

КАЗАНСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал основан в июне 2018 года

2018, том 1, № 2 (1)

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

А.А. Шарипова (г. Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Г.К. Кенжетеева – 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. Шахоский – 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: 09.09.2018. Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 70x108 1/16. Тираж 500 экз.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Издательства Казанского университета

Адрес: ул. Профессора Нужи́на, 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, 2018

Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

KAZAN LINGUISTIC JOURNAL

The journal was founded in June 2018

2018, volume 1, No. 2 (1)

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

A.A. Sharipova (Kazan, Russia)

EDITORIAL BOARD

L.E. Bushkanets – Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, 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: 09.09.2018. 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, 2018

Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

СОДЕРЖАНИЕ

• Лингвистика и межкультурная коммуникация

А.В. Зорина. Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики).....	5
А.В. Лазарев, Г.В. Матушевская. Причины распространения английских заимствований в современном французском языке.....	14
С.О. Пупырева. Лексические и грамматические особенности заголовков спортивных и экономических статей в испанской прессе.....	24
И.М. Рахимбирдиева, Ю.М. Закирова. Цитирование в текстах песен группы Раммштайн (на примере песни «rosenrot»).....	34

• Литературоведение и лингвокультурология

Н.В. Антонова. Испанское ренессансоведение: через тернии к звездам.....	44
Е.Н. Торопова, И.М. Рахимбирдиева. Использование типографических средств в нетрадиционных функциях в современном романе.....	50
А.Н. Тушев. Л.Н. Толстой и Д.С. Мережковский: спор о сверхчеловеке.....	55
О.Р. Файзуллина. От киберпанка к нанопанку: научно-фантастический роман «Алмазный век, или букварь для благородных девиц» Н.Стивенсона.....	62
А.А. Хафизова, А.К. Гараева. Язык и стиль с. моэма в оценке критиков.....	67

• Инновационные методики и компетентностный подход в преподавании иностранных языков

И.Н. Айнутдинова, К.А. Айнутдинова. Реализация концепции массового открытого онлайн обучения в вузе средствами виртуальной обучающей среды moodle.....	72
А.И. Галеева, В.Л. Гатауллина. Развитие коммуникативной культуры при обучении испанскому языку.....	79
А.Б. Гарипова. Айттрекинг в методике обучения чтению на английском языке	86
Л.А. Гизятова. Социокультурный аспект преподавания иностранного языка.....	94
А.Р. Заболотская, Н.Ю. Мадякина. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей.....	99
С.З. Зарипова, С.М. Переточкина. Об использовании технологий обучения в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.....	109
Т.К. Иванова, С.Г. Колпакова, А.Ю. Юсупова. Использование тестов по иностранным языкам для мотивации при компетентностном подходе.....	116
И.Г. Кондратьева. Развитие рефлексивного и межкультурного потенциала студентов.....	123
И.Г. Корнева. Влияние потенциала иностранного языка на процесс жизненного самоопределения студента вуза.....	130
О.Ю. Морозова. Роль комплексного подхода к запоминанию иностранных слов в современном IT-пространстве.....	136
А.А. Шакирова. Роль иностранного языка в процессе интернационализации высшего образования.....	145

CONTENT

<ul style="list-style-type: none"> • Linguistics and Intercultural Communication 	
A.V. Zorina. English-language loan words in modern russian (by the example of the internet vocabulary).....	5
A. Lazarev, G. Matushevskaya. Causes of the widespread use of english borrowings in the modern french language.....	14
S.O. Pupyreva. Lexical and grammatical peculiarities of the headlines of sport and economic articles of the spanish press.....	24
I.M. Rakhimbirdieva, Yu.M. Zakirova. Citation in the texts of the Rammstein group (evidence from the song “rosenrot”)	34
<ul style="list-style-type: none"> • Literary and Cultural Linguistics 	
N.V. Antonova. Spanish renaissance studies: per aspera ad astra.....	44
E.N. Toropova, I.M. Rakhimbirdieva. Use of typographic tools in nonconventional functions in the modern novel.....	50
A.N. Tushev, L.N. Tolstoy and D.S. Merezhkovsky: the übermensch controversy.....	55
O.R. Fayzullina. From cyberpunk to nanopunk: science-fictional novel “The diamond age or a young lady’s illustrated primer by N. Stephenson.....	62
A.A. Khafizova, A.K. Garaeva. Language and style of s. maugham in the view of the critics.....	67
<ul style="list-style-type: none"> • Innovative Methods and Competence Approach In Teaching Foreign Languages 	
I.N. Ainoutdinova, K.A. Ainoutdinova. Implementation of the concept of massive open on-line education at university by means of the virtual learning system MOODLE.....	72
A.I. Galeeva, V.L. Gataullina. The development of communicative culture in teaching Spanish.....	79
A.B. Garipova. Eye-tracking in teaching methods of reading in English.....	86
L.A. Gizyatova. Socio-cultural aspect of foreign language teaching.....	94
A.R. Zabolotskaya, N.J. Madyakina. Language guess and its development (based on the example of students of non-linguistic specialities).....	99
S.Z. Zaripova, S.M. Peretochkina. Learning technologies in the process of intercultural communicative competence of university students.....	109
T.K. Ivanova, S.G. Kolpakova, A.Y. Yusupova. The use of tests in foreign languages for motivation in the competence approach.....	116
I.G. Kondrateva. Development of reflexive and cross-cultural potential of students.....	123
I.G. Korneva. The impact of the potential of a foreign language on the process of life self-determination of a university student.....	130
O.Yu. Morozova. The role of the comprehensive approach to the memorizing of words of a foreign language in the modern it space.....	136
A.A. Shakirova. Foreign languages in the process of higher education internationalization	145

**ЛИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

УДК 81'373.45

**АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ
(НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ЛЕКСИКИ)**

А.В. Зорина
azorina@mail.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема англоязычных заимствований в современном русском языке на примере использования англицизмов в сети-Интернет. Дается обоснование использования иноязычных заимствований и иноязычных вкраплений в русском языке. Статья содержит примеры использования англоязычных заимствований в текстах различной направленности, представленных в сети Интернет, а также способы словообразования новой лексики.

Ключевые слова: англицизмы, иноязычная лексика, англоязычные заимствования, англо-американизмы, иноязычные вкрапления, язык-реципиент, язык-источник.

Для цитирования: Зорина А.В. Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики) // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 5–14.

**ENGLISH-LANGUAGE LOAN WORDS IN MODERN RUSSIAN
(BY THE EXAMPLE OF THE INTERNET VOCABULARY)**

A.V. Zorina
azorina@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of Anglicisms used in the modern Russian language by the example of the words represented in the Internet network. The author justifies the use of foreign loan words and foreign language inclusions in the Russian language. The article contains examples of the use of English-language loan words in different kinds of texts presented on the Internet, as well as ways of word-building of new vocabulary in the Russian language.

Keywords: Anglicisms, loan words, English loan words, inclusion of foreign words, language-recipient, original language.

For citation: Zorina A. V. English-language loan words in modern Russian (by the example of the internet vocabulary) // Kazan linguistic journal, 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 5–14.

Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

По справедливому утверждению иностранных лингвистов, в мире не существует языка, который бы не имел в своем составе заимствованной иноязычной лексики [Hoffer, 2002, Haspelmath, 2009]. В последние десятилетия в связи с популяризацией английского языка и англоязычной культуры, словарный состав русского языка заметно пополнился новыми лексическими единицами. Существует два основных способа пополнения и обогащения языка: заимствования и словообразование. Процесс заимствования представляет собой перенесение любого элемента иностранного языка (морфемы, слова и т.д.) в другой язык в результате осуществления речевого общения [Ярцева, 2002].

Проблема иноязычных заимствований является предметом изучения отечественных и зарубежных исследователей уже на протяжении двух столетий и, тем не менее, в силу современных условий развития общества этот вопрос не перестает быть актуальным. Ряд ученых рассматривает заимствование не только как процесс, но и как результат, как продукт перехода языковой единицы из одного языка в другой [Clyne, 1987; Bowden, 2005; Takahara, 2002]. В связи с популяризацией Интернета последние три десятилетия охарактеризованы волной массовых заимствований англицизмов. В настоящее время масштабы «нашествия “престижных” англо-американизмов» [Савельева, 1995, с. 25-26] или англицизмов сократились, но, тем не менее, вопрос об адаптации новых заимствований из английского языка в различных системах языка-реципиента (семантической, графической, грамматической, словообразовательной и фонетической) остается актуальным [Hoffer, 2002].

Англицизмы, пришедшие в современный русский язык из других языков, имеют разную степень ассимиляции в языке-приемнике. Часть иноязычной лексики приобретает статус заимствований (полных или частичных), часть – иноязычных вкраплений.

По мнению Л. П. Крысина, внесшего значительный вклад в разработку проблемы иноязычных заимствований, необходимо разграничивать иноязычные заимствования и вкрапления [Крысин, 1968].

Заимствования – это лексические единицы, прошедшие постепенное проникновение в язык-приемник из языка-источника от разовых, случайных использований до полной словообразовательной адаптации в языковой системе языка-реципиента. Заимствования представляют собой “процесс, во время которого происходит постепенное продвижение от разовых, окказиональных использований данного заимствования, по пути его постепенного освоения средствами языковой системы и, в конце концов, включения его как полноправного элемента в систему языка-рецептора с присвоением характеристик, свойственных исконным единицам соответствующих классов” [Брейтер, 1997, с. 78]. По мнению Э. Ф. Володарской, иноязычные заимствования – это языковое явление, которое заключается в принятии одним языком лингвистического материала из другого языка в результате возникновения между ними экстралингвистических контактов [Володарская, 2002].

А. А. Леонтьев определяет заимствование как «иноязычное слово, выступающее в русском грамматическом оформлении, с русифицированной семантикой и в русифицированной звуковой форме» [Леонтьев, 1966, с. 62]. По мнению М. М. Маковского, к заимствованиям также необходимо относить и интернационализмы [Маковский, 1960], которые определяются как «лексические единицы, представляющие собой фонетические и морфологические варианты слов и морфем, распространившиеся из одного первоисточника в неродственные языки и имеющие в этих языках сходную семантику и графику» [Маковский, 1960, с. 44].

Выделяют следующие характерные черты заимствований:

1. Проникновение иноязычного элемента, подвергающегося ассимиляции, в структуру языка-приемника;
2. Заимствуются только отдельные лексические элементы в составе структуры языка; связи и отношения этих элементов с другими не заимствуются;
3. Осуществление процесса заимствования иноязычной лексики может происходить в случае кратковременных контактов или при отсутствии непосредственного контакта между носителями языка.
4. Заимствования не вносят в структуру языка какие бы то ни было заметные черты и тем самым не оказывают на нее существенного влияния [Баранникова, 1972].

В научных изысканиях отечественных лингвистов иноязычные вкрапления рассматриваются как «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических изменений» [Влахов, Флорин, 1980]; как слова или выражения, передаваемые в устной и письменной речи языка-реципиента графическими и фонетическими средствами языка-источника. Различают полное иноязычное вкрапление, частичное иноязычное вкрапление, русско-иноязычное или контаминированное вкрапление (явление «ломаной речи») и нулевое вкрапление [Листрова-Правда, 1986].

Среди англоязычных вкраплений, зафиксированных в устной и письменной речи современного россиянина, можно встретить следующие выражения:

1) полные иноязычные вкрапления – *I'll come back* – популярная фраза киногероя А. Шварцнегера из фильма «Терминатор», ставшая крылатым выражением и означающая «Я вернусь» (полное иноязычное вкрапление); *LOL* – употребляется в письменной речи (смс-сообщениях, электронных письмах неформального типа) – сокращенное *Lots of Love* (с любовью);

2) частичные иноязычные вкрапления, которые сохранили в языке-приемнике исконную графику языка-источника, особенности звучания и свою семантику – *easy* (легко); *call for paper* – используется в электронных информационных письмах-извещениях о предстоящей научной конференции, семинаре, симпозиуме и т.д. и означает приглашение принять участие в публикации научных изысканий; *deadline* (окончательный срок принятия материалов, документов). Данное частичное заимствование используется как в русской графике, сохраняя при этом грамматические признаки английского языка – *дедлайн*, так и в исконной графике – *deadline*.

3) К контаминированным вкраплениям можно отнести такое выражение «ломаного» английского языка как *фейсом об тейбл* (от англ. *face* – лицо и *table* – стол), под которым понимается состояние шока, изумления, вызванное у окружающих неожиданным или нестандартным (как правило, отрицательным) поведением одного или нескольких членов группы.

Включение иноязычных вкраплений «не принадлежат системе использовавшего их языка» и их появление в языке-приемнике как правило является отражением степени «знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи» [Крысин, 1968, с. 47]. В свою очередь появление заимствованной лексики в состав языка-реципиента обусловлено «необходимостью, вытекающей из коммуникативной функции языка» [Крысин, 1968, с. 49]. Заимствованная лексика появляется в языке-приемнике в результате необходимости обозначать новые явления или объекты, образование или создание которых произошло

в культуре языка-источника. Таким образом, например, в русском языке появились слова *компьютер* (от англ. *computer*) и *тостер* (от англ. *toaster*). Интересен тот факт, что английское слово *laptop* не прижилось в русском языке, а для обозначения переносного компьютера стали использовать другую лексическую единицу - *notebook* (*ноутбук*), под которой в свою очередь в английском языке понимается *тетрадь*.

Если одни ученые склонны различать понятия *иноязычные заимствования* и *иноязычные вкрапления*, то другие утверждают, что между этими понятиями не существует различия, либо оно представляется несущественным. Иноязычные вкрапления представляют начальный этап процесса адаптации иноязычной лексики в языке-приемнике [Карпова, 1977]. На первоначальных ступенях заимствования лексические единицы языка-источника могут употребляться в текстах языка-реципиента в качестве иноязычных вкраплений, не меняя при этом свой иноязычный облик [Ярцева, 2002].

Отметим, что в современном русском языке существует большое количество англицизмов, которые так прочно укоренились в русской лексике, что не воспринимаются носителями русского языка нового поколения как чужеродные. К таким словам можно отнести следующие лексические единицы, пришедшие из английского языка, – *тост* (*toast* – кусочек поджаренного хлеба), *тостер* *toaster* – приспособление для приготовления тоста), текст (*text*), *компьютер* (*computer*), *пирсинг* (*piercing* – прокалывание ушей, носа, бровей и др. в целях украшения), *лузер* (*loser* – неудачник), *снэк / снэки* (*snack / snacks* – легкие закуски, включающие шоколад, чипсы, орехи, сухарики и т.д.), *чипсы* (*chips* – жареный картофель). Как и в случае с ноутбуком, заимствованное и закрепившееся слово *чипсы* в русском языке обозначает тонкие ломтики хрустящего картофеля, в то время как в языке-источнике это лакомство известно под лексической единицей *crisps*, не закрепившееся в русском лексическом составе.

Большинство англицизмов проходят фонетическую и графическую адаптацию. Фонетическая адаптация заключается в том, что заимствованное иноязычное слово произносится на языке-приемнике с помощью его фонетической системы, нарушая тем самым правила фонетики языка-источника [Маринова, 2012].

Среди заимствованных в последние десятилетия англицизмов, преимущественно используемых в сети-Интернет, отмечаются лексические новообразования, которые постепенно из окказиональных слов (слова, не вошедшие в широкое употребление) переходят в статус неологизмов, т.е. слов, вошедших в общеязыковое употребление. В рамках данной работы нами было рассмотрены лексические единицы, заимствованные из английского языка на протяжении последних лет, и их производные, образованные различными способами словообразования, характерными для русского языка.

Материалом для исследования англицизмов, заимствованных в русском языке на современном этапе, послужили статьи, представленные в сети Интернет.

К англоязычным заимствованиям, которые перешли в категорию неологизмов или еще находятся на стадии перехода, можно отнести следующие лексические единицы, использование которых в современном русском языке было зафиксировано в сети-Интернет:

1. *Бодипозитив* и его производные *бодипозитивизм*, *бодипозитивица*, *подипозитивщик*, образованные путем добавления суффиксов *-изм*, *-щик*, *-щица* и морфемы женского рода *а*. Бодипозитивизм (от англ. *body* (*тело*) и *positive* (*позитив* – раннее заимствованное слово, означающее положительное отношение к ч-л. или к-л.) – феминистское движение, целью которого является борьба против навязывания стандартов красоты.

Примеры использования:

1) Заголовок к Интернет-статье «Азбука *бодипозитивизма*: главные слова, помогающие принять свое тело» (<https://www.glamour.ru/culture/society/azbuka-bodipozitivizma-glavnye-slova-chtoby-prinyat-svoe-telo>);

2) «Акции *бодипозитивщиц* вызывают негативную реакцию публики, и это правда» (там же);

3) «Движение *бодипозитива* представлено разными ресурсами» (<http://www.psychologies.ru/beauty/body/pochemu-bodipozitiv-vyizyivaet-tak-mnogo-negativa/>).

2. *Бодишейминг* (от англ. *body* (тело) и *shame* (стыдить, порицать, позорить) – критика, порицание недостатков внешности. Производные – *бодишеймер* (образование существительного мужского рода при помощи суффикса *-er*); *бодишеймеры* (добавление суффикса *-er* и морфемы множественного числа *-ы*).

