cultural landscape in the ethnic region)

Р.Т. Садуов,

Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению языкового ландшафта как метода исследования межкультурной коммуникации на примере полиэтничного региона (г. Уфа). Указаны способы анализа языкового и внеязыкового материала с целью выявления способов организации межкультурной коммуникации и ее особенностей.

Ключевые слова: языковой ландшафт, межкультурная коммуникация, полиэтничный регион, языковая игра, хронотоп.

R.T. Saduov,

Bashkir State University, Ufa, Russia

LINGUISTIC LANDSCAPE AS A TOOL OF INVESTIGATING INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. This paper is devoted to linguistic landscape as a method of investigating intercultural communication in a multiethnic region (Ufa). The author lists the means of analysis of linguistic and extralinguistic material in order to reveal the ways of organizing intercultural communication and its peculiarities.

Keywords: linguistic landscape, intercultural communication, multiethnic region, play of words, chronotope.

Настоящая работа посвящена освещению полевого исследования в полиэтничном поликонфессиональном городе Уфа (Республика Башкортостан) с целью выявления особенностей межкультурной коммуникации на визуальном пространстве города.

Языковая ситуация в полиэтничных регионах является предметом пристального внимания как со стороны властей, так и со стороны общественных организаций и ученых. Одним из важных факторов регулирования является языковая политика в среде, где разные этнические группы говорят на разных языках. В Республике Башкортостан основными являются три этнические группы (русские, башкиры, татары), которые пользуются тремя языками, два из которых являются государственными (русский, башкирский). Всего в регионе проживает более 100 национальностей, которые также сохраняют свой язык и культуру.

Мы исходим из того, что полиэтничность и поликонфессиональность региона находят выражение на визуальном пространстве города – на вывесках, объявлениях, рекламных плакатах, мемориальных досках и проч. Тщательный анализ данного языкового материала позволит сделать вывод о языковой, культурной и этнической ситуации в регионе. В перспективе данный анализ может не только описать культурно-языковую ситуацию в регионе, но и скорректировать языковую и культурную политику в регионе, исключить возможное возникновение языковой и межкультурной напряженности и многое другое.

Данный анализ предлагается проводить в рамках парадигмы исследования языкового ландшафта, который чаще всего определяется как «вербальные сообщения на государственных и частных вывесках и знаках на определенной территории или в регионе» [2, с. 23].

Языковой ландшафт полиэтничного региона – это не только способ подробно изучить языковую ситуацию в городе или регионе, но и увидеть закономерности взаимодействия языков и культур на разных языковых уровнях. Такой ландшафт неоднороден: он состоит не только из разных языков, но и отражает разные культурные феномены, которые язык несет в себе, смешиваясь с феноменами других языков.

Первое, что можно узнать о межкультурной коммуникации на основании языкового ландшафта – это соотношение языков на визуальном пространстве города. Представляется возможным выявить, какой язык является преобладающим, а также в какой функции выступает. Важно также определить, соблюдается ли закон о языках в тех регионах, где два государственных языка (например, Республика Башкортостан).

Второе, что можно выявить на основании языкового ландшафта – это культурная обусловленность наименований частных заведений, а также топонимов (например, название улиц). Город Уфа – это город, который, как многие отечественные города, несет в себе советское наследие (например, улица Ленина). В то же время, восстанавливается дореволюционное наследие (улица Телеграфная). С третьей стороны, появляются объекты, наименования которых отражают этнический компонент (сквер им. Салавата Юлаева, улица Мустая Карима). В этой связи интересно проследить соотношение различных компонентов на уровне топонимики, применив понятие хронотопа М. Бахтина, который определял его как единицу анализа текстов согласно временным и пространственным категориям [1, с. 425].

Третье, на что важно обратить внимание – это лингвокреативность на улицах города: языковая игра в наименованиях частных предприятий. Например, в наименовании «Кыстыбыйная» национальное блюдо «кыстыбый» помещается в рамки продуктивной словообразовательной модели русского языка (пельменная, рюмочная и т.д.), в результате чего получается необычное наименование, которое, помимо прочего, позволяет судить об уровне языкового смешения в регионе.

Наконец, языковой ландшафт включает в себя экстралингвистические компоненты, такие как памятники, оформление зданий (например, флаги, национальный орнамент), цветовое решение улиц и т.д. Данные элементы ландшафта также позволяют судить о межкультурной коммуникации в городской среде.

Таким образом, языковой ландшафт – это объективный способ исследования межкультурной коммуникации в отдельно взятом городе с учетом этнической неоднородности его населения. Во многом данный подход является бихевиористским, поскольку направлен на постижение «реакции» – визуального оформления города, нежели «стимула» – причин использования тех или иных языковых практик. При всех отрицательных сторонах данного подхода, тем не менее, языковой ландшафт представляется эффективным средством познания языкового разнообразия. Дополнением данного исследования может стать опрос и интервью (фокус-группы) с целью выявления отношения респондентов к тем или иным элементам ландшафта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Landry, R.** Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study / R.Landry, R.Y. Bourhis– Text : original // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – No.16. – P. 23–49.
2. **Bakhtin, M.M.** The dialogic imagination / M.M. Bakhtin. – Austin, TX: University of Texas Press Slavic series, 2018. – 478 p. – Text : original.

УДК 81'373

Д.А. Салимова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВЕЧНЫЙ ВОПРОС ОБ «АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА»:

НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РОМАНА

Т. ГАЛИУЛЛИНА «ТӨНГЕ ЮЛЛАР»

Аннотация. В статье дается анализ способов и путей передачи фразеологических единиц, использованных современным прозаиком Т.Галиуллиным, при переводе на русский язык. Подчеркиваются примеры удачного и не совсем адекватного перевода специфических языковых единиц, обладающих национально-специфичекой и эмоциональной коннотацией из романического текста; вместе с переводными формами, для которых характерно лингвокреативное преобразование, стилистически-экспрессивная адекватность, имеют место примеры перевода, явно проигрышные по сравнению с языком оригинала.

Ключевые слова: роман, перевод, адекватность, фразеологизм, пословицы, поговорки, стиль.

D.A. Salimova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

ETERNAL QUESTION ABOUT "ADEQUACY OF TRANSLATION":

ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

OF T. GALIULLIN'S NOVEL "TONGE YULLAR"

Abstract. The article provides an analysis of the methods and ways of representing phraseological units used by modern prose writer T. Galiullin in translating into Russian. Examples of successful and not quite adequate translation of specific language units with national-specific and emotional connotations from a novelistic text are highlighted; together with translation forms, which are characterized by linguocreative transformation stylistic and expressive adequacy, there are examples of translation that are clearly losing compared to the original language.

Keywords: novel, translation, adequacy, phraseology, proverbs, sayings, style.

Как известно, важным методом исследования в лингвистике перевода служит сопоставительный анализ перевода, т.е. анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Сопоставительный анализ переводов дает возможность выявить, как преодолеваются типовые трудности перевода, связанные со спецификой каждого из языков, а также, какие элементы оригинала остаются не переданными в переводе. В результате получается описание «переводческих фактов», дающее картину реального процесса. В этой статье попытаемся представить результаты сопоставительного анализа фразеологических единиц (ФЕ), использованных известным прозаиком нашей современности Т.Н. Галиуллиным в его романе «Төнге юллар» [1], и их передачи в русском переводе Н.М. Мухаметшиной («Ночные дороги» [2]/ Предметом исследования стали семантико-коннотативные свойства и оттенки ФЕ, отобранных методом сплошной выборки из вышеуказанного романа: всего 1000 фразеологических единиц. В подходе к фраземам мы руководствовались так называемым «широким пониманием» фразеологических единиц, согласно которому в круг фразем включаются и идиомы, и выражения, афоризмы, пословицы, поговорки, т.е. все

паремические единицы. Заметим, большинство исследований, посвященных переводу в нашей республике, основным направлением выбирают изучение особенностей перевода с русского на татарский язык [4], мы же попытаемся осветить вопрос в несколько другом ключе: с точки зрения адекватности перевода с татарского на русский.

Именно фразеологические единицы как наиболее живая, яркая и своеобразная часть словарного состава языка, внедряясь в художественную ткань произведения, становятся одними из основных маркеров идиостиля автора. Данная закономерность объясняется тем, что эмотивно-аксиологическая природа коннотации является результатом лингвокреативного преобразования чувственного отражения действительности. Это позволяет ей стать полноправным – наряду с грамматическим и денотативным – макрокомпонентом семантической структуры фразеологической единицы (ФЕ) и в связи с этим занять доминантное положение в номинантном ядре смысловой архитоники. В силу своей антропометричности эмотивно-оценочный микрокомпонент коннотации актуализирует связь между ценностной ориентацией говорящего (в данном случае – персонажа) и свойством обозначаемого объекта, оцениваемого положительно или отрицательно в зависимости от коммуникативной ситуации и общепринятой в данном культурно-национальном социуме системы ценностных норм и эталонов. Заранее оговоримся, что такой многомерный анализ, включающий в себя и анализ специфического корпуса лексики, и сопоставление, и переводческие трансформации, квантитативные характеристики ФЕ и лингвокультурологический подход в одной, ограниченной в объеме, статье не может претендовать на полноту и абсолютную точность.

Талгат Галиуллин, автор, имеющий прекрасное филологическое образование и хорошо знающий как фольклор, так и все стилистические подтипы татарского литературного языка, использует в своем романе очень большое количество фразеологических выражений. Их перевод осуществлен всеми приемами и способами, которые известны в теории перевода. Это эквивалентный перевод и безэквивалентный перевод, в том числе транслитерация, аналог, создание нового слова, создание сложного слова, создание словосочетания, адекватные замены, описание. На наш взгляд, несмотря на то что в целом роман переведен точно по содержанию и общему духу, в языковом плане оригинал намного интереснее.

Устойчивые выражения, ФЕ, вызывающие положительную реакцию (их примерно 20%), имманентно содержат эмоционально-оценочные семы, выражающие чувства и эмоции одобрения, симпатии, любования, восхищения, восторга говорящего от восприятия объекта номинации. Например, самое первое предложение романа:

Инди сөенеч, Әнисә, ниһаять, Казанга кайта. Казан каласына, йөрәк парәсе – улы Илдары янына «Какое счастье, наконец-то Аниса возвращается в Казань, к своему дорогому сыночку Илдарьчику». Точный и верный перевод, тем не менее, лишен той коннотативной оценочности, что содержится в выражении *йөрәк парәсе*, то есть это несколько иное отношение к ребенку, чем просто **дорогой Илдарчик**. В другом предложении ФЕ с положительной оценочностью (их еще называют *ФЕ со знаком плюс*) переведен весьма адекватно: *Глухов әле имән төбә кебек нык, гренадердай таза капитанның улемәнә ышанмый* «Но пока еще Петро Глухов никак не мог поверить в смерть **здорового и крепкого, как дуб**, капитана Сагдиева».

С помощью значительной части использованных в текстовом поле автора фразеологизмов (примерно 80%) передается отрицательная модальность и отношение субъекта речи к обозначаемому (ирония, неодобрение, осуждение, пренебрежение).

Ни өчен күңелегезне ишик корты кимерә дип белик инде? – дип сорады Әнисә – «Это почему же червь сомнения гложет вашу душу?». Және сөйми – «терпеть не мог». Ни пычазыма дип күпердә тукталды... Татарга акыл төшитән соң, яисә бала килгәч керә шул – Какого черта она остановилась на мосту... Да, все мы умны задним числом. Ике ятып бер төшеңә кермәслек – такое не могло бы ей даже во сне присниться.

– *Син чэй чүбән чәйнәп ачуны китермә – «Хватит молоть чепуху». Жен ачуы чыга – «слова привели в ярость». Әнисәнең йөрәге «жу» итеп китте – «От этих мыслей у Анисы содрогнулось все тело» (можно было «екнуло»). «Иңең-буең бер булып бара, апам», - *дип үртәүчеләргә артык исе китми, рәнҗеми, сыктанмый* – Она не обижалась и не комплексовала, когда над ней посмеивались: «Скоро ведь станешь **«что поставь, что положи»**. Замечательно в целом передано предложение, но глагол с частицей «не комплексовала», относящийся к разговорной речи, надо было заменить на нейтральное «не обращала внимания». *Барысы диярлек таньши йөзләп, бичарадан ничара гына бишләп* «Почти все знакомые лица, парней мало, танцуют «Шера с Машерой» (перевод не точный).*

Талгат Галиуллин умело пользуется приемом оживления внутренней формы ФЕ, которая усиливает ее образность, осуществляется передача ассоциативно-образной информации ФЕ посредством соответствующих коннотативных сем. Так, некоторые фразеологизмы и паремические единицы под

пером автора претерпевают изменения, что придает особое звучание предложению. Например, *Эмма чикләвек имәндә икән* (вместо *Имәндә икән чикләвек*) переведен «Ларчик просто открывался». Вместо этого оборота можно было вставить простое, но очень выразительное «Так вот оно что!». Другое предложение: *Егет жавапка кесәгә кереп тормый* – «Парень за словом в карман не полез». Нужно: «Парень не из тех, кто за словом в карман лезет».

Правда, иногда некоторые трансформации нельзя назвать удачными, что могло быть компенсировано в переводе, но этого не происходит: например, прозаик использует изречение *Батыр яралы була, дигәннәр* вместо готового оборота *Батыр ярасыз булмас*. Перевод представлен, на наш взгляд, совершенно блеклым выражением «Герои всегда бывают раненые», хотя есть прекрасный эквивалент в русском языке «Герой без раны не ходит».

Несомненно удачными следует назвать случаи адекватного перевода фразем, когда переводчик подбирает конструкции с полной аналогией в семантике, очень близкие по стилистико-экспрессивной окраске. Например, *Шуннан. Утырган да шуган.* – «А потом. А потом суп с котом». *Читлектәге жанвар кебек* – «Как тигр в клетке». *Урыны оҗмакта булсын* – «Пусть земля ему будет пухом». *Суга төшкән балта кебек* – «Как в воду канула». *Суга сәнәк белән язылган* – «На воде вилами написано». *Шуннан китә* – «Дальше, больше». Очень точны и удачны формы переводов *Замана кендеге* – «Пуп земли»; *Астан кисеп өстән ямый* – «Мягко стелет, жестко спать»; *Ит яхшылык көт явызлык икән* – «Не делай добра не будет зла»; *Потлары бер тиен* – «Даром не надо» (Правда, есть и более удачное соответствие «Грош им цена»). *Бишанмаслар, тук тормыйштан шулай чытлыклана, ни кыланганын белми, диярләр* «Да и поймет ли кто-нибудь. Небось, не поверят, скажут, с жиру бесятся». *Иркә бозау биш сыерны имә* переведена пословица замечательно – «Ласковый теленок двух маток сосет». Что касается выражения «на воде вилами написано» и перевода «суга сәнәк белән язылган», следует отметить, что «вилы» - это не совсем рабочий инструмент, но исторические изменения уже стерли эту семантику и все носители языка воспринимают выражение как оно есть.

Описательный перевод, по нашему мнению, хотя и является одним из верных способов передачи чужеродного текста, в большинстве случаев далеко не всегда отвечает целям и задумкам автора. Например, явно проигрывают в плане экспрессивно-эмоциональной наполненности примеры с переводом таких конструкций, как *Бюердән сойләшүне* – «непринужденный, откровенный разговор»; *Ат ачуын тәртәдән алдылар* – «Что это было? Специально задуманная акция против него?»; *Сабыр төбе сары алтын* – «Терпение и труд все перетрут, терпение – самое высокопробное золото». Это совершенно искусственная пословица имеет несколько иной оттенок по сравнению со значением татарского концептуального выражения *Сабыр төбе сары алтын*. Очень интересная конструкция *Мортазам сиңа, бүтәкәгә, арам булды* – «Бедный Муртаза попался на твою удочку», перевод тоже явно «недотягивает». Это слово *бүтәкә*, применяемое в уничижительном значении в татарском языке по отношению к людям с очень коротким ростом, использовано прозаиком несколько раз, и каждый раз это образная лексема осталась без внимания переводчика. *Булган-беткән, башка кабатланмасын, аның газиз Илдарына мондый йөрәк әрнеткеч хәлләрне күрергә, шунда катнашырга язмасын!* – «Но все это уже в прошлом, и пусть больше такое не повторится, пусть ее дорогому Ильдарчику не доведется быть свидетелем, и тем более, участником подобных душераздирающих событий!».

Тырнак астыннан кер эзләү – «Перешли к угрозам, наконец, к компромату», появилась отсутствующая в авторском предложении лексема «компромат».

Муклашка эләккән иде. Применено описание «пострадал» (слово действительно пострадало в переводе).

Адам эшләр, язмыш көләр – «Судьба играет человеком». Следовало передать точной конструкцией: «Человек полагает, бог располагает». *Тимерне кызуында сугыйк* – «Начнем ковать, пока горячо». Можно было поточнее перевести «Куй железо пока горячо».

Ике «чуаш малае» – «два чувашонка» – «две бутылки водки» – так точно и оправданно с пояснением переводится устойчивое сочетание, не имеющее аналогов в русской фразеологической системе.

Справедливости ради надо отметить, что обилие фразеологических выражений иногда начинает отвлекать внимание читателя и затрудняет процесс перевода. У Т.Н. Галиуллиной очень много предложений, в которых присутствуют 2 даже 3 фразеологические единицы В этом случае переводчик вполне справедливо опускает некоторые их готовых словесных выражений. «*Жайлы жаена ятар*» *дигәндәй, серле сандык жинел ачыла икән* – «А ларчик, оказывается, просто открывался». Или же *Биисе килмәгән аюга көе килмәгән кебек, баишымны катырып утырма әле* – «Ну хватит, не морочь мне голову своими «эк-мек»».

Куркудан телсез калган, жаны үпкәсенә төшкән дит уйламасыннар – «Чтобы злодеи не

подумали, что она **от страха язык проглотила**». Можно было перевести и второй оборот с тем же значением «испугался» («душа в пятки ушла»), но переводчик справедливо ограничивается одной фразой.

Синең белән ни-нәрсә булганы миңа мәгълүм түгел. Кем әйтмешли, кара урман. Минекке ике икен дүрт, яз артыннан әдәй килгән кебек ачык. – «Что случилось с вами, мне неизвестно, как говорится, **темный лес**. А со мной все ясно, **как дважды два четыре**, как после весны наступает лето». *Мортазаның сабыр канатлары сына, тузына, зилзилә бураннары чыгарып гаиләсен эзләп китә* – Муртаза, наконец, сломался, его терпение лопнуло. Такого типа явления, образно говоря, явного перебора и злоупотребления устойчивыми выражениями, далеко не всегда поддерживают общий эмоционально-информационный тон высказывания, немного отвлекают внимание читателя (вполне возможно, только читателя, лингвистически подготовленного).

Иногда же наблюдается обратная картина: такая перенасыщенность фраземами «заражает» и самого переводчика, и он начинает переводить даже простые конструкции предложениями, содержащими идиоматические выражения. Например, нейтральное предложение *Минем гаебем юк* переведено «**По большому счету я ни в чем не виноват**». *Иманыңны укытыр* – «**всю душу вытрясет из такого бедолаги, заставит вспомнить всех своих предков чуть не до седьмого колена**».

В то же время описание или даже опущение ФЕ не всегда оправдано. Например, нельзя назвать удачным перевод следующих примеров. *Күп сүз – чүп сүз* – «Не любивший длинных многословных бесед». *Буи сүз* переведено как «прописные истины», хотя семантика этих оборотов серьезно различается, прописные истины – это слова и вещи, всем известные, а *буи сүз* – это намек на бессмысленность речи. К сожалению, опущены (остались без перевода) очень образные, семантически емкие выражения: *Чүп өстенә чүмәлә дигәндәй. Тузга язмаганны*. Оборот *Тормышы кыл өстендә торган вакытлары булса да...* переведено как «безвыходное положение», хотя есть прекрасный эквивалент «жизнь висела на волоске». *Мәңге ышанмас* – ни за что бы не поверила (вместо «в жизни не поверила бы»), *мөкиббән китмәделәр* – переведено нейтральным «не интересовали». *Колак какты* – «были потери» (хотя бы глаголом «лишиться») и др. *Жан ахирәте* – «закадычная подруга», удачным этот перевод назвать тоже трудно: *Елгыр ирләрнең кем икәннә төшенә, үзенең шактый мөшкел, бәлки фәжигәле хәлгә дучар булуын аңлый башлашкан Әнисә, аңына килеп: –Машинамны алыгыз. Минә жибәрегез, - ди-ди, мәсәләне хәл ителгәнә санап (баи исән булса, малы табылыр), ике утыргыч арасындагы кечкенә кара сумкасын алып ишеккә тотына*. «Аниса, наконец-то осознав, с кем имеет дело и поняв, что она попала в весьма сложную, а скорее всего, в трагическую ситуацию, со словами «Машину забирайте, а меня отпустите!» подняла свою, лежащую между сидениями черную сумочку и взялась за ручку дверцу». В переводе отсутствует пословица *баи исән булса, малы табылыр*, хотя есть несколько русских вариантов, передающих смысл изречения: «Была бы голова цела, а деньги найдутся», «Быть бы живу».

Не очень корректным мы считаем перевод словосочетаний, в составе которых упоминается имя Всевышнего: *Аллаһы Тагалә генә белә* – «Одному богу известно» (можно было «Одному Всевышнему известно»). *Сөбханалла* – «Слава богу», а почему не переведено святым словосочетанием «Слава Аллаху», ведь речь идет о жизни татар, во-первых, слово «Аллах» свободно используется и в самой русской художественной литературе, во-вторых.

Приведем одно из последних предложений романа, тоже в языковом плане изящных и богатых образно-выразительными средствами: *Сирәк болытлар аша шадра күренгән ай әжир балаларының кыланмышларына исе-акылы китеп, күктә йөзүен дәвам итә*. Переведено оно следующим образом: «Ярко-желтая луна с позиции своей бесконечности с крайним изумлением и непониманием взирала на безрассудные поступки людей Земли». Слова «позиция», «безрассудные поступки», «ярко-желтая», которых нет в оригинале, явно не вписываются в общий лирично-эмоциональный, в некоторой степени сказочно-повествовательный тон изложения и несколько нарушают общий «рисунок» речи прозаика.

Итак, подытоживая все выше сказанное, отметим, что обязательным микрокомпонентом коннотации ФЕ, использованных Т.Н. Галиуллиним, является эмотивно-оценочный. Вспомогательная роль отводится ассоциативно-образному и стилистическому микрокомпонентам, в совокупности усиливающим доминантность коннотативного макрокомпонента в целостной семантической структуре ФЕ. Их функция заключается в оттенении денотации, в реализации на прагматическом пространстве фундаментальных свойств фразеологической речи – эмотивности и эмоциогенности. Большинство ФЕ на русский язык переведено весьма удачно, и адекватность эмоционально-оценочных компонентов в предложенных формах не вызывает сомнений. В то же время в общем следует признать, язык перевода нельзя назвать образцовым, во всяком случае он явно проигрывает именно в плане передачи таких колоритных словесных конструкций, как фразеологические обороты и паремические единицы: стилистическая и жанровая однородность с ФЕ подлинника соблюдена далеко не всегда: иногда применен способ полной замены образности. И наоборот, при переводе некоторых ФЕ, лишенных

образной основы, использован способ «наращивания» их эмоционально-образной составляющей. Например, фразу персонажа, высказанную на русском языке «Никогда не забуду» [1, с.77], переводчик «усилил» выражением полу-арго: «Век не забуду», вовсе не оправданным, на наш взгляд.

Естественно, сам факт появления перевода интересного романа на русском языке, а значит – возможности ознакомления с текстом русскоязычного читателя – заслуживает серьезного внимания и несомненно хорошей оценки. Но наша задача – делать переводы качественными и очень хорошими, дабы язык оригинала и перевода можно было не только сравнивать и сопоставлять, но и рассматривать как целостное самостоятельное художественное произведение. Надеемся, переводчик еще сумеет поработать над переводом и представит читателю еще более совершенствованный вариант нашего современного и популярного автора Т.Галиуллина.

«Ясно то, что если мы претендуем на звание специалиста по художественному переводу, мы должны быть немного писателем, немного фантазером и, конечно же, просто очень творческим человеком, способным проникнуть в суть текста, в основную канву его художественно-поэтического строения» [3, с. 107-108].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Галиуллин, Т.** Төнгө юллар. Роман / Т. Галиуллин. – Казан: «Матбугат йорты» нәшрияты. – 2003. – 318 бит. – Текст: непосредственный.
2. **Галиуллин, Т.** Ночные дороги. Роман. Перевод Мухаметшиной Нурии Максумовны / Т. Галиуллин. – М.: Голос-Пресс, 2008. – 256 с. – Текст: непосредственный.
3. **Салимова, Д.А.** Двухязычие и перевод: теория и опыт исследования / Д.А. Салимова, А.А. Тимерханов. Монография / Д.А. Салимова. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 280 с. – Текст: непосредственный.
4. **Юсупов, Р.А.** Теория и практика перевода / Р.А. Юсупов. – Казань: ТГПУ, 2010. – 366 с. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111:81'373.72

А.Д. Скотникова,

Научный руководитель – Т.Н. Федуленкова

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

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена систематизации знаний о ГФЕ путём структурно-типологического анализа и фразеологического описания. В работе дана краткая оценка особенностям и чертам, присущим всем типам и категориям глагольных ФЕ.

Ключевые слова: глагольная фразеологическая единица, глагол, структура, альтернат, функция.

A.D. Skotnikova,

Scientific supervisor – T.N. Fedulenkova

Vladimir State University, Vladimir, Russia

GENERAL CHARACTERISTICS OF ENGLISH VERBAL PHASEOLOGICAL UNITS

Abstract. The article is dedicated to compiling general information about verbal phraseological units with the use of structural and typological analysis as well as phraseological description. The article includes brief description of common peculiarities and traits of verbal phraseological units.

Keywords: verbal phraseological unit, verb, structure, alternate, function.

В любом языке существует огромное количество различных фразеологических единиц, активно изменяющихся под влиянием преобразований в общественной жизни и культуре. В процессе изучения фразеологии должна происходить постоянная актуализация знаний, их углубление, что делает исследования этой области необходимыми.

ФЕ можно систематизировать по различным признакам. В соответствии с классификацией по признаку морфологического выражения стержневого компонента ФЕ выделяют субстантивные, адъективные и глагольные ФЕ. В этой статье рассмотрим общие особенности глагольных ФЕ, так как глагол, как правило, является центром высказывания [2, с. 139].

С точки зрения грамматики, главным компонентом рассматриваемого типа ФЕ выступают глаголы, причастия и деепричастия. Интересно, что некоторые исследователи придают этому

определённый смысл, считая человека склонным воспринимать мир не в статике, а в динамике, развитии [6]. Глаголы в составе рассматриваемого типа ФЕ могут менять форму в соответствии с формами, которые может принимать стержневой глагол как самостоятельное слово. Наклонение чаще встречается изъявительное, повелительное употребляется только в отрицательной форме (*not to see the wood for the trees; see no further than one's nose*).

Глагольные ФЕ по функциям сопоставимы с глаголами, которые являются их стержневыми компонентами. Чаще всего ГФЕ имеют значение действия (*go to one's account; get a big hand*), также качества (*hitch one's wagon to a star*), состояния (*be in smooth water; have a bone in one's (the) throat*), причем чаще они характеризуют человека. У английских ФЕ этого типа связь между компонентами – примыкание, что связано с отсутствием в языке категории падежа и рода.

Валентность глагола достаточно высока, поэтому с точки зрения структуры выделяют множество типов глагольных ФЕ [4, с. 64–73]. Самым многочисленным классом являются выражения по структуре соответствующие схеме V+Adj+N: *to take a strong stand, to make fair weather, to take strong lin*. [2, 7]. Важно учитывать тот факт, что одновалентные глаголы образуют простые ФЕ, по структуре являющиеся словосочетаниями. Двух- и более валентные глаголы образуют сложные ФЕ [9].

Глагольные ФЕ могут быть как предложениями, номинативными единицами: *He must have (he needs) a long spoon that sups with the devil. A loving dog is better than a dead lion*, так и словосочетаниями, номинативно-коммуникативными единицами: *bring somebody to danger of death, serve the time, have a roof over his head*. Выделяют компаративные (*get on like a horse on fire; be as easy as ABC*) и некомпаративные (*get off one's bike; be out of one's senses*) ГФЕ. Значение ГФЕ встречается как полностью (*dance on a volcano; twiddle one's thumbs; let off; full of beans; bite off more than one can chew; strike while the iron is hot*), так и частично переосмысленное: стержневой глагол не связан по смыслу с остальными компонентами фразеологизма (*die by inches; see with half an eye*). Основные типы переосмысления, наблюдаемые в ГФЕ, – это метафора (*to stick to one's guns, to sit on the fence*), метонимия (*make a clean breast of smth*) и сравнение [1, с. 378].

Ещё одной особенностью глагольных ФЕ является наличие в составе огромного числа выражений альтерната, расширяющего основные компоненты модели ФЕ [6, с. 141]. Альтернатами могут являться неопределённые местоимения типа *one, somebody, something* (в соответствии с речевой ситуацией заменяются личными или притяжательными местоимениями, существительными или словосочетаниями), существительные, прилагательные, притяжательные местоимения (*do one's best, do smb proud*).

Независимо от типа, глагольные ФЕ присуща аллитерация, повторение двух (реже трех), звуков (*fall flat, make a mountain out of a molehill*), реже рифма (*moan and groan*) и ассонанс (*swim like a fish*) [8].

Итак, глагольные ФЕ являются многочисленным классом фразеологических единиц, которые имеют различные характеристики и, несмотря на длительную историю их изучения, требуют дальнейшего детального анализа. Перспективой нашего исследования является изучение основных моделей глагольных ФЕ библейского происхождения (*cast pearls before swine, can the leopard change his spots?*) и их окказионального использования [3, с. 5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кунин А.В.** Английская фразеология: Теоретический курс / А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1970. – 344 с. – Текст: непосредственный.
2. **Федуленкова Т.Н.** Модели описания английских фразеологических единиц с глагольным компонентом *put* / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Язык и культура. 2019, № 46. С. 139-154 (141).
3. **Федуленкова Т.Н.** Распространенные структурные модели деловой терминологии современного английского языка (по словарю Д. Паркинсона) / Т.Н. Федуленкова. – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2020. № 3(96). С. 114-125. – Текст: непосредственный.
4. **Федуленкова Т.Н.** Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков. / Т.Н. Федуленкова, М.: Изд. Дом Академии Естествознания – 2012. – 220 с. – Текст: непосредственный.
5. **Fedulenkova T.** On the Instantial Use of Phraseological Units. *Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse by Anita Naciscione* / Т.Н. Федуленкова – Текст: непосредственный // European Journal of English Studies. – Amsterdam: John Benjamins, 2010// 2015. Vol. 19. No 2. Pp. 234-242.
6. Анализ глагольных фразеологических единиц русского, английского и осетинского языков в структурно-грамматическом аспекте // Евразийский Союз Ученых Филол. науки. – Текст: электронный // euroasia-science : [сайт]. URL: <https://euroasia-science.ru/filologicheskie-nauki/> (дата обращения: 30.09.2020)

7. Леонтьева Е.О. Глагольные фразеологические единицы в английском языке/ Е.О. Леонтьева, Т.И. Койкова. – Текст: электронный // scienceforum [сайт] URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2016/29374.pdf>. (дата обращения: 25.09.2020).

8. Спирина Т.С. Глагольные фразеологические единицы английского, русского и немецкого языков, характеризующие власть / Т.С. Спирина. – Текст: электронный // Cyberleninka [сайт] – <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsy-angliyskogo-russkogo-nemetskogo-yazykov-harakterizuyuschie-vlast-s-komponentami-somatizmami> (дата обращения: 25.09.2020).

9. Туаева Л.А. Анализ глагольных фразеологических единиц русского, английского и осетинского языков в структурно-грамматическом аспекте / Л.А. Туаева, Ф.А. Абаева. – Текст: электронный // Nauka Resident: [сайт] – 2015. – 15 ноября – <https://nauka-rastudent.ru/23/3009/>.

УДК 371.3

А.М. Смирнова,

Научный руководитель - Е. П. Писчурникова

Санкт-Петербургский Государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

ПРОБЛЕМА СНИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КЛАССИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация: в данной работе рассмотрены причины снижения мотивации школьников к изучению иностранного языка, а также приведен ряд возможных вариантов решения данной проблемы с примерами практических упражнений, которые учитель может применить на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, обучение, методика, компетенция.

A.M. Smirnova,

Scientific supervisor – Y.P. Pischurnikova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

THE PROBLEM OF THE STUDENTS' DECREASED MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF A CLASSICAL SCHOOL PROGRAMME

Abstract: The article discusses the reasons for the decrease in schoolchildren's motivation to learn a foreign language, as well as a number of possible solutions to this problem with examples of practical exercises that a teacher can apply in a foreign language lesson.

