

# КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2019, том 2, № 4

Международный научный журнал

**Учредители:** Сакаева Лилия Радиковна, Тахтарова Светлана Салаватовна,  
Хабибуллина Эльмира Камилевна

**Издатель:** Автономная некоммерческая организация «Институт культурного наследия»  
ИНН 1655080432: ОГРН 1041621009660

**Адрес издателя:** ул. Кремлёвская, д. 10/15, г. Казань, Респ. Татарстан, Россия, 420111

**Зарегистрировано** в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ. **Свидетельство о регистрации:** ПИ № ФС 77 – 72979, дата регистрации: 06.06.2018

Форма распространения: печатное СМИ (журнал)

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

**Языки публикуемых материалов:**

русский, татарский, английский, немецкий, французский, турецкий, китайский, испанский, итальянский

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**С.С. Тахтарова** – доктор филологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**А.Р. Баранова** – кандидат педагогических наук, доцент (г. Казань, Россия)

## НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР

**Л.Р. Сакаева** – доктор филологических наук, профессор (г. Казань, Россия)

## ШЕФ-РЕДАКТОР

**Д.Р. Сабирова** – доктор педагогических наук, доцент (г. Казань, Россия)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

**Н.А. Сигачева** – кандидат педагогических наук, доцент (г. Казань, Россия)

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Л.Е. Бушканец** – доктор филологических наук, доцент (г. Казань, Россия)

**Л.В. Базарова** – кандидат филологических наук, доцент (г. Наб. Челны, Россия)

**Х. Девели** – доктор наук, профессор (г. Стамбул, Турция)

**А.Г. Калинина** – кандидат педагогических наук, доцент (г. Н. Новгород, Россия)

**Г.К. Кенжетаяева** – кандидат филологических наук, доцент (г. Павлодар, Казахстан)

**П. Коста** – доктор наук, профессор (г. Потсдам, Германия)

**В.А. Митягина** – доктор филологических наук, профессор (г. Волгоград, Россия)

**Е.А. Морозкина** – доктор филологических наук, профессор (г. Уфа, Россия)

**А.В. Сафарян** – кандидат филологических наук, профессор (г. Ереван, Армения)

**Ф.Г. Фаткуллина** – действительный член Российской Академии Естественных наук,  
доктор филологических наук, профессор (г. Уфа, Россия)

**В.И. Шаховский** – доктор филологических наук, профессор (г. Волгоград, Россия)

**Адрес редакции:** ул. М. Межлаука, д. 3, каб. 117, г. Казань, Россия, 420008

**Телефон:** +7 (843) 221-33-21, **E-mail:** kazan-linguo@mail.ru

**Дата выхода в свет:** 02.12.2019. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

**Адрес:** ул. Профессора Нужиной, 1/37, г. Казань, Россия, 420008

**Телефон:** +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции  
Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций

Распространяется бесплатно

© Казанский лингвистический журнал, 2019

# KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2019, volume 2, No. 4

International scientific journal

**Founders:** Sakaeva Liliya Radikovna, Takhtarova Svetlana Salavatovna,  
Khabibullina Elmira Kamilevna

**Publisher:** Autonomous non-profit organization "Institute of cultural heritage": INN 1655080432: OGRN 1041621009660

**Publisher's address:** 10/15, Kremlin str., Kazan, Rep. Tatarstan, Russia, 420111

**The number of the certificate media:** PI № FS 77 – 72979, registration date: 06.06. 2018, the shape of the distribution: print media (magazine), territory of distribution: Russian Federation, foreign countries.

**Languages of published materials:** Russian, Tatar, English, German, French, Turkish, Chinese, Spanish, Italian

## CHIEF EDITOR

**S.S. Takhtarova** – Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)

## EXECUTIVE EDITOR

**A.R. Baranova** – Candidate of Pedagogics, Associate Professor (Kazan, Russia)

## SCIENTIFIC EDITOR

**L.R. Sakaeva** – Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)

## PRESS AND EDITORIAL MANAGER

**D.R. Sabirova** – Doctor of Pedagogics, Associate Professor (Kazan, Russia)

## EXECUTIVE SECRETARY

**N.A. Sigacheva** – Candidate of Pedagogics, Associate Professor (Kazan, Russia)

## EDITORIAL BOARD

**L.E. Bushkanets** – Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)

**L.V. Bazarova** – Candidate of Philology, Associate Professor (G. N. Chelny, Russia)

**P. Costa** – Doctor of Science, Professor (Potsdam, Germany)

**H. Develi** – Doctor of Science, Professor (Istanbul, Turkey)

**F.G. Fatkullina** – Full member of the Russian Academy of Natural Sciences,  
Doctor of Philology, Professor (Ufa, Russia)

**A.G. Kalinina** – Candidate of Pedagogics, Associate Professor (G. N. Novgorod, Russia)

**G.K. Kenzhetaeva** – Candidate of Philology, Associate Professor (Pavlodar, Kazakhstan)

**V.A. Mityagina** – Doctor of Philology, Professor (Volgograd, Russia)

**E.A. Morozkina** – Doctor of Philology, Professor (Ufa, Russia)

**A.V. Safaryan** – Candidate of Philology, Professor (Yerevan, Armenia)

**V.I. Shakhovsky** – Doctor of Philology, Professor (Volgograd, Russia)

**Address of editorial office:** room 117, 3 M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008

**Phone:** +7 (843) 221-33-21, **E-mail:** kazan-linguo@mail.ru

**Date of publication:** 02.12.2019. Offset paper. Printing is digital. Format 70x108 1/16. Edition of 500 copies

Printed from the finished layout in the printing house of Kazan University publishing House

**Address:** 1/37, Professor Nuzhina str., Kazan, Russia, 420008

**Phone:** +7 (843) 233-73-59, +7 (843) 233-73-28

Reprinting of materials is allowed only with the written permission of the editorial Board

The editors are not responsible for the content of publications

Available free of charge

© Kazan linguistic journal, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

## • Лингвистика и межкультурная коммуникация

<b>А.К. Гараева, А.А. Хафизова.</b> Лексико-семантические особенности гидронимов Елабужского уезда	5
<b>К.А. Сахибуллина.</b> Татар һәм инглиз телләрендә орнитонимнар (кош атамалары) урын алган фразеологизмнар	13
<b>О.Д. Федченко.</b> Балтская гидронимия волго-камского региона	22
<b>М.А. Яхин, Л.Р. Сакаева.</b> Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики в трудах отечественных и зарубежных языковедов	38

## • Литературоведение и лингвокультурология

<b>Р.Н. Сабирова, Д.В. Тябина.</b> Социально -правовой портрет идеальной индийской женщины в литературе дхармашастр	48
---	----

## • Инновационные методики и компетентностный подход в преподавании иностранных языков

<b>О.Е. Bélkina, P. Torres Martínez.</b> El desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera	62
<b>Л.А. Гизятова, Н.Ф. Плотникова.</b> Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков	67
<b>С.З. Зарипова, С.М. Переточкина.</b> Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе	74
<b>Н.А. Ибрагимова.</b> Повышение эффективности обучения в образовательных учреждениях с углубленным изучением английского языка	84
<b>А.А. Кирпичникова.</b> Знакомство учащихся с культурой англоязычных стран в процессе преподавания иностранного языка	98
<b>Л.Р. Мирзиева, Л.Ф. Нуриева.</b> Использование технологий электронного обучения в преподавании иностранных языков	108
<b>Н.Г. Сигал.</b> Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку	121
<b>И.И. Соколова.</b> Конкурентоспособность современного преподавателя английского языка в условиях развития электронных технологий	130
<b>А.С. Хакимзянова.</b> Начальное обучение чтению оригинального текста в условиях комплексного преподавания иностранного языка	139
<b>Е.Н. Харापудько.</b> Формирование навыков говорения с использованием Британских учебников	149

## CONTENT

- **Linguistics and Intercultural Communication**

<b>A.K. Garaeva, A. A. Khafizova.</b> Lexico-semantic features of the hydronyms of the Elabuga county	5
<b>K.A. Sakhibullina.</b> Phraseological units with the ornithonym component in the English and Tatar languages	13
<b>O.D. Fedchenko.</b> Baltic hydronymy of the Volga-Kama region	22
<b>M.A. Yahin, L.R. Sakaeva.</b> Concept as a basic feature of cognitive linguistics in the works of domestic and foreign linguists	38

- **Literary and Cultural Linguistics**

<b>R.N. Sabirova, D.V. Tyabina.</b> Social and legal portrait of an ideal Hindu woman in Dharmashastra texts	48
--	----

- **Innovative Methods and Competence Approach In Teaching Foreign Languages**

<b>O.E. Belkina, P. Torres Martínez.</b> Developing of pragmatic competence in teaching Spanish as a foreign language	62
<b>L.A. Gizyatova, N.F. Plotnikova.</b> Teaching medical students professionally oriented English	67
<b>S.Z. Zaripova, S.M. Peretochkina.</b> Pedagogical conditions of the formation of intercultural communicative competence of students in the process of professional training in a non-linguistic university	74
<b>N.A. Ibragimova.</b> Increasing the Effectiveness of Teaching in the Institutions for In-depth Learning of English	84
<b>A.A. Kirpichnikova.</b> The acquaintance with the culture of English-speaking countries while teaching foreign language	98
<b>L.R. Mirzieva, L.F. Nurieva.</b> About the use of E-learning technologies in teaching foreign languages	108
<b>N.G. Sigal.</b> Lingua-cultural approach to the process of foreign language teaching	121
<b>I.I. Sokolova.</b> Competitiveness of the modern English teacher in the condition of electronic technologies development	130
<b>A.S. Khakimzyanova.</b> Primary teaching reading the original text in the context of integrated teaching of a foreign language	139
<b>E.N. Kharapudko.</b> Skills Formation of Speaking with Reference to British Manuals	149

**ЛИНГВИСТИКА  
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

УДК 81'26

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ ГИДРОНИМОВ ЕЛАБУЖСКОГО УЕЗДА**

*А.К. Гараева, А.А. Хафизова*

*Almiragaraeva 09@yandex.ru*

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются лингвосемантические характеристики гидронимов бывшего Елабужского уезда. Важной задачей отечественной ономастики представляется глубокое изучение историко-лингвистического материала ономастики, его подробный анализ. Научное толкование полученных результатов в ходе исследования представляет собой богатейший языковой материал для определения закономерностей дальнейшего развития и становления языка. Ономастические исследования, раскрывая тайны прошлого, способствуют получению ценного материала, который раскрывает целый комплекс взаимосвязанных проблем истории края, этноса и самого языка. Гидронимы играют важную роль в выяснении исторических наименований, связанных с расселением различных народов, и их влиянием на развитие и обогащение языка. Являясь одним из наиболее древних лексических пластов, гидронимика имеет большое значение для развития всей ономастической системы.

**Ключевые слова:** ономастические исследования, лингвосемантические особенности, топонимический пласт, гидронимы, этнос, язык.

**Для цитирования:** Гараева А.К., Хафизова А.А. Лексико-семантические особенности гидронимов Елабужского уезда. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 5–13.

**LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE HYDRONYMES  
OF THE ELABUGA COUNTY**

*A.K. Garaeva, A.A. Khafizova*

*Almiragaraeva 09@yandex.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** This article discusses the lingo-semantic characteristics of hydronyms of the former Elabuga County. An important task of the domestic onomastics is the in-depth study of the historic-linguistic material of onomastics, its detailed analysis. The scientific interpretation of the results obtained in the course of the research is a wealth of linguistic material for determining the laws of further development and formation of the language. Onomastic studies, revealing the secrets

of the past, contribute to obtaining valuable material that reveals a whole complex of interrelated problems of the history of the region, ethnic group and the language itself. Hydronyms play an important role in clarifying the historical names associated with the resettlement of various peoples, and their influence on the development and enrichment of the language. Being one of the most ancient lexical layers, hydronymics is of great importance for the development of the entire onomastic system.

**Keywords:** onomastic studies, linguistic semantic features, toponymic stratum, hydronyms, ethnos, language.

**For citation:** Garaeva A.K., Khafizova A.A. Lexico-semantic features of the hydronyms of the Elabuga county. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 5–13. (In Russ)

В Елабужском уезде топонимическая система складывалась в течение многих столетий в особых исторических, лингвистических и географических условиях, на местности, которая являлась территорией существования, взаимопроникновения различных этнических потоков с разных частей света. Любые перемещения населения влияли на географические названия, особенно гидронимические, создавая, таким образом, определенные топонимические модели.

Несмотря на то, что Восточное Предкамье очень богато водными объектами (заливы и озера, реки и притоки, и т.д.), до настоящего времени эти модели не были изучены с историко-лингвистической точки зрения. Гидронимия данного региона является научно интересной как для истории, так и лингвистики. Л. Ш. Арсланов (1991), В. И. Вершинин (1990) в гидронимии Елабужского района рассматривают следующие слои: тюркский, славянский (русский), финно-угорский (удмуртский, марийский). В результате археологических исследований было выяснено, что Вятка уже с древнейших времен была заселена финно-угорскими племенами.

Реки, протекающие в Вятской губернии, принадлежали преимущественно к бассейну Волги. Из них главнейшие – Кама и ее правый приток Вятка. Обе реки берут начало в водных ресурсах севера Глазовского уезда. Вятка, будучи правым притоком реки Камы, свое начало берет в Ярском районе Удмуртии. Наиболее значимый приток реки Камы Вятку татары именуют Нократ, Нократ Иделе, удмурты – Ватка-Кам, марийцы – Виче. Большинство ученых считает, что река Вятка получила свое название от удмуртского

племени «вад» (вод). В свою очередь, этноним вод/вад восходит к удмуртскому зоониму «вад» 'выщра'. Что касается татарского названия Нократ, то в литературе по этому поводу существуют две версии. По первой Нократ (Нукрат) означает «серебряная река» [3, С.7].

У реки Волга левый приток - Кама. Название Кама (по-татарски Чулман, по-марийски Чолмаш, по-удмуртски Кам, Кам-Шур) можно отнести к источникам финно-угорского названия, в прошлом в удмуртском языке кам/ком обозначало 'большую реку, великую реку, большую воду'. Согласно М. Г. Атаманову [1], финальная фонема «а» производна, она появилась в русском языке созвучно со словом река. С точки зрения М. Г. Атаманова, образ Камы является символом чистоты, величия в удмуртском иносказании, так как Кама восхваляется во многих молитвах, легендарных песнях, поговорках, загадках, преданиях и другом этносе. Нередко этот образ реки величают Быдзым Ком 'великая Кама', Тодьы Ком 'белая, светлая Кама'. То, что ком значит 'большая, великая река', можно определить потому, что удмурты с юга называют Ватка-Ком, Ком, самую значимую реку края. Символический образ – Тодьы Ком 'белый Кам' – когда-то использовался для названия реки Белой. Башкиры дали название – Агидель 'белая река', что представляет собой кальку раннеудмуртского Тодьы Кам 'белая река'. История гласит, что до поселения предков башкир, на территории реки Белой жили ананьинские (VIII-III вв. до н.э.), позднее – пьяноборские (III в. до н.э. – II в. н.э.), бахмутинские (мазунинские) (III-VIII вв. н.э.) поселения – предки удмуртов. Э. М. Мурзаев [4] считает, что пространство гидронимов с апеллятивом кам'ком-кем распространяется на территории Саянского нагорья и Северного Кавказа, где ранее проживали племена индоиранов; в древнеиндийском языке ком 'вода' в диалектах таджикского народа кам/ком соответствует значению 'большой полноводный канал'. Этимология Тоймы трактуется несколькими предположениями. М. З. Закиев [2] полагает, что Тойма обозначает 'площадь, покрытую лесной чащей, лесом в долине'. Данная версия недостоверна.

Большинство ученых предпочитают трактовать происхождение данного названия, связывая его с пермским этносом.

Славянский слой в гидронимии Елабужского уезда в целом составляют названия разных озер: Запесочное, Конопляное, Топольское, Черное Мочище, Гуменное, Гнилое, Мочище, Сомовка, Дубовое, Плоское, Ржавка, Светлое, Долгое, Полойное, Подборное, Грязнуха, Большое, Брод, Перейма, Головное, Воложка, Ситовое, Лопатино, Дубовское, Богатырское, Банное, Долгое, Гремячее, Круглое, Песочное, Плоское, Карасево, Боковое, Ольховое. К русско-славянскому слою отнесем названия рек Малиновка, Талая, Святой ключ, Северная, Хороший, Кружан, Черновка; а также следующих ключей: Каменный, Черный, Большой ключ и др. Очевидно, основную часть гидронимов можно объяснить средствами русского языка. Тюркский пласт: Бээкэтамак, Танайка, Озын куль, Киндер куле, Балыхча, Олы куль, Миннехмет куле, Отарка, Кече куль, Йомры куль, Елхи, Бака, Дусай куль, Якты куль, Казтубасы, Карангы куль, Урыс куле, Камышлы куль и др. Татарские названия можно обнаружить чаще всего в названиях озер, которые можно было засвидетельствовать на территориях заливных лугов. Основные ключи и реки: Унур, Акаршур, Ерыкса, Танайка, Тарловка, Челны, Тойгузин, Порывай, Абалач, Ахтиял, Возжайка, Дрюш, Кокшанка, Элнетвуд, Куртяк, Мунайка, Теремшур, Тошерка, Чикчерма, Камзе-шур и др.

Русские названия преобладают в наименованиях озер. Это объясняется основным расположением озер на заливных лугах (вблизи Елабуги и Танайки). Этими лугами люди пользовались в зависимости от сезона, и, соответственно, новые наименования вытесняли старые. Названия рек, расположенных на данной территории, носят финно-угро-самодийский характер, что является следствием проживания потомков финно-угорских представителей на прибрежных зонах данных рек. Новые поселенцы по прибытии начинают использовать наименования населенных пунктов, а также и рек в первоначальном виде, ассимилируя их в речи согласно различным фонетическим особенностям родного языка. Гидронимы, унаследованные от малочисленных древних



удмуртов, возможно, и от предков обских угров (ханты и манси) по всей вероятности проникли в состав удмуртского населения Елабужского края. Свидетельством вышеизложенного являются следующие гидронимические образования, в том числе озера Черенга, Курья, Тутан. Тутан – это название, в котором можно выделить гидрооснову «туд (т)» – означает 'сырое место, где бежит ручеек, который зарос кустарниками и елочками', «туту» (тутник) – 'незрелая поросль молодого хвойного леса' + суффикс «-ан», который обозначает в языках народов Пермского края «местонахождение». Таким образом, озеру было дано название древнепермскими (древнеудмуртскими) племенами, которые обосновались в то время на просторах Елабужского края. Курья – название озера, залива на Танаевских лугах. Восходит к пермскому источнику: удм. «курья» – 'заводь, залив' (в реке и на озере), в русских говорах Урала – 'рукав, соединяющий два водоема, озеро с рекой, два озера'. Широкое распространение слово «курья» находит на землях, заселенных коми-зырянами, коми-пермяками, удмуртами. Это слово заимствовано из финно-угорского языка.

Среди гидронимов финно-угорского слоя большая часть имеет в своем корне гидроформант «шур» \*речка': пример, Шурма (Шур-минка) – протекает через с. Токмашка и Мурзиха. Гидроним состоит из двух гидрооснов: удм. «шур»- 'река' и -ма/-ва 'вода'. Название реч. Шурняк (д. Большой Шурняк) состоит из удм. «шур» + «нюк» 'овраг'. Юмьяшур - название озера бассейна р. Иж. Юмья- название воршудно-родового имени + шур т. е. 'реч., источник, принадлежащий роду Юмья'. Юшкет – название озера бассейна р. Кады (д. Девятерня). Гидроним, по-видимому, состоит из компонентов: удм. юш 'окунь' + кеттык 'цапля', т. е. 'озеро окуневое, изобилующее цаплями'. Иж –река, правый приток Камы. Этимология не ясна. Есть предположение, что данное слово означало реку или приток. Варзи – приток р. Иж. Состоит из топоосновы вар + топоформант 'ЗИ'. Элемент 'вар' не имеет ясной этимологии, топоформант – зи означает водный источник, реку. Лекошмесь – реч. бассейна р. Иж. Топоним состоит из двух топооснов: удм. елг'злой, сердитый' + удм.

ошмесь 'источник, ключ'. Возможен вариант удм. лег'холмик, бугорок, курган', т. е. река, берущая начало с холмика. Чучля – рч. при д. Ново-Аккузино. Очевидно, состоит из топоосновы укж 'желтый' + афф. -ля/-льц т.е. 'желтая река'.

В трудах российских ученых присутствует практика, согласно которой классифицируют топонимы с распределением их на разнообразные лексико-семантические виды. Общепризнанной на сегодняшний день считается дистрибуция Н. К. Фролова [5]. Знаменитый ученый выдвинул классификацию русского топонимического пласта, определив десяток тематических подгрупп, которые включают определенный набор семантических подразделений:

- 1) Номены, появившиеся на основе географических узуальных и диалектных наименований, знаменующие географическую специфику;
- 2) Названия, связанные с материальными и духовными предметами культуры;
- 3) Названия, отражающие принадлежность;
- 4) Номены-указатели;
- 5) Наименования, свидетельствующие об отличительных чертах объекта (форма, расположение, цветность, состав грунта и т. д.);
- 6.) Названия, связанные с фитографией;
- 7) Названия, связанные с зоографией;
- 8) Названия, связанные с памятными событиями;
- 9) Случайные (единичные) названия;
- 10) Названия, с неопределенным происхождением.

Эту дистрибуцию возможно, на наш взгляд, применить как для славянской, так и для тюркской и финно-угорской топонимии. Большую часть из указанных гидронимов составляют названия, возникшие на основе географических узуальных и диалектных названий, означающих отличительную характеристику ландшафта: Чаллы (Каменный), Плоское, о. Большое, Боковое, Круглое, Песочное, кл. Каменный; Кече куль (Малое озеро), Йомры куль (Круглое озеро), Озын куль (Длинное озеро) и др.

Любая систематизация топонимической лексики, в данном случае гидронимии Елабужского края, основывается на интерпретации общих и частных признаков номинации. Изучение в этом плане топонимии Восточного Предкамья, где присутствует сразу несколько лексических пластов, только начинается. Поэтому могут быть разные точки зрения

по ее классификации, в перспективе могут обнаружиться семантические структурно-морфологические и другие особенности, возникшие вследствие омонимии, синонимии и иных явлений в речи и языке. В районах Восточного Предкамья, таким образом, функционируют русские, татарские, марийские, удмуртские наименования водоемов. В какой-то мере они взаимодействуют, при этом прослеживается закономерность объединения их в единую систему топонимов. Об этом свидетельствует то, что некоторые гидронимы разнородных языковых слоев модифицируются, например, гидроним «ераш» из марийского языка в русской речи функционирует в качестве существительного, принадлежащего женскому роду, который приобретает окончание -а, при суффиксе -к-: Юрашка. Специфические гласные и согласные удмуртских, марийских, татарских слов заменяются близкими по звучанию, но совсем другими звуками, а пишутся в соответствии с правилами русской орфографии. Параллельно существующие топонимические системы взаимодействуют между собой, поэтому географические названия испытывают на себе воздействие двух или нескольких языков. Так, в топонимии Восточного Предкамья функционируют названия, русские с точки зрения деривации, но образованные не от русских гидрооснов, например: Возжанка (от финно-угорск. воз + жай и русского суффикса -ка) \ гидронимы-кальки: Студеный Юхюч – тат. Салкын Чишмэ, Челны – тат. Чаллы. Эти наблюдения относятся и к ойконимам. Наименования административных поселений, которые образованы от названий рек, являются наиболее устойчивыми и самыми древними пластами в топонимии отдельного края. С давних пор водные ресурсы преобладали в жизнедеятельности людей, служили средством передвижения, одновременно являясь, наиболее важными источниками питания и выживания. На территории бывшего Елабужского уезда выявлено большое количество рек, которые носят финно-угорские и тюркские наименования. Поскольку гидронимы представляют собой часть не только топонимической системы, но и лексики татарского, удмуртского, марийского и русского языков в целом, можно предположить, что они подчиняются общим закономерностям образования и функционирования имен собственных.

## Литература

1. *Атаманов М.Г.* История Удмуртии в географических названиях. Ижевск, 1997. 245 с.
2. *Закиев М.З.* Татары: проблемы истории и языка. Казань, 1995. 34 с.
3. *Макаров Л.Д.* «Серебряная Вятка» проблемы славяно-русского заселения низовьев Камы // Историко-археологический сборник. Материалы III научно-краеведческой конференции. Сборник 2. Наб. Челны, 1996. 7 с.
4. *Мурзаев Э.М.* Слово на карте. Топонимика и картография, М, 2001. 87 с.
5. *Фролов Н.К.* Системность русской топонимии в свете лексико-семантической классификации топонимов // Взаимодействие русского языка с языками коренных поселенцев Урала и Сибири. Тюмень, 1985. 109 с.

## References

1. Atamanov, M.G. (1997). *Istoriya Udmurtii v geograficheskikh nazvaniyakh* [The History of Udmurtia in Geographical Names]. Izhevsk. 245 s. (in Russian).
2. Zakiev, M.Z. (1995). *Tatary: problem istorii yazyka* [The Tatars: Problems of the History and Language] Kazan'. 34 s. (in Russian).
3. Makarov, L.D. (1996). «*Serebryanaya Vyatka*» *problem slavyano-russkogo zaseleniya nizov'ev Kamy* [“Silver Vyatka” the Problems of Slavonic-Russian Settlement on the coast of the Kama] // *Istoriko-arheologicheskij sbornik. Materialy III nauchno-kraevedcheskoj konferencii. Sbornik 2. Nab. Chelny. 7 s.* (in Russian).
4. Murzaev, E.M. (2001). *Slovo na karte. Toponimika i kartografiya* [The Word on the Card. Toponymy and Cartography]. Moskva. 87 s. (in Russian).
5. Frolov, N.K. (1985). *Sistemnost' russkoj toponimii v svete leksiko-semanticheskoj klassifikacii toponimov // Vzaimodejstvie russkogo yazyka s yazykami korenyh poselencev Urala i Sibiri* [Systematic Russian Toponymy in the Light of the Lexico-Semantic Classification of Toponyms // Interaction of the Russian Language with the Languages of the Indigenous Settlers of the Urals and Siberia]. Tyumen'. 109 s. (in Russian).

**Авторы публикации****Authors of the publication**

*Гараева Альмира Кадыровна – кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет  
E-mail: Almiragaraeva09@yandex.ru*

*GaraevaAlmiraKadyrovna – PhD, associate professor, Kazan Federal University  
E-mail: Almiragaraeva09@yandex.ru*

*Хафизова Алсу Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет  
E-mail: alsou-f@yandex.ru*

*Khafizova Alsu Aleksandrovna – PhD, associate professor, Kazan Federal University  
E-mail: alsou-f@yandex.ru,*

**УДК: 81-2**

**ТАТАР ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘ ОРНИТОНИМНАР  
(КОШ АТАМАЛАРЫ) УРЫН АЛГАН ФРАЗЕОЛОГИЗМНАР**

*К.А. Сахибуллина*

*kadria85@yahoo.com*

*Казан федераль университеты, Казан шәһәре, Россия*

**Аннотация.** Әлеге мәкаләдә татар һәм инглиз телләрендә орнитоним компоненты: ягъни кош атамасы кергән фразеологик берәмлекләр өйрәнелә. Кардәш булмаган телләренң фразеологиясен чагыштырма планда өйрәнү шул телдә сөйләшүче халыкларның дөньяны күзаллауларын, аларның охшаш һәм аермалы якларын билгеләргә ярдәм итә һәм хәзерге тел белеменң актуаль мәсьәләләренң берсе булып тора. Безнең эшебездә татар һәм инглиз телләрендә кош атамасы кергән фразеологизмнарны чагыштырып өйрәнү фразеологик берәмлекләрне формалаштыра торган лингвистик һәм экстралингвистик факторларны ачыкларга ярдәм итә.

**Төп сүзләр:** орнитоним компоненты, фразеологик берәмлекләр, символик мәгънә, ассоциатив мәгънә.

**Өземтә алу өчен:** Сахибуллина К.А. Татар һәм инглиз телләрендә орнитонимнар (кош атамалары) урын алган фразеологизмнар. *Казан лингвистика журналы*. 2019; 4 (2): 13–22.

## PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE ORNITHONYM COMPONENT IN THE ENGLISH AND TATAR LANGUAGES

*K.A. Sakhibullina*

*kadria85@yahoo.com*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** Phraseological units with the ornithonym component are discussed in the article. Phraseological units being inherent part of anthropocentric phraseology, especially those with ornithonym component in different languages can be associated with different properties of people. Comparative study of phraseology of two languages, the signs of two languages helps to define the cultural peculiarities of the peoples speaking the languages.

**Keywords:** ornithonym component, phraseological units, symbolic meaning, associative meaning.

**For citation:** Sakhibullina K.A. Phraseological units with the ornithonym component in the English and Tatar languages. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 4 (2): 13–22. (In Tat)

Кардәш булмаган телләрнең фразеологиясен чагыштырма планда өйрәнү шул телдә сөйләшүче халыкларның дөнъяны күзаллауларын, аларның охшаш һәм аермалы якларын билгеләргә ярдәм итә һәм хәзерге тел белеменең актуаль мәсьәләләренең берсе булып тора. Безнең эшебездә татар һәм инглиз телләрендә кош атамасы кергән фразеологизмнарны чагыштырып өйрәнү фразеологик берәмлекләрне формалаштыра торган лингвистик һәм экстралингвистик факторларны ачыкларга ярдәм итә. Шулай ук, шушы телләр турында милли-мәдәни үзенчәлекләрне күзаллауны конкретлаштырырга ярдәм итә.

Кошлар һәрвакыт кешенең игътибарын жәлеп иткән, ә аларның һавада очуы гадәттән тыш һәм сихри булып тоелган. Кошлар табигать көчләренең гәүдәленеше булып кабул ителгән. Күп очракта кошлар уңай образ яки знак буларак каралган. Кайбер мәдәниятләрдә кошлар авыру турында хәбәр итүче булып торганнар (каргалар, грифлар). Кошның иң киң таралган мәгнәсе булып, кеше күңеле белән тиңләштерү килә. Борынгы кешеләр өчен кошлар Алла

хәбәрләрен житкерүче буларак күзалланган. Төрле әкиятләрдә кошлар әкият каһарманнарына үз киңәшләрен биреп торганнар [6].

Алга таба татар һәм англиз фразеологизмнарында бирелгән кош образларын карап китәбез.

**ЧЫПЧЫК (SPARROW)** – *Чыпчык* борынгы грек алиһәсе Афродитаның атрибуты булып торган. Көнбатыш сәнгатендә жилле хатын кызларны чыпчык тоткан хатын рәсеме белән сурәтлэгәннәр [6]. Соры төстәге, кечкенә, гел бер урыннан икенче урынга сикереп йөри торган кош күп кенә татар һәм англиз фразеологизмнарында кулланылган:

тат. *чыпчык тезеннән* – гыйлеме бик сай, аз булуга мисалдан;

*чыпчык кебек бер ботакта тормас* – тиктормас, түземсез кеше

*чыпчыкның да үз бизмәне* – һәркемнең үз мөмкинлегенә күрә үз чамасы димәктән;

инг. *eat like a sparrow* – чыпчык кебек ашый, аз ашый;

**КАРГА (RAVEL, CROW)** – көнбатыш европа традицияләрендә бу кошны үлем, сугыш белән бәйләп караганнар. Татарларның карга турында күзаллаулары охшаш, өй тирәсендә карга каркылдаганы ишетелсә кайгы көтелә дип, ышанганнар [3]. Татар һәм англиз фразеологизмнарында карга образы аша күпчелек очракта кире бәя бирелә:

тат. *карга карганың күзен чокымый* – бергә этлек эшлэгән кешеләр бер-берсенә каршы чыкмыйлар;

*кара карга*- аңсыз, кара надан;

инг. *a crow on the thatch, soon death lifts the latch* – түбәгә карга утырса, бу гаиләгә кайгы килә;

*crows do not pick the crow's eyes* – карга карганың күзен чокымый;

*eat crow* – үзеңнең жиңелүеңне тану;

Америка индеецларында исә карганың кара каурыйларында бернинди зыян һәм начар билгеләр күрмәгәннәр.

Каргаларның тышкы кыяфәте кешеләрнең дә кыяфәтен сурәтләү өчен кулланылган:

тат. *тавис каурыйлары таккан карга* – үзен затлы күрсәтү өчен өс-башына ялтыравыклар таккан арзанлы хатын кыз;

*карга чуқырлык та ите калмаган* – үтә ябык, арык тәнле, бетерешкән кеше;

инг. *as black as crow* – карга кебек кап-кара;

*crow's foot* – карга тәпие, күз тирәсендәге жыерчыклар;

Карга образы предметны, төрле күренешләрне, урын һәм вакытны белдерү өчен кулланыла:

тат. *карга бураны* – кара каргалар килер алдыннан була торган язгы жепшек буран;

инг. *as the crow flies* – карга очкан кебек, турыга йөрү;

*crow's nest* – карга оясы тәртипсез;

Төрки халыкларда булган йолаларга бәйле *карга боткасы* (яз ахырларында, сабан туе һәм яңгыр теләү көннәрендә балаларның халыктан май, ярма жыеп, елга буенда казан асып, уен-бәйрәм корулары) фразеологик берәмлеге барлыкка килгән.

КҮГӘРЧЕН (DOVE, PIGEON) – күгәрчен һәрвакыт тынычлык, мәхәббәт, чисталык һәм өмет символы булып килә. Бу инглиз телендә түбәндәге фразеологизмнар барлыкка килүгә нигез булган: *as harmless as a dove* – күгәрчен кебек тыныч; *as innocent as a dove* – күгәрчен кебек бер катлы һ.б. Шулай ук вакытта күгәрченнәр хат ташучылар дип саналган [6].

Пар күгәрченнәр исә гасырлар дәвамында мәхәббәт символы булып торалар:

тат. *бахет күгәрчене* – насып яр;

Төрки халыкларда күгәрченнәрне изге кошка санап йөргәннәр. Шулай ук вакытта кайберәүләр аны яратып та бетермәгән, күгәрчен оя корган йортка хәвеф-хәтәрләр алып килә дип санаганнар.

КАЗ (GOOSE) – космогоник күзаллауда хаос кошы буларак тасвирлана. Борынгы Римда исә, каз сугыш алласы белән бәйләп каралган, казлар турындагы билгеле вакыйгадан соң уяулык символы булып та килә. Моннан *казлар рим коткарган* (бу аңгыра дип өстән генә карарга ярамый, башыңның сау калуы шуңардан булмасын дигәннән) фразеологизмы барлыкка килгән [2].



Казларның тышкы кыяәте һәм үз-үзләрен тотышы түбәндәге фразеологизмнарда чагылыш тапкан:

тат. *Оясын пычраткан каз кебек* – кая утырырга уңайсызланып аяк өстендә торучыга карата әйтелә;

*кыйкылдак каз* – көлеп әйтем, киная. Ата казның корыга тавыш биреп, мактанып кыйкылдап йөрүе күп булса да, сүзе эшкә ашмавы белән мисал китереп әйтем;

инг. *goose pimples* – каз тиресе;

*goose step* – каз атлавы;

*beat goose* – жылыныр өчен үз-үзеңне суккалау;

Фольклорда каз күп сөйли торган, берәз акылы саерак кош булып сурәтләнә. Шуннан чыгып татар һәм инглиз телләрендә түбәндәге фразеологизмнар барлыкка килгән:

тат. *Әжем казы* – суда йөзә белмәгән кешегә әйтәләр;

инг. *as silly as goose* – каз кебек ахмак;

Күп кенә татар фразеологизмнарда казны башка кошлар белән чагыштырып карыйлар:

тат. *каз урынына карга* – әйбәт нәрсә көткәндә начары элөгүгә, алдануга мисалдан;

Инглиз фразеологизмнарда исә, каз образына, башкалар белән чагыштырылганда, тискәре бәя бирелә:

инг. *all one's geese are swan* – казны аккошка әйләндерү, арттырып сөйләү;

Англиядә башлыча каз каурые белән язганнар. Башта “каз каурые” язуны белдергән булса, соңрак ул икенче мәгънәдә фразеологик берәмлек эчендә килә:

инг. *A goose quill is more dangerous than a lion's claw* – Каз каурые арыслан тырнагынна куркынычрак, ягъни язучы сугышчыга караганда күбрәк зыян китерә ала.