Примеры использования:

1) «Оправдывается ли на самом деле попытка соответствовать канонам глянцевого внешнего, как требуют этого *бодишеймеры*?» (<https://kolobok.ua/semya/samorazvitie/chtotakoe-bodishejming-i-bodipozitiv-novaja-epidemija-v-sotssetjah-6943.html>);

2) «Сотрудников компании управления транспортной системой Лондона Transport for London (TFL) обвинили в *бодишейминге* после того, как они посоветовали людям носить подходящую для их тел одежду» (<https://regnum.ru/news/2408238.html>).

3. *Абьюз* (от англ. *abuse* – 1) оскорбление, брань, надругательство; 2) плохое, жестокое обращение; 3) оскорблять) – в русском языке используется в контексте «психологическое или физическое насилие, которое агрессор совершает систематически с целью подчинить себе волю другого человека» [Glamour,2018]; *абьюзер* – (от англ. *abuser* – обидчик; совершающий насилие).

Примеры употребления:

1) «Термин «созависимые» часто используется для описания отношений между жертвами *абьюза* и их *абьюзерами*, будь то описания, сделанные психологом-консультантом, терапевтом, другом или писателем» (<http://www.agressia.pro/abused-vs-codepended/>).

2) «*Абьюзеры* же лишают жертву независимости, причем часто незаметно для нее самой» (<https://www.glamour.ru/culture/society/azbuka-bodipozitivizma-glavnye-slova-chtoby-prinyat-svoe-telo>).

4. *Каминг-аут* (от англ. *coming out* (*обнаруживаться (о секрете)*), *становиться известным*) – процесс открытого и добровольного признания человеком своей принадлежности к сексуальному или гендерному меньшинству, либо результат такого процесса. Используется с глаголами «совершить», «сделать» – *совершить каминг-аут, сделать каминг-аут* (калька от англ. *take coming out – take* (сделать)).

Примеры использования:

1) «*Каминг-аут* позволяет сформировать глубокие узы: не только романтические отношения, но и более прочную дружбу» (<https://inosmi.ru/world/20140203/217128924.html>);

2) «Вы осознали свою ориентацию, приняли ее, и решили, что пришло время *совершить каминг-аут*» (<https://ru.wikihow.com/совершить-каминг-аут>).

5. *Хейтер* (от англ. *hater* (*ненавистник, недруг*)). Используется для обозначения человека, размещающего в соцсетях нелестные, а порой злые, агрессивные комментарии под фотографиями или высказываниями других пользователей.

Примеры использования:

1) «Хотя я замечаю, что оголтелых и бездумных *хейтеров* не так уж много, и заметное число людей готово к восприятию адекватных идей и к диалогу» (<http://www.psychologies.ru/beauty/body/pochemu-bodipozitiv-vyizyivaet-tak-mnogo-negativa/>);

2) «Но автор статьи знает, что ты, читатель Elle Girl, – не *хейтер*»; «...*хейтеры* бездумно болтаются в пространстве интернета и ищут, где оставить мерзкий след» (<http://www.ellegirl.ru/articles/heyteryi-kto-takie-i-kak-bez-nervov-ot-nih-otdelatsya/>).

6. *Фолловер, фолловить, отфолловить (зафолловить)* – термины относящиеся к системе Twitter. *Фолловер* (от англ. *follower* (последователь, приверженец, адепт, поборник, сторонник, поклонник, подражатель). При помощи суффиксов *-и-ть*, образующего несовершенный вид, был образован глагол *фолловить* (от англ. *follow* (следовать), который означает «возможность получения информации от человека или компании, просматривать информацию на личной странице пользователя в соцсетях (аккаунты)».

Производные, полученные аффиксальным способом словообразования при помощи префиксов *-от* и *-за* - *отфолловить (зафолловить)* несут негативную окраску и означают отказ от подписки и чтения одной из лент в Twitter.

Примеры употребления:

1) «Думай, прежде, чем *фолловить*» (заголовок к Интернет-статье) <https://vc.ru/flood/2407-dumay-prezhde-chem-follovit>;

2) «Вы пишете безграмотно? Вот из-за этого кстати тоже могут *отфолловить*» (сохранена авторская орфография) (<http://teenslang.su/content/>).

3) «*Фолловеры* не в первый раз ловят Викторию Боню на злоупотреблении фотошопом» (<https://scandar.ru/novosti-dom2/2685-follovery-vuyasnili-kak-bonya-vyglyadit-dofotoshopa-i-posle.html>).

7. *Аккаунт* (от англ. *account* (учетная запись) – страница в соцсетях, содержащая личные данные пользователя и дающая возможность общаться и делиться информацией.

Примеры использования:

1) Заголовок к Интернет-статье «Чиновники сдадут свои *аккаунты*» (<https://iz.ru/news/646799>);

2) Ваш аккаунт взломали (под взломом аккаунта подразумевается подбор логина и пароля посторонним лицом с целью использования в своих личных целях) ([https://www.igromania.ru/article/20224/Kak\(ne\)_poteryat_svoy_akkaunt.html](https://www.igromania.ru/article/20224/Kak(ne)_poteryat_svoy_akkaunt.html)).

8. *Андайт* (от англ. *update* (обновление) – обновление данных на странице пользователя в соцсетях.

Примеры использования:

1) «В процессе *андайтов* роботы Яндекса проводят индексацию ссылочной массы и текстового контента» (<https://www.markintalk.ru/kak-ispolzovat-apdejty-yandeksa-dlya-prodvizheniya-sajtov.html>).

9. *Хайп* (от англ. *hype* (назойливая реклама) – еще один термин, используемый по отношению к публичным личностям, обсуждаемым в СМИ и соцсетях. Человек, привлекающий к себе внимание, по словам интернет-пользователей, *ловит хайп* – о нем активно пишут в соцсетях, он в центре всеобщего внимания. В качестве примера могут послужить заголовки к Интернет-статьям: «Собчак призвали не ловить “хайп” ради “хайпа”» (<https://riafan.ru/994852-sobchak-prizvali-ne-lovit-khaip-radi-khaipa>); «Почему вокруг ICO

Телеграмм так много хайпа» (<http://popularcrypto.ru/2018/02/06/почему-вокруг-ico-телеграмм-так-много-ха/>).

Производными от слова *хайп* являются глаголы *хайпить*, *хайпануть* (т.е. создавать шумиху, с целью привлечения внимания), образованные путем добавления морфем *-и-ть* (хайп-и-ть) и морфем *-ан* и *-у-ть* (хайп-ан-у-ть).

Примеры использования:

1) «Автор письма призвала всех желающих *«хайпануть»* (прославиться – прим. ред.) на выдвижении в президенты остановиться» (сохранена авторская орфография) (<https://riafan.ru/994852-sobchak-prizvali-ne-lovit-khaip-radi-khaipa>).

10. *Краудфандинг* (от англ. *crowd* – толпа и *finding* – обнаружение, нахождение) привлечение финансовых ресурсов от большого количества людей.

Примеры использования:

1) Заголовок к Интернет-статье «Каким *краудфандинговым* площадкам можно доверять в России?» (<http://svoedelo-kak.ru/finansy/kraudfanding.html>);

2) Заголовок к Интернет-статье «*Краудфандинг* – новый способ финансирования» (<https://cyberleninka.ru/article/n/kraudfanding-novyy-sposob-finansirovaniya>).

11. *Агриться* (от англ. *angry* – злой) – злиться, сердиться. Глагол *агриться* можно встретить в современных художественных произведениях, представленных в сети Интернет.

Примеры использования:

1) «Если так и дальше продолжится, то к концу похода эта истеричка на меня всерьез *агриться* начнет. Или не в открытую отомстит, а исподтишка» (В. Кучеренко, И. Ольховская, «Бета-тестеры поневоле» http://litrpg.ru/read.php?id=271&chapter=0#start_read);

2) «Если у тебя все, то хватит меня отвлекать, – я не стал “*агриться*” на провоцирующие слова Анастасии и решил свернуть разговор» (В. Маханенко, «Путь Шамана. Все только начинается» <https://bookosean.net/read/b/29988/p/38>).

12. *Свайп* (от англ. *to swipe* – не отрываясь, проводить пальцем по экрану смартфона в нужном направлении).

Слово *свайп* вошло в состав современно русского языка с появлением сенсорных экранов. *Свайп* означает жест, которым пользователь смартфона (еще одно заимствованное слово от англ. *Smartphone* – телефон с большим количеством разнообразных функций (*smart* (умный) и *phone* (телефон)) или планшета прикладывает палец к экрану и, не отрывая его, скользит им в нужном направлении. Например, при помощи свайпа выводят *гаджеты* из режима блокировки. Также *свайп* помогает листать страницы электронных книг, просматривать фотографии в фотогалереи Смартфона. *Свайп* – это способ ввода текста, без отрыва пальца от сенсорного экрана. Слово *свайп* приобрело популярность с ростом числа пользователей приложения для быстрых знакомств Tinder, где *свайп* влево означает, что фото незнакомца/незнакомки не нравится, а *свайп* вправо – знак того, что пользователь готов к знакомству.

Примеры использования:

1) Заголовок к Интернет-статье «Анатомия *свайпа*: Как пользователи Tinder выбирают друг друга» (<https://therunet.com/articles/6872>).

13. *Лук* – синоним слова *имидж*, которое также является англицизмом, прочно «осевшем» в составе русского языка. Слово *лук* происходит от английского существительного *a look* (внешность, наружность, облик, вид) и в последнее время часто используется в молодежном слэнге, а также в Интернет-статьях, посвященных моде.

Примеры использования:

1) Создать удачный лук – вот задание каждого дизайнера в наше время (<https://womanadvice.ru/chto-takoe-luki-v-mode>);

2) К классическому осеннему «луку» (skinny, футболка, косуха) можно добавить клетчатую или голубую джинсовую рубашку (<https://www.cosmo.ru/fashion/trends/8-prostyh-sposobov-sdelat-tvoy-obraz-stilnym/#part2>).

Все приведенные в исследовании примеры англо-американских заимствований подверглись грамматической адаптации в русском языке, которая заключается в появлении у большинства слов категорий рода, числа и падежа. Кроме того, большинство заимствованных слов меняют свою изначальную фонетическую форму. Например, в слове *фолловер* (*follower*) английский звук ‘w’ в русском языке традиционно заменяется на ‘в’; звук ‘r’ в окончании ‘-er’ английских существительных, образованных от глаголов, не произносится в английском языке, но произносится в русском – *хейтер*, *фолловер*, *лузер* и т.д.

Большинство из приведенных примеров лексических новообразований находятся на этапе адаптации. Иноязычные лексемы варьируются, русифицируются с точки зрения грамматики, образуя различные производные. Этот процесс носит комплексный, поэтапный характер и современным англицизмам предстоит пройти определенный путь, чтобы закрепиться в русском языке.

Литература

1. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 88–98.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М.: Изд. АО «Диалог-МГУ», 1997. 156с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 343 с.
4. Володарская Э.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 96–111.
5. Карпова В.В. Неосвоенная иноязычная лексика и ее стилистическое использование в романе М.Горького «Жизнь Клима Самгина» // Проблемы диахронического анализа грамматического строя русского языка. М., 1977. Вып. 10. С.165–174.
6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 208 с.
7. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. 1966. Вып. VII. С. 60–68.
8. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
9. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986. 144 с.
10. Маковский М.М. К проблеме так называемой “интернациональной” лексики // Вопросы языкознания. 1960. № 1. С. 44–51.
11. Савельева Л.В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности // Язык и этнический менталитет. Петрозаводск, 1995. С. 25–44.
12. Bowden J. Lexical borrowing. In Encyclopedia of Linguistics. New York: Taylor & Francis, 2005. Pp. 620–622.

13. Clyne M.G. History of Research on Language Contact // In Sociolinguistics-Soziolinguistik. Vol. 1. Berlin: de Gruyter, 1987. Pp. 452–459.
14. Haspelmath M. Lexical Borrowing: Concepts and Issues // In Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook. Berlin: de Gruyter, 2009. Pp. 35–54.
15. Haugen E., Mithun M., Broselow E. Borrowing. In International Encyclopedia of Linguistics. Oxford: Oxford Univ. Press, 2003. Pp. 242–249.
16. Hoffer B.L. Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview. // Intercultural Communication Studies. 2002. XI-2. Pp. 1–36.
17. Takahara K. Bilingual Neologism: a Loan Linguistic Strategy in Current Japanese. // Intercultural Communication Studies 2002. XI-2. Pp. 37–50.

References

1. Barannikova, L.I. (1972). *Sushchnost' interferentsii i spetsifika ee proiavleniia* [The essence of interference and the specificity of its manifestation] // Problemy dvuiazychiia i mnogoiazychiia. M.: Nauka, pp. 88–98. (In Russian)
2. Breiter, M.A. (1997). *Anglitsizmy v russkom iazyke: istoriia i perspektivy* [Anglicisms in Russian: history and perspectives]. M.: Izd. AO «Dialog-MGU», 156 p. (In Russian)
3. Vlakhov, S., Florin, S. (1980). *Neperevodimoe v perevode* [Untranslatable in translation]. M.: Mezhdunarodnye otnosheniia, 343 p. (In Russian)
4. Volodarskaia, E.F. (2002). *Zaimstvovanie kak otrazhenie russko-angliiskikh kontaktov* [Borrowing as a reflection of Russian-English contacts] // Voprosy iazykoznanii. № 4. Pp. 96–111.
5. Karpova, V.V. (1977). *Neosvoennaia inoiazychnaia leksika i ee stilisticheskoe ispol'zovanie v romane M. Gor'kogo «Zhizn' Klima Samgina»* [Unassimilated foreign language vocabulary and its stylistic use in M. Gorky's novel “The Life of Klim Samgin”] // Problemy diakhronicheskogo analiza grammaticheskogo stroia russkogo iazyka. M., Vyp. 10. Pp.165–174. (In Russian)
6. Krysin, L.P. (1968). *Inoiazychnye slova v sovremennom russkom iazyke* [Foreign words in modern Russian]. M.: Nauka, 208 p. (In Russian)
7. Leont'ev, A.A. (1966). *Inoiazychnye vkrapleniia v russkuiu rech'* [Foreign language blotches in Russian speech] // Voprosy kul'tury rechi. V. VII. Pp. 60–68. (In Russian)
8. Iartseva, V.N. (2002). *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. M.: Bol'shaia ros. entsikl., 709 p. (In Russian)
9. Listrova-Pravda, Iu.T. (1986). *Otbor i upotreblenie inoiazychnykh vkraplenii v russkoi literaturnoi rechi KhIX veka* [Selection and use of foreign language interspersions in the Russian literary speech of the 19th century]. Voronezh: Izd-vo VGU, 144 p. (In Russian)
10. Makovskii, M.M. (1960). *K probleme tak nazyvaemoi “internatsional'noi” leksiki* [To the problem of the so-called "international" vocabulary] // Voprosy iazykoznanii. № 1. Pp. 44–51. (In Russian)
11. Savel'eva, L.V. (1995). *Sovremennaia russkaia sotsiorechevaia kul'tura v kontekste etnicheskoi mental'nosti* [Modern Russian Socio-Speech Culture in the Context of an Ethnic Mentality] // Iazyk i etnicheskii mentalitet. Petrozavodsk, pp. 25–44. (In Russian)
12. Bowden, J. (2005). *Lexical borrowing*. In *Encyclopedia of Linguistics*. New York: Taylor & Francis, pp. 620–622. (In English)
13. Clyne, M.G. (1987). *History of Research on Language Contact* // In Sociolinguistics-Soziolinguistik. Vol. 1. Berlin: de Gruyter, pp. 452–459. (In English)

14. Haspelmath, M. (2009). *Lexical Borrowing: Concepts and Issues* // In *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. Berlin: de Gruyter, Pp. 35–54. (In English)
15. Haugen, E., Mithun, M., Broselow E. (2003). *Borrowing*. In *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford Univ. Press, Pp. 242–249. (In English)
16. Hoffer, B.L. (2002). *Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview*. // *Intercultural Communication Studies*. XI-2. Pp. 1–36. (In English)
17. Takahara, K. (2002). *Bilingual Neologism: a Loan Linguistic Strategy in Current Japanese*. // *Intercultural Communication Studies* XI-2. Pp. 37–50. (In English)

Автор публикации

Зорина Анна Владимировна - к.п.н., доцент
кафедры европейских языков и культур,
Высшая школа иностранных языков и
перевода Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Казань,
Россия; ул.Кремлевская, 18, 420008
г. Казань, Россия,
E-mail: azorina@mail.ru

Authors of the publication

Zorina Anna Viktorovna - Associate Professor,
PhD, Department of European Languages and
Cultures, Higher School of Foreign Languages
and Translation Kazan (Volga Region) Federal
University, Kazan, Russia;
Kazan Federal University, 18 Kremlevskaya St.,
420008 Kazan, Russia,
E-mail: azorina@mail.ru

Поступила в редакцию 05.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.