Key words: motivation, foreign language, study, methodology, competence.

На сегодняшний день существует большое количество методик изучения иностранного языка, среди которых как новые методические разработки, так и классические методики, не утратившие актуальность с течением времени. Авторы современных программ нередко стремятся привлечь учеников быстротой и простотой освоения иностранного языка, делая акцент именно на скорости обучения. Однако, качество обучения иностранному языку не сводится к скорости овладения предметом. В первую очередь, качественным показателем степени изученности языка является то, в какой мере ученик смог овладеть языковыми компетенциями. Понятие «языковая компетенция» в современной теории обучения иностранным языкам, обозначает совокупность языковых знаний, умений, навыков, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка в сферах деятельности, а также способствуют развитию языковых способностей обучаемых. Каждый учитель на уроке стремится обеспечить формирование у обучающихся всех видов речевой деятельности: лексики, грамматики, аудирования, говорения, чтения, письма.

Таким образом, при выборе концепции преподавания, учитель отталкивается от потребностей ученика, и на основании этого выбирает методику преподавания, определяет сроки обучения и понимает, что для ученика становится мотивирующим фактором. Так, профессор Соловова Е.Н. в работе, посвященной изучению иностранных языков делает акцент на том, «каков социальный заказ», т.е. в чем заключается цель изучения иностранного языка для ученика, [1, с. 3-4].

Однако, в условиях школьной программы выявить цель изучения иностранного языка достаточно сложно, следовательно, также сложно сформулировать мотивационный посыл для учащихся.

Проблема мотивирования учеников к изучению иностранного (в особенности английского) языка в рамках школьной программы стоит достаточно остро. Не представляется возможным оказывать давление на школьников, мотивируя их необходимостью сдавать государственный экзамен. Мировой прогресс и развитие современных технологий также не способствуют тому, чтобы дети хотели изучать иностранный язык, поскольку качественный перевод иностранного текста может осуществить компьютерная

программа. Таким образом, потребность в знании иностранного языка на бытовом уровне пропадает, и учитель больше не может замотивировать ученика на изучение иностранного языка.

В данных условиях, наиболее целесообразным для повышения интереса школьников к изучению иностранного языка представляется расширение и углубление собственно учебных материалов. В-первых, решением данной проблемы может стать выбор лексически более сложного и разнообразного материала вместо традиционных учебных тем. Для работы с учащимися старших классов учитель может выбрать более сложную социальную, политическую и экономическую терминологию, с целью расширить знания и повысить интерес учеников к политическим, экономическим и социальным проблемам в мире. По словам О.В. Новиченко, низкий интерес современной молодежи к политике вызван их непониманием этих процессов. [2, с. 51]. Объясняя школьникам непонятные им термины, учитель иностранного языка может заинтересовать их в своем предмете, учитывая, что большой процент современной терминологии в сферах политики, социологии и экономики – это иностранные заимствования. Другой интересной и полезной для школьников темой может стать язык интернета и компьютера, поскольку большинство терминов из этой сферы вошли в русский язык как заимствования из английского.

Подобный выбор усложненных тем легко можно включить в уже существующие, актуальные и популярные методики изучения иностранного языка. Так, сложная лексика при сравнительно простой грамматике не вызовет трудностей в освоении навыков чтения по методу И. Франка, так как при работе с этим методом, после каждого отрывка текста уже приводится перевод на русский язык, а сам метод нацелен на быстрое усвоение новой лексики и ознакомление со структурой языка. [4]. Разнообразить тематику можно также при выборе коммуникативного метода Г. Китайгородской, предполагающий проведение предваряющего процесс обучения психологического теста, по результатам которого каждому ученику присваивается роль в соответствии с его психотипом (например, бизнесмен, менеджер, генеральный директор). Каждый участник играет свою роль, участвуя в диалогах и обсуждениях проблем на иностранном языке [3]. Данный метод сам по себе подразумевает разнообразие ролей, так что учитель с легкостью может подобрать для каждого ученика наиболее интересную тему и тем самым привлечь его к изучению иностранного языка.

Для учеников младшей и средней школы наиболее подходящим способом мотивации станет просмотр отрывков из интересных им видеоматериалов: мультфильмы, фильмы, популярные игры. При таком формате ученикам будет интересно смотреть то, что они любят, и они с большей вероятностью будут готовы осваивать лексику и грамматику иностранного языка. Данный формат можно адаптировать и использовать в разных методиках обучения иностранному языку. При использовании грамматико-переводного (классического) метода, необходимо будет подготовить три этапа упражнений: материал до просмотра, подготавливающий учеников к предстоящему просмотру (упражнение по освоению нескольких новых слов, угадыванию темы предстоящего видео), задание, которое необходимо выполнить прямо вовремя просмотра (услышать несколько слов на заданную тему, сосчитать, сколько раз упоминалось то или иное в видео) и задание на основе уже просмотренного материала (задание на определение смысла, соотнесение, вычеркивание лишнего). Основным преимуществом этого способа мотивация заключается в том, что яркий, разнообразный, интересный и современный видео или аудио материал привлечет внимание детей и будет повышать их заинтересованность в изучении иностранного языка.

Еще одним хорошим способом мотивации учеников может стать работа с современным разговорным иностранным языком, языком социальных сетей. В социальных сетях, на интернет-форумах, в онлайн играх школьники познакомятся с иностранными сверстниками, а один из европейских языков, изучаемых в школе, станет языком общения на этих площадках. Поэтому учитель может привлечь материалы из социальных сетей и объяснить ученикам грамматическую и лексическую природу видоизменения классического иностранного языка в более простой и современный.

Выше изложены лишь несколько примеров решения проблемы снижения мотивации школьников к изучению иностранного языка, каждый из которых обладает своими сложностями и нюансами. Однако при их грамотном использовании возможно добиться значительных результатов.

В заключении, следует отметить, что высокий профессионализм учителей, вопрос мотивации и заинтересованности учеников к изучению иностранного языка на этапе получения школьного образования остается открытым и достаточно острым. Развитие современных технологий снижает потребность в изучении иностранных языков, а, следовательно, и интерес к ним среди детей и подростков. В условиях возможного введения обязательных итоговых экзаменов по иностранному языку необходимо пересмотреть классические принципы изучения иностранного языка и уделить как никогда более пристальное внимание тому, как повысить интерес учеников к изучению данного предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова, – Москва: Астрель, 2008. – 238 с.; 24 см. – 3000 экз. – ISBN 978-5-17-048998-5. – Текст: непосредственный.
2. **Новиченко, О. В.** Основные тенденции трансформации политических ценностей молодежи современной России / О. В. Новиченко. – Текст: непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 9. – С. 50–53.
3. О методе Галины Китайгородской / Школа Китайгородской: сайт – URL: <http://kitaigorodskaya.ru/> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст: электронный.
4. Метод чтения Ильи Франка / Метод чтения Ильи Франка: сайт – URL: <http://franklang.ru/index.php/metod-chteniya-ili-franka> (дата обращения: 11.09.2020). – Текст: электронный.

УДК 811.111:81'373.72

Н.Н. Спицына,

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

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ V + (D) + N (по словарю делового английского языка Лонгмана)

Аннотация. Статья посвящена исследованию ФЕ-терминов делового английского языка, имеющих двухкомпонентную глагольно-субстантивную структуру, и выявлению их способности к вариантности.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая терминология, метод, вариант, грамматическая структура.

N.N. Spitsyna,

Vladimir State University after A.G. and N.G. Stoletovs, Vladimir, Russia

FEATURES OF BUSINESS PHRASEOLOGY OF THE STRUCTURAL MODEL V + (D) + N (on Longman Business English Dictionary)

Abstract. The article is devoted to the study of the phraseological terms in Business English that have a two-component verbal-substantive structure, and the identification of their ability to develop variants.

Keywords: phraseology, phraseological terminology, method, variant, grammatical structure.

Данное исследование проводится в полипарадигмальном ракурсе, на грани пересечения фразеологии и терминологии [5]. Теоретической основой исследования является ряд непарадигмальных и парадигмальных методов современной лингвистики [2, с. 553–586], в том числе методы фразеологической идентификации и фразеологического описания, предложенные А.В. Куниным [3, с. 38–45], а также метод структурного моделирования фразеологических единиц [6, с. 72–76].

Изучаемая структурная модель представляет собой двухкомпонентную глагольно-субстантивную грамматическую модель с константно-вариантной зависимостью компонентов [8, с. 18]: *foot the bill* (р. 215) – платить по счету, платить за что-то, особенно за что-то дорогое, за что не хочется платить; *grease the wheels* (р. 239) – сдвинуть с места; *fly a kite* (р. 291) – пускать пробный шар, выяснять обстановку, выдвинуть предложение, часто необычное, с целью узнать, что люди думают об этом; *tie the knot* (р. 291) – ускорить процесс; уладить дело, помочь человеку, организации, системе и т.д., работать лучше, особенно чтобы получить преимущество; *open the floodgates* (р. 212) – открыть дорогу (путь, кому-л.), дать волю (чему-л.), внезапно сделать для многих людей возможным, совершить или приобрести что-то в первый раз; *jump ship* (р. 287) – дезертировать, перебежать уйти из компании или организации, особенно если она не успешная; *play the market* (р. 324) – играть на бирже, рисковать деньгами на финансовом рынке.

Приведем контекстуальные примеры использования рассматриваемых ФЕ-терминов:

The Labour group ignored the reports and instead the community charge payer has to foot the bill (BNC). — Трудовой коллектив проигнорировал жалобы, и теперь плательщик обязан оплатить местный налог.

Finance has evolved to the point that it does not merely grease the wheels of trade and bring savers and investors together (BNC). — Финансовая деятельность развернулась так широко, что уже не просто ускоряет процесс торговли и объединяет вкладчиков и инвесторов.

The group of investors has paid a good deal of attention to what might be economically possible. It is consciously flying a kite (BNC). — Группа инвесторов уделила особое внимание экономическим возможностям, осознанно выдвинув такое предложение.

Banks across the country tied the knot as a way to cut costs and boost earnings (BNC). — Банки по всей стране объединились, чтобы сократить расходы и увеличить доходы.

You can use this technique to reduce your risk so approaching new prospects and asking for a commitment is no longer difficult. This will open the floodgates of opportunity and enable you to be more effective than ever before (BNC). — Вы можете применять этот способ, чтобы снизить риски, так что открывать новые перспективы и привлекать новые капиталовложения больше не составит труда. Это откроет дорогу для новых возможностей и позволит добиться больших результатов.

The obvious and easiest thing would be to just jump ship to another major investment bank (BNC). — Самым очевидным и простым решением было бы уйти в другой крупный инвестиционный банк.

Bill Webb, managing director of the Progressive, said Northern Ireland investors know just how to play the market – and win (BNC). — Билл Уэбб, управляющий директор компании «Прогрессив», заявил, что инвесторы из Северной Ирландии знают, как играть на рынке – и побеждать.

Проявляя спорадическую способность к фразеологической вариантности [7, с. 55], ФЕ-термины рассматриваемой модели могут развивать следующие виды лексических вариантов (см. тж.: [4, с. 50-57]):

1) глагольные варианты: *fill a gap/ hole/ niche* MARKETING – закрыть брешь, ликвидировать дефицит, предоставить продукт или услугу, которые необходимы, но недоступны или не были предоставлены ранее, ср. специальные контексты:

(a) *The brief experience of Stagecoach, the only private operator running regular passenger services, has been mixed. It jumped in to fill a gap when InterCity ended seated accommodation on most sleeping car trains* (BNC). — Небольшой опыт «Стейджкоач», единственного частного оператора, выполняющего регулярные пассажирские перевозки, оказался противоречивым. «Стейджкоач» возник как замена «ИнтерСити», который упразднил сидячие места в большинстве спальных вагонов.

(б) *<...> The Fed could not legally lend to fill a hole in Lehman's capital. That was why we needed a buyer* (BNC). — Нужно было закрыть брешь в капитале Лемана, но Центральный банк США не мог предоставлять ссуды на законных основаниях для этой цели. Вот почему нам нужен был покупатель.

(в) *There is no point in creating a product to fill a niche if people don't want to buy it* (BNC). — Если люди не хотят покупать продукт, то нет смысла создавать его только для того, чтобы заполнить товарную нишу.

2) адвербиальные варианты: *head north/ south* FINANCE – двигаться на север/ юг, если цена акции, валюта и т.д. движется на север, она растет в цене, если на юг, то падает в цене, сравним контекстуальные иллюстрации:

(a) *At the moment, the euro is heading north* (BNC: Daily Telegraph). — Сейчас евро растет в цене.

(б) *Ultimately I hope that the metaphor of a " Southern future " is sufficiently engaging politically as well as intellectually to motivate readers to take actions to head off democracy from " heading south "* (BNC). — В конечном итоге я надеюсь, что метафора «южное будущее» будет достаточно интересной как в политическом, так и в интеллектуальном плане, чтобы побудить читателей предпринять действия и помешать демократии «двигаться на юг».

Структурно-семантический анализ показывает (1) количественное преимущество полностью переосмысленных ФЕ-терминов: *fly a kite* (букв. запускать воздушного змея) – выяснять обстановку, *tie the knot* (букв. завязать узел) – объединяться и становиться одной компанией, *grease the wheels* (букв. смазать колеса салом) – сдвинуть с места, ускорить процесс (2) тенденцию к образованию глагольных и адвербиальных вариантов.

В перспективе результаты исследования планируется использовать в поиске изоморфных и алломорфных характеристик [1, с. 19–23] деловой фразеологии родственных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие / В. Д. Аракин. – [3-е изд.]. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с. – 1000 экз. – ISBN 5-9221-0023-8. – Текст: непосредственный.
2. Комарова, З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике / З. И. Комарова. – Москва: ФЛИНТА, Наука, 2018. – 820 с. – Библиогр.: с. 730–797. – 500 экз. – ISBN 978-5-9765-1683-0. – Текст: непосредственный.
3. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – [2-е изд.]. – Москва: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с. – Библиогр.: с. 368–375. – 10000 экз. – Текст: непосредственный.
4. Федуленкова, Т. Н. Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков: курс лекций / Т. Н. Федуленкова. – М.: Изд. Дом Академии Естествознания, 2012. – 220 с. – Библиогр.: с. 173–219. – 500 экз. – ISBN 978-5-91327-176-1. – Текст: непосредственный.

5. **Федуленкова, Т.Н., Иванов, А.В., Куприна, Т.В.** Фразеология и терминология: грани пересечения: монография / Т.Н. Федуленкова, А.В. Иванов, Т.В. Куприна. – Архангельск: Поморский Госуниверситет, 2009. – 170 с. – 300 экз. – ISBN 5-7536-0330-0 – Текст: непосредственный.
6. **Федуленкова Т.Н., Поцелуева Н.В.** Динамика понятия фразеологической модели / Т.Н. Федуленкова, Н.В. Поцелуева // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 11. Том 2. С. 72–76. – 900 экз. – ISSN 2079551-3. – Текст: непосредственный.
7. **Fedulenkova, T.N.** Variability of verbal-substantive phraseological units with the component 'have' / T. Fedulenkova // *Language and Culture*. 2018. 12. Pp. 55–73. – 50 экз. – Текст: непосредственный.
8. **Fedulenkova T.N., Adamia Z.** Seven frequent models in biblical phraseology of modern English. – DOI: <https://doi.org/10.33739/2587-5434-2019-2-17-23> / T. N. Fedulenkova, Z. Adamia // *WEST–EAST*. 2019. Vol. 2/1. №1. С. 17–23. – Publishing House “UNIVERSAL” Tbilisi 2019. – ISSN 2587-5523. – URL: <http://ispop.ge/article.php?id=7> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 81

Н.С. Субботина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Аннотация. Статья посвящена анализу прилагательного «wet» в английском языке в лингвокультурологическом интерьере. Рассматривается адъектив «wet» в наименованиях, обозначающих реалии британской и американской лингвокультуры. Кроме того, рассматриваются синонимические и антонимические связи исследуемого прилагательного.

Ключевые слова: wet, лингвокультурология, имя прилагательное, осязательное восприятие, английский язык, wet.

N.S. Subbotina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LINGVOCULTURAL ASPECTS OF ENGLISH ADJECTIVES

Abstract. The article is devoted to the analysis of the adjective "wet" in the English language in the lingucultural interior. The adjective "wet" is considered in the names denoting the realia of British and American lingvoculture. In addition, the synonymous and antonymous connections of the adjective are considered.

Keywords: wet, lingvoculturology, adjective, touch/tangible perception, the English language.

Language, as one of the main features of the nation, expresses the culture of the people who speak it, i.e. the national culture. The two national cultures never fully coincide, and the foreign language involves learning about the national culture of the native speaker. The study of the language and culture connection problem is based on the anthropological approach to the language formulated by W. Humboldt. Language always embodies the originality of an entire nation, the spirit of the nation. His ideas have developed in a variety of humanities, especially in interdisciplinary studies on linguistic study of the country [6, 12] and lingvoculturology [4, 10].

The purpose of this article is to study the tangible perception adjective *wet* as a source of nationally-cultural information.

Recognizing the existence of the link between language and culture, many domestic and foreign researchers, above all, turn to the lexico-semantic level of language, the units of which directly respond to changes in all spheres of human activity. The researchers note that words with culturally-specific meanings reflect not only the way of life characteristic of the language collective, but also the way of thinking [1, S.268; 12, S.57]. At the heart of the semantic systems of different languages are conceptual systems formed in the minds of representatives of a particular linguist community. Culturally-specific words are conceptual tools that reflect the nation's past experience of actions and reflection on different things in certain ways, and they help perpetuate these ways [1, S.269].

National-cultural connotation is the most important concept of lingvoculture. Its content is the correlation of language values with a particular cultural code - the key to an adequate interpretation of culturally-meaningful information, concluded in the concept.

Lexical units with bright nationally-cultural semantics include the designation of objects and phenomena characteristic of one culture and absent in another; words that coincide in the main meaning, but differ in culturally-historical associations and background vocabulary, denoting objects and phenomena that have analogues in the culture to be compared, but differ in some national characteristics [9,10].

Lingvoculturology is defined as “a comprehensive scientific discipline of the synthesized type, studying the relationship and interaction of culture and language in its functioning and reflecting this process as a holistic structure

of units in the unity of their linguistic and non-linguistic (cultural) content through systemic methods and with a focus on modern priorities and cultural attitudes (the system of norms and human values)" [4, S. 36-37].

As you know, high-qualitative adjectives are the direct names of various features of objects. Most often, they are the names of such properties and qualities, which are directly perceived by the senses. The adjective under study combines a certain set of knowledge, which is reflected in the national language picture of the world. The lingvocultural approach provides a recreation of the most complete picture of the functioning of the word in the language in connection with the development of society. Data of linguist study of the country dictionaries and other lexicographical sources of English were used to identify the nationally- cultural specifics of the researched adjective.

From the point of view of V. S. Vinogradov, the vocabulary containing background nationally- cultural information can be divided into everyday realia, which include housing, property; clothes; food, drinks; types of work and occupations; cash signs, units of measure; musical instruments, folk dances and songs, performers; folk festivals, games; animals; plants, landscape; realia of public administration and public life; administrative units and state institutions; public organizations, parties; basic military and police units and ranks; civil posts and professions, titles; onomastic realia and etc. [3, c.105-113].

The analysis of dictionaries and references revealed the realia related to the history of the country, politics, state structure, education, sports, trade, maritime business, emotional state of a man.

In the American variant of English *wet state* – the state where the free sale of alcoholic beverages is allowed, *wet night* – drinking [16]. *Wet* iforml., slang, drunk, stupid, awkward, tear-crying. In the field of maritime affairs, the adjective has the following phrases *wet dock*, torrential pool; the imaginative expression with the adjective *wet* is to come with a wet sail – fly/carry on all sails. The adjective *wet* in combination with some nouns forms a number of units related to the emotional sphere: *wet smile* – smile through tears, *wet sock* in American slang a tedious personality, a sluggish handshake; *wet smack* is a random type, boring; *to talk wet* - to say nonsense.

...In politics, the adjective *wet* (slang) – a member of the moderate parliament who did not support the "hard" monetarist policy of Prime Minister M. Thatcher in the 1980s. [7, p. 516]. The adjective *dry* is an antonymic meaning of the adjective *wet* – a member of the Conservative Party, which supports the rigid policy of M. Thatcher [9, c. 74-77]. The adjective *wet* in combination with some nouns forms a nominative unit related to education: *wet bob* (iforml.) a rowing student at Eton is a "wet" student, as opposed to an educationally nominated unit: *dry bob*, a student at Eton College, which is located in the city of the same name in the UK, which is not engaged in water sports; the student is a lover of football or cricket [9, c. 74-77].

...The lexema *wet* is also found in the name of British, American realia, characteristic of the description of rainy weather: *wet ground*, esp. after rain, *wet day*, *a wet welcome*.

In the American lingvoculture, the adjective *wet* can be included in the phrase *wetback* (derog., sl.) – a person from Mexico who is in the US illegally (considered offensive). The name comes from the fact that many Mexicans cross the Rio Grande River between the two countries in order to avoid immigration officials at the border (syn. illegal alien) [15, p. 1491]. *Wetbacks* the nickname of agricultural workers of Mexican origin who enter the U.S. illegally, crossing the Rio Grande River, the U.S. border with Mexico [14, c.550].

The studied lexema *wet* is also found in the name of a wet-nurse - a woman employed to give breast milk to another woman's body [15, p.1490]. The synonym for *wet-nurse* is *Mollycoddle*. Longman's dictionary states that *mollycoddle* (inf. usu. derog.) to take too much care of (a person or animal), show too much concern for the health and comfort of. My mother still tries to mollycoddle me [15: 856].

Thus, the linguocultural analysis of the tangible perception adjective *wet* has revealed the cultural marking of names in the field of political, industrial, trade educational organizations. A carrier of cultural information is the internal form of language, i.e. the system of conceptual structures underlying the semantics of lexical and nominative units, set phrases, phraseologies, etc.

REFERENCES

1. **Vezhbitskaya, A.** Understanding of cultures through keywords // Semantic universals and description of languages / A. Vezhbitskaya. – M.: Languages of Russian culture, 1999. – 499 s. –Text: original.
2. **Vereshchagin, E.M.** Language and Culture. Three linguist study of the country concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientems / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. – M.: Indrik, 2005. – 1040s. –Text: original.
3. **Vinogradov, V.S.** Translation. Roman languages: general and lexical questions: textbook / V.S. Vinogradov. 5th ed. – M.: KDU, 2009. – 238s. –Text: original.
4. **Vorobjev, V.V.** Lingvoculture (theory and methods). – M.: Russian University of Friendship of Nations, 1997. – 331s. –Text: immediate
5. **Humboldt, W.** Character of language and character of the people / W. Humboldt. // Language and philolosophy of culture – M.: Progress, 1985. – 451 s. –Text: original.

6. **Oschepkova, V.V.** USA: country, people, traditions / V.V. Oschepkova, A.P. Bulkin. – M.: RT-Press, 2000. – 168 s. – Text: original.
7. **Room, A.W.** Dictionary of Great Britain – 2nd ed., stereotype / A.W. Room. – Moscow: Russky yazyk PUBLISHERS, 2002. – 558p. – Text: original.
8. **Shansky, N.M.** Modern Russian / N.M. Shansky, A.N. Tikhonov: textbook for students of ped. institutions N 2101 "Russian Language and Literature" In 3 parts Ch.2. Wordformation. Morphology. – 2 ed. corrected and additional – M.: Prosveschynie, 1978 – 276s. – Text: original.
9. **Subbotina, N.S.** Adjective *dry* in the aspect of lingvoculture / N.S. Subbotina Text: original // Actual problems of humanities and natural sciences, 2015, S. 74 – 77.
10. **Subbotina, N.S.** Adjective *wet* in the aspect of lingvoculturology. / N.S. Subbotina, K.E. Mikhineva – Text: original // Scientific Journal "Humanitarian Treatise" – Kemerovo: Pluto, - 2018 – S. 98-100.
11. **Telia, V.N.** Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguistic aspects: Language and picture of the world / V.N. Telia. – M.: Languages of Russian culture, 1996. – 288 s. – Text: original.
12. **Ter-Minasova, S.G.** Language and Intercultural Communication /S.G. Ter-Minasova. – M.: Word, 2000. – 262 s. – Text original.
13. **Tomakhin, G.D.** Background knowledge as the main subject of linguist study of the country / G.D. Tomakhin – Text: original // Foreign languages at school, 1980. – No4.
14. **Tomakhin, G.D.** Linguistic study of the country dictionary. United States. –M.: Russian language, 1999. – 575s. – Text: original.
15. Longman Dictionary of English Language and Culture. New Edition. – L.: Longman, 2003. – 1568 p. – Text: original.
16. *Wet*. – URL: <https://academic.ru>. (address date 25.09.2020) – Text: original.

УДК 81'42

А.Р. Сушкова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**ТЕКСТ И ДИСКУРС КАК КАТЕГОРИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ:
СРАВНИТЕЛЬНО СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Аннотация. Антропоцентричность современной науки обусловила релевантность развития когнитивной лингвистики, в рамках которой успешно развиваются две особые категории: текст и дискурс. В данной статье автор анализирует литературу по теме и проводит сравнительно-сопоставительный анализ, позволяющий наглядно отобразить соотношение двух исследуемых категорий.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, категория, язык, текст, дискурс.

A.R. Sushkova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**TEXT AND DISCOURSE AS CATEGORIES OF COGNITIVE LINGUISTICS:
COMPARATIVE ASPECT**

Abstract. The relevance of the development of Cognitive Linguistics is determined by the anthropocentric nature of modern science which includes two special categories: text and discourse. In this study, the author analyzes the literature on the topic and conducts a comparative analysis that allows to display the ratio of the two categories under study.

Keywords: cognitive Linguistics, language, category, text, discourse.

Текст и дискурс будучи категориями когнитивной лингвистики часто отождествляются. Во второй половине XX века (70–80-е гг.) в лингвистической среде наблюдается тенденция к дифференциации двух категорий когнитивной лингвистики. Если ранее предметом изучения лингвистики был «текст», то с приходом понятия «дискурс», первое понятие ушло на второй план. Возникновение теории дискурса послужило качественным скачком в развитии науки о языке. Справедливо утверждение В.Н. Бабаяна о том, что, возникнув в рамках лингвистики текста, теория дискурса никогда не утрачивала связи с ней, но последовательно шла к дифференциации предмета своего исследования [2].

Рассуждая о взаимосвязи двух понятий, В.З. Демьянков констатирует, что текст не может изучаться отдельно от субъектов его порождения и восприятия, при этом восприятие речи исследуется в когнитивном ключе более активно, чем ее продуцирование [7].

Согласно М.В. Никитину, текст не развивается вне дискурса и дискурсантов, которые участвуют в процессах порождения мысли и ее вариативной интерпретацией разными участниками

коммуникативного процесса в рамках одного текста. [14].

Следует отметить, что противопоставление двух категорий лингвистики послужило возникновению оппозиций статичности и динамичности, процессуальности и результативности в ключе коммуникативной деятельности, что послужило их становлению ключевым вектором когнитивно ориентированной лингвистики и влечет за собой пересмотр позиций относительно сущности текстуальности [18].

Среди пионеров дифференциации двух категорий лингвистики следует назвать Т.А. ван Дейка, который в своем трактате «Стратегии понимания связного текста» утверждает, что текст представляется формальной абстрактной конструкцией, тогда как дискурс с точки зрения когнитивно ориентированной деятельности является вариацией актуализации данной абстракции [6].

Ряд исследователей также ссылается на материальную природу текста –и абстрактную природу дискурса [1; 3]. По мнению Е.Г. Белявской, текст в отличие от дискурса, являющегося сугубо научной абстракцией, конституция которого представлена коммуникативным актом, является помимо этого и материальным объектом тактильного типа [3].

Примечательно, что некоторые западные лингвисты предложили разграничить две категории посредством включения третьего элемента – ситуации в паре оппозиций: если дискурс – это «текст+ситуация», то текст являет собой «дискурс–ситуация» [20; 19].

Как утверждает А.Ю. Попов, если текст является средством коммуникации, то дискурс представляет форму ее выражения. Дискурс, по мнению автора, обладает способностью рождаться и умирать в зависимости от актуальности предмета обсуждения. Кроме того, исследователь указывает на различия текста и дискурса в паре соответствующих оппозиций: консервативность формы изложения – окказиональность/спонтанность, статичность – динамичность, закрытая – открытая текстовая система, абстрактная – живая аудитория, ограниченность – свобода в выборе вербальных и невербальных средств, неизвестность ситуации восприятия текста – ситуативная направленность дискурса, произвольность выбора длины текста автором – ограниченность дискурса во времени [15].

Некоторые исследователи считают текст видовым понятием по отношению к родовому понятию дискурса [4; 13].

Схожа с вышеуказанной точка зрения В.В. Красных и В.В. Богданова, рассматривающих текст как минимальную единицу дискурса [12; 4].

Особо следует выделить воззрения В.И. Карасика, который отмечает, что дискурс занимает промежуточное положение между «речью, общением, языковым поведением» с одной стороны и «текстом, остающимся в “сухом остатке” общения» с другой [10, с. 44].

В.Г. Григорьева предлагает рассматривать дискурс как языковую единицу, расположенную выше уровня текста, однако значительно сложнее организованную, чем нижестоящие единицы, «включая при этом в парадигму дискурсивных единиц социальные, психологические, кинетические, этнографические моменты» [5, с. 10].

В научном кругу весьма широко распространена мысль о процессуальности дискурса и результативности текста. Так, Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова дефинируют дискурс как когнитивный процесс, речепроизводства, тогда как текст, по их мнению, служит результатом данного процесса, выражаемый в фиксированной форме [11]. Развивая данную идею, М. Я. Дымарский добавляет, что, существуя в рамках ограниченного времени, дискурс также служит проводником текста во временном пространстве [8].

Обратим внимание на двойственную натуру текста, который, по Е. В. Сидорову, будучи продуктом дискурса как акта речевой коммуникации, одновременно выполняет роль семиотической стороны данного процесса [16].

Широко распространенная в германо-австрийской школе лингвистики мысль о значении дискурса можно найти в работе у Е.В. Ивановой, согласно мнению которой дискурс – есть ничто иное как корпус текстов, то есть это совокупность текстов, соотнесенных по тем или иным параметрам (тема, предмет и т.д.) [9].

Исследования, представляющий особый интерес, можно встретить у восточного лингвиста Чан Ким Бао, которая находит взаимосвязь двух категорий в образе инь (текст) и ян (дискурс), находящихся под действием закона взаимопроникновения и представляющие собой единство противоположных начал. Так, дискурс соответствует макрокосмосу, а текст микрокосмосу, обладающим всеми свойствами первого, а системоцентричность и антропоцентричность – это две неразделимые особенности лингвистической модели [17].

Обобщая теоретический материал, следует отметить, что в первую очередь текст и дискурс дифференцируются по прагматичности, то есть, если текст является только лингвистической категорией,

то дискурс включает помимо и практическую направленность. Во-вторых, дискурс обладает ярко выраженной процессуальностью («речь, погруженная в жизнь»), тогда как текст статичен – результат этого процесса. В-третьих, при контрастном рассмотрении текста в качестве некой абстракции, дискурс являет собой ее реализацию – воплощение в жизнь. В-четвертых, если текст живет вне зависимости от времени, то дискурс ограничивается конкретной коммуникативной ситуацией. В-пятых, текст является единицей, включенной в дискурс.