КӘККҮК (CUCKOO) – эшсезлек, ялкаулык символы. Шул ук вакытта күкегә карата уңай бәя дә бирелә, бу очракта аны яз, жәй һәм байлык кошы

дип кабул итэлэр. Күке тавышын ишеткэч бэхет килсен өчен, тиен акчаларны шылытыратырга кирэк, дигән ышану яшәп килә [3]. Төрки халыкларда күке образы ялгызылык белән бәйлә:

тат. *токымсыз күке* – өйләнмәүче, дөнъяда яшәп тә үзеннән нәсел калдырмаучы;

*дуадак күке төсле* – йомыркасын башка кош оясына салып, баласын ояга ташлап, ялгыз баш моңаеп йөргән күке кебек. Баласыз тол яки буйдак кешегә мисалдан.

ТАВЫК (HEN) – Европада тавык тиктормаслык, ана назы символы булып килә. Татар фразеологизмнарында тавык кеше үз-үзен тотышын, тышкы кыяфәтен сурәтли:

тат. *Сукыр тавык* – белемсез, аңгыра, надан кеше турында;

*Кыртланган тавык* – чебиле тавык, чеби анасы. Кайбер ананың баласына якин килергә дә ярамыйча, керт-керт килеп чәбәләнәп торуына мисалдан кинәя;

*Карчыгадан калган тавык шикелле* – кыяфәте калмаган, өтек, йолкыш, хәчтерүш, сәләмә димәктән;

КАРЛЫГАЧ (SWALLOW) – традицион яз хәбәрчесе. *Бер карлыгач килеп яз булмый* (Бер кеше генә нәрсә дә булса эшләсә, ул зур нәтижәләргә ирешә алмый) фразеологизмы шушыннан килеп чыккан.

Мөселманнарда карлыгач үтерү гөнаһ санала, чөнки кайчандыр, аларның ышанулары буенча, карлыгач кешеләрне еланнан коткарган, дип санала. Мондый риваять яшәп килгән: имеш елан белән иблис жир йөзәндә бер кеше дә калдырмаска сөйләшкәннәр. Иблис еланга кешелекне ничек бетерергә кирәклегә турында хат язып биргән. Моңың турында карлыгач беләп ала һәм шул хатны урлый. Елан аның артыннан куып китә, койрыгын өзеп ала, шулай карлыгачның икегә аерылган койрыгы барлыкка килә. Шул вакыттан бирле карлыгач белән елан мәңгелек дошманнар булып калганнар һәм карлыгач кырда оя корырга курка, өйләрдә һәм мәчетләрдә оя

кора икэн. Әгәр дә кемнең дә булса өендә карлыгач оя кора икэн, бу шул йортта яшәүчеләргә иминлек, тынычлык билегесе булып тора.

**ЭТӘЧ (СОСК)** – батырлык, уяулык һәм ышанычлылык символы; таң хәбәрчесе, кояш билгесе һәм этәчкә хас шушы сыйфатлар тәккәберлек, үзен башкалардан өстен тоту сыйфатларына караганда күбрәк таралган:

тат. *Беренче этәч* – ярты төн булганда кычкырган этәч тавышы. Элек авылларда төнге сәгать хисабын этәч кычкыруы белән санаудан. Төн уртасыннан таң атканчыга кадәр – 3 этәч. Шуңа карап төнлә сәхәргә торганнар;

*Йомыркадан чыкканчы этәч булган* – әдәбият, сәнгать я гыйлем мәйданына аяк басу белән үзеннән элгәреләрне бәрәп егарга, “мин” дип кычкырырга ашыгучы дөгъвачыл яшь кешеләргә карата әйтелә;

инг. *Every cock crows on its dunghill* – Һәр этәч үз чүплегендә батыр, ягъни күп вакытта кеше үз танышлары арасында гына батыр булып кылана, чит жирдә исә сүз дә әйтә алмый.

Борынгы Грециядә этәч изге кошлардан саналган, шуңа күрә аны корбан итәргә ярамаган. Ислам динендә дә кошларга игътибар зур булган, еш кына алар изгеләштерелгән.

**ҮРДӘК (DUCK)** – гаилә бәхете, тугрылык билгесе. Фразеологизмнарда күбрәк үрдәкләрнең тышкы кыяфәте һәм үз-үзләрен тотышлары чагылыш тапкан:

тат. *сер тотмас үрдәк* – сер тотмый торган, бер белгәнән теләсә кая чәчеп-түгеп йөрүчегә карата әйтем;

*башчы үрдәк алдан очар* – гел беренче булырга яраткан яисә кешеләрне үзе артыннан иярә торган кеше гел алда бара;

инг. *a lame duck* – “аксак үрдәк”, мескен, берни дә булдыра алмаган кеше;

Кош атамасы кергән татар һәм инглиз теле фразеологизмнарның йөрәнү катлаулы лингвокультурологик мәсьәләнең бер аспекты булып тора. Күпчелек фразеологик эквивалентлар барлыкка килүе, кошларның тышкы кыяфәтләре һәм үз-үзләрен тоту үзенчәлекләре белән бәйле. Бу үзенчәлекләрне барлык халыклар да бертөрле күрергә мөмкин. Халыкларның дөньяга

карашлары, дини күзаллаулары, эшчәнлекләре һәм гомумән, халык яшәшенең барлык үзенчәлекләре дә фразеологизмнар, мәкаль һәм әйтемләрдә чагылыш тапкан. Халыкның тормыштагы тискәре һәм уңай сыйфатларга, кеше характерының үзенчәлекләренә карата бәя-хөкемләр, тәнкыйди карашлары шулай ук фразеологизмнарда урын алып тора: тат. *каз оясы* – тузган өй; *кикрикле тавык* – ирләшкән, иренә командир булган кайбер хатын-кызга карата әйтем; *кара карга* – аңсыз, кара надан; *авызына саескан төкергән* – юкны сайраучы, такылдык; *чыпчыкның да үз бизмәне* – ёәркемнең үз мөмкинлегенә күрә үз чамасы димәктән һ.б. инг. *white crow* – ак карга; *sing like a nightingale* – матур жырлау; – *chatter like a magpie* – буш сүз сөйләп утыру; *swim like a duck* – яхшы йөзү; *gay as lark* – шат күңелле һ.б.

Шулай ук татар һәм инглиз теле фразеологизмнары семантикасы күпчелек очракларда кешегә юнәлдерелгән, һәм шунысын билгәләп үтәргә кирәк: алар күбесенчә кешенең тискәре якларын сыйфатлау өчен кулланлыла. Кеше һәрвакыт яхшыны тиешле хәл дип таба, начарны исә авыр кабул итә һәм шуңа күрә моны ничек тә булса бәяләргә тырыша. Мәсәлән, *тавык*, татарларда да, инглизләрдә дә, әкрен, бик үк акыллы түгел, тик үзенең эшләп йөрүче йорт кошы буларак күзаллана. Моннан чыгып, бу орнитоним кәргән фразеологизмнар кешенең шуңа охшаш якларын характерлый. Димәк, тавык орнитонимы кәргән фразеологизмнар кешенең тискәре сыйфатларын күрсәтәләр. *Әтәч*, горур табигатьле, башкаларга баш ими торган, һәр нәрсәдә үзен беренче итеп күрсәтергә омтылган, кызу канлы кош. Кешеләрдә булган шушы сыйфатларны: горурлык, тәкәбберлек, мин-минлек – әтәч орнитонимы кәргән фразеологизмнар ачып бирә. *Күке* орнитонимы, дөреслегенә инанган булу-булмавына карамастан, һәр нәрсәдә үз белдегенә генә таянып фикер йөрткән кешегә карата кулланыла. Кирәкмәгәнне бытбылдап йөрүче, бер туктаусыз сөйләшүче кеше *үрдәк* белән ассоциацияләнә. Бу атамалар, ике телдә дә шул рәвешле күзаллана, әмма аларның кулланылыш ешлыгы төрлечә.

## Литература

1. *Исәнбәт Н.* Татар теленең фразеологик сүзлеге / Н. Исәнбәт. Яр Чаллы: "Идел йорт" нәшрияты, 2001. 236 б.
2. Краткая энциклопедия символов // URL: <http://www.symbolarium.ru> (дата обращения 23. 04. 2019).
3. Словарь символов // URL: [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/JekTresidder](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder) (дата обращения 20.04.2019)
4. Collins Cobuild Idioms dictionary. Heinle ELT, 2012. 576 p.
5. The idioms. The largest idioms dictionary // URL: <https://www.theidioms.com/dont-count-your-chickens-before-they-hatch/> (дата обращения 23. 04. 2019).
6. The symbol book // URL: <http://www.symbolsbook.ru> (дата обращения 25. 04. 2019)
7. What's your sign // URL: <http://www.whats-your-sign.com/raven-symbolism> (дата обращения 25. 04. 2019)

## References

1. Isәнbät, N. Tatar teleneң frazeologik sızlege [Phraseological dictionary of the Tatar language] / N. Isәнbät. Yar Chally: "Idel iort" nëshriyatı, 2001. 236 b. (In Tatar)
2. *Kratkaya entsiklopediya simvolov* [The concise encyclopedia of symbols] // URL: <http://www.symbolarium.ru> (data obrashheniya 23. 04. 2019). (In Russian)
3. *Slovar' simvolov* [The dictionary of symbols] // URL: [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/JekTresidder](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder) (accessed: 20.04.2019). (In Russian)
4. Collins, Cobuild Idioms dictionary. Heinle ELT, 2012. 576 p. (In English)
5. The idioms. The largest idioms dictionary // URL: <https://www.theidioms.com/dont-count-your-chickens-before-they-hatch/> (accessed: 23.04.2019). (In English)
6. The symbol book // URL: <http://www.symbolsbook.ru> (accessed: 25.04.2019). (In English)
7. What's your sign // URL: <http://www.whats-your-sign.com/raven-symbolism> (accessed: 25.04.2019). (In English)

**Авторы публикации**

**Сахибуллина Кадрия Азатовна** –  
старший преподаватель  
Казанский федеральный университет  
E-mail: kadria85@yahoo.com

**Authors of the publication**

**Sakhbullina Kadriia Azatovna** –  
senior teacher  
Kazan Federal University, Kazan.  
E-mail: kadria85@yahoo.com

УДК 913.1

**БАЛТСКАЯ ГИДРОНИМИЯ ВОЛГО-КАМСКОГО РЕГИОНА****О.Д. Федченко**

vukby@yandex.ru

**Независимый исследователь, Брянск, Россия**

**Аннотация.** Статья посвящена лингвистическому анализу гидронимов республик Башкортостан, Татарстан, Чувашии. Рассматривается происхождение названий значительных (протяженностью около 100 км и более) рек Волго-Камского региона. Произведена систематизация гидронимов, получивших имя в балтской языковой среде. Названия рек имеют этимологию, родственную таким понятиям, как река, русло, поток, течение. Предложенная статья дает возможность уточнить археологические и исторические аспекты жизни древних людей в Поволжье и Прикамье. Подтверждается мнение, что племена боевых топоров были местным населением на территории Волго-Камского региона до появления там финноугорских и тюркских народов.

**Ключевые слова:** гидронимы, этимология, Казань, Уфа, балтизмы, Башкирия, Татария, Чувашия, Кама, Волга.

**Для цитирования:** Федченко О.Д. Балтская гидронимия волго-камского региона. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 22–38.

**BALTIC HYDRONYMY OF THE VOLGA-KAMA REGION****O.D. Fedchenko**

vukby@yandex.ru

**Independent Researcher, Bryansk, Russia**

**Abstract.** The article is devoted to linguistic analysis of the hydronyms of the republics of Bashkortostan, Tatarstan, Chuvashia. The origin of the names of significant (length of about 100 km or more) rivers of the Volga-Kama region is considered. The taxonomy of the hydronyms that have received a name in the Baltic language environment is systematized. The names of the

rivers have an etymology related to such concepts as a river, channel, stream, flow. The proposed article makes it possible to clarify the archaeological and historical aspects of the life of ancient people in the Volga and Prikamye. The opinion is confirmed that the tribes of battle axes were the local population in the Volga-Kama region until the appearance of Finno-Ugric and Turkic peoples there.

**Keywords:** hydronyms, etymology, Kazan, Ufa, Baltisms, Bashkiria, Tatarstan, Chuvashia, Kama, Volga.

**For citation:** Fedchenko O.D. Baltic hydronomy of the Volga-Kama region. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 22–38. (In Russ)

В свое время М. Гимбутас отмечала, что фатьяновская культура распространилась в низовьях Камы, верховьях Вятки и даже в бассейне реки Белой, расположенных в современных Татарии и Башкирии вплоть до Южного Урала [3, С.96-97].

Аналогичный вывод делал и известный археолог П. Н. Третьяков: в конце III – начале II тыс. до н. э. появились и стремительно распространились в Европе вплоть до Рейна, по Днепру, по Верхней и Средней Волге, в Причерноморье, на Балтике и Южной Скандинавии племена шнуровой керамики или боевых топоров [12, С.69].

В. С. Агте высказывает мысль, что балтоязычные племена (фатьяновцы, абашевцы и другие индоевропейцы) были автохтонами на территории Татарстана и Башкортостана и впоследствии слились с финно-угорскими народами и более поздними пришельцами – тюрками, войдя в состав народов, поныне живущих в Урало-Поволжье: башкир, татар, удмуртов, мордвы, марийцев, чувашей... [1, С.55].

Поэтому есть вполне резонные основания изучить гидронимию Волго-Камского региона в контексте балтской языковой среды. При этом, название реки должно отражать характеристику русла и потока, выражающего движение. Схематично это можно представить следующим видом: река – поток – движение – глагол – (образ) – гидроним. Чтобы определить этимологию гидронимов, требуется не только созвучие корней слова в той или иной языковой среде, но и его смысловое содержание. В нашем случае термин «река́» – есть природный водный поток (водоток), текущий в выработанном

им углублении. Если мы обратимся к этимологии слова «река», то выясним, что в основе лежит индоевропейский корень *rei-* со значением царапать, рвать, резать [18, С.857-859]. Можно посмотреть и на русло, которое наряду с глаголом *течь*, также сопоставляется с понятиями *рыть*, *рушить*, *бить*, *ров* и т. п. [13, Т. 2, С.225].

Рассмотрим наиболее крупные реки региона, названия которых более устойчивы во времени.

**Ай** (Эй) – левый приток Уфы. Исследователи соглашаются с ранее высказанным В. Н. Татищевым мнением о происхождении гидронима от тюркского *ай* – луна, красавица [5, С.11-12]. Однако можно предположить, что в основе лежит балтский глагол *eiti, eju* – *течь, двигаться* [17; 19, С.144], который более соответствует характеристике понятия «река». Кстати, в этот же ряд, вероятно, можно поставить прямого этимологического родственника из поднепровского бассейна Десны - Прейю (*pri-eju*), а также территориально близкие из бассейн Оки – реку Пра и Нея (*ni-eju*).

**База** (Базы) – левый приток реки Белой (бассейн Камы). Удовлетворительной этимологии не имеет. В данном случае можно предположить происхождение от устаревшего глагола *bīzyti, -ija (bāžyti, -ija)* – *хлестать, рубить, точить* [17]. В литовской гидронимии встречаем *Vižys* и другие однокоренные названия рек [20, С.66].

**Белая** (Агидель) – левый приток Камы; правый приток Вятки. Этимология гидронима восходит к глаголу *biēlyti, -ija*, значение которого *сечь, хлестать, косить (суетиться), бледнеть* [17]. В литовской гидронимии встречаем однокоренные названия *Bieliukas* и другие (включая корень *Bel-*) [20, С.65]. К рассмотренной корневой системе можно отнести многие гидронимы на территории европейской России (однако в данном вопросе стоит подходить осторожно, поскольку не все однокоренные гидронимы имеют одинаковое происхождение).

**Бирь** (Берё) – правый приток реки Белой. Предлагаем вариант происхождения от татарского и башкирского *бюр* (волк) вызывает сомнения,



как звуковые [5, С.42], так и смысловые (волк – это животное, но не река). Очевидно, что мы имеем дело с народной этимологией, огласовкой более древнего гидронима. Волк – это животное, но не река. Название реки можно связать с глаголом *burti, buriā (buriu)* – хлестать, пинать, метать, спутывать [17]. Одноименная река *Burīa* протекает в Литве [20, С.74].

**Буй** – приток Вятки. Исследователи предлагают происхождение от финноугорского «*вуйя*» (речка, ручей), башкирского «*буй*» (долина реки) и марийского «*вуй*» (голова, головной). Между тем, этимология гидронима может быть связана с балтским глаголом *bijóti, bijo* – бояться, вилять (петляет, как заяц – образ), поднимать [17]. При этом, индоевропейская основа *bhei-* указывает на первоначальное значение «бить, колоть» [10, Т. 1, С.220; 16, С.129-130]. В продолжение ряда К. Карулис ставит и *bite* – пчела, расширяя набор значений до «жалить, увилить, махать». Гидронимы *Vijotas, Vijunas* и другие можно встретить в балтийском регионе [20, С.63].

**Була́** (чувашская Пáла, татарская Бола) – левый приток Свияги. Удовлетворительной этимологии нет. Между тем, в литовской гидронимии встречаем реку *Vulis* и можем предположить, что наблюдаем форму чередования корня *bal-/bul-*. Тогда этимология рассматриваемого гидронима может быть связана с глаголом *baléti, bāli* (синхронно *boléti, bōli*) – белеть, хлестать, лить, поглощать [17]. В данном случае объясняется и чередование начального *b-/p-* [10, Т. 1, С.184]. Корни *бол-/bal-/bul-* достаточно широко представлены в топонимике Поднепровья и балтийского региона [10, Т. 1, С.184, 263; 20, С.56-57, 73].

**Волга** – главная река европейской части России. Происхождение гидронима имеет несколько версий: славянская – влага, волглый; финская – *valge* «белый»; древне-марийская – *йул* «река» [6, С.87]. Однако последние исторические и лингвистические изыскания, расширившие балтский ареал, позволили В. Н. Топорову выдвинуть объяснение из балтийских языков: *ilga* «длинный, долгий». Между тем, приведенные значения не несут никакой информации о водном объекте и не проясняют его особенности и характеристики. Поэтому, соглашаясь с В. Н. Топоровым о языковой среде,

название Волга можно связать с глаголом *valgyti, valgo, valgè* - поглощать, насыщаться, бить, грызть, промывать [14, С.486; 17]. Первичным является индоевропейский корень *uelg-* со значением сырой, влажный [18, С.1145]. Однокоренным гидронимом можно назвать и реку **Вологда**, давшим название городу. Чередование *g-/gd-* прослеживается в дальнейшем развитии – *valgdýti, valgdénti* [17]. Здесь же отмечаем вариант *valgau* [19, С.716], который в славянской огласовке оказывается «волхов», что соответствует названию реки **Волхов**.

**Дёма** (башкирское Дим, Күгизел) – левый приток реки Белой (бассейн Камы). А. К. Матвеев полагает, что в основе лежит добашкирское слово, хотя А. А. Камалов пытается сравнить с башкирским диалектным *дим* – «омут», «глубокое место в реке» [5, С. 77]. Однако, название 500-километровой реки по одному локальному признаку – омут – невероятно и не может охарактеризовать географический объект – водную артерию. Этимология гидронима может восходить к балтскому глаголу *dūmti, -ia* – двигаться, вить, резать [17]. Реки Dumas и другие однокоренные встречаются в балтийском регионе [20, С.96].

**Дымка** – левый приток реки Ик. Происхождение названия пытаются связать с башкирским словом *дим, зим, сюм* – "омут, глубокое место в реке". Мало того, что локальное место не может служить характеристикой реки, так и сама река маловодная. Надо полагать, этимология гидронима восходит к балтскому глаголу *dūmti, -ia* (с учетом рудиментарной ступени *\*dūm-* и славянского уменьшительного суффикса *-ка*) – двигаться, хлестать, грызть, вить [14, С. 145; 19, С. 133; 17]. Корни Dum-/Dūm- нередки в названиях рек Поднепровья и балтийского региона [11, С. 186; 20, С. 96].

**Зилим** (башкирское Езем, Елем) – правый приток реки Белой (бассейн Камы). Этимологию названия связывают с башкирским «езем», «эле́м» – полынья, речка или «ел» – ветер, хотя А. К. Матвеев предполагает древнее добашкирское происхождение [5, С.93-94]. Возможно, в основе гидронима лежит балтский глагол *alméti, aĩma (aĩmi)* – течь, бежать, струиться, выжимать [17]. Также стоит добавить, что в нашем случае мы имеем диалектное

колебание гласных *il-/al-* [2, С.428-429]. Однокоренные гидронимы (варианты вокализма *al-/el-/il-* [10, Т. 3, С.38,42], в том числе, с расширителем *-m-*) достаточно широко распространены в балтийском регионе [10, Т. 1, С.71; 20, С.38-39, 100, 129]. Таким образом, объясняется огласовка Елем, а также звучание Илим, включая одноименный приток реки Чусовой.

**Ик** (башкирская Ык) – левый приток Камы; имеется несколько одноименных рек на Урале и в Западной Сибири, в том числе Малый Ик (Кесе Эйек, Карман) и Большой Ик (Оло Эйек, приток Сакмары). Происхождение названия остается неясным [5, С.101-102]. Этимология гидронима может быть связана с балтским глаголом *eĩti* – течь, бежать, выгибаться, распространяться, исчезать [17]. В данном случае имеем производный корень *eik-*, как нерегулярное фонетическое изменение [20, С.36], получившее развитие в словах *eiksėti, eĩksi; eĩkš* и т. п. (включая, в том числе, и другую степень вокализма *ei-/ai-*). Отсюда же и распространенный на Севере, Урале и в Сибири гидроним Икса. Здесь же объясняется и гидроним Яик (возможно, с префиксом *ĩ-*).

**Инзер** (Иньэр) – левый приток реки Сим. Предлагаются варианты происхождения от тюркского или монгольского *инйэр/ингэр* «расщелина, долина» или от *унгар* – венгерская река. Между тем, в литовской гидронимии встречается название реки *Ingerklys* [20, С.130]. Таким образом, этимология рассматриваемого гидронима может восходить к балтскому глаголу *gėrti, gėria* (хлестать, пить, утопать, разлагаться, исчезать от влаги [17]) с префиксом *ĩ-*. «Родственников» рассматриваемого гидронима А. Матвеев отмечает в Костромской области – реки Ингерь, Ингирь [5, С. 106].

**Казанка** – левый приток Волги, давший название городу Казань; левый приток Вятки. Ясной этимологии нет. Предлагаются далекие от сути термина – от этнонима (*казан* – болгарское племя), от антропонима (Хасан), от утвари (*казан* – котел) [6, С.166; 7, С.178]. Важным оказывается наблюдение В. Вихмана, что первоначальным был удмуртский вариант Кузон, связанный с чувашским Хусон [6, С.166-167]. Таким образом, можно предположить,

происхождение рассматриваемого гидронима от глагола *kužinti/kuženti, -na* (в том числе, *kusenti* и другая степень вокализма *kasénti*, с общим глаголом *kasyti*) – двигаться, касаться, царапать, копаться [17]. В Поднепровье встречаем реки Косинка, Касинка и другие, в Литве – Kusenka [20, С.175].

**Кама** – левый и самый крупный приток реки Волги. Исследователи объединяют общей этимологией названия Кама, Кемь и ряд однокоренных гидронимов. Как отмечает Е. М. Поспелов, наличие «местных терминов тув. хем «река», фин. *kumi* «поток» позволяет предполагать существование древнего географического термина со значением «река», некогда общего для ряда языков Евразии» [7, С.182]. Сопоставляли также с фин. *kerni* - большая река, *kumii* ~ течение, *kemi* - обваливающийся в воду речной берег, кар. *kemi* - сухое песчаное возвышенное место, удм. *кам* - река, течение [4, С.82-83]. Следуя за мыслью Е. М. Поспелова, можно предположить, что *этимология скрыта в едином корне kem- (kémti, kēma)* с разной степенью вокализма *kam- (kamúoti)* и *kim- (kĩmti, -a)*. Приведенные глаголы объединены, по мнению В. Н. Топорова, «общим семантическим ядром, которое можно описать как наличие множественности мелких однородных элементов, «сдавливаемых» в нечто единое... которое может находиться в хаотичном движении, однако, не грозящем этой массе распадом... Еще одна особенность – заполненность и тенденция к росту, набуханию» [10, Т.3, С.189; 9, С.149]. Не менее интересно и указание на типологическую аналогию с понятием «переть, продираться», которое мы часто встречаем в объяснении древнебалтских гидронимов. К данной корневой системе можно отнести также гидронимы Камен- и другие (однако в данном вопросе стоит подходить осторожно, поскольку не все однокоренные гидронимы имеют одинаковое происхождение).

**Кичуй** (татарская Кичү) – правый приток Шешмы. Считается, что в основе названия лежит татарское слово *кичү* – брод, переправа. Очевидно, что локальный объект и предлагаемое значение термина никоим образом не относятся к характеристике реки. В то же время, топонимика и гидронимия балтийского региона изобилует названиями с корнем *Keit-/Kiet-*

/Kait-/Kič-/Kait- [10, Т.3, С.158,300; 20, С.156]. Этимологию гидронима в данном случае может восходить к глаголу *kaisti, kaičiū (kaičia, kaistū)* – хлестать, двигаться, потеть, рдеть [19, С.244;17] (другая степень вокализма *keisti, keičiu*).

**Кубня** (чувашская Кётне, татарская Гөбенә) – левый приток Свияги. Убедительной этимологии не имеет. Некоторые исследователи пытаются связать с финно-угорским словом *куб* – болото, болотистое место, что мало соответствует понятию «река». Надо полагать, что в основе гидронима лежит *kabnóti, -ója* (форма от *kabinti, -ina*) – связывать, хлестать, поглощать, двигаться, вить [17].

**Лемеза** (башкирское Ләмәз ) – левый приток реки Сим. Этимологию гидронима выводят от башкирского «*ләм*» – «илистый» [5, С.156]. В общем-то, невероятная характеристика для водной артерии. Название реки происходит от дериватива балтского глагола *lémti - lémžti, -ia* – касаться, раскачивать, царапать, двигаться [17]. В балтийской гидронимии встречаются варианты данного корня в виде *Laim-, Lim-* [19, С.343-344; 20, С.178,191].

**Мелля** – левый приток реки Ик. Этимология гидронима связана с деривативом балтского глагола *malti – malėti, -ėja* – понемногу хлестать, тереть, двигаться [17]. Реки *Mal-upis* и другие однокоренные в большом количестве присутствуют в литовской гидронимии [20, С.202-203].

**Мензеля** (татарская Минзәлә) – приток реки Ик. Этимология гидронима не установлена [7, С.267]. Однако, происхождение гидронима связано с устаревшим глаголом *mañgalyti, -ija* (аналогично *mangalėti, -ėja*) – хлестать, ровнять, катать, тереть, двигаться, кружить [17]. Названия рек с корнем *Man-* (с различными расширителями) нередко встречаются в литовской гидронимии [20, С.204].

**Мёша** (татарская Мишә) – правый приток Камы. В литовской гидронимии встречаем реки *Miše, Miže* и другие [20, С.218]. В основе лежит балтский глагол *mūžti, -a (-ia, mēža)* – бежать, струиться, хлестать [14, С.322;17].

**Миасс** – правый приток Исети. Происхождение названия неясно [5, С.173-174]. Вероятно, мы сталкиваемся с огласовкой гидронима *Miēž*, который имеет немало однокоренных собратьев, включая *Miēš-*, в балтийском регионе [20, С.214]. В основе лежит балтский глагол *miēšti*, *-ia* (другая степень вокализма *miēžti*, *-ia*) – двигаться, кружиться, перемешивать (другая степень вокализма *miēžti*, *-ia*) [17]. Здесь находят объяснение и другие формы раннего упоминания гидронима – Миес, Мияс, Мияз и, собственно, башкирская Мейэс.

**Свияга** – правый приток Волги. Исследователи склоняются к странному словообразованию от русского «*вить*» с суффиксом *-га* [7, С.372]. Однако в литовской гидронимии мы встречаем практически «тезку» – реку *Svaigė* [20, С.322]. А. Ванагас связывает происхождение с глаголом *svaiḡti*, *svaiḡau*, можно отметить и базовый глагол *svajóti*, *-ója* с общим значением бродить, кружить, искривляться (быть как пьяный – образ) [19, С.617;17]. В данном случае объясняется и огласовка чувашская – Сыве, марийская – Суйе, татарская – Зуя.

**Сим** (башкирское Эсем) – правый приток реки Белой (бассейн Камы). Предлагаются этимологии из диалектного башкирского «*сюм*» (глубокое место в реке, омут), башкирского «*эсемлек*» (напиток, питьё), турецкого, персидского «*сим*» (серебро) [5, С.247-248]. Очевидно, что указанные значения имеют мало общего с понятием «река». В контексте нашего исследования происхождение гидронима можно связать с *sémti*, *sēm̃ia*, *sém̃e* (от индоевропейского корня *sem-* (лить) [18, с. 902]) – лить, черпать, ерошиться, затоплять, бить, треснуть [17]. В Поднепровье имеются однокоренные гидронимы Семянка, Семица, Семча и другие [11, С.120,182,213].

**Сурень** Большая (Большая Сюран, Оло Нүрэм) – левый приток реки Большой Ик. Исследователи приводят более чем странную этимологию – Большая Тихая [5, С.256]. Между тем, происхождение гидронима может быть связано с глаголом *šjurénti*, *-ēna* (сюда же *siurénti*, *šjūrenti*) – течь, двигаться, извиваться, журчать [17]. В данном регионе мы встречаем и однокоренную реку Сура (от *šjūr̃ti*, *šjū̃ra*).

**Сулица** (татарская Сөлчә) – правый приток Свияги; Сульча Большая (Сөлчә) – правый приток реки Большой Черемшан. Удовлетворительной этимологии не имеет. Вместе с тем, можно предположить, что в основе гидронима лежит глагол *šiułti*, от которого в первом случае имеем *šiułla* – хлестать, дробить, пахтать [17], выступающего этимологией для реки Сула, во втором случае – *šiułsta*, соответствующий глаголу *šiułti* – крошиться, трепаться, трескаться, спутываться [17], определяющий гидроним Сура (а также Сурень) и служащий корнем рассматриваемых рек Сулица/Сульча. В литовской гидронимии встречаем реки *Šiułė*, *Šiuł-upis*, *Šiuūra* и другие [20, С.332, 335-336].

**Сюнь** (Сөн) – левый приток Белой. Очевидно, мы имеем дело с огласовкой гидронима, этимология которого восходит к глаголу *šieiti*, имеющему связь с *šin-* (*šinti*) [19, С.635]. Последний, по мнению В. Gliwa, соотносится с *šeivà* (катушка, труба) [15, С.55], который ведет нас к индоевропейскому корню *skēi-* [18, С.919-920]. При этом, его значение определяется одним из ключевых, в нашем исследовании, глаголов – *to cut* – (раз)резать, разделять, который часто встречается при изучении этимологии балтских гидронимов центральной России.

**Уй** – левый приток реки Тобол. Предлагается происхождение названия реки от башкирского слова *уй* – низина, впадина, долина [5, С.287]. Озвученные варианты трудно сравнить с характеристикой реки. Надо полагать, что этимология рассматриваемого гидронима связана с глаголом *ùiti*, *ùja* (*ùti*, *ùja*) – гнать, гнуть, двигать, оседать [17].

**Уфа** (башкирское Каризел) – правый приток реки Белой (бассейн Волги). А. К. Матвеев останавливается на иранском происхождении гидронима от «*an*» – вода [5, С.295]. Развивает версию балтской этимологии Уфы краевед В. С. Агте. Он еще раз подтверждает тезис о балтской языковой среде культуры боевых топоров, которая и дала название рассматриваемой реки от *ure* (река) [1, С.52].

**Усэнь** (башкирская Өсән) – правый приток Ик. Как отмечается в «Словаре топонимов Башкирской АССР», возможно, от монгольского *усан* – река, вода [8, С.118]. Однако, при том, что слово отсутствует в башкирском языке, имеется начальное Ө, соответствующее Ö, т. е. звуку [œ]. Поэтому можно предположить, что мы имеем дело с огласовкой древнего гидронима, в основе которого лежит глагол *ùšinti, -ina* – двигаться, касаться, царапать (отмечаем семантическое родство с гидронимом Казанка) [17].

**Цивиль** (чувакская Çавал) – правый приток Волги. Удовлетворительной этимологии не имеется. Между тем, в литовской гидронимии встречаем немало рек с корнем *Kiaul-* [20, С.155]. Тогда можно предположить, что в основе названия лежит глагол *kiaulėti, -ėja* (сюда же *kiaũlyti, -ija*) – хлестать, резать, грязнить, поглощать, мешкать, двигаться [17]. Этим объясняется и первоначальные древние варианты Цевле, Цевиле, Чивиль.

**Чермасан** (Сəрмэсəн) – левый приток Белой, Кармасан – левый приток Белой, Черемшан – левый приток Волги. Относительно гидронимом Чермасан и Кармасан исследователи соглашаются с народной этимологией от башкирских антропонимов двух сыновей Ялык-Бея – предводителя башкир в борьбе с Тамерланом [8, С.90]. Мы же все-таки отдадим предпочтение термину, описывающему характеристику реки. Происхождение гидронима Черемсан (и Черемшан, старинный вариант - Черемисан) можно объяснить глаголом *termõžinti* другая степень вокализма – *termezėnti*), *-ina*, соответствующего глаголу *termenti* – размалывать, грязнить, перемешивать, копать, хлестать [17]. В литовской гидронимии встречаем название реки *Termentas* [20, С.344]. Имеются в балтийском регионе и гидронимы *Kermušinis, Kermušynas, Kirmithen* и другие однокоренные названия [10, Т. 2, С.245; 20, С.153], которые и представляется в нашем случае огласовкой Кармасан. А. Ванагас предлагает в основу глагол *kermeti*, В. Н. Топоров – *kirmis* «червь», впрочем, объединяет их один глагол *kirmyti* - чревооточить, гнить, плохо работать [17], с восхождением к общему индоевропейскому корню *(s)ker-m-* «отрезать,



отделять» [10, Т.4, С.326-331]. В этом же ряду, например, и *kermušē*, *kermušinis* – винтовой носок бурава [17].

**Шошма** (татарская *Шушма*) – правый приток Вятки. **Шешма** (татарская *Çiştə*, *Чушмә*) — левый приток Камы; имеется одноименная река, приток Вазузы, в Тверской области. По мнению исследователей, название река берёт от татарского слова *чушмә* – родник, ставя в один ряд и одноименные гидронимы Башкирии и Пермского края [5, С.312]. Однако, трудно представить родник длиной в две с половиной сотни километров. Созвучные гидронимы имеют несколько различное происхождение. Название Шошмы восходит к индоевропейскому корню *kes-* со значением резать (известный «гидронимический» глагол *to cut*) [18, С.586], реализуемом в балтском *šėš-/šàš-* с общим значением рвать, двигаться, высыпать (струпья), паршиветь [17]. Достаточно распространенная основа в балтской гидронимии (Сосна, Шоша, *Šėš-upis* и другие. Во втором случае мы видим индоевропейский корень *kes-* – царапать [18, С.585], выводящий нас на балтский корень *kes-/kas-* и далее, например, прусская с расширителем *-m-* основа *kisma-* с широким кругом значений рвать, двигаться, царапать и т. д. [10, Т.5, С.32-37]. В перспективе наблюдается семантическое родство с гидронимом Казанка. Собственно, поэтому имеем огласовку Чишме.