УДК 811.133.1+81'373.45+81-115

ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Лазарев, Г.В. Матушевская
thethinice1@rambler.ru, galamatou@yandex.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются причины широкого распространения англицизмов во французском языке, представлены мнения французских лингвистов, касающихся массового проникновения английских заимствований в лексику французского языка, приводятся примеры нормативных документов, направленных на торможение проникновения иноязычной лексики во французский язык, фактов общественной реакции на использование английских заимствований во французском языке. Автор приводит примеры английских заимствований из разных частей речи, сфер функционирования в современном французском языке; рассматривает явление параллельного использования заимствований и занглийского языка, и их французских эквивалентов, дает примеры синонимии лексических единиц французского языка и английских заимствований. Автор рассматривает случаи многозначности английских заимствований во французском языке, а также явление омонимии. Он приходит к выводу о неизбежности роста количества

английских заимствований и необходимости этой лексики в современном французском языке.

Ключевые слова: лингвистика, французский язык, английский язык, заимствования, синонимия, омонимия.

Для цитирования: Лазарев А.В., Матушевская Г.В. Причины распространения английских заимствований в современном французском языке // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 14–24.

CAUSES OF THE WIDESPREAD USE OF ENGLISH BORROWINGS IN THE MODERN FRENCH LANGUAGE

A. Lazarev, G. Matushevskaya

thethinice1@rambler.ru, galamatou@yandex.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article gives the reasons for the widespread use of Anglicisms in French, presents the views of French linguists regarding the massive penetration of English borrowings into the vocabulary of the modern French language, provides examples of regulatory documents aimed at limiting of the penetration of foreign language vocabulary into French, facts of public reaction to the use of English borrowing in the French language. The author cites examples of English borrowings from different parts of speech, spheres of functioning in modern French; considers the phenomenon of the parallel use of borrowings from the English language and their French equivalents; gives examples of synonymy of lexical units of the French language and English borrowings. The author considers cases of the polysemy of English borrowings in French, as well as the phenomena of their homonymy. He comes to the conclusion that the number of English borrowings will be growing and that this vocabulary is necessary in modern French.

Keywords: linguistics, French, English, borrowings, synonymy, homonymy.

For citation: Lazarev A.V., Matushevskaya G.V. Causes of the widespread use of English borrowings in the modern French language // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 14–24.

Наряду с международным *lingua franca*, которым в современном профессиональном общении является «глобальный английский» [*Nerrière*], в современных языках образуются пласты лексики, насыщенные англо-американскими заимствованиями. Так называемый *franglais* [Makhoul-Yatim] получил широкое распространение в современном французском языке. В начале 21 века несмотря на предпринимаемые со стороны государства меры по защите французского языка от иноязычных заимствований (закон Ба-Лориоля, закон Тубона), деятельности Французской Академии и Высшего совета по аудиовизуальным средствам (CSA), предлагающего на своём сайте французские эквиваленты английским

заимствованиям [Conseil Supérieur de l'audiovisuel], а также сюжеты юмористического содержания, направленные на ограничение англо-американских заимствований, статьи во французской прессе об англицизмах, которые необходимо исключить из профессионального общения [Jacob], конкурс на RFI "Speakons français", мы наблюдаем усиления процесса проникновения англо-американизмов во французский язык. Массовое проникновение англо-американской лексики, в частности, «калифорнизмов» во французский язык, вызывает беспокойство и лексикографа Алана Рейя. Их широкое распространение учёный связывает с Силиконовой долиной, расположенной в Штате Калифорния в США [Culturebox]. Лингвист Клод Ажеж не видит угрозы для французского языка, указывая на то, что при общении необходимо отдавать приоритет французскому эквиваленту английского заимствования [Toussaint]. По словам Жана Прюво, профессора университета Сержи-Понтуаза, французский язык «защищается самостоятельно»: часть заимствований выходят из употребления, уступая место французским эквивалентам. Существительные *teen-ager*, *walk-man*, *self-service*, *software* вышли из моды, а их место заняли: *adolescent (ado)*, *baladeur*, *libre-service*, *logiciel* [Pruvost, с. 20]. По мнению французского переводчика Кзавье Комба «мы являемся свидетелями поворотного момента в истории языков, и массовое обогащение лексики французского языка происходит главным образом за счет заимствований из единственного внешнего источника, которым является английский язык». Можно говорить о некоей «идеологии и влиянии не только на язык, но и на культуру» [Gardette]. Количество англо-американских заимствований в словарном запасе французского языка выросло с 5 % в 2001 году до 10 % в 2016 году [Franceinfo]. Согласно данным статистики, опубликованной в 2016 г. французским изданием *LeParisien*, 90 % французов используют англо-американизмы в повседневном и профессиональном общении [Mongaiillard].

Целью данного исследования является описание причин массового проникновения англо-американских заимствований в современный французский язык.

Расширение использования англицизмов во французском языке, происходит на фоне снижения уровня знания французами английского языка [EE EPI] и объясняется рядом причин. Их употребление не ограничивается языковой ленью французов, как об этом говорит Жан Майе [Mongaiillard], или тем, что заимствования звучат более современно, модно и стильно, как об этом говорит член CSA Патрис Желине [Asselot].

Можно предположить, что в основе массового распространения англицизмов в современном французском языке лежит так называемое породнение языков, идея о котором была высказана И. А. Бодуэном де Куртенэ в работе «Язык и языки» (1904), и разработанная Н. С. Трубецким, который писал: «...Рядом с родством языков мы должны принять тоже их свойство ("породнение"), как результат взаимного влияния, равно как и общих условий существования и хронологической последовательности, сменяющих друг друга поколений» [Балалыкина, с. 1228]. «Породнение» французского и английского языков ярко проявляется на уровне лексики: заимствования из французского языка, по мнению некоторых лингвистов, составляют половину лексического состава современного английского языка [Robert, с.16]; наличие большого количества слов-омографов; часть заимствования из английского во французский язык представляют слова, заимствованные английским языком ранее из французского и вернувшиеся в язык с измененным значением [Walter, с. 109-110]: *cash* (от стар. фр. *caisse*), *toast* (от стар. фр. *tosté*), *spoiler* (от стар. фр. *espoillier*).

Одной из причин распространения англо-американской лексики во французском языке можно считать присутствие англоязычного населения, проживающего на территории Франции. К 2014г. количество проживающих во Франции британцев достигла 150 000. В некоторых коммунах Аквитании, в которых отмечается исход коренных жителей, их количество составляет до 15% от численности населения [Insee, Recensement de la population 2014 exploitation principale]. Выходят периодические издания и телеканалы на английском языке. По мнению Клауса Бокманна, английский язык, не входящий в список Серкилини, в некоторой степени может считаться одним из региональных языков Франции [Bochmann, с. 761].

Англо-американизмы используются для описания явлений, пришедших во франкоязычную культуру и не имеющих в ней аналогов. К первой группе относятся заимствования, описывающие общеизвестные факты действительности. Примером может служить традиционная французская цепочка: *boulangerie – pâtisserie – viennoiserie*, которая со временем дополнилась англицизмами *sandwicherie – snacking (snack-bar)*. Все большую популярность приобретают явления, описываемые экзотизмами: *doggy bag, street-food, meal-kit, drive (acheteraудrive)*, в том числе заимствования, описывающие явления, известные узкому кругу людей: *arm kitting, punch needle*.

Возникают явления, частично копирующие явления, описываемые английскими заимствованиями и не существующие в англоязычном мире. Примером может служить англицизм *speed-dating*, описывающий вечеринки, на которых приглашенные участвуют в мини-свиданиях с целью знакомства. Так *ferme (farm)-dating* представляет собой встречу французских фермеров с потенциальными покупателями их хозяйства.

Термином *job-dating* описываются мини-собеседования, во время которых соискатели могут встретиться с потенциальными работодателями. Общим для трех видов встреч являются короткие по продолжительности, около семи-десяти минут, следующие одна за одной, мини-беседы, во время которых стороны обмениваются информацией, помогающей им узнать больше друг о друге, об их собственности. Одним из условий таких встреч является обмен собеседниками.

Англо-американизмы служат для описания социальных и политических явлений, происходящих в современном обществе (*fake-news, coworking, coliving, Brexit*). Одним из факторов массового проникновения англо-американских заимствований во французский язык на сегодняшний день служит появление нового типа экономических отношений: «уберизация» (фр. «*ubérisation*») [Bauduin] экономики, переход её в интернет, например в секторе гостиничного бизнеса (кампания «AIR BNB»). Создание первых стартапов во Франции происходило с использованием опыта американских предпринимателей, на основе разработанных американскими компаниями технологий [Cassini]. По этой причине терминология стартапов состоит главным образом из англо-американских заимствований: *bad leaver, bot, blockchain, earn-out, goodwill* и др.

К популяризации и распространению англо-американских заимствований приводят явления в сфере новейших технологий, обмена информацией, в том числе в области духовной культуры и образования: *instagirl, booktubeur, blogosphere, mass following, twittérature, twictée*. Основу лексики субкультуры компьютерных игр составляет англо-американская лексика. Английские заимствования в лексике молодежного сленга, «лаборатории живого французского языка» [Vincenti с. 13], *crew (bande d'amis, groupe), splif (joint), clasher (sedisputer), moula (argent), punch line (réplique coup de poing); izi (от англ. easy)* в значении

facile, faya (от англ. *fire*) в значении *bonne ambiance* [Vincenti, с. 94], *deuspi* («верлан» от англ. *speed*), *означающее être pressé, rapidement*, являются одним из маркеров молодежной музыкальной уличной культуры рэпа.

Английские заимствования более кратко и емко передают информацию. Что является важным фактором в эпоху коротких электронных сообщений в сфере профессиональных и деловых контактов: *workflow, layout, backup, matcher, overbooker, burnout, feedback, standby, cash, cross mapping, KPI, FYI* и др. Их устойчивому употреблению способствует тот факт, что при замене заимствования французским эквивалентом, часто необходимо использовать описательный оборот языка реципиента. В языке социальных сетей глагол *blacklister* используется в значении *mettre dans la liste noire, follower* – «*personne qui a choisi de suivre les tweets d'un autre utilisateur*» Англицизм *e-learning* используется вместо *formantion en ligne*, *timing* заменяет *emploi du temps*, *warning* может использоваться вместо *feux de detresse*, *scoop* вместо *information en exclusivité* [Académie française. Dire ne pas dire].

Одной из причин распространения английских заимствований является популяризация терминов профессиональной лексики, переход их в другие профессиональные сферы и стили языка. Глагол *briefier* использовавшийся ранее в языке дипломатов используется в разговорной речи в значении *mettre au courant de la situation: il faut briefier les enfants!*; слово *planning*, означавшее *un plan de travail, emploi du temps, programme de travail*, становится термином психологии *planning familial* [Larousse] и может употребляться применительно к организации торжественного события: *planning du mariage*. Сегодня мы можем употреблять это слово в значении «организация личного времени»: *élaborez un planning indiquant vos nouveaux objectifs et expliquant ce que vous êtes prête à faire pour les atteindre* [Smallin, с.14].

В процессе заимствования может иметь место расширение или сужение значения исходного слова, а также появление у него новых значений [Lopatnikova, с. 156]. По нашему мнению, это является одной из причин увеличения количества заимствований в речи. Глагол «*to zap*», одним из значений которого в английском языке является значение «*to change channels on a television by using a remote control*» [Longman], именно с этим значением был заимствован французским языком. Однако в процессе ассимиляции значение глагола расширилось, и на данный момент при сохранении своего первоначального значения в разговорной речи он используется в значении «*oublier*» («забыть», «выкинуть из головы»): «*J'ai complètement zappé mon rendez-vous!*»; «*Cette fille est jolie mais je l'ai zappée de ma vie!*», а также в значении «*papillonner, consulter en désordre*» [Morgvan, с. 777].

Английские заимствования употребляются в качестве эвфемизмов. Слово *black* (*keubla* «верлан») употребляется по отношению к темнокожим и вытесняет французское слово *noir* и его вариант *renoi*. По нашим наблюдениям, англицизм *senior* используется вместо французского *personne âgée*, *être soft* употребляется вместо *être tranquille*, *manspreading* вместо *syndrome de couilles de cristal, pipi-room* вместо *toilettes*.

Отмечается употребление английских заимствований в качестве метафоры: *patchwork de paysages* вместо *diversité de paysages*, *être dans le starting block* вместо *être près à bondir sur une occasion*, *être doté de warning* вместо *avoir du bon sens* [Reza, с.72].

Англицизмы участвуют в появлении новых устойчивых выражений во французском языке: *être skotché* (*être surpris*), *être enbad* (*être déprimé*), *être off* (*ne pas être joignable par téléphone*), *faire un break* (*s'accorder une pause*), *faire un burnout* (*avoir le syndrome*

d'épuisement professionnel), *faire le buzz* (*faire parler de soi dans les médias*), *avoir un feeling avec quelqu'un* (*s'entendre bien*), *avoir le swag* (*être bien habillé, être classe*), *être speed*.

Особенностью англицизмов, которые описывают глобальные социально - экономические процессы, а также неразрывно связанные с ними инновации в области передачи и обмена информацией, является то, что они участвуют в процессе активной лексической деривации: *Uber – ubériser – ubérisation- ubérisable*; *Facebook – facebooker (défacebooker) – facebookeur (-euse) – facebookien*, что отличает их от ранее проникших в язык заимствований, обозначающих марку изделия: *post-it, frigidaire, kleenex* и не образующих словообразовательные ряды.

К одной из причин распространения англицизмов можно отнести образование во французском языке новых слов с помощью приставок, суффиксов. Так с помощью французской приставки *re-* образуются глаголы со значением повторения действия: *reposter, retwitter*, от английского *look* образуется глагол *relooker* со значением *moderniser, modifier* [Maillet, с. 101]. Согласно нашим наблюдениям в языке французской молодежи появляются стилистически и эмоционально окрашенные формы превосходной степени с суффиксом *-issime* прилагательных *coolissime, topissime: C'esttopissime! Un play liste coolissime*. При помощи заимствованной в английском языке приставки *e-* образуются слова, относящиеся к новым технологиям, цифровой передачи информации: *e-médecine, e-santé, e-commerce, e-sportif*. С помощью суффикса *-ing* образуются ложные англицизмы: *forcing, mapping, brushing*.

Широкому распространению англо-американских заимствований способствует образование глаголов первой группы при помощи суффикса *-er*: *selfi – selfier, hashtag – hashtaguer, blog – bloguertosquat – squatter, tolike – liker, tochat – chatter, tospoil – spoiler, toboost – booster*.

Отмечается переход из имен собственных в имена нарицательные. Например, появление неисчисляемых существительных, образованных от имен собственных: *google, internet, wi-fi: c'est du google, il y a de l'internet, tu as du (de la) wi-fi*. Распространению английских заимствований способствует их многозначность, приобретение ими переносных значений, а также явление омонимии. Примером полисемии может служить глагол *flasher*, общим семантическим элементом значений которого является наличие «мгновенного импульса»: *flasher une voiture (enregistrer l'image d'une voiture au moyen d'un radar), flasher un QR code (lire un QR code), flasher une clé USB (mettre à jour une clé USB), flasher sur une fille (être séduit par une fille), flasher sur une voiture (être intéressé par une voiture), le pull flashe (le pull brille), les lumières de la rue flashent (les lumières de la rue clignent, scintillent), la vodka qui flashe, flasher au dessus (avoir une idée à un sujet)*

Из популяризации и расширения сферы использования англицизма *low-cost* (*train low-cost, voiture low-cost, vacances low-cost*), служившего для описания недорогих авиарейсов *vol low-cost*, у него появляются переносные значения: *terrorisme low-cost, génération low-cost*.

Примером омонимии английских заимствований во французском языке служит субстантивированное прилагательное *black*, обозначающее человека с черным цветом кожи и существительное *black*, употребляющееся со значением «неофициальная, нелегальная работа» *Un grand black avec une touffe à la Doc Gynéco! Tontaf, il est légal? — Non, c'est du black!* [Le Dictionnaire de la Zone].

Англицизм *too much* используется как синоним французского наречия *trop*. Можно предположить, что это является одним из случаев заполнения лексической лакуны, образующейся в современном французском языке. Так в разговорной речи наречие *trop* (*слишком*) используется в значении *très* (*очень*): *Elle est trop mignonne* вместо *Elle est très*

mignonne. Образуется лексическая лакуна, которая заполняется англицизмом *too much*: *Elle est tout much* вместо *elle en fait trop*, *ça commence à faire too much*, вместо *ça commence à faire trop*.

Итак, на сегодняшний день английский язык ассоциируется с успехом и благополучием, описывает прогрессивные явления в экономике и сфере высоких технологий. Проникая во французский язык, англицизмы становятся маркером, указывающим на принадлежность к возрастной, профессиональной или социальной группе, становятся транслятором англо-американской культуры. Массово проникая во французский язык во все стили речи, переходя из одного стиля в другой, обладая многозначностью, нюансами значения, отсутствующими у французских слов, англо-американизмы обогащают лексический состав французского языка, но в то же самое время приводят к обеднению и однообразию речи. Массовое проникновение англо-американских заимствований во французский язык является закономерным, а их присутствие в языке необходимым. Что предполагает более глубокое изучение причин проникновения англо-американских заимствований и способов их адаптации во французской языковой системе, стилевой и социальной принадлежности этой лексики, ставит вопрос о языковой дискриминации, о языке как средстве передачи традиционной культуры, его эстетической роли, качестве передаваемой информации, влиянии заимствований на языковую норму современного французского языка.