Таким образом, изученные параметры текста и дискурса позволяют увидеть, что это родственные категории, которые обладают как общими признаками, так и включают свои индивидуальные характеристики. Вместе с тем следует подчеркнуть, что текст и дискурс представляют собой две части неделимого целого, так как они служат каналом и инструментом коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андреева, В.А.** Текстовые и дискурсные параметры литературного нарратива (на материале современной немецкоязычной прозы): дис. ... д-ра филол. наук / В.А. Андреева. – СПб., 2009. – 361 с. – Текст: непосредственный.
2. **Бабаян, В.Н.** Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики // В.Н. Бабаян. – Текст: непосредственный // Верхневолжский филологический вестник, 2017. – № 1. С. 76 – 81.
3. **Белявская, Е.Г.** Когнитивные параметры стиля / Е.Г. Белявская. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 1. – С. 22–30.
4. **Богданов, В.В.** Текст и текстовое общение / В.В. Богданов. – СПб.: РИО СПбГУ, 1993. – 68 с.
5. **Григорьева, В.Г.** Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.Г. Григорьева. – Тамбов: ТГТУ, 2007. – 288 с. – Текст: непосредственный.
6. **Ван Дейк, Т.А., Кинч, В.** Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк и В. Кинч. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – С. 93–109.
7. **Демьянков, В.З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
8. **Дымарский, М.Я.** Текст – дискурс – художественный текст / М.Я. Дымарский. – Текст : непосредственный // Текст как объект многоаспектного исследования. СПб.- Ставрополь, 1998. – С. 37.
9. **Иванова, Е.В.** Когнитивное моделирование образа природы в медийном экологическом дискурсе / Е.В.Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2009. – Вып. 41: Филология. Искусствоведение. – № 7 (188). – С. 65–72.
10. **Карасик, В.И.** Этнокультурные типы институционального дискурса / В.И. Карасик. – Текст : непосредственный // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 37–64.
11. **Кубрякова, Е.С., Александрова, О.В.** Виды пространства, текста и дискурса / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова. – Текст : непосредственный // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. – М.: Диалог: МГУ, 1997. – С. 19–20.
12. **Красных, В.В.** Виртуальная реальность или реальная виртуальность? / В.В. Красных. – Текст : непосредственный // Человек. Сознание. Коммуникация. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с., — с. 192.
13. **Макаров, М.Л.** Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с. – Текст: непосредственный.
14. **Никитин, М.В.** Основания когнитивной семантики / М.В. Никитин. – СПб., 2003. – 277 с. – Текст: непосредственный.
15. **Попов, А.Ю.** Основные отличия текста от дискурса / А.Ю. Попов. – Текст : непосредственный // Текст и дискурс: Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 38-45.
16. **Сидоров, Е.В.** Онтология дискурса / Е.В. Сидоров. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 232 с. – Текст: непосредственный.
17. **Чан, Ким Бао.** Текст и дискурс (через призму иньян концепции) / Ким Бао Чан. – М.: изд-во «Творчество», 2000. – 180 с. – Текст: непосредственный.
18. **Чернявская, В.Е.** Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 "Филологическое образование" / В. Е. Чернявская. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 266 с. – Текст: непосредственный.

19. **Östman, J., Virtanen, T.** Discourse analysis / J. Östman, T. Virtanen // Handbook of Pragmatics: Manual. – Amsterdam, Philadelphia, 1995. – P. 239 – 253.
20. **Widdowson, H. G.** Directions in the teaching of discourse / H.G. Widdowson, // Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics. — London, 1973. — P. 65—76.

УДК 316.7

Ли Сьюань,

Хунаньский профессиональный институт международного бизнеса,

СОПОСТАВЛЕНИЕ КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЧАЙНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Китай является колыбелью чайной культуры и имеет долгую историю. Сочетание конфуцианской культуры, даосизма и дзэн-буддизма придает китайской чайной культуре глубокий исторический смысл. Ее влияние имеет далеко идущие последствия, она затронула не только весь конфуцианский культурный круг, но и быстро распространилась во все уголки мира, заполучив любовь народов всех стран. Россия граничит с Китаем и имеет протяженную границу, и хотя чайная культура России имеет недолгую историю, она также сформировала уникальную чайную культуру. В данной статье анализируется и сопоставляется развитие чайной культуры Китая и России, а также смысловое значение китайской и русской чайной культуры.

Ключевые слова: чайная культура, Китай, Россия, сопоставление, размышление.

Li Siyuan

Hunan International Business Vocational College,

COMPARISON OF CHINESE AND RUSSIAN TEA CULTURE

Abstract: China is the birthplace of tea culture. It has a long history. The combination of Confucian culture, Taoism and Zen gives China's tea culture a profound historical background. Loved by people of all countries. Russia borders China, and the two countries have a long border. Although Russia's tea culture has not developed for a long time, it has also formed a unique tea culture. This article analyzes and contrasts the development of Chinese and Russian tea culture, and exploring the imagination of Chinese and Russian tea culture.

Keywords: tea culture, China, Russia, contrast, imagination

李思元

湖南外贸职业学院

喀山联邦大学，国际关系学院，喀山

中俄茶文化的对比研究

茶文化历史悠久，多年来受到了人们的高度关注，无论是人际交往，还是国家联系，都可以看到茶的身影，茶文化诞生于中国，在世界范围内得到了迅速传播，尽管茶文化进入俄罗斯的时间并不长，但也深受俄罗斯人民的喜爱，形成了独特的茶饮文化。

1. 中国茶文化的发展

中国的地理位置优越，气候温和适宜，产生了举世闻名的茶文化，特别是在中国的南方地区，盛产茶叶，诞生了如铁观音、龙井茶、普洱茶、碧螺春等在内的名茶。关于中国的茶文化，可以追溯至上古时期，在周朝，茶已经深得人们的认可。在《华阳国志·巴志》中记载到：“园有芳翦香茗”，说明在西周时期，就已经出现人工培育茶。中国是茶文化的发源国家，历史悠久，其他国家的茶文化也几乎是源自于中国。在唐代以前，茶在巴蜀地区发源，后来扩散至长江中下游，这一时期，茶文化缓慢发展，到了唐代后，茶文化迅速发展，制茶工艺与技术也在不断演变。宋代以后，茶叶高度繁荣，制定了完善的茶叶贸易制度与法律法规，在元代与明代，茶饮风尚出现了变化，茶叶开始走出中国、走向世界。到了清代，茶业开始转型，品种继续更新、技术得到了显著进步，茶叶出口贸易得到迅速发展，传入了世界各国。

中国的茶文化与传统文化之间息息相关，形成“饮茶有道、艺茶有术”的中国茶文化，人们追求饮茶乐趣，修炼德行，在饮茶的过程中，能够体悟出佛家的“禅”、道家的“自然”、儒家的“中庸”。

2. 俄罗斯茶文化的发展

俄罗斯饮茶的历史并不长，在1638年，俄罗斯人首次接触茶，在17世纪70年代，俄罗斯商人开始从中国进口茶叶，建立了包括托博尔斯克、托木斯克在内的交易城市，与中国签订的茶叶贸易双方协定，当时，俄罗斯的茶叶价格十分昂贵，只有皇室、贵族、富商才有资格享用，喝茶一度被认为是财富、地位的象征。在18世纪，中俄茶叶贸易额进一步增长，签订《恰图克市约定》，为中俄茶叶贸易的顺利进行奠定了基础，随着茶叶价格的降低，茶叶也开始进入普通百姓家庭。进入19世纪后，茶叶在中俄贸易中具备了优势地位，茶文化也开始流行，并且俄罗斯人也开始尝试引进茶树，逐步取得了成功。在苏联解体后，俄罗斯的轻工业受到了一定影响，茶叶也需要大量进口，随着国家转型的成功，茶文化又重新流行，其饮茶习俗也发生了变化，俄罗斯人民越来越钟爱热饮，喝茶成为人们招待客人的重要方式。

3. 中俄茶文化的对比

3.1. 中俄茶文化的相似之处

俄罗斯的茶文化是源自于中国，茶文化的联系与殖民、被殖民国家不同，茶文化是一种跨文化的交流过程，中俄茶文化的相似之处表现在几个方面：

3.1.1. 价值取向

中国的茶文化从诞生到清朝，逐步与佛家、儒家、道家文化之间结合，实现了社会、自然之间的和谐，而俄罗斯的茶文化尽管历史短暂，但也形成了独具民族特色的茶文化，在表现形式上，都是为了满足人民的精神层面需求。同时，茶文化也是两国的一种邦交礼仪，人们通过饮茶建立和谐关系，联系社交，净化社会风气，是一种超越阶级、国界，具有怡情、健身、解渴、社交于一体的行为。

3.1.2. 文学艺术

在中俄两国，茶文化都与文学艺术之间密切相连，很多文学作品，其本身就是茶文化的代表和象征。如，中国的四大名著《红楼梦》中，就有300多处出现了“茶”，并详细描述了饮茶的过程，在《斗茶图》、《惠山茶会图》、《煮茶图》等著名的绘画作品中，也与茶文化密切相连，另外，在歌舞、戏曲中，也可见茶文化的身影。俄罗斯的茶文化也与文学艺术之间密切相连，如，在普希金的《叶普盖尼·奥涅金》中，就有关于茶的叙述。除了文学作品中的茶文化之外，中俄茶文化都是首先流行于统治阶级，后来才进入寻常百姓家，这表示茶文化属于高层次的精神享受。

3.1.3. 人生态度

中国人生性乐观，茶文化中也蕴含了乐观、积极的人生态度，尽管各个阶层流行的茶文化不同，但其本质是相似的。中国流行的“茶艺”、“茶道”强调乐观、自信的人生态度，之所以如此，与中国文化本身的精神特质相关，也是农耕文化造就的务实、长乐的生活态度。在俄罗斯，茶文化在进入后，就成为人们生活的组成，受到俄罗斯生产方式、自然环境的影响，让俄罗斯人民身上具备了积极、开拓的精神，尽管俄罗斯曾经被蒙古帝国征服过，但是俄罗斯人民并未屈服，而是通过积极抗争取得了国家独立。在现代俄罗斯人的生活中，茶成为一个重要的精神家园，通过饮茶来感悟生活的乐观、自信，他们可以在任何时间、地点喝茶，通过这一风俗，也看到了背后崇尚自由、乐观积极的民族。

3.2. 中俄茶文化的差异

3.2.1. 茶艺

中国的茶艺一般采用全叶冲泡的方式，很少搭配小食，茶叶可以重复冲泡，在用餐时、家中，中国人都会喝茶，但是在正规场合，特别是喜庆、节日场合，中国人更加钟爱酒，茶置于次要地位。现代俄罗斯人的饮茶频率非常高，在早饭、午饭、睡觉前都会饮茶，这与中国人不同，中国人在睡觉前一般不会饮茶，认为不利于睡眠，俄罗斯人饮茶习惯也不同，更加热衷于甜茶，如，在喝红茶时，会加入牛奶、柠檬片、糖等，并搭配蛋糕、馅饼、烤饼、糖块、饼干等茶点。

3.2.2. 茶叶类型

在中国茶文化的发展中，诞生了诸多茶叶种类，不同的茶叶其背后的饮食风尚、民族文化不同，从颜色来看，可分为红茶、绿茶、黑茶、黄茶、白茶、清茶等，各个地区的名茶也极具地方特色，中国人最钟爱绿茶。俄罗斯茶种类单一，这与俄罗斯的自然环境密切相关，俄罗斯人最喜欢红茶、茉莉花茶，俄罗斯人认为，红茶可以滋补身体，在社会的发展下，也有大量的俄罗斯人选择普洱茶、乌龙茶、铁观音等。

3.2.3. 茶具

茶具本身也是茶文化的组成，在中国，“茶具”一词最早出现在汉代，中国的茶具与生产力密切相关，现代人使用的茶具，种类比之古代要少许多，主要有主泡器、辅泡器、备水器、储茶器。上等的茶叶，必须要有上等的泡茶工具，好的泡茶工具，质地均匀、外观优美。

俄罗斯的茶具也非常讲究，有玻璃、陶瓷等材质，茶具形状各异，有锥形、圆形、扇形等，俄罗斯最著名的茶具是茶炊，与中国古代的火锅类似，茶炊文化深受俄罗斯人的喜爱。

4. 中俄茶文化的启示

中国是茶文化发源地，茶文化与传统文化之间密切相关，而俄罗斯茶文化是在西方文明基础上诞生，尽管俄罗斯茶文化发展历史不长，生存环境薄弱，但人们对茶文化的喜爱丝毫不逊色于中国。茶文化是中、俄两国的社交礼仪，能够联系人际关系，两国人民都认为饮茶可以修身、净化社会风气、促进国家交往，茶文化深刻影响了中、俄两国人民的国民性，中俄两国人民的国民性格有一定的相似性，俄罗斯人绅士、质朴、亲切、好客，中国人民勤劳、质朴、热情，从这一层面而言，茶能够净化心灵，让人能够保持心境的自然、平和。而中俄茶文化之间的差异也表现出两国不同的民族心理、生产方式和精神状态，两国文化的差异并不代表谁的文化更加优秀，而是启示在跨文化交流基础上相互借鉴，一起进步。

参考文献

1. 郑锦阳. 新时代中国茶文化育人研究[J]. 福建茶叶. 2019(09)
2. 王海骄. 论中国茶文化在中德跨文化交际中的桥梁作用[J]. 福建茶叶. 2019(11)
3. 吕晨筱. 中英茶文化比较及中国茶文化传播[J]. 福建茶叶. 2019(11)
4. 程启坤. 中国茶文化发展40年[J]. 中国茶叶. 2020(02)
5. 田姍. 中国茶文化在校园内的传承与发展研究[J]. 南方农机. 2020(02)
6. 万锐. 中俄茶文化对比研究[J]. 福建茶叶. 2019(12)
7. 申艺芳. 浅谈中俄茶文化的比较[J]. 太原城市职业技术学院学报. 2008(11)
8. 程启坤. 中国茶文化发展40年(续)[J]. 中国茶叶. 2020(03)

УДК 371

Е.В. Тарасова,

МБОУ «Лицей №23», г. Казань, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ В РАМКАХ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЮНЕСКО

Аннотация. Статья представляет описание опыта работы образовательной организации в рамках приоритетных направлений ЮНЕСКО. В центре внимания статьи находятся актуальные вопросы, связанные с развитием межкультурной коммуникации в условиях поликультурного пространства. В статье анализируется накопленный опыт школы международного сотрудничества с сетью Ассоциированных школ ЮНЕСКО

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, всемирное культурное наследие, сотрудничество, поликультурное пространство

E.V. Tarasova,

«Lyceum №23», Kazan, Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS THE NECESSARY CONDITION OF THE SCHOOL ACTIVITIES BASED ON THE UNESCO PRIORITIES

Abstract. The article presents the description of the school experience in the framework of the priority areas of UNESCO's activities. It focuses on the development of intercultural communication in a multicultural community. The accumulated school experience of international cooperation with the network of UNESCO Associated Schools is analyzed.

Keywords: intercultural communication, the world cultural heritage, cooperation, multicultural community

Развитие современного общества определяет ряд требований к системе образования. Обучение и воспитание в условиях многонационального общества предполагают формирование таких качеств, как гуманизм, толерантность, гибкость, уважение к людям, их культуре, традициям и обычаям. Сегодня обучение должно осуществляться в контексте диалога культур, позволяющего сформировать поликультурную личность и значительно снизить возможность возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов.

Именно новые подходы в образовании, основанные на ценностях и приоритетах ЮНЕСКО, помогают решить возникшее противоречие между важностью качественного межкультурного образования и необходимостью систематизировать и расширить методическую базу в данном направлении. Несомненно, что благодаря правильному решению вопросов межкультурной коммуникации, предполагающей знакомство учащихся с мировым культурным наследием, можно повысить качество и эффективность современного учебно-воспитательного процесса.

Особое место среди предметов, изучаемых в общеобразовательной школе, занимает «Иностранный язык». Именно он в силу своей специфики является прекрасным инструментом для реализации диалога культур, который предполагает не только познание иной культуры и иных культурных ценностей, но и более глубокое понимание родной культуры и формирование человека, обладающего межкультурной коммуникацией. Не секрет, что процесс овладения любым иностранным языком невозможен без элементарных лингвострановедческих знаний. Межкультурный компонент обучения иностранному языку улучшает понимание иноязычной культуры, помогает точно интерпретировать носителей другой культуры.

Наш Лицей является Ассоциированной школой ЮНЕСКО с 2015 года. Сеть Ассоциированных школ ЮНЕСКО (САШ ЮНЕСКО) представляет собой объединение мировых образовательных учреждений, общей целью которых является желание «нести мир в сознание детей и молодежи». Данная сеть выступает в поддержку мира, международного сотрудничества, межкультурного диалога и качественного образования. Необходимо отметить, что в рамках работы сети Ассоциированных школ ЮНЕСКО принимает участие все школьное сообщество, включая руководство, педагогический состав, лицеистов и их семьи.

Как правило, основным мотивом вступления в САШ ЮНЕСКО является желание образовательных учреждений реализовывать учебно-воспитательный процесс на основе приоритетных направлений ЮНЕСКО, среди которых изучение всемирного культурного наследия и межкультурное образование играют важную роль.

Наш Лицей имеет достаточно богатый опыт участия в проектах и мероприятиях, инициированных ЮНЕСКО. Многие из них проходят на английском языке, что позволяет нам успешно реализовывать задачи воспитательного процесса в условиях межкультурной коммуникации. Расширяя круг общения, нам удастся вести межкультурный диалог, обогащая лингвострановедческие знания учащихся. Кроме того, ежегодно мы являемся организаторами различных проектов на базе нашего Лицея, как дистанционных, так и проводимых очно. Как правило, все инициированные нами мероприятия приурочены к празднованию международных дней Организации Объединенных Наций, таких как Международный день образования, Международный день родного языка, День прав человека и многие другие.

Доброй традицией нашего Лицея стала организация и проведение ежегодной интеллектуальной игры на английском языке «Brain Ring» среди Ассоциированных школ ЮНЕСКО города Казани. Эта игра обычно проходит накануне празднования Международного дня образования. Мероприятие организуется с целью акцентировать внимание учащихся на одном из основных прав человека – праве на достойное образование. Использование английского языка в игре нацелено, в свою очередь, на обогащение знаний учащихся как с предметной, так и с культурной стороны. Игра построена таким образом, что каждый из раундов проверяет владение всеми аспектами изучаемого языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) и знаниями о традициях, культурных ценностях, обычаях представителей – носителей английского языка. Игра пользуется огромной популярностью среди ребят, так как дает им прекрасную возможность почувствовать командный дух, поддержать друг друга, показать уровень владения английским языком. В планах Лицея – организовать подобное мероприятие для методических объединений учителей английского языка с целью общения и обмена опытом на городском уровне.

Деятельность нашего лицея в качестве участника САШ оказывает влияние на школьную политику и планирование как учебных, так и внеурочных занятий. План воспитательной работы Лицея предполагает проведение тематических классных часов, общешкольных мероприятий, участие в глобальных акциях и кампаниях, организацию общешкольных родительских собраний. Как правило, в течение учебного года педагоги Лицея принимают во внимание рекомендации Национального координатора региона «Волга», а также организуют учебно-воспитательный процесс с учетом провозглашенных Организацией Объединенных Наций 17 целей устойчивого развития. Последние были озвучены в связи с новой стратегией в образовании, которую необходимо реализовать к 2030 году.

Участие и организация проектов САШ помогли привнести больше позитивных эмоций, уважительное и доброе отношение учащихся друг к другу. Лицейсты все больше осознают важность основных ценностей и приоритетов ЮНЕСКО в современном мире. Благодаря совместным усилиям администрации, педагогического коллектива Лицея, тесному сотрудничеству с родителями и семьями лицейстов удается поддерживать интерес к и высокую мотивацию подрастающего поколения к изучению вопросов межкультурной коммуникации. В работе Лицея первостепенное значение имеет познание и усвоение культурно-исторического и культурно-национального наследия, которое делает человека образованным, культурным и духовно богатым, что особенно важно в условиях современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зарипова, З.М.** Значение межкультурного компонента при обучении иностранному языку / З. М. Зарипова, А. Э. Рахимова.– Текст: непосредственный // Теория и практика подготовки учителя иностранного языка: опыт, проблемы, перспективы – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2010 – 608 с; 21 см. – Библиогр.: с. 205-209. – 200 экз. – ISBN 978-5-4233-0017-3.
2. **Исмагилова, Л.Р.** Формирование поликультурной компетенции средствами иностранного языка / Л. Р. Исмагилова.– Текст: непосредственный // Социально-экономические проблемы становления и развития рыночной экономики – Казань: КГФЭИ, 2009. – 356 с; 21 см. - Библиогр.: с. 288-300. – 230 экз.
3. **Тарасова, Е.В.** Роль обучения иностранному языку при формировании поликультурной личности / Е. В. Тарасова.– Текст: непосредственный // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции – Казань: КФУ, 2013 – 710с; 21 см. – Библиогр.: с. 535-538. – 100 экз. – ISBN 978-5-9222-0742-3.

УДК 378.147:811.112.1

И.А. Терешенко,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИММЕРСИОННОЕ ЧТЕНИЕ С ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ДОМИНАНТОЙ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям организации иммерсионного чтения на уроке иностранного языка на старшем этапе обучения в школе на основе территориально-детерминированной лексики. Автором рассмотрено понятие «иммерсионное чтение», а также кратко описаны этапы работы с художественным текстом на уроке в рамках обучения иммерсионному чтению.

Ключевые слова: иммерсионное чтение, осмысленное чтение, национально-культурная специфика, культурно-маркированная лексика, территориально-детерминированная лексика, этапы обучения.

I.A. Tereshchenko,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

IMMERSION READING WITH LINGUACULTURAL DOMINANT AT THE SENIOR STAGE OF SECONDARY SCHOOL

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the organization of immersion reading at the lesson at the senior stage of secondary school on the basis of culturally-marked words. The author interpreted the meaning of immersion reading, and also briefly described the stages of working with a literary text in the classroom as part of teaching immersion reading.

Keywords: immersion reading, meaningful reading, ethnic and cultural specifics, culturally-marked words, territorially deterministic vocabulary, teaching stages.

В последние годы отмечается высокая мотивация к изучению иностранного языка в связи с развитием межкультурных отношений, при этом трудности в полноценном овладении иностранным языком до сих пор являются объектом пристального внимания методистов и педагогов-практиков. Согласно ФГОС по иностранному языку у обучающихся должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция, позволяющая полноценно участвовать в иноязычном общении с носителем изучаемого языка. Овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией – означает овладеть различными навыками и умениями. Среди этих навыков и умений особую позицию занимают социокультурные, предполагающие изучение и использование в речи знания лингвокультурологического характера. Ознакомление обучающихся с культурной составляющей изучаемого языка возможно через использование художественных текстов.

Цель статьи – изучение территориально-детерминированной лексики на уроке иностранного языка при обучении иммерсионному чтению художественных текстов.

В процессе чтения аутентичных текстов обучающиеся сталкиваются с трудностями, связанными с непониманием территориально-детерминированной лексики. Как считает Л.А. Нефедова, территориально-детерминированную лексику представляют собой слова, отражающие культуру носителей языка той или иной страны [2, с. 144]. Это означает, что территориально-детерминированная лексика включает в себя лишь те слова, которые встречаются только в одной культуре (культуре изучаемого языка), и не имеет эквивалентов в другой.

Одним из путей овладения национально-культурными особенностями страны изучаемого языка является иммерсионное чтение, суть которого состоит в погружении обучающихся в иноязычную атмосферу во время чтения текста на изучаемом языке.

Французский философ Поль Рикер рассматривает иммерсионное чтение в качестве показателя максимально полного понимания читателем информации, заложенной в тексте, т.е. учителем создаются условия, которые будут формировать эффект присутствия в произведении, в том числе и на основе соответствующего его моделирования [3, с. 56]. Это, в свою очередь, означает, что читать – не просто получить информацию, а проникнуться атмосферой той местности, о которой говорится в тексте, путем изучения территориально-детерминированной лексики.

Некоторые ученые понимают под иммерсионным чтением выявление читателями подтекста произведения путем прохождения “лестницы контекстов” [1]. После прочтения сказки дети размышляют о целях, которые преследовал автор в процессе ее написания. В процессе чтения с полным погружением в материал обучающиеся прорабатывают лакуны, что позволяет им впоследствии и добиться полного понимания текста, рефлексивно его оценить и достигнуть смещения «аксиологической оси».

Иммерсионное чтение можно рассматривать как синоним осмысленного чтения. В свою очередь, осмысленное чтение нельзя рассматривать как отдельный вид чтения. Осмысленное чтение характеризует уровень чтения. Оно нацелено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на вычитывание того смысла текста, который задан целью чтения. Чтение не должно быть бесцельным.

С точки зрения психологов, в процессе, направленном на понимание текста, внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и установки читателя представляют собой единое целое. Поэтому одной из основных психологических задач обучения иммерсионному чтению является активизация психических процессов обучающегося в рамках работы с текстом. Стоит упомянуть, что обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых обучающимся могут понадобиться данные умения.

На старшем этапе обучения иностранному языку иммерсионное чтение художественного текста осуществляется поэтапно. Рассмотрим подробно особенности организации обучения иммерсионному чтению на примере отрывка из произведения Теодора Драйзера.

Перед прочтением текста обучающиеся отвечают на следующие вопросы: Can you name any American rivers? What American dances do you know? What do you think the word «Wigwam» means? На этом же этапе осуществляется прогнозирование содержания текста. Далее следует непосредственно чтение отрывка:

Beyond Minaville about six miles the car came to a bend in a hollow where there was a country store and here Hegglund, Higby and Ratterer got out to fetch candy, cigarettes and ice cream cones and ginger ale. And after that came Liberty, and then several miles this side of Excelsior Springs, they sighted the Wigwam which was nothing more than an old two-story farmhouse ... Down in a hollow across the road might be seen the Benton River or creek, now frozen solid.

The car was parked, and they all trooped into the inn, and at once Higby briskly went over and started the large, noisy, clattery, tinny Nickelodeon with a nickel. And to rival him, and for a prank, Hegglund ran to the Victrola which stood in one corner and put on a record of "The Grizzly Bear," ... [4, с. 170].

В данном отрывке произведения присутствует большое количество слов, препятствующих его полному пониманию, поэтому учителю необходимо снять данную трудность. Например, слово *ginger ale* можно показать визуально, но для его объяснения необходимо также озвучить словарную статью, так как имбирным элем является сладкий сильногазированный безалкогольный напиток с ароматом имбиря. *Nickelodeon* – монетный автомат, который воспроизводит музыку.

Посредством использования Google Earth и Google Maps можно показать детям деревню Минавилл, находящуюся в штате Нью-Йорк в США, или же, используя электронный ресурс (компьютер, проектор) и сеть Интернет, а именно Youtube, продемонстрировать танец «The Grizzly Bear», который в действительности существовал в начале XX века в Сан-Франциско. Речка Бентон, протекающая в штате Нью-Йорк, может быть указана на карте или предьявлена через иллюстрацию.

Учитель, имеющий навыки использования программ по созданию видеороликов, может создать видеоряд по данному отрывку и наложить субтитры, что позволит обучающимся глубже погрузиться в произведение в процессе прочтения.

После прочтения можно дать школьникам выполнить тестовые задания на внимательность, например, найти ошибку в написании наименования деревни из прочитанного текста, выявить фонетические ошибки. Опираясь на вышеуказанный отрывок, детям можно предложить нарисовать местность, так как в произведении достаточно подробно описывается место, где происходит действие (ферма, бар «Вигвам», речка Бентон и т.д.), или разработать туристическую брошюру, предлагающую посетить деревню Минавилл и т.п. Не умеющие рисовать школьники могут составить комикс по сюжету выбранного отрывка с использованием пройденной лексики. Для подобного задания можно использовать электронный ресурс «Story board» [5], суть которого состоит в разработке визуального вспомогательного средства, а именно иллюстрации к тексту для чтения. При желании можно разучить с детьми танец “The Grizzly Bear”, так как на просторах YouTube представлены обучающие видеозаписи.

В завершение работы над данным текстом обучающиеся ведут диалог нравственного характера, т.е. о том, чему поучает прочитанный текст.

Таким образом, предтекстовый этап подразумевает подготовительную беседу о том, с чем дети будут знакомиться. В рамках текстового этапа осуществляется снятие трудностей лексического, фонетического, произносительного характера. В процессе чтения обучающиеся знакомятся с территориально-детерминированной лексикой, причем знакомство при возможности осуществляется визуально беспереводным путем (демонстрация различных предметов, о которых говорится в тексте; мест, где действие происходит, если места в действительности существуют и т.п.). На послетекстовом этапе обучающиеся на основе контекста прочитанного текста выполняют креативные упражнения,

связанные с формированием различных психических процессов, т.е. на развитие логики, внимания, памяти, мышления. Далее обучающиеся выполняют различные проектные работы – это может быть иллюстрирование прочитанного текста, инсценирование, написание эссе, газетных статей и т.п.

Подведя итог вышеизложенному, необходимо сказать, что иммерсионное чтение позволяет обучающимся на уроке иностранного языка получать не просто информацию – им предоставляется возможность понять эмоциональную составляющую художественного текста, при этом лучшее понимание зависит напрямую от понимания территориально-детерминированной лексики. Иммерсионное чтение помогает проникнуться духом времени, о котором говорится в тексте, культурой, которую передают территориально-детерминированные слова, расширить знания детей о стране изучаемого языка, а также формировать творческие навыки, воображение и мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кудрявцева, Е.Л.** Технология перспективного (иммерсионного) чтения с этнокультурной доминантой / Е.Л. Кудрявцева, Е.В. Эсаулова, А.А. Анатольева.– URL.: <https://edrid.ru/rid/217.015.946d.html> (дата обращения: 01.10.2020). – Текст: электронный
2. **Нефедова, Л.А.** Культурно-маркированная лексика швейцарского варианта немецкого языка: диатопическое измерение / Л.А. Нефедова. – Текст: электронный // Верхневолжский филологический вестник. – 2018. – № 4. - С. 144-149. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-markirovannaya-leksika-shveysarskogo-varianta-nemetskogo-yazyka-diatopicheskoe-izmerenie/viewer> (дата обращения: 01.10.2020).
3. **Рикер, П.** Герменевтика и метод социальных наук. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. – Москва: Издательство «АО «КАМІ», Издательство «Academia», 1995. – 160 с.; 21 см. – Библиогр.: с. 48-50. – ISBN 5-86187-045-4. – Текст : непосредственный.
4. **Dreiser, Th.** An American Tragedy: novel / Th. Dreiser. – New York: Penguin USA Press, 2010. – 866 p.; 107*170*34. – Библиогр.: с. 170. – ISBN 978-0-451-53155-1. – Текст: непосредственный.
5. Story Board. – URL: www.storyboardthat.com (дата обращения: 02.10.2020). – Текст: электронный.

УДК 821.112.2

Л.В. Трофимова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СОВРЕМЕННЫЙ АВСТРИЙСКИЙ РОМАН: К ПРОБЛЕМЕ ЖЕНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (на материале произведения Ю. Ташлер «Учительница немецкого языка»)

Аннотация. В австрийской литературе «женские» романы занимают определенную нишу. Женщины-авторы повествуют об уникальном опыте женского бытия в мире, о сложностях, связанных с определением женщиной своего места в обществе. Роман Ю. Ташлер «Учительница немецкого языка» представляет собой некий симбиоз детектива и любовной истории.

Ключевые слова: Ю. Ташлер, австрийская литература, детективный роман, любовная история, женская литература.

L.V. Trofimova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MODERN AUSTRIAN NOVEL: TO THE PROBLEM OF WOMEN'S LITERATURE (based on the work of Yu. Tashler " German language Teacher»)

Abstract. In Austrian literature, "women's" novels occupy a certain niche. Women-people tell about the unique experience of female being, about the difficulties associated with determining their place in society. The novel "A teacher of the German Language" by Yu. Tashler is a kind of symbiosis of a detective story and a love story.

Keywords: J. Tashler, Austrian literature, detective novel, love story, women's literature.

Вопрос о существовании «женской литературы» до сих пор носит дискуссионный характер. Женской литературой принято считать тексты, написанные авторами-женщинами. Сегодня появляется ряд терминов, описывающих новое направление в литературе: женская литература (с точки зрения гендерного авторства), феминная литература (с учетом женской эстетики), феминистская (с учетом властных структур патриархата) [1, С.5].

«Женская литература» обусловлена несколькими факторами: автор – женщина и главная героиня – женщина, при этом проблематика связана с женской судьбой, с взглядом женщины на окружающую

действительность [2, С. 21–23]. Несомненно, для «женских книг» характерны те же самые процессы, что и для остальной литературы: поиск новых отношений, смысла жизни, идентичности и т.д. Данное явление исследуется как в отечественном, так и зарубежном литературоведении.

Австрийская женская литература представлена именитыми авторами: И.Айхингер (I.Aichinger, род. 1921) И.Бахман (I.Bachmann, род. 1926), М.-Т. Кершбаумер (M.-T. Kerschbaumer, род. 1936), М. Грубер (M. Gruber, род. 1944), Э.Елинек (E.Jelinek, род. 1946), В. А. Митгуч (A.Mitgutsch, род. 1948), Б.Швайгер (B. Schwaiger, род. 1949), Э. Райхар (E. Reichart, род. 1953), Б. Фришмут (B. Frishmuth, род. 1941), и новыми именами, в России практически неизвестными, Ю. Ташлер (Judith W. Taschler, род.1970), Э. Менасце (Eva Menasse, род. 1970).

Юдит Ташлер родилась в 1970 году в г. Линц в Австрии. Выросла Юдит Ташлер в приемной многодетной семье. Будущая писательница успела поработать и секретарем, и воспитателем, и продавцом автомобилей. Ташлер изучала германистику и историю в г. Инсбрук. Затем несколько лет преподавала немецкий язык. Дебютный роман писательницы «Лето как зима» появился в 2011 году. За второй роман «Учительница немецкого языка» (2013) Ташлер получает премию Фридриха Глаузера.