**Юрюзань** (башкирская *Йүрүзән*, старинные варианты Юрезань, Эрезень) – левый приток Уфы. Предлагается два варианта значения гидронима: от древне-тюркского *үзән* – река, долина и башкирского *йур* (*юр*) – большая или *йор* (*юр*) – быстрая [7, С.488]. Обратим внимание на следующее обстоятельство: например, имеем Большой Кизил, но не Оло-кизил, имеем Малый Ик, но не Кесе-ик и т. д. То есть, должен был быть вариант Большая/Быстрая Узень. В то же время у крупных рек имеем дуплет: Идель – Кама, Ак-идель – Белая, Кара-идель – Уфа (отмечаем, что Ак- и Кара – не дают синхронных калек - Белая и Черная, что может указывать на славянское заимствование с нетюркского названия рек), Куг-идель – Дема. Как видим, во втором случае русские использовали для крупных рек региона нетюркские

названия. Выходит, либо славяне пришли в регион раньше тюркских племен и уже адаптировали гидронимы, либо автохтоны сосуществовали с тюркскими элементами до появления русских. При этом, автохтонами могли оказаться балтоязычные племена, например, шнуровой керамики (боевых топоров). Таким образом, можно предположить, что Юрюзань является огласовкой более древнего гидронима. Происхождение рассматриваемого названия можно связать с балтским глаголом *rausti* (рубить, рушить, рыть) и его деривативом *rūsinti*, *-ina* (сюда же и *rusénti*) – двигаться, течь, раскачиваться, царапать, распалаться; первый элемент представлен префиксом *i-* [14, С.378; 19, С.504-505; 17]. Значение гидронима вполне соответствует характеристике реки, протекающей среди горных массивов и равнинных просторов, меняющей свое течение от быстрого до спокойного. Гидронимы с корнем Rus- широко распространены в балтском ареале.

Кроме того, находятся балтские аналогии и у менее крупных рек изучаемого региона: Ашит – Aiseta, Aišata [20, С.36] (другая степень огласовки – Исеть), Бездна – Bizdnas [20, С.66], Карла - Karliskiai [20, С.148], Улема – Aulamas [11, С.211; 20, С.53], Мена – Men-upis [20, С.211], Майна – Mainia [20, С.201] и другие.

Изучение гидронимов рассматриваемого региона показало, что их этимология связана с балтской языковой средой и отражена глаголами настоящего времени. Можно выделить следующие основные характеристики рассмотренных гидронимов: двигаться/бежать/течь/вить, хлестать/драть/резать. Мы видим семантическое родство изученных гидронимов с понятием река, русло, поток.

Находит подтверждение тезис, что балтоязычные племена шли в Европу с севера-северо-востока (по этому же маршруту затем следовали финно-угорские группы населения), тогда как тюркские народности продвигались с юго-востока, а славяне направлялись с запада. В гидронимии региона это проявляется в «растворении» балтского следа как раз в юго-восточном направлении от Камы. В то же время, можно предположить, что интеграция тюркских элементов проходила длительное время и отмечалась мирным

сосуществованием с автохтонами, на что указывают огласовки подавляющего большинства балтских гидронимов славянскими, башкирскими, татарскими и другими народностями, появляющимися в регионе. Не от того ли некоторые арабские путешественники (Ибн-Фадлан, аль-Хамави и другие) видели в булгарах славян?

Этимология гидронимов не хуже генетики и археологии позволяет выявить миграционные потоки народностей. Углубленный анализ рассматриваемых гидронимов поможет определить и временной интервал появления тех или иных групп населения в Волго-Камском регионе.

### Литература

1. *Агте В.С.* О расположении и названии города Уфы. Вестник Академии наук РБ. 2012. Т. 17, № 4. С. 49–55.
2. *Васильев В.Л.* Славянские топонимические древности Новгородской земли. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. 816 с.
3. *Гимбутас М.* Балты. Люди янтарного моря. М.: Центрполиграф, 2004, 223 с.
4. *Кузнецов А.В.* Словарь гидронимов Вологодской области. Тотьма – Грязовец: Грязовецкая типография, 2010. 290 с., карты
5. *Матвеев А.К.* Географические названия Урала: краткий топоним. слов. / А. К. Матвеев. 2-е изд., перераб. и доп. Свердловск, 1987. 208 с.
6. *Никонов В.А.* Краткий топонимический словарь. М.: Мысль, 1966. 509 с.
7. *Поспелов Е.М.* Географические названия мира: Топонимический словарь: Ок. 5000 единиц / отв. ред. Р. А. Агеева. 2-е изд. М.: Русские словари; Астрель; АСТ, 2002. 512 с.
8. Словарь топонимов Башкирской АССР. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1980. 200 с.
9. *Топоров В.Н.* Из хеттско-лувийской этимологии: теофорное имя *Катришера*. Этимология, 1983. М.: Наука, 1985. С. 146–160.

10. *Топоров В.Н.* Прусский язык. Словарь. М.: Издательство "Наука", 1975–1990. Т. 1–5.
11. *Топоров В.Н., Трубачев О. Н.* Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья. М.: Издательство АН СССР, 1962. 271 с.
12. *Третьяков П.Н.* Финно-угры, балты и славяне на Днепре и Волге. Москва-Ленинград. «Наука», 1966, 347 с.
13. Этимологический словарь русского языка. Составил А. Преображенский. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1910-1914. В 3 томах.
14. *Derksen R.* Etymological dictionary of the Baltic inherited lexicon. Brill. Leiden·Boston, 2015. 684 p.
15. *Gliwa B.* Litauisch šėivamedis, šėivą trinti, Lettisch saiva, Finnisch käävi. – Baltu. Filologija XVII (1/2) 2008. pp. 41-60.
16. *Karulis K.* Latviešu etimoloģijas vārdnīca, Avots, Rīga 2002, 670 p.
17. Lietuvių kalbos žodynas (t. I–XX, 1941–2002). Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://LKZ.lt/>
18. *Pokorny J.* Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch, Bern & München, 1959. 1183 p.
19. *Smoczyński W.* Słownik etymologiczny języka litewskiego (Lietuvių kalbos etimologinis žodynas). Vilnius: Vilniaus universitetas, 2007. 823 p.
20. *Vanagas A.* Lietuvių hidronimų etimologinis žodynas. ("Etymological Dictionary of Lithuanian Hydronyms"). Vilnius, "Mokslas", 1981. 408 p.

### References

1. Agte, V.S. (2012). *O raspolozhenii i nazvanii goroda Ufy* [On the location and name of the city of Ufa]. Vestnik Akademii nauk RB. Т. 17, № 4. p. 49–55. (In Russian)
2. Vasil'ev, V.L. (2012). *Slavianskie toponimicheskie drevnosti Novgorodskoi zemli* [Slavic toponymic antiquities of Novgorod land]. Moscow, Rukopisnye pamiatniki Drevnei Rusi. 816 p. (In Russian)

3. Gimbutas, M. (2004). *Balty. Ljudi jantarnogo morja* [Balty. Amber Sea people]. Moscow, Centrpoligraf. 223 s. (In Russian)
4. Kuznecov, A.V. (2010). *Slovar' gidronimov Vologodskoi oblasti* [Dictionary of hydronyms of the Vologda region]. Tot'ma – Gрязовets: Gрязовetskaia tipografii. 290 p., karty. (In Russian)
5. Matveev, A.K. (2008). *Geograficheskie nazvaniia Urala: Toponimicheskii slovar'* [Geographic Ural names toponymic dictionary]. Ekaterinburg: Sokrat. 352 p. (In Russian)
6. Nikonov, V.A. (1966). *Kratkii toponimicheskii slovar'* [A brief toponymic dictionary]. Moscow: Mysl'. 509 p. (In Russian)
7. Pospelov, E.M. (2002). *Geograficheskie nazvaniia mira: Toponimicheskii slovar'* [Geographic names of the world: Toponymic dictionary]. Moscow: Russkie slovari; Astrel'; AST. 512 p. (In Russian)
8. *Slovar' toponimov Bashkirskoi ASSR* [Dictionary of toponyms of the Bashkir ASSR]. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980. 200 p. (In Russian)
9. Toporov, V.N. (1975-1990). *Prusskii iazyk. Slovar'* [The Prussian language. Vocabulary]. Moscow: Izdatel'stvo "Nauka". vol. 1–5. (In Russian)
10. Toporov, V.N. *Iz hettsko-luvijskoj jetimologii: teofornoe imja Kamrušepa* [From the Hittite-Luvian etymology: the teophoric name Kamrušepa]. *Jetimologija*, 1983. M.: Nauka, 1985. p. 146–160. (In Russian)
11. Toporov, V.N., Trubachev, O. N. (1962). *Lingvisticheskij analiz gidronimov Verxnego Podneprov`ya* [Linguistic analysis of hydronyms of the Upper Dnieper region]. Moscow, Izdatel'stvo AN SSSR. 271 p. (In Russian)
12. Tret'jakov, P.N. (1966). *Finno-ugry, balty i slaviane na Dnepre i Volge* [Finno-Ugrians, Balts and Slavs on the Dnieper and the Volga]. Moskva-Leningrad. «Nauka». 347 p. (In Russian)
13. *Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka* [Etymological dictionary of the Russian language]. Sostavil A. Preobrazhenskij. M.: Tip. G. Lissnera i D. Sobko, 1910-1914. V 3 tomah. (In Russian)

14. Derksen, R. (2015). Etymological dictionary of the Baltic inherited lexicon. Brill. Leiden-Boston. 684 p. (In English)
15. Gliwa, B. (2008). Litauisch šėivamedis, šėivą trinti, Lettisch saiva, Finnisch käävi. Baltu. Filologija XVII (1/2). Pp. 41-60. (In Lithuanian)
16. Karulis, K. (2002). Latviešu etimoloģijas vārdnīca, Avots, Rīga. 670 p. (In Latvian)
17. Lietuvių kalbos žodynas (t. I–XX, 1941–2002). Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, 2005. [Elektronnyj resurs] // URL: LKZ.lt/ (In Lithuanian)
18. Pokorny, J. (1959). Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch, Bern & München. 1183 p. (In German)
19. Smoczyński, W. (2007). Słownik etymologiczny języka litewskiego (Lietuvių kalbos etimologinis žodynas). Vilnius: Vilniaus universitetas. 823 p. (In Polish)
20. Vanagas, A. (1981). Lietuvių hidronimų etimologinis žodynas. ("Etymological Dictionary of Lithuanian Hydronyms"). Vilnius, "Mokslas". 408 r. (In Lithuanian)

**Автор публикации**

*Федченко Олег Дмитриевич –  
независимый исследователь,  
Брянск, Россия.  
SPIN-код: 2825-0575  
Email: vukby@yandex.ru*

**Author of the publication**

*Fedchenko Oleg Dmitrievich –  
independent researcher,  
Russia, Bryansk,  
SPIN-код: 2825-0575  
E-mail: vukby@yandex.ru*

**УДК 81-2**

**КОНЦЕПТ КАК БАЗОВОЕ ПОНЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ  
ЛИНГВИСТИКИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ  
ЯЗЫКОВЕДОВ**

*М.А. Яхин, Л.Р. Сакаева  
liliyasakaeva@rambler.ru*

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию концепта в трудах отечественных и зарубежных языковедов. Приводя обширный материал из современной литературы, авторы

описывают понятийное содержание концепта, выделяют этимологию, лексикографическую трактовку понятия, освещают проблему соотношения концепта и единиц языка.

**Ключевые слова:** язык, языковая картина мира, концепт, понятие, значение.

**Для цитирования:** Яхин М.А., Сакаева Л.Р. Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики в трудах отечественных и зарубежных языковедов. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 38–47.

## CONCEPT AS A BASIC FEATURE OF COGNITIVE LINGUISTICS IN THE WORKS OF DOMESTIC AND FOREIGN LINGUISTS

*M.A. Yahin, L.R. Sakaeva*

*liliasakaeva@rambler.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the description of the concept in the works of domestic and foreign linguists. Bringing extensive material from modern literature, the authors describe the conceptual content of the concept, highlight the etymology, lexicographic interpretation of the concept, highlight the problem of correlation of the concept and language units.

**Keywords:** language, lexical mind frame, concept, meaning.

**For citation:** M.A. Yahin, L.R. Sakaeva. Concept as a basic feature of cognitive linguistics in the works of domestic and foreign linguists. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 4 (2): 38–47. (In Russ)

В последние десятилетия одним из ключевых понятий в лингвистике и лингвокультурологии считается термин *концепт*. Представляя собой емкое понятие, сложную структуру, включающую различные компоненты, слои и группы, термин *концепт* предполагает рассмотрение различных подходов.

Исследуя этимологию понятия концепт, находим, что концепт является калькой с латинского языка (*conceptio* – понятие, соединение, совокупность, система, набор, сбор, словесное выражение) [15, С.24]. В лексикографических источниках отмечено несколько трактовок значения термина концепт. Так, Longman Dictionary of Contemporary English определяет концепт как «the idea of how something is/or how something should be done (букв. чей-то взгляд на то или иное явление, как оно есть или должно быть)» [16, С.318]. В логическом словаре-справочнике концепт определяется как «система взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на явления,

процессы; способ понимания, трактовки каких-либо явлений, событий; основополагающая идея какой-либо теории, общий замысел, главная мысль» [9, С.235]. В словаре иностранных слов русского языка концепт определяется как план, набросок сочинения, проект договора, понятие, очерк; замысел, проект [14, С.214]. Большой Энциклопедический словарь предлагает определение концепта как «смыслового значения имени/знака, т. е. содержание понятия, объем которого есть предмет/денотат этого имени; произведение концептуального искусства» [3, С.456].

Наиболее полная характеристика концепта с позиций когнитологии представлена в «Кратком словаре когнитивных терминов»: концепт – термин, служащий объяснению ментальных и психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*Lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике [7]. В своем исследовании мы придерживаемся определения, данного в этом словаре, т.к. оно наиболее полно раскрывает сущность исследуемого понятия.

Понятие *концепт*, как базовый в когнитивной лингвистике, привлекает внимание многих ученых. Особую известность среди работ, посвященных исследованию *концепта*, получили труды Джакендоффа Р., Джонсона М., Лакоффа Дж., Роша Э, Вежбицкой А., Лихачева Д.С., Шанского Н.М., Апресяна Ю.Д., Фрумкиной Р.М., Кубряковой Е.С., Степанова Ю.С., Демьянкова В.З., Арутюновой Н.Д., Касевича В.Б., Кобозевой И.М., Стернина И.А., Поповой З.Д., Болдырева Н.Н., Карасика В.И., Прохорова Ю.Е., Никитина М.В., Ипановой О.А., Красных В.В., Масловой В.А., Базаровой Л.В. и других.

В современном языкознании до сих пор нет единого мнения по определению концепта. Однозначной дефиниции концепта не имеется. Вероятной причиной является тот факт, что данное понятие носит антропоцентрический характер и связано с мыслительной деятельностью. *Концепт* отражает «картину мира», коллективные межличностные ценности,



идеалы, интеллектуальные особенности, также передает эмоциональную окраску того или иного явления. Термин *концепт* находит свое применение в философии, психологии, литературе, культурологии и других дисциплинах [12].

Т. Гобс, У. Окам, П. Абеляр и другие ученые являются основоположниками термина *концепт*, его определения и развития. Мыслители эпохи Средневековья, к которой они относились, рассматривали *концепт* в качестве универсалий, обобщающих признаки или свойства вещей, созданных ментально. В их понимании *концепт* – это результат познавательной и мыслительной деятельности, представляющий своеобразный «мост между миром мысли и миром бытия» [11, С.454].

Так, в научном дискурсе под влиянием учений Средневековья, сформировались основы *концепта* как субъективного явления, связанного с речевой деятельностью, образованного в процессе абстрагирования, воображения, а также чувственно-практического освоения. Современная формулировка понятия *концепт* содержит в себе указанные составляющие, однако расширена по своей структуре [13]. Представители логико-философской школы считали, что концепт – понятие не только субъективное, но и объективное. В XIX веке действующее влияние оказала точка зрения сторонников релятивизма, наделяющих концепта такими свойствами как неоднозначность и неопределенность, вследствие этого в структуре данной категории можно проследить как более типичные, так и менее типичные составляющие. В 1928 г. С.А. Аскольдов ввел термин *концепт* в лингвистику, определяя данное понятие как единство предметов или объектов одного и того же порядка, выступающего в качестве заместителя [1]. Д.С. Лихачев, продолжая учение С.А. Аскольдова, придерживается мнения, что *концепт* подобно алгебраическому выражению, не в полной мере охватывает значения, поскольку каждый индивид рассматривает их по своему, принимая или отрицая, опираясь на жизненный опыт и полученное образование [8]. С момента выхода в свет статьи С.А. Аскольдова «Концепт и слово», в которой выражена идея необходимости дальнейшего изучения концептов

как лингвистических единиц, в науке появилось значительное количество работ, посвященных исследованию *концепта*, являющегося зеркалом культуры, менталитета, обычаев и традиций в процессе речевой деятельности человека.

Зарубежные лингвисты Р. Худсон (1991) и Джакендофф (1993) полагают, что в различных языках концепты и понятия и культурах обычно отличаются, так как они различно отражают объективную реальность, в основе таких понятий лежат различные его значения. Иными словами, необходимо принимать во внимание специфику рассматриваемого языка.

Однако существует позиция, согласно которой понятия эквивалентны во всех языках, несмотря на то, что выражаются они по-разному. Конкретная мысль с определённой словесной формой, является понятием. Данная мысль может быть представлена в различных языковых формах, переводя понятие языка на другой язык, перед нами будет всё то же понятие. Отсюда тождественность концептов в разных языках, так как в основе определенного концепта лежит слово, соотнесенное с понятием.

Представители лингвокультурного направления Г.Г. Слышкин и В.И. Карасик, напротив, определили *концепт* как многомерную ментальную единицу с доминирующим ценностным элементом [5, С.75]. *Концепт* формируется, опираясь на некую сильную единицу, являющуюся ядром, частые ассоциации в сознании носителей языка, также входят в ядро, гранича с наименее актуальными, находящимися в периферии. *Концепт*, по мнению исследователей, не имеет четких границ, так как лексемы, ФЕ, словосочетания, предложения, и даже тексты, входящие в его состав различны в понимании того или иного индивида. В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин утверждают, что лингвокультурный концепт, выступая единицей условной и ментальной, следует изучать комплексно, делая упор не только на язык, а также на культуру и сознание людей [5]. Согласно теории Д.С. Лихачева, концепт – ментальное отображение значения. Тем не менее, в когнитивной науке широко бытует мнение, что значение слов полностью не отображает языковую картину мира. Большая часть знаний о мире содержится в сознании людей, которые

развиваются и изменяют свое мнение о том или ином явлении, усложняя или упрощая его значение. Отсюда следует, что лексическое значение является составляющей концепта, не отождествляя его. Данный вывод опирается на наработки американских лингвистов Дж. Лакоффа (1982), Р. Лангакера (1991) и др. Именно они ввели в обиход понятие когнитивный контекст, аналогичное концепту. Данный термин состоит из фоновой информации, которая отображает культуру народа.

Так, *концепт* можно считать единицей более высокого уровня, чем значение, т.к. отображает не только лексикографическое значение (почерпнутое из словарей), а также психолингвистическое значение (передающие понимание культурного опыта и традиций) и общие энциклопедические познания людей о действительности. В современной когнитивной лингвистике стержневым понятием становится *концепт*, которое в качестве термина все чаще используется исследователями, занимающимися проблемами языкового представления когний. Так В.В. Красных предложил использовать понятие *когнитивная база* под совокупность необходимых знаний и понимания культуры общества, менталитета народа, а также языка, с помощью которого они общаются [6, С.61].

Таким образом, процесс установления концепта – это процесс объединения результатов познавательной деятельности человека, освоение полученных знаний в пределах человеческого сознания и сопоставление их с традициями и культурными ценностями. Концепт, являющийся единицей культуры, базируется на ценностной составляющей, наличие которой в значительной мере отличает его от других ментальных единиц, вербализованных посредством языка. Ценности социума образующие структуру сознания, являются неотъемлемыми элементами концепта. Более того, концепт может выступать в качестве модели, структура которой организована систематично. Исследование и анализ содержания концептов облегчает моделирование системы ценностей той или иной лингвокультуры.

## Литература

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
2. *Базарова Л.В.* Концепт "Бог" во фразеологических единицах английского, русского, татарского и турецкого языков: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2011 268 с.
3. Большой энциклопедический словарь: более 100000 статей: свыше 4000 иллюстраций. М.: Астрель: АСТ, 2008. 1247 с.
4. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: учебное пособие. М.: Русские словари, 1996. 415 с.
5. *Карасик В.И.* Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001. 433с.
6. *Красных В.В.* "Свой" среди "чужих": миф или реальность? М.: ИТДГК "Гнозис", 2003. С. 17–21.
7. Краткий словарь когнитивных терминов. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
8. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность. М., 1997. С. 112–118.
9. Логический словарь-справочник / под ред. Н.И. Кондакова. М.: Наука, 1975. 718 с.
10. *Ляпин С.Х.* Концептология к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центрконцепта. Архангельск, 1997. Вып. 1. С. 11–35.
11. *Рассел Б.* История западной философии: В 2 т / Б. Рассел. М.: Миф, 1993. Т. 1. 509 с.
12. *Сакаева Л.Р.* Объективация концептов "Бог/Дьявол" в адъективных фразеологических единицах английского, русского, татарского и турецкого языков / Л.Р. Сакаева, Л.В. Базарова // Педагогический вестник Казахстана:

Научный информационно-аналитический журнал Павлодарского государственного педагогического института. 2015. №2. С.124–130.

13. Сакаева Л.Р. Понятийное содержание и тематическая систематика концептемы «душа» на материале фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «Бог», в английском, русском, татарском и турецком языках / Л.Р. Сакаева, Л.В. Базарова. – В мире научных открытий – Красноярск, 2011. № 7 (19). С. 84–94.

14. Словарь иностранных слов / под ред. П.Н. Петрова. М.: Рус. яз., 1989. 624 с.

15. Шанский Н.М. В мире слов. М.: Высш. шк., 1985. 160 с.

16. Hardy C. Networks of meaning: A bridge between mind and matter. London, 1998. 232 p.

17. Longman Dictionary of Contemporary English. 3rd edition. Oxford, 2003. 1668 p.

### References

1. Askol'dov, S.A. (1997). *Kontsept i slovo* [The concept and the word] // Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya. Pod red. prof. V.P. Neroznaka. M.: Academia, S. 267–279. (In Russian)

2. Bazarova, L.V. (2011). *Kontsept "Bog" vo frazeologicheskikh edinitsakh angliiskogo, russkogo, tatarskogo i turetskogo yazykov* [The concept of "God" in phraseological units of English, Russian, Tatar and Turkish languages]: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan'. 268 s. (In Russian)

3. *Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar': bolee 100000 statei: svyshe 4000 illyustratsii* [Large encyclopedic dictionary: more than 100,000 articles: more than 4000 illustrations]. (2008). M.: Astrel': AST, 1247 s. (In Russian)

4. Hardy, C. (1998). Networks of meaning: A bridge between mind and matter. London, 232 p. (In English)

5. Karasik, V.I. (2001). *Lingvokul'turnyi kontsept kak edinitsa issledovaniya* [Linguocultural concept as a unit of research] / V.I. Karasik, G.G. Slyshkin //

Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki : Sb. nauch. tr. / Pod red. I.A. Sternina. Voronezh: VGU, 433s. (In Russian)

6. Krasnykh, V.V. (2003). *"Svoi" sredi "chuzhikh": mif ili real'nost'?* ["Own" among "strangers": myth or reality?]. M.: ITDGK "Gnozis", S. 17–21. (In Russian)

7. *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* [A concise dictionary of cognitive terms]. Pod obshchei redaktsiei E.S. Kubryakovoi. (1997). M.: Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova, 245 s. (In Russian)

8. Likhachev, D.S. (1997). *Kontseptosfera russkogo yazyka // Russkaya slovesnost'* [Conceptosphere of the Russian language]. Moskva. S. 112–118. (In Russian)

9. *Logicheskii slovar'-spravochnik* [Logical dictionary-reference book] pod red. N.I. Kondakova. (1975). M.: Nauka, 718 s. (In Russian)

10. Longman Dictionary of Contemporary English. (2003). 3rd edition. Oxford, 1668 p. (In English)

11. Lyapin, S.Kh. (1997). *Kontseptologiya k stanovleniyu podkhoda* [Conceptology to the formation of the approach] // *Kontsepty. Nauchnye trudy Tsentrkontsepta. Arkhangel'sk, Vyp. 1. S. 11–35.* (In Russian)

12. Rassel, B. (1993). *Istoriya zapadnoi filosofii* [History of Western philosophy]: V 2 t / B. Rassel. M.: Mif, T.1., 509 s. (In Russian)

13. *Slovar' inostrannykh slov* [Dictionary of foreign words] / pod red. P.N. Petrova. (1989). M. : Rus. yaz., 624 s. (In Russian)

14. Shanskii, N.M. (1985). *V mire slov* [In the world of words]. M.: Vyssh. shk., 160 s. (In Russian)

15. Sakaeva, L.R., Bazarova, L.V. (2015). *Ob"ektivatsiya kontseptov "Bog/D'yavol" v ad"ektivnykh frazeologicheskikh edinitsakh angliiskogo, russkogo, tatarskogo i turetskogo yazykov* [Objectification of the concepts "God / Devil" in adjectival phraseological units of English, Russian, Tatar and Turkish languages] // *Pedagogicheskii vestnik Kazakhstana: Nauchnyi informatsionno-analiticheskii*

zhurnal Pavlodarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. №2, S.124–130. (In Russian)

16. Sakaeva, L.R., Bazarova, L.V. (2011). *Ponyatiinoe sodержanie i tematicheskaya sistematika kontseptemy «dusha» na materiale frazeologicheskikh edinits, reprezentiruyushchikh kontsept «Bog», v angliiskom, russkom, tatarskom i turetskom yazykakh* [Conceptual content and thematic systematics of the concept "soul" on the material of phraseological units representing the concept " God " in English, Russian, Tatar and Turkish languages]. *V mire nauchnykh otkrytii*. Krasnoyarsk, 2011. № 7 (19). S. 84–94. (In Russian)

17. Vezhbitskaya, A. (1996) *Yazyk. Kul'tura* [Language. Culture.]. *Poznanie: uchebnoe posobie*. M.: Russkie slovari, 415 s. (In Russian)

**Авторы публикации**

**Яхин Марат Айдарович** – преподаватель  
Казанский федеральный университет  
Email: Yakhinmarat94@gmail.ru

**Сакаева Лилия Радиковна** – доктор  
филологических наук, профессор  
Казанский федеральный университет  
Email: liliyasakaeva@rambler.ru

**Authors of the publication**

**Yahin Marat Ajdarovich** – Lecturer  
Kazan Federal University  
Email: Yakhinmarat94@gmail

**Sakaeva Liliya Radikovna** –  
Doctor of Philology, Professor  
Kazan Federal University  
Email: liliyasakaeva@rambler.ru

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008:316.722

### СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОРТРЕТ ИДЕАЛЬНОЙ ИНДИЙСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В ЛИТЕРАТУРЕ ДХАРМАШАСТР

*Р.Н. Сабирова, Д.В. Тябина*

*nrimman@yandex.ru*

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию вопроса статуса женщины в Древней Индии. Дхармашастры представляют огромный пласт письменного наследия традиционной Индии. Основные источники исследования – Манавадхармашастра, Дхармашастра Яджнавалкьи, Дхармашастра Нарады, Вайшнава-дхармашастра, являясь авторитетными текстами религиозно - философской традиции, остались таковыми и в современной Индии. В литературе дхармашастр подробно освещены вопросы не только религиозно-нравственного плана, но также вопросы брака, воспитания детей, наследования и взаимоотношений в семье и обществе. Не представляется возможным точно определить, каким был статус женщины в древней Индии, но в ходе исследования выяснилось, что в целом тексты почти не противоречат друг другу в вопросе положения женщины в семье и обществе. Имея статус предписаний, эти тексты могли влиять на изменение отношения к женщине в древней Индии, а именно к его ухудшению. Дхармашастры, являясь своеобразным правовым документом, закрепляли характерные установки женского бесправия, распространяя такие ущемляющие права женщин, обычаи и традиции, как детские браки, запрет на повторное замужество, лишение права собственности и наследования, верность мужу после его смерти и пр.

**Ключевые слова:** женщины, дхармашастры, индология, древняя Индия, гендер.

**Для цитирования:** Сабирова Р.Н., Тябина Д.В. Социально-правовой портрет идеальной индийской женщины в литературе дхармашастр. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 48–61.

### SOCIAL AND LEGAL PORTRAIT OF AN IDEAL HINDU WOMAN IN DHARMASHASTRA TEXTS

*R.N. Sabirova, D.V. Tyabina*

*nrimman@yandex.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is concerned with the study of women's status in Ancient India. The Dharmashastras has an extensive written legacy of traditional India. The main sources



of research are Manavadharmashastra, Dharmashastra Yajnavalkya, Dharmashastra Narada, Vaishnava – Dharmashastra. These sources are revered and considered as authoritative ones even in modern India. The texts of dharmashastras comprehensively include not only religious and moral issues, but also those that refer to marriage, children upbringing, succession, relations in family and community. It is not feasible to define the real status of a woman in Ancient India. Nevertheless, in the course of study it can be seen that the texts have no contradictions on the question of a woman's status in a family and community. Being prescriptions, these texts could have a great impact on changing the attitude to women in Ancient India, often to the worse direction. The Dharmashastras, being a peculiar legal document, consolidated the characteristic attitudes of female lawlessness, spreading infringements on women's rights, keeping up such customs and traditions as child marriage, the ban on re-marriage, deprivation of property and inheritance rights, fidelity to the husband after his death, etc.

**Keywords:** women, dharmashastras, study of Indian culture, Ancient India, gender

**For citation:** Sabirova R.N., Tyabina D.V. Social and legal portrait of an ideal Hindu woman in Dharmashastra texts. Kazan linguistic journal. 2019; 4 (2): 48–61. (In Russ)

Положение женщины в современной Индии не однозначно и противоречиво, а корни этой проблемы ведут к глубокой древности, к древним священным текстам, которые, охватывая все сферы жизни человека, предписывают, рекомендуют то или иное отношение к женщине. Духовно-философская традиция Индии обладает огромным литературным наследием, которое охватывает все области человеческого существования, начиная с рождения и заканчивая смертью. Поэтому совершенно естественно, что вопрос прав и обязанностей женщины в древней Индии ярко освещен. Когда-то давным-давно (до второй половины II тысячелетия до н.э.) утверждают ученые, что индийские женщины занимали весьма высокое положение и обладали больше свободой и правами, чем обязанностями. Со временем, в процессе брахманизации статус женщины стал меняться согласно правилам и предписаниям, изложенным в литературе смрити, к которым относятся дхармасутры, дхармашастры, пураны, итихаса и т. д.

Варновая система сформировалась в постведийский период. В обществе выделились четыре основные варны: брахманы, кшатрии, вайшьи и шудры. Права и обязанности каждой варны были прописаны в различных текстах: дхармасутрах, дхармашастрах, грихьясутрах и т. п. Согласно большинству исследователей положение женщин менялось в процессе формирования

и укрепления варново – кастового строя. От женщины зависела ритуальная чистота (чистота происхождения, чистота крови) всей эндогамной группы, поэтому честь женщины охранялась и оберегалась особенно, и как следствие складывался некий идеальный образ индийской женщины, к которому должны были стремиться. Дхармашастры четко определяют предназначение женщины, ее место в семье и обществе в соответствии с ее варной. Кодекс поведения для женщин из высших варн, создаваемый в нормативных текстах дхармашастр, впоследствии становится эталоном, которому старались следовать касты не только высокого, но и более низкого ритуального статуса. По мере развития кастового строя постепенно создается отработанный до деталей механизм подчинения женщины мужчине. Причем, чем выше по статусу каста, тем большим ограничениям были подвержены женщины, тем отчетливее проявлялось в ней неравенство полов – «гендерная асимметрия».

В Индии сильны древние традиции, а священные тексты обладают непререкаемым авторитетом. Современный исследователь может только предположить, каким было истинное положение женщины в эпоху формирования литературы смрити, но проведя анализ нескольких текстов, сопоставив их, выявив сходства и различия по основным вопросам отношения к женщине, можно сделать соответствующие выводы и понять, каким было положение женщины в древней Индии. Понятие «дхарма», являясь основополагающим в индуизме, означая «праведность», включает такие понятия, как соблюдение ритуальной чистоты и юридические нормы, и соблюдение морального долга и внешнего этикета [4, С.18].

Дхармашастры, являясь сборниками морально-этических наставлений, в основном описывают образ жизни ученика, домохозяина, отшельника и аскета, перечисляя домашние обряды и социальные нормы (отношения между младшими и старшими, учеником и учителем, женою и мужем, сыном и отцом). В индийской традиции литература смрити рассматривалась как священная в полном объеме. Следуя предписаниям шастр, человек приобретал религиозную заслугу, он мог понять, каким моральным нормам праведности

и справедливости нужно следовать, чтобы стать благочестивым представителем своей варны. Гарантами соблюдения традиций выступали клан, община, корпорация, каста, старейшины и почтенные брахманы. Они вмешивались во все стороны личной жизни, семейных отношений, религиозной практики индивида [4, С.19]. В британской Индии эти тексты служили источником права и судопроизводства. Большую роль играли толкователи этих текстов, т.к. некоторые предписания могли быть поняты по-разному. Ученые, которые изучали, переводили и комментировали санскритские источники, вольно или невольно могли влиять на юридическую практику [4, С.14]. Основными исследователями дхармашастр были специалисты по праву, современные же исследователи дхармашастр пытаются взглянуть на них с «антропологической» точки зрения как на важное явление индийской культуры [4, С.14].

Литература дхармашастр с мельчайшими подробностями описывает права и обязанности женщины в Древней Индии, некоторым из них до сих пор следуют. В целом по вопросу женщин во всех шастрах мнения их создателей совпадают. Для исследования были выбраны следующие дхармашастры: Манавадхармашастра (Манусмрити – II-I вв. до н.э.- II в.н.э.), Дхармашастра Яджнавалкьи («Яджнавалкья – смрити» – III-IV вв. н.э.), Дхармашастра Нарады («Нарада – смрити» – до III в.н.э.), Вайшнава-дхармашастра («Вишну–смрити» – III-IV вв.н.э.). Эти источники являются наиболее авторитетными, их исследованию и переводу посвящено много работ, но сопоставительный анализ дхармашастр по вопросу статуса женщины не проводился. Детальное сопоставление трактатов по вопросу положения прав и обязанностей женщин позволит составить более точный образ идеальной женщины традиционной Индии. Для этого, во-первых, нужно выяснить, как она должна выглядеть, во-вторых, какие черты характера ей присущи, и в конечном счете, какими правами и обязанностями она обладает.