Литература

1. Académie française. Dire ne pas dire: scoop. 2015. // URL: <http://academie-francaise.fr/scoop> (дата обращения: 11.09.2017)
2. Asselot C. L'invité médias. Patrice Gélinet: Les anglicismes dans les médias: c'est parfois ridicule! Franceinfo. Youtube. 2016. // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=APXKLiXZOfo> (дата обращения 12.08.2018)
3. Bauduin C. Ubérisation de l'économie: quel est le sens réel de cette expression à la mode. 2016. // URL: <http://www.rtl.fr/actu/conso/uberisation-de-l-economie-quel-est-le-sens-reel-de-cette-expression-a-la-mode-7781488406> (дата обращения 11.10.2018)
4. Bochmann K. L'Anglais en France. Histoire sociale des langues françaises. Presse Universitaire de Rennes, 2013. 906 p.
5. Cassini S. Le start-up, miracle ou mirage. Le Monde. 2017. // URL: http://www.lemonde.fr/festival/video/2017/09/27/les-start-up-miracle-ou-mirage_5192457_4415198.html (дата обращения 02.10.2018)
6. Conseil Supérieur de l'audiovisuel. Anglicismes: les équivalents français recommandés. Conseil Supérieur de l'audiovisuel. 2016. // URL: <http://www.csa.fr/Proteger/Medias-audiovisuels-et-Francophonie/Anglicismes-les-equivalents-francais-recommandes> (дата обращения 10.09.2018)
7. Culturebox. Alain Rey: La langue française est menacée par le californisme. L'invité du 13 heures. France 2. 2016. // URL: <http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/essais-documents/interview-alain-rey-la-langue-francaise-est-menacee-par-le-californisme-247537> (дата обращения 20.09.2018)
8. EE EPI. Indice de compétence en anglais EF. 2018. // URL: <https://www.ef.fr/epi/regions/europe/france/> (дата обращения 23.08.2018)

9. *Franceinfo*. La langue française comporte 10 % d'anglicismes. 2016. // URL: https://www.francetvinfo.fr/societe/education/la-langue-francaise-comporte-10-d-anglicisme_1361983.html (дата обращения 19.08.2018)
10. *Gardette H.* Jusqu'où imposer la langue de Molière. *Franceculture*. 2017. // URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/du-grain-moudre/jusquou-imposer-la-langue-demoliere> (дата обращения 12.09.2018)
11. *INSEE*. Un quart des Britanniques vivant en France sont néo-aquitains. 2017. // URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3125028#titre-bloc-6> (дата обращения 11.09.2018)
12. *Jacob J.B.* Vingt anglicismes à banir de toute urgence. *Le Figaro*. 2017. // URL: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/08/14/37003-20170814ARTFIG00003-vingt-anglicismes-a-bannir-de-toute-urgence.php> (дата обращения 09.09.2018)
13. *Lopatnikova N.N.* Lexicologie du français moderne. Moscow: Vyschaya shkola, 2006. 335 p.
14. *Maillet J.* Langue française: arrêtez le massacre! Paris: Les éditions de l'Opportun, 2014. 295 p.
15. *Makhoul-Yatim A.* Trop d'anglicismes sont entrés dans la vie courante des Français. *France 24*. 2010. // URL: <http://www.france24.com/fr/20100331-trop-danglicismes-sont-entres-vie-courante-francais> (дата обращения 10.09.2018)
16. *Mongillard V.* Vocabulaire: on parle tous franglais. *Le Parisien*. 2016. // URL: http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/on-parle-tous-franglais-16-03-2016-5630343.php#_=_ (дата обращения 12.09.2018)
17. *Nerrière J.-P.* Globish the world over. *Globish*. Youtube. 2009. // URL: <http://www.globish.com/> (дата обращения 22.10.2018)
18. *Pruvost J.* La langue française: une longue histoire riche d'emprunts. Université de Cergy-Pontoise, 2012. // URL: <https://docplayer.fr/7845395-La-langue-francaise-une-longue-histoire-riche-d-emprunts.html> (дата обращения 02.09.2018)
19. *Reza Y.* Babylone. Mayenne: Flammarion, 2016. 219 p.
20. *Robert J.-M.* L'Anglais comme langue proche du français? 2008. // URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm> (дата обращения: 12.10.2018)
21. *Smallin D.* Apprendre à jeter et simplifier sa vie. Traduction: Corre Montagu F. Larousse, 2016. 287 p.
22. *Toussaint B.* La langue française va-t-elle disparaître? Youtube. 2013. // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tokowdRi5BM> (дата обращения 20.09.2018)
23. *Vincenti A.* Les mots du bitume. Paris: Le Robert, 2017. 221 p.
24. *Walter H.* Les "faux amis" anglais et l'autre côté du miroir. 2001. // URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2001-2-page-101.htm> (дата обращения: 10.10.2018)
25. *Балалыкина Э.А.* Языковой союз – языковая семья в языковой интерпретации. Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. Т. 158, кн. 5. С. 1225–1233. // URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F771610819/158_5_gum_1.pdf. (дата обращения 21.09.2018)
26. *Larousse*. Dictionnaire de français. // URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/planning/61415?q=planning#61008> (дата обращения 21.09.2018)

27. *Le Dictionnaire de la Zone.* // URL: <http://www.dictionnairedelazone.fr/dictionary/locution/b/black> (дата обращения 21.09 2018)
28. *Longman. Dictionary of Contemporary English.* // URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/zap> (дата обращения 10.10.2018)
29. *Morvan D. Le Robert de poche. Dictionnaire le ROBERT-SEJER.* Paris: Le Robert, 2016. 1074 p.

References

1. Académie française. (2015). *Dire ne pas dire: scoop.* // URL: <http://academie-francaise.fr/scoop> (accessed: 11.09.2017)
2. Asselot, C. (2016). *L'invité médias, Patrice Gélinet: Les anglicismes dans les médias: c'est parfois ridicule!* Franceinfo. Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=APXKLiXZOfo> (accessed 12.08.2018)
3. Bauduin, C. (2016). *Ubérisation de l'économie: quel est le sens réel de cette expression à la mode ?* // URL: <http://www.rtl.fr/actu/conso/uberisation-de-l-economie-quel-est-le-sens-reel-de-cette-expression-a-la-mode-7781488406> (accessed: 11.10.2018)
4. Bochmann, K. (2013). *L'Anglais en France. Histoire sociale des langues françaises.* 906 p. Rennes. Presse Universitaire de Rennes. (In French)
5. Cassini, S. (2017). *Le start-up, miracle ou mirage.* *Le Monde.* // URL: http://www.lemonde.fr/festival/video/2017/09/27/les-start-up-miracle-ou-mirage_5192457_4415198.html (accessed: 02.10.2018)
6. Conseil Supérieur de l'audiovisuel. (2016). *Anglicismes: les équivalents français recommandé.* *Conseil Supérieur de l'audiovisuel.* // URL: <http://www.csa.fr/Proteger/Medias-audiovisuels-et-Francophonie/Anglicismes-les-equivalents-francais-recommandes> (accessed: 10.09.2018)
7. Culturebox. (2016). *Alain Rey: La langue française est menacée par le californisme. L'invité du 13 heures.* *France 2.* // URL: <http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/essais-documents/interview-alain-rey-la-langue-francaise-est-menacee-par-le-californisme-247537> (accessed: 20.09.2018)
8. EPI. (2018). *Indice de compétence en anglais EF.* // URL: <https://www.ef.fr/epi/regions/europe/france/> (accessed: 23.08.2018)
9. Franceinfo. (2016). *La langue française comporte 10 % d'anglicismes.* URL: https://www.francetvinfo.fr/societe/education/la-langue-francaise-comporte-10-d-anglicisme_1361983.html (accessed: 19.08.2018)
10. Gardette, H. (2017). *Jusqu'où imposer la langue de Molière.* *Franceculture.* // URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/du-grain-moudre/jusquou-imposer-la-langue-de-Moliere> (accessed: 12.09.2018)
11. INSEE. (2017). *Un quart des Britanniques vivant en France sont néo-aquitains.* URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3125028#titre-bloc-6> (accessed: 11.09.2018)
12. Jacob, J.B. (2017). *Vingt anglicismes à banir de toute urgence.* *Le Figaro.* // URL: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/08/14/37003-20170814ARTFIG00003-vingt-anglicismes-a-bannir-de-toute-urgence.php> (accessed: 09.09.2018)
13. Lopatnikova, N.N. (2006). *Lexicologie du français moderne* [Lexicology of modern French]. Moscow, Vyschaya shkola. 335 p. (In French)
14. Maillet, J. (2014). *Langue française: arrêtez le massacre!* [French language: stop the massacre!] // Paris, Les éditions de l'Opportun. 295 p. (In French)

15. Makhoul-Yatim, A. (2010). *Trop d'anglicismes sont entrés dans la vie courante des Français*. *France 24*. // URL: <http://www.france24.com/fr/20100331-trop-danglicismes-sont-entres-vie-courante-francais> (accessed: 10.09.2018)
16. Mongaillard, V. (2016). *Vocabulaire: on parle tous franglish*. *Le Parisien*. // URL: http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/on-parle-tous-franglish-16-03-2016-5630343.php#_=_ (accessed: 12.09.2018)
17. Nerrière, J.-P. (2009). *Globish the world over*. *Globish*. Youtube. // URL: <http://www.globish.com/> (accessed: 22.10.2018)
18. Pruvost, J. (2012). *La langue française: une longue histoire riche d'emprunts*. *Université de Cergy-Pontoise*. // URL: <https://docplayer.fr/7845395-La-langue-francaise-une-longue-histoire-riche-d-emprunts.html> (accessed: 02.09.2018)
19. Reza, Y. (2016). *Babylone*. 219 p. Mayenne, Flammarion. (In French)
20. Robert, J.-M. (2008). *L'Anglais comme langue proche du français?* // URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm> (accessed: 12.10.2018)
21. Smallin, D. (2016). *Apprendre à jeter et simplifier sa vie* [Learn to throw and simplify one's life]. 287 p. Mayenne, Larousse. (In French)
22. Toussaint, B. (2013). *La langue française va-t-elle disparaître?* Youtube. // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tokowdRi5BM> (accessed: 20.09.2018)
23. Vincenti, A. (2017). *Les mots du bitume*. 221 p. Paris, Le Robert. (In French)
24. Walter, H. (2001). *Les "faux amis" anglais et l'autre côté du miroir*. // URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2001-2-page-101.htm> (accessed: 10.10.2018)
25. Balalykina, E. A. (2016). *Jazykovej sojuz – jazykovaja sem'ja v jazykovej interpretacii*. [The linguistic interpretation for language union – language family]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki*. vol. 158, no. 5. pp. 1225–1233. // URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F771610819/158_5_gum_1.pdf (data obrashhenija: 21.09.2018)
26. Larousse. *Dictionnaire de français*. // URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/planning/61415?q=planning#61008> (accessed: 21.09.2018)
27. *Le Dictionnaire de la Zone*. // URL: <http://www.dictionnairede lazone.fr/dictionary/locution/b/black> (accessed: 21.09.2018)
28. *Dictionary of Contemporary English*. Longman. // URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/zap> (accessed: 10.10.2018)
29. Morvan, D. (2016). *Le Robert de poche* [The pocket Dictionary]. *Dictionnaire le ROBERT-SEJER*. 1074 p. Paris. Le Robert. (In French)

Авторы публикации

Лазарев Артем Валерьевич – преподаватель
Кафедра иностранных языков в сфере
международных отношений
Институт международных отношений
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
E-mail: thethinice1@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6077-5690>

Authors of the publication

Artem Val. Lazare – Lecturer,
Institute of International Relations,
Kazan Federal University,
420008, Russia, Kazan,
E-mail: thethinice1@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-6077-5690>

Авторы публикации**Матушевская Галина Васильевна***доцент, к.п.н.**Кафедра иностранных языков в сфере
международных отношений**Институт международных отношений**Казанский федеральный университет,**420008, Россия, Казань,**galamatou@yandex.ru**http://orcid.org/0000-0003-4099-1075***Authors of the publication****Galina Vas. Matushevskaya***associate professor, candidate of science**Institute of International Relations,**Kazan Federal University,**420008, Russia, Kazan,**galamatou@yandex.ru**http://orcid.org/0000-0003-4099-1075***Поступила в редакцию 10.10.2018.****Принята к публикации 01.11.2018.****УДК 81'26****ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ
СПОРТИВНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В ИСПАНСКОЙ ПРЕССЕ****С.О. Пупырева***SvOPupyreva@kpfu.ru****Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия***

Аннотация. В рамках данной статьи рассматриваются лексические и грамматические особенности заголовков статей испанской прессы спортивной и экономической тематики на примере ведущих газет Испании. Актуальность темы определяется значительным потенциалом испанского языка, широтой его распространения в мире и необходимостью углубленного изучения активных языковых процессов в различных видах современной прессы Испании. Кроме морфологических и синтаксических составляющих, исследуются примеры употребления неологизмов, заимствований, терминов, имен собственных, сокращений и средств речевой выразительности. На основании сравнительно-сопоставительного и филологического анализа эмпирического материала, в статье представлены выводы об лингвистических особенностях заголовков испанской прессы.

Ключевые слова: газетные заголовки; испанская пресса; лексические особенности; грамматические особенности; спортивные статьи; экономические статьи.

Для цитирования: Пупырева С.О. Лексические и грамматические особенности заголовков спортивных и экономических статей в испанской прессе // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 24–33.

LEXICAL AND GRAMMATICAL PECULIARITIES OF THE HEADLINES OF SPORT AND ECONOMIC ARTICLES OF THE SPANISH PRESS

S.O. Pupyreva
SvOPupyreva@kpfu.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article describes the lexical and grammatical peculiarities of the headlines of the leading Spanish sports and economic newspapers. The relevance of the topic is determined by the significant potential of the Spanish language, the breadth of its distribution in the world and the need for in-depth study of the active language processes in various types of modern Spanish press. The article presents morphological, syntactic and such lexical features as neologisms, borrowings, terms, proper names, abbreviations and figures of speech. Based on a comparative and philological analysis of empirical material, the article presents conclusions about the linguistic features of the headlines of the Spanish press.

Key words: newspaper headlines; Spanish press; lexical features; grammatical features; sports articles; economic articles.

For citation: Pupyreva S.O Lexical and grammatical peculiarities of the headlines of sport and economic articles of the Spanish press // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 24–33.

Человечество и в древние века, и в средние, и теперь испытывает постоянную потребность иметь доступ к информации о жизни общества, мировой цивилизации.

Обширный информационный поток ежечасно, ежедневно идет со страниц газет, по радио, телевидению, а в наше время и газет в электронной версии. Средства массовой коммуникации являются генераторами новых социальных тенденций: от политических отношений до норм и ценностей. Они выступают в качестве неперенных инструментов развития бизнеса и экономики, способствуют обмену идеями, стимулируют познания других культур и реалий [2, С.3].

В данной статье мы обратимся к такому типу СМИ, как пресса, а именно к газетному заголовку, от удачного выбора которого часто зависит прочтение статьи в газете. Главная цель данной работы – выявить основные лексические и грамматические особенности газетных заголовков статей экономической и спортивной тематики прессы Испании, чтобы в дальнейшем использовать полученные результаты при переводе заголовков статей с испанского языка на русский язык.

Эмпирической базой исследования стали заголовки статей экономической и спортивной тематической направленности за 2015 – 2017 года ведущих газет Испании, таких как El País, El Mundo, ABC, La Razón, Marca, AS. В процессе исследования было проанализировано более 250 заголовков.

Обращаясь к лексическому уровню, необходимо отметить, что в заголовках испанской прессы активно функционируют неологизмы, образующиеся при помощи суффикса –izar. Например, «*Hay que optimizar el empleo en el mundo*» (La Razón, 15.10.15) –

«Мы должны обеспечить максимальную трудовую занятость». Встречаются также парасинтетические неологизмы-существительные, образованные от соответствующих глаголов с помощью префикса *des-* и суффикса *-ción*. Например, «*Desmutualización, clave para un mercado de capitales renovado y competitivo*» (ABC, 12.02.16) – «Потеря взаимного статуса – ключ для нового и конкурентоспособного рынка капиталов» [4, С.4].

Вступление Испании в Европейский союз нашло, в частности, отражение в словообразовательных неологизмах. Так, в современной испанской прессе узуальные сложные слова, включающие компонент *euro*: *eurogrupo*, *eurodiputado*, *europarlamentario*, *eurocomisión*, *euromercado*, *eurovisión*, *egocomisaria*. Компонент встречается как в заголовках спортивной журналистики, так и в экономических статьях. «*El Eurogrupo pide medidas adicionales a España para reducir el déficit*» (El Mundo, 23.11.15) – «Еврогруппа считает, что Испании необходимо провести дополнительные меры с целью сокращения дефицита». «*Eurobasket 2015: España gana el oro*» (Marca, 20.09.15) – «Испанская сборная выиграла Чемпионат Европы по баскетболу 2015».