Ташлер часто спрашивают, насколько автобиографичны ее произведения. Она пишет о темах, которые занимают ее в этом жизненном мире. Но кроме того, Ташлер считает, что у писателя, также должна быть фантазия создавать чужие жизненные ситуации [3].

В романе «Учительница немецкого языка» переплелись разные жанры литературы: это и любовный роман, и детективная история. После того, как главные герои учительница немецкого языка Матильда Камински и автор молодежных книг Ксавер Санд не общались в течение 16 лет, как будто бы, случайно встречаются снова. Ташлер повествует в романе «Учительница немецкого языка» не столько о настоящем, сколько о прошлом.

Ксавер Санд, известный австрийский автор молодежной литературы, приглашен отделом культуры Тироля в конце 2011 года, чтобы провести недельный курс письма в школе в городе Инсбрук. С удивлением 53-летний Ксавер узнает, что учительница немецкого языка участвующих студентов – Матильда Камински, его бывшая спутница жизни.

Они познакомились в 1980 году. В то время они изучали в Вене германистику. Они вместе написали молодежную трилогию, состоящую из томов «Крылья ангела», «Ребенок ангела» и «Ангельская кровь», но опубликовали только под его именем и без упоминания соавтора. Эта трилогия стала своего рода прорывом для Ксавера.

Внезапно Ксавер пропадает. Из прессы Матильда узнает, что через два месяца после расставания он женился на Дениз Зонненфельд, дочери знаменитых и богатых людей. Его брак распался после того, как бесследно исчез из коляски в саду полуторагодовалый сын Якоб. Ксавер и Дениз расстались некоторое время спустя.

Узнав о женитьбе Ксавера, Матильда перенесла нервное потрясение. В искренности ее чувств невозможно не поверить: «Er kam ihr so perfekt und wunderschön vor, und in diesen Momenten dachte sie: Gleich wache ich auf und stelle fest, dass es nur ein Traum war, es ist unmöglich, dass er zu mir gehört» («Он показался ей таким совершенным и прекрасным, и в этот момент она подумала: вот сейчас я проснусь и обнаружу, что это был всего лишь сон, невозможно, чтобы он принадлежал только мне», пер. Л.В. Трофимовой) [6, S. 61].

Шестнадцать лет спустя она, кажется, наконец нашла себе место в жизни: Матильда – учительница немецкого языка.

Пока Ксавер находится в Инсбруке, и работает над литературным проектом, он и Матильда, как и раньше, рассказывают друг другу истории. Они резюмируют свои неудачные отношения. Сложная и захватывающая игра о любви, мести, вине – все идет своим чередом. В конце концов Матильда уговаривает Ксавера обратиться в полицию. На допросе он признается, в том, что произошло на самом деле в день исчезновения сына. Няня Лив Лундстрем поставила коляску с мальчиком в сад. Затем она с Ксавером отлучилась на некоторое время. Когда Лив вернулась к ребенку, коляска была пуста. Его бесследному исчезновению было только одно объяснение: Ксавер забыл закрыть промывочный люк биогазовой установки – и ребенок, должно быть, упал в него.

Только спустя время Ксавер узнает, что приглашение в Инсбрук не было случайностью. После того как Матильда узнала, что она неизлечимо больна, она попросила у ее знакомого в школьном совете, чтобы выбрали молодежные книги Ксавера для запланированной записи семинара в школе. Матильда Камински умерла в 2012 году.

Содержание романа представлено в виде диалогов, писем, небольших рассказов, выдуманных историй, фактов из жизни писателя и учительницы немецкого языка. Возникает бесконечное количество мотивов – месть, любовь, ревность, судьба, случайность, тщеславие, познание. Автор представляет такой

коллаж для того, чтобы читатель получил представление о том, что происходит на самом деле.

Действительно, стилистически Ташлер удается с помощью разнообразных конструкций и неожиданных поворотов снова и снова нарушать выжидательную позицию читателей и подталкивать историю в удивительно новом направлении.

На первый взгляд, может показаться, что данная книга – психотриллер, но, на наш взгляд, это произведение гораздо больше, потому что здесь обсуждается почти все: несостоявшаяся любовь, исчезнувший ребенок, множество драм и поспешных решений.

Что касается содержания романа «Учительница немецкого языка», оно изменилось в процессе написания. Как говорит Ташлер, она «загнала себя в тупик» в процессе написания, и ей потребовалось некоторое время, чтобы выбраться оттуда [5]. Было запланировано так, что Матильда Каминкси действительно держит этого похищенного ребенка писателя Ксавера в плену в своем подвале, и он растет там без общения. Значит, она действительно была роковой женщиной, которая хотела отомстить бывшему любовнику. Но в какой-то момент Ташлер понимает, что необходимо изменить ход событий, и ей пришлось написать последнюю треть романа иначе, чем планировалось. Таким образом, «Учительница немецкого языка» удивила Ташлер, потому что эта фигура так категорически отказалась быть жестокой мстительницей.

Эта история меланхолична и печальна, которая побуждает задуматься. Читатель до последней страницы не узнает, что произошло тогда между героями. Можно догадываться, обвинять кого-то, но в конце концов остается только трагическая, ошибочная, но настоящая любовь.

Любовь, предательство и смерть. Это великие темы жизни, которые Юдит Ташлер лингвистически виртуозно упаковывает в маленькую камерную игру. И именно тихие звуки придают драматическую глубину этой исповеди жизни. Ненавязчиво читателю открывается паноптикум жизненных возможностей. Два человека, предназначенные друг для друга, следуют своим эгоцентричным жизненным планам и упускают друг друга. «Jeder Mensch trägt in sich ein Motiv, ein Thema, das die Partitur und Melodie seines Lebens prägt. Meistens ist es so, dass dieses Motiv stark verwoben ist mit der Herkunft und sich dann über das gesamte Leben ausbreitet und stärker wird. Man schafft es nicht, davon loszukommen, ganz egal, wie sehr man sich bemüht, es zumindest blasser werden zu lassen. Manchen Menschen ist ihr Lebensthema durchaus bewusst, zumindest in gewissen Lebensphasen, manchen wiederum nicht, oft deshalb nicht, weil sie nicht in der Lage sind, es sich einzugestehen. Und oft umspielt ein zweites Motiv das erste und gibt ihm die besondere, persönliche Note» («Каждый человек несет в себе мотив, тему, которая формирует партитуру и мелодию его жизни. Чаще всего этот мотив сильно переплетается с происхождением, а затем сопровождает всю жизнь. От этого никуда не деться, как бы ты ни старался. Некоторые люди хорошо осведомлены о своей жизненной проблеме, по крайней мере, на определенных этапах жизни, некоторые нет, часто не потому, что не могут признаться себе в этом. А второй мотив часто обыгрывает первый и придает ему особую индивидуальность», пер. Л.В. Трофимовой) [6, S. 157].

«Жить – значить потерпеть неудачу», – сказала однажды бельгийская писательница Амели Нотхемб [4]. Последовательно, увлекательно и литературно тонко Ташлер раскрывает эту идею, согласно которой, провал может стать высоким наслаждением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Воротникова, А.Э.** Гиноцентрические романы Германии и Австрии 1970–1980-х гг. /А.Э. Воротникова: дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2008. 443с. – Текст: непосредственный.
2. **Зумбулидзе, И.Г.** «Женская проза» в контексте современной литературы /И.Г. Зумбулидзе. – Текст: непосредственный // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. С. 21–23.
3. Bestseller-Autorin Taschler: Trau Dich! Verschick es! – URL: <https://kurier.at/kultur/bestseller-autorin-judith-taschler-trau-dich-verschick-es/212.541.814> (дата обращения: 23.09.2020). – Текст: электронный.
4. **Judith W. Taschler.** – URL: <https://jwtaeschler.at/de/rezensionen.php> (дата обращения: 23.09.2020). – Текст: электронный.
5. Judith W. Taschler: «Ich war erstaunt über den Erfolg» – URL: https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/2002584-Judith-W.-Taschler-Ich-war-erstaunt-ueber-den-Erfolg.html?em_cnt_page=3 (дата обращения: 23.09.2020). – Текст: электронный.
6. **Taschler J.W.** Die Deutschlehrerin. Wien: Picus Verlag Ges.m.b.H., 2013. 224S. – Текст: непосредственный.

УДК 33:37

Г.С. Тукаева¹, К. Ючан²,

¹Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, Россия

²Хулунбуирский университет, г. Хулун-Буир, Китай

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. Интернационализация высшего образования сопряжена отдельными трудностями, специфичными для всех вовлеченных участников. Несмотря на большое количество трудов по данной проблематике, есть острая необходимость дальнейших исследований на местах с целью определения конкретных мероприятий по интеграции вуза в мировое научно-образовательное пространство.

Ключевые слова: интернационализация, принимающая страна, студенты, образовательная среда, поликультурный класс.

G.S. Tukaeva¹, C. Yuchan²,

¹Bashkir State Agrarian University, Ufa, Russia

²Hulunbuir University, Hulunbuir, China

**CHALLENGES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN THE DIVERSE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract. Internationalization of higher education raises issues specific to every individual participant. Despite many works in this field, there is an urgent need for further research to determine appropriate measures to integrate a particular university into international science and education.

Keywords: internationalization, host country, students, educational environment, culturally diverse classroom.

Contemporary higher education is characterized by internationalization and academic mobility. As Jane Knight claims, internationalization, as well as international student mobility, have changed the higher education landscape. It has brought both benefits and unanticipated outcomes and risks. The scholar rightly believes that it requires "more research and reflection on some important trends and unexpected results" [2]. This paper is aimed to discuss some of the issues in teaching a foreign language to students of different cultural backgrounds.

The focus of this work is a culturally diverse classroom from a teacher's perspective. Thus, one of the authors of the given paper has experienced working in such an environment at home and abroad. The first one was teaching Russian to international students in Ufa, the Republic of Bashkortostan, Russia. The second one was teaching English to Chinese students in Hulunbuir, the Inner Mongolia Autonomous Republic, China. Though two different languages are mentioned, the key distinction is that an international learning environment involves the same teacher working at home and abroad. It requires different teaching methods, tools, and strategies to meet students' needs and make their studies more successful.

A diverse classroom at home seems less troublesome. A teacher is a part of the whole system, and their first mission is to adapt students of different cultural and linguistic backgrounds to a new social and academic environment. It implies developing intercultural understanding. This concept is commonly considered as awareness and appreciation of others' traditions, attitudes, and beliefs. In intercultural communication, scientists believe that social interaction within a multicultural group becomes possible when there is sensitivity to differences in communication, language, and culture. Everyday life in another cultural environment, day-to-day communication with other traditions and values facilitate cultural awareness. The role of a teacher is also crucial. They must know and display respect to the knowledge, values, customs, and beliefs of their own nation as well as of their students'. To make international students feel accepted and confident in the diverse classroom, there must always be open discussions of cultural issues for students to reflect and be aware of them.

It should be mentioned that there are several higher educational institutions in Ufa. They provide numerous Bachelor's, Master's, and postgraduate programs, particularly in every study field. Leaders in the number of international students are the Ufa State Petroleum Technological and the Bashkir State Medicine Universities. The smallest number of foreign learners study at the Bashkir State Agrarian University. However, there is also an upward trend. Just ten years ago, about ten foreigners studied at this University, today there are 174. These are mostly students from the former soviet countries like Kazakhstan, Turkmenistan, Uzbekistan, Tajikistan, and Kyrgyzstan. Now there are several students from Africa (Angola, Ghana, Senegal, Cameroon, Mozambique), Asia (Afganistan), and Latin America (Columbia).

Students from the CIS countries adapt quite quickly, as they practically do not have to overcome the

language barrier; they are aware of the conditions, challenges, and requirements of their new environment, as they know Russian laws, traditions, and culture to some extent. Most of these young people become actively involved in student life from the first days at the University. Students from non-CIS states are also adapted socially by the time of their enrollment due to having taken a preparatory course of Russian as a foreign language. Before becoming a regular student at Russian universities, they acquire essential knowledge on social standards and norms of behavior and communication, as well as traditions and values of Russian culture, some linguistic specifics [6].

There is no doubt, all international students face different difficulties upon arrival in the host country [3; 4]. To understand these issues, there was conducted a survey that involved 79 international students of the Bashkir State Agrarian University. More than half of respondents (53.95 %) said they found it challenging to adapt to new conditions. 47.69% of students associated it with living far away from their families and friends. Nearly one-fourth experienced financial constraints. The mentioned obstacles seem to be shared for any person leaving home for another place, especially when they go abroad to work or study.

As to being an international teacher, there arise working items due to differences in education systems. The first challenge for a foreign teacher in China is the number of students in a group. Chinese classes at universities are mostly overcrowded. It is explained by the rapid growth of a student number and a shortage of qualified teachers [5]. Undoubtedly, the main negative outcome of the overcrowded classroom is the low academic performance of the students. As Turkish scholars claim, too big classes involve many classroom management issues such as monitoring attendance, checking assignments, maintaining control, checking comprehension, and many more [1]. There is hardly enough time for student-teacher interactions that are essential in making learners academically productive.

Another concern in teaching English for Chinese students is a different learning style. Chinese students feel quite confident when everything is done in the chorus. They sound loud and clear when speaking altogether. It is a positive skill that demonstrates their ability to create a strong classroom community where everyone feels confident. However, there is a negative outcome, as well. When students are asked to reply separately, their voice is muted. Confidence is immediately replaced by uncertainty. Meanwhile, the classroom becomes noisy; they lose concentration and do not listen to their groupmate answering. All this develops a negative experience of speaking out in front of other people. As a result, there are students with poor speaking skills.

This is just a preview look at the challenges when teaching a foreign language in another cultural environment. It turns to be very complicated and needs research to find better ways to address the arising problems and provide better opportunities for students to develop necessary competencies and skills.

REFERENCES

1. **Halil Küçükler, Abdullah Kodal.** Foreign Language Teaching in Over-Crowded Classes // English Language Teaching; Vol. 12, No. 1; 2019. – URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/0/0/37888/38502> (access date: 10.10.2020).
2. **Jane Knight.** Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations // Research in Comparative and International Education. Volume 7. Number 1. 2012. – URL: www.wwords.uk/RCIE (access date: 12.10.2020).
3. **Jiaqi Li, Yanlin Wang, Xun Liu, Yusu Xu, Tingting Cui.** Academic Adaptation Among International Students from East Asian Countries: A Consensual Qualitative Research // Journal of International Students. Online Volume 8, Issue 1 (2018), pp. 194–214. © Journal of International Students. – URL: <http://jistudents.org/>. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166766.pdf> (access date : 10.10.2020).
4. **Marta Peris-Ortiz, José M. Merigó Lindahl.** Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace. Springer International Publishing, Switzerland, 2015. – 172 p.
5. **Yuzhuo Cai, Fengqiao Yan.** Chinese higher education and university // Handbook of Chinese Education. Chapter 8. January 2017. – URL: https://www.researchgate.net/publication/314880841_Chinese_Higher_Education_and_University (access date: 12.10.2020).
6. **Zagir A. Latipov, Arthur M. Ziyatdinov, Lyubov A. Demidova, Victor Gerasimov, Maria N. Zaostrovseva.** The problem of adaptation of foreign students studying in Russian universities //Espacios. Especial. Vol. 38 (Nº 56) Year 2017. – URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n56/a17v38n56p27.pdf> (access date : 12.10.2020).

УДК 82.01

Ж.В. Фёдорова,

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

**ДИАЛЕКТИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЛОСОФСКОГО
В ИСТОРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ЯВЛЕННОСТЬ**

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи филологических и философских подходов в историческом повествовании, интерпретируемом автором в контексте дискурсивных практик. Обосновывается положение о том, что жанровые признаки исторического повествования являются классической парадигмой теории литературы, но не отражают в полной мере специфику исторического подхода к событию/явлению. Автором анализируются системные признаки исторического дискурса (соотношение факта и вымысла, единство социального пространства-времени, наличие историософской концепции), обосновывается их влияние на восприятие исторического процесса. Подчеркивается, что в совокупности данные модусы представляют собой сущность исторического дискурса. Автор актуализирует идею их философской интерпретации, что позволяет выявить специфику историзма как казуса исторического бытия.

Ключевые слова: исторический жанр, дискурс, историзм, социальное пространство, социальное время, историософия.

Zh.V. Fedorova,

Kazan state power university, Kazan, Russia

**DIALECTICS OF PHILOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL
IN HISTORICAL DISCOURSE AS AESTHETIC PHENOMENON**

Abstract. . The article is devoted to the analysis of the relationship between philological and philosophical approaches in the historical narrative, interpreted by the author in the context of discursive practices. The article substantiates the position that genre features of historical narration are a classical paradigm of the theory of literature, but do not fully reflect the specifics of the historical approach to an event / phenomenon. The author analyzes the systemic features of historical discourse (the ratio of fact and fiction, the unity of social space-time, the presence of a historiosophical concept), substantiates their influence on the perception of the historical process. It is emphasized that in the aggregate, these modes represent the essence of historical discourse. The author actualizes the idea of their philosophical interpretation, which makes it possible to reveal the specifics of historicism as an incident of historical life.

Keywords: historical genre, discourse, historicism, social space, social time, historiosophy.

Одним из процессов современной науки является интеграция – объединение, взаимопроникновение, взаимодействие, синтез наук и научных дисциплин, стирание граней между ними, изучение явлений на «стыке», возникновение пограничных и интегрированных дисциплин и научных методов. Этот подход можно применить и при анализе жанра исторического повествования, трактуемого нами как исторический дискурс в контексте постмодернистских культурных практик и ожиданий современной гуманитаристики (например, идей С.Н. Зенкина [3, с.160-165]). Не вдаваясь в подробности теории дискурса, отметим только, что дискурс, в отличие от жанра, – это особый вид языковой деятельности, представляющий собой открытый тип текста, или, по В. фон Гумбольдту, «Energieia» (процесс деятельности: «Язык <есть> деятельность» [2, с.70]). И если исторический жанр обладает структурными признаками: couleur locale (изображение местного колорита), историчностью (использованием исторических фактов и персонажей), стилизованным языком [см.: 9], то исторический дискурс – системными: историзмом (соотношением факта и вымысла, которое показывает прошлое как меняющееся бытие), единством социального пространства-времени, наличием историософской концепции, призванной показать объективные закономерности исторического процесса.

Цель статьи – анализ особенностей взаимодействия филологических и философских оснований в историческом дискурсе.

Изначально природа исторического дискурса (как отмечал В.Г. Белинский, он есть «точка, в которой история сливается с искусством», «образное дополнение истории, ее другая сторона» [1, с.42-43]) предопределила амбивалентный подход и к его анализу: в историческом дискурсе история соединяется с литературой и философией, что дает возможность осуществлять историческое познание в самых различных формах. Не зря сущностью исторического дискурса считается его синтетический характер, все более часто он рассматривается как совокупность многих культурологических проявлений, примыкающих к различным литературным родам и видам.

Будучи одной из самых популярных и востребованных эстетических форм (Только в период с 1831 по 1839 гг. в России вышло 93 отечественных исторических романа, что составило более половины всей романной продукции того периода (из 159 наименований) [6, с.419]), исторический дискурс уже в 1830-е гг., когда структурные (жанровые) признаки еще только складывались, актуализировал задачу раскрытия духа народа в различные периоды его бытования, характеристик национального характера. Он считался имперфектом познания, гносеологической полиформой, отражающей дух и характер описываемого исторического момента.

Анализируя исторический дискурс, принято, прежде всего, доказывать или опровергать его историческую достоверность. Для этого обычно «отделяют «правду» от «вымысла» – то, что автор взял от подлинных документов, от того, что он привнес своего, в документах отсутствующего» [7, с. 119]. Некоторые исследователи (например, И.П. Щерблякин) степень достоверности считают главным критерием исторического дискурса. Однако если историк проводит «различие между существенными и несущественными фактами и в этом отношении похож на естествоиспытателя» [5, с. 6], то писатель просто излагать факты не может, он лишь отталкивается от них, разрабатывая психологию героев, их характеры, поведение, а так же фабулу, идею, тематику произведения. Так, Н.М. Карамзин замечал, что исторический факт может оказаться недостоверным в произведении искусства, поскольку его эстетические и функциональные задачи не могут быть сведены к фиксации документальных примет. Специфика осмысления исторических фактов предполагает определенный взгляд автора на историю, на ход исторического процесса, на его закономерности. Отметим, что изображая прошлое, проводя параллель «настоящее – через прошлое», автор проецирует его на современное ему общество.

Дискуссия об историзме как базисе исторического дискурса является концептуальной. Так, в статье «Несколько слов по поводу книги «Война и мир» Л.Н. Толстой писал, что разногласия в описании исторического события неизбежны: «для историка, в смысле содержания, <...> есть герой, для художника <...> не может и не должно быть героев, а должны быть люди» [8, с. 517]; для философа – эпоха в ее диалектике. Писатель всегда и во всем старается показать и понять не деятеля, а человека. Ему важен сам факт события, историку – результат, философу – процесс. Л. Толстой отмечал, что история всегда основывается на документах, писатель же из них «ничего почерпнуть не может, они для него ничего не говорят, ничего не объясняют» [8, с. 518]. Писатель всегда «выводит» свое представление о событиях, поэтому очень часто выводы писателя и историка относительно исторической реальности не совпадают.

Элементом, определяющим сущность исторического повествования как дискурса, является пространственно-временной континуум. История рассматривается как событийная жизнь людей в социальном времени и пространстве.

Социальное пространство – это локус социальных процессов, социальных отношений, социальных практик, социальных позиций и социальных полей, функционально связанных между собой. В историческом дискурсе под социальным пространством можно понимать среду, в которой осуществляются социально-исторические отношения, при этом история воспринимается как форма социальной практики.

Социальное время – время, в котором человеческая активность создает тот или иной исторический тип общества. Люди, создавая социальное время событиями личной жизни, могут относиться к нему как к надындивидуальной внешне заданной и неизменной системе координат. Однако они сами определяют последовательность и границы событий, делят их на этапы, что заставляет обращать внимание на подвижность и неоднородность временных связей.

Социальное время не совпадает с астрономическим, так как это протяженная длительность выполнения общественно-исторических функций. Социальное время обладает качеством обобществлять историческое событие, отправная точка всегда наделена социальными последствиями; это время, воплощенное в событиях, вещах, условиях, создающих их пространственное измерение.

«Ткань» исторического дискурса создается в ходе анализа первоначал бытия и его метаисторического смысла. Это не означает, что происходит механическое сложение отдельных фрагментов планетарной истории. Наоборот, предполагается целостное познание исторического процесса в контексте мировоззренческих проблем, не имеющих однозначного решения на базе *фактов*. Это проблемы первопричины и целенаправленности истории, прогресса и регресса, универсальности и разветвленности, детерминизма и свободы воли.

История воспринимается как «арена общественной борьбы, орудие политики и лозунг искусства» [10, с. 25]. Она является средством познания действительности, «<...> есть центр всех познаний, наука наук, единственное условие всякого развития. История обнимает все» [4, с. 44].

Исторический дискурс – это не литературный жанр, а форма познания и даже своеобразная

философия истории; такой подход позволяет осмыслить суть исторических событий, обобщить бытовые и духовные реалии исторической эпохи. В современной гуманитарной науке исторический дискурс интегрирует историю, филологию, философию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белинский, В.Г.** Полное собрание сочинений: в 13 т. – М.: АН СССР, 1953-1959. Т.1. – 562 с. – Текст: непосредственный.
2. **Гумбольдт, В.** Избранные работы по языкознанию. – М.: ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с. – Текст: непосредственный.
3. **Зенкин, С.Н.** Теория литературы: проблемы и результаты. – М.: НЛЮ, 2018. – 368 с. – Текст: непосредственный.
4. **Киреевский, И.В.** Избранные статьи. – М.: Современник, 1984. – 384 с. – Текст: непосредственный.
5. **Милованова, О.О.** Проблемы художественного историзма в русской критике пушкинской поры. – Саратов: Сарат. гос. ун-т, 1976. – 77 с. – Текст: непосредственный.
6. **Ребеккини, Д.** Русские исторические романы 30-х гг. XIX в. – Текст: непосредственный // Новое литературное обозрение. – 1998. – №34. – С.416-434.
7. **Реизов, Б.Г.** История и теория литературы. – М.: Наука, 1986. – 319 с. – Текст: непосредственный.
8. **Толстой, Л.Н.** Несколько слов по поводу книги «Война и мир». – Текст: непосредственный // Толстой Л. Н. Собрание сочинений: в 12 т. – М.: Правда, 1987. Т. VI. – С.514-525.
9. **Федорова, Ж.В.** Лингвокультурологические маркеры исторического дискурса. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С.204-210.
10. **Щеблыкин, И.П.** У истоков русского исторического романа. – Пенза: Пенз. гос. пед. ун-т, 1992. – 181 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81.23

Л.А. Фурс,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

О КУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТАХ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Для каждой лингвокультурной общности характерно определенное речевое поведение. Знание его особенностей позволяет снять культурные барьеры и способствует успешной коммуникации. Рассмотрение этих особенностей на примере культурных доминант является целью данной статьи. В качестве основных определяются такие культурные доминанты, как настроенность на позитивную тональность, демократизм, политкорректность и индивидуализм. Сравнение англоязычных и русскоязычных примеров подчеркивает специфику этнокультурного сознания, что является важным для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: этнокультурное сознание, культурная доминанта, ценностный ориентир, межкультурное общение.

L.A. Furs,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

ABOUT CULTURAL DOMINANTS OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR

Abstract. Each linguistic and cultural community is characterized with specific communicative behavior. The knowledge of its specifics leads to removing cultural barriers and makes communication successful. This article considers cultural dominants as such specifics. The main dominants are setting a positive tone, democratism, political correctness and individualism. The comparison of English and Russian examples points out ethnocultural conscience peculiarities, which are important for successful intercultural communication.

Keywords: ethnocultural conscience, cultural dominant, value orientation, intercultural communication.

Немаловажное значение наряду с хорошим знанием языка имеет и понимание речевых стратегий с учетом особенностей ментальности человека как члена определенной этноязыковой общности. Как указывает В.В. Колесов, «ментальность – это совокупность типичных проявлений в категориях родного языка своеобразного (сознательного и бессознательного) восприятия внешнего и внутреннего мира» [2]. Специфику этноязыкового сознания рассматривал Н.Ф. Алефиренко, подчеркивая роль

«лингвокультуре» в раскрытии оценочных ориентиров той или иной культуры [1]. Необходимо отметить, что в лингвистических исследованиях, посвященных проблемам этноязыкового сознания, обращается внимание на такие понятия, как культурный фон языковых единиц, культурные коннотации, культурные концепты (о роли культурных коннотаций в формировании оценочного знания см. подробнее: [4]). Целью данного исследования является описание культурных доминант речевого поведения американцев, которые самым тесным образом связаны с ментальностью и этноязыковым сознанием нации. Знание таких доминант делает успешной межкультурную коммуникацию.

Важной доминантой речевого поведения американцев является настроенность на позитивную тональность. Типичным для американцев в выражении своей реакции на различные аспекты окружающей действительности является употребление прилагательных с семантикой позитивной оценки *awesome, great, good: I mean, it was more than beautiful. It was awesome. That's great! That's good! You are awesome/great/ good!* Конструкции с данными прилагательными функционируют в качестве комплиментов, а также выполняют дискурсивную функцию в межличностном общении, когда нужно поддержать плавность речевого взаимодействия и подчеркнуть заинтересованность коммуниканта в речевой теме, его включенность в диалог.

Другим проявлением этой доминанты речевого поведения является стремление избежать фраз с негативной семантикой. В американской истории есть много событий, вызывающих негативные воспоминания, например, теракт в Нью Йорке 11 сентября 2001 г. После этого теракта в стране были усилены меры безопасности, одной из которых стали объявления в городском транспорте *See something, say something* (ср. с русским вариантом: *Если Вы заметили подозрительные предметы, сообщите по телефону...*). Если в англоязычном варианте употреблены лексемы с нейтральной семантикой, то в русскоязычном примере лексема *подозрительный* («видящий во всем для себя опасность, что-л. неблагоприятное» [3]) репрезентирует негативную семантику, вызывая негативные ассоциации.

Проанализируем еще один пример, репрезентирующий доминанту настроенности на позитивную тональность: *Share your thoughts*. Такое объявление можно встретить в торговых центрах и ресторанах (ср. с русским вариантом: *Книга жалоб и предложений*). В русскоязычном примере акцентируется негативная семантика (*жалоба* – «выражение неудовольствия чем-л., сетование на что-л.; официальное заявление, указывающее на незаконное или неправильное действие» [3]), что свидетельствует о конфликте в социальном взаимодействии.

Следующий пример репрезентирует позитивную тональность в коммуникации между школьным учителем и родителями ученика. Школьник нарушил кодекс поведения в школе, что вызвало соответствующую реакцию педагога, избегающего употребление слов с негативной семантикой. Однако, чтобы подчеркнуть, что данное замечание не является комплиментом, педагог использует знаки препинания, функция которых не соответствует коммуникативным условиям: *Liam has been "caught being good"*. В таком виде высказывание имеет статус полимодального, когда за счет дополнительных знаков имеет место приращение смысла.

Второй доминантой американского речевого поведения является демократизм (*демократизм* интерпретируется как простота в общении [5]). Ярким примером демократизма американцев выступает приветствие "*Hi!*", которое произносится при каждой встрече, неважно сколько раз за день вы встречаетесь. Другим способом проявления демократизма в речи является употребление сокращенных форм слов, например, вместо обращения *Madam* часто можно слышать *Ma'am*, или *condo* вместо *condominium*, *bio* вместо *biography*, *veg* вместо *vegetable* и т.п. Словосложение также выступает показателем демократизма в речи американцев, так как в этом случае имеет место усечение слов и соответственно сокращается время на их произнесение: *brunch* → *br(eakfast) + (l)unch*.

Еще одной культурной доминантой речевого поведения в США является доминанта политкорректности. Политкорректность проявляется в уклонении от употребления языковых единиц, которые звучат нетактично и обидно по отношению к другим людям. Так, принято говорить *chairperson* вместо *chairman*, чтобы не подчеркивать половую принадлежность лица (аналогично *spokesperson, camera operator* и т.п.). Для обозначения различных социальных групп населения, не реализовавших свои возможности, в рамках этой культурной доминанты принято употреблять такие единицы: *children with learning difficulties* вместо *retarded children*; *economically disadvantaged* вместо *poor* и др.

Значимой культурной доминантой является также доминанта индивидуализма, типичная для американской нации. Эта доминанта подтверждается тем, что представители данной культуры убеждены в способности человека самому строить свою жизнь, добиваться успеха в любом деле, будь то учеба, карьера, спорт или бизнес. Именно поэтому такое значение придается личному местоимению первого лица *I* – оно всегда пишется с заглавной буквы, указывая на главенствующую роль личности. (сравним с русскоязычным *Вы*, подчеркивающим ориентированность на другого; в русской культуре это указывает

на значимость доминанты коллективизма).

Таким образом, такие культурные доминанты речевого поведения в американской культуре, как настроенность на позитивную тональность, демократизм, политкорректность и индивидуализм отражают ценностные ориентиры представителей данной общности. Их знание является важным аспектом межкультурного общения и позволяет минимизировать коммуникативные неудачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алефиренко, Н.Ф.** Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. 5-е изд., стер. / Н.Ф. Алефиренко – М.: ФЛИНТА, 2016. – 288 с. – Текст: непосредственный.
2. **Колесов, В.В.** Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. – 240 с. – Текст: непосредственный.
3. НСРЯ – **Ефремова, Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 862 с. – Текст: непосредственный.
4. **Фурс, Л.А.** Формирование оценки на основе культурных коннотаций / Л.А. Фурс. – Текст: непосредственный // Культура в зеркале языка и литературы: М-лы 6 Межд. науч. конференции. 17-18 апреля 2018. – С. 60 – 65.
5. Словари онлайн : [сайт]. – URL: <http://www.slovaronline.com> (дата обращения 19.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 80

Э.Ф. Хабибуллина,

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КОНТЕКСТУАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СИМВОЛА «НЕБО» В РОМАНЕ МАРКУСА ЗУСАКА «ВОРОВКА КНИГ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию контекстуальных значений символа «небо» в романе М. Зусака «Воровка книг». В работе рассматриваются определения понятия «символ», а также символические значения понятия «небо» в литературе в целом и в исследуемом романе в частности. На основе анализа случаев употребления слова «небо» в романе представлены его контекстуальные значения и сделаны выводы о роли символа «небо» в романе.