Манавадхармашастра (Ману-смрити) – самый известный, самый авторитетный и почитаемый памятник санскритской литературы, несмотря

на то, что он наименее последовательный, с большим количеством противоречий. Наличие противоречий, однако, явно не умаляет авторитетности данного текста, а скорее, напротив, увеличивает ее. По мнению Вигасина, благодаря пестроте содержания и высказанных идей каждый мог найти в нем то, что необходимо, и обосновать свое понимание ссылкой на прародителя человечества [2, С.25]. Что касается женского вопроса, то «Ману – смрити» дает полный образ индийской женщины со всеми присущими ей достоинствами и недостатками, определяет ее роль и место в семье и обществе, ограничивает ее в правах и наделяет непомерными обязанностями. Дхармашастра Яджнавалкьи («Яджнавалкья – смрити») также принадлежит к числу наиболее известных памятников этого жанра индийской литературы. Исследователи отмечают наличие в нем четкого плана, и даже единство авторского стиля. Вместе с комментарием «Митакшара» воспринимался в качестве важнейшего источника в традиционном индусском, а впоследствии англо-индусском праве и активно использовался в судопроизводстве британской администрацией. В целом Дхармашастра Яджнавалкьи остается текстом авторитетным в традиционном индусском праве; на нее, в частности в большой степени, опирается семейное право. С точки зрения функционирования, этот текст не всегда воспринимался как правовой [8, С. 5]. «Книга мудреца Яджнавалкьи» меньше по объему (состоит из трех книг), чем Ману–смрити, но о дхарме жены, о ее роли в семейной жизни рассказано достаточно. Дхармашастра Нарады («Нарада – смрити») целиком посвящена судебным делам, вопросам права, но вопросы женщин здесь также не оставлены без внимания. В приведенных ниже цитатах представлена выборка способов уплаты долгов, которые защищают женщину. В правах собственности этот текст тоже ограничивает женщину. Вайшнава-дхармашастра («Вишну–смрити») по содержанию стоит ближе всего к «Ману-смрити» (160 строф, совпадающих слово в слово, кроме того, сотни сутр воспроизводят стихотворный текст «Ману» в прозе) и сформировался в период с 400 по 600 г. «Составитель «Вишн–усмрити»

группирует темы по принципу ассоциаций: темы логично перетекают одна в другую» [3, С. 34].

**Внешность.** В «Законах Ману» приводится подробное описание того, какими благоприятными внешними признаками должна обладать девушка на выданье [5, III.8-10, С.84-85]. Яджнявалкья также обращает внимание на внешность [8, Кн.1, 52, С.32], а «Вишну-смрити» перечисляет не благоприятные черты внешности [3, гл.24 (9-16) С.122].

**Характер.** В образе женщины, в отношении к ней прослеживается некое противоречие и двойственность. С одной стороны, говорится о ее чистоте: «Сома дал им чистоту, а Гандхарва – чистый голос, Агни – всю чистоту. Поэтому женщины чисты» [8, Кн.1.71-72. С.33]. А с другой, согласно «Манусмрити», женщина по природе своей порочна: «Природа женщин в этом мире вредоносна для мужчин; по этой причине мудрые остерегаются женщин, ибо женщина способна повести по неверному пути в [этом] мире [не только] глупца, но даже ученого, подверженного власти страсти и гнева» [5, II.213-214, С.75]. Женщина может улучшить свой характер, «искоренить свои пороки, выйдя замуж за благочестивого мужа» [5, IX.22-24, С.341]. Женщина в силу непостоянства своего ума и «[природной] лживости» может свидетельствовать в суде только относительно женщин [5, VIII.68, С.278, VIII.77, С.280; 4, 172(A190)-173(A191), С.86]. Верность мужу независимо от жизненных обстоятельств - одна из добродетелей, о которой говорит мудрец Яджнявалкья: «Та [супруга], которая не приближается к другому, [независимо от того], умер [ее] муж или жив, обретает славу в этом мире и радуется с Умой» [8, Кн.1, 75, С.33]. «Дхармашастра Нарады» следующими эпитетами описывает идеальную жену, которую муж не должен оставлять: «послушная, ласковая, умелая, добродетельная, родившая потомство» [4, 12.95 С.123].

**Права и обязанности.** Знаменитая фраза прародителя человечества Ману, которую цитируют все шастры без исключения, гласит: «В детстве ей полагается быть под властью отца, в молодости – мужа, по смерти мужа – [под властью] сыновей: пусть женщина [никогда] не пользуется

самостоятельностью» [5, 5.148 С.204; 4, 13.31 С.127]. Это главный постулат можно найти во всех шастрах [8, Кн.1.85(84), С.34] Зависимое положение женщины дает ей и некие блага, ответственность за нее, за ее действия несут ее отец, муж или сын [4, (13 А16), 16 (А19), С.70].

Наиглавнейшая обязанность (дхарма) женщины – стать матерью сына, даже дается совет, как нужно питаться, чтобы родился мальчик [5, III.262, С.127; 4, 12.19 С.117]. Рождение сына возносит ее на пьедестал, она получает почет и уважение, ее сравнивают с Притхиви (богиней земли) [5, II. 225. С.77; 3, 31.1-10 С.130]. Ради рождения потомства ей разрешается повторно выйти замуж [4, 12.102(101) С.123]. «Поскольку миры, бесконечность [и] небо достигаются благодаря сыну, внуку [и] правнуку, постольку женщин надо почитать и хорошо охранять», – утверждает Яджнявалкья [8, Кн.1 (77)78. С.34]. Почитание жены было связано с тем, что она являлась средством рождения сына: «Жена называется «джая» (рождающей), ибо в ней муж возрождается (джаяте) вновь» [2, С.321].

Не менее важной обязанностью считается почитание мужа, беспрекословное повиновение: «Жены должны повиноваться слову мужа – это высшая дхарма женщины [8, Кн.1.77(76) С.34]. В V главе «Манусмрити» говорится о ее полном подчинении мужчинам, преданном служении мужу как богу, каким бы он ни был [5, V. 147-169., С.204-208], большая часть IX главы повествует о дхарме мужа и жены. На первом месте стоит зависимость женщины от мужчины, она лишена какой бы то ни было самостоятельности, ни принять решение, ни выбрать мужа она не может [5, IX.1-3, С.339]. Она должна быть охраняема и оберегаема мужчиной независимо от варны, так как именно от женщины зависит варновая чистота [5, VIII. 359., С.326].

В 25 главе очень лаконично перечислены обязанности замужних женщин. Они те же, что и в «Ману-смрити», за, пожалуй, единственным исключением – советом взойти на погребальный костер мужа. В «Вишну-смрити» впервые упоминается и рекомендуется обряд самосожжения вдов (сати). Известно, что это довольно архаичный ритуал, его существование

на территории Древней Индии подтверждается рядом материалов. Следы обряда сати обнаруживаются уже в похоронных гимнах Ригведы (X.15-18), в частности, седьмая строфа гимна 18 нередко считается призывом к вдове взойти на погребальный костер. Среди вдов брахманов обычай самосожжения не только не практиковался, но и осуждался. Первоначально он был известен лишь в кшатрийской среде. Появление упоминаний о сати в «Вишну-смрити» и некоторых других дхармашастрах расценивается учеными как свидетельство принадлежности этих текстов к той эпохе, когда практика распространилась достаточно широко и, главное, проникла в брахманскую среду (о чем свидетельствуют эпиграфика и пураны). Обычаи, которые прежде брахманам не рекомендовались, попали в канонические тексты, их предписания предназначались уже не только для брахманов (хотя создание самих текстов продолжало оставаться их священной обязанностью), что свидетельствует об изменении самого общества [3, С.60].

Кроме вышеперечисленных обязанностей следует отметить запрет на соблюдение поста и принятие обетов без разрешения мужа, этим женщина совершает большой грех [3, гл. 25 (16) С.123].

Яджнявалкья говорит о возможности самой выбрать мужа, «если не будет [никого] из выдающих замуж» [8, Кн.1.64, С.33].

Право вторичного замужества не приветствуется, а впоследствии и вовсе запрещается [8, Кн.1.67. С.33]. Девушка могла сама найти себе мужа, но это было крайне редким явлением [5, IX.91-93, С.354]. В Дхармашастре Наряды встречаются шлоки, которые подтверждают возможность повторного замужества при определенных условиях: 17(А 20)- 21(А 24), 12.16,18, 12.45-47 [С.70-71, С.116, С.119]. Противоречивым является вопрос: можно или нельзя покупать девушку, платить выкуп и т.д. [5, III.29, 31, 51-54, С.88-92; VIII.204 С.301; IX.93, 97-100 С.354-355].

Дхармашастры достаточно подробно говорят о правах собственности женщины и определяют шесть видов собственности (стридхана), которыми она не может воспользоваться без позволения мужа. Женщина может обладать

шестью типами собственности – «То, что дано [женщине] отцом, матерью, мужем, братом, [а также что получено во время] свадьбы и адхиваника - названо женским имуществом», но права использовать его на свое усмотрение у женщины нет [8, Кн. 2.143(147) С.68; 4, 13.8 С.125; 5, IX 194 С.372; 3, гл.17 (18) С.105]. В случае проступка он даже может на время забрать эту собственность у своей жены. Женщинам запрещено «откладывать про запас что-либо из семейного имущества, общего для многих, или даже из своего имущества без согласия мужа» [5, IX.199, С.373], она не может дарить или продавать что-либо, «имеет право на пожизненное пользование» [4, 22(А 26)-24(А 28), С.71]. Женщина может получить наследство своего бездетного сына [4, IX. 217, С.376]. В статусе матери женщина в соответствии с ДН 13.7 [4, С.125] может распоряжаться своим имуществом.

«Для женщин, занятых на царской службе, и вообще слуг (*presya*) следует установить ежедневное содержание (*vrtti*), соответствующее положению и работе», – утверждает Ману [5, VII. 125. С.247]. Следовательно, можно сделать вывод, что некоторые женщины могли работать. Если муж отправляется в длительную поездку, то он должен оставить жене достойное содержание, или ей разрешается заняться каким-либо «непредосудительным ремеслом», например прядением [5, IX.74-76, С.351]. Несмотря на то, что женщину пытались оградить от социальной активности, она могла работать и зарабатывать на жизнь и даже содержать своего мужа [5, VIII. 362, С.326].

В период становления брахманизации женщина теряет свое право читать священные тексты и участвовать в религиозных церемониях (за исключением домашних ритуалов), обрядом инициации (*упанаяна*) для женщины становится церемония бракосочетания [3, гл 22(32), С.115].

Отношение к женщине. Все составители шастр без исключения сходятся во мнении, что хорошая, благочестивая женщина заслуживает уважительного отношения и почитания [8, Кн.1.74-75,82(81), С.33-34].

Достаточно часто в текстах упоминается отношение к женщине как к собственности или ценному имуществу [4, 14.15(16) С.130]. Покупка жен



была обычным явлением в Древней Индии, что с одной стороны подтверждается в «Законах Ману» правилом VIII.204. [5, С.301], но противоречит правилу III.51-54 [5, С.92].

Суммируя все вышесказанное, перед нами предстает внешне красивая, по характеру добрая, любящая, покладистая, трудолюбивая, способная улучшать свой характер, но почти бесправная женщина. Таков идеал индийской женщины. Литература смрити отражает суть процесса «консервирования зависимого состояния женщин в семье и обществе» [10, С.16], который происходил на протяжении столетий параллельно с развитием индуизма и кастового строя. Противоречия, встречающиеся в текстах, говорят, что женщина обладала и свободами, и правами, но в то же время уже можно увидеть этот «идеальный» образ индийской женщины, беспрекословно подчиняющейся и боготворящей своего мужа. Однако в современной индийской традиции именно этот общепринятый идеальный образ женщины начинает меняться.

С увеличением влияния брахманов в обществе, положение женщин становилось все более зависимым. Ограничение в правах в основном касается женщин, принадлежащих высшим кастам. В этих текстах строго оговариваются права и обязанности женщины по отношению к семье и мужу, обязанностей, конечно же, намного больше, чем прав. Если начать с рождения, то о рождении дочери даже не упоминается, нужен только сын. Сын – продолжатель рода, именно он совершает обряд шраддха (помянуть предков), в сыне отец продолжает жить. Девочку нужно как можно раньше выдать замуж, чтобы избежать греха убийства потомков. Был отменен ритуал упанаяна для девочек первых трех варн, а это означало, что женщинам запретили читать и слушать священные тексты (путь к безграмотности), принимать участие в жертвоприношениях. Женщина превратилась в собственность, которой мужчина может распоряжаться, как хочет.

Главной функцией женщины стало материнство, преданное и безропотное служение мужу, каким бы он не был, и его семье. Поскольку

в Индии женщина - мать возведена на высокий пьедестал, именно в этой роли ей поклоняются и почитают как богиню.

Своды религиозных наставлений (смрити), которые были призваны регулировать правила поведения людей, интерпретировались по-разному, с выгодой для тех, кто сильнее, богаче, влиятельней. Например, если даже в шастрах вторичное замужество в некоторых случаях разрешалось, постепенно оно превратилось в социальное табу.

В литературе смрити женщина предстает как неотъемлемая, лучшая часть своей семьи. В окружении своих родственников, особенно в статусе матери, она делает семью крепче, позволяя ей полноценно функционировать. Женщина в индийской традиции понимается не как отдельная личность, а как некая сила (шакти), энергия, которая нужна для поддержания порядка в семье, роду, клане, обществе.

### Литература

1. *Альбедиль М.Ф.* Женская энергия - основа семейных отношений в индуизме. Стр. 68 – 77// Индийская жена: исследования, эссе. М: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. 247 с.

2. *Вигасин А.А.* Женщина в древней Индии (вместо послесловия). Стр. 300–332 / Вардиман. Женщина в древнем мире. Пер. с нем. М.С.Харитоновой. Послеслов. А. А. Вигасина. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. 335 с: ил. (По следам исчезнувших культур Востока).

3. Вишну-смрити // пер.с санскр., предисл., коммент. и прил. Н.А.Корнеевой. М.: Вост.лит., 2007. 421 с.

4. Дхармашастра Нарады. Пер. с санскрита и коммент. А.А.Вигасина и А.М. Самозванцева. Вступ. ст. А.А.Вигасина. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. 256 с.

5. Законы Ману. М.: Изд-во ЭКСМО- Пресс, 2002. 496 с. (Серия «Антология мудрости»)

6. *Ляшенко Е.Н.* Правовое положение женщины по древнеиндийским источникам // Вестник ВУиТ. 2013. №2 (78) // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-polozhenie-zhenschiny-po-drevneindiyskim-istochnikam> (дата обращения: 29.07.2019).

7. *Самозванцев А.М.* Индийская женщина в литературе дхармашастр. Стр. 37-47 \ \ Индийская жена: исследования, эссе. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. 247 с.

8. *Самозванцев А.М.* Книга мудреца Яджнавалкьи. М.: Издательская фирма «Вост. лит.» РАН, 1994. 376с.

9. *Шинкаренко К.И.* Правовое положение женщин в Индии: традиционализм и современность. Автореф. к.юр.наук. Москва. 2010, 34с.

10. *Юрлова Е.С.* Женщины Индии. Традиция и современность. – М.: Институт востоковедения РАН, 2014. 520 с.

11. The Oxford History of Hinduism. Hindu Law. A New History of Dharmasastra. \ \ Edited by PATRICK OLIVELLE DONALD R. DAVIS, JR.- OUP, 2018.- 551 pp.

12. Woman in the Sacred Scriptures of Hinduism. Mildreth Worth Pinkham. New York. Columbia University Press.1941.

13. Women in India: A Social and Cultural History, Volume 1. Front Cover.Sita Anantha Raman. Praeger/ABC-CLIO, 2009. Reference . 440 pp.

### References

1. Al'bedil', M.F. (1996). Zhenskaya energiya – osnova semejnyh otnoshenij v induizme [Female energy is the basis of family relations in Hinduism.]. 68-77 pp.// Indiyskaya jena: issledovaniya, esse. M: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN. 247 s. (in Russian)

2. Dharmashastra Narady. Per. s sanskrita i komment. A.A.Vigasina i A.M. Samozvanceva. (1998). Vstup. st. A.A.Vigasina. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN. 256 s. (in Russian)

3. Lyashchenko, E.N. Pravovoye polozheniye zhenshchiny po drevneindiyskim istochnikam [Legal status of women according to ancient Indian sources] // Vestnik VUiT 2013. №2 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravo-voe-polozhenie-zhenschiny-po-drevneindiyskim-istochnikom> (accessed: 29.07.2019) (In Russian)

4. Samozvancev, A.M. (1996). *Indijskaya zhenshchina v literature dharmashastr* [Indian woman in dharmashastra literature.]. Str. 37-47 \\ *Indijskaya zhena: issledovaniya, esse*. M.: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN. 247 s. (in Russian)

5. Samozvancev, A.M. (1994). *Kniga mudreca Yadzhnavalk'I* [The book of the sage Yajnavalkya]. M.: Izdatel'skaya firma «Vost. lit.» RAN. 376 s. (in Russian)

6. Shinkarenko, K.I. (2010). *Pravovoe polozhenie zhenshchin v Indii: tradicionalizm i sovremennost'* [The legal status of women in India: traditionalism and modernity]. Avtoref. k.yur.nauk. Moskva. 34 s. (in Russian)

7. The Oxford History of Hinduism. Hindu Law. A New History of Dharmasastra. (2018). \\ Edited by PATRICK OLIVELLE DONALD R. DAVIS, JR.- OUP.551 p. (In English)

8. Vigasin, A.A. (1990). *ZHenshchina v drevnej Indii* (vmesto poslesloviya) [A woman in ancient India (instead of an afterword)]. Str. 300-332/ *Vardiman. ZHenshchina v drevnem mire* [Woman in the ancient world]. Per. s nem. M.S.Haritonova. Posleslov. A. A. Vigasina.- M.: Nauka. Glavnaya redakciya vostochnoj literatury. 335 s. (Po sledam ischeznuvshih kul'tur Vostoka). (in Russian)

9. *Vishnu-smriti/* per.s sanskr., predisl., komment. i pril. N.A.Korneevoj. – M.: Vost.lit., 2007. 421 s. (in Russian)

10. Woman in the Sacred Scriptures of Hinduism. Mildreth Worth Pinkham. (1941). New York. Columbia University Press. (In English)

11. Women in India: A Social and Cultural History, Volume 1. (2009). FrontCover.Sita Anantha Raman. Praeger/ABC-CLIO. Reference. 440 p. (In English)

12. Yurlova, E.S. (2014). *ZHenshchiny Indii. Tradiciya i sovremennost'* [Women Of India. Tradition and modernity.]. M.: Institut vostokovedeniya RAN. 520 s. (in Russian)

13. *Zakony. Manu* [Laws. Manu.].(2002). M.: Izd-vo EKSMO- Press. 496 s. (Seriya «Antologiya mudrosti»). (in Russian)

**Авторы публикации**

**Сабирова Римма Наилевна** – старший преподаватель  
Казанский федеральный университет  
Email: [nrimman@yandex.ru](mailto:nrimman@yandex.ru)

**Тябина Диана Владимировна** – старший преподаватель  
Казанский федеральный университет  
Email: [tbdia@mail.ru](mailto:tbdia@mail.ru)

**Authors of the publication**

**Rimma N. Sabirova** – senior lecturer  
Kazan Federal University  
Email: [nrimman@yandex.ru](mailto:nrimman@yandex.ru)

**Diana V. Tyabina** – senior lecturer  
Kazan Federal University  
Email: [tbdia@mail.ru](mailto:tbdia@mail.ru)

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК371.3:378:811.134

### EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*O.E. Bélkina, P. Torres Martínez*

*hola1995@mail.ru, pabloto89@hotmail.com*

*La Universidad Federal de Kazán (región del Volga), Rusia*

**Resumen.** En el artículo se abordan cuestiones de los cambios en el método de enseñanza del español como lengua extranjera. Los autores se guían por las ideas de los fundadores de métodos como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el método comunicativo para llegar a la conclusión de que hoy en día el estudiante ha perdido su papel de oyente y el maestro de lector. Actualmente, el alumno establece los objetivos del aprendizaje autónomo y significativo, y el profesor juega el papel de facilitador y de guía en el proceso enseñanza - aprendizaje. Con la aparición del método comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras la gramática ya no es un eje importante. El objetivo de la enseñanza es enseñar a los alumnos a comunicarse en la lengua meta, expresar los pensamientos y opiniones. En este proceso ayuda la olvidada pragmática. Dicha competencia casi no se desarrolla en las clases de español debido a que hay opiniones de que los actos de habla en cada idioma son iguales, pero es una equivocación. Surge la pregunta de cómo enseñar la competencia pragmática en el aula de español y qué materiales didácticos nos ayudan a desarrollar dicha competencia.

El objetivo del artículo es determinar cómo desarrollar la competencia pragmática en las clases de español como lengua extranjera y ofrecer una serie de ejercicios para la práctica de los actos de habla en español.

Los principales resultados del artículo. La enseñanza de lenguas extranjeras ya no se construye solo en la competencia gramática. Los autores revelan la idea de que, aunque un alumno sea capaz de expresarse sin errores gramaticales, puede enfrentarse a situaciones de comunicación en las que cometa errores pragmáticos que producen conflictos o malentendidos con el hablante nativo. Por lo tanto, es importante enfocar la enseñanza en situaciones de la vida real de forma dialogada con un componente pragmático.

**Palabras claves:** lengua española, pragmática, gramática, método comunicativo, acto de habla.

**Para citar:** Bélkina O.E., Torres Martínez P. El desarrollo de la competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera. Revista lingüística de Kazán. 2019; 4 (2): 62–67.

## DEVELOPING OF PRAGMATIC COMPETENCE IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*O.E. Belkina, P. Torres Martínez*

*hola1995@mail.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article discusses the changes in the method of teaching Spanish as a foreign language. The authors are guided by the ideas of the founders of such methods as behaviorism, cognitive science, constructivism, the communicative method to conclude that nowadays the student has lost his role as a listener, and the teacher as a narrator. Today, the student himself sets the goals of independent and valuable learning, and the teacher is an assistant and guide in the educational process. Grammar no longer plays an important role, since a communicative method has appeared in teaching Spanish as a foreign language. The purpose of the education is to learn to speak a foreign language, to express your thoughts and ideas. Long forgotten pragmatics helps in this process. This competency is almost not developed in Spanish classes, due to the fact that there are opinions that speech acts are the same in all languages, but this is not the case. A problem arises: how to teach in Spanish classes, how to present pragmatic competence, and what didactic resources help us with this.

The purpose of the article is to determine how to develop pragmatic competence in classes of Spanish as a foreign language and to offer a series of exercises for the practice of speech of the Spanish language.

The main results of this article: the teaching of foreign languages is no longer built solely on grammar. The authors came up with the idea that if a student during a lesson uses a foreign language without grammatical errors, then in free speech, in a real communicative situation, pragmatic errors can be observed, and they lead to misunderstanding and conflict. Therefore, it is important to focus teaching on real life situations in the form of dialogues with a pragmatic component.

**Keywords:** Spanish language, pragmatic, grammar, communicative method, speech acts.

**For citation:** Belkina, O.E., Torres Martínez, P. Developing of pragmatic competence in teaching Spanish as a foreign language. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 62–67. (In Spanish)

Con la aparición en los años 70 del enfoque comunicativo, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado radicalmente a favor del estudiante. Antes, en el siglo XX se daba más importancia a la gramática, que los alumnos la adquirían de forma deductiva. El profesor, siguiendo las teorías conductistas, conducía a los alumnos dando órdenes. Hoy en día vivimos en otra situación, donde el aprendiente necesita comunicarse, compartir conocimientos, abrir un mundo nuevo

de otras culturas. Con el tiempo, con las teorías cognitivistas de J. Piaget, constructivistas de L. Vygotsky hemos logrado llegar a una enseñanza significativa, con el método nociofuncional (el uso real de la lengua) y comunicativo.

D. Hymes fue el creador del método comunicativo, siguiendo ideas de N. Chomsky, empezó a tener en cuenta las necesidades del alumno, sus aptitudes y actitudes. Además, la gramática ya no era el eje del aprendizaje, sino la comprensión y la expresión oral y escrita. El término «competencia comunicativa» surgió sobre la base de la idea del lingüista estadounidense N. Chomsky, el cual la definió como «capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación» [1, C.168]. Es decir, a partir de la aparición de la competencia comunicativa el alumno es el que construye su propio aprendizaje mediante la ayuda del profesor.

El documento oficial, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, señala que «se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático» [2, C.24-25]. En este artículo nos centramos más en la competencia pragmática, que menos se trabaja en las clases de español como lengua extranjera. El desarrollo de dicha competencia es primordial, como ha mencionado S. Pons Bordería «cualquier profesor de ELE está enseñando pragmática, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo» [4, C.12-13].

El Centro Virtual Cervantes define la competencia pragmática como «el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia» [5].

Pero, ¿todos los actos de habla coinciden en ruso y en español? Para no enfrentarse con malentendidos que puedan llevar a nuestros alumnos al conflicto con un hablante español es importante darles a entender que en cada cultura existen unas costumbres propias que hay que respetar. Por ejemplo, a nivel pragmático en la categoría «disculpas», en Rusia, sería suficiente pedir perdón por llegar tarde



y pasar al aula, en cambio, en España un «lo siento» será notoriamente insuficiente. Lo correcto será: expresar una disculpa, explicar la razón por la que se llega tarde, prometer que no volverá a suceder. Además, se ha de empezar con los niveles iniciales (A1-A2), el primer tema son los «saludos», y se han de enseñar no solo los contenidos léxicos, semántico y ortográfico, sino también el componente pragmático, es decir, el lenguaje en uso. En España es normal saludar a una persona varias veces al día y tener una conversación. Además, es importante conocer los elementos extralingüísticos; en España al presentarse o saludar a una persona se dan dos besos en las mejillas, diciendo palabras de cortesía como «mucho gusto» o «encantado/a». La pragmática según M. Lacorte «es la rama de la lingüística que se ocupa del significado contextual y de cómo los elementos extralingüísticos y el contexto pueden incidir directamente sobre la interpretación del significado» [2, C.246].

En cuanto a los actos de habla que se dividen en acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Cada uno juega su papel en el lenguaje. El problema del receptor es descodificar el mensaje que trasmite el emisor. Si el mensaje no se descodifica la comunicación no será efectiva. Para entender el mensaje del enunciado se puede ayudar mediante el contexto, la entonación y los gestos del emisor. Es decir, la persona “A” dice «tengo frío», la persona “B” ha descodificado el mensaje y cierra la ventana.

Por lo mencionado anteriormente, la pragmática se puede desarrollar en el estudiante, ofreciéndole un conjunto de actividades que le provoquen interés por la cultura hispana. Ha de tener en cuenta que para desarrollarla el alumno tiene que tener un conocimiento lingüístico previo para poder aplicarlo fuera del aula.

Cada actividad se centra en el significado, en el uso real de la lengua, que integra destrezas, activa procesos cognitivos para conseguir un producto final comunicativo. La práctica de la competencia pragmática en el aula de ELE exige del profesor una preparación previa para conseguir un resultado provechoso. Para enseñar la pragmática se combinan los métodos como: inductivo y deductivo, que ayudan a los estudiantes a reconstruir los diferentes usos lingüísticos y sociales

del español mediante materiales. Un buen recurso para conseguirlo es el uso de los materiales audiovisuales: películas, series o el uso de las herramientas didácticas como los libros en la lengua meta. Dichas herramientas proporcionan una visión panorámica de cómo funciona el lenguaje en el mundo auténtico. Las actividades que podrán realizar los alumnos tienen que estar bien estructurados y programadas con un fin evaluativo. Es importante conocer las necesidades del alumno y qué destreza se necesita practicar. En el caso de la utilización de los recursos audiovisuales, propondremos unas actividades de visualización y escucha de un fragmento de una película que elijamos y los alumnos tendrán que comprender el diálogo (la comprensión oral), el contexto y explicar qué pasa en la situación. Luego, podrán ver el video de nuevo pero esta vez sin sonido para que creen su propio diálogo y lo presenten al resto de la clase para desarrollar la expresión oral. También, se puede parar una imagen concreta del video para que los alumnos de forma escrita la describan. Otro tipo de propuesta didáctica nos las ofrecen los libros, que nos acompañan durante toda la vida. Con el texto literario se puede hacer que el estudiante identifique las expresiones, marcadores, conectores y otras marcas que muestran el valor pragmático de una secuencia en un contexto dado. El ejercicio que podrán realizar los estudiantes es de tipo: ordenar las frases en un diálogo. Presentar los actos de habla desordenados para que los estudiantes busquen la sucesión adecuada y recompongan la coherencia.

El aprendizaje de descodificar ironía, tipos de actos indirectos, y evitar el choque cultural exige un entrenamiento y práctica. Es importante ayudar a nuestros alumnos a entender el componente pragmático que va unido a la interculturalidad. Por lo tanto, los errores gramaticales son aceptables por un nativo pero los pragmáticos pueden resultar más chocantes y más difíciles de aceptar.

### References

1. Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. (Traducción y apunte de la cátedra “Teoría y práctica de la lectura y la escritura” I, UNC, Neuquén). Cambridge, Mass.; MIT Press. (In Spanish)

2. Marco Común Europeo de Referencia (2002) Pp. 24 – 25 (In Spanish)
3. S. Pons Bordería. (2005). *La enseñanza de la Pragmática en la clase de E/LE*. Universidad de Valencia. Pp. 12–13 (In Spanish)
4. Lacorte, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid p.246 (In Spanish)
5. CVC, Centro Virtual Cervantes // URL: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm) (accessed: 23.09.2019) (In Spanish)

**Авторы публикации**

**Белкина Ольга Эдуардовна** – преподаватель  
 Казанский федеральный университет  
 Email: [hola1995@mail.ru](mailto:hola1995@mail.ru)

**Authors of the publication**

**Belkina Olga Eduardovna** – Lecturer  
 Kazan Federal University  
 Email: [hola1995@mail.ru](mailto:hola1995@mail.ru)

**Торрес Мартинес Пабло** – старший преподаватель  
 Казанский федеральный университет  
 Email: [pabloto89@hotmail.com](mailto:pabloto89@hotmail.com)

**Torres Martínez Pablo** – Senior Lecturer  
 Kazan Federal University  
 Email: [pabloto89@hotmail.com](mailto:pabloto89@hotmail.com)

**УДК 372.881.111.1**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
 АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

**Л.А. Гизятова, Н.Ф. Плотникова**

*klandish@mail.ru*

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

**Аннотация.** В статье рассматривается обучение студентов медицинских специальностей английскому языку для специальных целей с позиции коммуникативного и компетентностного подходов в разноуровневых группах. Приведен краткий обзор специфических характеристик медицинского английского языка и упражнений, направленных на усвоение профессиональной терминологии.

**Ключевые слова:** язык, обучение, студент, английский для специальных целей, медицина.

**Для цитирования:** Гизятова Л.А., Плотникова Н.Ф. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 67–73.

## TEACHING MEDICAL STUDENTS PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH

*L.A. Gizyatova, N.F. Plotnikova*

*klandish@mail.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article considers teaching English to medical students from communicative and competence-based approaches. The article briefly reviews the specific features of medical English and possible activities aimed at professional vocabulary acquisition in multi-level learning groups.

**Keywords:** language, teaching, learning, student, English for special purpose, medicine.

**For citation:** Gizyatova L.A., Plotnikova N.F. Teaching medical students professionally oriented English. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 67–73. (In Russian)

На сегодняшний день профессионально-ориентированный, коммуникативный и компетентностный подходы в обучении иностранному языку актуальны для всех направлений высшего образования [1]. Одним из направлений преподавания английского языка для специальности является английский язык для медицинских целей. В соответствии с вышеназванными подходами цель обучения английскому языку студентов-медиков состоит в формировании у них умения использовать иностранный язык для профессиональной и личной коммуникации [3] и для непрерывного саморазвития.

Необходимость освоения будущими медиками английского языка обусловлена двумя факторами: динамичным характером медицинской области научного знания и тенденцией к налаживанию связей между различными государствами, которая предполагает общение и обмен опытом медицинских работников – носителей разных языков. Одним из универсальных и незыблемых средств, помогающим врачам из разных стран понимать друг друга, служит латинский язык, широко применяемый в письменной речи. Однако сегодня практически не оспаривается приоритет английского языка как

инструмента живого общения с иноязычными коллегами. Кроме того, знание английского языка позволяет будущим и действующим специалистам «держать руку на пульсе» и в оригинале знакомиться с результатами самых последних исследований в области медицины, публикуемых в авторитетных зарубежных изданиях и базах данных, таких как Cochrane Library, PubMed. Для студентов-медиков открываются возможности для участия в программах академической мобильности, предусматривающих стажировки и учебу по обмену за рубежом.

Таким образом, содержание курса обучения студентов английскому языку для медицинских целей может охватывать следующие аспекты:

1. вербальное общение с пациентами и коллегами;
2. письменное общение на профессиональные темы (заполнение историй болезни, оформление направлений к специалистам, написание отчетов об инцидентах, заполнение прочей медицинской документации);
3. чтение научных текстов по медицинской тематике;
4. представление докладов и презентаций на конференциях.

Для повышения эффективности процесса обучения работа со студентами может строиться с опорой как на отечественные, так и хорошо зарекомендовавшие себя зарубежные учебники. Пособия, разработанные отечественными авторами для медицинских факультетов, позволяют сформировать у студентов лексический и грамматический базис, навыки работы со специальным текстом; дают знания об анатомии, физиологии и патологических процессах, методах их диагностики и лечения, но в меньшей степени задействуют коммуникативные навыки, важные при работе с пациентами. Этой задаче отвечают зарубежные издания, которые развивают навыки общения с коллегами, пациентами и их семьями, часто по сложным и деликатным вопросам. Таким образом, в процессе обучения комбинирование материалов базовых российских учебников (например, «Английский язык» под ред. И.Ю. Марковиной) с зарубежными (например, «English for careers: Medicine» издательства «Oxford University Press») позволяет улучшить

как медицинские знания студентов, так и их языковые навыки в практических ситуациях общения [2, 4].

Медицинский английский язык имеет ряд характерных особенностей:

1. Превалирование времен группы Simple (Past, Present) при описании процессов, механизмов, функций систем организма (*Practically all absorption takes place in small intestine; The wall of the pharynx and the superior part of the esophagus, and the tongue and the soft palate all contain striated muscle tissue*), сборе и уточнении информации о нынешних жалобах и состоянии пациента (*Where do you get the pain? Does the pain spread anywhere else? Does it wake you up at night?*), оформлении истории болезни (*When did the pain start? When did the attacks first come on?*). Present Perfect требуется для описания начала возникновения болезненного состояния (*Have you ever had coughing attacks like this before? Has anyone in your family ever had an illness like this as far as you are aware?*);

2. распространённость страдательного залога (*The needle is inserted; The patient is sedated to induce drowsiness*);

3. обилие аббревиатур (*tds, stat, TT, prn, INH, qds*);

4. присутствие фразовых глаголов (*When did the attacks first come on? Is there anything that brings it on? Try to get into a routine for taking medication if you can*);

5. преобладание имен существительных над глаголами. Значительная часть существительных латинского и греческого происхождения имеют нестандартные формы образования множественного числа (*nucleus-nuclei, fascia-fasciae, vertebra-vertebrae, bronchus-bronchi, cilium-cilia*).

Самой же яркой отличительной чертой медицинского английского является присутствие специфического словарного запаса, изучение и овладение которым является одним из самых основных направлений в процессе преподавания и обучения иностранному языку студентов [5, 6].

Профессиональная лексика должна вводиться в контексте, например, текстах по специальности, что позволит студентам узнать окружение новой

лексической единицы (связанные с ней словосочетания или грамматические конструкции). Значения новых слов могут быть представлены через прямой перевод, использование картинок, определения, набор синонимов, антонимов и подчиняющихся терминов.

Для знакомства студентов с медицинской лексикой, ее отработки и закрепления используются разнообразные задания, такие как маркировка рисунков (label the bones of the skeleton; label the organs of the digestive system), сопоставление терминов и определений, заполнение пропусков в предложениях и в тексте, сопоставление медицинских терминов с их бытовыми эквивалентами (intestine – gut, bowel, chicken-pox – varicella, pertussis – whooping cough, to biopsy – to take a tissue sample, herpes simplex – cold sore, the urinary system – waterworks), классификация заболеваний и симптомов и др.

Определенную сложность для преподавателя в процессе обучения студентов представляют смешанные группы с изначальными различиями в уровне языковой компетенции учащихся. С точки зрения академической успеваемости студентов это не идеальная среда, но, с другой стороны, студенты, привыкая к разнице в уровне владения языком, учатся у своих сверстников и становятся более терпимыми к различным культурам и системам образования. Поскольку учащиеся в таких группах, исходя из начального уровня владения изучаемым языком и индивидуальных различий, могут счесть содержание учебного материала скучным из-за его легкости или, напротив, сложности усвоения, задача преподавателя состоит в том, чтобы найти способы вовлечь каждого студента в учебный процесс. Например, можно варьировать сложность упражнений, требующих от студентов разметить тот или иной рисунок или схему. Менее продвинутые студенты при этом могут получить визуальную опору в виде списка терминов, которые они могут использовать при выполнении данного задания. Более сильным студентам можно предложить маркировать рисунок без опорных слов и словосочетаний. В коммуникативных упражнениях менее подготовленным студентам можно помочь в построении высказываний, предоставив им опору на конкретную грамматическую

структуру и перечень лексики, в то время как более продвинутые учащиеся получают большую свободу в выборе способов оформления своей речи.