Таким образом, неологизмы выполняют на страницах газет прагматическую функцию, позволяя в яркой образной форме передавать новые значения и понятия. В настоящее время испанский язык, равно как и другие языки, продолжает расширять свой лексический запас за счет иноязычных заимствований. Особенно заметно сейчас воздействие английского языка. «*¡Así ganó Gisela Pulido su décimo mundial de kitesurf!*» (Marca, 25.12.15) – «Гизела Пулидо десятый раз стала чемпионкой мира по кайтсерфингу».

Все большее распространение получают заимствования из баскского языка. В первую очередь это объясняется внутренними социально-политическими причинами, а именно сепаратистскими тенденциями. Например, «*kale borroka*» – уличные беспорядки («*La 'kale borroka' del deporte invade el fútbol*» (AS, 10.12.16) – «Уличные беспорядки вторгаются в футбол»).

Подробнее следует остановиться на сокращениях лексического уровня, необходимых для экономии пространства. К лексическим сокращениям относятся единицы, которые имеют две графические и две звуковые формы. В спортивных статьях сокращения используются для обозначения спортивных явлений, названий телеканалов, спортивной лиги. Например, «*La FIFA estrecha el cerco sobre Villar*» (AS, 23.10.15) – «ФИФА начинает расследование против президента Королевской испанской футбольной федерации Вильяра», «*La LFP quiere comenzar la Liga 2015 – 16 el próximo 15 de Agosto*» (Marca, 29.05.15) – «Испанская федерация по футболу хочет начать Ла Лигу 2015/16 15 августа». Что касается заголовков статей экономической тематики, сокращения используются чаще всего для обозначения компаний, организаций макроэкономических показателей, валюты и т.д. «*La UE quiere retirar los billetes de 500 euros*» (ABC, 12.02.16).

Результаты анализа лексической составляющей показывают большой процент имён собственных. Были получены следующие данные: Из 112 заголовков спортивной тематики 67% составляют имена спортсменов (Sánchez Flores, Antonio Peñalver, Luis Enrique, Serena Williams, Cristiano Ronaldo, Messi, David Meca), 18% – топонимы (Milan, Barcelona, Berlin, Argentina, Rusia, China, Málaga), 15% – названия команд (Real Madrid, Atletico, Barcelona, Barça). Из 114 экономических заголовков 62% составляют названия организаций, банков, компаний (Iberia Express, FMI, Banco Santander), 38% – топонимы.

Говоря о лексических особенностях, определенный интерес представляют лексические средства выразительности, которые являются достаточно частым явлением в журналистских текстах, среди них можно выделить:

1) Метафоры. Например, «Bruno: "No me cabe en la cabeza que se haga algo como esto"» (Marca, 16.02.15) – «Бруно: «У меня не укладывается в голове, как можно сделать что-то подобное».

2) Олицетворения. Например, «Los precios caen un 0,3% en agosto en Aragón respecto al mes anterior» (ABC, 11.09.15) – «Падение цен на 0.3 % в августе в Арагоне».

3) Эпитеты. Например, «La despedida gloriosa de Dan Carter» (El País, 31.10.15) – «Славное прощание с Дэном Картером».

4) Антономасию. Например, в спортивной журналистике бывшего испанского шоссейного велогонщика Федерико Мартина Баамонтеса постоянно называли «Орлом из Толедо» [14, С.7]. (El día en que «el Águila de Toledo» volió sobre París (ABC, 18.07.13) – «День, когда «Орел из Толедо» пролетел над Парижем».

5) Метонимию. Например, «Vendieron un Picasso por 28 millones de dólares» (ABC, 4.02.16) – «Пикассо продали за 28 миллионов долларов».

6) Синонимы широко употребляются как в спортивной прессе (balón – pelota, esférico, bola, cuero, etc), (campo – estadio, terreno de juego, césped, cancha), так и в экономической (crédito - préstamo, adelanto, hipoteca, anticipo, financiación), (cuota – contingente, suma, contribución, cupo). Например, «Abengoa subscribe un préstamo de 137 millones de euros con varios fondos» (24.03.16, El País) – «Испанский промышленный конгломерат Абенгоа оформляет кредит в размере 137 млн евро с несколькими фондами», «El crédito, un problema de demanda» (19.07.16, El País) – «Кредит, проблема спроса».

Как мы можем полагать, исходя из примеров, образная лексика помогает оживить язык и увлечь читателя. Но помимо апеллятивной функции она выполняет и другие, в том числе дает журналисту возможность адаптировать текст к определенному стилю и времени.

Проведенный анализ выявил широкое употребление терминов в заголовках как в статьях экономических, так и спортивных. Большинство спортивных терминов связаны с футболом. Приведем несколько примеров: el creador – плеймейкер, разыгрывающий («Messi es elegido como el mejor creador de juego del mundo» (AS, 29.12.16) – «Месси – лучший плеймейкер 2016 года»), el ultra trail – ультрамарафон («Luis Alberto Hernando, de nuevo campeón del mundo de ultra trail» (Marca, 23.07.16) - «Луис Альберто Эрнандо, новый Чемпион мира в ультрамарафоне»), el entrenador – тренер («Simeone, nombrado mejor entrenador del mundo» (Marca, 31.07.16) «Симеоне - лучший тренер в мире»).

Приведем примеры экономических терминов, встречаемых в заголовках: el déficit comercial – коммерческий дефицит (El déficit comercial se reduce un 10,5% en los dos primeros meses del año (ABC, 21.04.16) – «Коммерческий дефицит уменьшился на 10,5% в первые два месяца года»), el PIB – ВВП (El PIB creció un 0,8% en el primer trimestre (El País, 27.09.16) – «В первом квартале ВВП вырос на 0,8%»), el pentacampeón del mundo – пятикратный чемпион мира («Marc Márquez, pentacampeón del mundo» (Marca, 16.10.16) – «Марк Маркес – пятикратный чемпион мира»).

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Заголовки обладают высокой терминованностью, при этом в экономических заголовках терминов присутствует больше (71%), чем в заголовках спортивных статей (55%). Присутствует большее количество имен

собственных: в 80% заголовков спортивной тематики, в 75% заголовков экономических статей.

Встречаются иноязычные заимствования (12% – в спортивных заголовках, 15% – в экономических заголовках), средства речевой выразительности (15% – в спортивных заголовках, 11% – в экономических заголовках), сокращения (11% – в спортивных заголовках, 15% – в экономических заголовках) и неологизмы (10% – в спортивных заголовках, 8% – в экономических заголовках).

Проанализировав лексические особенности заголовков, мы пришли к выводу, что особое значение имеют имена собственные и термины, так как они встречаются в наибольшем количестве примеров. Соответственно, читатель обращает большее внимание на эти составляющие [7, С.39-42].

Что касается грамматических особенностей испанской прессы, то заголовки зачастую представляют собой неполные предложения, некоторые слова опускаются, но, несмотря на это, они все равно переводятся, иначе заголовок на русском языке не будет иметь смысла. Эллиптические заголовки обладают некоторой фразеологичностью. Эта особенность эллиптических конструкций реализуется, когда они используются в качестве заголовка. Попадая в заголовок, такие конструкции получают большую самостоятельность, их неполнота ощущается слабее, в этом случае заголовок структурно выступает как полное предложение, несмотря на формальное сходство с неполным. При этом языковая экономия может проявляться в синтаксической структуре газетного текста различными способами [5, С.10].

Наиболее частотное явление – это эллипсис. Один из примеров эллипсиса является опущение артикля: «*Benzema se pierde el último partido de _ Liga por una rotura fibrilar*» (Marca, 4.05.15).

Кроме того, нами отмечены случаи эллипсиса элемента, выполняющего синтаксическую функцию дополнения. В заголовке «*Crespo dice que el Gobierno está estudiando dar el anticipo*» (El País, 07.09.15) после глагольной формы «*está estudiando*» следует синтаксически некорректное употребление инфинитива «*dar*», и ясно ощущается нехватка имени существительного в функции дополнения, выраженного далее в статье существительным «*la solicitud*»: «*La delegada del Gobierno en Andalucía, Carmen Crespo, trasladó este jueves que el Gobierno central «está estudiando» la solicitud de un anticipo de 1.000 millones de euros realizada por la Junta de Andalucía*» [5, С.12].

Именной эллипсис – это структурно-функциональный тип эллиптической конструкции, отличающийся пропуском во фразе существительного в функции подлежащего. Например, «*Detienen a Diego León Osorio con drogas en el aeropuerto*» (Marca, 14.10.16) – «Бывший футболист Диего Леон был задержан с наркотиками в аэропорту».

Другим структурно-функциональным типом эллипсиса является глагольный эллипсис, отличительная черта которого – отсутствие в высказывании глагола, обозначающего действие или состояние предмета: «*Millones de personas en el mundo sin agua potable*» – «Миллионы людей на Земле живут без питьевой воды» (ABC, 20.10.15).

Часто опускаемым элементом является глагол *decir* «говорить» в выражениях косвенной речи, где происходит разделение субъекта и его воспроизводимых слов. Субъект ставится в начало заголовка и отделяется от приводимой цитаты двоеточием. Данный подвид глагольного эллипсиса выделяется при условии, что опускаемый глагол принадлежит к группе глаголов, служащих для выражения мысли [5, С.15]. Например, «*Cristiano: «Estoy muy feliz en el Real Madrid*» (Marca, 28.06.15) – «Я очень счастлив в Реал Мадриде».

Другим синтаксическим средством реализации принципа экономии является использование так называемого *condicional de rumor* для передачи новости, в подлинности которой имеются сомнения. Данный вид глагольного времени/наклонения используется для передачи чужого мнения или утверждения, подлинность которого находится в зависимости от какого-либо условия: «*Un empleado de un banco se habría suicidado tirándose desde la Acrópolis*» (El Mundo, 28.06.15) – «Сотрудник банка покончил с собой, прыгнув с Акрополя». Данное явление можно считать проявлением принципа экономии в первую очередь со стороны внешней формы, так как автор избегает дополнительных объяснений и ссылок на источник сообщения.

В высшей степени экономным средством выражения является тип синтаксической компрессии, где графический знак дефиса играет роль связки, заменяющей различные языковые элементы (предлоги, союзы), например, «*Comentarios: Bayern Múnich – Barcelona 3:2*» (Marca, 12.05.15).

Помимо использования дефиса, в структуре испанского заголовка обращает на себя внимание особая синтаксическая организация на основе двоеточия, «*El fiasco de las oficinas de empleo: sólo colocaron al 1,7% en 2015*» (El Mundo, 21.04.16), «*Cristiano Ronaldo: su temporada 2014/15 en la Liga*» (Marca, 24.05.15). Эти знаки препинания, помимо экономии места, позволяют автору заинтересовать реципиента и привлечь внимание к наиболее значимым элементам заголовка.

Характерной особенностью испанской прессы являются номинативные формы заголовков, по сравнению с динамичным изложением событий глагольных заголовков, они выражают статичную перспективу наиболее присущими газетному тексту способами: кратко и лаконично. Например, «*Novedades fiscales que afectan a la vivienda*» (El País, 15.03.15) – «Нововведения жилищного налогообложения», «*Resultados Liga BBVA 2015/2016*» (AS, 7.05.15) – «Результаты Чемпионата Испании по футболу 2015/2016».

Заголовки могут представлять собой утвердительное предложение, иногда выступают в форме вопроса: «*El petróleo y el euro se derrumban*» (ABC, 12.02.15) – «Нефть и курс евро вернулись к синхронному обвалу», «*¿Por qué es peligroso comprar el dólar?*» (ABC, 20.02.15) – «Почему опасно покупать доллар?». Редко встречаются восклицательные предложения: «*¡Así ganó Gisela Pulido su décimo mundial de kitesurf!*» (Marca, 25.12.15) – «Гизела Пулидо десятый раз стала чемпионкой мира по кайтсерфингу».

Что касается порядка слов в предложении, необходимо отметить несколько отличий, существующих между двумя языками.

Прилагательные в отличие от русского языка, располагаются чаще всего после определяемого им существительного; после существительного расположены и подчиненные ему конструкции с предлогом (de и др.): «*El club de fútbol más valioso del mundo*» (Marca, 30.01.17) – «Самый богатый футбольный клуб в мире».

Испанские предложения нередко начинаются с глагола-сказуемого, за которым следует дополнение, подлежащее или обстоятельство места: «*Llega a México nueva marca de coches*» (El País, 16.02.16) – «Новая автомобильная марка в Мексике».

Обороты *por (la) invitación de, invitado por* – «по приглашению» могут встретиться в различных местах испанского текста: в его начале, в середине и в конце. Их русский эквивалент «по приглашению» используется, как правило, в начале предложения. Например, «*El creador de la marca La Martina expondrá en Mendoza invitado por AEM*» (ABC, 18.06.15) –

«По приглашению Аргентинской школы предпринимателей марка La Martina будет представлена на выставке в Мендосе».

Проанализировав *морфологические особенности* заголовков статей испанской прессы, мы сделали вывод, что чаще всего глагол употребляется в настоящем времени изъявительного наклонения (*Presente de Indicativo*), хотя факты, которые они излагают, обычно относятся к прошедшему времени. Такой прием используется для выполнения одной из главных целей журналиста – актуализации события.

Анализ глагольных наклонений, используемых в заголовках испанской периодической печати, показал, что большая часть глаголов употребляется в изъявительном наклонении (*Modo Indicativo*). Повелительное наклонение (*Modo Imperativo*) применяется испанскими журналистами с целью привлечения читателя на свою сторону, поэтому в заголовках испанских медиатекстов чаще встречается форма второго лица (tú, vosotros), например, «*Levántala Barça*» (Marca, 16.04.16) – «Болей за Барсу».

В испанском языке существует сослагательное наклонение (*Subjuntivo*), которое используется для выражения побуждения к действию, просьбы, требования, запрета, разрешения, совета, сомнения, неуверенности, эмоциональной оценки и т.д. В исследуемых примерах *Subjuntivo* употребляется для выражения эмоций. Например, «*Luis Enrique: «Espero que el partido se rija por parámetros deportivos»*» (El País, 17.12.16) – «Надеюсь, что матч будет регулироваться спортивными параметрами».

В заголовках могут появляться глаголы в неличной форме: инфинитив, герундий или причастие. Как известно, грамматическими формами времени, наклонения и лица они не обладают, однако в них выражена аспектуальность действия: начальная форма глагола представляет действие в потенции реализации («*Vivir bajo la autopista por 130 euros*» (El Mundo, 26.03.2016) – «Жизнь под шоссе за 130 евро»), герундий – действие в процессе развития («*Observando el precio del petróleo*» (La Razón, 8.01.2015) – «Наблюдая за ценой на нефть»), причастие – окончание действия («*El FMI dispuesto a dar ayuda a Irlanda, pero ¿a qué precio?*» (ABC, 14.11.15) – «МВФ готов предоставить помощь Ирландии, но какой ценой?»). Эти признаки придают разную стилистическую окраску газетному высказыванию [3, С.14 – 15].

Иногда встречаются заголовки с употреблением будущего времени (*Futuro de Indicativo*), которые переводятся в будущем времени: «*Al menos 304 deportistas representarán a España en Río*» (Marca, 14.07.16) – «Испанию на играх в Рио будут представлять 304 спортсмена», «*¿Qué rumbo tomará el precio del dólar en el 2016?*» (El País, 20.02.16) – «Прогноз: Какой будет курс доллара в 2016 году?».

Простое условное наклонение (*Condicional/Potencial Simple*) в испанском языке означает возможное и вероятное действие в настоящем, прошедшем или будущем времени. Употребляется оно в нескольких случаях: чтобы обозначить желаемое или вероятное действие в настоящем, прошедшем и будущем; чтобы придать просьбе оттенок вежливости; для согласования времен, в придаточных предложениях. В проанализированных нами примерах заголовков условное наклонение используется для выражения вероятного действия в будущем. Например, «*El colapso de Schengen le costaría más de € 1,4 mil millones a la UE*» (ABC, 20.04.16) – «В случае распада Шенгена ЕС потеряет более 1,4 млн евро», «*¿Cuánto dinero costarían unas nuevas elecciones?*» (ABC, 12.04.16) – «Сколько буду стоить перевыборы в Испании?». Главная лингвопрагматическая функция употребления этой формы состоит в подчеркивании того, что автор пользуется предположениями,

неподтвержденной информацией. Также форма *Potencial* помогает журналисту не перегружать заголовок дополнительными синтаксическими и лексическими единицами, выражающими неуверенность или личное отношение к изложенному в статье факту.

Pretérito imperfecto de indicativo употребляется для выражения действия, которое не имело определенного момента начала или конца. Используется это время: для описания действий, которые обычно повторялись в прошлом; для действий, на фоне которых происходят другие действия; для сообщения времени и возраста; при описании характеристик людей, вещей или условий (состояний) в прошлом; для обозначения двух действий, совершаемых параллельно; в вежливых высказываниях; в случае косвенной речи, при согласовании времен. В проанализированных примерах в большинстве случаев данная грамматическая форма используется при описании состояний в прошлом. Например, «*Serena Williams: Mi sueño era ser el número uno del tenis mundial, no solo la mejor tenista mujer*» (El País, 17.12.16) – «Моя мечта была стать номером один в мире тенниса, а не только лучшей женщиной-теннисисткой».