Ключевые слова: символ, контекстуальный символ, небо, национал-социализм, нацистская Германия, Маркус Зусак.

E.F. Khabibullina,

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

CONTEXTUALLY DETERMINED MEANINGS OF THE SYMBOL «SKY» IN THE NOVEL BY MARKUS ZUSAK „THE BOOK THIEF”

Abstract. The article is devoted to the research of contextual meanings of the symbol "sky" in the novel "The book thief" by M. Zusak. The paper considers the definitions of the concept "symbol", as well as the symbolic meanings of the term "sky" in literature in general and in the novel in particular. Basing on the analysis of cases when the word "sky" is used in the novel, its contextual meanings are presented and conclusions about the role of the symbol "sky" in the novel are drawn.

Keywords: symbol, contextual symbol, sky, National Socialism, Nazi Germany, Markus Zusak.

Использование символических значений предмета и цвета – широко распространенное в литературе явление. Слово «символ» происходит от греческого «*symbolon*», что означает «знак», «примета», «признак», «сигнал», «предзнаменование». Символ в литературе – это прежде всего соединение физической картины и её метафизического смысла, это нечто, разделенное на две части: первая часть – это созданный автором образ, вторая – его обозначение, содержание, толкование, тайный смысл. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» А.Н. Николюкина понятие «символ» имеет следующее толкование: «Символ (в искусстве) – это «универсальная эстетическая категория, раскрывающаяся через сопоставление, с одной стороны, со смежными категориями художественного образа, с другой — *знака и аллегории*». В широком смысле символ – это образ, взятый в «аспекте своей знаковости, и что он есть знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа» [2, с. 976-977]. Контекстуальным же символ становится, когда приобретает новые символические значения, отличающиеся от традиционных либо дополняющие их, в рамках какого-либо определённого текста. По мнению А.В. Гизатуллиной, «степень

раскрытия заложенного, иногда неосознанно, автором смыслового и «воздейственного» потенциала зависит от множества характеристик самого текста, от его интертекстуальности, от степени подготовленности читателя» [1, с. 173].

Богатым символами является роман современного австралийского писателя Маркуса Зусака «Воровка книг» (с нем. *"Die Bücherdiebin"*) (здесь и далее перевод автора статьи), послуживший материалом для нашего исследования. Маркус Зусак автор шести романов, наибольшую популярность из которых ему принес роман «Воровка книг». В произведении повествуется о жизни людей в маленьком городке Молькинг, в мирной жизни которого начинают господствовать ужасы национал-социализма. У главной героини романа, девятилетней Лизель Мемингер, нелёгкая судьба: её отец пропадает без вести, а мать вынуждена отдать своих детей на воспитание другой семье. Лизель приезжает в Молькинг (с нем. *Molching*) на Химмель-штрассе (с нем. *Himmelstraße*, «Небесная улица» / «Райская улица») к приёмным родителям, антифашистам, Розе и Гансу Хуберманам. По мере развития сюжета Ганс, отец Лизель, учит девочку читать, выводя буквы краской на стене подвала. Чтение так увлекает её, что она начинает воровать книги и становится настоящей «книжной воришкой».

Особое внимание читателя в процессе чтения книги привлекают описания неба. Небо в романе становится, на наш взгляд, полноценным действующим лицом, второстепенным персонажем, задающим особое настроение роману и меняющим восприятие читателем произведения. Необходимо отметить, что слово «небо» (с нем. *„der Himmel“*) и производные от него слова (*himmelwärts*, *Himmelstraße*, *Himmelsdieb* и т.д.) повторяются в романе 243 раза, что говорит о значимости данного слова в произведении.

В современном русском языке лексема «небо» имеет следующие значения: 1. Видимое над Землёй воздушное пространство в форме свода, купола. // Окружающее Землю мировое пространство. 2. Место, пространство, где, по религиозным представлениям, обитают бог, ангелы, святые и т.п. // Провидение, божественные силы. 3. Обл. Верхняя часть, свод, потолок чего-либо [3]. Небо имеет, как правило, одинаковые образы в философии, мифологии, литературе, искусстве и языке большинства народов: небо означает бесконечность, высоту, высшую власть, порядок во Вселенной, представляется образом рая. Голубое, синее, чистое небо – это в первую очередь символ мира, спокойствия, чистоты и добра.

Однако, попадая в художественный контекст, в условиях определённого семантического окружения слово, тем более слово-символ, приобретает новые оттенки, новые коннотации, данные ему автором. В результате анализа случаев употребления слова «небо» в романе «Воровка книг» можно сделать вывод, что в произведении оно приобретает следующие контекстуально обусловленные символические значения:

1. *Небо в названии улицы, как символ причастности к чему-то масштабному.* Слово «небо» используется в романе в названии улицы Химмель-штрассе (в переводе «Небесная улица»), на которой живут новые родители Лизель. Химмель-штрассе – особый маленький мир, предположительно прототип Германии, над которой нависли ужасы национал-социализма. Но почему же эта улица получила такое название? Это далеко не райское место, а напротив, бедный район. Можно предположить, что Химмель-штрассе – часть необъятного неба в подтверждение нашему предположению о том, что эта улица – маленький прототип Германии.

2. *Небо как символ душевных мук жертв национал-социализма.* Небо и облака в романе наделяются человеческими качествами. Облака в романе могут спотыкаться друг об друга, извиняться и продолжать бродить по небу, пытаясь найти себе место, словно души людей, которые были вынуждены выживать в условиях нацистского режима.

3. *Небо как символ надежды, веры, мечтаний.* Взгляд Лизель бывает часто устремлён в небо. Небо для девочки – «шкатулка» для её мечтаний и надежд, успокоение и отвлечение от реального мира. К тому же в своих молитвах и просьбах герои романа чаще обращались к небесам, нежели к Богу: *„Bitte, flehte er einen Himmel an, den er nicht sehen konnte, bitte beschütze Rudi“* [4, с. 385].

4. *Небо как символ Германии.* На протяжении всего романа практически отсутствуют положительные характеристики неба: небо всегда мрачное, тёмное, пугающее, что отражает состояние немецкого народа во время войны, а облака на небе – огромные, сделанные человеческими руками зияющие дыры на «теле неба», похожие на «угольно-чёрные бьющиеся сердца» (*„kohlefarbenen Wolken, die wie schwarze Herzen schlagen“* [4, с. 271]).

5. *Небо как символ мира.* В описаниях Сталинграда в годы войны, небо представляется белым, как выбеленная простыня. В то время как для описания неба в Германии, рассказчик использует тёмные цвета.

6. *Небо как символ беды, нависшей над мирным народом.* Голубое небо символизирует мир и спокойствие. В романе же небо над Германией приобретает чёрный, красный и жёлтый цвета, напоминающие немецкий флаг. В связи с чем небо в произведении становится контекстуальным символом беды, нависшей над каждым притихшим домиком Молькинга.

7. *Небо как символ господства и власти.* Небо, окрашенное в черный, красный и желтый цвета, на котором к тому же рассказчик различает знак свастики, может также говорить о господстве фашистской идеологии в стране, а также о масштабах распространения беды, ставшей результатом этой идеологии.

8. *Небо как символ свободы и снятия ограничений.* Макс Ванденбург, беглый еврей, живущий в подвале Хуберманов – собирательный образ угнетенных в годы войны граждан. Макс не выходит на улицу и мечтает о небе, слушая рассказы о нём от своей верной подруги Лизель. Однажды он даже становится «вором неба» („*der Himmelsdieb*“): в ночь бомбардировки города, когда все жители находятся в бомбоубежищах, Макс решает «украсть кусочек неба». В связи с этим справедливо будет предположить, что небо здесь предстаёт в качестве символа свободы и преодоления ограничений. К тому же, в романе Макс Ванденбург представлен в образе птицы – символа свободы и воли, для которой небо – естественная среда обитания.

Таким образом, небо, становясь контекстуальным символом, приобретает в романе особую художественную силу. Маркус Зусак – талантливый современный писатель, который дает символам новое звучание, забывая при этом о стереотипных образах. Уникальной особенностью романа является эмоционально-образное влияние на читателя благодаря использованию различных символов, в том числе символа неба. Небо в романе – это не просто огромное пространство над головой, а особый источник информации, меняющий настроение романа. Рассказчик одушевляет небо, делая его действующим лицом. Небо выслушивает молитвы немецкого народа (символ надежды), даёт оценку приходящим событиям (символ мира), и даже рассказывает о душевных и физических страданиях целых народов (символ беды, нависшей над жизнями мирных людей).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гизатуллина, А.В.** Падение Берлинской стены в творчестве немецкоязычных авторов: проблема рецепции / А.В. Гизатуллина – Текст: непосредственный // Литература в диалоге культур: проблемы рецепции инокультурного текста: коллективная монография / Отв. ред. А.М. Борисов, Е.М. Шастина. – Елабуга: Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. – С. 173-195.
2. **Николюкин, А.Н.** Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПКи Интелвак, 2001. – 1600 с. – Текст: непосредственный.
3. **MAC** – Словарь русского языка: в 4-х томах / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1985–1988. – URL: <http://rus-academicdict.slovaronline.com> (дата обращения 4.10.2020). – Текст: электронный.
4. **Zusak, Markus.** Die Bücherdiebin / M. Zusak. – Pößneck: GGP Media GmbH, 2010. – 439 S. – Текст: непосредственный/

УДК 372.8

Г.А. Хамитова,

Инновационный Евразийский Университет, г. Павлодар, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анкетирования учителей-предметников г. Павлодара (Казахстан) по формированию когнитивных навыков при интегрированном обучении. Фокус сделан на навыках обучения, типах заданий и аутентичных обучающих материалах.

Ключевые слова: интегрированное обучение, анкетирование, учителя-предметники, когнитивные навыки, навыки обучения, типы заданий, аутентичные обучающие материалы.

G.A. Khamitova,

Innovative Eurasian University, Pavlodar, Kazakhstan

FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE SKILLS WITH INTEGRATED TRAINING

The article discusses the results of a survey of subject teachers in Pavlodar (Kazakhstan) on the formation of cognitive skills in integrated learning. The focus is on learning skills, task types, and authentic training materials.

Keywords: integrated learning, questionnaires, subject teachers, cognitive skills, learning skills, types of tasks, authentic training materials.

В рамках Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы [1] было предложено начать поэтапный переход на обновлённое содержание образования. Одно из особенностей обновленного содержания образования - преподавание предметов

общественно-гуманитарного и естественного-математического цикла на английском языке.

Необходимость обновленного содержания вызвана рядом причин, среди которых увеличение значимости иностранного языка в мире, потребность развития общих знаний у учеников на иностранном языке, возможность обучения детей практическому применению полученных знаний, использование современных методов обучения иностранному языку, а также смена фокуса преподавания на формирование мыслительных навыков высшего порядка.

Обновленное содержание образования как в школе, так и в высших учебных заведениях, позволяет подготовить специалистов в различных профессиональных областях, владеющих иностранным языком и имеющим, таким образом, доступ к последним достижениям науки.

Что касается частных целей, то обновление содержания образования вызвано необходимостью улучшения качества преподавания естественно – научных предметов, преподающих по интегрированной методике и разработанных в соответствии с лучшими мировыми практиками.

В данной статье будут рассмотрены вопросы обучения когнитивным навыкам, являющимися, на наш взгляд, ключевыми при формировании мыслительных навыков вообще, и навыков высшего порядка, в частности.

По мнению исследователей, когнитивные навыки или навыки мышления – это процессы, происходящие во время мыслительной работы мозга и обучения различным навыкам, которые необходимы учащимся для успешного обучения в школе. Учащиеся обучаются спектру навыков от конкретного, элементарного (знание, понимание, применение) до абстрактного, высокого уровней (анализ, синтез, оценка), такому как обработка информации, определение и классификация информации, абстрактное мышление и навыки построения гипотез» [2, с. 20].

Нами были проанализированы ответы учителей–предметников на вопросы разработанной нами анкеты по формированию когнитивных навыков. Кроме того, по итогам анкетирования, были разработаны рекомендации учителям-предметникам для совершенствования методики преподавания в части обучения когнитивным навыкам на интегрированных уроках.

Целью анкетирования учителей-предметников являлось изучение особенностей обучения когнитивным навыкам при использовании интегрированной методики в старшей школе. Мы включили в анкетирование не только вопросы о видах когнитивных навыков, но и о типах заданий, навыках обучения и обучающих материалах. Задания, формирующие навыки мышления, рассматриваются нами во взаимосвязи с навыками обучения.

Всего было опрошено двадцать семь учителей-предметников из различных школ города Павлодара. Респондентами были учителя-предметники, обучающие предмету естественно-математического или общественно-гуманитарного цикла на английском языке, а также учителя английского языка, которые преподают предмет совместно с учителями – предметниками. Среди них 96% опрошенных респондентов – женщины, 4% - мужчины. Стаж работы по интегрированной методике от года до 8 лет.

Первый раздел был посвящён обучаемым видам когнитивных навыков. Среди наиболее часто используемых навыков: *remembering* (активация предыдущих знаний) – 85,1%; *ordering* (распределение вещей по порядку) – 81,4%; *comparing and contrasting* (нахождение сходств и различий) – 88,8%; *creative thinking / synthesis* (создание творческих идей и мыслей, активация предыдущих знаний) – 92,5%; *evaluating* (оценивание) – 85,1%.

Таким образом, можно утверждать, что 85% опрошенных учителей-предметников отдают предпочтение постоянной практике развитию навыков когниции. Этот факт указывает на то, что подавляющее большинство учителей понимают сущность когнитивных навыков, владеют информацией по их классификации и активно используют задания по формированию навыков низшего и высшего типов мышления на своих занятиях.

Второй раздел анкеты касался разновидностей используемых заданий интегрированной методики. Из ответов респондентов можно сделать вывод, что наиболее используемыми типами заданий являются следующие: *editing* (редактирование) – 74%; *guessing from context* (предположение исходя из контекста) – 77%; *note taking* (конспектирование, написание заметок) – 70,3%; *red and green circles (true or false/правда или ложь)* – 88,8%; *scrambled eggs* (учащиеся расставляют предложения в правильном порядке, учитывая тему урока) – 70,3%; *vital visuals* (ключевой наглядный материал для обучения) – 85,1%.

Похвально, что учителя - предметники имеют такого рода задания в своем арсенале, но желательно больше внимания обращать на задания, формирующие навыки высшего порядка. Ведь основной целью формирования навыков мышления высшего уровня учащегося является расширение мыслительных операций для эффективного решения научных, практических и социальных задач.

Виды навыков обучения, используемые учителями- предметниками стали вопросом третьего

раздела. По результатам анкетирования, 46,2% учителей- предметников обучают навыкам обучения. Наибольшее внимание уделяется развитию таких навыков как *skimming* (чтение на общее понимание текста) - 96,2%, *summarizing* (подведение итогов) - 96,2%, *solving problems* (решение проблемы) – 92,5%, *scanning* (чтение с извлечением детальной информации) – 88,8%, *reviewing work* (обзор выполненной работы) – 81,4%, *cooperating with others* (сотрудничество с другими учащимися) – 88,8%.

К сожалению, приходится констатировать, что только половина опрошенных учителей уделяют внимание формированию навыков обучения. Одной из причин, на наш взгляд, может являться недостаточная методическая подготовленность части учителей-предметников в области интегрированного обучения. И вопрос методического сопровождения учителей-предметников, работающих по интегрированной методике, все еще остается актуальным.

Четвертый раздел посвящен использованию обучающихся, в том числе, аутентичных материалов. По результатам опроса, 36,7% респондентов не используют аутентичные материалы на интегрированных уроках, 66,6% отдадут предпочтение аутентичным аудиоматериалам, 60% опрошенных выбирают популярный британский сайт www.teachingenglish.org.uk. Среди причин неиспользования аутентичных материалов можно назвать недостаточный уровень владения английским языком учителями-предметниками. Этот факт подтверждается ответом на вопрос анкеты об уровне владения английским языком.

Кроме того, в данном разделе анкетирования учителя могли перечислить материалы, которые они используют в практике преподавания на постоянной основе. Изучив данные, можно заметить, что больше половины материалов не относятся к собственно интегрированной методике. Данный факт можно объяснить тем, обучающие материалы учителя используют для повышения уровня владения английским языком, а не для изучения особенностей интегрированной методики.

По итогам анкетирования складывается следующая картина:

- 1) учителя- предметники имеют определенные знания по интегрированной методике и понимают суть формирования когнитивных навыков;
- 2) владея широким спектром заданий, учителя прилагают усилия для формирования и развития когнитивных навыков у учеников;
- 3) на интегрированных уроках реальное соотношение заданий по формированию навыков низшего и высшего уровней (LOTS/HOTS) составляет примерно 80/20, т.е. учителя – предметники чаще задействуют задания на формирование навыков низшего порядка, тогда как идеальное соотношение заданий 40/60 или 50/50.

Основываясь на результатах анкетирования, хотелось бы порекомендовать учителям-предметникам не ограничиваться типами заданий на формирование когнитивных навыков, которые они неоднократно используют; пополнять и расширять свой банк заданий по CLIL, тем самым поддерживая интерес учеников и повышая качество обучения английскому языку и предмету.

Также не стоит забывать о балансе соотношения заданий по формированию навыков низшего и высшего уровней мышления (LOTS и HOTS) при составлении планов урока, так как учитель не должен отдавать предпочтение запоминанию и повторению материала, а равным образом задействовать навыки когниции высшего порядка и сбалансировано подходить к обучению контента и языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования и науки РК на 2016-2019 гг. Астана, 2016. – Текст: непосредственный.
2. **Kay Bentley** (2010) *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press. – Текст: непосредственный.

УДК 82.09

Н.А. Чалых,

Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, Россия

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА «ЕВРОПЕЙСКИХ ПИСЕМ» В.К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА

Аннотация. В данной статье исследована жанровая специфика «Европейских писем» В.К. Кюхельбекера. Традиция «Писем русского путешественника» Н.М. Карамзина была продолжена В.К. Кюхельбекером, который передал в своем произведении эмоциональное отношение героя к событиям, происходящим в Европе, в жанре «письма». В результате исследования раскрыто осмысление В.К. Кюхельбекером новой литературной формы, соединяющей черты романтической элегии, античной утопии, сентиментального путешествия и эпистолярного жанра. Авторы анализируют роль фантастики в

формировании оригинальной концепции и структуры произведения: использование специфических параметров времени, применение мифо-фольклорных приемов.

Ключевые слова: письмо, путешествие, фантастика, романтизм, элегия, утопия, философия.

N.A. Chalyh,

Tyumen industrial university, Tyumen, Russia

THE GENRE SPECIFICITY OF "THE EUROPEAN NOTES" BY W.K. KUCHELBECKER

Abstract. In this article analyzes the epistolary genre on the example of "European letters" by V.K. Kuchelbecker. The tradition of "Letters of the Russian traveller" by N. M. Karamzin was continued by V.K. Kuchelbecker, who conveyed in his work the emotional attitude of the hero to events taking place in Europe in the genre of "letters". As a result of the research, V. K. Kuchelbecker's understanding of a new literary form that combines the features of romantic elegy, ancient utopia, sentimental travel and the traditional epistolary genre, which assumes subjectivity of presentation and correspondence dialogue with the reader, is revealed. The authors analyze the role of fantasy in the formation of the original concept and structure of the literary work: the use of specific parameters of time, the use of myth-folklore techniques.

Keywords: letter, travel, fantasy, romanticism, elegy, utopia, philosophy.

«Европейские письма» - это художественное произведение в прозе, которое было написано В.К. Кюхельбекером в традициях «Писем русского путешественника» Н.М. Карамзина. Целью нашего исследования является определение жанровых особенностей «Европейских писем» В.К. Кюхельбекера.

«Европейские письма» - описание воображаемой экспедиции в Европу далекого будущего, попытка дать оценку современным автору событиям сквозь призму времени представителем иной культуры. Жанр, в котором происходит постижение происходящих событий во времени и пространстве в литературоведении носит название «путешествие». В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» жанр «путешествие» определен как описание путешественником точных сведений о каких-либо, первым делом, «незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, дневников, писем» [7, с.839]. Существует мнение, что на произведение В.К. Кюхельбекера повлияли русские и европейские традиции данного жанра.

В Англии в первой половине XVIII века были написаны различные произведения в форме жанра «путешествия» (Дефо, Свифт, Смоллетт), в основе которых лежала одна общая авторская цель – писатели стремились отобразить увиденную реальность бытия в деталях и разных ракурсах. По словам Карамзина Н.М., они не только порицали жестокость бытия, но и раскрывали «живую жизнь – источник будущего ее обновления» [5, с.14].

В России начало развитию этого жанра в средние века положило «Хождение Даниила Афанасия Никитина за три моря». Период расцвета данного жанра приходится на XVIII век. Наглядным примером является «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева (1790), в котором автор рисует драматический образ эпохи через описание сцен народной жизни в эпоху крепостного права.

«Письма русского путешественника» Н.М. Карамзина (1795) оказали важное влияние на развитие жанра. Традиция «Писем русского путешественника» Н.М. Карамзина была продолжена В. Кюхельбекером. Автор передал в своем произведении эмоциональное отношение героя ко всему увиденному на Западе в жанре «письма». По мнению Н.М. Карамзина, жанр «письма» - это рассказ о сокровенном, душевные переживания героя [5, с.17]. «Эпистолярный стиль – традиционная форма сентиментального повествования XVIII – начала XIX в. («Новая Элоиза» Руссо, «Страдания юного Вертера» Гете)» [2, с.51]. В. Кюхельбекер применил устаревшую литературную форму, предполагающую непосредственное обращение к читателю, для воплощения оригинального содержания. В «Письмах» обнажается психология героя, его внутренний мир и переживания. Герой обращается к читателю с вопросом, какими словами выразить чувства, «с которыми я в первый раз вступил на сей классический берег, на сей феатр минувших всемирных происшествий?» [6, с.307]. В.Е. Ветловская подчеркивает разницу между жанром «письма» и другими жанрами. И это отличие состоит в том, что «автору принадлежат не отдельные, выхваченные из контекста высказывания, а все произведение, и не отдельные, выхваченные из контекста мысли героев, а идейная концепция в целом» [2, с.52]. Отсюда следует, что отличительной чертой «Европейских писем» В. Кюхельбекера является связь двух жанров: «путешествия» и «письма». Следует заметить, что данное произведение продолжает уже сложившиеся в русской и европейской литературе традиции, но В.К. Кюхельбекер привносит свое понимание литературной формы, дает жизнь собственному герою-рассказчику.

Путешественник В.К. Кюхельбекера – представитель цивилизации свободы (Америки), философ, размышляющий о своеобразии европейских наций и о перспективах развития человечества в целом.

Перенос событий в отдаленное будущее не только решает проблемы цензуры, но и позволяет герою-визионеру оценивать события, современные автору, с точки зрения более совершенного человека будущего, продвинувшего далеко вперед по пути к "высшей степени человечности" [6, с.307].

Начало путешествия - 1 июля 2519 года, место - Кадикс (явный намек на восстание 1819 года). Для героя "Писем" это драматическое событие - одно из многих в кровавой истории Испании, распространившей "суеверие и жестокость" на Новый Свет. Однако эти негативные факты, по мнению путешественника, уравниваются вкладом испанцев в мировую культуру, сокровища которой не доступны потомкам гордых испанских грандов, скатившихся в первобытное состояние, но не утративших чванливости (на наш взгляд, это явная аллюзия IV части "Путешествий Гулливера" Дж. Свифта).

Жанр «путешествия» подразумевает перемещения в пространстве и быстро сменяющиеся друг друга эмоции. Читатель следует за путешественником по дороге, полной трудных психологических переживаний – дороге разрушений. Испания, Генуя, Рим изображаются в трагедии упадка. Герой отправляется на поиски былого величия, славы, просвещения и не находит даже развалин. Он замечает, что некогда величественная Генуя, грозный и почитаемый город, превратился в бедную деревню [6, с.307]. Таким образом, можно выделить первую отличительную черту «Европейских писем» - связь традиционной структуры произведения с фантастикой, использование специфических параметров времени.

Отличительной чертой «Европейских писем» В.К. Кюхельбекера является основательность поставленных философских вопросов. Автора беспокоят такие темы как: творчество и распад, созидание и разрушение, нарушение равновесия в мире, свобода и рабство.

Кюхельбекер, размышляя о миропорядке, ссылается на общеизвестные афоризмы, а именно, на афоризм Архимеда: «Дайте мне точку вне земли, и я сдвину землю с ее оси». Автор выступает против такого призыва. Итог опрометчивых поступков показан на примере Европы. Герой видит, что катаклизмы уничтожили даже развалины древних городов. Безрассудные действия стерли с лица Земли великие империи, сокрушив тем «самое орудие разрушения» [6, с.316].

Подчеркнем, что Кюхельбекеру была близка философская позиция Путешественника Карамзина, уверенного, что любые насильственные действия смертельны для нации. По мнению писателя, любое общество с богатой историей является сакральным для подданных и «в самом несовершеннейшем надобно удивляться чудесной гармонии, благоустройству, порядку» [5, с.20]. Мысль о гармонии в мире стала одной из главных в русской литературе, в частности в романе «Фрегат «Паллада» И.А. Гончарова. Недзвецкий писал о данном произведении: «Его влечет миропорядок, отвечающий в такой же мере целям и ценностям индивида, как и правам и требованиям целого» [4, с.62]. Идеал человеческого существования Гончаров и Кюхельбекер видят в синтезе духовных и материальных ценностей, в межнациональном взаимообогащении, дающих человеку ощущение цельности личности. Тема миропорядка, волнующая В.К. Кюхельбекера, была продиктована воспоминаниями о наполеоновских войнах, вторжениях на чужие земли, разрушениях.

Утопические взаимоотношения между правителем и народом показаны в "Письмах" при описании русской колонии в Калабрии. Старшина колонии с говорящей фамилией Добров - идеальный гражданин: хозяйственный, аккуратный, относящийся к стоящим ниже него с отеческой заботой, вся его деятельность направлена на благо общины. Перенос действия в далекое будущее позволяет В. Кюхельбекеру описать идеальное общество, представляющее частичку идеальной России будущего.

Новизна «Европейских писем» Кюхельбекера заключается в использовании традиционных мифопоэтических приемов, которые характерны для фольклора. В стиле народных традиций, используя мифопоэтические законы, В.К. Кюхельбекер применяет прием бинарных оппозиций, что представляет третью особенность «Европейских писем». Героя поражают руины храма святого Петра, символе величия христианской Европы, днем и ночью [с.312]. Соотношение прошлого и настоящего подчиняется методу бинарных оппозиций. Автор выделяет прошлую славу и нынешнюю разруху. Путешественник философствует о происходящем и убежден, что мудрость и гуманность человечества растворятся в гармонии целого в "конце времен". «Так, думал я, и род человеческий в ту ночь, которая настанет после его дня, явится преображенным; все его несчастья, все мнимые разрушения утонут в гармонии целого» [6, с.312]. В данной цитате можно отметить такие бинарные оппозиции, как день-ночь, разрушение – гармония, преходящее - вечное.

Необходимо отметить, что прием бинарных оппозиций переходит и на проблему связи времен. Будущее строится на фундаменте прошлого. Кюхельбекер отмечает, что драгоценный опыт прошлых веков не исчез бесследно, он живет в нашей памяти, в наших душах [6, с.313].

Кюхельбекер применяет прием бинарных оппозиций и в своих размышлениях над своеобразием народов. Данные раздумья были традиционными для жанра «путешествия». Оригинальность «Европейских писем» Кюхельбекера заключается в том, что народы имеют взаимоисключающие качества. Мысль о

восходящем развитии человечества (выражаясь современным языком, эволюции) прослеживается в описании отдельных наций. Французов он называет "распущенными детьми" [6, с.315], англичан - "мужами": "У них всегда были гражданские права, но несмотря на свою силу и мужественность, их отличали корыстолюбие, нечувствительность [6, с.316].

Таким образом, "Европейские письма" В.К. Кюхельбекера являются оригинальным литературным явлением, отличающимся от предшествующих произведений аналогичного жанра. Во-первых, смещая параметры времени, автор снимает ограничения, налагаемые цензурой. "Письма" представляют собой оценку современных автору событий, прогноз их последствий для наций, не преодолевших своих пороков, а также описание утопии, возможной при реализации идеалов "новой человечности". Во-вторых, произведение выделяет элегическая тональность об обреченности, неизбежности упадка старого мира (современного автору) и философских раздумий о соединении времен, поколений, о сущности и предназначении человека. В-третьих, "Европейские письма" представляют интерес своеобразием использования сложившимся мифо-фольклорным структурных приемов. Автор играет с дихотомией "старого"- "нового", описывая Запад как дикую пустошь, намекая на новые центры развития цивилизации, одним из которых будет Россия. Закат Европы, очевидный для В. Кюхельбекера, не означает конца человечества, которое, подобно младенцу, растет и развивается. Стагнация или деградация отдельных наций лишь подтверждает общую идею: процветания достигнут те, кто построил свое общество на идеях свободы и уважения человеческого достоинства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Верховская, Н.П.** Карамзин в Москве и Подмоскowie. М.: Московский рабочий, 1968. - 95 с. – Текст: непосредственный/
2. **Ветловская, В.Е.** Роман Ф.М. Достоевского «Бедные люди».Л.:Худож. лит., 1988.- 208 с. – Текст: непосредственный/
3. **Гончаров, И.А.** Собрание сочинений. Том 3. Фрегат «Паллада». С-П.: Наука, 2000.- 854 с. – Текст: непосредственный.
4. История русской литературы XI – XIX в. / Под ред. В.И. Коровина, Н.И. Якушина. – М.: Рус. слово, 2001.-592 с. – Текст: непосредственный.
5. **Карамзин, Н.М.** Письма русского путешественника. М.: Правда, 1980. - 608 с. – Текст: непосредственный.
6. **Кюхельбекер, В.К.** Сочинения. Л.: Худож. лит., 1989. – 575 с. – Текст: непосредственный.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2002. – 1600 с. – Текст: непосредственный.
8. **Недзвецкий, В.А.** И.А. Гончаров – романист и художник / В.А. Недзвецкий. М.: Изд-во МГУ, 1992. – 173 с. – Текст: непосредственный.
9. **Степанов, Н.Л.** Письма Пушкина как литературный жанр. – Текст: непосредственный // Н.Л. Степанов. Поэты и прозаики, - М.: Худ. лит-ра, 1966, - 360 с.
10. **Тайлор, Ш.** Деловая переписка и образцы документов / Пер. с англ. С.Л. Могилевского. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. - 384 с. – Текст: непосредственный.
11. **Тынянов, Ю.Н.** Литературный факт,- М.: Высшая школа, 1993- 319 с. – Текст: непосредственный.
12. **Успенский, Б.А.** Поэтика композиции: структура художественного текста и типология композиционной формы - М.: Искусство, 1970. - 223 с. – Текст: непосредственный.
13. **Шмелева, Т.В.** Модель речевого жанра. – Текст: непосредственный // Жанры речи. -Саратов: Колледж, 1997. - с. 88-98.
14. **Янко, Т.Е.** Коммуникативные стратегии русской речи - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 384 с. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1

А.А. Чусова,

Научный руководитель – Е.М. Шастина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье раскрываются возрастные особенности старшекласников и обусловленные ими эффективные способы повышения уровня мотивации старшекласников к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, мотив, раннее юношество, иностранный язык, воспитание, обучение.

A.A. Chusova,

Scientific supervisor – E.M. Shastina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF FORMATING
SENIOR PUPILS' MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article reveals the age characteristics of senior pupils and the resulting effective ways to increase the level of their motivation for learning a foreign language.

Keywords: motivation, motive, early adolescence, foreign language, upbringing, training.

В силу расширения межгосударственных связей сфера применения иностранного языка в повседневной жизни увеличивается с каждым годом. Благодаря этому школьники и их родители все серьезнее относятся к изучению иностранного языка в школе. Несмотря на это, не каждому ученику удастся поддерживать необходимый для успешного усвоения материала уровень мотивации.

Проблема мотивации имеет исключительную важность для любого вида деятельности, включая процесс познания. Начав изучение иностранного языка, каждый ученик, как правило, демонстрирует высокую мотивацию. Учащемуся хочется говорить на иностранном языке, контактировать с носителями других культур, узнавать о жизни в других странах. Однако процесс изучения иностранного языка долгий: он включает многочисленные этапы преодоления трудностей, заставляет выходить за рамки логики родного языка, и количество лексических и грамматических единиц вынуждает учеников усомниться в достижимости конечного результата [2, с. 51].

Повышение уровня мотивации является одним из главных вопросов педагогики. В современной педагогике ученик рассматривается в качестве субъекта процесса обучения. Для того чтобы мысль стала подлинным приобретением личности, необходимо, чтобы она не только отразилась в сознании в своем объективном значении, но и приобрела для личности определенный смысл [3, с. 121]. Позиция ученика как субъекта обучения возможна лишь при его активности, то есть при высоком уровне мотивации. Именно желание и умение учиться характеризуют школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего вместе с тем такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность и ответственность [1].