Таким образом, учебная среда смешанного уровня, одновременно являясь сложной в познавательном и эмоциональном плане, способна развивать у студентов бесценные социальные навыки, такие как толерантность к людям с меньшим или большим уровнем знаний и навыков в английском языке.

### Литература

1. Левандровская Н.В. Основные направления и методы в обучении авиационному английскому языку (ААЯ) как языку для специальных целей (LSP) // Теория и практика общественного развития. 2014. № 18. С.167–170.

2. Марковина И.Ю. и др. Английский язык: учебник / И.Ю. Марковина, З.К. Максимова, М.б. Вайнштейн; под общ.ред. И.Ю. Марковиной. 4-е изд., испр.и перераб. М.: ГЭОТАР-Иедиа, 2012. 368 с.

3. Нескина С.А. Обучение чтению и профессиональная коммуникация как цель подготовки по иностранному языку специалистов неязыкового вуза // Нива Поволжья. 2008. № 3(8). С.91–94.

4. McCarter S. Oxford English for careers: Medicine 1. Oxford University Press, 2009. 143 p.

5. Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

6. Swales, J., Feak, C. (1994/2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Michigan: University of Michigan Press.

### References

1. Levandrovskaya, N.V. (2014). *Osnovnye napravleniya i metody v obuchenii aviatsionnomu angliiskomu yazyku (AAYa) kak yazyku dlya spetsial'nykh tselei (LSP)* [The main directions and methods in teaching aviation English as a language for special purposes] // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. № 18. S.167–170. (In Russian)



2. Markovina, I.Yu. i dr. (2012). *Angliiskii yazyk: uchebnik* [English language]. M.: GEOTAR-Iedia. 368 s. (In English)
3. Neskina, S.A. (2008). *Obuchenie chteniyu i professional'naya kommunikatsiya kak tsel' podgotovki po inostrannomu yazyku spetsialistov neyazykovogo vuza* [Learning to read and professional communication as a goal of training foreign language specialists from a non-linguistic university] // *Niva Povolzh'ya*. № 3(8). S.91–94. (In Russian)
4. McCarter, S. (2009). *Oxford English for careers: Medicine 1*. Oxford University Press, 143 p.
5. Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Swales, J., Feak, C. (1994/2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Michigan: University of Michigan Press.

**Авторы публикации**

**Гизятова Ландыш Афрахимовна** –  
старший преподаватель  
Казанский федеральный университет  
Email: klandish@mail.ru

**Плотникова Наиля Фагимовна** –  
к.п.н., доцент  
Казанский федеральный университет  
Email: plotnikova.nailya@list.ru

**Authors of publication**

**Gizyatova Landysh Afraimovna** –  
senior lecturer  
Kazan federal university  
Email: klandish@mail.ru

**Plotnikova Nailya Fagimovna** –  
PhD, Associate, Professor  
Kazan Federal University  
Email: plotnikova.nailya@list.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*С.З. Зарипова, С.М. Переточкина*

*zarifal@list.ru*

*Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова,*

*г. Казань, Россия*

*Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП), г.*

*Казань, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические условия, эффективные для процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Дано определение межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Анализируется создание иноязычной профессионально-ориентированной среды, способствующей формированию мотивационной направленности деятельности преподавателя и студентов в ходе достижения цели формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Авторы акцентируют внимание на необходимости совместного изучения иностранного языка с основами профессиональных дисциплин и видами профессиональной деятельности, а также на применении инновационных технологий обучения для достижения цели формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

**Ключевые слова:** педагогические условия, межкультурная коммуникативная компетентность, иностранный язык, студенты неязыковых вузов.

**Для цитирования:** Зарипова С.З., Переточкина С.М. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 74–83.

# PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

*S.Z. Zaripova, S.M. Peretochkina*

*zarifal@list.ru*

*Kazan State Conservatoire named after N. G. Zhiganova, Kazan, Russia*

*Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IELM), Kazan, Russia*

**Abstract.** The article deals with pedagogical conditions that are effective for the process of formation of intercultural communicative competence of students of non-linguistic universities. The definition of intercultural communicative competence of students of non-linguistic universities is given. The creation of a foreign language professional-oriented environment which contributes to the formation of the motivational orientation of the teacher and students activities in the process of achieving the goal of forming intercultural communicative competence is analyzed. The authors emphasize the need for joint study of a foreign language with the basics of professional disciplines and types of professional activity, as well as the use of innovative learning technologies to achieve the goal of developing intercultural communicative competence of non-linguistic universities' students.

**Keywords:** pedagogical conditions, intercultural communicative competence, foreign language, students of non-linguistic universities.

**For citation:** Zaripova S.Z, Peretochkina S.M. Pedagogical conditions of the formation of intercultural communicative competence of students in the process of professional training in a non-linguistic university. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 74–83. (In Russ)

В настоящее время существует потребность в специалистах, владеющих не только знаниями, умениями и навыками в профессиональной сфере, но и стратегиями, с помощью которых можно достичь взаимопонимания с представителями иноязычных культур. Сегодня уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов не отвечает современным требованиям. У значительной части выпускников недостаточно сформированы и развиты личностные качества (эмпатия, открытость, гибкость, способность к преодолению стереотипов), необходимые для межкультурного профессионального общения с представителями иной культуры. Это делает проблему формирования

межкультурной коммуникативной компетентности у студентов особенно важной [6; 8].

Сегодня те или иные аспекты формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов посредством иностранного языка являются предметом исследования таких отечественных и зарубежных ученых, как А. А. Бодалева, Е. М. Верещагина, Н. Д. Гальсковой, Т. Г. Грущевской, Д. Б. Гудкова, Г. В. Елизаровой, В. Г. Костомаров, О. А. Леонтович, А. В. Литвинова, В. А. Масловой, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассова, Л. Г. Почебут, В. В. Сафоновой, С. Тер-Минасовой, G. Alfred, M. Yagam G., Weaver и т. д.

*Межкультурная коммуникативная компетентность студентов неязыковых вузов – это способность (готовность) применить в профессиональной практической деятельности знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для межкультурной коммуникации студентов с представителями других культур на иностранном языке [1].*

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов будет эффективным при определенных педагогических условиях:

*Создание иноязычной профессионально-ориентированной среды, способствующей формированию мотивационной направленности деятельности преподавателя и студентов в ходе достижения цели формирования межкультурной коммуникативной компетентности.* Для успешного обучения иностранному языку в неязыковых вузах и повышения мотивации студентов к овладению иноязычной культурой преподаватель должен владеть иностранным языком и методикой преподавания на профессиональном уровне, знать культуру и историю страны английского языка, владеть искусством коммуникации, создавать атмосферу доброжелательности на занятиях с установлением прочной обратной связи. В свою очередь деятельность студентов не ограничивается пассивным восприятием материала. Они могут выбирать учебный материал и способы

деятельности. Отношение педагога и студента на уроках иностранного языка носит партнерский характер, когда преподаватель подсказывает разные пути и способы обучения, направляет студентов в поиске нужной информации, координирует и мотивирует студентов к самостоятельной работе.

Известно, что мотивация к изучению иностранных языков вызывает потребность в общении и коммуникации с представителями иноязычной культуры, потребность к глубокому постижению национальной культуры и культуры изучаемого языка. Как правило, на первом этапе изучения иностранного языка мотивация высокая, но в процессе овладения иностранным языком отношение студентов меняется, так как для успешного владения иностранным языком требуется много сил и времени, это каждодневный упорный труд, в результате активность может снижаться, что отрицательно влияет на мотивацию.

Зарубежные коллеги предлагают следующие приемы повышения и поддержания заинтересованности студентов на занятиях: быть заинтересованным самому преподавателю и вовлеченным в процесс обучения; создать благоприятную атмосферу в аудитории; развивать дружеские отношения в группе, воспитывать «командный дух» (посредством групповой работы); подавать материал интересным, необычным образом (в виде ситуаций, приближенных к реальным); делать акцент на успешность достижений студентов на каком-то этапе; стимулировать студентов к самообучению; знакомить студентов с целями обучения (к чему стремиться); подбирать материал, соответствующий интересам студентов и требованиям программы [7].

Для оптимизации учебного процесса важно определить мотивы обучения студентов и уметь управлять ими. Необходимо помнить и о типах мотивации, которые могут быть внешние (мотив долга, обязанности, желание или нежелание учиться), и внутренние мотивы, которые связаны с содержанием образовательного процесса (интерес к познанию иностранного языка и содержанию обучения и т. д.). Интерес к процессу обучения иностранному языку обусловлен внутренними мотивами. Чтобы вызвать интерес

к иностранному языку, очень важны личный опыт, склонности, эмоции, чувства как преподавателя, так и студента. Усилению внутренней мотивации изучения иностранного языка способствуют также стремление сделать карьеру; желание ближе узнать культуру и традиции другой страны; желание понимать иностранный язык, общаться на нем во время международных студенческих конференций, мастер-классов, проводимых носителями языка [3].

Анализ научной литературы показывает, что стимулирование учебной деятельности студентов и формирование межкультурной коммуникативной компетентности в основном осуществляется не только за счет комплекса средств и методов организации процесса обучения с использованием мультимедийных средств, презентаций, игровых технологий, где присутствует активная коммуникативная составляющая, но также важен процесс обоюдного взаимодействия-контакта преподавателя и студентов, от которых требуются неимоверные усилия, терпение, стремление научить и познать, научиться и добиться поставленной цели [5].

Предоставление студентам профессионально ориентированных заданий, мотивирующих к активизации формирования межкультурной коммуникативной компетентности, способствует знакомству с культурой, историей как нашей страны, так и страны изучаемого языка и отражает профессиональные коммуникативные ситуации, реальные к действительности. Студенты, выполняя задания, рассматривают и оценивают иностранную культуру с позиции ценностей и норм родной культуры. Поэтому тематическое наполнение каждого занятия включает в себя культуроведческие материалы об истории, музыкальных праздниках, питании, традициях.

Для создания объективности реальных аспектов культуры и жизни в стране изучаемого языка, для создания образовательно-воспитательной среды, дополнительно к визуальному ряду, представленному в учебнике, на занятиях используются фотографии, картинки, таблицы по грамматике изучаемого языка и мультимедийные средства: аудио- и видеоматериалы; компьютеры.

Прорабатывая материал учебника, студенты усваивают менталитет, национально-культурные различия, исторические, географические, политические, профессиональные, социально-бытовые условия жизни изучаемой иноязычной культуры, соотносят поведенческие и речевые образцы, учатся применять их в той или иной ситуации профессиональной направленности. Задача преподавателя заключается в объяснении того, что характерно (или не характерно) для языка как средства коммуникации. Использование форм обращения к человеку, интонационной окраски речи, невербальных форм языка (мимика, жесты) повышает результативность и успешность овладения студентами межкультурной компетенцией.

Тексты с культурологическим содержанием помогают создавать искусственную языковую социокультурную и профессиональную среду на занятиях. Они знакомят студентов с обычаями, культурой, праздниками (традиционными, религиозными) как России, так и англоязычных стран, поэтому учебная программа включает такие темы, как «Традиционные праздники Великобритании, США и России», «Известные русские и английские писатели», «Великие ученые». Задача преподавателя – научить приемам извлечения информации из текстового материала. Анализируя печатный материал, студенты узнают социокультурную специфику английского языка, менталитет, социальные связи и культурную практику конкретного сообщества [2]. При этом через работу с такими текстами обучающиеся смогут усвоить речевые и поведенческие образцы и смогут научиться соответственно вести себя в той или иной ситуации (например, при знакомстве, в аэропорту, на вокзале, в общественном транспорте, в магазине, в театре, на концерте, мастер-классе), что повышает результативность и успешность овладения студентами межкультурной коммуникативной компетентностью. Большим культурным потенциалом обладают тексты, знакомящие их с музыкальными обычаями, традициями народа, его бытом и привычным стилем жизни.

Использование оригинальной учебно-методической литературы не всегда может выполнить цель занятия, которая состоит в формировании

межкультурной компетентности, так как не обеспечивает диалога культур. В связи с этим, параллельно с базовыми учебниками мы предлагаем студентам *дополнительную* учебно-методическую литературу, функция которой заключается в сопоставлении иноязычной культуры с культурным многообразием нашей страны, а также материал, ориентированный на будущую специальность, включающий реальные профессиональные ситуации. В частности, биографии о жизни и творчестве известных писателей, ученых, деятелей искусств служат источником получения информации о национально-культурной среде страны изучаемого языка. На занятиях по английскому языку студенты переводят тексты профессиональной направленности, принимают участие в обсуждениях, составляют рефераты и выступают с докладом на научных конференциях.

*Совместное изучение иностранного языка с основами профессиональных дисциплин и видами профессиональной деятельности* (литература, философия, история и т. д.) является неотъемлемым условием формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Программа и содержание гуманитарных и профессиональных дисциплин дают возможность получить знания о становлении культуры и традиций носителей языка, сведения культурологического характера. Понятийные знания, полученные в процессе изучения профессиональных дисциплин, помогают студентам быстрее ориентироваться в специализированной литературе и понимать культуру иностранного языка. Изучение английского языка совместно с профилирующими предметами способствует формированию мотивации, так как студенты видят необходимость усвоения иностранного языка для будущей профессии. Культурная насыщенность предметов гуманитарного цикла вводит их в диалог культур, иноязычной и национальной, помогает сформировать нравственные ценности и является основой для профессиональной культуры студентов неязыковых вузов.

*Применение инновационных технологий обучения для достижения цели формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов*



неязыковых вузов. Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов осуществляется в рамках системного, личностно-ориентированного, межкультурного, культурологического, проектного и коммуникативно-деятельностного подходов, реализация которых осуществляется, используя динамичные технологии обучения на занятиях по иностранному языку. Инновационные технологии, которые применяются в процессе преподавания английского языка на занятиях для формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, следующие: игровые технологии, проектные технологии, технология «мозгового штурма» (brainstorming), технология case-study, технология групповых дискуссий. Эти технологии основаны на диалоговой форме работы между преподавателем и студентами, что повышает качество обучения, творческую активность и продуктивность на занятиях [4].

Таким образом, мы рассмотрели наиболее значимые, на наш взгляд, педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, которые в комплексе способствуют не только формированию навыков владения профессиональным иностранным языком на международном уровне, но и приобретению студентами неязыковых вузов этических норм, культуры поведения, принятых в другой стране.

### Литература

1. *Зарипова С.З.* Анализ опыта ведущих зарубежных вузов по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов в условиях профессионального образования / С.З. Зарипова // В мире научных открытий. 2015. № 11 (71). С. 1417–1426. – ISSN 2072-0831.

2. *Маслыко Е.А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будико. – Минск: Вышэйшая школа, 1996. 522 с.

3. Ни Ж.В. Культурологический подход в преподавании иностранного языка в экономическом вузе / Ж.В. Ни // Интеграция образования. 2011. № 1. С. 39–44.

4. Переточкина С.М. Эффективность использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку // Педагогический журнал. 2018. Т.7. № 1А. С. 219–227.

5. Сафонова В.В. Преподавание иностранного языка в системе профильного обучения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. 2001. № 7. С. 7–15.

6. Программа «Иностранный язык», рекомендованная Министерством образования науки РФ для неязыковых вузов и факультетов. / ред. С.Г. Тер-Минасова // URL:<http://www.vgsa.ru> (дата обращения: 3.03.2017).

7. Teaching English // URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/ways-motivating-efl-esl-students-classroom> (дата обращения: 10.01.2018).

8. White Paper on Intercultural Dialogue «Living together as equals in dignity»// Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118<sup>th</sup> Ministerial session. Strasbourg, 2008. // URL:<http://www.un.org/en/sc/ctc/special> (дата обращения: 10.01.2018).

### References

1. Maslyko, E.A. (1996). *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka* [Desk book of a foreign language teacher]. Minsk: Higher School. 522 S.(In Russian)

2. Ni, J.V. (2011). *Kul'turologicheskij podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka v ehkonomicheskom vuze* [The Culturological Approach in Teaching a Foreign Language at an Economic University]. *Integraciya obrazovaniya*. № 1. S. 39-44. (In Russian)

3. Peretochkina, S.M. (2018). *Effectivnost' ispol'zovaniya mul'timediinykh tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku* [Effectiveness of using multimedia technologies in teaching a foreign language]. *Pedagogicheskii zhurnal*. 7 (1A). S. 219-227.(In Russian)

4. Safonova, V.V. (2001). *Prepodavanie inostrannogo yazyka v sisteme profil'nogo obucheniya* [Teaching a foreign language in the system of profile education]. *Inostrannye yazyki v shkole*. № 7. S. 7–15. (In Russian)

5. Zaripova, S.Z. (2015). *Analiz opyta vedushchih zarubezhnyh vuzov po formirovaniyu mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v usloviyah professional'nogo obrazovaniya* [Analysis of the experience of leading foreign universities on the formation of intercultural communicative competence of students in professional education]. *V mire nauchnyh otkrytij*. № 11 (71). S. 1417–1426. - ISSN 2072-0831. (In Russian)

6. Teaching English // URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/ways-motivating-efl-esl-students-classroom> (accessed: 10.01.2018).

7. The program "Foreign Language", recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation for non-linguistic universities and faculties. / ed. S.G. Ter-Minasova // URL: <http://www.vgsa.ru> (accessed: 3.03.2017).

8. White Paper on Intercultural Dialogue «Living together as equals in dignity»// Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118<sup>th</sup> Ministerial session. Strasbourg, 2008. // URL: <http://www.un.org/en/sc/ctc/special> (accessed: 10.01.2018).

#### **Авторы публикации**

**Зарипова София Зауровна** – доцент  
Казанская государственная консерватория  
им. Н.Г. Жиганова  
Email: [zatifal@list.ru](mailto:zatifal@list.ru)

#### **Authors of the publication**

**Zaripova Sofiya Zaurovna** – associate  
Professor Kazan State Conservatory. N.G.  
Zhiganova  
Email: [zatifal@list.ru](mailto:zatifal@list.ru)

**Переточкина Светлана Михайловна** –  
старший преподаватель  
Казанский инновационный университет  
имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)  
Email: [peretochka@mail.ru](mailto:peretochka@mail.ru)

**Peretochkina Svetlana Mikhailovna** – senior  
lecturer  
Kazan Innovative University named after V. G.  
Timiryasov (IEML)  
Email: [peretochka@mail.ru](mailto:peretochka@mail.ru)

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ С УГЛУБЛЕННЫМ  
ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Н.А. Ибрагимова*

*Missmarch77@mail.ru*

*Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП),  
г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена развитию эффективности обучения студентов в образовательных учреждениях с углубленным изучением иностранного языка. Эффективность обучения - это набор навыков, понятий, умение видеть корень причины, установление причинно-следственных связей между явлениями и предметами, умение исследовать и анализировать процесс обучения, способность предугадать последующие события, их развитие на основе мониторинга и анализа.

За последние годы значительно повысился интерес к иностранному языку, и английский язык все больше становится средством международного общения. И теперь преподаватель не может говорить об отсутствии интереса у обучающихся к изучению иностранного языка, так как знание языка является важным и значимым, необходимым в современном мире. Поэтому нужно поддерживать мотивацию к обучению, стремиться помочь и объяснить обучающимся, вовлечь их и преодолеть трудности, возникающие в процессе учебы. Этого можно достичь, например, с помощью «Эффекта ореола», который может психологически двояко влиять на мотивацию обучающихся в зависимости от заданной извне установки. Эксперимент, проведенный с двумя группами обучающихся показал, что «Эффект Ореола» может играть как положительную, так и отрицательную роль в последующем образовательном процессе: а именно, обучающийся либо мобилизует все свои внутренние ресурсы и нацеливается на дальнейший успех, либо все происходит точностью наоборот.

**Ключевые слова:** эффективность, развитие, «Эффект ореола», обучение иностранному языку, положительная мотивация, метапредметные или межпредметные связи

**Для цитирования:** Ибрагимова Н. А. Повышение эффективности обучения в образовательных учреждениях с углубленным изучением английского языка. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 84–98.

## INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING IN THE INSTITUTIONS FOR IN-DEPTH LEARNING OF ENGLISH

*N.A. Ibragimova*

*Missmarch77@mail.ru*

*Kazan innovative University named after V. G. Timiryasov (IEUP), Kazan, Russia*

**Abstract.** The effectiveness of training is a set of skills, concepts, the ability to see the root of the cause, the establishment of causal relationships between phenomena and objects, the ability to explore and analyze the learning process, the ability to predict subsequent events, their development based on monitoring and analysis.

In recent years, interest in a foreign language has increased significantly, and English is increasingly becoming a means of international communication. And now the teacher cannot talk about the lack of interest among students to learning a foreign language, since knowledge of the language is important and meaningful, necessary in the modern world. Therefore, it is necessary to support the motivation to learn, strive to help and explain the students, engage them and overcome difficulties encountered in the process of learning. This may be gained, for example, on the base of “Halo Effect” which can psychologically influence students' motivation depending on the external setting. An experiment conducted with two groups of schoolchildren showed that the “Halo Effect” can play both a positive and a negative role in the subsequent educational process: namely, the student either mobilizes all his internal resources or aims at further success, or everything happens exactly the opposite.

**Keywords:** efficiency, development, ‘halo effect’, foreign language training, positive motivation, interdisciplinary or metasubject links

**For citation:** Ibragimova N.A. Increasing the Effectiveness of Teaching in the Institutions for In-depth Learning of English. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 84–98. (In Russ)

**Актуальность исследуемой проблемы.** Одной из основных задач в учреждениях, где обучают будущих специалистов в настоящее время, является гуманизация учебного процесса, согласно которой, наряду с педагогическими целями обучения, большое внимание уделяется развитию мотивации к обучению студентов, формированию их индивидуальности, собственных позиций и нетрадиционного мышления.

Повышается осознание необходимости обеспечения обучающихся профессиональными навыками общего развития и формирования информационной культуры в целом. Преподаватель должен постоянно добывать новые знания и приобретать навыки по применению новейших технологий. Он должен также обладать знанием передовых методов и средств

современной науки [10, С.170-174]. Поэтому необходимо рассматривать поиск путей развития эффективности обучения [1] как перспективное и своевременное направление повышения эффективности учебного процесса в образовательных учреждениях [2, С.105-111].

**Материал и методика исследования.** Методологическая основа исследования включает в себя системный анализ теоретических исследований В. А. Якунина, Л. Л. Реан, Л. И. Божович, Ю. М. Орлова и других, который показал, что эффективность обучения напрямую связана с уровнем развития мотивации к учению и предмету [4] и психологическими факторами. Проведено исследование сфер мотивации к учению в двух различных группах при создании условий «Эффекта ореола», сделано обобщение специальной литературы, публикаций в периодических изданиях. Были использованы такие методы исследования, как теоретический и эмпирический, которые были необходимы для решения определенных проблем и вопросов и способствовали получению определенных результатов.

#### **Результаты исследований и их обсуждение.**

Исследование сфер мотивации к изучению иностранного языка двумя группами обучающихся, поставленных изначально в разные условия, показало усиление личностного значения английского языка для обучающихся с углубленным изучением английского языка, а также подтвердило, что это интеллектуальное и психологическое развитие различного уровня. Основными противоречиями современной системы образования являются противоречия между быстрыми темпами роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями индивидуального обучения, а также внутренние противоречия психологического характера, вызванные внешними факторами.

Педагогическая теория в настоящее время отказывается от абсолютного образовательного идеала – всестороннего развития личности и обеспечивает переход к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к самообразованию и саморегуляции.

Образовательный процесс основан на принципах личностно – ориентированного подхода в обучении [8].

Таблица 1

### Основные принципы образовательного процесса

Основные принципы				
- стремление вызвать у учащихся мотивацию	- учить диалогично	- учет психологических особенностей	-способствовать рефлексии и оцениванию самими обучающимися своего прогресса	-формирование положительного отношения к учебному процессу, создание ситуации успеха

Программа обучения иностранному языку в образовательных учреждениях предусматривает совершенствование коммуникативной компетенции, речевой практики рецептивного (чтение, аудирование) и продуктивного (говорение, письмо) плана, а также обновление и систематизацию языковых, речевых и социокультурных знаний и умений, обеспечивающих функциональную грамотность [6].

Общие, развивающие и образовательные цели решаются через практическую цель [2], в данном случае практическая цель доминирует. Только через овладение иностранным языком обучающимися как средством общения, они могут быть реализованы.

Учебники «Spotlight» или «Starlight» позволяют освоить английский язык на уровне, отвечающем требованиям государственного стандарта. УМК "Englishinfocus" предоставляет прекрасную возможность привлечь цифровые технологии в повседневную практику. Один из видов заданий, который помогает обучающимся сформировать эффективные навыки интерактивного взаимодействия, развивая при этом умение писать - написание писем. Так довольно неформально начинается сотрудничество

со сверстниками, одноклассниками и преподавателями. Общение через электронную почту в какой-то мере освобождает учащихся от строгих правил написания обычных писем, помогает создавать, анализировать и воспроизводить информацию, легче и эффективнее генерировать идеи.

УМК «английский в фокусе» предлагает множество упражнений для написания писем. Используя электронную почту, обучающиеся получают навыки современного общения, используя один из самых популярных на сегодняшний день видов коммуникации. Ведь в мире бизнеса, образования, политики и технологий электронная почта давно и успешно заменила голосовые или бумажные средства коммуникации.

Также электронный документ может быть отредактирован непосредственно в процессе написания, включая совершенствование лексических и грамматических структур.

Эффективное использование цифровых технологий развивает когнитивные навыки высокого уровня и создает атмосферу сотрудничества между обучающимися и преподавателем. Однако следует помнить, что использование таких технологий не является ответом на все вопросы и решением всех возможных проблем. Тематика текстов и заданий учебных материалов соответствует потребностям и интересам обучающихся. Большое внимание уделяется формированию таких интегральных умений, как дискуссии, участие в дебатах и спорах, работа в малых группах, разрешение конфликтов. Реализованный коммуникативно-когнитивный подход – это использование комбинаций современных и традиционных методов.

Темы учебного пособия затрагивают важные вопросы:

Таблица 2

– проблемы подросткового возраста; Strong Ties	– проблемы экологии; Earth Alert	– наука и прог-ресс: Technology	– как учить иностранные языки? (Let us Have Fun)	– почему так важно изучать английский язык?	– здоровый образ жизни (Food and Health)
--	----------------------------------	---------------------------------	--	---	--



Основная цель этих уроков-понять необходимость того, чтобы обучающиеся выделили главный аргумент своей точки зрения. Заключительный этап-проекты.

Опыт показывает, что работа над проектами дает возможность обучающимся проявить себя даже будучи в какой-то степени пассивным в процессе обучения, способствует развитию их творческих, художественных наклонностей, позволяет им выразить себя, получить моральное и эмоциональное удовлетворение. Обучающиеся делают интереснейшие проекты, мотивирующие их на овладение новыми знаниями для успешного выполнения задач, стоящих перед ними. Такие работы выполняются с помощью компьютеров, вовлекая воображение и фантазию. Формируются такие интегральные навыки, как дискуссия, выражение собственных идей на иностранном языке и профессиональная ориентация в обучении.

Интегрированные уроки играют огромную роль в повышении эффективности обучения иностранному языку. Комплексное занятие объединяет преподавателей различных дисциплин, что позволяет значительно активизировать учебный процесс и установить визуальные междисциплинарные связи. Например, мы имеем тесную связь с предметом информатики, где можно работать над печатным текстом, переводом, внесением предложений, постановкой вопросов и т. д.

Учащиеся запоминают правописание, осваивают новую лексику, учатся общению, самовыражению, умению вести диалог. Самостоятельно организуют свою работу, помогают друг другу. Они получают оценки по английскому языку и информатике. А самое главное это то, что они осознанно овладевают новыми знаниями в области иностранного языка для успешного решения поставленных перед ними проблем из других областей знаний. Таким образом, реализуется системно-деятельностный подход в обучении.

Коммуникативные игры, используемые на уроках, обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый материал в речевых ситуациях, моделирующих реальный процесс общения.

В методологическом плане коммуникативная игра представляет собой образовательную задачу, включающую языковые, коммуникативные и активные задачи.

Решение проблемы языка предусматривает формирование или совершенствование речевых навыков в процессе целенаправленного использования данного материала в речевой деятельности [7]. Коммуникативная задача заключается в обмене информацией между участниками игры в процессе совместной речевой деятельности, деятельность имитирует способ совместной деятельности речевых партнеров [5].

Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, умение получать информацию, способ обработки информации, особенности памяти, внимания, эмоциональность и другое. Очень часто в процессе преподавания сталкиваются с так называемым «Эффектом Ореола». Для того чтобы стать отличником, совершенно не нужно в прямом смысле слова «на отлично» учиться все годы. Достаточно хорошо окончить первый курс. Максимум – второй. А дальше оценки будут ставиться «автоматом». И обратное, увы, тоже верно.

Чаще всего, эффект ореола проявляется в таких условиях:

*Дефицит времени.* Не всегда есть возможность близко познакомиться с кем-то, узнать, как он ведёт себя в различных ситуациях и прочее. Недостаток информации искажает реальность нашего восприятия. Следовательно, нам приходится опираться на тот минимум, который удаётся ухватить.

*Отсутствие интереса.* Или сам человек не вызвал желания узнать его лучше, или в силу различных обстоятельств возникло состояние, когда фиксация внимания сконцентрирована на собственных переживаниях и мыслях. В итоге – сумбурное, неопределённое представление о собеседнике.

*Информационная перегруженность.* Ежедневно мы контактируем с большим количеством людей. Поэтому порой просто не хватает ресурсов, чтобы подумать о каждом из них для объективной оценки.

*Стереотипы.* В обществе существует немало стереотипов, на которые мы реагируем и которыми пользуемся в моменты, когда нет желания лично исследовать и тестировать реальность.

*Особенность внешности или характера.* Она может забирать всё внимание на себя, делая незначимыми остальные характеристики. Например, беседуя с победительницей конкурса красоты и любуясь ею, достаточно сложно сохранять ясность ума и замечать её настоящую, с недостатками и несовершенствами.

В условиях интенсивного обучения, когда целью и обеспечением эффективности является комплексное развитие всех видов речевых навыков и умений, важно отслеживать эффективность обучения, т.е. эффективная оценка уровня владения определенным навыком. В обучении контроль выполняет основные функции: установление степени владения каким-либо навыком, выявление возможных пробелов, а также соотношение владения различными навыками. Контролируются как знания, полученные в процессе обучения, так и навыки использования языкового материала, грамматические навыки, навыки аудирования, чтения и др. [9].

Можно использовать следующие методы контроля: входное тестирование (в начале учебного года), контроль уровня усвоения материала предыдущего года, промежуточное тестирование (в конце первого полугодия), уровень усвоения нового материала и итоговое тестирование (в конце учебного года).

Для определения эффективности используемых методов и подходов проводился эксперимент, в котором приняли участие 2 группы по 12 человек в каждой. Эксперимент заключался в следующем: была проведена контрольная работа в обеих группах, после которой работа одной группы была оценена положительно и было сказано им, что они справились великолепно, а другой группе было сообщено, что они не справились с работой на должном уровне. Через некоторое время в обеих исследуемых группах были проведены контрольные работы с аналогичными заданиями. Проверка работ показала, что большинство обучающихся первой группы, которых ранее похвалили,

справились со второй аналогичной контрольной работой лучше, чем обучающиеся, которых ранее не похвалили. Эффект ореола, нацеливание на успех в данной ситуации дает положительный результат в первом случае. На графике 1 это отражено правой бордовой колонкой. Если изначальная мотивация всех участников эксперимента, отраженная левой голубой колонкой, была 3 балла по условной шкале в 4.5 балла, то у первой группы она возросла до 4 баллов, а у второй группы она на 1 балл снизилась до 2-х баллов той же условной шкалы, что и подтвердило мое предположение. Обучающиеся, добившиеся успеха в предыдущей работе, способны на большее, они, несомненно, быстрее осваивают новое, и этому свидетельствует неоднократно проведенный эксперимент. Собеседование с условно «слабыми» обучающимися показало, что им мешает «эффект неудачника». На графике 2 бордовой стрелкой обозначен уровень снижения мотивации. Изучение этого феномена в исследуемых группах вызывает нарастающий энтузиазм, особенно в 1 группе, обучающиеся которые ранее получили положительную оценку. Учет этих особенностей помогает определить дальнейшую работу со всеми группами. Как показывает практика, к успеху ведет не демонстрация эффекта «неудачника». В работе необходимо опираться на успех и нацеливать на него своих студентов, вдохновляя их на дальнейшее, более глубокое и детальное изучение иностранного языка для определенных целей, таких как участие в студенческих конференциях различного уровня, в том числе и международного. Для обучающихся очень важно уметь добыть и научиться применять свои знания на практике для достижения поставленных целей.

Один из способов быть эффективным в обучении – терпение и исправление ошибок. Предложен гибкий подход к оценке погрешностей в зависимости от причин их возникновения, степени отклонения от нормы, частоты их повторения. Ошибка должна быть объектом контроля преподавателя. Если ошибка терпима, то не следует «ломать» речь, а исправлять ошибку во время коррекционной работы. Отношение преподавателя и ученика и к их ошибкам должно быть позитивным

и конструктивным – ошибки вполне естественны, и они помогают правильному овладению языковым материалом.

График 1.