В заголовках спортивных статей преобладают глаголы в форме активного залога, так как это все действия, в большинстве случаев, совершаются кем-либо. Глаголы в форме пассивного залога, по сравнению с активным залогом, встречаются гораздо реже. Пример в пассивном залоге: «*Carlo Ancelotti fue despedido como entrenador del Real Madrid*» (Marca, 25.05.15) – «Карло Анчелотти был уволен с должности тренера ФК «Реал Мадрид». Заголовок в активном залоге: «*El Barça y Nike sellan un acuerdo de 155 millones al año*» (Marca, 21.05.16) – «Барса и Найк заключили контракт на 155 млн». В заголовках экономической тематики пассивный залог встречается гораздо реже, чем активный. Например, «*Messi es elegido como el mejor creador de juego del mundo*» (AS, 29.12.16) – «Месси назван лучшим футбольным плеймейкером года», «*El restaurante de los Messi abre sus puertas en Barcelona*» (El País, 20.03.2016) – «В Барселоне открылся ресторан братьев Месси».

В результате анализа было выявлено также, что в экономических текстах часто используется конструкция *существительное + предлог «a» + инфинитив*. Она означает предмет, подвергаемый (в настоящем или будущем) определенному воздействию. На русский язык эту конструкцию переводят страдательным причастием, причастным оборотом или придаточным предложением: «*Bitcoin y el Mundo Bancario Medidas a Tomar?*» (ABC, 6.10.16) – «Биткойн и принимаемые Мировым Банком меры».

Подведем итог нашего анализа грамматических особенностей испанских заголовков. Утвердительные предложения (93% в экономических заголовках, 97% в спортивных заголовках) преобладают над вопросительными и восклицательными (7% и 3%), которые встречаются достаточно редко. Часто используется такая грамматическая конструкция, как эллипсис. Неполные предложения в экономических заголовках встречаются в 22% и в спортивных заголовках в 48%. Глаголы сказуемые чаще всего употребляются в настоящем времени *Presente de indicativo* (в заголовках экономической тематики – 71%, в заголовках спортивной тематики – 67%).

Таким образом, следует подчеркнуть, что грамматика испанского и русского языка существенно отличается. Для адекватного перевода газетных заголовков, нужно хорошо знать не только правила написания заголовков российских газет, но и грамматические различия в структуре ИЯ и ПЯ.

В заключении хотелось бы отметить, что изучение данного вопроса не стоит на месте, и в дальнейшем возможно исследование особенностей перевода газетных заголовков испанской прессы. Однако важно помнить, что при переводе текста оригинала, переводчик должен учитывать не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы, так как в каждом народе, в каждой нации присутствует свое мировоззрение, свои реалии [1, С.250]. Переводчик пытается как можно точнее и полнее получить информацию, будучи рецептором. Для него важно обладать теми же фоновыми знаниями, какими обладает автор текста, для осуществления адекватного перевода [6, С.122].

Литература

1. *Алексеева И.С.* Введение в перевод введение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 352 с.
2. *Алимова Р.Р.* Неология в современном испанском газетно-публицистическом дискурсе: деривационные и лексико-семантические процессы: автореф. на соискание уч. степени канд. филол. наук. М., 2013. 22 с.
3. *Арутюнова Н.Д.* Трудности перевода с испанского языка на русский: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2014. 257 с.
4. *Бобков А.К.* Газетные жанры: учеб. пособие. Иркутск, 2005. 64 с.
5. *Ковригина А.И.* Реализация принципа экономии языковых средств в современной испанской прессе: лексико-синтаксический аспект: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук. Москва, 2013. 25 с.
6. *Мухтарова А.Д., Палутина О.Г.* Особенности перевода испанских текстов общественно-политического характера на русский язык (на материалах информационного агентства Euronews) // Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2016. С.122–123.
7. *Пупырева С.О., Палутина О.Г.* Лексические особенности заголовков спортивных и экономических статей в испанской прессе // Terra Linguae: Сб. науч. ст. вып. 3. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. С.39–42.
8. ABC. // URL: <http://www.abc.es> (дата обращения: 1.03.16).
9. AS. // URL: <http://as.com/> (дата обращения: 5.09.16).
10. El Mundo del Siglo XXI. // URL: <http://www.elmundo.es> (дата обращения: 10.03.16).
11. El País. // URL: <http://elEl País.com> (дата обращения: 1.03.16).
12. Marca. // URL: <http://www.marca.com/> (дата обращения: 2.10.16).
13. La Razón. // URL: <http://www.elmundo.es> (дата обращения: 1.03.16).
14. *Rojas Torrijos J.L.* Periodismo deportivo. Nuevas tendencias y perspectivas de future. Revista del Instituto de Investigación Escuela de Ciencias de la Comunicación, №1. 2014. С. 179–192.

References

1. Alekseeva, I.S. (2004). *Vvedenie v perevod vvedenie* [Introduction to translation introduction]: ucheb. posobie dlia stud. filol. i lingv, fak. vyssh. ucheb. zavedenii. St-Petersburg.: Filologicheskii fakul'tet SPbGU, 352 p. (In Russian)
2. Alimova, R.R. (2013). *Neologiiia v sovremennom ispanskom gazetno-publitsisticheskom diskurse: derivatsionnye i leksiko-semanticheskie protsessy* [Neology in modern Spanish

newspaper-public discourse: derivational and lexical-semantic processes]: avtoref. na soiskanie uch. stepeni kand. filol. nauk. M., 22 p. (In Russian)

3. Arutiunova, N.D. *Trudnosti perevoda s ispanskogo iazyka na russkii* [Difficulties of translation from Spanish into Russian]: uchebnoe posobie. M.: KNORUS, 2014. 257 p. (In Russian)

4. Bobkov, A.K. *Gazetnye zhanry* [Newspaper genres]: ucheb. posobie. Irkutsk, 2005. 64 p. (In Russian)

5. Kovrigina, A.I. *Realizatsiia printsipa ekonomii iazykovykh sredstv v sovremennoi ispanskoi presse: leksiko-sintaksicheskii aspekt* [The implementation of the principle of economy of language means in the modern Spanish press: the lexico-syntactic aspect]: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. filol. nauk. Moskva, 2013. 25 s. (In Russian)

6. Mukhtarova, A.D., Palutina, O.G. (2016). *Osobennosti perevoda ispanskikh tekstov obshchestvenno-politicheskogo kharaktera na russkii iazyk (na materialakh informatsionnogo agentstva Euronews)* [Features of the translation of Spanish texts of a socio-political nature into Russian (on the materials of the Euronews news agency)] // Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Ufa, Pp.122–123. (In Russian)

7. Pupyreva, S.O., Palutina, O.G. (2017). *Leksicheskie osobennosti zagolovkov sportivnykh i ekonomicheskikh statei v ispanskoi presse* [Lexical features of the headlines of sports and economic articles in the Spanish press] // Terra Linguae: Sb. nauch. st. vyp. 3. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, Pp.39–42. (In Russian)

8. ABC. // URL: <http://www.abc.es> (accessed: 1.03.16).

9. AS. // URL: <http://as.com/> (accessed: 5.09.16).

10. El Mundo del Siglo XXI [The World of the 21st Century]. // URL: <http://www.elmundo.es> (accessed: 10.03.16).

11. El País [The Country]. // URL: <http://elEl Pais.com> (accessed: 1.03.16).

12. Marca [Brand]. // URL: <http://www.marca.com/> (accessed: 2.10.16).

13. La Razón [Reason]. // URL: <http://www.elmundo.es> (accessed: 1.03.16).

14. Rojas Torrijos, J.L. *Periodismo deportivo. Nuevas tendencias y perspectivas de future* [Sports journalism. New trends and future perspectives]. Revista del Instituto de Investigación Escuela de Ciencias de la Comunicación, №1. 2014. C. 179–192.

Авторы публикации

Пупырева Светлана Олеговна – преподаватель кафедры европейских языков и культур Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений Казанского федерального университета, г. Казань, Россия.
E-mail: SvOPupyreva@kpfu.ru

Authors of the publication

Pupyreva Svetlana Olegovna – Lecturer, Department of European Languages and Cultures, Higher School of Foreign Languages and Translation, Institute of International Relations, Kazan Federal University, Kazan, Russia.
E-mail: SvOPupyreva@kpfu.ru

Поступила в редакцию 15.10.2018.

Принята к публикации 10.11.2018.

ЦИТИРОВАНИЕ В ТЕКСТАХ ПЕСЕН ГРУППЫ РАММШТАЙН (НА ПРИМЕРЕ ПЕСНИ «ROSENROT»)

И.М. Рахимбирдиева, Ю.М. Закирова
ilmira-rim@mail.ru, yulia_1505@mail.ru

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты научного исследования произведений Тилля Линдемманна, автора текстов песен группы Раммштайн в рамках изучения явления цитации в художественной литературе и, в частности, применения цитирования в современной поэзии. Большая аудитория слушателей и поклонников данной группы позволяет говорить о массовом влиянии творчества Раммштайн на современников и повышает значимость исследования поэзии песенных текстов включающих цитаты классических художественных произведений, фокусируя внимание читателей и пробуждая их интерес к поэзии и художественной литературе в целом. Авторы проследили функциональные особенности преобразования цитат в песенных текстах группы Раммштайн в зависимости от типа таких трансформаций как структурное и семантическое. Замаскированность цитаты в стихотворении как своеобразный прием языковой игры, дополняющий цитату функциями средств выразительности, была показана на примере сравнения песни “Rosenrot” с произведениями немецких писателей Иоганна Вольфганга фон Гёте и братьев Гримм.

Ключевые слова: цитирование, интертекстуальность, поэтический текст, семантическое преобразование, лингвистика

Для цитирования: Рахимбирдиева И.М., Закирова Ю.М. Цитирование в текстах песен группы Раммштайн (на примере песни „Rosenrot“) // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 34–43.

CITATION IN THE TEXTS OF THE RAMMSTEIN GROUP (EVIDENCE FROM THE SONG “ROSENROT”)

I.M. Rakhimbirdieva, Yu.M. Zakirova
ilmira-rim@mail.ru, yulia_1505@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The results of the scientific research of works of Till Lindemann, the author of lyrics of the Rammstein group, are presented in the article within studying of the phenomenon of a citation in fiction and, in particular, of applications of citing in modern poetry. The large audience of listeners and admirers of this group allows to tell about a mass influence of Rammstein songs on contemporaries and increases the importance of a research of poetry of song texts, which

include quotes of the classical works of art, focusing the attention of readers and awakening their interest in poetry and fiction in general. Authors studied functional features of transformation of quotes in song texts of the Rammstein group depending on type of such transformations as structural and semantic. The quote disguise as the peculiar reception of a language game complementing the quote with functions of means of expressiveness was shown in the poem on the example of comparison of the “Rosenrot” song with works by the German writers of Johann Wolfgang von Goethe and brothers Grimm.

Key words: citation, intertextuality, poetic text, semantic transformation, linguistics.

For citation: Rakhimbirdieva I.M., Zakirova Yu.M. Citation in the texts of the Rammstein group (evidence from the song “Rosenrot”) // The Journal of Kazan Linguistics.2018, Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 34–43.

Достоверный и эффективный метод передачи фактов, их обобщения, подтверждения мнения автора ссылкой на авторитетный источник – это цитирование. Цитаты придают мысли автора полноту и объемность, конкретность и абсолютность. Являясь средством воздействия на эмоциональном уровне цитаты, в зависимости от текста, могут выступать способом убеждения. Цитаты подчиняются требованиям, предъявляемым к фактическому материалу. Значительный вклад в исследование явления цитирования внесли Бахтин М.М., Москвин В.П., Кристева Ю., Ауэрбах Э., Бройтман Н, Смирнов И.П., Лотман Ю.М.

Для того чтобы придать особую выразительность и подчеркнуть смысловую составляющую текста, используются фразы из произведений других авторов. Эти выдержки позволяют обосновать утверждения или опровергнуть чье-либо мнение. Такие фразы называют «цитатами», а само явление «цитацией» или «цитированием».

Термин «цитата» происходит от латинского слова “citata”, что означает «приводить в движение, двигать» и традиционно применялся в юриспруденции для доказательства правоты сторон [7, с.14].

В произведениях русской литературы термин встречается с 20-х годов 19-ого века, а в 61-м году вошел в справочники и словари как «дословная выдержка из текста» [7,с.24].

Важно отметить, что данная трактовка не подразумевает однозначного толкования этого термина в работах разных исследователей и на сегодняшний день существуют два распространенных понимания цитаты. В узком смысле цитатой называют воспроизводимые чьи-либо слова (это касается устной речи) или дословные фразы из каких-либо текстов без изменений (характерно для письменной речи). В рамках традиционного подхода при употреблении цитаты обязательна ссылка на автора и источник. В широком смысле понятие «цитата» не просто дословное воспроизведение элементов чужой речи, но также включение аллюзии, реминисценции, аппликации, парафразы и т.д. [7,с.19]

Существенные отличия от традиционных случаев использования цитаций наблюдается в художественной литературе. В тексте художественного произведения цитата – явление достаточно редкое, тем не менее, автор может включать в свои произведения отдельные цитаты, как правило, в исторических и публицистических жанрах и в речи действующих лиц. При этом сама проблема цитирования в художественном тексте (прозаическом или драматическом) трансформируется. Воспроизведение речи и мыслей персонажа уже воспринимается как цитата. Определенная ситуация не отождествляется с

автором а является для читателей воспроизведением действительности и мыслей действующих героев. Осознавая, что это иллюзия, читатель, тем не менее, поддается воздействию художественного произведения и верит ей.

Анализируя понятие “цитирование” применительно к художественной литературе, можно заметить трансформацию, содержание понятия меняется в зависимости от характера рассматриваемого текста. Цитата, как элемент эстетического воздействия на читателя приобретает условный характер. Наблюдаются изменения в самом содержании цитаты. Это в некоторой степени подтверждает факт того, что официально-деловой и научный стили служат основной сферой применения цитирования.

В настоящее время значительно возрос интерес лингвистов к явлению цитирования в тексте. Это объясняется особенностями структуры цитации и ее взаимоотношения с авторским текстом. Лингвист И.Р. Гальперин, ссылаясь на категорию информативности, рассматривает цитирование как главную часть содержательного аспекта и элемент его контекстно-вариативного разделения [8, с. 89-95]. По своему характеру цитирование было связано с синтаксисом, т.е. с графическим оформлением косвенной речи. Синтаксические отношения между цитатой и принимающим текстом рассматриваются учеными с позиции основных признаков представления цитат в тексте.

Филологи-лингвисты Емельянова О.Н., Дедова О.В., Булах М.И. и др. достаточно полно исследовав структурный аспект цитирования, предложили три типа структуры цитации: сегментированную, полную, редуцированную [2, с. 36-55].

Смысловое значение редуцированной цитаты становится понятным только при взаимодействии с контекстом [8, С. 23-27]. Важно помнить, что, знакомство читателя с автором цитаты, ее адресатом, поводом и ситуацией применения этой цитаты, грамматически связанной с принимающим предложением, влияет на восприятие реципиента. Обычно сегментированные цитаты анализируются в различного рода аспектах. Работы Мальченко А.А., Гучинской Н.О., Петровой Н.В. посвящены изучению цитирования и цитаций, как одной из форм интертекстуальности.

Особый интерес представляют исследования, проведенные на материале поэтических текстов, авторы которых, манипулируя косвенной речью, используют интертекстуальность. При изучении цитации рассматривается не столько текст, на который ссылается автор, сколько цель цитирования, а также, мнение автора в данных обстоятельствах. Благодаря современному развитию когнитивной лингвистики, когда язык принимается за необходимое условие успешной коммуникации, изучение прагматического аспекта цитирования играет ведущую роль [3, с. 190; 4, с. 128].

Современные исследователи уделяют повышенное внимание проблематике интертекстуальности, обусловленное тем, что в последнее время цитирование в поэзии стало предметом особого изучения. Г. Блум в своей работе отмечает, что всякий талант испытывает «страх влияния» [1, с. 258], другими словами, давление классической литературной традиции. Теоретическая модель М. Риффатерра также опирается на интертекстуальную основу описание структуры поэтического текста. Согласно его мнению, каждое новое произведение это продукт преобразования уже когда-то существовавшего текста. [1, с. 314]. Поэзия находится в пространстве пересечения многих семантических систем и различных «языков». Создание нового произведения невозможно без основы уже существующих текстов. Феномен интертекстуальности в художественном тексте – это переписка авторов друг с другом посредством пародий, аллюзии, цитат

современников, предшественников и даже ссылок на собственные произведения, когда мы говорим о об автоинтертексте. [5, с. 9-15]. Благодаря интертекстуальности смысл авторского текста становится богаче и эмоциональнее. Но только в том случае, если читатель узнает скрытую или очевидную цитату. Реципиент не поймет мысль автора, не сможет уловить смысл, заложенный в конкретном стихотворении, другими словами, подтекст. Иногда скрытый намек цитаты воспринимается как буквальная передача авторских слов. В итоге стихотворение может остаться непонятным читателю, вызвать отторжение. Для того чтобы распознать цитату, реципиент должен знать литературу, быть достаточно эрудированным. Цитирование в этом случае – это не просто ключевой способ создания художественного текста, но и обращение автора к актуальной литературной традиции [6, с. 132].