Ученик, обладающий высоким интересом к языку, рассматривает учителя в качестве источника получения новых задач и инструментов. Он добывает знания самостоятельно, и эти знания для него обладают особым значением. Такой ученик занимается дополнительно, он находит интересные ему ресурсы, а их усвоение каждый раз становится маленькой ситуацией успеха.

Д.Б. Эльконин считает, что побуждать к учению должно само содержание предмета. Сформированность потребности в познавательной деятельности будет всегда побуждать ученика учиться. Мотивация, заключенная в самом материале предмета, однозначно, является самой "правильной" и эффективной в долгосрочной перспективе. Несмотря на это, у учителя не всегда получается сформировать данный интерес, и появляется необходимость в использовании других способов повышения мотивации учеников.

Вопрос мотивации находится на стыке понятий "обучение" и "воспитание". Таким образом, учителю необходимо обращать внимание не только на предметную область, но и на личностное развитие ученика. Процесс повышения мотивации неразрывен с процессом формирования мировоззрения и личностных ценностей.

Мотивация - это процесс действия мотивов, совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности и ее поведения [4, с. 81].

Согласно М.В. Матюхиной, существует 2 группы мотивов учения:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

- 1) мотивы, связанные с содержанием учения;
- 2) мотивы, связанные с самим процессом учения.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

- 1) широкие социальные мотивы;
- 2) узколичностные мотивы;
- 3) отрицательные мотивы [6, с. 15-16].

Как уже было сказано выше, различные мотивы обладают различным потенциалом эффективности. Эффективность каждого так же обуславливается возрастными психологическими характеристиками.

Согласно возрастной периодизации В.А. Кручинина, возраст старшеклассников соответствует

периоду ранней юности.

Социальная ситуация развития юношей характеризуется переходом к самостоятельной жизни. Подростки демонстрируют свою независимость от взрослых и пытаются доказать, что они больше не дети. Рутинность и монотонность школьной жизни утомляет учеников, они начинают проявлять творческую инициативу и предлагать свои идеи. Творческая активность помогает освободиться от власти рутинных представлений, дает свободу ученикам, демонстрирующим дивергентное мышление, часто не поощряемое учителями. Ученики пытаются уйти от навязчивой опеки учителей и родителей, интеллектуальные изменения также способствуют повышению уровня их творческого потенциала.

Наряду с этим, у школьников расширяется сфера интересов, их начинает беспокоить нравственность, культура и политика. Большое количество тем находят эмоциональный отклик в юношеской аудитории. Раннее юношество - основной период развития чувства долга, морального негодования, сочувствия, радости и горечи за других, даже не самых близких людей, формирования собственных принципов. У старшеклассников возрастает продолжительность их эмоциональных реакций, а также увеличивается количество способов реагирования на события [5, с. 187].

Опираясь на основные характеристики старшеклассников, представляется возможным отобрать самые эффективные мотивы учения по классификации М.В. Матюхиной:

1) мотивы, связанные с содержанием учения. Данный мотив предполагает, что содержание предмета вызывает интерес ученика и побуждает его учиться. Учитель стремится выстраивать уроки таким образом, чтобы лексические единицы, грамматические явления языка были представлены в интересном ученикам контексте. Для старшеклассников такими темами могут стать нравственные, социальные проблемы, политика, культура, страноведение, а также темы, перекликающиеся с личными интересами учеников.

В данную группу мотивов также входят мотивы успеха, которые позволяют использовать уже достигнутые результаты и успехи в качестве толчка к усвоению новых знаний. Более того, учитель может использовать поступление в ВУЗ как мотив изучения содержания учения, ведь для поступления в ВУЗ необходимо сдать единый государственный экзамен (ЕГЭ).

2) мотивы, связанные с самим процессом учения, которые раскрываются в используемых методах и технологиях. При обучении старшеклассников, такими могут быть проектная технология, кейс-метод и другие способы работы, предоставляющие ученикам свободу самовыражения и отдых от рутинных монотонных действий. Мотивы, связанные с процессом учения, могут так же находить отражение в подобранных материалах: это могут быть увлекательные видео по теме или эстетически приятно оформленные бланки с заданиями, которые привлекут внимание учеников, которые раньше не давали предмету и шанса.

3) широкие социальные мотивы, при обучении данной возрастной группы - мотивы ответственности и чести, мотивы самоопределения и самосовершенствования. Учитель может оказать помощь в профессиональной ориентации, объяснить, как иностранный язык поможет в конкретной сфере деятельности.

Узколичные и отрицательные мотивы учения не являются актуальными для старшеклассников, и несмотря на то, что они могут работать с отдельными учениками, подростки 16-18 лет чаще негативно реагируют на давление, в том числе, на манипуляцию отметками. Отметки в старших классах все меньше устрашают или вдохновляют учеников, а одобрение учеников и достойное положение в коллективе старших классов завоевывается другими способами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Давыдов, В.В.** О понятии развивающего обучения: сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. – Томск: Пеленг, 1995. – 142 с. – (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В. В. Давыдова и В. В. Репкина; вып. 13). – Ред. серии указаны на с. 144. – Текст: непосредственный.
2. **Дубровина, И.В.** Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Дубровина. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – ISBN: 9785534047318. – 140 с. – Текст: непосредственный.
3. **Зинченко, П.Я.** Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М.: Воронеж, 1996. – 256 с. – Текст: непосредственный
4. **Короткова, З.А.** Проектная деятельность на уроках английского языка в начальной школе / З. А. Короткова // Иностранные языки в школе. – 2008. - №6. – с. 16 – 21. – Текст: непосредственный.
5. **Кручинин, В.А.** Психология развития и возрастная психология: учебн. пос. для вузов / В.А. Кручинин, Н. Ф. Комарова; Нижегород. гос. архитектур.- строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с. – ISBN 978-5-528-00112-8. – Текст: непосредственный.
6. **Матюхина, М.В.** Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с. – Текст: непосредственный.

УДК 81'371

М.Р. Шаймарданова,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**РЕЧЕВАЯ ТАКТИКА АГИТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ФРЕЙМА
СОВЕТА В АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ПАРЕМИЯХ**

Аннотация. В данной работе рассматривается объективация гендерной тактики агитирования с целью осуществления стратегии совета посредством гендерно-маркированных английских и русских паремий. Проведенный в статье анализ позволяет выявить общие и специфичные для рассматриваемых языков способы выражения коммуникативной тактики агитирования. В ходе анализа рассматриваемых пословиц были выявлены доли паремиологических единиц, выражающих тактику агитирования в русских и английских паремиях с гендерным компонентом. Исходя из того факта, что анализ паремий в условиях контекстуального окружения является более полным, автор приводит примеры употребления гендерно-маркированных пословиц в художественном дискурсе. Кроме того, автором описываются языковые способы репрезентации тактики агитирования в контексте гендерной стратегии совета.

Ключевые слова: гендерные стратегии, речевая тактика, гендерно-маркированные паремии, коммуникативная цель, дискурс.

M.R. Shaimardanova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**SPEECH TACTICS OF AGITATION IN CONDITIONS OF ACTUALIZATION
OF FRAME ADVICE IN THE ENGLISH AND RUSSIAN GENDER-MARKED PAREMIES**

Abstract. This paper examines the objectivation of gender-based tactics of agitation to implement the strategy of device through gender-marked English and Russian paremies. The analysis carried out in the article allows identifying common and specific for the languages under consideration ways of expressing communicative tactics of agitation. During the analysis of the proverbs under consideration, the portions of paremiological units expressing agitation tactics in Russian and English paremies with a gender component were revealed. Based on the fact that the analysis of paremia in contextual environments is more complete, the author gives examples of the use of gender-marked proverbs in literary discourse. In addition, the author describes language ways to represent tactics of agitation in the context of the gender strategy of advice.

Keywords: gender strategies, speech tactics, gender-marked paremias, communicative objectives, discourse.

Данная статья посвящена исследованию способов речевого воздействия с точки зрения гендерной лингвистики, а именно, гендерная стратегия и гендерная тактика моделирования поведения мужчин и женщин, репрезентируемые в гендерно-маркированных английских и русских паремиях.

Е.В. Грищенко характеризует цель лингвистической гендерологии исследованием гендерных показателей в языковой картине мира, речевым поведением мужчин и женщин, с позиции культурной традиции определенного общества, гендерных стереотипов и изменяющихся со временем концептов мужественности и женственности, женским и мужским видением мира, проявлением женских и мужских способов речевой самореализации [2, С. 10].

Основной акцент в исследовании речевых стратегий и тактик коммуникантов направлен на изучение применения исследуемых речевых действий в различных видах дискурса. Однако анализ паремиологических единиц на предмет гендерных речевых стратегий и тактик, репрезентируемых ими, представляет собой недостаточно изученную область в исследовании паремиологического дискурса.

Согласно когнитивным исследованиям анализа дискурса, коммуникативной стратегией является некое предписание, в отношении вербального и невербального поведения продуцента, целью которого представляется успешное решение главной задачи коммуникации – доведение до реципиента сообщения о том, что некое действие необходимо совершить/не совершить, рассматривая конкретные условия действительности.

Следует отметить, что особое место в коммуникативной ситуации общения отводится говорящему, т.к. достижение перлокутивной эффективности может быть достигнуто правильным прогнозированием процесса кодирования передаваемой информации продуцентом. Кроме того, говорящему необходимо предусмотреть процесс декодирования получаемого реципиентом сообщения. Следовательно, исследование роли говорящего требует более детального изучения.

Правильное прогнозирование вышеупомянутых процессов приводит к максимальной перлокутивной эффективности. Данную «программу» принято называть речевой коммуникативной стратегией. Наиболее важным критерием при выборе речевых стратегий выступает эффективность общения.

Гендерная речевая стратегия представляет собой избираемую коммуникантом линию поведения с учетом гендерных особенностей собеседника с целью достижения коммуникативной задачи, которая заключается в осуществлении речевого воздействия на сознание собеседника, как представителя определенного пола.

Следовательно, гендерной тактикой следует называть систему различных речевых действий (ходов общения), ориентированных на реализацию определенной гендерной стратегии в ситуации общения [6, С. 201].

Актуализация фрейма «совет» репрезентируемая в английских и русских гендерно-маркированных пословицах осуществляется путем убеждения партнера выполнить некое, полезное для него, действие. Таким образом, рассматриваемая коммуникативная ситуация характеризуется использованием коммуникантом кооперативной гендерной стратегии совета, отличительными особенностями которой выступают критерии сотрудничества, соблюдения правил речевого общения с представителями определенного пола.

Еще одним основополагающим составляющим стратегии совета является эмпатия. Н.Н. Формановская рассматривает эмпатию как умение принять чужую точку зрения, осознать мир отношений и оценок собеседника и с этих позиций постараться его понять. Эмпатия помогает в выборе оптимального средства выражения, наиболее пригодного для понимания партнером, вообще в приспособлении высказывания [5, С.29].

Эмпирический анализ английских и русских гендерно-маркированных паремий выявил следующие тактики, используемые для достижения коммуникативной цели стратегии совета: *поощрение, рекомендация, аргументация, агитирование, успокаивание.*

Тактика агитирования. Следует отметить, что английские пословицы, репрезентирующие тактику агитирования, насчитывают 12/8,5% от общего числа паремий адвисивов; а в русском языке доля рассматриваемых паремий со значением совета значительно больше и составляет 34/22%:

A son should begin where his father left off [8, С.108], He that will eat the kernel must crack the nut [4, С. 312], He that would eat the fruit must climb the tree [9, С.95]; Хоть гайтан порви, а жену корми [3, С. 100], Продай, муж лошадь да корову, купи жене обнову [3, С. 118], Муж молоти пшеницу, а жена пеки паленицы [1, С. 187].

Ср. в художественном дискурсе:

«— Просить охоты нет, — сказал Василий Борисыч. — А ты попробуй — без просьбы нельзя же: *дитя не плачет, мать не понимает*, — молвил Патап Максимыч. — Ну-ка, попробуй... — Искушение!» (П. Мельников-Печерский. В лесах).

В отрывке из произведения Мельникова-Печерского реализация стратегической цели совета осуществляется путем употребления продуцентом тактического хода агитирования к выполнению действия. Данная ситуация общения характеризуется тем, что речевое воздействие на реципиента осуществляется при помощи употребления гендерно-маркированной паремии «*Дитя не плачет, мать не понимает*».

Однако, рассмотрев эту же пословицу в иной ситуации общения, можно убедиться в том, что пословица может обладать разными прагматическими значениями в зависимости от контекста:

«До нынешнего времени я не видал от него ни малейшей ласки в этом роде, он мне никогда не даривал безделки. Может быть, и оттого, что я не хотел никогда просить его пособия, а он не старался отгадывать моих надобностей, по пословице: «*Дитя не плачет, мать не понимает*». Тут, напротив, он сорил деньги и часто очень напрасно, желая, чтоб свадьба моя соответствовала своей пышностью знатности моего рода, а его богатству. Он вывел меня совершенно из круга мне подобных недостаточных людей и все учреждал широким покровом». (И. М. Долгоруков. Повесть о рождении моем, происхождении и всей моей жизни, писанная мной самим и начатая в Москве, 1788-го года в августе месяце, на 25-ом году моей жизни / Части 1-2 (1788-1822)).

Данный пример демонстрирует использование паремии *Дитя не плачет, мать не понимает* для выполнения констативной функции. Употребление паремий в данной функции направлено не на регуляцию поведения собеседника, следовательно паремии не объективируют никакой тактики и стратегии. В данном контексте пословицы используются для номинации или квалификации какой-либо ситуации, либо комментирования содержания текста под соответствующим углом зрения. В отрывке из произведения И.М. Долгорукова гендерно-маркированная паремия *Дитя не плачет, мать не понимает* выполняет функцию резюмирования, подводя смысловой итог всему предложению.

Анализ паремии в данном художественном дискурсе указывает на многозначность и полиинтенциональность пословицы.

“But to the bee-tree. It is a proverb, «*He that would eat the fruit must first climb the tree and get it*»: but when that fruit is honey, he that wants it must first cut the tree down. And that was the present necessity. No sooner was this resolved, however, than preparation was made for execution; and instantly six sturdy fellows stood with axes, ready for the work of destruction” (R. Carlton. New Purchase).

В отрывке из произведения Роберта Карлтона описывается ситуация, в которой автор, являясь инициатором каузации, агитирует работников к выполнению действия, употребляя пословицу “*He that would eat the fruit must first climb the tree and get it*”. Стратегическая цель совета достигается путем применения тактического приема агитирования.

В русских паремиях для осуществления стратегической цели совета посредством **тактики агитирования** (побуждения к действию), используется *императивная форма глагола 2 л. ед. и мн. числа*: Где бабка ни бери, а внука корми [3, С. 156], Возьми, вдовец, себе жену, а деткам мачеху [3, С. 122], Соли, дед, шти, а хлеба жди [4, С. 432]. Данная форма глагола наиболее часто употребляема в конструкции типа «*Муж (мужик) А, жена (баба) В*»: Торгуй, мужик, пшеницей, а баба – чечевицей [4, С. 568], Муж вези гуж, а жена шей рубашки [1, С. 186], Муж молоти пшеницу, а жена пеки паленицы [1, С. 187].

Английские гендерно-маркированные паремии репрезентирующие тактику агитирования характеризуются конструкцией “*He that would (will)... must +V*”: He that would eat the fruit must climb the tree [9, С.95], He that would eat the Kernel must crack the nut [7, С. 104].

Гендерно-маркированные паремии английского языка косвенно объективируют тактику агитирования посредством прилагательного *good(well)*, обладающего положительной коннотацией. Рассматриваемое прилагательное может употребляться как в положительной степени *good*, так и в превосходной *the best*: Diamonds are girl’s best friend [8, С. 209], Far-fetched and dear bought is good for ladies [10, С.110], Practice is a best master [7, С.147].

Однако, следует отметить, что пословица многозначна и полиинтенциональна. Одна пословица в разных ситуациях общения может иметь разные интенциональные оттенки. Этот факт объясняет способность одной пословицы представлять разные тактики в разных ситуациях общения. Например, паремия с гендерным компонентом *Где бабка ни бери, а внука корми* может служить как тактикой *агитирования*, так и тактикой *рекомендации* для осуществления гендерной стратегии совета. Более точная идентификация гендерных стратегий и тактик возможна лишь при рассмотрении паремий, которые функционируют в дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аникин, В.П.** Русские пословицы и поговорки / В.П. Аникин. – Текст: непосредственный. – М.: Художественная литература, 1988 – 431 с.
2. **Грищенко, Е.В.** Гендерный аспект современного политического мы-дискурса / Е.В. Грищенко – Текст: непосредственный // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 20 (207), ч. I. – С. 10–16.
3. **Даль, В.И.** Пословицы русского народа: в 3т. / В.И. Даль. – Текст: непосредственный. – М.: Русская книга, 1993. – 2 т. - 704 с.
4. **Снегирев, И.М.** Русские народные пословицы и притчи / И.М. Снегирев. – М.: Эксмо, 2010. – 576 с. – Текст: непосредственный.
5. **Формановская, Н.И.** Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности / Н.И. Формановская – Текст: непосредственный // Журн.и культ.рус.речи. – 2007. – №1. – С.16-29.
6. **Шаймарданова, М.Р.** Речевая тактика рекомендации в условиях актуализации гендерной стратегии совета в английских и русских паремиях / М.Р. Шаймарданова. – Текст: непосредственный // Германистика сегодня: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 16–17 октября 2018 г.) / под ред. М.А. Кульковой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – С. 201-203.
7. **Bertram, A.** NTC’s Dictionary of Proverbs and Cliches / A. Bertram. – Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group, 1993. – 333 p. – Текст: непосредственный.
8. **Mieder, W.** English Proverbs / W. Mieder– Stuttgart: Philipp Reclam, 2008. – 152 p. – Текст: непосредственный.
9. **Speake J.** Oxford Dictionary of Proverbs / **J. Speake.** – New York: Oxford University Press, 2008. – 388 p. – Текст: непосредственный.
10. **Stevenson, B.** The Home Book of Proverbs, Maxims and Familiar Phrases / B. Stevenson. - N.Y.: The MacMillan Company, 1956. - 2750 p. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1

А.А. Шайхутдинова,

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения мультимодальных текстов в процессе обучения иностранным языкам, рассматривается практическая значимость мультимодальных текстов и основные особенности их применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, мультимодальность, мультимодальные тексты, образовательное пространство.

A.A. Shaikhutdinova,

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

USING MULTIMODAL TEXTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract. The article discusses the importance of using multimodal texts in teaching foreign languages, the practical importance of multimodal texts and the main aspects of their application in teaching foreign languages are considered.

Keywords: foreign languages, multimodality, multimodal texts, educational system.

Методология обучения иностранным языкам на сегодняшний день пребывает в постоянном развитии. В условиях глобализованного цифрового мира обучающиеся часто имеют дело с различными мультимодальными текстами. Это связано с ежедневным использованием социальных сетей и мобильных устройств. Использование современных технологий и технических средств способствует слиянию вербальной составляющей текста с изображением, тем самым коренным образом меняется представление о современном тексте. Такая тенденция требует преобразования образовательных методов и приёмов в процессе изучения иностранных языков.

А.В. Гизатуллина подчеркивает «наличие некоторых характерных особенностей мышления современной молодежи, комплекс которых обозначается в данный момент понятием «клиповое мышление». Клиповое мышление – это фрагментарность восприятия у обучающихся, неспособность долго сосредотачивать внимание на одном объекте восприятия, а также долгое время следить за процессом развития данного объекта, за ходом мысли учителя при объяснении различных тем. Для эффективного процесса усвоения учебного материала обучающиеся с клиповым мышлением нуждаются в дискретной подаче основной информации в максимально сжатом, но, по возможности, образном виде, в присутствии все новых ярких стимулов, привлекающих к объекту изучения постоянно ускользающее внимание» [1, с. 64-65]. В таком случае необходимо использовать в процессе обучения мультимодальность. Мультимодальные тексты на уроках иностранного языка соответствуют указанным требованиям, поэтому целесообразно использовать на уроках данный способ подачи информации.

Рассмотрим термин «мультимодальность». Мультимодальность – это описание общих законов и определённых правил взаимодействия в контексте устного коммуникативного акта вербальных, а также невербальных знаков. Согласно мнению Г. Кресса, мультимодальные явления – это взаимодействие между вербальными текстами и различными изображениями, видео, речью и жестами, цветом текста и его размером [3, с. 70]. Иными словами, мультимодальные тексты – это такие тексты, которые сочетают в себе разнообразные семиотические коды, которые, в свою очередь, требуют активизацию одновременно нескольких перцептивных каналов, а именно аудиального и визуального каналов. Процесс использования сразу нескольких каналов представления информации – это мультимодальность.

Мультимодальные тексты являются своеобразным продуктом мультимодальности. Такие тексты сочетают в себе два или более режима, таких как письменная речь, устная речь, визуальное (неподвижное и движущееся) изображение, аудио, жесты, а также пространственное значение. Мультимодальность рассматривает коммуникационные процессы в контексте текстовых, аудиовизуальных, лингвистических и пространственных режимов, задействованные для составления и передачи разнообразных сообщений.

Понятие текста в современном образовательном пространстве расширяется и включает в себя зрительный образ, который представляет собой комбинации элементов разных по виду, но одинаковых по смыслу систем. Компоненты текста находятся в разных отношениях. Е.Е. Анисимова выделяет два типа

отношений компонентов текста: отношения взаимодополнения и отношения взаимозависимости [2, с. 447]. В отношениях взаимодополнения изображение понятно без слов и может существовать самостоятельно. Вербальный комментарий описывает данное изображение, дублируя информацию на нём, в таком случае вербальному комментарию отводится вторичная и дополнительная функция. В отношениях взаимозависимости изображение зависит от вербального комментария, он определяет ее интерпретацию. Если комментарий отсутствует, то смысл изображения будет неясным или искаженным. Вербальный комментарий выполняет основную функцию.

Мультимодальные тексты включают иллюстрированные книги, учебники, графические произведения, комиксы и плакаты, смысл которых передается читателю с помощью различных комбинаций визуального (неподвижного) изображения, письменного языка и пространственных режимов.

Мультимодальные тексты в современном образовательном процессе можно разделить на цифровые и пространственные. Цифровые мультимодальные тексты, такие как фильмы, анимация, слайд-шоу, электронные плакаты, цифровые рассказы и веб-страницы, передают смысл посредством сочетания письменной и устной речи, визуального (неподвижное и движущееся изображение), аудио, жестов и пространственных режимов. Пространственные мультимодальные тексты, например, танец, представление и устное повествование, передают смысл посредством сочетания таких режимов, как жестовый, пространственный, устный и звуковой.

Уроки иностранного языка являются благоприятной основой для применения мультимодальных текстов, так как изучение иностранных языков способствует формированию у обучающихся ключевых компетенций. К ключевым компетенциям относятся учебно-познавательная, информационная, социально-трудовая и коммуникативная компетенции, которые определяют успешность функционирования обучающегося в условиях жизнедеятельности.

Для овладения обучающимся иностранным языком перспективным является применение мультимодальных текстов, сочетающих в себе вербальный и иконический элементы и создающих условия для раскрытия эмоционального и интеллектуального потенциала учащегося, оказания ему помощи в проявлении и развитии личностной включенности в процесс изучения иностранного языка.

Каждый режим использует уникальные семиотические ресурсы для создания смысла конкретного мультимодального текста. В визуальном тексте, например, представление людей, объектов и мест может быть передано с использованием выбора визуальных семиотических ресурсов, таких как линия, форма, размер, символы, в то время как письменный язык может передавать это значение через предложения, которые напечатаны на бумаге или на экране [3, с. 69].

Обучающимся необходимо иметь возможность эффективно взаимодействовать во все более многомодальном мире, поэтому на уроках иностранного языка важно корректно научить их понимать смысл разнообразных и потенциально сложных форм мультимодальных текстов, и делать это с использованием ряда различных смысловых режимов.

Можно выделить следующие преимущества применения мультимодальных текстов на уроках иностранного языка:

- 1) использование мультимодальных текстов на уроках иностранного языка поддерживает интерес и мотивацию обучающегося к изучению языка;
- 2) в процессе работы с мультимодальными текстами у обучающихся развивается творческое и абстрактное мышление;
- 3) обучающиеся учатся интерпретировать смысл мультимодальных текстов;
- 4) мультимодальные тексты способствуют развитию аудиовизуального восприятия;
- 5) мультимодальные тексты снижают когнитивную нагрузку.

Таким образом, мультимодальный текст является эффективным средством обучения иностранному языку в современном образовательном пространстве. Его использование способствует формированию и развитию достаточно широкого спектра умений обучающихся, поскольку задействует большинство каналов получения информации о предметах и явлениях современного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гизатуллина, А.В.** Визуализация информации в процессе реализации мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам в вузе / А. В. Гизатуллина. – Текст: непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции (27 октября 2017 г.). – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. – С. 64–66.
2. **Моисеева, И.Ю.** Использование креолизованных текстов при обучении русскому языку как

иностранному / И. Ю. Моисеева. – Текст: непосредственный // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2018. – С. 2253–2257.

3. **Омельяненко, В.А.** Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности / В. А. Омельяненко, Е. Н. Ремчукова. – Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3 (17). – С. 66-78.

4. **Полат, Е.С.** Новые педагогические технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М.: Академия, 2009. – 272 с. – ISBN 5-7695-0321-1. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.111.1

В.В. Шакирова,

Казанский (федеральный) университет, г. Елабуга, Россия

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ**

Аннотация. В статье представлена методика формирования межкультурной компетенции учеников младших классов посредством чтения английских текстов и выполнения упражнений, формирующих понимание иноязычных и инокультурных реалий.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, текст, сказка, стихотворение, лингвокультурная реалия, семантика слова

V.V. Shakirova,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS THROUGH THE WORK WITH A FOREIGN LANGUAGE TEXT**

Abstract. The article presents a methodology for the formation of intercultural competence of primary school pupils through reading English texts and completing exercises that form an understanding of foreign-language and culture-specific realia.

Keywords: culture, intercultural communication, text, fairy-tale, poem, linguocultural realia, word semantics

В рамках современных интеграционных процессов мирового пространства всё активнее происходит соприкосновение человека с представителями других культур, а также с их значимыми чертами не только при знакомстве с зарубежными государствами, но и в процессе школьного образования, в том числе и обучения иностранным языкам.

Формирование межкультурной коммуникации решает ряд дидактических и воспитательных задач, а также способствует развитию коммуникативных навыков учеников младших классов. Само понятие межкультурной коммуникации рассматривается как в рамках лингвистики, так и педагогики.

Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров рассматривают межкультурную коммуникацию как взаимопонимание между людьми [2]. В работе В.П. Фурмановой межкультурная коммуникация понимается как взаимодействие культур [5], а И.П. Попова определяет межкультурную коммуникацию как общение между представителями различных культур [4]. Таким образом, интеграционным признаком межкультурной коммуникации на основе анализа вышеприведённых определений можно назвать взаимность, так как в рамках подобной коммуникации участники обоюдно настроены на общение и понимают, что являются носителями разных культур [3].

То, что сегодня обозначается в образовании, как межкультурная компетенция и дает личности межкультурную компетентность может быть успешно сформировано при помощи качественного чтения, которое обогащает знаниями, дает возможность неограниченного совершенствования и познания нового, становится средством для человека, позволяющим стать частью культуры, искусства, коммуникации других народов.

В отечественной методике и практике обучения иностранному языку, чтению всегда отводилось значимое место. Обучение чтению, рассматривалось с позиции восприятия его, как вида речевой деятельности, определяющего высший уровень владения языком. Не стоит забывать еще и о таком компоненте, как «чутье к языку», согласно термину Р.Е. Барабанова, которое, зачастую, развивается именно в чтении [1]. Чутье к языку, предполагает способность интуитивно, передвигая компонент

контроля на бессознательный уровень, и не всегда соотнося с правилами языка, грамотно говорить и писать на родном или иностранном языке.

Чабанова Т.А. определяет читательскую компетентность как сочетание качеств личности младшего школьника, формирующихся в процессе самостоятельного освоения литературы ребенком, посредством самостоятельного детского чтения [6].

В современной теории и методике обучения иностранному языку, когда задачами обучения и становятся развитие читательской и межкультурной компетенций обучающихся, в обновленные учебники включено большое количество текстов для чтения. Данные тексты достаточны по объему, содержанию, строятся и подбираются с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся.

Для формирования межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам в младших классах необходимо создать условия для знакомства обучающихся с текстами, отражающими культурную и лингвокультурную информацию о стране изучаемого языка. Так, использование на уроках английского языка как иностранного английских текстов разных типов, в том числе сказок и стихотворений, помогает ученикам младших классов познакомиться с особенностями культуры Англии, воспринять и почерпнуть лингвокультуроведческую информацию, в том числе информацию об обычаях и традициях английского народа.

Рассмотрим конкретную методику формирования межкультурной коммуникации младших школьников на основе обращения к текстам английских детских сказок. В качестве материала используем текст английской волшебной сказки «Jack and the Beanstalk», представляющий лингвокультурологический интерес в связи с тем, что он помогает установить ассоциативные и коннотативные связи между реалиями английской культуры и их восприятием читателем-ребёнком.

Так, во-первых, интересна заглавная сказочная формула «Once upon a time», которая имеет русский аналог «Давным-давно». При знакомстве учеников младших классов с текстом сказки следует обратить внимание на эту формулу и предложить им дать ей аналоги на русском языке («В тридевятом царстве, в тридевятом государстве», «Жили-были», «Давным-давно», «В некотором царстве, в некотором государстве» и др.).

Во-вторых, стоит обратить внимание на место жительства Джека – ферму. Для российских школьников лексема farm и понятие ферма может быть знакомо, однако стоит объяснить, что ферма представляет собой особую хозяйственную форму жизни, которая связана с разведением животных. В качестве упражнения можно предложить ученикам вспомнить названия всех известных им животных на английском языке, а после выяснить, кто из них может жить на ферме (например, cow, pig, chicken, horses), а кто – нет (monkey, tiger, lion, zebra).

Третьей лингвокультурной реалией в тексте сказки является giant beanstalk, которая одновременно отражает как растительный мир Англии, несвойственный средней полосе России, так и волшебные представления англичан. Для восприятия этой реалии ученикам можно предложить нарисовать гигантское бобовое дерево, подписав на его ветвях названия частей дерева (leaves, branch, trunk, bark, root).

Также стоит обратить внимание на лексему castle, так как в культурологическом плане замки более свойственны европейским странам и Англии в частности, в то время как в России традиционно стоились крепости, соборы и кремли. В качестве упражнения для закрепления реалии castle можно предложить ученикам вспомнить другие известные им названия жилищ на английском языке (castle, house, apartment, cottage) и сравнить их размеры (например, The castle is bigger than house; The apartment is smaller than cottage).

Стоит также обратить внимание учеников на звукоподражание «Fee-fi-fo-fum», которое не может быть переведено на русский язык, но при этом отражает особенности английского языка и фонетики, в частности. В качестве упражнения на развитие лингвистической креативности можно предложить ученикам самостоятельно разгадать смысл сказанного гигантом на английском языке.

Также для формирования межкультурной компетенции учеников младших классов можно использовать тексты английских стишков. Так, рассмотрим текст известного английского стишка-скороговорки:

Humpty-Dumpty sat on a wall,
Humpty-Dumpty had a great fall;
All the King's horses and all the King's men
Couldn't put Humpty-Dumpty together again.

При работе с этим текстом можно обратить внимание на имя собственное Humpty-Dumpty и отметить, что оно образовано путём сложения двух слов, которые можно перевести как Шалтай-Болтай. Также можно предложить ученикам найти новые английские имена для главного героя стишка

(например, John-Bone, Till-Bill, Ronny-Bonny). Ученики могут не только придумать новое имя, но и новые ситуации со сказочным героем, написав свой собственный короткий английский стишок.

Также интересны другие культурные реалии в стихке-скороговорке: King's horses and all the King's men. Для объяснения этой реалии необходимо рассказать ученикам о том, почему для помощи Шалтаю-Болтаю были призваны именно королевские кони и люди короля, а после закрепить реалию король через краткое знакомство с английской историей. В качестве упражнения ученики могут попытаться поменять реалии King's horses and all the King's men на другие, связанные с королевским домом, например, Queen's dogs или Prince's friends.