Нацеливание на успех

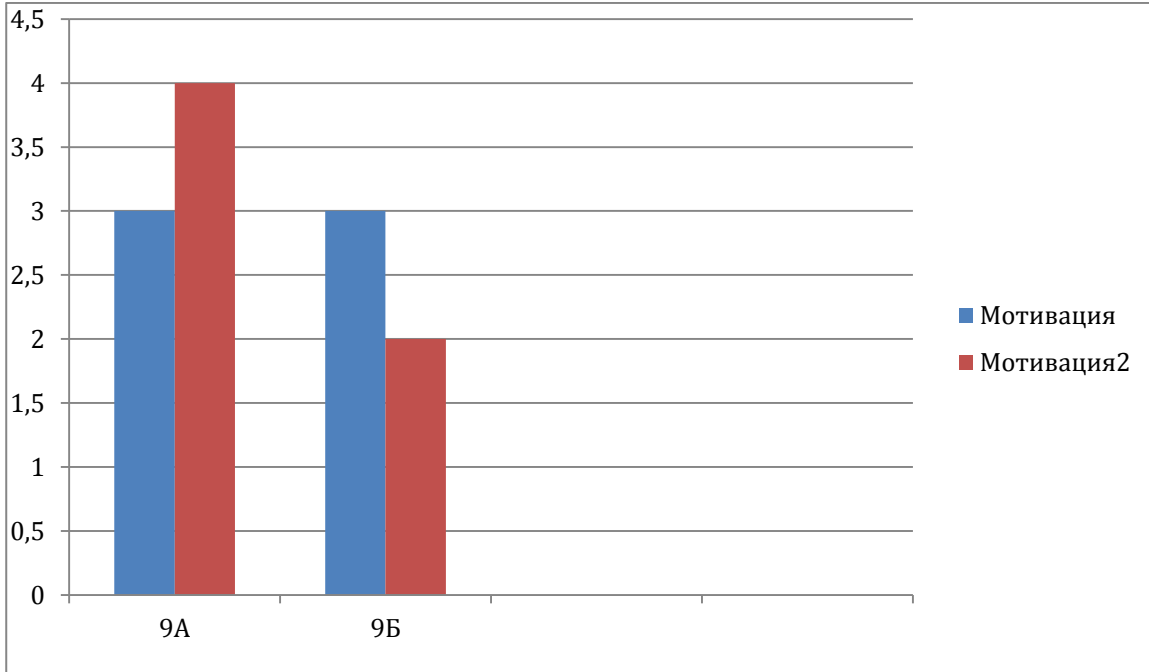
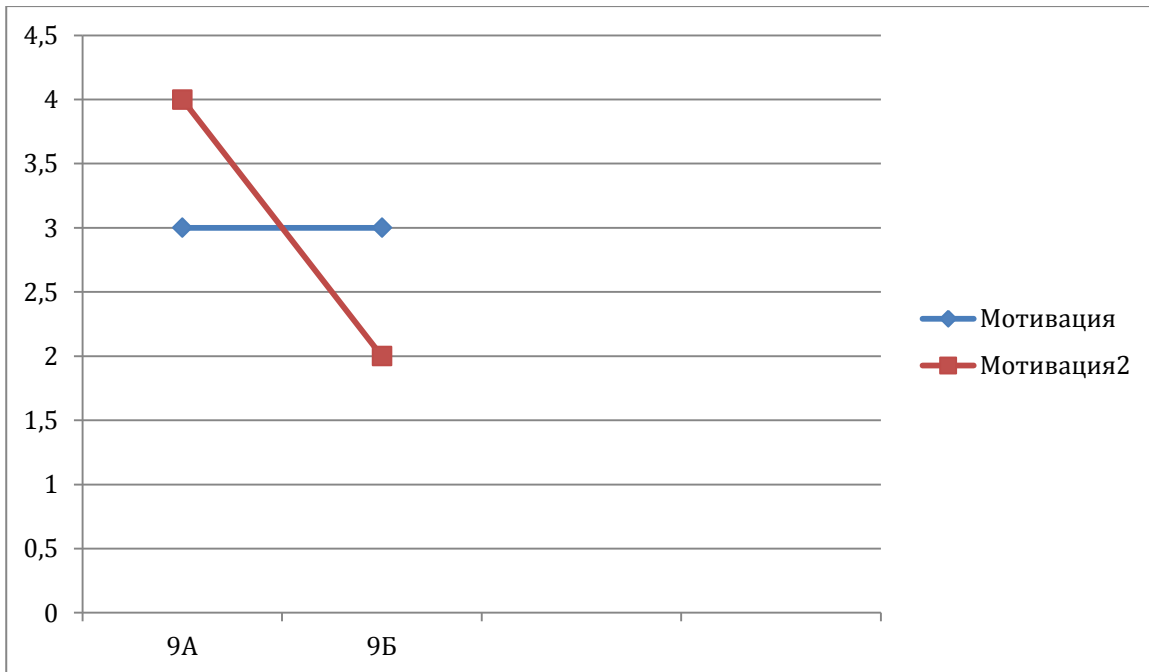


График 2.



Правильная организация урока эффективно влияет на результат изучения иностранного языка. Урок должен быть:

- |   |
|---|
| -целенаправленным                               |
| -мотивированным                                 |
| -эмоциональным                                  |
| -игровым  |
| -должны присутствовать новизна, чувство радости |
| -деятельностный подход (проектные задания)      |
| -иметь профессиональную направленность          |

На занятии должны присутствовать упражнения и методические приемы:

- |   |
|---|
| -для активизации лексики                                  |
| -для контроля рецептивных грамматических навыков          |
| -на преодоление фонетических трудностей восприятия и т.д. |
| -повторительные   |
| - конструктивные  |

Например:

- Do you like... or ...?
- Would you like ...?
- Ask questions!
- Find the word or phrase in the article which means the same as the following...
- Fill in the gaps with words and expressions from the box
- Complete the sentences;
- Answer the questions;
- Choose the correct word;-Do the «arrow» crossword;
- Finish the sentences, etc.

**Резюме.** Основные методы повышения эффективности обучения учащихся в образовательных учреждениях с углубленным изучением иностранного языка:

1. Постановка четких целей и задач для обучающихся, их осознание и реализация на каждом занятии.

2. Индивидуальный, дифференцированный подход к каждому обучающемуся с учетом:

- уровня подготовки;
- психологических особенностей;
- интереса к обучению;
- особенности памяти, внимания;
- возможности получения информации и ее обработки;
- состояния здоровья.

3. Использование различных упражнений и методических приемов.

4. Профессиональная ориентация в преподавании иностранного языка.

5. Практическое применение иностранного языка.

6. Оценка, самооценка.

7. Нетрадиционные формы контроля.

8. Толерантное отношение к ошибкам и их исправление.

9. Формирование позитивного отношения к образовательному процессу и обеспечение комфортного психологического климата в группах.

10. Комплексные уроки, коммуникативные игры.

### Литература

1. *Андрющенко М.Н.* Понятие эффективности и его философский смысл / М.Н. Андрющенко. Изд-во ЛГУ, 1971.

2. *Бабанский Ю.К.* Проблемное обучение школьников как средства повышения эффективности обучения / Ю.К. Бабанский. Ростов-на-Дону, 1970.

3. *Бабанский Ю.О.* О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.О. Бабанский // Народное образование. 1986. №11. С.105 – 111.

4. *Батурина Г.И., Байер У.* Цели и критерии эффективности обучения / Г.И. Батурина, У. Байер // Советская педагогика. 1975. №4.

5. *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критерия качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. 1968. №4.

6. Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982

7. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельности в группе на этапе формирования навыков иноязычного общения. // Иностранные языки в школе. 1998. N 5.

8. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М., 1997 год.

9. Мильман Р.Г. Контроль уровня сформированности у обучаемых коммуникативных навыков. // Иностранные языки в школе. 1998. N 5.

10. Фахрутдинова А.В. Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 141. № 3. С. 170 – 174.

11. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения его конкурентоспособности. Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2012. Т. 210. С. 247–251

### References

1. Andryushchenko, M.N. (1971). *Ponyatie effektivnost' i ego filosofskii smysl* [The concept of efficiency and its philosophical meaning] / M.N. Andryushchenko. Izd-vo LGU. (In Russian)

2. Babanskii, Yu.K. (1970). *Problemnoe obuchenie shkol'nikov kak sredstva povysheniya effektivnosti obucheniya* [Problem education of schoolchildren as a means of increasing the effectiveness of education] / Yu.K. Babanskii. Rostov-na-Donu. (In Russian)

3. Babanskii, Yu.O. (1986). *O didakticheskikh osnovakh povysheniya effektivnosti obucheniya* [About didactic bases of increase of efficiency of training] / Yu.O. Babanskii // Narodnoe obrazovanie. №11. S.105 – 111. (In Russian)



4. Baturina, G.I., Baier, U. (1975). *Tseli i kriterii effektivnosti obucheniya* [Objectives and criteria of training effectiveness] / G.I. Baturina, U. Baier // *Sovetskaya pedagogika*. №4. (In Russian)

5. Bepal'ko, V.P. (1968). *Opyt razrabotki i ispol'zovaniya kriteriya kachestva usvoeniya znanii* [Experience in the development and use of criteria for the quality of learning] / V.P. Bepal'ko // *Sovetskaya pedagogika*. №4. (In Russian)

6. Gez, N.I. i dr. (1982). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole* [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. Moskva. (In Russian)

7. Kuklina, S.S. (1998). *Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nosti v grupe na etape formirovaniya navykov inoyazychnogo obshcheniya* [Collective educational activity in the group at the stage of formation of foreign language communication skills]. // *Inostrannye yazyki v shkole*. N 5. (In Russian)

8. Maslyko, E.A., Babinskaya, P.K., Bud'ko, A.F., Petrova, S.I. (1997). *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka* [Table book of a foreign language teacher]. Moskva. (In Russian)

9. Mil'man, R.G. (1998). *Kontrol' urovnya sformirovannosti u obuchaemykh kommunikativnykh navykov* [Control of the level of formation of students' communication skills]. // *Inostrannye yazyki v shkole*. N 5. (In Russian)

10. Fakhрутdinova, A.V. (2015). *Sovremennoe ponimanie grazhdanskogo vospitaniya uchaschikhsya: sodержatel'nyi aspekt Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta* [Modern understanding of civic education of students: the content aspect of the proceedings of the Ural Federal University.]. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. T. 141. № 3. S. 170 – 174. (In Russian)

11. Fakhрутdinova, A.V. (2012). *Reformirovanie professional'nogo obrazovaniya v Evrope kak uslovie povysheniya ego konkurentosposobnosti* [Reforming vocational education in Europe as a condition for increasing its competitiveness]. *Uchenye zapiski Kazanskoi gosudarstvennoi akademii veterinarnoi meditsiny im. N.E. Baumana*. T. 210. S. 247–251. (In Russian)

*Автор публикации*

**Ибрагимова Наиля Аухатовна** –  
преподаватель  
«Казанский инновационный университет им.  
В.Г. Тимирязова (ИЭУП)  
Email: [missmarch77@mail.ru](mailto:missmarch77@mail.ru)

*Author of the publication*

**Ibragimova Nailya Aukhatovna** – teacher  
Kazan innovative University named after V. G.  
Timiryasov (IEML)  
Email: [missmarch77@mail.ru](mailto:missmarch77@mail.ru)

УДК 378.02:37.016

**ЗНАКОМСТВО УЧАЩИХСЯ С КУЛЬТУРОЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
СТРАН В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**А.А. Кирпичникова**

[kirpanna@yandex.ru](mailto:kirpanna@yandex.ru)

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

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам реализации культурного аспекта при преподавании иностранного языка, и актуальность данной темы подчеркивается проведением большого количества конференций по межкультурной коммуникации, а также включением в учебный план культурологии и антропологии. Акцент делается на необходимости знакомить учащихся с традициями и обычаями не только англоязычных стран, но и прививать толерантность ко всем остальным культурам. Отмечается, что знакомство с культурными особенностями необходимо для осуществления успешной коммуникации, и без этих знаний практически невозможно решить те или иные коммуникативные задачи. В качестве примера успешного решения задач при введении в курс основ межкультурной коммуникации приводится урок из пособия Spotlight «Учусь жить в обществе». Однако, как отмечают авторы, культурный аспект значим при преподавании английского не только в школе, но и в вузе. Здесь знакомство с традициями, историей и образом жизни представителей англоязычных стран можно осуществлять через чтение американской и британской литературы, а также выполнение различных заданий на написание писем, резюме, отчетов и иной документации, требующей знания этикета деловой переписки на английском языке.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, преподавание английского, культурный аспект

**Для цитирования:** Кирпичникова А.А. Знакомство учащихся с культурой англоязычных стран в процессе преподавания иностранного языка. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 98–108.

## THE ACQUAINTANCE WITH THE CULTURE OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE

*A.A. Kirpichnikova*

*kirpanna@yandex.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to cultural aspect realization while teaching foreign language and topicality of the problem is proven by large amount of conferences on intercultural communication which are held and by the course on cultural studies and anthropology included in curriculum. The authors point out that it is necessary not only to make students know customs and traditions of English-speaking countries but also to develop the tolerance to all other cultures. Knowledge of cultural features is considered as the essential part of successful communication and this knowledge is thought to be highly important to solve some communicative tasks. The lesson on the topic “Learning to live in society” from Spotlight is given as an example of successful use of intercultural communication foundations while teaching English. However, the cultural aspect is significant during teaching language not only at school but also in universities.

**Keywords:** intercultural communication, teaching English, cultural aspect.

**For citation:** Kirpichnikova A.A. The acquaintance with the culture of English-speaking countries while teaching foreign language. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 2 (1): 98–108. (In Russ)

В настоящее время не просто уделяется большое внимание преподаванию английского языка, но и делаются попытки в рамках школьной и вузовской программы по данному предмету знакомить учащихся с основами межкультурной коммуникации. Актуальность такого подхода не вызывает сомнений, поскольку английский является языком международного общения и в дальнейшем учащимся придется использовать его не только в разговоре с носителями языка, но и с людьми других, самых разных культур. Таким образом, обращаясь к вопросам различия культур и традиций, учитель может достичь основной своей цели – подготовить к коммуникации на иностранном языке.

Более того, обращение в рамках урока к проблемам межкультурной коммуникации позволяет учителю решить и воспитательные задачи: сформировать терпимость к чужим культурам и традициям.

Говоря о значении языка в генезисе культуры, следует отметить следующие особенности. Во-первых, язык – это составная часть культуры и она унаследована нами от наших предков. Во-вторых, язык – это инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру. И, в-третьих, язык – важнейшее из всех явлений культурного порядка и понять сущность культуры (науку, религию, литературу) возможно только посредством языка [2, С.73].

Итак, язык – важная часть культуры, ее орудие, ее продукт и условие ее существования. Кроме того, язык обслуживает культуру, поскольку именно он способен «отображать культурно-национальную ментальность его носителей» [8].

Как уже было сказано, вопросы взаимосвязи языка и культуры становятся все более и более актуальными. Это подтверждается проведением большого количества конференций, симпозиумов, посвященных культуре разных народов и преподаванию иностранных языков, включением культурологии и антропологии в учебный план подготовки специалистов по всем гуманитарным направлениям и даже в программы средней школы, а также тем фактом, что во многих школах преподают по два и более иностранных языка.

Переходя к вопросу о преподавании и изучении иностранных языков, следует отметить, что их успешность зависит от нескольких факторов, и среди них – учет национально-культурной специфики общества, в котором используется изучаемый язык. В современном мире недостаточно знать иностранные слова, необходимо знать культуру народа, понимать, что стоит за этими словами, и именно это становится залогом успешной коммуникации, ключом к пониманию устной и письменной речи. Таким образом, одной из основных задач для преподавателя иностранного языка становится обучение иностранному как инструменту межкультурной коммуникации.

Существует два основных направления, по которым реализуется культурный аспект при преподавании иностранного языка:

1. Через знакомство с формами социально-бытового общения (повседневная жизнь, условия жизни, межличностные отношения, и т.д.);

2. Через овладения языком в социально-культурном контексте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, традиции, ритуалы, привычки, жесты, формы выражения вежливости).

Долгое время считалось, что залогом успешной коммуникации является преодоление языкового барьера, однако в последнее время все больше и больше ученых придерживаются точки зрения, что этого явно не достаточно. Исследователи выделяют национально-специфические компоненты культуры, то есть как раз то, что и создает проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности могут затруднить процесс межкультурного общения» [10, С.76-77].

Среди компонентов, несущих национально-специфическую окраску, исследователи называют следующие: традиции, бытовую культуру; повседневное поведение, используемое носителями; «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, особенности мышления представителей той или иной культуры; художественную культуру того или иного этноса.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что употреблять иностранное слово следует с осторожностью, поскольку за словом стоит понятие, а за понятием – предмет или явление иностранного, чужого мира.

Говоря о соотношении языка и культуры, следует прояснить сам термин «межкультурная коммуникация». В целом, она характеризуется общением людей, чьи культурные отличия настолько велики, что могут повлиять на успех или провал коммуникации. В этом случае участники применяют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличающиеся от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Рекомендации по общению с представителями тех или иных национальностей можно получить из пособий, справочников и руководств, ориентированных обычно на две или более сравниваемые культуры. Кроме того, существуют

определенные кросс-культурные тренинги, которые нацелены не просто на получение новой информации, но и на изменение коммуникативных и культурных предположений.

Существует две основные причины, осложняющие коммуникацию. Во-первых, у каждого слова имеется своя лексико-фразеологическая валентность. Так, в русском языке мы говорим «сильный дождь» и «крепкий чай», а в английском “strong tea” («сильный чай») и “heavy rain” («тяжелый дождь»).

Во-вторых, каждое слово обладает определенной коннотацией – сопутствующим значением, и она может отличаться в разных языках. Так, в русском языке словосочетание «зеленые глаза» связано не только с цветом, но и наличием волшебных чар, а английское сочетание “green eyes” имеет дополнительный смысл – завистливый характер их обладательницы, то есть коннотация здесь явно негативная. Еще одним примером может являться серый цвет, который в русском языке олицетворяет собой «заурядность» и «будничность», а в английском – «благородство, элегантность». И наконец, различно восприятие белого цвета, который ассоциируется с чистотой в одних культурах и трауром – в других.

Данные примеры помогают понять, что языковая эквивалентность – несуществующее понятие, и каждый язык обладает своими уникальными возможностями, отличными от всех остальных. И это значит, что учащемуся необходимо не просто знать определенные слова на английском или любом другом иностранном языке, но и «уметь воспринимать текст диалога с позиций межкультурной коммуникации, для чего им нужны знания традиций, истории, социальных норм поведения носителей языка» [7, С.135-136]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что диалогический дискурс позволяет лучше понять иноязычную культуру, глубже узнать мир изучаемого языка.

Основными задачами введения в программу основ межкультурной коммуникации являются:

- 1) образовательная: приобретение учащимися знания и опыта в области

межкультурной коммуникации на английском языке;

2) развивающая: развитие навыков эффективного общения с представителями разных национальностей и культур, а также мотивации учащихся к освоению иностранного языка;

3) воспитательная: воспитание личностных качеств, которые позволяют эффективно взаимодействовать с представителями других культур и национальностей через использование примеров поведения в различных социокультурных ситуациях;

4) практическая: приобретение умений понимать представителей других культур и национальностей, реагировать на их просьбы, предложения должным образом, а также помогать им, достойно представляя свою страну – Россию.

Решить данные задачи способно, в частности, пособие ***Spotlight** издательства «Просвещение»*. Оно направлено не только на развитие грамматических и лексических навыков учащихся, но и на знакомство с разными традициями, нормами поведения, правилами этикета. В целом, многие задания способствуют осознанию места своей культуры в кругу других, ее отличий и характерных особенностей и формированию навыков, необходимых для успешного общения.

С точки зрения культурной составляющей интересны разделы «Culture Corner», «Extensive reading», «Across the Curriculum (History)». Особенно важно, что здесь представлена информация не только об англоговорящих странах, но и многих других. Ярким примером знакомства учащихся с этикетом, правилами поведения в Англии может служить тема «Учусь жить в обществе».

Среди задач, реализуемых в рамках этого урока, можно отметить следующие:

- развитие мотивации, актуализация лексико-грамматического материала для беседы по теме «Этикет/Правила поведения в обществе»;
- развитие умений прогнозировать содержание текста, используя заголовки, подписи к иллюстрациям;
- развитие умений поискового чтения;

- развитие умений изучающего чтения;
- развитие навыков употребления в речи новой тематической лексики;
- развитие умений монологической речи (сообщение по вопросам на основе прочитанного текста);
- развитие умений представлять родную страну на английском языке;
- развитие умений продуктивного письма (написание заметки о правилах общественного поведения/этикета в России).

Таким образом, в УМК «Spotlight» мы можем наблюдать диалог культур. Тексты, повествующие о другой, иноязычной культуре чередуются с заданиями, помогающими сравнить ее с культурой родной, найти сходства и отличия. На уроке учащиеся знакомятся с Великобританией, странами соединенного королевства, а потом сравнивают полученные знания с тем, что они знают о родной стране – России и готовят рассказ о ней.

Страноведческая информация дается школьникам уже с первых лет изучения иностранного языка, а в 6 классе объясняется сам термин «межкультурная коммуникация». Такой подход является, на наш взгляд, вполне оправданным, поскольку именно в возрасте 11-12 лет они психологически готовы усваивать нормы ответственного поведения в обществе, а значит, обсуждать ситуации, связанные с моральным выбором и обладающие воспитательной ценностью.

Учащиеся имеют определенный опыт, позволяющий им говорить, что английский используют практически во всех странах. Учитель же, в свою очередь, подчеркивает тот факт, что даже при рассмотрении английского как инструмента международного общения в каждой стране есть своя уникальная и самобытная культура и в ходе коммуникации с представителями других стран обязательно должны учитываться их обычаи, манеры поведения и традиции. Отсюда вытекает вопрос: *How can this information help you to communicate with these people?*

Безусловно, данный урок из комплекса «Spotlight» лишь один из примеров. Большое значение могут иметь ролевые игры, в которых дети



взаимодействуют в рамках одной ситуации, но с позиций представителей различных культур.

Еще одним способом оценить, как усвоены знания о межкультурной коммуникации, является урок-конференция, где на обсуждение выносятся проблемы взаимодействия представителей разных культур и национальностей и пути их решения. Некоторые из учащихся могут выступать в роли экспертов по межкультурной коммуникации.

И, наконец, завершить учебный год можно защитой проектов, которые выполняются в ходе образовательного процесса. Учащиеся рассказывают о выбранной ими стране, ее культурных особенностях, обычаях и традициях, а также говорят о ее месте в мировом сообществе.

Безусловно, это лишь один из примеров знакомства учащихся с культурой англоязычных стран. В вузах этот процесс может проходить через чтение британской и американской литературы студентами лингвистических направлений, а также через знакомство со спецификой деловой переписки, составление документов, например резюме, в англоязычных странах для студентов неязыковых направлений.

### Литература

1. Английские слова: употребляем правильно [Электронный ресурс] // URL:<https://subscribe.ru/archive/job.lang.basicenglish.words/201201/24120325.html> (дата обращения: 14.10.2019).
2. *Базарова Л.В.* К вопросу о соотношении языка и культуры // Образование и культура России в изменяющемся мире. Новосибирск, 2007. С. 72–76.
3. *Бebина О.И.* Возможности формирования социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка «Просвещение иностранные языки» [Электронный ресурс] // URL:[http://old.prosv.ru/attach/inyaz/inyaz\\_orenburg260118.pdf](http://old.prosv.ru/attach/inyaz/inyaz_orenburg260118.pdf) (дата обращения: 13.10.2019).
4. *Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О. Е.* Английский в фокусе 8 класс. / Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Дж. Дули М.: Просвещение, 2015.

5. *Гребенникова О.А.* Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: Дис. канд. пед. наук. [Текст] / О.А. Гребенникова. Великий Новгород, 2005. 181с.

6. *Коряковцева Н.Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. М. Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

7. *Крестина Г.В., Гончарова Н.А., Чуксина О.В.* Межкультурная коммуникация и обучение английскому дискурсу // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 135– 136.

8. *Поволяева А.Н.* Язык – составная часть культуры. (Языковая картина мира, стереотип, гештальт) Электронный ресурс. / А.Н. Поволяева // URL: <http://www.phg.ru/issuel6/fg6.htm>. (дата обращения: 28 октября 2019)

9. Сайт новых и хорошо забытых слов **Что-это-такое.ru** [Электронный ресурс] // URL:<https://что-это-такое.ru/host> (дата обращения: 14.10.2019).

10. Текст как явление культуры / под ред. Г.А. Антипова, И.Ю. Марковиной, О.А. Донских, Ю.А. Сорокина. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1989. 340с

11. *Фатеева И.А.* Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. 2013. №1. С. 376 – 378.

## References

1. *Anglijskie slova: upotrebyaem pravil'no* [English words: use correctly] // URL:<https://subscribe.ru/archive/job.lang.basicenglish.words/201201/24120325.html> (assessed: 14.10.2019). (In Russian)

2. Bazarova, L.V. (2007). *K voprosu o sootnoshenii yazyka i kul'tury* [About correlation of language and culture] // *Obrazovanie i kul'tura Rossii v izmenyayushchemsya mire*. Novosibirsk. S. 72– 76. (In Russian)

3. *Bebina, O.I. Vozmozhnosti formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii uchashchihsya na urokah anglijskogo yazyka «Prosveshchenie inostrannye*

*yazyki*» [Opportunities of sociological and cultural competence formation in lessons of English language] // URL:[http://old.prosv.ru/attach/injaz/injaz\\_orenburg260118.pdf](http://old.prosv.ru/attach/injaz/injaz_orenburg260118.pdf) (assessed: 13.10.2019). (In Russian)

4. Vaulina, YU. E., Duli, Dzh., Podolyako, O.E. (2015). *Anglijskij v fokuse 8 klass* [Spotlight: 8<sup>th</sup> year], Moscow: Prosveshchenie, 216 p.

5. Grebennikova, O.A. (2005). *Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya poznavatel'nyh interesov starsheklassnikov* [Project work as means of cognitive activity development in seniors]: Dis. kand. ped. nauk. [Tekst] / O.A. Grebennikova, Velikij Novgorod. 181 s. (In Russian)

6. Koryakovceva, N.F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Theory of foreign languages teaching: productive educational technologies]: ucheb. posobie dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij, Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 192 s. (In Russian)

7. Kretinina, G.V., Goncharova, N.A., Chuksina O.V. (2007). *Mezhkul'turnaya kommunikaciya I obuchenie anglijskomu diskursu* [Intercultural communication in English discourse teaching] // Vysshee obrazovanie v Rossii. № 8. S. 135-136. (In Russian)

8. Povolyaeva, A.N. *Yazyk – sostavnaya chast' kul'tury. (Yazykovaya kartina mira, stereotip, geshtal't)* [Language as a part of culture] // URL:<http://www.phg.ru/issue16/fg6.htm>. (assessed: 28.10 2019) (In Russian)

9. *Sajt novyh i horosho zabytyh slov Chto-eto-takoe.ru* [The website of new and forgotten words *What is it.ru*] // URL:<https://chto-eto-takoe.ru/host> (assessed: 14.10.2019). (In Russian)

10. *Tekst kak yavlenie kul'tury* [Text as a cultural phenomenon] / pod red. G.A. Antipova, I.YU. Markovinoj., O.A. Donskih, YU.A. Sorokina, Novosibirsk: Izd-vo NGU, 1989. – 340 s. (In Russian)

11. Fateeva, I.A. (2013). *Metod proektov kak prioritetnaya innovacionnaya tekhnologiya v obrazovanii* [Method of project work as innovative technology in education] // Molodoj uchenyj. №1. S. 376– 378. (In Russian)

**Автор публикации****Author of publication**

**Кирпичникова Анна Андреевна** – *Anna A. Kirpichnikova* –  
 кандидат филологических наук, старший преподаватель  
 Казанский федеральный университет  
 Email: kirpanna@yandex.ru

*Candidate of Philology, Senior Lecturer  
 Kazan Federal University  
 Email: kirpanna@yandex.ru*

УДК 378.147

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Л.Р. Мирзиева, Л.Ф. Нуриева*

*ch\_leisang@mail.ru*

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена постепенным процессом цифровизации высшего образования в России и за рубежом. В данном исследовании представлены ведущие тенденции и модели электронного образования. Делается вывод о перспективе реализации модели сетевого обучения в российской высшей школе. На примере одного европейского (немецкого) и восточного (китайского) языков проведен анализ некоторых цифровых технологий в преподавании иностранного языка, в частности проектной деятельности.

**Ключевые слова:** высшее образование, электронное образование, модели электронного образования, современные образовательные технологии, проектная форма обучения.

**Для цитирования:** Мирзиева Л.Р., Нуриева Л.Ф. Использование технологий электронного обучения в преподавании иностранных языков. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 108–121.

## **ABOUT THE USE OF E-LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

*L.R. Mirzиеva, L.F. Nurieva*

*ch\_leisang@mail.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The relevance of the study is due to a gradual process of digitization of higher education in Russia and abroad. This study presents leading trends and models of e-education. The conclusion is made about the prospect of the implementation of the network education model

in the Russian higher school. Using the example of one European (German) and one Oriental (Chinese) language, we analyzed some digital technologies used in foreign language teaching, particularly project activities.

**Keywords:** higher education, e-education, e-education models, modern educational technologies, project form of education.

**For citation:** Mirzieva L.R., Nurieva L.F. About the use of E-learning technologies in teaching foreign languages. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 108–121. (In Russ)

«Цифровизация» учебного процесса – ведущая тенденция в современном образовании. Данное явление главным образом коснулось школьного и высшего образования.

Несомненно, в зависимости от региона, страны (развитая или развивающаяся), континента (Австралия или Европа) отличаются особенности и темпы цифровизации. Однако, стирающим всякие границы является тот факт, что практически все мировое сообщество вовлечено в данный процесс, который красной нитью проходит по различным сферам социума, в частности по социальному и экономическому сектору, и представляет собой «свершившийся факт». В связи с этим, задача образования, в частности высшего, не приспособиться к реалиям современного «информационного», «цифрового» мира, а максимально эффективно адаптироваться, выгодно использовать открывающиеся возможности и перспективы.

Развитие цифровых технологий кардинальным образом перевернуло парадигму «учитель - ученик», в которой учитель играет роль наставника, источника ценных знаний, при этом ученик – центральное звено, активный участник учебного процесса. Сегодня благодаря глобальным сетям электронным ресурсам учащиеся могут в кратчайший срок найти любой, в том числе и редкий материал без посторонней помощи, что несколько умаляет роль учителя. Как бы то ни было, обнаружить нужный источник или литературу – лишь половина дела, гораздо сложнее знать каким образом, где и как применить эти знания в реальной жизни, а разобраться в этом может помочь именно учитель, который теперь выступает в роли партнера для учащегося, вместе с которым они ставят и постигают образовательные задачи.

Так, перед педагогами и университетом в целом встает ряд задач по модернизации учебного процесса и образовательной деятельности студента таким образом, чтобы это помогло последнему подготовиться к будущей профессиональной деятельности в условиях современных реалий: находить и внедрять новые формы реализации учебных программ и актуализировать их содержание. Это касается электронных пособий, электронных систем, открытых образовательных платформ и курсов, дистанционного образования и т.д. Последнее является весьма актуальным как в России, так и за рубежом, а количество он-лайн курсов по всему миру уже достигло 9 тысяч. На рынке дистанционного образования лидирующие позиции занимают страны Латинской Америки (14,6%), Восточной Европы (16,9%) и Азии (17,3%) [1].

Если отдельно рассмотреть Китай, анализ данных показывает, несмотря на то, что наметился некоторый спад доли присутствия электронного высшего образования на рынке он-лайн образования Китая, показатели по-прежнему остаются высокими - 50%, а доля профессионального он-лайн обучения и языковых он-лайн курсов стабильно растет, составив 21,1% и 18,7% [6].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что благодаря ряду преимуществ, спрос на дистанционное образование среди студентов повышается, в частности в сфере иностранных языков. К примеру, оно позволяет учащемуся в удобном для него месте и времени получать интересующие его знания от преподавателей ведущих университетов мира, не только на родном, но и на иностранном языке, общаться и взаимодействовать с молодежью разных культур и национальностей. Спрос рождает предложение и преподаватели активно вовлекаются в проекты по созданию он-лайн курсов, что также открывает перед ними новые возможности, например, расширить аудиторию слушателей; появляется свободное время для творчества, ведь преподавателю уже не нужно подстраиваться под график своих студентов, ему остается только отслеживать и анализировать выполнение самостоятельных заданий, посредством переписки, чатов поддерживать обратную связь.

Так как это довольно молодая и инновационная сфера в образовании, специалистам и аналитикам пока не хватает данных для того, чтобы проследить динамику ее развития, поэтому здесь превалирует прогнозирование. Некоторые опасаются, что дистанционное образование в недалеком будущем заменит традиционное «глаза в глаза», других волнует само качество предлагаемого продукта. При этом, есть позитивно настроенные эксперты, которые считают, что ничто не заменит живого общения и взаимодействия учащегося с учителем и аудиторией, предрекают гармоничный тандем традиционного и электронного образования в формате «смешанного образования». Ключевым вопросом является также переструктуризация учебной деятельности самих учащихся.

Современные социально-экономические процессы естественным образом подводят нас к переходу на некоторые модели дистанционного образования, среди них выделяют [1]:

1. Рост гигномики (Gig Economy): все больше людей предпочитают работать на себя, а не быть занятыми на обычной, традиционной работе.

2. Второй глобальный тренд связан со стремлением современного человека к индивидуальной самореализации: каждый хочет, чтобы его жизнь имела цель и смысл.

3. Третий тренд проявляется в децентрализации глобального образовательного рынка. Сегодня потребители образовательных услуг сами решают, что, когда и каким образом они хотят изучать, а дистанционное образование позволяет выработать индивидуальный подход к каждому ученику.

Основными мотивами внедрения курсов дистанционного образования являются возможности более гибкого учебного процесса, спрос со стороны потенциальных студентов и возможность привлечения взрослой аудитории.

Возрастает не только количество студентов, предпочитающих он-лайн курсы, как эффективный способ повышения профессиональных навыков, растет и количество людей, позитивно оценивающих их. Согласно исследованиям американского института общественного мнения

Gallup, все больше американцев соглашаются с тем, что он-лайн вузы США предоставляют качественные образовательные услуги: в 2011 г. с этим согласились 30% американцев, в 2013 г. – 37%. Так, по мнению Клейтона Кристенсена, к 2019 г. 50% всех курсов высшей школы США будут предоставляться в он-лайн режиме [1]. При этом, на наш взгляд, при переводе части учебной программы на дистанционное обучение, необходимо учитывать ряд факторов, в том числе саму специализацию студентов. Пока тяжело представить как это будет работать на технологических, медицинских специальностях, которые во многом состоят из практического, опытного способа получения и отработки знаний, как правило, требуют физического присутствия преподавателя и живого общения.

Наше внимание привлекла модель, предложенная основателем массовых открытых он-лайн курсов edX Анантом Агарвалом, альтернатива стандартной четырехлетней модели обучения в вузе: студенты проходят первый вводный курс посредством дистанционного обучения, следующие два года они посещают университет, а в последний год студенты имеют возможность работать неполный рабочий день и закончить обучение в режиме он-лайн [1]. Несомненно, данная система позволит студентам совместить работу и учебу, проходить долгосрочную практику не только в других университетах, организациях или предприятиях своей страны, но и в любой точке мира. Однако, для реализации данной программы необходимо качественное технологическое оснащение как вуза, так и самого учащегося.

Как и любое явление система электронного образования имеет свои преимущества и недостатки, выявление и анализ которых позволяет нам лучше узнать механизмы, устройство данной системы, найти оптимальные пути решения имеющихся проблем, что и определило цель нашего исследования – изучить ведущие тенденции электронного образования в России и за рубежом, проанализировать опыт использования технологий электронного образования в преподавании иностранных языков.



Чтобы проанализировать специфику электронного образования и формы его реализации в преподавании иностранных языков, сначала необходимо выявить основные модели обучения, а затем разобрать конкретные технологии, используемые на сегодняшний день. Поэтому мы обратились к статье П.В. Сысоева «Перспективы и проблемы реализации сетевых образовательных программ», в которой он рассматривает три распространенные модели дистанционного обучения (модель смешанного обучения, модель «удаленная аудитория» и модель сетевого обучения), а также способы и алгоритм интеграции их в учебный процесс. Особое внимание уделяется вопросу реализации сетевых образовательных программ. Для этого автор изучил целый ряд монографических и диссертационных работ, опубликованных за последнее десятилетие.

Сысоев П.В. в своей классификации отталкивается от индивидуальных черт и набора определенных компонентов, особенностей и свойств той или иной модели [5].

**Модель смешанного обучения:** учебная деятельность студентов проходит в аудиторном и внеаудиторном формате, при этом каждый из форматов дополняет друг друга. Преподаватель использует традиционные и инновационные методы обучения для полного раскрытия потенциала учащихся и соответствующих компетенций. Наиболее распространенный вид заданий - проектная деятельность (некоторые этапы проходят в аудиторное время), а некоторые – дистанционно во внеаудиторное время на базе платформ или сервисов сети Интернет.

**Модель «удаленная аудитория»:** основное отличие данной модели заключается в следующем: студенты собираются на площадках (в аудиториях) в представительствах крупных региональных университетов, а преподаватель находится в студии головного вуза, связь обеспечивается видео-интернет-коммуникациями (самый популярный - «ooVoo»). Данная модель активно используется многими вузами России. Автор отмечает, что «удаленная

аудитория» также может быть эффективной для развития языковых навыков студентов.

**Модель «сетевого обучения»:** в отличие от «удаленной аудитории» модель сетевого обучения предусматривает удаленное расположение всех обучающихся и преподавателя, объединенных вместе в «сеть» в рамках изучаемого дистанционного курса или программы. Автор полагает, что в перспективе вся заочная форма обучения может быть реализована на основе сетевой организации образовательного процесса.