Разработкой этой темы в поэзии занимались З. Минц, Ю. Левина, В. Топорова, Т. Цивьян, Р. Тименчика, Д. Сегала, И. Смирнова и другие. Они обосновали необходимость понимания функций цитат для их верной интерпретации.

Функции цитат сопоставимы с функциями метафор, когда метафора отождествляет какое-либо высказывание (например, цитату) и иногда акцентирует контрасты. Также как и метафора, изначально, любая цитата выполняет предикативную функцию, приписывая субъекту определенных условий характерные признаки, которые могут ему не соответствовать. Анализируя явление цитации, которое состоит из текстовых элементов предшествующего текста в настоящем, выделенных графическими средствами (например, жирный шрифт, курсив, сноска или ссылка) или лексическими средствами (например, цитаты-имена, обобщенные слова и выражения, перифрастические наименования), и измененных отрывков текста, можно выделить два ведущих типа: эксплицитный и имплицитный. В поэзии встречаются оба вида цитирования.

Автор, применяющий в своем произведении имплицитное цитирование, не только усложняет процесс определения цитаты, так как отсутствует очевидный источник, но и сама цитата считается единицей, далекой от структуры принимающего текста. Такие цитаты могут претерпевать лексические и/или грамматические трансформации. Эксплицитные цитаты располагаются произвольно в структуре поэтического текста, но обычно отсутствуют в названиях стихотворений. Степень изменения, которому подвержена цитата, определяется намерениями автора.

В данной статье мы хотели бы проиллюстрировать на примере текста песни группы Раммштайн «Rosenrot» [9], каким образом автор текста Тилль Линдемманн цитирует классические произведения немецкой литературы, что нам покажет, что тексты его песен являются интертекстами.

«Rosenrot» («Розочка») – девятнадцатый сингл группы Раммштайн из одноименного альбома, текст которого был написан солистом, Тиллем Линдемманном. Сюжет песни основан на стихотворении немецкого поэта и романиста Иоганна Вольфганга фон Гёте «Heidenröslein» («Дикая Роза») [11] и сказке братьев Гримм «Schneeweißchen und Rosenrot» [10] («Беляночка и Розочка»; также сказка известна под названиями – «Белоснежка и Алоцветик», «Белоснежка и Краснозорька»). Все три произведения объединены темами красивого и безобразного, любви и жестокости, жизни и смерти.

В текстах Гёте «Heidenröslein» и братьев Гримм «Schneeweißchen und Rosenrot», и в песенном тексте «Rosenrot», присутствует это противопоставление. В первом произведении его олицетворением является образ дикой розы и образ молодого человека, во втором – образы сестер и медведя, в третьем – образ розы и девушки. Чтобы

проиллюстрировать это, обратимся к описанию персонажей. В произведении Гёте роза предстает молодым и красивым созданием, что подчеркивает ее доброту и невинность, в то время как юноша представляется читателю капризным, и это качество делает образ юноши безобразным. Но не в плане внешних особенностей, а в отношении его характера. Это доказывается следующими строками:

Образ дикой розы: «...Röslein auf der Heiden, War so jung und morgenschön...»
Дословный перевод: «Роза, растущая в поле, была так молода и прекрасна как утро»

Образ юноши: «...Knabe sprach: Ich breche dich, Röslein auf der Heiden!..» Дословный перевод: «...Мальчик сказал: я сорву тебя, дикая роза!»

Во втором произведении, автор описывает двух прекрасных сестер словами:

«...zwei Kinder, die glichen den beiden Rosenbäumchen, und das eine hieß Schneeweißchen, das andere Rosenrot.

«...два ребенка, которые напоминали две розы, и их так и называли, одну – Беляночкой, а другую – Розочкой».

Описание медведя в тексте отсутствует, но можно догадаться, что своим видом он способен испугать:

«...ein Bär, der seinen dicken schwarzen Kopf zur Türe hereinstreckte. Rosenrot schrie laut und sprang zurück...»

«...медведь, который просунул свою большую черную голову в дверь. Розочка громко закричала и отпрыгнула...».

Затем, Тилль Линдемманн развивает тему красоты при помощи розы, поскольку она была так хороша, что её решила заполучить главная героиня, которая, кстати, и является олицетворением безобразного, не внешнего, а человеческого – у девушки капризный характер, и она очень упряма. Докажем это на примере строчек из песни:

Образ красоты:

«...Sah ein Mädchen ein Röslein stehen Blühte dort in lichten Höhen. Sprach sie ihren Liebsten an Ob er es ihr steigen kann...» Дословный перевод: «Увидела девушка розу, цветущую на ясных высотах. И попросила своего возлюбленного достать веток для нее...»

Олицетворение безобразного:

«Sie will es und so ist es fein... Was sie will bekommt sie auch...» Дословный перевод: «Она хочет этого, и это нормально... Она всегда получает то, что хочет...»

Любовь и жестокость. Гёте вновь обращается к действиям персонажей для противопоставления чувств дикой розы и юноши, где роза – сама любовь, а юноша – олицетворение жестокости. Докажем это следующими строчками:

Образ любви: «...Lief er schnell, es nah zu sehn, Sahs mit vielen Freuden...» Дословный перевод: «Он быстро подошел, чтобы полюбоваться на нее поближе...»

Образ жестокости: « Und der wilde Knabe brach 's Röslein auf der Heiden...» Дословный перевод: «И юноша сорвал дикую розу...»

Роза доставляет юноше эстетическое наслаждение. Он любит ее, однако затем им овладевает желание заполучить розу, и он срывает ее.

В произведении братьев Гримм образ любви и жестокости раскрывается через взаимоотношения между сестрами и медведем

– «...Bär erlaubte den Kindern, Kurzweil mit ihm zu treiben, soviel sie wollten; und sie waren so gewöhnt an ihn, dass die Türe nicht eher zugeriegelt ward...»

– «...медведь веселился с детьми столько, сколько они этого хотели, так что все даже привыкли оставлять дверь незапертой...»,

и сестрами и гномом

– «...Wahnsinnige Schafsköpfe," schnarrte der Zwerg, "wer wird gleich Leute herbeirufen, ihr seid mir schon um zwei zu viel; fällt euch nicht Besseres ein?.."

– «Бестолковые овцы, – прорычал гном – зачем звать сюда людей, вас и двоих то слишком много; разве вы не можете что-нибудь придумать?».

В песенном тексте, образ любви и жестокости отражен в поведении молодого человека и его возлюбленной. Первый – жертвует своей жизнью ради внимания девушки, в то время как девушка жестоко пользуется своим положением, чтобы достичь желаемого несмотря ни на что. Приведем примеры:

Образ любви: «...Der Jüngling steigt den Berg mit

Образ жестокости: «...Sie will es und so ist es fein

Qual Die Aussicht ist ihm sehr egal Hat das Röslein nur im Sinn Bringt es seiner Liebsten hin...» Дословный перевод: «...Юноша, мучаясь, забирается на гору, Он не задумывается над тем, имеет ли смысл роза, которую он принесет своей возлюбленной...»

So war es und so wird es immer sein Sie will es und so ist es Brauch Was sie will bekommt sie auch...»

Дословный перевод: «...Она хочет этого, и это нормально, Так оно было и будет всегда, Она желает этого, как обычно, Она получает то, что хочет...»

Тему жизни и смерти Гёте раскрывает на примере судьбы дикой розы. Автор дает понять читателю, что жизнь и смерть разделяет лишь миг, показывая пример сорванного цветка. Братья Гримм отражают тему жизни и смерти на примере судьбы гнома, который в конце сказки погибает от лап медведя, защищающего своих друзей. Авторы пытались показать, что жизнь подчиняется людской воле, и твое отношение к окружающим (сердечное или враждебное) отразится на твоей судьбе.

Для определения интертекстуальности, был проведено исследование всех трех произведений. Сюжеты текста песни «Rosenrot» и стихотворения «Heidenröslein» очень похожи. Тилль Линдемманн рассказывает историю о юноше и его возлюбленной, которая увидела в горах розу. Чтобы угодить девушке, юноша решает взобраться на гору и сорвать цветок. Все его мысли лишь о розе и, не придавая значения опасности, он взбирается по склону. Но один из камней срывается под его ногами и парень с криком летит в пропасть. За некоторое время до трагедии он понимает, что исполнение неразумного и жестокого каприза девушки было ошибкой, но менять что-либо уже поздно.

В стихотворении Иоганна Вольфганга фон Гёте рассказывается о молодом человеке, который увидел прекрасную розу. Он захотел сорвать ее, но роза умоляла юношу не губить ее, иначе она его уколёт. Однако юноша не послушался и сорвал заветный цветок, поранившись о его шипы.

Сказка братьев Гримм «Беляночка и Розочка» рассказывает о двух трудолюбивых сестрах, которые любили гулять по лесу и никогда никого не боялись, поскольку знали, что их оберегает ангел-хранитель. Но однажды около их дома появился медведь, который был заколдован лесными гномами. Сначала девочки его испугались, но вскоре поняли, что бояться его не стоит, поэтому они подружились, и стали с ним играть. Медведь гостил у сестер много зим подряд. А весной медведь уходил в лес, чтобы защищать свои сокровища от гномов, которыми он был заколдован. Однажды, гуляя по лесу, сестры спасают жизнь

гному, но вместо благодарности за спасение девочки слышат оскорбления и угрозы. И когда в очередной раз сестры встретили в лесу гнома, он очень разозлился и решил проучить их. Но на помощь девочкам пришел медведь. Он убил карлика, которым был заколдован, и превратился в прекрасного принца. Сказка заканчивается тем, что принц берет в жены Беляночку, а его брат женится на ее сестре – Розочке.

Анализируя все три произведения, можно заметить, что Тилль Линдемманн, скрещивает много общих черт. Во-первых, это женский образ – образ беззащитного существа. Следует отметить, что в каждом из приведенных нами в пример произведений общим является упоминание слова «Rosenrot» или однокоренных ему слов, таких как «Heidenröslein» или «Röslein». В произведении Гёте такой образ скрывается за символом дикой розы. В тексте песни группы Раммштайн одной из главных героинь является девушка, целью которой было получить розу. В этом случае женский образ разделяется на две части: сама роза, за которой идет молодой человек и девушка, ради которой он рискует жизнью. В третьем произведении, сказке братьев Гримм, мы снова встречаем женские образы двух сестер, одну из которых зовут Розочка. Тиль Линдемманн скрещивает одно произведение с другим, создавая новые образы и сюжеты.

Сравнивая стихотворение Иоганна Гёте и текст песни, первое, что замечает читатель, это совпадение первых строк. Гёте начинает свое произведение со слов: «Sah ei Knab` ein Röslein stehn...», а Тилль Линдемманн цитирует немецкого классика: «Sah ein Mädchen ein Röslein stehen». Различие лишь в том, что в первом случае повествование ведется от лица юноши, а во втором – девушки. Они оба – отрицательные герои с общей целью – заполучить цветок. Однако в произведении Тилля Линдемманна тоже есть образ юноши, но автор наделяет его положительными качествами. Тилль обратился к сказке братьев Гримм, взяв антогоничный образ медведя. В сказке за «маской» большого медведя прячется чувственный образ принца. А в песенном тексте – наоборот: за образом хрупкой девушки прячется образ жестокого человека. Тилль Линдемманн подчеркивает это строчкой: «Tiefe Wasser sind nicht still...» («В тихом омуте черти водятся»). Таким образом, можно определить соотношение текста-источника к тексту цитирования. Это дает возможность наделять цитацию следующими признаками:

- имплицитность (поскольку принимающий текст содержит смысл прецедентных текстов, а именно произведений Гёте ««Heidenröslein» и братьев Гримм «Schneeweißchen und Rosenrot»);

- имманентность (поскольку в принимающем тексте мы видим поговорку – «Tiefe Wasser sind nicht still...», образы литературных героев, а также и образ колодца, который является символом жизни и труда).

- примеры цитаций в вышеприведенных примерах описаны I типом модальности, когда автор принимающего текста берет «чужие» слова Гёте и братьев Гримм, делая их источником новой информации.

Что касается трансформации цитирования, то в результате исследования было выяснено, что рассматриваемые тексты являются примером комбинированного, а именно структурно-семантического преобразования, т.е. наблюдаются замены лексических единиц (например, антонимичная замена «ein Knab» на «Ein Mädchen», замена на однокоренное слово «Heidenröslein» на «Rosenrot»), а также смысловая связь между исходными текстами и цитирующим текстом почти полностью сохраняется. Таким образом, это доказывает, что трансформация цитат в поэтическом тексте способствует пробуждению интереса не только

к классической поэзии, но и к поэзии современников. Автор песенного текста использовал имплицитное цитирование, поскольку источник цитаты не очевиден. Другими словами, читатель, который видит песенный текст впервые, вряд ли догадается что вдохновило автора. Цитата здесь лишь отдаленно напоминает текст источник.

Интересно, что почти все цитации в данных примерах, изменили свое значение на противоположное и. образы положительных героев стали отрицательными, а образы отрицательных – наоборот, демонстрируют положительные качества.

Согласно классификации французского литературоведа Ж. Женетта текст песни «Rosenrot» содержит несколько видов взаимовлияния культурных кодов:

- метатекстуальность – автор текста песни использует сюжеты классической литературы при написании собственного. Гилль Линдемманн комбинирует образы основных персонажей и элементы сюжета, сохраняя основные линии, создавая другой контекст с новыми образами;

- паратекстуальность – прослеживается взаимодействие названий всех трех произведений («Rosenrot», «Heidenröslein» и «Schneeweißchen und Rosenrot»).

Подводя итог, хотелось бы отметить, что до настоящего времени четкого определения понятия «цитирование» не существует. Под цитированием понимаются чьи-либо слова, воспроизводимые в точности (что характерно для устной речи), или воспроизведения чужих элементов художественной системы. Существуют два вида цитации: эксплицитная и имплицитная. При включении в новый контекст цитаты подвергаются преобразованию: структурному и семантическому. Причем структурную трансформацию разделяют на лексическую и грамматическую. Кроме того, основной функцией преобразованных цитат в поэтических текстах является смыслообразование и приём языковой игры.

Интертекстуальность это явление, когда каждый текст представляет собой совершенно новый материал, основанный на уже имеющихся цитатах на различных уровнях и с различной степенью узнаваемости. Кроме того, это межтекстовые связи, которые являются продуктом возникновения нового текста из частей других текстов, чьи отзвуки слышатся в принимающих текстах.

Мы исследовали текст песни немецкой группы Раммштайн, а именно «Rosenrot», что позволило нам доказать интертекстуальность, поскольку текст содержит цитаты из предшествующих текстов, автор песенных текстов использует «цитаты» в широком смысле, которые создают единое текстовое пространство, которое имеет общность литературных элементов. Все тексты песен содержат цитирование из «старших» текстов-источников по отношению к «младшим».

Литература

1. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
2. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма. М: Вестник МГУ. Сер. 9, 2001. № 4. С. 22–36.
3. Сурков А.А. Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энцикл. Т1. 1975.1088 с.
4. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: РОССПЭН, 2004. 25 с.
5. Лотман Ю.М. Текст в тексте. Тарту, 1981. С. 3-35.
6. Михалева И.М. Типы прецедентных текстов и их цитирование. М., 1988. С. 137–143.

7. Москвин В.П. Цитирование, аппликация, парафраз: к разграничению понятий // Филологические науки. 2002. № 1. С. 63–102.

8. Фатеева Н.А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе. 1997. – 66 с.