Итак, для формирования межкультурной компетенции младших школьников в процессе изучения английского языка могут быть применены различные методики, в том числе работа с оригинальным текстом, например, с текстом сказки или народного стихотворения. В процессе работы с иноязычными и инокультурными реалиями стоит не только объяснять значение и специфику нового слова, но также и предлагать ученикам использовать новое понятие в другом лингвистическом окружении, заменять его сходным по значению, изображать эту реалию на бумаге в окружении слов с близкой семантикой и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Барабанов Р.Е.** Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонетико-фонематической системы речи. Монография / Р.Е. Барабанов – Москва: Другое решение, 2018. – 69 с. – Текст: непосредственный.
2. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – [4-е изд. перераб. и доп.]. – Москва: Индрик, 1990. – 138 с. – Текст: непосредственный.
3. **Панфилова В.М.** Педагогическая модель формирования иноязычной компетентности / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов – Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки». №10, Том 1, 2016. – с.107-110
4. **Попова, И.П.** Межкультурное обучение иностранному языку в спецкурсе социально-экономического профиля на старшей ступени школы: диссертация / И. П. Попова: канд. пед. наук. – Москва: АПКИПРО, 2003. – 221 с. – Текст: непосредственный.
5. **Фурманова, В.П.** Межкультурная коммуникация и культурноязыковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : диссертация / В.П. Фурманова : док. пед. наук. – Москва: МПГУ, 1994. – 45 с. – Текст: непосредственный.
6. **Чабанова Т.А.** Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы / Т.А. Чабанова / Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О. К. Громова – Москва, 2007. – 8 с. – Текст: непосредственный.

УДК 821.112.2 (436)

Е.М. Шастина,

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМА АВСТРИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ А. ОКОПЕНКО «КИНДЕРНАЦИ»

Аннотация. Исследуется роман одного из самых известных современных австрийских авторов – Андреаса Окопенко (1930-2010) «Киндернаци» (1984) в контексте проблемы идентичности. Установлено, что кризис идентичности прослеживается в романе на концептуальном уровне как черта австрийской ментальности, сформировавшаяся под влиянием исторических событий XX века, и на сюжетном уровне как стратегия поведения персонажей. Выявляются особенности идиостиля автора, связанные с трансформацией литературного жанра дневника.

Ключевые слова: Андреас Окопенко, идентичность, идиостиль, Австрия, киндернаци.

Е.М. Shastina,

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE PROBLEM OF AUSTRIAN IDENTITY IN A. OKOPENKO'S NOVEL "KINDERNATZI"

Abstract. The novel by one of the most famous contemporary Austrian authors Andreas Okopenko (1930-2010) "Kindernatzi" (1984) is examined in the context of the problem of identity. It has been established that the identity crisis is traced in the novel at the conceptual level as a feature of the Austrian mentality formed under the influence of historical events of the 20th century, and at the plot level as the characters' behaviour strategy. The article reveals the peculiarities of the author's idiosyncrasy associated with the transformation of the diary as a literary genre.

Key words: Andreas Okopenko, identity, idiostyle, Austria, kindernatzi.

Австрийская литература XX века, добившаяся в немецкоязычном пространстве автономности и получившая статус «немецкоязычной, но не немецкой» [5, с.7], до сих пор вызывает споры ученых, особенно в зарубежной германистике [1, с. 519]. Литература в Австрии, как никакая другая в Европе, «замешана» на рассуждениях о собственной идентичности и национальной идентификации. Так называемый «австрийский синдром» есть ничто иное как растянувшаяся на десятилетия фантомная боль австрийцев в связи с тем, что их страна в 1918 году лишилась главной опоры - Австро-Венгерской империи, поэтому причастность австрийцев к «великой Германии» оказалась настолько соблазнительной для основной массы населения, что гитлеровская политика аншлюса не встретила какого-либо сопротивления, напротив, служение Германии воспринималось долгом, обещавшим процветание маленькому государству с его живописными альпийскими ландшафтами, великой музыкой и знаменитыми на весь мир венскими кофейнями.

Серьезный разговор об участии австрийцев во Второй мировой войне пришелся на конец 80-х – начало 90-х годов, появились авторы, рискнувшие преодолеть намеренное умалчивание прошлого, прервать затянувшееся на десятилетия молчание, к ним, несомненно, относится Андреас Окопенко. Вопрос об идентичности Австрии и австрийской литературы перешел в плоскость поиска собственной идентичности австрийцев, имевших опыт национал-социалистического прошлого.

Актуальность статьи продиктована необходимостью исследования данной проблемы на материале творчества Андреаса Окопенко (Andreas Okopenko, 1930-2010). Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы, с одной стороны, ввести в научный оборот малоизученного в отечественном литературоведении писателя, с другой стороны, проследить на материале его романа «Киндернаци» („Kindernazi“, 1984) проблему поиска собственного Я в годы безвременья для Австрии и её народа. Интерпретация романа «Киндернаци» позволяет выявить не только особенности идиостиля А. Окопенко, «играющего» с композицией, меняющего перспективу повествования в дневниковых записях главного героя – Анатоля Витрова, но и выявить главенствующие в контексте эпохи смыслы, повлиявшие на становление личности мальчика, разделившего судьбу сотен подростков, в том числе и самого писателя.

Автор статьи использует метод лингвостилистического анализа, который предполагает комплексное изучение потенциала художественного произведения с учетом различных уровней его организации – от осмысления языковых особенностей до экстралингвистического контекста. Поставленная цель предполагает решение ряда задач, а именно: определить место А. Окопенко в современной австрийской литературе, выявить проблематику романа «Киндернаци», проследить базовые концептуальные признаки, которые легли в основу содержательной структуры романа, проанализировать формы проявления кризиса идентичности.

Творчество современного австрийского писателя А. Окопенко (1930-2010) недостаточно хорошо изучено в отечественной науке, при этом в австрийской словесности – это значимая фигура. А. Окопенко стоял у истоков австрийского авангардизма, сотрудничал с «Венской группой», куда входили такие авторы, как Х.К. Артман, К. Байер, О. Винер, Ф. Майрёкер, Э. Яндл и др., позднее с «Форумом штатпарк» в Граце, эстетические установки которого в разные годы разделяли П. Хандке, А. Коллерич, К. Хоффер, Б. Фришмут и другие неконформистски настроенные литераторы. В то же время, А. Окопенко остался верен собственным принципам в творчестве, оставаясь «экспериментатором в рамках традиционных форм» [2, с.211], отрицая эксперимент с языком только ради самого эксперимента, поэтому не случайно, что «этого писателя не признавали за своего ни авангардисты, ни консерваторы» [3, с.371]. А. Окопенко выдвинул собственную теорию «флюидной поэзии», считал, что поэзия порождается флюидами, чувствами, которые обладают «экзистенциальным резонансом» [9, S.10].

Несомненно, что биография Окопенко может рассматриваться в контексте анализируемой проблемы поиска собственной идентичности. В детстве его родители (мать – австрийка, отец – украинец) были вынуждены не только неоднократно менять место жительства, но и прочувствовать на себе так называемый «национальный вопрос». Его отец, по профессии врач, какое-то время даже занимал дипломатический пост в Украинской Народной Республике, но в связи с политическими событиями эмигрировал в Чехословакию, где 15 марта 1930 года (в местечке Кошице) родился Андреас Окопенко, которому волею судеб было суждено стать австрийским писателем.

В закарпатском Ужгороде, принадлежащем с 1919 года Чехословакии, будущий писатель начинает изучать украинский язык, знакомится с творчеством Тараса Шевченко, пытается подражать ему в своих первых литературных опусах. В 1938 году Ужгород оказывается в составе Венгрии,

правительство которой было реакционно настроено к либерально-демократическим начинаниям Чехословакии, что повлияло годом позже на решение родителей окончательно перебраться к родственникам в Вену.

После войны А. Окопенко обучается в Венском университете. Подобно другому австрийскому писателю - Элиасу Канетти, изучает химию, какое-то время даже работает по специальности на одном из предприятий. С 1949 года начинает публиковаться, прежде всего, как поэт, в лирике которого находят отражение, как модернистские, так и традиционные поэтические формы. С 1951 по 1954 год является инициатором журнала *publikationen*, в котором печатаются представители австрийского авангарда.

В 1970 году увидел свет его значимый роман «Лексикон сентиментальной поездки на встречу экспортеров в Друдене» („Lexikon – einer sentimental Reise zum Exporteurtreffen in Druden“) [11]. Это роман-гипертекст, который традиционно считается одним из предвестников австрийского постмодернизма. В 1976 году выходит роман «Метеориты» [8], о котором также можно сказать, что его автор находится в поиске новой формы, рифмующейся с модными веяниями эпохи.

Роман «Киндернаци» был опубликован в 1984 году [10], русский перевод романа появился в 2001 году (пер. И. Стребловой) [4]. Несмотря на явно автобиографический характер романа, который представляет собой дневниковые записи австрийского мальчика, ровесника автора, Анатоля Витрова, в период с 1939 по 1945 год, все же не следует полностью отождествлять главного героя с автором, поскольку не все так просто, как может показаться на первый взгляд. В книге присутствует несколько повествователей, от лица которых рассказывается история страны, когда Австрия в результате политики аншлюса входила в состав Третьего рейха. Звучащий голос ребенка, взрослеющего на фоне происходящего в стране, сменяется рассуждениями зрелого человека, помимо этого, в повествовании присутствует сторонний наблюдатель, который время от времени комментирует события. Дневник призван быть документом времени, в хронологии описывать «внешние» и «внутренние» события, то есть происходящее в стране и в душе мальчика-подростка, но «Я австрийца не может быть цельным. Он обречен на двуличие, на многоличие» [6, с.507]. Смена перспективы повествования усиливает ощущение неприкаянности, поскольку детское восприятие событий сталкивается с прагматизмом взрослых – фанатично преданных фюреру и случайных попутчиков, которые приспособливаются, как могут, поскольку понимают, в отличие от Анатоля, что ничто не вечно.

Автор намеренное «ломает» хронотоп повествования: книга, включающая в себя 62 эпизода, начинается с конца. Эпизод 1 (от 1 апреля 1945 года) открывается вопросом «Почему, папа? ...» [4, с.9] (курсив здесь и далее принадлежит А. Окопенко), на который получает ответ: «Все, хватит, Анатоля! – приказывает папа. – Гитлер проиграл войну. Понятно? Нам всем надо перестроиться. Будь разумным мужчиной! Представь себе, что ты был кинозвездой, знаменитым героем экрана, пока был маленький, а теперь ты взрослый мужчина и твоя роль кончена».

«Тильки! - произносит мама совсем вяло, – теперь нельзя быть наци».

«Киндер-наци! – яростно бросает Анатоля, и снова в слезы» [4, с.10-11].

Ключевая фраза для начала романа, которая фиксирует конец истории взросления Анатоля Витрова, показательна для австрийской действительности того времени. Оказывается, что самое «мудрое» решение проблемы, состоит в том, чтобы перестроиться, что для большинства взрослых стало привычкой, чего нельзя сказать о мальчишке-подростке, с его юношеским максимализмом и присущим возрасту легковерием.

Необычность композиции романа указывает на то, что историю невозможно прокрутить назад, все уже случилось, но попытаться это сделать ради того, чтобы понять и преодолеть прошлое, необходимо. Эпизод 51 от 21 июня 1941 года описывает начало *войны с русскими*: «Ура! Небывалое великое приключение Германии! А то стало уже довольно скучно. А теперь наша техника двинется в беспредельный простор! Мы сделаем то, чего не смог сделать Наполеон» [4, с.237]. Для одиннадцатилетнего Анатоля развязанная против Советского Союза война, сродни приключениям его любимых индейцев, которые неоднократно появляются на страницах его дневника. В ликовании Анатоля слышны нотки пропагандистских лозунгов: «Вперед на Восток! На овладение гигантской жизненной территорией ради нашего будущего» [4, с.237]. Анатоля недоумевает, почему на фоне всеобщей радости его отец плачет. Отец Анатоля – родом из Болгарии, в глубине души он ненавидит гитлеровскую Германию, не принимает новую идеологию, но служит ей, и, более того, способствует превращению своего сына в немца, как он считает, ради его будущего. Поведенческая стратегия родителей Анатоля отражает нравы австрийцев, стоявших на перепутье, утративших собственные корни, собственную идентичность.

Особенность книги А. Окопенко в том, что в ней нет описаний ужасов войны, самое страшное,

что Анатолий, подрастая понимает, что игра в героя перестает быть игрой, пройдет еще совсем немного и он по возрасту будет отправлен на фронт, а это уже другая история, к которой он не готов.

Годы погружения в национал-социалистическую идеологию на примере Анатолия Витрова описаны в романе в деталях, что само по себе очевидно, поскольку это дневник, фиксирующий по дням развитие событий. С одной стороны, это достаточно безоблачное детство поколения, чье взросление пришлось на годы ослепления идеями Гитлера, с другой стороны, это время, когда тысячи австрийцев примерили на себя новые одежды, которые, как оказалось, можно легко поменять, когда это тебе невыгодно.

В последнем эпизоде романа (Эпизод 62, апрель 1939 года) перед глазами Анатолия *страна назначения* - Австрия, девятилетний мальчик сразу же усмотрел противоречие: «Папа, а что такое гестапо? – Ну, видишь ли, этот род полиции повсюду тайный. - А почему же тогда у них вывеска? – Ты станешь немецким мальчиком, Только. Все узнаешь и все поймешь. – Мне не понятно. – Ты готов, Только? – Готов? Что значит – готов? – Да, папа, я готов» [4, с. 282]. Таким образом, композиция романа «закольцовывается». Конец – начало истории объясняет многое: утрата собственного Я приводит к тому, что человек принимает решение, не разобравшись в самом главном, и беда в том, что он отказывается от попытки поиска самого себя.

Тема непреодоленного прошлого, которая пришла в современный литературный процесс Австрии с явным опозданием, не утратила актуальности до настоящего времени. Сегодняшняя реальность приводит к тому, что очевидный ход истории подменяется «кафкианским» абсурдом. Проблема поиска собственной идентичности и национальной идентификации в условиях новейшей истории нуждается в переосмыслении.

Проблема идентичности прослеживается в романе А. Окопенко «Киндернаци» на разных уровнях, в качестве ментальной характеристики австрийцев периода аншлюса, а также как поведенческая стратегия героев романа – представителей разных поколений. В частности, можно заключить, что утрата идентичности становится ключевой темой романа. Особенности идиостиля А. Окопенко проявляются в композиции романа, в смене перспективы повествования, в использовании графических средств выразительности и т.д., стилизация литературного жанра дневника позволяет взглянуть на проблему через призму собственного Я. Исследование проблемы австрийской идентичности на материале творчества А. Окопенко представляется перспективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белобратов, А.В.** Австрийская литература на исходе XX века. Вместо заключения / А.В. Белобратов. – Текст: непосредственный // История австрийской литературы XX века. – Том II. 1925-2000. – М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. – С.517-544.
2. **Гугнин, А.А.** Австрийская поэзия после 1945 года / А.А. Гугнин. – Текст: непосредственный // История австрийской литературы XX века. – Том II. 1925-2000. - М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. – С.196-214.
3. **Никифоров, В.Н.** История авангарда: от «Венской группы» до постмодернизма / В.Н. Никифоров. – Текст: непосредственный // История австрийской литературы XX века. – Том II. 1925-2000. – М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. – С.358-382.
4. **Окопенко, А.** Киндернаци. Роман. Перевод с немецкого Инны Стребловой / А.Окопенко. – СПб.: Symposium, 2001. – 283 с. – Текст: непосредственный.
5. **Плахина, А.В.** Немецкоязычная, но не немецкая. Некоторые аспекты австрийской прозы 1970-1990-х годов. – Текст: непосредственный // Вопросы литературы. – 2007. – № 6. – С. 5-37.
6. **Плахина, А.В.** Австрийская проза конца 1970-х начала 1990-х годов / А.В. Плахина, В.Д. Седельник, Ю.Л. Цветков. – Текст: непосредственный // История австрийской литературы XX века. Том II. 1925-2000. - М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2010. - С.490-516.
7. **Kastberger, K.** (Hrsg.): Andreas Okopenko. Texte und Materialien. - Wien: Sonderzahl Verlag, 1998. -147 S. – Текст: непосредственный.
8. **Okopenko, A.** Roman. Meteoriten. 1976.- Salzburg: Residenz Verlag. - 226 S. – Текст: непосредственный.
9. **Okopenko, A.** Gesammelte Lyrik. - Wien, München: Jugend und Volk, 1980. -176 S. – Текст: непосредственный.
10. **Okopenko, A.** Roman. Kindernazi. - Salzburg: Residenz Verlag, 1984. - 127 S. – Текст: непосредственный.
11. **Okopenko, A.** Lexikon Roman: Lexikon einer sentimentalen Reise zum Exporteurtreffen in Druden. - Salzburg: Residenz Verlag, 1970. - 292 S. – Текст: непосредственный.

УДК 372.881.1

Э.А. Шишкина,

Научный руководитель – А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье анализируется роль современных цифровых технологий в образовании. В статье рассматриваются цифровые образовательные ресурсы, которые можно использовать в качестве информационной и методической поддержки преподавания иностранных языков в школе, а также в качестве средства повышения мотивации обучающихся.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, оптимизация процесса обучения, иностранный язык, школа, мотивация.

E.A. Shishkina,

Scientific supervisor – A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. This article analyzes the role of modern digital technologies in education. The article discusses digital educational resources that can be used as information and methodological support for teaching foreign languages at school, as well as a means of increasing students' motivation.

Keywords: digital educational resources, optimization of the learning process, foreign language, school, motivation.

В настоящее время знание иностранных языков имеет большое значение. При современной конкуренции в условиях интенсивного развития инновационных процессов во всех сферах жизнедеятельности человека, знание иностранных языков позволяет быть более востребованным на рынке труда. Однако, не всем учащимся удается успешно овладеть иностранным языком. Результаты обучения, к сожалению, в ряде случаев бывают неудовлетворительны, и это побуждает учителя использовать новые методы преподавания, которые благоприятно влияют на процесс изучения иностранных языков.

В методике преподавания иностранного языка остается актуальной проблема мотивации изучения языка. Мотивация играет важную роль в изучении языка, так как является механизмом, который побуждает к деятельности. Качество выполнения заданий и их результат, желание изучать язык напрямую зависит от мотивации личности [3, с. 146].

Оптимизировать процесс обучения и заинтересовать обучающихся можно путем использования электронных средств обучения. Современные Интернет-технологии привели к усовершенствованию системы обучения, связанному, в первую очередь, с доступом к огромному количеству информации. Использование электронных ресурсов ускоряет учебный процесс, повышает качество усвоения материала, способствует проявлению интереса к изучаемому предмету [2, с. 1396].

А.В. Гизатуллина указывает на «наличие некоторых характерных особенностей мышления современной молодежи, комплекс которых обозначается в данный момент понятием «клиповое мышление». Такими особенностями являются, в частности, фрагментарность восприятия, неспособность долго сосредотачивать внимание на одном объекте восприятия, длительно следить за развитием этого объекта, за ходом мысли преподавателя при раскрытии какой-либо идеи или теории. Для успешного усвоения учебного материала обучающиеся с таким типом мышления нуждаются в дискретной подаче основной информации в максимально сжатом, но, по возможности, образном виде, в присутствии все новых ярких стимулов, привлекающих к объекту изучения постоянно ускользающее внимание» [1, с. 64-65]. Многие Интернет-ресурсы соответствуют этим требованиям.

Современное общество не мыслит свое существование без всемирной сети Интернет. Интернет-технологии используются во всех сферах деятельности человека. Образование тоже приобрело новое качество, оно целенаправленно использует все преимущества Интернет-технологий. В наше время учитель должен владеть такими ресурсами и уметь применять их на практике. Так, во время распространения коронавирусной инфекции, когда школы перешли на дистанционное обучение с целью минимизировать риски инфицирования обучающихся, Интернет-ресурсы стали одним из источников обучения.

В результате анализа педагогической деятельности нами были отобраны цифровые образовательные ресурсы, которые использовались в качестве информационной и методической поддержки в процессе изучения иностранных языков (таблица 1).

Таблица 1.

Анализ цифровых образовательных ресурсов

Название цифрового образовательного ресурса	Описание ресурса	Положительные аспекты применения в образовательном процессе	Отрицательные аспекты применения в образовательном процессе
Skyeng https://skyeng.ru/?source_type=cpa_network&utm_source=admitad&utm_campaign=423185&admitad_uid=f51edb0596b6e440d8af5b88d496bbf1	Материал представлен в форме мультимедийной обучающей игры. Задания представлены в различных формах, сочетают в себе задания на грамматику, лексику, чтение и аудио.	Материал адаптирован к линейке учебников «Spotlight». Учитель сам может выбирать задания и отправлять ученикам в качестве домашнего или дополнительного задания. Система сама проверяет и выстраивает рейтинг успехов учеников.	Доступен не весь материал, есть платный контент.
Учи.ру https://uchi.ru/	Материал представлен в форме мультимедийной обучающей игры. Материал разделен на разделы: лексика, аудио, грамматика.	На сайте проводятся олимпиады. За хорошие результаты выдаются грамоты. Существует балльная система. Каждое выполненное задание повышает рейтинг не только ученика, но и всего класса.	Из-за большого количества запросов к серверу сайт периодически не работает.
YouTube https://www.youtube.com/?gl=RU&hl=ru	Предоставляет аутентичные и адаптированные видео материалы	Аудиовизуальные материалы помогают легче воспринимать информацию. Развивается восприятие иноязычной речи на слух.	Отсутствие качественной высокоскоростной Интернет-связи осложняет использование ресурса.

Методический эксперимент проводился на базе Карабашской ООШ №1 Бугульминского района. Использование данных ресурсов положительного повлияло на качество образования в 5 «А» классе. Благодаря введению на уроках иностранного языка мультимедийных ресурсов, наблюдалась положительная динамика мотивов учения у обучающихся. Так в третьей четверти были следующие показатели: успеваемость 100%, качество знаний 50%, обученность 56%. По результатам диагностики качества знаний учащихся наблюдалась положительная динамика уровня обученности и уровня качества знаний учащихся. В четвертой четверти показатели были следующими: успеваемость 100%, качество знаний 58,33%, обученность 58,33%.

Таким образом, положительная динамика мотивов учения и уровень сформированности мотивации учения у обучающихся, положительная динамика качества знаний, успеваемости, уровня обученности позволяет сделать вывод об эффективности применения информационно-коммуникационных технологий. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении способствует развитию всех необходимых компетенций обучающихся, пробуждает интерес и повышает мотивацию к изучению предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гизатуллина, А. В.** Визуализация информации в процессе реализации мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам в вузе / А. В. Гизатуллина. – Текст: непосредственный // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: материалы Международной научно-практической конференции (27 октября 2017 г.): Сборник научных трудов. – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. – С. 64-66.
2. **Логинова, А. В.** Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / А. В. Логинова, Н. А. Отбанов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1395-1397.
3. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность: учеб. пособие для вузов / Х. Хекхаузен; 2-е изд. Под ред. Д. А. Леонтьева, Б. М. Величковского. – СПб.: Питер, 2003. – 864 с.; 21 см. – (Мастера психологии). – 1000 экз. – ISBN 5-94723-389-4. - ISBN 5-89357-159-2. – Текст: непосредственный.

УДК 811.111

Р. Е. Шкилёв¹, Л. Р. Сакаева²,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

²Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «межкультурный перевод» и «культурный посредник». Процесс перевода подвергается рассмотрению с точки зрения межкультурной коммуникации. Анализируя существующие подходы к определению понятия «культура», автор описывает роль культурного посредника. Выделяются базовые компетенции, которыми должен обладать культурный посредник. Делается вывод о бикультурном характере переводческой деятельности. В рамках теории «культурного айсберга» даётся характеристика основным ценностным ориентациям, проявляющимся в тексте и являющимся объектом переводческого анализа. Описывается 3 слоя, составляющих модель культуры.

Ключевые слова: перевод, культурный посредник, культура, межкультурный перевод

R.E. Shkilev¹, L.R. Sakaeva²,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

²Kazan Federal University, Kazan, Russia

SOCIOCULTURAL ASPECT OF TRANSLATION

Abstract. The article deals the notions of intercultural translation and cultural mediator. The translation process is considered from the point of view of intercultural communication. Analyzing the existing approaches of culture, the author describes the role of a cultural mediator. The basic competences of a cultural mediator are singled out. The conclusion is made about bicultural nature of translation. Within the framework of a cultural iceberg the value orientations are characterized. The three level of culture are shown.

Keywords: translation, cultural mediator, culture, intercultural translation.

Термины «межкультурный перевод» и «культурная компетентность» стали общепринятыми в теории и практике перевода. Понятие культуры подвергается рассмотрению во множестве исследований по переводоведению [1, 2, 3]. Вместе с тем, понятие межкультурной коммуникации становится ключевым для повседневной коммуникации и перевода. Как отмечается в Журнале Межкультурной Коммуникации (Journal of Intercultural Communication) коммуникация должна быть настолько конструктивной насколько это возможно, исключая недопонимание и коммуникативные неудачи. При этом языковые и культурные сходства и различия могут оказывать положительное воздействие на процесс коммуникации. Несомненную значимость для науки о языке представляет разработка методологии изучения элементов культуры в прагматическом тексте.

Определение понятия «культура» и выявление культурных связей имеет решающее значение для установления культурных сходств и различий в тексте. Определение культуры, данное Катаном, основано на буквальном значении слова. Семена поглощают элементы из почвы, и люди, подобно семенам, усваивают важное из непосредственного окружения, что, в свою очередь, влияет на их непосредственное развитие внутри человеческого общества [3, с. 26]. В 1881 году английский антрополог Эдвард Барнетт сформулировал ставшее одним из самых цитируемых определение культуры, согласно которому «культура — это сложное целое, включающее в себя знания, искусство, верования, закон, мораль, а также другие способности и привычки человека, приобретённые им в качестве члена общества». В 1952 году американскими антропологами был составлен список из 164 определений понятия «культура».

Несмотря на активно предпринимаемые в течение века попытки выработать адекватное определение культуры между антропологами продолжают идти споры относительно её природы. Переводчики рассматриваются как посредники, впитывающие элементы различных культур в результате работы с различными языками. Посредник должен, в определенной степени, являться бикультурной личностью. Роль культурного посредника описана Тафтом, который определяет посредника как человека, оказывающего содействие в процессе коммуникации людям или группам, говорящим на разных языках или принадлежащим к разным культурам.

Культурный посредник выполняет свою роль, интерпретируя фразы, намерения, специфику ожиданий каждой культурной группы по отношению к другой группе, устанавливая и регулируя коммуникацию между ними. Для того, чтобы быть способным играть роль связующего звена, культурный посредник должен являться частью обеих культур. Выделяют ряд основных

компетенций, которыми должен обладать культурный посредник: 1) знания об обществе (традиции, история, культура, фольклор, базовые ценности, запреты, природная среда, известные персоналии и т.п. 2) коммуникационные навыки 3) технические навыки (компьютерная грамотность, соответствующая одежда и т.п. 4) социальные навыки (понимание основ общественных отношений, эмоциональная компетентность, а именно соответствующая степень само контроля.

Таким образом, роль культурного посредника в значительной степени шире нежели роль переводчика. В ряде работ предлагается рассматривать переводческие решения сквозь призму культурного посредничества [2, р. 128]. Безусловно, переводчик выступает в данном случае в роли посредника между двумя сторонами, для которых коммуникация является проблематичной. Наиболее ярким воплощением роли культурного посредника можно считать синхронных переводчиков.

Существуют 2 способа, посредством которых реализуются функции культурного посредничества переводчика: 1) взгляд на вещи сквозь призму двух культур (bi-cultural vision) 2) роль «привилегированного» читателя-критика текста на языке оригинала (данная роль подразумевает, что переводчик обладает возможностью помочь будущему читателю путем внимательного прочтения оригинала перед тем, как приступить к переводу). Ряд исследователей описывают переводчика как бикультурную личность [4], также переводчиков называют своего рода «культурными операторами» (cultural operator).

Пытаясь найти ответ на вопрос о том, в чём непосредственно переводчик является посредником, учёные анализируют элементы культуры в конкретном тексте. Существует модель культуры, в которой выделяются 3 зоны: внешний слой, состоящий из артефактов и продуктов, средний слой, включающий нормы и ценности и ядро, под которым подразумевают жизненные истины, передаваемые из поколения в поколение. Согласно разработанной в 50е годы теории «культурного айсберга» наиболее важной частью культуры является её «скрытая» часть. Множество элементов культуры находится «под поверхностью» повседневной коммуникации. Для обозначения подобных элементов используется термин «ценностные ориентации». К ценностным ориентациям относят не только обычаи и традиции, музыку и искусство, но и образ мышления, национальных героев и известных общественных деятелей и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Croitoru, E.** (2008) “Identity and Cultural Diversity Through Translation” in E. Croitoru and F. Popescu (eds.) Translation Studies: Retrospective and Prospective Views. Proceedings of the International Conference Tras.Re.P. 3/2008. Galați: Galați University Press, pp. 53-61.
2. **Hatim, B. and I. Mason** (1997) The Translator as Communicator. London: Routledge.
3. **Katan, D.** (2004) Translating Cultures – An Introduction for Translators. Interpreters and Mediators.
4. **Vermeer, H.** (1987) “What does it Mean to Translate?” in G. Toury (ed.) Translation across Cultures. Bahri Publications Private Limited. New Delhi, pp. 25-33.

УДК 811.161.1'243(072)

М.В. Юнаш,

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассмотрены основные критерии отбора устойчивых языковых единиц для изучения иностранными студентами. Проведен анализ этапов работы над фразеологизмами. Особое внимание уделено способам семантизации. Даны конкретные примеры упражнений на выявление и осмысление фразеологизмов, а также для формирования навыка их использования в речи.

Ключевые слова: фразеологизм, критерии отбора, этапы работы, упражнения.

M.V. Yunash,

Belarusian state University of Informatics and Radioelectronics, Minsk, Belarus

THE METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF PHRASEOLOGICAL MATERIAL AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is concerned with the main criteria for selecting phraseological units to be studied by foreign students. The analysis of stages of work with idioms is carried out. Special attention is paid to the ways of explaining the meaning of phraseological units. Specific examples of exercises for identifying and understanding phraseological units, as well as for developing the skill of using them in speech, are given.

Key words: phraseological unit, selection criterion, stages of work.

Фразеологизмы представляют собой богатый источник лингвострановедческих знаний. «Усвоение иностранными студентами национально-культурной семантики устойчивых выражений русского языка помогает более тонкому пониманию культурных универсалий и отличий, способствует адекватному межкультурному общению» [1, с. 307].

Работа над фразеологией требует особого осмысления и продуманной организации. Одна из основных проблем заключается в определении принципов минимизации объема фразеологизмов для изучения иностранными студентами. При отборе устойчивых языковых единиц следует учитывать, прежде всего, этап обучения иностранцев русскому языку [2, с.453]. Немаловажную роль играет общепотребительность фразеологизмов [3, с.111]. Минимизировать материал целесообразно также в соответствии с тематическими группами. В учебных целях устойчивые языковые единицы отбираются на основании следующих тем: семья, внешность, характер человека, образование и другие. По каждой теме следует использовать не более 5-7 фразеологизмов. В таком количестве они легче запоминаются и усваиваются. Например, при изучении темы «Внешность и возраст человека» можно предложить следующие фразеологизмы: *кровь с молоком, глаз не оторвать от кого, (похожи) как две капли воды, лица нет, в расцвете сил, молоко на губах не обсохло, не первой молодости*. Структурирование учебного материала по тематическому принципу вызывает определенные сложности. В частности, одни и те же фразеологизмы нередко можно отнести к разным темам. Однако не стоит это считать недостатком, поскольку повторяемость фразеологизмов в различных речевых ситуациях способствует лучшему их усвоению.

В процессе обучения иностранных студентов русским фразеологизмам нужно придерживаться определенной последовательности, обусловленной методическими требованиями.

На первом этапе происходит презентация устойчивых языковых единиц, важной составной частью которой является семантизация. Семантизация осуществляется посредством следующих приемов:

- 1) толкование: а) на русском; б) на родном языке;
- 2) перевод: а) пословный; б) адекватным словосочетанием/словом; в) смысловая догадка (с опорой на контекст);
- 3) комментарий: а) этимологический; б) лингвокультурологический;
- 4) наглядность;
- 5) использование синонимов: а) лексических; б) фразеологических;
- б) использование антонимов [3, с. 110].

Данные приемы, как правило, используются не изолированно, а в различных сочетаниях. При этом важно объяснять значения фразеологизмов посредством знакомой студентам лексики [4, с. 11], например, *в один голос* = все вместе (синонимы), *в двух шагах* – очень далеко (антонимы) и др.