Сетевое обучение – более комплексный проект, который требует выполнения следующих условий: студенты должны иметь возможность осваивать дисциплины по индивидуальным траекториям. Интернет-платформы курса должны располагать сетевой медиатека, веб-форум, чат, творческие и задания для самоконтроля.

Однако, наряду с явными преимуществами, сетевое обучение обладает некоторыми недочетами, которые способны вызывать ряд трудностей. Сложность может возникнуть в разработке сетевой образовательной программы между двумя и более вузами. П.В. Сысоев прогнозирует, что скорее всего будут объединяться региональные и центральные вузы, при этом роль регионального – набор слушателей, а роль центрального – создание и предоставление образовательного продукта региональным вузам, что в дальнейшем нивелирует имя регионального вуза. Более того это может привести к тому, что вторая и третья ступени высшего образования будут предоставляться уже центральными вузами.

Другая проблема – закрытые сообщества сетевых университетов (ШОС, СНГ, БРИКС), в которые простым университетам невозможно попасть, а это значит, что студенты не обучающиеся в стенах МГИМО, МГУ, СпГУ, потенциально лишены доступа к обучению по «элитным» сетевым образовательным программам. Наконец, не менее важный вопрос, с которым может столкнуться сетевое образование – разный уровень и качество подготовки студентов региональных и центральных вузов. В связи с этим

не всем слушателям региональных вузов будет по силу сдать экзамены по итогам сетевой образовательной программы.

Таким образом, очевидно, что сетевое образование имеет неоспоримые преимущества, но оставляет ряд вопросов по кооперации между центральными и региональными вузами, наличию закрытых, элитарных объединений сетевых вузов и разному уровню подготовки учащихся.

Теперь, на примере немецкого и китайского языков рассмотрим, как цифровые технологии и модели электронного образования применяются в преподавании иностранных языков.

В статье Слабышевой А.В., Шаламовой Н.А. описывается авторская практика использования компьютерных средств обучения на занятиях иностранного языка. Также даются дидактические рекомендации использования компьютерных технологий на определенных этапах организации учебного процесса, позволяющих повысить продуктивность занятий и качественные показатели студентов. Описывается принцип работы программы Wordle направленной на отработку и закрепление лексического материала. Wordle - сервис по созданию специальных заданий из «облака» слов с красивым привлекательным дизайном, чем больше размер шрифта у слова, тем чаще оно встречается в тексте. Для создания «облака» можно ввести текст самому либо ввести адрес, если текст взят из Интернета для сбора слов [4]. Несомненно, эта программа не единственная, сегодня насчитываются десятки программ, специализирующихся на «облачных технологиях».

В данной связи Ли Синь в своем исследовании «Использование технологий дистанционного образования в преподавании китайского языка как иностранного» выдвигает идею использования учебных электронных приложений для создания своего рода образовательного пространства, среды, способствующих лучшему усвоению лексического материала, иероглифики, а также развитию навыков письменной речи в зависимости от уровня знаний учащихся и образовательных задач: отработка навыков произношения для начального уровня, развитие письменных навыков, расширение

лексического набора слов по определенной тематике для более продвинутого уровня и т.д.

Существуют приложения, которые в интерактивной форме могут показать историю происхождения иероглифа, разбить на составные части и порядок черт, благодаря чему студенты учатся видеть в иероглифе культурные и исторические пласты, понимать законы иероглифики, эффективно запоминать начертание иероглифов. С помощью других приложений студенты могут развить навыки грамотной и правильной письменной речи: искусственный интеллект по определенным параметрам проверяет предложения, написанные учеником на аутентичность, в случае необходимости указывает на ошибки. Это также развивает скорость печатанья с помощью китайской клавиатуры [2].

Отдельное внимание Слабышевой А.В., Шаламовой Н.А. уделяется проектной деятельности, в ходе которой студенты могут проявить свою индивидуальность, творчество, усовершенствовать навыки поисковой деятельности в открытых информационных сетях. Видимый и конкретный результат вызывает у студентов ощущение успешности и результативности, усиливает мотивацию. Роль учителя сводится к консультированию и направлению деятельности ученика в нужное русло, что иной раз подчеркивает смену позиции учителя с наставника, источника информации на партнера, заинтересованного в высоких показателях и усвоении материала учащимися.

Ли Синь также отмечает эффективность проектной деятельности в образовательном процессе, что не только способствует социализации студента в коллективе, это развивает творческое начало, самостоятельность: столкнувшись с вопросом, студент сначала обращается к своей проектной группе, если вопрос выходит за рамки знаний и компетенций отдельных участников группы, то он выводится на всеобщее обсуждение с участием преподавателя, что экономит время, лишая необходимости повторять неоднократно объяснение одного и того же материала [2]. Однако автор не дает конкретных примеров применения данной формы учебной деятельности

на примере китайского языка. Так, неясно, насколько целесообразно студентам пытаться самостоятельно справиться с трудностями, возникшими при овладении грамматическим материалом, ведь при отсутствии курирования со стороны преподавателя, это может привести к искажениям.

В целом, из положительного влияния электронных технологий на современное образование Ли Синь отмечает преемственность и связь между каждым занятием и модулем, укрепление контактов между Институтами Конфуция по всему миру, создание общего виртуального пространства, информационного поля, повышение качества преподавания и раскрытие потенциала учителя китайского языка как иностранного.

Интересной и перспективной вариацией проектной формой обучения нам представляется идея «цифрового рассказа», разработанная Патаркиным Е.Д. [3].

Продуктом деятельности является история (рассказ, нарратив), которая может принимать различные формы (презентация, текст, театральная постановка, анимация, видеоигра, сценарий будущего). История и ее составные элементы могут использоваться другими участниками совместной деятельности при создании новых историй. Именно «цифровая история» в рамках концепции педагогического дизайна совместной сетевой деятельности рассматривается в качестве фундаментального образовательного объекта для организации учебной деятельности. Система совместной деятельности, в которую попадает студент, организует его поведение, направляя его на создание продукта. Продукт для него является целью деятельности.

Сегодня разработчики учебных систем и дизайнеры учебных сетей должны уметь планировать деятельность таким образом, чтобы студенты могли не только знакомиться с содержанием, но и выступать в роли активных субъектов учебного процесса. Роль преподавателя меняется: теперь он создает и организует социо-техническую среду, в которой студенты могут выступать в роли создателей цифровых материалов. Существуют различные типы учебного взаимодействия и в качестве ведущего должен быть выбран тот,

что обеспечивает творческую продуктивную деятельность студента с самого начального этапа освоения учебного материала.

Разработанная Патаркиным Е.Д. методика может использоваться для обсуждения и оценивания совместной деятельности не только организаторами, но и участниками. Отдельное внимание он уделяет вопросу электронной инженерии созданию совместного продукта преподавателем и студентами, который имеет личное значение для студента.

Итак, в ходе исследования нам удалось проанализировать модели и тенденции электронного образования, особое внимание уделили рассмотрению дистанционного и сетевого образования. Также нами были рассмотрены электронные образовательные технологии в преподавании иностранных языков. Основные выводы, сделанные на основе полученных результатов:

**1. Изменение роли студента.** Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс привело к трансформации роли студента из пассивного получателя информации в активного участника, задающего темпы и развитие учебного процесса, партнера преподавателя.

**2. Проектная форма работы - один из главных трендов в электронном образовании сегодня.** Ведущая форма работы в высшей школе сегодня – проектная деятельность, которая выполняется индивидуально или в команде, позволяет развивать и отрабатывать профессиональные и общенаправленные компетенции учащихся. Студенты сами создают свой продукт, что повышает интерес к предмету и мотивацию. Эта технология также эффективна в развитии языковых навыков при изучении иностранных языков.

**3. Образовательный процесс становится наточенным на студента, его индивидуальные особенности, предпочтения, режим учебы и работы.** Дистанционные формы образования помогают студентам учиться по индивидуальным траекториям, в удобном для них временном режиме, что очень актуально в современном обществе.

Таким образом, электронное образование позволяет преподавателям расширять учебно-методический инструментарий и охватывать большую аудиторию, высшим учебным заведениям дает возможность конкурировать и сотрудничать с другими иностранными вузами по удаленным каналам за счет расширения географических границ, а самим студентам позволяет контролировать успеваемость и обеспечивает прозрачность оценки благодаря внедрению систем управления обучением.

Использование компьютерных средств обучения в педагогическом процессе помимо прочего способствует повышению авторитета преподавателя в глазах студентов, т.к. преподавание ведется на современном уровне, в форме близкой и понятной студентам. Кроме того, растет самооценка преподавателя, развивающего свои профессиональные компетенции, что представляет собой немаловажный фактор, который определяет успешную реализацию и взаимодействие всех участников образовательного процесса. Студенты, в свою очередь благодаря компьютерным технологиям и специфике заданий, особенно связанных с проектной деятельностью, работой в команде, способны раскрыть свой творческий потенциал, активно взаимодействовать как внутри группы, так и с внешним миром.

### Литература

1. Айдрус Ирина Ахмед Зейн, Асмятуллин Р.Р. Мировой опыт использования технологий дистанционного образования // Высшее образование в России. М. 2015. С. 139 – 145.
2. 李欣 远程教育技术在对外汉语教学的应用 (Ли Синь Использование технологий дистанционного образования в преподавании китайского языка как иностранного) // 中国电化教育 (Образовательные технологии в Китае). 2016. С.92– 98.

3. Патаркин Е.Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика/Е.Д. Патаркин// Высшее образование в России. М. 2015. №5. С. 145– 153.

4. Слабышева А.В., Шаламова Н.А. Практика использования компьютерных средств обучения при обучении студентов факультета «туризм» немецкому языку/А.В.Слабышева, Н.А. Шаламова// Вестник высшей школы Alma mater. 2015. №5. С. 73–75.

5. Сысоев, П.В. Перспективы и проблемы реализации сетевых образовательных программ / П.В. Сысоев // Язык и культура. Томск, 2015. С.116–123.

6. 国内网络教育发展现状 (Развитие электронного образования в Китае сегодня) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.chinabgao.com/k/wljyxy/31490.html>. (Дата обращения:27.01.2019)

### References

1. Aidrous, Irina, Asmyatullin, Ravil R. (2015). *Mirovoy opyt ispol'zovaniya tekhnologiy distantsionnogo obrazovaniya* [World experience in usage of distance learning technologies] *Visshee obrazovaniye v Rosii*. Moskva. T. 5. S. 139 – 145. (in Russian)

2. Li, Xin. (2016). *Yuancheng jiaoyu jishu zai duiwai hanyu jiaoxue de yinyong yanjiu* [Study on Application of Distance Educational Technology in The Teaching of Chinese] // *Zhongguo dianhua jiaoyu*. China Edicational Technology. Vol. 3. Pp.92–98. (In Chinese)

3. Patarakin, Evgeney D. (2015). *Sovmestnaya setevaya deyatel'nost' i podderzhivayushchaya yeye uchenbnaya analitika* [Learning analytic to facilitate group network collaboration] // *Visshee obrazovaniye v Rosii*. Moskva. T.5. S. 145–153. (In Russian)

4. Slabesheva, A.V., Shalamova, N.A. *Praktika ispol'zovaniya komp'yuternych sredstv obucheniya pri obuchenii studentov fakul'teta "turizm" nemetskomu jazyku* [The practice of using computer learning tools in teaching students of the faculty



of "tourism" to the German language] // Vestnik Vysshey Shkoly – High School Herald, Moscow, 2015. Vol. 5. Pp. 73–75 (In Russian)

5. Sysyoev, P.V. (2015). *Perspektivy i problemy realizatsii setevykh obrazovatel'nykh programm* [Perspective and problems of the implementation of the network education programs] // Jazyk i Kul'tura, Tomsk. S. 116–123. (In Russian)

6. *Guonei wangluo jiaoyu fazhan xianzhuang* [Current situation of China Online Education Development] // URL: <http://www.chinabgao.com/k/wljyxy/31490.html/> (accessed: 27.01.2019) (in Chinese)

#### Авторы публикации

**Мирзиева Лейсан Рифхатовна** –  
аспирант, ассистент  
Казанский федеральный университет  
Email: [ch\\_leisang@mail.ru](mailto:ch_leisang@mail.ru)

**Нуриева Лилия Фаритовна** – ассистент  
Казанский федеральный университет  
Email: [nurievaliliya@inbox.ru](mailto:nurievaliliya@inbox.ru)

#### Authors of publication

– **Mirziyeva Leysan Rifhatovna** –  
Graduate Student, Assistant  
Kazan Federal University  
Email: [ch\\_leisang@mail.ru](mailto:ch_leisang@mail.ru)

– **Nurieva Liliya Faritovna** – Assistant  
Kazan Federal University  
Email: [nurievaliliya@inbox.ru](mailto:nurievaliliya@inbox.ru)

УДК 372.881.1

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Н.Г. Сигал**

[sigaln@mail.ru](mailto:sigaln@mail.ru)

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

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме повышения значимости лингвокультурологического подхода в процессе обучения иностранному языку. Анализируются вопросы, связанные с переосмыслением и модернизацией методики обучения иностранному языку, обусловленные требованиями современных образовательных стандартов. В фокусе автора статьи находятся вопросы проектирования образовательного процесса, максимально ориентированного на актуализацию мотивационно-познавательного интереса обучающихся к процессу обучения иностранному языку и их коммуникативных

способностей на базе расширения возможностей самостоятельной работы учащихся в рамках интеграции урочной и внеурочной деятельности при изучении текстов художественных произведений.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический подход, обучающийся, образование, текстовая деятельность, компетенция.

**Для цитирования:** Сигал Н.Г. Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 121–129.

## LINGUA-CULTURAL APPROACH TO THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**N.G. Sigal**

*sigaln@mail.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of increasing the importance of the lingua-cultural approach to the process of Foreign Language Teaching. The author analyzes the issues associated with the rethinking and modernization of Foreign Language Teaching due to the requirements of modern educational standards. The author focused on the issues of designing the educational process to actualize the motivational and cognitive interest of students in the process of Foreign language Learning and their communicative abilities based on expanding the opportunities for students to work independently as part of the integration of lesson and extracurricular activities when studying texts of fiction.

**Keywords:** lingua-cultural approach, student, education, text activity, competence.

**For citation:** Sigal N.G. Lingua-cultural approach to the process of foreign language teaching. *Kazan linguistic journal*. 2019; 4 (2): 121–129. (In Russ)

Процессы глобализации, происходящие в последние десятилетия во всех странах мира, обусловили существенные изменения, как в мировосприятии, так и в образе жизни всего мирового сообщества. В настоящее время в России необходимость глубокого познания иноязычной культуры посредством изучения иностранного (в частности, английского) языка является очевидной. Данное положение особенно важно для обновления методики обучения иностранным языкам, главным вектором развития которой является организация образовательного процесса в контексте диалога культур на основе внедрения лингвокультурологического подхода.

Так, некоторые ученые считают, что сущность обучения в контексте диалога культур заключена в выражении философии взаимоотношений между различными культурами в рамках единого поликультурного сообщества, в котором можно выделить следующие аспекты: 1) социологический аспект, связующим звеном которого является осознание общности и взаимозависимости между культурами; 2) социокультурный аспект, имеющий отражение в выраженности социокультурного статуса субъекта в рамках коммуникации; 3) аксиологический аспект, способствующий пониманию и принятию ценностей иной культуры; 4) психологический аспект, в основу которого положено взаимопонимание как основа сотрудничества, эмоционального контакта и скоординированности действий участников коммуникации [4, 6].

Анализ зарубежных источников показал, что высокий уровень владения английским языком в большинстве стран мира характерен для Швеции, Дании, Нидерландов, Финляндии, Норвегии, Бельгии, Австрии, Венгрии, Германии, Индии, Швейцарии, Испании, Японии. Однако, при этом низкий уровень владения английским языком характерен для тринадцати стран мира, в том числе и для России, которая занимает 29-ое место в общей классификации показателей уровня владения английским языком, что еще более подчеркивает актуальность данной темы.

Соответственно, цель преподавателей английского языка – перманентное повышение у обучающихся уровня владения английским языком с применением увлекательных, но не развлекательных методик, способствующих эффективному решению возникшей проблемы. Для реализации данной цели необходимо, в первую очередь, достигнуть у учащихся устойчивого интереса к изучению предмета, систематически совершенствуя как существующие, так и вновь разрабатываемые методы обучения.

Как известно, формирование устойчивой мотивации к изучению любого предмета является базисной основой достижения высокого качества всего процесса обучения, так называемым «запускным механизмом» любого вида

человеческой деятельности. Именно повышение мотивации при обучении иностранному языку способствует повышению активности и инициативности обучающегося в общении на иностранном языке, усиливает его самостоятельную познавательную активность и центрацию на достижении ситуации «успеха». Однако недостижение успеха отрицательно сказывается на качестве выполняемой деятельности, что может вновь привести к «угасанию» интереса к предмету. Следовательно, мотивация выполняет и побудительные функции, и организационные, придавая деятельности личностный смысл и значимость.

Особенно остро при изучении иностранного языка поднята проблема не только формирования, но и ее поддержания. Опыт показывает, что в пропедевтический период преобладает, как правило, высокая мотивация. Однако по мере изучения иностранного языка нередко наблюдается ее снижение, а также разочарование, обусловленные тем, что на начальных этапах овладения языковым и речевым материалом осуществляется период накопления, неизбежно связанный с примитивностью содержания, преодолением разнообразных трудностей, что, в свою очередь, отводит на задний план достижение желаемой цели. В результате отмечается понижение мотивации, активности к изучению иностранного языка, а также существенно снижаются показатели успеваемости, являясь серьезными барьерами в процессе иноязычного образования.

Соответственно, учитывая огромный потенциал и роль мотивации в обучении иностранному языку, педагогу необходимо активизировать лично и профессионально значимые качества, способствующие конструктивной интеракции с обучающимися, такие, как:

– отношение к предмету, его содержанию, образовательному процессу и результату учебно-познавательной деятельности, показателем которых является мотивация учения;

– особенности взаимоотношений внутри классного коллектива в целом и лично каждого ученика с участниками образовательного процесса, выражающихся в эмоционально-оценочном отношении;

– способность к саморегуляции творческому саморазвитию как показатель уровня развития самосознания.

Первоочередной задачей педагога является проектирование и организация такой образовательной среды в рамках урочной и внеурочной деятельности обучающихся, способствующей раскрытию и развитию каждого ученика как творческой личности в аспекте иноязычного образования.

В качестве примера в рамках данной статьи представляем практический опыт по формированию у обучающихся лингвокультурологической компетенции на основе изучения текста художественного произведения Л.Кэрролла «Алиса в стране чудес».

По мнению некоторых ученых, многие современники писателя никак не могли понять, что автор «Алисы» и профессор математики, магистр наук Чарлз Латуидж Доджсон – одно и то же лицо. В поисках объяснения этого феномена говорили, что эта книга была для Доджсона своего рода «каникулами», что, сочиняя её, Льюис Кэрролл как бы освобождался от опеки Чарлза Доджсона» [2, С.202]. Данная книга, изданная профессором Доджсоном, существенным образом поразила целый ряд ученых – физиков, математиков, философов, филологов, которые смогли выявить в ней оригинальные научные гипотезы и идеи.

Однако наш интерес к «Алисе» обусловлен тем, что в данном произведении широко представлен лингвокультурологический материал: метафоры, игра слов, интерпретация компонентов фразеологических сочетаний, использование полисемии, омонимии, нелепиц, для которых у англичан придумано специальное слово «нонсенс», а также неповторимая атмосфера старой Англии в эпоху правления королевы Виктории.

Таким образом, в рамках изучения текста данного произведения нами используется методический прием – лингвистический комментарий:

– в аспекте изучения грамматических единиц: в целях изучения глаголов, употребляемых в форме инфинитива или –ing-форм, нами составлено два списка глаголов, например, «He won't stand beating» [7, С.111]. Также особое внимание уделяется игре слов, как, например: использование не традиционного перевода – «он не потерпит, чтобы его били», а отбивать такт («to beat time»). В данном случае используется прием разрушения фразеологического единства, но, подчеркивая основное значение глагола to beat – бить. Этот же стилистический прием наблюдается во фразеологическом сочетании «A cat may look at a king» [7, С.129], где слова a cat и a king употребляются в своем основном значении.

При работе с модальными глаголами наблюдается удивительное явление – чаще других употребляется глагол «ought to», который в современной грамматике практически отсутствует. Например, «I suppose I ought to eat or drink something other but the great question is what?» [7, С.79]. Широко используется модальный глагол «must» для выражения размышлений по поводу настоящего и прошлого. Например, «I must be getting somewhere near the centre of the earth» [7, С.39], «You must have meant some mischief or else, you'd have signed your name like an honest man» [7, С.168]. Модальный глагол «would», выражающий настойчивое желание, волю, систематически встречается на страницах фантастической повести. Например, «They would go with the lobsters to the dance» - «Они непременно желали идти с крабами на танцы» [7, С.147]. Часто он употребляется в этом значении в отрицательной форме. Например, «It would not open any of them» – «Ни одна из дверей этим ключиком не отпиралась» [7, С.41].

В данном произведении имеется достаточное количество примеров использования придаточных условных предложений первого и второго типа, что значительно облегчает усвоение изучаемого материала. Например, «Well, I'll eat it», said Alice, «and if it makes me grow longer, I can reach the keys; and if it makes me grow longer, I can creep under the door» [7, С.45]. «Alice thought to herself, «I wonder what they will do next if they had any sense, they'd take the roof off» [7, С.75];

– *выражение экспрессии*: на страницах произведения представлено большое количество выражений, позволяющих создать список тех, которые произносят герои, а в качестве задания предлагается сочинить историю, используя перечисленные, но при условии заданного начала и конца повествования. Например:

– «Look out now! Five!» [7, С.10];

– «What a pity! Did you say «What a pity!?!», asked the rabbit.

No, I didn't, said Alice, I don't think it's at all a pity» [7, С.124];

– *использование пословиц и поговорок*: все сочетания распадаются и переосмысливаются, привычные поговорки превращаются в свободные сочетания, как, например, «A cat may look at a king». В пословице «Birds of a feather flock together» слово birds употреблено фигурально, но в тексте книги поговорка имеет отношение к рассуждениям о горчице, что, казалось бы, нелогично, но это и есть использование «бессмыслицы» как литературного приема. Английская пословица «Take care of the pence and the pounds will take care of themselves» переводится как «Надо быть экономным в мелочах», что соответствует русской пословице «Копейка рубль бережет». Но одна из героинь повести, Герцогиня, произносит слова «Take care of the sense and the sounds will take care of themselves», которые могут стать руководством для тех, кто занимается литературным творчеством, благодаря необычайному мастерству автора «жонглировать» словами. В качестве творческого задания исследовательского характера может быть предложено сопоставление русских и английских вариантов пословиц;

– *явление «инверсия»*: данное слово происходит от латинского «inversion» и обозначает лингвистическое изменение общего порядка слов и комбинаций слов в предложении, используемое обычно для выделения каких-либо деталей или для придания определенного смысла предложению. Эмфатическая инверсия, встречающаяся в сказке, помогает придать речи героев более экспрессивный оттенок. Вот два примера, в которых автор, употребляя

эмфатическую инверсию, подчеркивает, в первом – конец падения Алисы, во втором – стремительность ее бега:

– «...When suddenly, thump! thump! down she came upon a heap of sticks and dry leaves, and the fall was over» [7, С.40];

– «There was not a moment to be lost: away went Alice like the wind, and was just in time to hear it say, as it turned a corner» [7, С.41];

–различные виды омонимии, омофоны: такие слова и словосочетания, как, например: «Take some more tea», the March Hare said to Alice, very earnestly. «I've had nothing yet», Alice replied in an offended tone, «so I can't take more». «You mean, you can't take less», said the Hatter: «it's very easy to take more than nothing» [7, С.114], построены на явлении омонимии: а) more – еще; б) more – больше.

Обобщая все выше изложенное, следует отметить, только правильно организованная работа обучающихся в аспекте реализации лингвокультурологического подхода при изучении текста художественного произведения способствует повышению мотивационно-познавательного интереса обучающихся, иноязычной коммуникативной компетенции, а также расширению возможностей активизации их самостоятельной работы в контексте интеграции урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку.

### Литература

1. *Быков Д.Л.* 100 книг, которые должен прочитать каждый // *Собеседник+*. №1. 2013. 99 с.
2. *Галанов Б.Е.* Платье для Алисы. М.: Книга, 1990. 302 с.
3. *Набоков В.В.* Аня в стране чудес. Ленинград, 1989. 214 с.
4. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
5. *Саакян А.С.* All about English grammar/Английская грамматика для всех. М.: Менеджер, 2006. 240с.



6. Сысоев П.В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка // Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке. Воронеж: ВГУ, 2000. С. 35 – 36.

7. Carroll L. *Alice in Wonderland*. M.: Progress Publishers, 1979. 235 p.

### References

1. Bykov, D.L. *100 knig, kotoryie dolgen prochitat'kazhdyi* [100 books that everyone should read] // Sobesednik+. №1. 2013. 99 s. (In Russian)

2. Galanov, B.Ye. (1990). *Plat'ie dlya Alisy* [Dress for Alice]. M.:Kniga. 302 s. (In Russian)

3. Nabokov, V.V. (1989). *Anya v strane chudes* [Anya in Wonderland]. Leningrad. 214 s. (In Russian)

4. Passov, Ye.I. (2003). *Kommunikativnoie inoyazychnoie obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur* [Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures]. Minsk: Leksis. 184 s. (In Russian)

5. Saakyan, A.S. (2006). *All about English grammar*. M.: Menedger. 240s. (In English)

6. Sysoiev, P.V. (2000). *Obucheniie uchaschikhsa sotsiokul'tyrnym strategiyam sredstvami instrannogo yazyka* [Teaching students social and cultural strategies by means of a foreign language] // Aktual'nyie problem yazykovogo obrazovaniya v Rossiiv XXI veke. Voronezh: VGU. S. 35 – 36. (In Russian)

7. Carroll, L. *Alice in Wonderland*. (1979). M.: Progress Publishers. 235 p. (In English)

### Author of the publication

#### Автор публикации

*Сигал Наталья Германовна –  
кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский федеральный университет  
Email: sigaln@mail.ru*

*Sigal Natalya Germanovna –  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor  
Kazan Federal University  
Email: sigaln@mail.ru*

УДК 372.881.111.1

## КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*И.И. Соколова*

*Inna.academ@yandex.ru*

*Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП),  
г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальным вопросам конкурентоспособности преподавателя высшего учебного заведения в быстроменяющихся условиях рынка труда, развития электронных технологий и требованиях, предъявляемых государством. Основной целью данного исследования является выделение характеристик конкурентоспособности преподавателя высшей школы. В качестве метода исследования применяется обзор научно-педагогической литературы и интернет ресурсов ведущих ВУЗов.

**Ключевые слова:** педагогическая компетенция, конкурентоспособность, электронные образовательные ресурсы, MOOC, преподаватель высшей школы, высшее образование.

**Для цитирования:** Соколова И.И. Конкурентоспособность современного преподавателя английского языка в условиях развития электронных технологий. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 130–139. (на англ.)

## COMPETITIVENESS OF THE MODERN ENGLISH TEACHER IN THE CONDITION OF ELECTRONIC TECHNOLOGIES DEVELOPMENT

*I.I. Sokolova*

*Inna.academ@yandex.ru*

*Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEMU), Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to burning issues of competitiveness of a teacher of higher education in the rapidly changing conditions of the labor market, the development of electronic technologies and the requirements imposed by the state. The main purpose of this study is to highlight the characteristics of the competitiveness of a university school teacher. As a research

method, a review of scientific and pedagogical literature and the Internet resources of leading universities are used.

**Keywords:** pedagogical competence, competitiveness, electronic educational resources, MOOC, university teacher, higher education.

**For citation:** Sokolova I.I. Competitiveness of the modern English teacher in the condition of electronic technologies development. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 4 (2): 130–139.

In the context of reforming the Russian education system, certain requirements are imposed on the modern teacher. Now it's not enough for a teacher to transfer information to students, it is important to own modern methods of teaching and education, innovative pedagogical techniques, to know the FSES (Federal State Educational Standard) and organize educational activities of students in accordance with it, to possess numerous competencies. In a rapidly changing world, society requires from a vocational education system such a teacher who has competitive qualities.

The competitiveness of the teacher is an integrative characteristic that provides him/her with a higher professional status. Competitiveness is determined by a complex of competitively significant professionally important and personal qualities, individual abilities to solve specific tasks, issues, problems and the necessary professional knowledge, skills and competencies.

Thus, as factors determining professional success and competitiveness, such phenomena as *professionally important qualities* are usually considered [7, P.63]. According to the review of various approaches to the term, it is possible to determine the professionally important qualities as a set of biological and psychological characteristics that meet the requirements of a particular professional activity to its subject and ensure the effective implementation of this professional activity.

What are the professionally important qualities of a modern teacher at the present stage of development of the education system? The main and constant requirements to the teacher, in our opinion, are the vocation for pedagogical activity in general, special knowledge in the teaching field, broad erudition, pedagogical intuition, highly developed intellect, high level of general culture and morality, various educational methods knowledge.

Along with professionally important qualities, knowledge, skills and abilities, one of the most significant components of a teacher's competitiveness are the competencies which he operates with. In pedagogical literature, various types of competencies are proposed and discussed. For example, there are such interpretations of the concept of "competence" as "a set of knowledge and skills that determine the effectiveness of professional work" [8], "a combination of personal qualities and properties", "manifestation of the unity of professional and general culture" [5, P.23], "A complex of professional knowledge and professionally significant qualities" [10, P.156], "the amount of skills which the subject can adequately perform tasks with" [2, P.26].

You can find such definitions of "competence" as "the range of issues, phenomena in which a given person has authority, knowledge, experience; terms of reference, questions, phenomena"[2, P.30], "the personal capabilities, his/her qualifications (knowledge, experience) allowing him/her to take part in the development of a certain range of decisions or decide himself, thanks to knowledge, skills "[1, P.5], "a set of certain knowledge and skills in which a person must be knowledgeable and have practical work experience "[5, P.18].

Among the various types of competencies, pedagogical competence plays an important role in the development of a teacher. We understand "pedagogical competence" as the ability to act in a specific pedagogical situation acquired in the process of learning and including a set of psychological, pedagogical and special (subject) knowledge; the ability to update this knowledge and find the right solution based on the conditions of a particular pedagogical situation; pedagogical abilities and professionally significant qualities necessary for successful pedagogical activity.

It is obvious that in the course of their professional activities, teachers are meant to carry out various activities. In this regard, we turn to the regulatory document, the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the direction of training 050100 Pedagogical Education (qualification (degree) "bachelor") (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 5, 2010, registration number 16277), it spells out all kinds

of professional activities of Bachelor's programs graduates. All types are divided into four blocks – pedagogical, design, research, cultural and educational, and each block includes a number of professional tasks.

So, pedagogical activity itself includes such a wide range of tasks as the study of the possibilities, needs, and achievements of students in the field of education; the implementation of training in accordance with the requirements of educational standards; the use of technologies appropriate to the age characteristics of students and reflecting the specifics of the subject area; providing educational activities with special educational needs; organization of interaction with public and educational organizations, children's groups and parents, participation in self-government and management of the school team to solve the problems of professional activity; formation of the educational environment to ensure the quality of education, including the use of information technology; the implementation of professional self-education and personal growth; ensuring the protection of life and health of students during the educational process [2].

The project activity in the standard includes the design of the content of educational programs and modern pedagogical technologies, taking into account the features of the educational process, the tasks of education and personality development through the subjects taught; modeling of individual training routes, education and development of students, as well as their own educational route and professional career [2].

The research activity involves the formulation and solution of research problems in the field of science and education; the use of scientific research methods in professional activities [2].

Cultural and educational activities include the study and shaping the needs of children and adults in cultural and educational activities; organization of cultural space; development and implementation of cultural and educational programs for various social groups [2]. From the state standard, we see that the teacher is a multi-tasking specialist who is not limited by knowledge and teaching his/her

discipline, but he/she is also involved in personal and professional self-development, and is actively involved in the scientific and social life of the university.

Thus, the requirements of the state, the labor market and the development of technologies stimulate the teacher to continuously master new competencies, as well as the development of competitively significant professionally important personal qualities in the course of their work. In the modern world of rapidly developing technologies, it is not enough for the teacher to have computer skills, but it is required to develop educational, methodical as well as electronic resources.

In addition, when developing disciplines programs, it is imperative that the students are provided with teaching materials for self-study on the discipline. The list of sources should include electronic educational resources or mass open online courses (MOOC).

Like many higher educational institutions, Kazan Federal University (KFU) makes extensive use of electronic educational resources in the educational process [3]. The basis of the e-learning system is LMS MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - modular object-oriented dynamic learning environment - open source learning management system). The purpose of introducing e-learning is to increase the efficiency of the educational process using active teaching methods and individualizing educational trajectories. For disciplines taught as a part of KFU educational programs, an electronic educational resource provides an opportunity to get acquainted with the discipline content at a level sufficient for successful development, to provide students with independent work, to familiarize themselves with additional sources on the discipline, etc. [4, P.30].

The main characteristics of MOOC technology are considered to be mass audience, intermediate and final tests, deadlines [11, P.391], short videos, the possibility of free communication between teachers and students, as well as students among themselves. Mass open online courses can be used as a powerful educational resource. MOOC in varying degrees can be built in the educational process of the university: from the use of individual materials chosen by the teacher to complete the course taking with testing and obtaining

a certificate as a type of final control. As a result, the concept of blended learning – the use of distance learning technologies in the traditional learning process – is being developed in high school [6].

Another advantage of the MOOC and electronic educational resources is that in the situation of reduced hours of some disciplines, such as a foreign language, students have the opportunity to practice the language and perform tasks remotely, filling the lack of offline classes at the university. Moreover, posting on the network of online courses of the university brings it to the world level.

In this regard, teachers have a logical need to improve their skills in the development of online courses. Consequently, mastering new knowledge and competencies, the teacher becomes more competitive in the labor market, makes his/her intellectual contribution, thereby increasing the university's rating. In conclusion, we note that teachers who fully possess pedagogical competence, constantly improving their teaching activities and modern electronic technologies, in our opinion, are the most competitive in the field of vocational education.

### Литература

1. *Айнутдинова И.Н., Фахрутдинова А.В.* Современные подходы к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Modern approaches to the formation of professional foreign language communicative competence among nonlinguistic students// Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана, том 219. Казань, 2014. С. 3–8.

2. *Генике Е.А.* Профессиональная компетентность педагога/ Е.А. Генике. - М.:Сентябрь,2008.176с. (Биб-ка ж. «Директор школы».-2008.-№5).

3. *Губайдуллина Р.Н., Першина Н.О.* Электронное образование в КФУ // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов X Международной научно-практической конференции / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. С.29–33.

4. *Захарова Н.А., Соболева Н.П.* Массовые онлайн курсы: определение, типы, анализ // *Иностранные языки в современном мире: сборник материалов X Международной научно-практической конференции / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой.* Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. С. 387 – 393.

5. *Иванов Д.И.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании/ *Д.И. Иванов // Воспитание. Образование. Педагогика.* 2007. №6(12). 32с.

6. *Калинина С.Д.* Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогический ресурс или маркетинговый ход? // URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/772/3b147200f1fa3449c5abb2228ebab8fc.pdf> (дата обращения 12.11.2018).

7. *Клищевская М.В., Солнцева Г.Н.* Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности. // *Вестник Московского университета. Сер.14: Психология.* 1999. №4. С.61–66.

8. Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / *Ульяницкая Татьяна Валерьевна; [Место защиты: Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т], Казань, 2008. 211с.*

9. Регламент разработки, регистрации, подготовки к использованию в учебном процессе и удаления электронных образовательных ресурсов в системе электронного обучения федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» // URL: [http://kpfu.ru/portal/docs/F\\_647446215/Reg..razrabotki.EOR\\_posl\\_28.04.2016\\_iz.Elektr.pravit..pdf](http://kpfu.ru/portal/docs/F_647446215/Reg..razrabotki.EOR_posl_28.04.2016_iz.Elektr.pravit..pdf) (дата обращения 12.11.2018).

10. ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 5 февраля 2010 г., регистрационный № 16277) // URL: <https://ww>



w.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01\_pedagogicheskoe\_obrazovanie.pdf (дата обращения 12.11.2018).

11. Шайхутдинова Г.А. Актуальные проблемы профессионально-личностного становления будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. 2010. №4., с. 156 – 162.

### References

1. Aynutdinova, I.N., Fakhrutdinova, A.V. (2014). *Sovremennyye podkhody k formirovaniyu professionalnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii u studentov neyazykovykh vuzov* [Modern approaches to the formation of professional foreign language communicative competence among students of non-linguistic universities] // Modern approaches to the formation of professional foreign language communicative competence among nonlinguistic students// Uchenyye zapiski KGAVM im. N.E. Baumana, tom 219. Kazan. S. 3–8. (In Russian)

2. *FGOS vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoye obrazovaniye (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»)* (zaregistririvan Ministerstvom yustitsii Rossiyskoy Federatsii 5 fevralya 2010 g., registratsionnyy № 16277) [GEF of higher vocational education in the direction of training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) "bachelor") (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 5, 2010, registration number 16277)] // URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2014/44.03.01_pedagogicheskoe_obrazovanie.pdf) (accessed: 12.11.2018). (In Russian)

3. Genike, Ye.A. (2008). *Professionalnaya kompetentnost pedagoga* [Professional competence of the teacher] / Ye.A. Genike. M.:Sentyabr. 176s. (Bib-kazh. «Direktor shkoly».-2008.-№5). (In Russian)

4. Gubaydullina, R.N., Pershina, N.O. (2017). *Elektronnoye obrazovaniye v KFU* [Electronic education in KFU] // Inostrannyye yazyki v sovremennom mire: sbornik materialov X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod

red. D.R. Sabirovoy, A.V. Fakhrutdinovoy. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta. S.29–33. (In Russian)

5. Ivanov, D.I. (2007). *Kompetentnosti i kompetentnostniy podkhod v sovremennom obrazovanii* [Competence and competence approach in modern education] / D.I. Ivanov // *Vospitaniye. Obrazovaniye. Pedagogika*. №6 (12). 32s. (In Russian)

6. Kalinina, S.D. *Massovyye otkrytyye onlayn kursy (MOOC): pedagogicheskiy resurs ili marketingovyy khod?* [Mass open online courses (MOOC): pedagogical resource or marketing ploy?] // URL <https://mgimo.ru/upload/iblock/772/3b147200f1fa3449c5abb2228ebab8fc.pdf> (accessed: 12.11.2018). (In Russian)

7. Klishchevskaya, M.V., Solntseva, G.N. (1999). *Professional'no vazhnyye kachestva kak neobkhodimyye I dostatochnyye usloviya prognozirovaniya uspehnosti deyatel'nosti* [Professionally important qualities as necessary and sufficient conditions for predicting the success of an activity] // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser.14: Psikhologiya. №4. S.61–66. (In Russian)

8. *Oriyentatsiya budushchego uchitelya nachalnykh klassov na samorazvitiye pedagogicheskoy kompetentsii: dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01* [Orientation of the future teacher of primary classes on self-development of the pedagogical competence: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01] / Ul'yanitskaya Tat'yana Valer'yevna; [Mesto zashchity: Tatar. gos. gumanitar.-ped. un-t], Kazan, 2008. 211s. (In Russian)

9. *Reglament razrabotki, registratsii, podgotovki k ispolzovaniyu v uchebnom protsesse I udaleniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v sisteme elektronnoy obucheniya federalnogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Kazanskiy (Privolzhskiy) federalniy universitet»* [Regulations for the development, registration, preparation for use in the educational process and removal of electronic educational resources in the e-learning system of the federal state autonomous educational institution of higher education “Kazan (Volga Region) Federal University”] // URL

[http://kpfu.ru/portal/docs/F\\_647446215/Reg..razrabotki.EOR\\_posl\\_28.04.2016\\_iz.El\\_ektr.pravit..pdf](http://kpfu.ru/portal/docs/F_647446215/Reg..razrabotki.EOR_posl_28.04.2016_iz.El_ektr.pravit..pdf) (accessed: 12.11.2018). (In Russian)

10. Shaykhutdinova, G.A. (2010). *Aktual'nyye problem professional'no-lichno stnogostanovleniya budushchego spetsialista* [Actual problems of the professional and personal development of a future specialist] // *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. №4., s. 156 – 162. (In Russian)

11. Zakharova, N.A., Soboleva, N.P. (2017). *Massovyie onlayn kursy: opredeleniye, tipy, analiz* [Mass online courses: definition, types, analysis] // *Inostrannyye yazyki v sovremennom mire: sbornik materialov X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. D.R. Sabirovoy, A.V. Fakhrutdinovoy.* – Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta. S. 387 – 393. (In Russian)

#### **Авторы публикации**

**Соколова Инна Имамовна** –  
кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский инновационный университет  
имени В.Г. Тимирязова (ИЭУИ)  
Email: inna.academ@yandex.ru

#### **Author of the publication**

**Sokolova Inna Imatovna** –  
Candidate of pedagogical sciences,  
Associate professor  
Kazan Innovative University  
named after V.G.Timiryasov (IEML)  
Email: ilenutsa@yandex.ru

**УДК 378.2**

## **НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ОРИГИНАЛЬНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

***А.С. Хакимзянова***

*alsoukh@mail.ru*

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

**Аннотация.** Наличие учебной мотивации придает деятельности обучения пониманию более целенаправленный характер, а также способствует активному отношению обучаемого

к ее овладению. Однако наличие побуждающего мотива еще не достаточно для достижения планируемого результата деятельности. Для этого необходимо использовать функционально соответствующий учебный текстовый материал, который отвечает уровню развития обучаемых и побуждает разрешению смысловой задачи. Целью данной статьи является рассмотрение основного содержания краткого курса учебного чтения в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, а также выявление возможности его функционального воздействия с обучением другим видам речевой деятельности и сторонам речи. Разработка предлагаемого краткого курса учебного чтения при обучении иностранному языку предполагает формирование основ читательской деятельности обучаемых по преобразованию смыслового содержания оригинальных учебных текстов для дальнейшей аудиторной и самостоятельной работы студентов. Учебная деятельность студентов рассматривается как трехуровневая структура, которая включает следующие этапы: ориентировочный этап, операционно-исполнительный, итоговый (достижение конечного коммуникативного результата деятельности). Учет основных психологических закономерностей находит выражение в строгой последовательности этапов обучения смысловой дешифровке оригинального учебного текста и соответствующих учебных действий и операций. Обучение пониманию оригинального печатного текста рассматривается автором в условиях комплексного преподавания, поэтому, по его мнению, необходимо выяснить возможности функционального взаимодействия разработанного курса учебного чтения с обучением другим видам речевой деятельности.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, учебное чтение, учебная деятельность, студент, аудиторная работа, самостоятельная работа, учебный текст.

**Для цитирования:** Хакимянова А.С. Начальное обучение чтению оригинального текста в условиях комплексного преподавания иностранного языка. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 139–149.

## **PRIMARY TEACHING READING THE ORIGINAL TEXT IN THE CONTEXT OF INTEGRATED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE**

**A.S. Khakimzyanova**

*alsoukh@mail.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The presence of learning motivation makes the activity of teaching understanding more focused, and also contributes to the active attitude of the learner to its mastering. However, the presence of the motive is not enough to achieve the planned result of the activity. For this, it is necessary to use functionally appropriate educational textual material that meets the level of development of the trainees and prompts the resolution of the semantic task. The purpose of this article is to review the main content of a short course of educational reading in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university, as well as to identify the possibility

of its functional impact with teaching other types of speech activity. The development of the proposed short course of educational reading in teaching a foreign language involves the formation of the fundamentals of reading activity of trainees in transforming the semantic content of the original educational texts for further class and independent work of students. The educational activity of students is considered as a three-level structure, which includes the following stages: an indicative stage, an operational-executive, final (achievement of the final communicative result of activity). Accounting for basic psychological patterns finds expression in a strict sequence of stages of teaching the semantic deciphering of the original educational text and the corresponding educational actions and operations. Teaching to understand the original printed text is considered by the author in terms of integrated teaching, therefore, in her opinion, it is necessary to find out the possibilities of functional interaction of the developed course of educational reading with teaching other types of speech activity.

**Keywords:** teaching a foreign language, educational reading, educational activity, student, class work, independent study, educational text.

**For citation:** Khakimzyanova A.S. Primary teaching reading the original text in the context of integrated teaching of a foreign language. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 4 (2): 139–149. (In Russ)

Целью данной статьи является рассмотрение основного содержания краткого курса учебного чтения в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, а также выявление возможности его функционального воздействия с обучением другим видам речевой деятельности и сторонам речи.

Как известно, смысловое восприятие печатного текста отражает общие закономерности психологии общения и рассматривается в совокупности процессуальной, результативной и содержательной сторон [4]. Соответственно, процесс смысловой обработки текста носит дискретный характер и представляет собой аналитико-синтетическую деятельность по образованию его структурно-смыслового содержания. Дискретный характер самой учебной деятельности с печатным текстом адекватен его коммуникативной природе как многоуровневой иерархической структуре.

Психологически различают несколько уровней понимания печатного текста и соответственно, степень глубины проникновения в авторский текст. [2, С.39]. Каждому уровню понимания присуща своя иерархическая система действий и операций с текстом.

Обучение чтению как виду речевой деятельности предполагает обучение такому уровню понимания, который обеспечивает не только вычленение

фактологической информации, но и ее творческую смысловую интерпретацию, такую как раскрытие внутреннего содержания печатного текста.

Реализация понимания данного уровня возможна при так называемом аналитико-синтетическом типе смыслового восприятия, при котором вычленяется общая структурно-коммуникативная схема текста, ее динамическое развитие на основе четкого выделения, сопоставления и обобщения деталей, компонентов основного и второстепенного содержания. Данные компоненты функционируют в тексте как дополнения, детализация, пояснение, конкретизация и т. д.

Следовательно, обучение пониманию на уровне смысловых обобщений должно соответствовать общей психологической схеме смыслового восприятия, которая включает побуждающий формирующий и реализующий этапы. [4].

Основой эффективного обучения пониманию является учет процессуальной и перспективной мотивации как каждого отдельного учебного момента, так и всей деятельности в целом.

Наличие учебной мотивации придает деятельности обучения пониманию более целенаправленный характер, а также способствует активному отношению обучаемого к ее овладению.

Однако наличие побуждающего мотива еще не достаточно для достижения планируемого результата деятельности. Для этого необходимо использовать функционально соответствующий учебный текстовой материал, который отвечает уровню развития обучаемых и побуждает разрешению смысловой задачи.

Целью предлагаемого краткого курса учебного чтения при обучении иностранному языку является формирование основ читательской деятельности обучаемых по преобразованию смыслового содержания оригинальных учебных текстов для дальнейшей аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В задачи учебного курса входят:

1. Овладение ориентировочной основой деятельности с основными структурными типами оригинальных учебных текстов на основе формирования

у обучаемых лингво-методического представления о структурно-семантической организации печатного текста как формы опосредованного общения.

2. Повышение мотивационной основы читательской деятельности по извлечению необходимой смысловой информации.

Осознанная учебно-исследовательская деятельность обучаемых предполагает:

- понимание общей учебной задачи;
- практическое представление об операционном составе каждого учебного действия с типовым оригинальным учебным текстом;
- усвоение общей структуры собственной учебной читательской деятельности;
- формирование самоконтроля на всех этапах обучения (а именно: самоконтроля операционного состава деятельности, определение ее последовательности).

В соответствии с поставленной учебной задачей текстовый материал представляет собой систему оригинальных учебных текстов, методическая типология которых основана на выявленной специфике их понимания данной категорией обучаемых, а также особенностях их структурно-смысловой организации [3, С.75].

Все структурные типы оригинальных учебных текстов имеют ярко выраженную структурно-смысловую особенность, которая является объектом обучения.

Обучение пониманию данных структурных типов учебных текстов опирается на основные положения теории поэтапного формирования умственных действий [1, С.16].

Учебная деятельность студентов рассматривается как трехуровневая структура, которая включает следующие этапы: ориентировочный этап, операционно-исполнительный, итоговый (достижение конечного коммуникативного результата деятельности).

Учет основных психологических закономерностей нашел выражение в строгой последовательности этапов обучения смысловой дешифровке оригинального учебного текста и соответствующих учебных действий и операций.

Целью первого этапа обучения является формирование ориентировочной основы деятельности по извлечению смысловой информации и структурного типа оригинального учебного текста. Данный этап предполагает последовательное выполнение экстерииоризованных действий по смысловой ориентировке в структуре микротекста. В качестве микротекста предлагается монотематическое сверхфразовое единство, вычленяемое из корпуса учебного текста и имеющее релевантные признаки структурно-смысловой организации.

На уровне микротекста учебные действия обучаемых направлены на выявление общей композиционно-логической структуры (привлекается схема-запись структурной организации сверхфразового единства, составляется логический план):

- лингвистической структуры (выделяется рематическая лексическая группа);
- просодических характеристик (озвучивание СФЕ, выявление его просодических признаков);
- смысловой структуры на уровне фактов (выделение основных компонентов содержания, соотнесение их с иллюстрирующими деталями).

В результате их выполнения обучаемые подходят к завершающему этапу учебной работы с типовым сверхфразовым единством, т. е. обобщению его смыслового содержания (соотнесение компонентов основного и второстепенного содержания, его смысловая компрессия).

На данном этапе у обучаемых формируется элементарное теоретическое представление о закономерностях структурно-смысловой организации печатного текста, раскрываются общие лингвистические понятия.

В специальной тетради обучаемые фиксируют последовательный ход действий на каждом этапе смысловой ориентировки, т.е. не только что они



делали, но и как, и в какой последовательности. Таким образом, этапы становления собственной читательской деятельности становятся предметом осознания.

Этап структурно-смысловой сегментации на уровне микротекста является необходимой предпосылкой в обучении пониманию собственно коммуникативного содержания текста.

Следующий этап деятельности охватывает весь текст и имеет целью дальнейшее совершенствование читательской деятельности обучаемых по преобразованию смыслового содержания оригинального учебного текста.

Этап вычленения фактологической информации предусматривает редакцию некоторых звеньев учебной читательской деятельности. Это переходный этап от экстерииоризованных действий с учебным текстом к интерииоризованным операциям по его смысловому преобразованию. Обучаемые, опираясь на опыт учебной работы с микротекстом, выделяют в предлагаемом учебном тексте компонентный состав содержания, соотносят необходимые детали. На данном этапе происходит конкретизация лингвометодических представлений о структурном типе оригинального учебного текста.

Учебные задания и инструкции организуют деятельность обучаемых таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия для вычленения смыслового содержания и понимания общей коммуникативной цели.

Завершающим этапом учебной работы с типовым оригинальным текстом является его идейно-смысловая интерпретация. Планируемым коммуникативным результатом данного этапа обучения предполагается адекватное понимание цели коммуникации и компонентов содержания.

Завершающий этап выявляет результат всей предшествующей учебной деятельности, т.е. насколько сформированная читательская деятельность обучаемых адекватна характеру текста и поставленной учебной задаче.

Овладение необходимым понятийным аппаратом, обслуживающим эту деятельность, способствует формированию четкого представления

о ее характере и этапах. Важным организующим моментом является осознание обучаемыми цели их работы.

Обучение пониманию оригинального печатного текста рассматривается в условиях комплексного преподавания, поэтому необходимо выяснить возможности функционального взаимодействия разработанного курса учебного чтения с обучением другим видам речевой деятельности.

В системе комплексного преподавания учебное занятие рассматривается как молекула общего организма. Взаимосвязанное развитие иноязычной речевой деятельности отражено как в самой структуре построения учебного занятия, так и в организации учебного материала.

Особенности структуры учебного занятия представлены в комплексном перспективном плане, в котором определяются конкретный порядок и последовательность работы, комплексная организация учебного материала, а также взаимосвязь сторон иноязычной речи и видов речевой деятельности в учебном процессе [2].

Предположение о возможности коммуникативного выхода разработанной методики обучения пониманию в другие виды речевой деятельности было проверено в ходе основного методического эксперимента, проводимого в естественных условиях обучения.

Выявление общих моментов данной взаимосвязи составляло содержание одной из сопутствующих задач эксперимента.

Анализ данных итогового и отсроченного срезов показал, что умение практически осмыслить структуру печатного текста, приобретенное в ходе экспериментального обучения, послужило опорой при построении собственного монологического высказывания в связи с текстом, организации его структуры, где все коммуникативно значимые элементы выносятся в акцентные позиции.

Так, в ходе отсроченного среза перед испытуемыми ставилась задача по смысловому обобщению содержания оригинального учебного текста. Высказывания испытуемых экспериментальных групп, записанные

на аудиопроигрыватель, составляли в среднем 6-10 предложений и представляли собой смысловое обобщение учебного текста с привлечением необходимой аргументации. Отмечались попытки испытуемых структурировать свое высказывание. Чаще всего испытуемые выносили обобщающее предложение в начало или конец, строили свое высказывание по структурным типам, которым их обучали в ходе эксперимента.

Проведение некоторых видов письменной работы (изложение, свободный диктант) подтвердило желание испытуемых подойти к письменному высказыванию более гибко и системно.

Овладение элементами просодического членения учебного текста выразилось в умении испытуемых пользоваться паузацией и темпом как значимыми смыслоразличительными приемами. В дальнейшей работе у испытуемых не наблюдалось явлений аритмии при озвучивании печатного текста, не было возвратного повтора в целом, звучащая речь испытуемых носила более выразительный характер по сравнению с вариантами, полученными в ходе предэкспериментального среза.

Анализ результатов показал, что обучение читательской деятельности с оригинальным учебным текстом положительно сказалось на овладении лексической, грамматической фонетической сторонами речи.

В процессе работы наблюдалась активизация знакомой лексики, бывшей в языковом и речевом опыте испытуемых, а также постепенное накопление потенциального словаря. Использование лексических единиц приобрело контекстный характер. Анализ высказываний испытуемых на основе принятого лексико-грамматического критерия правильности речи показал, что по сравнению с предэкспериментальным срезом средняя частота ошибки уменьшилась и составляла 1-2 ошибки на каждое высказывание.

Последовательность работы с разными структурными типами оригинальных учебных текстов способствовала употреблению активной грамматики, правильному соотношению грамматических структур с лингвистическим контекстом.

Обучающий эксперимент позволил уточнить структуру самого учебного занятия, а также определить оптимальное количество времени, отводимого на каждый этап обучения пониманию оригинальных учебных текстов в условиях комплексного преподавания.

### Литература

1. Азовкина А.Н. Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. 2003. №2. С. 16
2. Крупник К.И. Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. Спб. 2000. 143 с.
3. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы / Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. Астрахань. 1999. 276 с.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: URSS, 2014. 312 с.

### References

1. Azovkina, A.N. (2003). *Razvitie interesa k chteniyu na inostrannom yazyke na nachal'nom etape obucheniya // Inostrannye yazyki v shkole* [The development of interest in reading in a foreign language at the initial stage of learning // Foreign languages at school]. №2. P. 16 (In Russian)
2. Krupnik, K.I. (2000). *Voprosy obucheniya ustnoj rechi i chteniyu na inostrannom yazyke* [Teaching oral speech and reading in a foreign language]. SPb. 143 p. 16 (In Russian)
3. Kuz'menko, O.D., Rogova, G.V. (1999). *Uchebnoe chtenie, ego sodержание i formy / Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Educational reading, its content and forms / General methods of teaching foreign languages]. Hrestomatiya. Astrahan'. 276 p. (In Russian)

4. Leont'ev, A.A. (2014). *Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya* [Psycholinguistic units and generation of speech]. M.: URSS, 312 p. (In Russian)

**Автор публикации**

*Хакимзянова Алсу Саетзяновна –  
Старший преподаватель,  
Казанский федеральный университет,  
alsoukh@mail.ru*

**Author of the publication**

*Khakimzyanova Alsu Saetzyanovna –  
Senior Teacher,  
Kazan Federal University,  
alsoukh@mail.ru*

**УДК 372.8**

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БРИТАНСКИХ УЧЕБНИКОВ**

*Е.Н. Харापудько*

*ilenutsa@yandex.ru*

*Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена такой проблеме современного обучения, как всестороннее использование информационных технологий при формировании навыков говорения у учащихся школ Великобритании. Приводятся примеры практических заданий, которые мотивируют активное говорение учащихся и их вовлечение в процесс урока, где необходим навык говорения. Также в статье идёт речь об интеграции традиционно принятых и современных инновационных методах преподавания и о необходимости индивидуального подхода к учащимся. То есть дифференцированный подход ставится во главу угла при формировании всех навыков и умений во время изучения различных аспектов языка, и в первую очередь, говорения. Данная статья может быть полезной как учителям школ, так и студентам, изучающим методику преподавания английского языка.

**Ключевые слова:** информационные технологии, навыки говорения, учащиеся, учитель, методика

**Для цитирования:** Харापудько Е.Н. Формирование навыков говорения с использованием Британских учебников. *Казанский лингвистический журнал*. 2019; 4 (2): 149–156.

## **SKILLS FORMATION OF SPEAKING WITH REFERENCE TO BRITISH MANUALS**

*E.N.Kharapudko*

*ilenutsa@yandex.ru*

*Kazan Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of modern education, as a comprehensive use of information technology in the formation of speaking skills among students of the UK schools. Examples of practical tasks that motivate active speaking of students and their involvement

in the process of the lesson, where speaking skills are needed, are given. The article also deals with the integration of traditional and modern innovative teaching methods and the necessity of individual approach to students. That is, a differentiated approach is put at the forefront in the formation of all skills while studying various aspects of the language, and primarily speaking. This article can be useful for both school teachers and students studying teaching techniques of the English language.

**Keywords:** information technology, speaking skills, students, teacher, teaching techniques.

**For citation:** Kharapudko E.N. Skills Formation of Speaking with Reference to British Manuals. *Kazan Linguistic Journal*. 2019; 4 (2): 149–156. (In Russ)

Информационная технология, ориентированная на формирование навыков говорения, в школах Великобритании очень разнообразна. Но нас сейчас уже меньше пугает огромная крепость под названием иностранный язык, на вершине которой гордо реет флаг, чаще всего Британский. Последнее время, когда рынок образовательных технологий изобилует предложениями по самым разнообразным приемам изучения английского языка, вопрос, по какой методике вы преподаете, становится всё более актуальным, что свидетельствует о повышении культуры потребления интеллектуальной продукции. Каким же современным технологиям можно доверять? Пожалуй, стоит отдать предпочтение хорошо зарекомендовавшим себя технологиям, постепенно переходящим в разряд методической классики, то есть “Headway”, “Face to Face”, “New English File”. Но нельзя снимать со счетов и новые технологии «Английский за две недели», «Коммуникативная методика преподавания английского языка», «Эффективный экспресс метод».

Что касается Британских методик, они имеют ряд отличительных черт. Большинство из них разработано на основе интеграции традиционных и современных методов преподавания. Дифференциация по возрастным группам и многоуровневый подход дают возможность развития отдельной человеческой личности, влияют на ее мировоззрения, на систему ценностей, на умение мыслить. Другими словами, во главу угла ставится индивидуальный подход [2, С.64-69]. Не секрет, что все без исключения Британские методики нацелены на развитие четырёх языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. При этом большой акцент делается на использование аудио,

видео и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, в Британских школах формируют навыки необходимые человеку в современной жизни, например, умение делать доклад, вести электронную переписку, проводить презентации и т.д. Некоторые методики отличаются хорошей систематизацией материала. Пожалуй, Британские методики – лучший вариант для тех, кто хочет изучать «реальный английский» [7].

Есть необходимость подробно остановиться на формировании навыков говорения. Существует три основные причины, по которым учащиеся включаются в процесс говорения:

#### 1. Повторение

Давая учащимся возможность свободной дискуссии, вы даёте им шанс прорепетировать, то есть повторить ситуацию вне класса. Принимая участие в ролевой игре, например, на таможне аэропорта, они имеют возможность проиграть события в реальной жизни.

#### 2. Обратная связь

Задания по говорению, где учащиеся попытаются использовать все знания и умения в языке, обеспечивая обратную связь и для учителя, и для учащихся. Учитель может видеть, насколько хорошо его класс справляется с заданием, и какие языковые проблемы имеются в классе. Учащиеся тоже могут видеть, насколько легко они находят необходимую структуру или фразы, и что им нужно для улучшения навыков говорения. Языковая активность может принести огромное удовлетворение учащимся и под разумным руководством учителя может вдохновить их на дальнейшее изучения языка [5, С.3-7].

#### Занятия

Хорошая языковая активность может и должна быть высоко мотивированной. Если все учащиеся активно вовлечены в процесс говорения, и учитель имеет обратную связь, то они получают удовольствие от занятий. Здесь можно использовать большое количество интересных и развлекательных

заданий: ролевые игры, дискуссии, решения проблем, ситуативные игры и другие развлекательные моменты.

Вот несколько примеров формирования навыков говорения. Например, на начальном уровне вы прибегаете к приему обучения говорению, так называемому «информационному пробелу», где двое говорящих имеют две разные части информации и создают одно целое.

Самым популярным приемом для получения информации является задание под названием «опиши и нарисуй». Задание следующее: у одного из учащихся есть картина, которую он не должен показывать второму ученику. К слову, учителя в Британии иногда любят использовать картины в стиле сюрреализма: пустой дверной проем на пляже или поезд, выезжающий из камина [3, С.4-7]. Все что должен сделать второй учащийся, это нарисовать картинку, не глядя на оригинал, так, чтобы рисунок совпадал с ним. При этом художник задает вопросы, а ученик с картиной дает инструкции и описания. Задание «опиши и нарисуй» имеет много элементов активности фонетически, грамматически и лексически правильно оформленного говорения. Этот прием высоко мотивирован, где основной целью является коммуникативность учащихся в использовании языка [1, С.6-9].

Еще один пример, помогающий вызвать беседу или обмен мнениями, что позволяет учащимся самим руководить опросом или исследованиями. Если учащиеся планируют эти опросы сами, то их активное говорение становится еще более полезным. Допустим, что после прохождения темы Present Perfect tense, учитель хочет активизировать все языковые знания, то такое естественное использование этой темы, будет только на пользу учащимся.

Например, тема «Сон, как вы спите, как вы ведете себя во сне и т.д.». Прежде всего учитель рассказывает, что такое сон. Возможно, он рассказывает историю о бессоннице, о ночном кошмаре или о ком-нибудь, кто ходит во сне. Таким образом, он пытается дать учащимся как можно больший вокабуляр по теме. Например, dream, nightmare, walk in your sleep, heavy sleeper, light sleeper. Теперь учащиеся работают в парах и создают опросник, учитель



помогает, где необходимо. Все вопросы задаются в Present Perfect. Все это может выглядеть следующим образом:

### SLEEP QUESTIONNAIRE

Have you ever

- talked in your sleep?
- walked in your sleep?
- had a nightmare?
- fallen out of bed?

If your answer “yes”, describe the experience.

Далее учащиеся проводят опрос друг друга записывая все данные. В то время как они выполняют это задание, учитель слушает, подсказывает, где нужно, и только после окончания делает поправки, если есть такая необходимость. Здесь нужно отметить немаловажную деталь – как следует учителю корректировать ошибки в процессе говорения. Когда учащийся тренируется в произношении, учитель каждый раз должен исправлять ошибки. Но, если учитель, то же самое будет делать, внедряясь в процесс дискуссии, то это может нарушить течение беседы. Если в какой-то момент, когда учащийся высказывает свою точку зрения, а учитель говорит: «Подождите, Вы сказали ’’is’’, а следует говорить “are” – “повторите”, то дискуссия будет нарушена, а ее нить потеряна. Постоянные прерывания со стороны учителя разрушают цель обучения навыкам говорения [6, С.309-314]. Поэтому большинство учителей в британской школе во время процесса говорения учащихся стараются сесть сзади класса, записывая ошибки учащихся, как грамматические, так и стилистические. И только после беседы корректируют их.

Некоторые учителя сами активно вовлекаются в процесс говорения. Они могут спорить во время дискуссии или принимать участие в ролевых играх. Нет ничего плохого в этом, если учитель не начинает доминировать. Лучше всё же находится в стороне, наблюдать и слушать, а также контролировать процесс говорения. Учащиеся всегда высоко оценивают

учащего преподавателя, но в такой ситуации необходимо выдержать «золотую середину», то есть не увлекаться [4, С.2-6].

В заключении хотелось бы сказать, что глобальная информатизация общества, которая открывает широкие возможности для обучения и изучения иностранных языков посредством новейших информационных технологий способствует достижению основной цели обучения иностранным языкам – развитию коммуникативной компетенции, которая предполагает формирование способности к межкультурному взаимодействию в современном мире.

### Литература

1. *Анашкина И.Н.* Современные технологии обучения говорению // Некоммерческое Партнерство / Институт направленного образования ISSN 2309-1754, 2014. С. 6–9.

2. *Горбунова Т.С., Фахрутдинова А.В.* Применение аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки/ Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. Т. 218. № 2. С. 64–69.

3. *Косачёва И., Косачёва Ю.* Использование аутентичных видеокурсов в обучении английскому языку // Английский язык 1 сентября. №3. 2006. С. 4–8.

4. *Нестерова Н.В.* Информационные технологии в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. №8. 2005. С. 2–6.

5. *Оганджян Н.Л.* Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе // Английский язык 1 сентября. №6. 2005. С. 3–7.

6. *Фахрутдинова А.В., Гребцова С.В.* Критерии оценки речевой активности на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях России и за рубежом // Ученые записки КГАВМ. 2014. Т.219. С. 309–314.

7. *Martin Bygate.* Speaking. Oxford University Press.1987 Pp. 125.

## References

1. Anashkina, I.N. (2014). *Sovremennyye tekhnologii obucheniyu govoreniyu// Nekommercheskoe Partnerstvo. Institut napravlennogo obrazovaniya* [Modern technologies of teaching speaking] Publisher: non-profit Partnership "Institute of directed education", ISSN: 2309-1754. S.6–9. (In Russian)
2. Gorbunova, T.S., Fakhruddinova, A.V. (2014). *Primenenie adivizualnykh sredstv obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze// Uchernye zapiski/Kazanskoy Gosudarstvennoy akademii veterenarnoy meditsyny imeni N.E. Baumana.* [The use of audiovisual means of teaching foreign language in a non-linguistic university. Academic notes of the Kazan State Academy of Veterinary Medicine named after N.E. Bauman.]. T. 218. No. 2. S. 64–69. (In Russian)
3. Kosachev, I., Kosachev, Yu. (2006). *Ispolzovanie autentichnykh videokursov v obuchenii angliyskomu yazyku // Angliyskiy yazyk 1 sentyabrya.* [Using authentic video in English language teaching. English.] September 1 №3. S. 4–8. (In Russian)
4. Martin Bygate's Speaking. *Oxford University Press* 1987 125p. (In English)
5. Nesterov, N.I. (2005). *Infomatsyonnye tekhnologii v obuchenii angliyskomu yazyku// Inostrannyye yazyki v shkole.* [Information technology in English language teaching. Foreign languages at school.] No. 8. S.2–6. (In Russian)
6. Ohanjanian, N.L. (2005). *Elementy kommunikativnoy metodiki v obuchenii angliyskomu yazyku v sredney shkole. Angliyskiy yazyk 1 sentyabrya.* [Elements of communicative methods of teaching English in high school.] English. September 1 №6. S. 3–7.
7. Fakhruddinova, A.V. Grebtsova, S.V. (2014). *Kriterii otsenki rechevoy aktivnosti na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vysshykh uchebnykh zavedeniyakh Rossii I zarubezhom// Uchebnye zapiski KGAVM* [Criteria for assessing speech activity at a foreign language lesson in higher educational institutions of Russia and abroad. Academic notes of the KGAVM.]. T.219. S. 309 – 314.

**Автор публикации**

*Харапудько Елена Николаевна*  
*преподаватель*  
*Казанский федеральный университет*  
*Email: ilenutsa@yandex.ru*

**Author of the publication**

- *Kharapudko Elena Nikolaevna* –  
*Assistant professor*  
*Kazan Federal University*  
*Email: ilenutsa@yandex.ru*



**Казанский (Приволжский) Федеральный Университет  
Институт международных отношений  
Высшая школа иностранных языков и перевода  
проводят  
10-13 марта 2020  
I Казанский международный лингвистический форум**

**Цели форума:**

- Обеспечение обмена научными знаниями
- Привлечение молодежи в науку
- Формирование позитивного имиджа российской науки
- Информирование широкой общественности и потенциальных партнеров о результатах проводимых научных исследований в КФУ

**Основные направления работы форума:**

- **Теоретические проблемы современной лингвистики**
  - Сопоставительное изучение языков
  - Политическая лингвистика
  - Корпусная лингвистика
  - Лексикография
  - Европейские языки и культуры
  - Восточные языки и культуры
- **Перевод в XXI веке: вызовы эпохи и перспективы развития**
  - Перевод в аспекте межкультурной коммуникации
  - Аудиовизуальный перевод
  - Актуальные вопросы подготовки переводчиков
- **Иностранные языки в XXI веке: теоретические и практические аспекты функционирования**
  - XIII Международная конференция "Иностранные языки в современном мире"
  - Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в условиях глобализации
    - Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков
    - Цифровизация и дигитализация в обучении иностранным языкам
- **Научно-образовательное пространство вуза**
  - III Всероссийский научно-практический семинар для преподавателей иностранных языков вузов
  - IV Международная студенческая научно-практическая онлайн-конференция Bridging Professionals through University Language Education
  - IV Международная конференция молодых ученых «Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков»
  - Всероссийский конкурс на знание иностранных языков «Полиглот»
- **Научно-образовательное пространство школы**
  - Полилингвальное образование в республике Татарстан
  - Работа с одаренными детьми и олимпиадное движение в республике Татарстан

- Повышение квалификации учителей иностранных языков
- Дополнительное образование в области иностранных языков

• **Издательства в помощь лингвистам**

**Материалы форума будут опубликованы в журнале *Казанский лингвистический журнал* РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

**<https://kpfu.ru/imoiv/nauchno-issledovatel'skaya-rabota/nauchnye-zhurnaly/kazanskij-lingvisticheskij-zhurnal>**

**Предварительная программа форума:**

**10 марта 2020г.**

- Всероссийский конкурс на знание иностранных языков «Полиглот» совместно с Департаментом по молодежной политике, социальным вопросам и развитию системы физкультурно-спортивного воспитания КФУ
- III Всероссийский научно-практический семинар для преподавателей иностранных языков вузов
- Издательства в помощь лингвистам

**11 марта 2020г.**

- Всероссийский конкурс на знание иностранных языков «Полиглот» совместно с Департаментом по молодежной политике, социальным вопросам и развитию системы физкультурно-спортивного воспитания КФУ
- IV Международная студенческая научно-практическая онлайн-конференция Bridging Professionals through University Language Education
- IV Международная конференция молодых ученых «Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков»

**12 марта 2020г.**

**9.00 – 10.00** – Регистрация участников (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**10.00 – 11.00** – Открытие форума (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**11.00 – 13.00** – Пленарное заседание (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**13.00 – 14.30** – Обед

**14.30 – 17.00** – Пленарное заседание (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**17.00 – 18.00** – Встреча гостей в шоу-рум (универсальной телестудии) КФУ/

Экскурсия по городу/Экскурсия в музей КФУ

**13 марта 2020г.**

**9.00 – 10.30** – Тематические секции (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**10.30 – 11.00** – Кофе брейк

**11.00 – 12.30** – Тематические секции (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**12.30 – 14.00** – Обед

**14.00 – 15.00** – Мастер-классы (Высшая школа иностранных языков и перевода)

**15.00 – 16.00** – Закрытие форума

**Программа, ссылка для регистрации и требования к оформлению статьи будут размещены на сайте Высшей школы иностранных языков и перевода**