После семантизации иностранным студентам предлагается ряд упражнений на выявление и осмысление фразеологизмов. С их помощью вырабатывается навык восприятия и воспроизведения фразеологизма как неделимого целого в смысловом отношении. В качестве примера можно привести следующие упражнения: «Прочитайте предложения. Определите, где выделенные словосочетания употребляются в прямом значении, а где – в переносном, являясь фразеологизмом», «Прочитайте предложения. Обратите внимание на выделенные фразеологизмы. Передайте содержание предложения своими словами», «Прочитайте предложения. Замените выделенные фразеологизмы близким по смыслу словом или словосочетанием», «Соотнесите фразеологизмы и их значения», «Замените выделенные слова и словосочетания соответствующими по смыслу фразеологическими оборотами, данными ниже», «Прочитайте. Найдите в тексте фразеологизм, описывающий характер человека. Определите его значение».

Важным этапом работы является формирование навыка использования фразеологизмов в речи. Для этого в процессе обучения целесообразно использовать приёмы, обеспечивающие реальное общение в учебной обстановке. На материале фразеологизмов студенты составляют диалоги и рассказы, принимают участие в ролевых играх [5, с. 130].

Таким образом, обучение иностранных студентов русской фразеологии – процесс достаточно сложный, состоящий из нескольких этапов. В области методической организации языкового материала чрезвычайно актуальной является задача определения критериев отбора фразеологических единиц. Для оптимизации изучения фразеологии в иностранной аудитории необходимо разрабатывать комплекс упражнений, направленных на формирование навыков и умений восприятия, понимания и использования в речи устойчивых языковых единиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Новосельцева, И.И.** Аспекты изучения фразеологии в практике обучения РКИ / И.И. Новосельцева. – Текст: непосредственный // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы IV Международной научно-методической конференции, 25 мая 2018 года / Омский автобронетанковый инженерный институт. – Омск: Изд-во «Ипполитова», ОАБИИ. – С. 303 – 308.
2. **Аксенова, Г.Н.** Фразеология – путь формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся / Г.Н. Аксенова, В.В. Белый, Н.Е. Кожухова. – Текст: непосредственный // Современное русское языкознание и лингводидактика: материалы Международной заочной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения академика РАО Н. М. Шанского, Москва, 22 ноября 2012 г. / Московский государственный областной университет. – С. 451 – 455.
3. **Семенова, Н.А.** Актуальность лингвометодических исследований фразеологии в работе с иностранными учащимися / Н.А. Семенова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. Филология. – 2014. – № 14 (73). – С. 110 – 112.
4. **Ахмади Мирейла.** Особенности обучения русским фразеологизмам в иранской аудитории на начальном этапе / Ахмади Мирейла, Мехтиханлы Севиндж. – Текст: непосредственный // *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*. – 2009. – № 47. – С. 5 – 19.
5. **Бурак, А.Г.** Роль фразеологизмов в формировании коммуникативных навыков и умений у иностранных учащихся / А.Г. Бурак. – Текст: непосредственный // Карповские научные чтения: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Бел. гос. ун-т; редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Ч.1. – Минск: «Белорусский Дом печати», 2012. – С. 130 – 133.

УДК 81'373

А.М. Яхина¹, О.А. Морозова¹,

¹Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

**ПЕЙОРАТИВНО–МЕЛИОРАТИВНАЯ КОННОТАЦИЯ ЛЕКСИКИ
В НИЖНЕМ РЕГИСТРЕ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА**

Аннотация. В статье рассматривается эмоционально-оценочная лексика делового дискурса, используемая специалистами-профессионалами в устном общении между коммуникантами, связанными неформальными отношениями для выражения субъективного отношения к артефактам, лицам, представлениям, а также понятиям данной области. Анализ лексики проводится на материале современного английского языка. Особое внимание уделяется глагольным лексемам с коннотативной окраской, включающим в свою лексико-семантическую структуру семы качества и оценки и служащим для выражения добавочной информации.

Ключевые слова: социолект, деловой дискурс, профессиональные жаргонизмы, оценочность, пейоративная, мелиоративная коннотация.

A.M. Yakhina¹, O.A. Morozova¹,

¹Kazan Federal University, Elabuga, Russia

**PEJORATIVE - AMELIORATIVE CONNOTATION
OF LOWER REGISTER BUSINESS DISCOURSE**

Abstract. The article examines the emotional and evaluative vocabulary of business discourse, used by professional specialists in oral communication between communicants connected by informal relationships to express a subjective attitude towards artifacts, people and concepts in this area. The vocabulary analysis is carried out using the material of modern English. Special attention is paid to verbal lexemes with connotative coloring, which include quality and evaluation semes in their lexical-semantic structure and serve to express additional information.

Keywords: sociolect, business discourse, expressiveness, professional jargonisms, evaluative component, pejorative and ameliorative emotional-evaluative connotation.

Стремительное развитие профессиональной коммуникации особенно в условиях всемирного сближения, объединения и унификации в политической, экономической, культурной, здравоохранительной и религиозных сферах в значительной степени обуславливает необходимость исследования профессионального языка как компонента общей языковой системы. Все маркирующие единицы профессиональных подязыков обладают высокой лингвистической информативностью. В связи с этим О.В. Фельде подчеркивает необходимость привлечения данного материала при анализе институциональных дискурсов, профессиональной картины мира, ценностной картины мира для решения целого комплекса фундаментальных проблем лингвистики [9, с. 182].

По мнению большинства ученых, профессиональный язык представляет собой разновидность социолекта (социального диалекта), который выступает «дополнительным средством общения отдельных социально-сословных, производственно-профессиональных, групповых и возрастных коллективов, но не народа всей страны и не всего региона» [6, с. 134].

Именно профессиональный язык, представляющий собой систему языковых средств, обеспечивает успешное профессиональное общение. Традиционно профессиональный язык принято рассматривать как систему терминологическую, в которой терминология является ядром. Однако к ней относится и некодифицированный лексико-фразеологический состав, являющийся его отличительной чертой.

Разновидности языка, порождаемые принадлежностью к одной профессии, в настоящее время представлены различными жаргонизированными системами общения: подъязык лесного хозяйства [2], железнодорожного дискурса [8], пенитенциарный социолект [7], профессиональный язык экономистов [5], социолект шахтеров [4], компьютерный подъязык [3], профессиональный жаргон в автомобильной лексике [10] и др.

С функционально-стилистической точки зрения словарный состав специальных подъязыков подразделяется на два регистра: верхний, представляющий собой зону нормы (терминологическая лексика) и нижний, представляющий зону узуса (профессионально-жаргонная лексика).

Так, профессиональные термины *show of hands* (поднятые руки, чтобы выразить согласие или несогласие при голосовании), *I-conference* (встреча или обсуждение между двумя или более людьми через Интернет), *fringe benefits* (преимущества, предлагаемые помимо заработной платы (страхование жизни, пенсионный план, служебный автомобиль и т.д.), *to make redundant* (увольнять по экономическим причинам), *generic advertising* (реклама для целого сектора, например, туризма, а не для конкретного продукта), *double-page spread* (реклама в газете или журнале, напечатанная на двух страницах), *blue chip stocks* (акции ведущих компаний с репутацией стабильного роста и прибыли) выступают в качестве стилистически нейтральных специальных наименований, характеризуются тесной связью с понятиями в деловой сфере, системностью, контекстуальной независимостью, наличием четкой дефиниции.

К единицам нижнего регистра относятся профессионализмы – стилистически маркированные слова и словосочетания, называющие представления, субъекты (наименование лиц, занятых в промышленности), артефакты (орудия труда, оборудование) и формирующие понятия данной области, используемые в устной речи специалистов в условиях полуофициального или неофициального регистров общения на профессиональные темы. В отличие от других разрядов специальной лексики для профессиональных жаргонизмов характерно наличие коннотативного компонента и стилистической сниженности.

В сфере профессиональной деловой коммуникации, часто присутствует лексика, содержащая эмоционально-оценочный компонент и отражающая различного рода отрицательные или положительные отношения.

Например, в словосочетании *to boil the ocean* выражается **отношение к поступкам, характеру или способу выполнения деятельности**. В нем присутствуют как семы интеллектуальной оценки (*взять на себя слишком большую, непрактичную или невероятную задачу*), так и указание на абсурдность, отрыв от реальности, невозможность подобного действия за счет яркой внутренней формы (*букв. кипятить океан*). Контекстуальное употребление данной единицы еще больше указывает на неодобрительное отношение к подобному поведению: • *"This is an important topic, but it's a lot larger than the issue we are attempting to resolve. We are boiling the ocean when we need to focus our ideas on the immediate problem in front of us."* («Это важная тема, но она намного шире, чем проблема, которую мы пытаемся решить. Мы кипятим океан, а нам нужно сосредоточить наши идеи на насущной проблеме, стоящей перед нами»); • *"Bob is trying to boil the ocean with our customer satisfaction study. He thinks he can identify the top three customer satisfaction complaints for all our products for the past year, develop solutions, and have a presentation ready in two days."* («Боб пытается вскипятить океан нашим исследованием удовлетворенности клиентов. Он думает, что сможет определить три основных жалобы клиентов на удовлетворенность всех наших продуктов за последний год, разработать решения и подготовить презентацию за два дня.»).

Другим примером с ярко выраженной пейоративной эмотивно-оценочной коннотацией, образностью и комическим эффектом является выражение *to put lipstick on a pig* (досл. нанести губную помаду на свинью), что означает внести в продукт поверхностные или косметические изменения в тщетных попытках скрыть его фундаментальные недостатки. Создание ложного, приукрашенного, преувеличенного впечатления с целью скрыть серьезные дефекты не может не вызывать отрицательного, предосудительного отношения.

Выражение *to bring to the table* напротив тяготеет к положительной части шкалы за счет

рационалистической оценки полезности совершаемого действия (*предоставить то, что принесет пользу*), а также приятных ассоциаций от ожидаемых кушаний или бонусов (*букв. приносить что-либо к столу*).

В следующем примере в качестве преимуществ выступают опыт и важные навыки: • *Clarkson was the right person to hire – she brings a lot of experience and some important skills to the table.* (Кларксон была подходящим человеком для найма – она привносит большой опыт и некоторые важные навыки.).

Положительный результат деятельности отчетливо прослеживается в *to move the needle* (досл. *перемещать иглу*), что означает положительный или продуктивный выигрыш: в маркетинге и рекламе измеримой выгодой может быть достижение конкретных целей роста, создание перспектив для бизнеса или достижение цели по привлечению новых клиентов или продаж.

Отношения между коммуникантами могут быть проиллюстрированы следующими единицами: *contrarian* (кто-то, например писатель или политик, который любит не соглашаться с другими людьми и выражать непопулярные мнения), *herding cats* (тщетная попытка контролировать или организовать класс сущностей, которые по своей природе неконтролируемы – как, например, сложность попытки объединить отдельных кошек в группу, стадо).

Довольно часто проявляется **характеристика человека, организации или объекта**: *800-pound gorilla* (досл. *350-килограммовая горилла*) – человек или группа достаточно сильных, чтобы игнорировать правила; большой, доминирующий человек или группа); *Luddite* (Луддит) – тот, кто выступает против технологических инноваций); *low-hanging fruit* (досл. *низко висящий(ие) фрукт(ы)*) – люди, которым легче всего что-то продать, в чем-то убедить или обмануть: • *People who always want to be the first to buy something, they're low-hanging fruit for this product. Don't be satisfied with the low-hanging fruit. Go after the hard-sell types.* (Люди, которые всегда хотят что-то купить первыми, не любят этот продукт. Не довольствуйтесь легкой добычей. Выбирайте тех, кто продает все, что нужно.); *bells and whistles* (досл. *колокольчики и свистки*) – дополнительные атрибуты некоторой вещи, товара, которые служат привлечь внимание, обычно эти атрибуты ничего путного из себя не представляют, бесполезны, либо даже мешают, иногда ими пытаются замаскировать низкое качество основной части).

Положительная характеристика присутствует в деловом профессиональном дискурсе в следующих выражениях: *change agent* (*агент изменений*) – человек внутри или за пределами организации, который помогает организации или ее части преобразовать то, как она работает, что важно для обеспечения успеха любых бизнес-изменений); *best of breed* (досл. *лучший представитель породы*) – лучшие в своем классе товары или услуги – это наиболее успешные товары или услуги в определенной области; *killer app* (досл. *убийственное приложение*) компьютерная программа, которая намного лучше всех других в своем роде, также использование определенной технологии, которая становится чрезвычайно популярной: • *Many software companies and internet providers believe that e-learning is the next killer app.*

Удачные или неудачные, простые или сложные **ситуации, состояния и моменты** также получают соответствующую оценку.

Так, маркетологи и менеджеры по продажам стремятся к тому, чтобы человек, единожды воспользовавшись их продуктом или услугой, вернулся к нему еще раз и еще – и в итоге стал постоянным клиентом. Момент озарения, когда клиент, осознает, что ему нравится какой-то продукт, он понимает, в чем ценность товара, называется *aha-moment* (ага-момент). Это очень эмоциональный момент, с компонентом-междометием *aha*, которое и предназначено для выражения положительных эмоций.

Сложная для понимания ситуация *brain surgery* (досл. *операция на головном мозге в нейрохирургии*) происходит от медицинского термина и вызывает ассоциации чрезвычайно сложного и даже опасного процесса, требующего концентрации и аккуратности. Возможно, именно из-за них, в попытке не испытывать подобных ситуаций, данное выражение используется преимущественно в отрицательной форме: • *Just keep calm and do it. It's not brain surgery.* (Просто сохраняй спокойствие и делай это. Это не операция на головном мозге.).

С неприятными и даже болезненными физическими ощущениями связана специальная единица делового дискурса *pain point* (досл. *точка боли*) для характеристики постоянной или повторяющейся проблемы (например, с продуктом или услугой), которая часто доставляет неудобства или раздражает клиентов.

В устной речи в рамках полуофициальных или неофициальных условий общения на профессиональные темы используется и нейтральная лексика: *soup to nuts* (букв. *от супа до орехов*) – от начала до конца, *ideation* (*idea+creation*) – творческий процесс генерирования, развития и передачи новых идей, которые могут осуществляться отдельными людьми или организациями, т.е. это важная часть процесса проектирования как в образовании, так и на практике: • *What I'm hearing is my ideation of how the joke is going to go over with the audience.* (То, что я слышу – это мое представление о том, как шутка понравится аудитории.); *to dialog* – вести диалог, разговаривать: • *In this regard, MERCOSUR has shown its openness to dialogue, in particular with the sister countries of Latin America.* (В этой связи МЕРКОСУР продемонстрировал свою готовность вести диалог, в особенности с

братскими странами Латинской Америки.); • *Leadership means knowing how to dialogue, persuade and build alliances and consensus.* (Лидерство означает умение вести диалог, убеждать и строить альянсы и консенсусы.); *brick and mortar* (досл. кирпич и строительный раствор) используется для описания традиционного бизнеса, который работает в здании, по сравнению с бизнесом, который работает через Интернет: • *Online retailers try to lure customers away from their brick-and-mortar competitors.* (Интернет-магазины стараются переманить клиентов от своих обычных конкурентов.).

Итак, иллюстративный материал позволяет рассмотреть разнообразные аспекты деловой сферы профессиональной деятельности низкого регистра: это и эмотивно-оценочное отношение к поступкам, характеру или способу выполнения профессиональной деятельности, и отношения между участниками коммуникации, и характеристика лиц, организаций или артефактов, а также сложных ситуаций, состояний и моментов, с которыми сталкиваются члены производственно-профессиональных коллективов. Профессиональным жаргонизмам часто свойственна образность и экспрессивность, оценочность, эмоциональность и ироничность, что позволяет оживить разговор на профессиональную тему, этим жаргонизмы и отличаются от профессионализмов.

Изучение особенностей некодифицированных единиц, а не только кодифицированного варианта профессионального языка, поможет расширить представление о профессиональных языках, поскольку в профессиональных языках существуют специальные лексико-фразеологические пласты некодифицированной лексики.

Жаргонизмы существуют не только в устной речи и многочисленных электронных документах виртуальных конференций, их можно встретить и в печати, нередко они попадают в солидных компьютерных изданиях. Многие слова из профессионального жаргона переходят в официальную терминологию [1, с. 202], либо в другие сферы употребления, иногда даже переходя в разряд неспециальной лексики. Рассмотрение профессионального языка в качестве транслятора культурного рода информации позволяет выявить основные особенности мировосприятия конкретной социально-профессиональной группы и создать условный обобщенный ментальный портрет носителей того или иного профессионального языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Алексахина, Н.А.** Компьютерный жаргон / Н.А. Алексахина. – Текст: электронный // Записки Горного Института. – №159(1), С. 200-202. – URL <http://pmi.spmi.ru/index.php/pmi/article/view/8760> (дата обращения 07.10.2020).
2. **Гафиятова, Э.В.** Профессиональный подъязык лесного хозяйства как полевая двухуровневая структура / Э.В. Гафиятова – Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №2. – С. 66 – 71.
3. **Глазырина, А.И.** Компьютерный подъязык: термины, жаргонизмы, профессионализмы / А.И. Глазырина. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 24 (315). – Вып. 82. – С. 77-80.
4. **Голованова, Е.И.** Социолект шахтеров как отражение стереотипов профессионального сознания / Е.И. Голованова. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 26 (355). – С. 26-29.
5. **Иванчикова, Т.В.** Специфика профессионального языка экономистов / Т.В. Иванчикова. – Текст: непосредственный // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2008, – №3. – С. 109-114.
6. **Малюга, Е.Н.** Основные характеристики профессионального языка / Е.Н. Малюга. – Текст: непосредственный // Вестник СамГУ. – 2011. – № 1/2 (82). – С. 133 – 138.
7. **Могиленко, Н.С.** Англоязычный пенитенциарный социолект: некоторые лингвокультурологические особенности / Н.С. Могиленко. – Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – №1(67). – Ч.4. – С. 115-120.
8. **Терпак, М.А.** Сопоставительный анализ семантических и функциональных особенностей лексических единиц профессионального железнодорожного дискурса / М.А. Терпак. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – №2(30) – С. 115-122.
9. **Фельде, О.В.** Профессиональные подъязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения / О.В. Фельде. – Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2015. – №4 (157). – С. 178-183.
10. **Шаламова, Э.В.** Профессионализмы и профессиональный жаргон в автомобильной лексике / Э.В. Шаламова. – Текст: электронный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizmy-i-professionalnyy-zhargon-v-avtomobilnoy-leksike/viewer/>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абулаасова Минзиля Мидхатовна, учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», город Нижнекамск, minzilya.1989@mail.ru

Абызова Резеда Равиловна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт истории им. Ш. Марджани Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, arezeda22@rambler.ru

Акимов Антон Александрович, студент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, anakimov029@gmail.com

Аннамырадова Мая Какаджановна, студент, научный руководитель Романова Светлана Викторовна, Республика Беларусь, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, факультет гуманитаристики и языковых коммуникаций, lanilya83@gmail.com

Анохина Любовь Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, Орловский юридический институт МВД России им. В.В. Лукьянова, г. Орел, orel_lia@mail.ru

Астахова Ксения Александровна, старший преподаватель кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, astahova_kseni@mail.ru

Ахметзянова Илюза Ильгизовна, студент, научный руководитель Гизатуллина Анна Вячеславна, кандидат педагогических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, ilyuza.akhmetzyanova.1998@mail.ru

Ахметшина Гузелия Мадехатовна, учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей №23», г. Казань, guzel-81@bk.ru

Ачаева Марина Сергеевна, зав. кафедрой английской филологии и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, marinachaeva@mail.ru

Байрамова Луиза Каримовна, профессор, доктор филологических наук, профессор, Казанский федеральный университет, г. Казань, luiziana08@mail.ru

Бакина Анна Дмитриевна, и.о. заведующего кафедрой английской филологии, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», Институт иностранных языков, г. Орёл, научный консультант Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, член-корр. РАЕ, Heart-anna@yandex.ru

Барова Алена Геннадьевна, старший преподаватель, кафедра немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Barova81@mail.ru

Басыров Шамиль Рафаилович, доктор филологических наук, профессор, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального обучения «Донецкий национальный университет», г. Донецк, Украина, schambar@yandex.ru

Башина Юлия Висильевна, учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», город Нижнекамск, minzilya.1989@mail.ru

Бекджаев Тагандурды Бекджаевич, старший преподаватель кафедры туркменского языка, Туркменский Государственный университет имени Магтымгулы, г. Ашхабад, Туркменистан, уарон70@rambler.ru

Билялова Альбина Анваровна, доктор филологических наук, доцент; зав. кафедрой филологии, Набережночелнинский институт КФУ, г. Набережные Челны, abill71@mail.ru

Биюмена Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент, докторант, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Республика Беларусь, a-mesyats@tut.by

Бородина Татьяна Федоровна, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, TFBashina@kpfu.ru

Бубекова Юлия Сергеевна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, научный руководитель Бубекова Лариса Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, bular@yandex.ru

Буренкова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», chelnyola@mail.ru

Бушев Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тверский государственный университет, г. Тверь, alex.bouchev@list.ru

Быстрой Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, bistraieb@cspu.ru

Валова Людмила доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка Педагогического факультета, Западночешский университет в г. Пльзень, Чехия, peskova@krf.zcu.cz

Валуева Анастасия Владимировна, студент, Владимирский государственный университет им. Столетовых, г. Владимир, alueva.nastya231@mail.ru

Вишнягова Евгения Павловна, магистрант 1 курса направления "Лингвистика", Сургутский государственный университет, г. Сургут, Grit1991@mail.ru

Волков Валерий Вячеславович, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, г. Тверь, Россия, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», ТвГУ, volk7valery@yandex.ru

Волкова София Алексеевна, студент, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Гуманитарный институт, ЛГ-119, г. Владимир, научный руководитель Федуленикова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, член-корр. РАН, sv.sofi12@gmail.com

Габидуллина Фарида Имамудиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра татарской филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, farida-vip@mail.ru

Газизова Альфия Ильдусовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Казанский институт, Alfgazva@mail.ru

Гизатуллина Анна Вячеславна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, annagiz@rambler.ru

Глушкова Оксана Владимировна, преподаватель, Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, k231075@yandex.ru

Голубцова Надежда Васильевна, преподаватель, Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, nadia.golubtsova@yandex.ru

Грищенко Татьяна Федоровна, кандидат филологических наук, доцент, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Grit1991@mail.ru

Данилова Евгения Юрьевна, учитель английского языка, СОШ №37, г. Нижнекамск danilovaev9@yandex.ru

Данилова Зульфира Салахетдиновна, учитель татарского языка, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Полилингвальный образовательный комплекс "Адымнар - Алабуга", г. Елабуга, 1804000265@mail.ru

Даутов Гумар Фильгизович, кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, gfdautov@kpfu.ru

Дехнич Ольга Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, dekhnich@bsu.edu.ru

Джинджолия Гигла, кандидат филологических наук, доцент, Западночешский университет, Чехия, г. Пльзень, gigid.17@gmail.com

Джонсон Хоуп (Johnson Hope), Graduate of Master's Program, Biola University (магистр, Университет Биола), hope.johnson@biola.edu

Дрога Марина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент; кафедра русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, droga84@rambler.ru

Дубовский Юрий Александрович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, Заслуженный деятель науки РФ, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, dubovsky@pgu.ru

Дулалаева Ирина Юльевна, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, firenedu@gmail.com

Егорова Екатерина Владимировна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга Egorovakatja53@gmail.com

Еренская Анна Геннадьевна, старший преподаватель кафедры английской филологии, г. Челябинск, Челябинский Государственный Университет (ЧелГУ), факультет лингвистики и перевода, кафедра теории и практики английского языка, anaer@rambler.ru

Жилкова Екатерина Андреевна, студент, научный руководитель Дехнич О.В., кандидат филологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, katusha.lilu@mail.ru

Журабекова Хабиба Мадаминовна доктор философии по политическим наукам (PhD), преподаватель, Андижанский машиностроительный институт, г. Андижан, Узбекистан, tj2211@inbox.ru

Загиров Динар Нафисович, студент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, научный руководитель Яхина Альбина Мухаметдиновна, кандидат филологических наук, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, striker19501@mail.ru

Заграевская Татьяна Борисовна, доктор филологических наук, профессор, Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, zagraevskaya@yandex.ru

Ибрагимова Эльмира Рашидовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, elmira915@mail.ru

Кабилова Земфира Зуфаровна, аспирант 1 года обучения, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, zemfira.khan@gmail.com

Калиш Дарья Валерьевна, студент, Владимирский государственный университет им. Столетовых, Владимир valueva.nastya231@mail.ru

Калкаван Альбина Мансуровна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, albina.kalkavan@gmail.com

Камаева Рима Бизяновна, доктор филологических наук, доцент, кафедра татарской филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, kamaeva-r@mail.ru

Каюмова Гелюся Фаридовна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, gulfar21@mail.ru

Коблова Анастасия Юрьевна, ассистент кафедры иностранных языков, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, kryukova.nastya8@mail.ru

Козинец Лидия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь, kazinets_la@tut.by

Колесникова Ксения Тимофеевна (Kolesnikova K.T.), магистрант, Eotvos Lorand University (ELTE), Budapest, (Университет Этвоша Лоранда, Будапешт), kol9901110@mail.ru

Контрерас Сарриа Хасинто Омар, старший преподаватель кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, jocsspain@gmail.com

Кормильцева Алевтина Леонидовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, kormilcevaa@mail.ru

Королева Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Koroleva_NE@mail.ru

Корягина Дарья Сергеевна, студент, научный руководитель Мельникова Л.А., Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», dasha.koryagina.01@bk.ru

Косова Наталья Сергеевна, учитель, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», г. Нижнекамск, natali_k_09@mail.ru

Кротова Дарья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, da-kro@yandex.ru

Кузнецова Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, г. Санкт-Петербург, Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации, galankuz@yandex.ru

Кулакова Кристина Александровна, студент факультета иностранных языков, Елабужский институт КФУ, научный руководитель Гизатуллина Анна Вячеславна, кандидат педагогических наук, доцент kristina.kulakova.1998@mail.ru

Леленкова Анна Викторовна, ассистент кафедры японоведения, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), a_lelenkova@mail.ru

Макарова Елена Николаевна, доктор филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, makarovaun@mail.ru

Мамаева Гульнар Бейсенкызы, кандидат филологических наук, доцент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, gulnar.mamaeva@mail.ru

Мельникова Любовь Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», lmelnikova5@mail.ru

Морозова Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, moal2003@mail.ru

Мустафина Рамиля Фанисовна, кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, ramiljam@inbox.ru

Мухутдинова Руфия Ралифовна, учитель родного языка и литературы, ОШ «Университетская», Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, rufarufiya1997@mail.ru

Назипова Айсылу Мунавировна, учитель английского языка, СОШ №37 г. Нижнекамск danilovaev9@yandex.ru

Назмутдинова Мунира Ахматзакиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», bachtegarai@mail.ru

Низамбиева Ильдания, аспирант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, ildaniya2009@mail.ru

Никишина Светлана Раданисовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, radanisovna@mail.ru

Николашина Екатерина Анатольевна, доцент кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, e.nikolashina@365.rsu.edu.ru

Нильсен Евгения Александровна, доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный экономический университет (СПбГЭУ), janenilsen@mail.ru

Нуриева Ильсеяр Насиховна, учитель английского языка, г. Набережные Челны МБОУ СОШ № 42, Pseyar1982@yandex.ru

Орехова Юлия Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГКВБОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противоздушной обороны», г. Ярославль, Россия, nikitina_89@bk.ru

Павлович Валерия Игоревна, студент, Минский государственный лингвистический университет, факультет межкультурных коммуникаций, г. Минск, Беларусь, lerika98by@mail.ru

Панфилов Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, panfiloval@mail.ru

Панфилова Валентина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, v.panfilova2010@yandex.ru

Папшева Галина Олеговна, кандидат филологических наук, преподаватель, Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, г. Воронеж, gal.o.p@yandex.ru

Перевозный Алексей Владиславович, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь, palexei1@rambler.ru

Пестерников Булат Владимирович, студент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, научный руководитель Яхина Альбина Мухаметдиновна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, bpesternikov@mail.ru

Пешкова Михаэла (Peskova Michaela), доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка Педагогического факультета, Западночешский университет в г. Пльзень, Чехия, peskova@krf.zcu.cz

Попова Нина Семёновна, доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, popovans08@mail.ru

Попова Ольга Олеговна, студент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, olga_porowa@mail.ru

Поспелова Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, nad_posp@mail.ru

Разживин Анатолий Ильич, кандидат филологических наук, профессор, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, arazzhivin@yandex.ru

Романова Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, факультет социотехнических систем, galina.vlad.romanova@gmail.com

Садуов Руслан Талгатович, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ «Башкирский государственный университет», (БашГУ), факультет романо-германской филологии, г. Уфа, Ruslan.Saduov@gmail.com

Сакаева Лилия Радиковна, доктор филологических наук, профессор иностранных языков, Институт международных отношений КФУ, г. Казань, schkilef@gmail.com

Салимова Дания Абузаровна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, daniya.salimova@mail.ru

Сахабиева Гульфия Хафизовна, учитель родного языка и литературы, ОШ «Университетская», Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, saxabieva.g@mail.ru

Сираева Марина Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры, лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации, институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, marinasiraeva@mail.ru

Скоробренко Иван Александрович, магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, kaktus0096@mail.ru

Скотникова Алиса Дмитриевна, студент, г. Владимир Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Гуманитарный институт, ЛГ-119, научный руководитель Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, член-корр. РАН, alias.skotnikova@gmail.com

Смирнова Анастасия Михайловна, магистрант, Санкт-Петербургский Государственный университет, г. Санкт-Петербург, nez22@mail.ru

Спицына Наталья Николаевна, студент, Владимирский государственный университет им. Столетовых, natas9903@yandex.ru

Субботина Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, ns2509@yandex.ru

Сушкова Айгуль Рафаиловна, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, aigulechka.1992@mail.ru

Сьюань Ли, доцент, Хунаньский профессиональный институт внешней торговли, Институт Конфуция при Казанском федеральном университете, 120151687@qq.com

Тарасова Елена Владимировна, учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №23», г. Казань, ele7947@yandex.ru

Терещенко Ирина Александровна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, irishka_tereshchenko@mail.ru

Трофимова Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, tl1981@mail.ru

Тукаева Гульшат Салаховна, кандидат филологических наук, директор, Башкирский государственный аграрный университет, МИП ООО «Языковая мастерская», gulshat8@mail.ru

Фёдорова Жанна Игоревна, кандидат филологических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия, fedorova_zhanna_v@mail.ru

Фурс Людмила Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, г. Тамбов, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, liudmila.furs@gmail.com

Хабибулина Эльвина Фаниловна, студент, научный руководитель Гизатуллина А.В., кандидат педагогических наук, доцент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, elvinakhabibullina1998@mail.ru

Хайруллина Альфира Салихзяновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра татарской филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга Alfira-7171@mail.ru

Хамитова Гульмира Абуовна, кандидат филологических наук, доцент по специальности «Языкознание», профессор кафедры «Языки, литература и журналистика», Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар, Казахстан, gkhamitova@mail.ru

Чалых Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, chalyhna@tyuiu.ru

Чусова Анастасия Анатольевна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, anata.chusova@gmail.com

Шаймарданова Миляуша Равилевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, milyasusha33@mail.ru

Шайхутдинова Алсу Аликовна, учитель немецкого и английского языков, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа №24» г. Альметьевск, tajmasova.alsu@mail.ru

Шакирова Вероника Вадимовна, магистрант, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, педагог-организатор отдела интеллектуального развития, МАУДО «Городской дворец творчества детей и молодежи №1» города Набережные Челны, vv.shakirova@mail.ru

Шастина Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкой филологии, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Shastina@gambler.ru

Шишкина Эльвира Александровна, учитель, МБОУ Карабашская ООШ №1, Бугульминский район, пгт Карабаш elvira.shishkina@mail.ru

Шкилев Роман Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, schkilef@gmail.com

Юганова Валентина Юрьевна, учитель, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение (МБОУ) «Лицей № 14», г. Нижнекамск, natali k 09@mail.ru

Юйчань Сун (Cong Yuchan), Hulunbuir University (Хулун-Буирский университет), Китай, 641049129@qq.com

Юнаш Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, Республика Беларусь, m16yunash@mail.ru, Yunash@bsuir.by

Яхина Альбина Мухаметдиновна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, zam_albina@mail.ru

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Сборник научных трудов
IV Международной научно-практической конференции,
посвященная 55-летию факультета иностранных языков ЕИ КФУ

Под редакцией
Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой.

Редакционная коллегия:
А.М. Яхина, А.М. Борисов, Р.Е. Шкилев, Ю.К. Казакова, Т.Ф. Бородина, И.Ю. Дулалаева

**Верстка и дизайн – Центр оперативной печати «АБАК»
Подписано к публикации 23.10.2020 г. Гарнитура «Times».**



**Елабужский
ИНСТИТУТ КФУ**