9. Сборник текстов песен группы Раммштайн. // URL: <http://www.rammsteinfan.ru/about/lyrics/>

10. Сказка братьев Гримм «Розочка и Беляночка». // URL https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/schneeweisschen_und_rosenrot. (дата обращения 1.11.2018)

11. Стихотворение Иоганна Вольфганга фон Гёте «Heidenröslein» // URL https://germanstories.vcu.edu/goethe/heiden_dual.html. (дата обращения 1.11.2018)

References

1. Bakhtin, M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya rasnykh let* [Problems of literature and aesthetics. Studies of different years]. M.: Khudoshestvennaya literatura. 502 p. (In Russian)

2. Dedova, O.V. (2001). *Linguisticheskaya konceptia gipertexta: osnovnye ponyatiya i terminologicheskaya paradigma* [Linguistic concept of hypertext: basic concepts and terminological paradigm]. M: Vestnik MGU. Ser. 9. № 4. Pp. 22–36. (In Russian)

3. Surkov, A.A. (1975). *Kratkaya literaturnaya entsiklopediya* [Short literary encyclopedia]. M.: Sov. Entsikl. 1088 p. (In Russian)

4. Kristeva, Yu. (2004). *Isbrannye trudy: Rasrusheniye poetiki* [Selected Works: The Destruction of Poetics]. M.: ROSSPEN. 25 p. (In Russian)

5. Lotman, Yu.M. (1981). *Text v texte* [Text in the text]. Tartu. Pp. 3–35. (In Russian)

6. Mikhaleva, I.M. (1988). *Tipy pretsedentnykh textov i ikh tsitirovaniye* [Types of precedent texts and their citation]. M., Pp. 137–143. (In Russian)

7. Moskvin, V.P. (2002). *Tsitirovaniye, aplikatsiya, parafraz: k rasgranicheniyu ponyatii* [Citation, application, paraphrase: on the differentiation of concepts] // Filologicheskiye nauki. № 1. Pp. 63-102. (In Russian)

8. Fateeva, N.A. (1997). *Intertextualnost I yeye funktsii v khudoshestvennom diskurse* [Intertextuality and its functions in artistic discourse]. 66 p. (In Russian)

9. Sbornik textov gruppy Rammstein. //URL: <http://www.rammsteinfan.ru/about/lyrics/> (accessed 1.11.2018).

10. Skazka bratyev Grimm „Rozochka i Belyanochka“. // URL: https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/schneeweisschen_und_rosenrot (accessed 1.11.2018)

11. Stikhotvoreniye Ioganna Volfganga fon Goethe „Heidenröslein“ // URL: https://germanstories.vcu.edu/goethe/heiden_dual.html. (accessed 1.11.2018)

Авторы публикации

Authors of the publication

Рахимбирдиева Ильмира Мухарямовна – к.ф.н.,
доцент кафедры теории и практики перевода
Казанского (Приволжского) федерального
университета, 420008 РТ, г. Казань, ул.
Кремлевская 18,
E-mail: ilmira-rim@mail.ru

Rakhimbirdieva Ilmira Mukharyamovna – the
Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor of the department of the theory and
practice of translation of the Kazan (Volga region)
Federal University, 420008 RT, Kazan,
Kremlevskaya str. 18, Ee-mail: ilmira-rim@mail.ru

Авторы публикации

Закирова Юлия Мухамедовна –
преподаватель кафедры теории и практики
перевода Казанского (Приволжского)
федерального университета, 420008 РТ, г.
Казань, ул. Кремлевская 18,
E-mail: yulia_1505@mail.ru

Authors of the publication

Zakirova Yuliya Moukhamedovna – Assistant
Professor of the department of the theory and
practice of translation of the Kazan (Volga
region) Federal University, 420008 RT, Kazan,
Kremlevskaya str. 18,
E-mail: yulia_1505@mail.ru

Поступила в редакцию 01.10.1018.

Принята к публикации 05.11.2018.

**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ**

УДК 7.034.5

ИСПАНСКОЕ РЕНЕССАНСОВЕДЕНИЕ: ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЗВЕЗДАМ

Н.В. Антонова

natallin1710@hotmail.com

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В предложенной Вашему вниманию статье рассматривается процесс становления испанской ренессансоведческой традиции. Выделены основные вехи на пути развития истории культуры, ставшие интеллектуальным контекстом для зарождения новой формы изучения искусства с учетом историко-культурного фона эпохи. Приведены имена крупнейших исследователей в интересующей нас области, а также из непосредственных наставников, которые дали импульс для возникновения культурной истории Ренессанса в Испании. Поколения исследователей, занимающихся изучением испанского Возрождения, разделены на три группы, каждая из которых имеет собственные особенности и является шагом на пути к формированию истории культуры Ренессанса в том виде, в котором мы ее видим сегодня. Изложены основные принципы, которыми руководствовались исследователи при изучении культурного прошлого своей страны. Отдельное внимание уделено медиевистической традиции в испанской историографии, с акцентом на ее основных характеристиках и значении для развития испанского ренессансоведения. Показан процесс перехода от исследований в области истории искусств, через культурный поворот в историографии, к изучению истории культуры. Особое внимание уделяется росту престижа истории ментальностей в контексте перехода государства к демократии в 80 гг. 20 века.

Ключевые слова: испанский Ренессанс, история культуры, историография, испанская научная традиция, ренессансоведение, история ментальностей.

Для цитирования: Антонова Н.В. Испанское ренессансоведение: через тернии к звездам // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 44–49.

SPANISH RENAISSANCE STUDIES: PER ASPERA AD ASTRA

N.V. Antonova

natallin1710@hotmail.com

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The present article looks at the formation of the Spanish Renaissance study. It focuses on the milestones in the history of studying Renaissance culture by Spanish scholars which formed an ideal context for germinating a new method to approach the problem, taking into

consideration the historical and cultural background of the epoch. The origins of cultural history in Spain are followed from the most outstanding scholars who instructed our contemporaries and gave an impetus to developing this branch of historical knowledge. The generations of scholars who researched Spanish Renaissance are classified into three groups, each of which is unique and forms part of the way towards the cultural history of Spanish Renaissance as we know it today. Special attention is paid to the basic principles which guided the scholars while exploring their national historical background. Along with the general context, the development of Renaissance cultural studies is seen through the prism of the medievalist tradition in Spanish historiography. The evolution of this branch is seen as a process, which begins with the first works on Art History, through the cultural turn, towards cultural history. The history of mentalities is addressed as well as an important factor in forming cultural history in the years of Transition in Spain.

Key words: Spanish Renaissance, cultural history, historiography, Spanish historical science, Renaissance studies, history of mentalities.

For citation: Antonova N.V. Spanish renaissance studies: per aspera ad astra // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 44–49.

Историю исследования испанского Ренессанса достаточно обширна как в европейской, так и в российской традиции. Стоит заметить, что проблема сущности испанского Ренессанса является крайне сложной и неоднозначной. Несмотря на то, что вот уже более века это вопрос является предметом интереса испанских, европейских и американских исследователей, однозначная концепция до сих пор так и не выработана. Учитывая многогранность феномена Ренессанса как такового, а также множественность воззрений историков как на природу этого явления, так и на форму выражения его в культуре и искусстве народа, подобное положение дел является вполне закономерным [см. Saferro W.]. При отсутствии согласия относительно общей концепции Ренессанса сложно говорить о региональном выражении специфики этого феномена. Рассуждения о сущности испанского Возрождения, степени причастности Испании к возрожденческому движению Италии и Европы можно встретить как на страницах общеисторических исследований (Америко Кастро и Кесадо [см. Castro A.]), так и в трудах, непосредственно посвященных этой проблеме (в трактатах об искусстве и в литературных исследованиях, в исторических трудах и в философских эссе). Такое разнообразие и неоднородность источников является одной из причин, по которым задача определить специфику эпохи Возрождения в Испании в интерпретации испанских и европейских ренессансоведов является крайне сложной.

Небезызвестным является тот факт, что в середине 19 в. у целого ряда испанских мыслителей и философов возник повышенный интерес к историческим судьбам Испании, в частности, средним векам и началу нового времени. Тем не менее, немаловажным является характерная особенность того периода, а именно спектр исследовательского интереса. Даже при поверхностном анализе становится очевидным, что взгляды ученых были в большей степени обращены к проблемам политического, экономического и социального устройства средневекового общества, при этом культурный аспект переходного периода практически игнорировался, оставляя в тени вопросы искусства и ментальности Ренессанса в Испании.

Нельзя сказать, что культура и искусство переходного периода не упоминались в дискуссиях, однако они имели скорее случайный, нежели закономерный характер. Культурное наследие ренессансной эпохи стало предметом исследования историков и искусствоведов в начале 20 века, когда на интеллектуальную арену Испании вышел новый крупный научный центр, названный Центром Исторических Исследований. Стоит отметить, что специфической особенностью испанской культурной истории является ее непосредственная связь с историей искусств. Этим обусловлено то обстоятельство, что несмотря на то что труды по медиэвистике уделяли мало места проблематике Ренессанса, данная проблема не была предана забвению в искусствоведческих кругах, этот вопрос обсуждался чрезвычайно активно получил широкую огласку. С распространением же в Испании идей анналистов это направление исследования постепенно трансформировалось, приобретая все больше связей с другими дисциплинами. Следствием того стало возникновение нового направления, занимающегося выявлением связи искусства с процессом исторического развития испанского народа. По этой причине, разрабатывая классификацию историографической традиции испанского Ренессанса, представляется наиболее логичным опираться на периодизацию, традиционно применяемую в историографии истории искусств. Согласно данной классификации, первые этапы данной историографической традиции включают в себя труды искусствоведческого характера, которые, постепенно эволюционируя, положили начало новой традиции истории изучения испанского Ренессанса. По этой причине первые два периода представлены трудами искусствоведческого характера, и лишь исследования наиболее позднего, приходящегося на пост фашистское время, постепенно приобретают черты культурной истории. В рамках данной концепции мы можем выделить три основных стадии в истории изучения испанской ренессансной культуры.

Первый этап, характеризующийся искусствоведческой направленностью, включает в себя работы крупнейших представителей Центра Исторических Исследований, таких как Висенте Ламперес и Ромеа, Элиас Тормо и Монсо, и Мануэль Гомес-Морено Матринес [см. Gómez Moreno M.]. Кроме того, к тому же поколению относят такие резонансные личности, как Хуан де Контрерас и Лопес де Айала (более известный как Маркиз де Лосойа) и Франсиско Хабьер Санчес Кантон. Хронологически данный этап ограничивается рамками 1910 и 1950 гг. Следовательно, начало формированию исторической школы, предметом исследования которой стала история Ренессанса, относится к 10 гг. 20 в. Если сопоставить данные даты с хронологией изучения истории Испании в целом, мы можем обнаружить разрыв примерно в 50 лет.

Вторая стадия в исследовании Ренессансной культуры Испании датируется серединой 1950 – началом 1980 гг. и главным образом апеллирует к именам трех ученых. 1. Диего Ангуло Иннигеса, эксперта в области живописи эпохи Ренессанса. Диего Ангуло, наряду с активным участием в деятельности Центра Исторических Исследований, с 1968 по 1970 гг. исполнял обязанности директора музея Прадо. Он стал лауреатом ряда премий в сфере истории искусств, и редкое событие в сфере истории искусств обошлось без его участия. 2. Хосе Марии де Аскарате Ристори, неподражаемого специалиста в области скульптуры. Хосе Мария де Аскарате занимал пост профессора истории искусств в Мадридском университете Комплутенсе и являлся членом Королевского патроната Музея Прадо. 3. Фернандо Чуэки Гойтия, посвятившего себя исследованию ренессансной архитектуры. Фернандо Чуэка был последователем известного архитектора и реставратора Леопольдо Торреса Бальбас, преподавал в Высшей архитектурной школе Мадрида и получил членство

в Королевской Академии Истории и Искусств Сан Фернандо. Все эти исследователи в той или иной степени связаны с Центром Исторических Исследований Мадридского университета Комплутенсе и музеем Прадо, являющимися наиболее значимыми центрами изучения культуры и искусства Испании. Кроме того, их объединяет приверженность научными традициям Мануэля Гомеса Морено и Элиаса Тормо. Нельзя обойти вниманием фигуру такого выдающегося историка искусств как Энрике Лафуэнте Феррари, в сферу интересов которого входила преимущественно живопись ренессансной Испании. Этот ученый мог похвастаться контактами с наиболее выдающимися представителями испанской интеллектуальной элиты, включая Клаудио Санчеса Альборнос, Антонио Бальестерос Беретта и Хосе Ортега и Гассет. На формирование его научной концепции оказали огромное влияние такие знаковые фигуры эпохи, как Вернер Вейсбах и Эрвин Панофски.

Последователями этой триады стали их ученики, значительно обогатившие испанскую ренессансоведческую традицию как с точки зрения глубины анализа, так и в плане масштабности. В частности, получает распространение иконографический метод, во многом трансформировавший испанскую искусствоведческую традицию и направивший ее в новое русло. Отдельного упоминания заслуживают такие имена, как Хесус Эрнандес Перера, Маргарита Эстелья Маркос, Элиса Бермехо Мартинес, Антонио Бонет, Исабель Матео Гомес, Мария Елена Гомес Морено (являющаяся дочерью и последовательницей Мануэля Гомеса Морено), Хуан Антонио Гайя Нуньо. Не меньший вклад в развитие испанского ренессансоведения внесли Рафаэль Мансано Мартос, Карлос Самбрисио Ривера Эчегарай, Хоакин Мария де Наваскуэс и де Хуан и Альфонсо Эмилио Перес Санчес, являющиеся наиболее известными последователями Мануэля Гомеса Морено и его учеников. Данные авторы стали первыми на пути развития иконологической традиции в испанской историографии.

За пределами Иберийского полуострова культура и искусство ренессансной Испании рассматриваются в работах Джорджа Александра Кублера (США), Эрл Эдгара Розенталя (США), Дамиана Карлоса Байона Арруфата (Аргентина), Гарольда Эдвина Уитей (США). Внимание исследователей в это период преимущественно концентрируется на двух проблемах, а именно: анализ творчества определенных мастеров Возрождения и изучение специфики и особенностей различных региональных художественных школ на территории Испании с акцентом на формальных аспектах.

Основная масса вышеназванных ученых придерживались единой традиции, за исключением Диего Ангуло и Мигеля Батльори. Их работы «Мифология испанского искусства эпохи Ренессанса» (“La mitología del arte español del Renacimiento”), и «Гуманизм и ренессанс» (“Humanismo y Renacimiento”) [см. Batllori M., Ángulo Iñiguez D.] положили начало новому этапу в изучении испанского Ренессанса. Основным постулатом трудов этих исследователей является идея о причастности испанского Ренессанса европейской традиции. В частности, Мигель Батльори предлагает трактовать гуманизм как единое интеллектуальное движение во всей Европе, давшее начало классическому стилю в искусстве [см. Agias de Cossío, A. M., с. 9].

Следующая, третья стадия в испанской ренессансоведческой историографии приходит вместе с крахом диктатуры Франко, а именно, в 1980 г. В этот период Испания открывает свои границы для новых научных идей, приходящих из Европы, благодаря чему закладываются базы для инновационных методов и направлений исследования. Наиболее

широкое распространение получила тенденция к междисциплинарности: «рассматривающие произведение искусства в диалоге с другими сферами интеллектуальной деятельности» (*перевод – Н. А.*) [Arias de Cossío, A. M., с. 10]. Именно этот этап, благодаря синтетическому изучению искусства, ментальности и социо-политического контекста, стал колыбелью культурной истории в Испании. Далеко не все исследователи рассматривают это направление как отдельную ветвь исторического знания (вероятно, по причине его новизны и недостаточно четкого оформления), относя труды, связанные с эпохой Ренессанса, к истории искусств, однако вопрос междисциплинарности этих исследований не подвергается сомнению. Данное поколение представлено именами таких исследователей как Фернандо Чека Кремадес, Фернандо Мориас Франко, Франсиско Хосе Портела Сандоваль, Виктор Мануэль Ньето Алькайде, Педро Хосе Наваскуэс Паласио, Мигель Анхель Кастильо Ореха, Альфредо Хосе Моралес Мартинес, Сантьяго Себастьян Лопес, Хосе Мигель Моран Турина Висенте Льео Каньял. Заслугой данной плеяды исследователей культуры Испании является создание нового метода исследования культуры, позволившего сочетать достижения предыдущего поколения историков искусства и культуры с обновленным исследовательским инструментарием. Предмет исследования этого поколения варьируется от анализа итальянской классической модели Ренессанса до его региональных выражений, от интерпретации творчества отдельных мастеров до анализа культурного феномена с тем, чтобы выразить стиль власти того или иного правителя. Все эти труды объединяет стремление к генерализации и отказу от единого метода в пользу расширенной методологической базы. Ярко выражена тенденция к «использованию различных элементов традиционных методологий, в особенности культурной истории, иконологии (символизма) и структурного метода» (*перевод – Н. А.*) [см. Nieto Alcaide V., Checa Cremades F., с. 366].

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что изначально в панораме ренессансоведческой историографии Испании четко просматриваются два направления. Во-первых, обширная медиевистическая традиция, хронологически частично охватывающая эпоху Возрождения (в зависимости от избранной классификации). Тем не менее, данное направление занимается преимущественно вопросами политической истории, а культурный аспект, в частности, Ренессанс, оказываются вне поля зрения. Во-вторых, история искусства, имеющая «изобильную и почти необъятную библиографию» (*перевод – Н. А.*) [Arias de Cossío A. M., с. 8]. Недостаток этой парадигмы заключается в оторванности от культурно-исторического контекста эпохи и преимущественное игнорирование вопросов ментальности. Новизну в данную сферу научного знания вносит период перехода к демократии, когда культурно-исторический фон становится полноправным участником исследовательского процесса, открывая новые, доселе неизвестные, грани культурной истории Испании.

Литература

1. *Ángulo Iñiguez D.* Historia del Arte. Tomo 2. Madrid: Oñate, 1962. 484 p.
2. *Arias de Cossío A.M.* El arte del Renacimiento español. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009. 342 p.
3. *Batllori M.* Humanismo y Renacimiento: Estudios Hispano-Europeos. Barcelona: Ed. Ariel, S.A, 1987. 197 p.

4. *Caferro W. Contesting the Renaissance. Contesting the past.* West Sussex: Wiley Blackwell, 2010. 264 p.
6. *Castro A. El pensamiento de Cervantes y otros estudios cervantinos.* Madrid, Trotta, 2002. 736 p.
7. *Gómez Moreno M. La escultura del Renacimiento en España.* Barcelona: Pentheon, 1931. 116 p.
8. *Nieto Alcaide V., Checa Cremades F. El Renacimiento. Formación y crisis del modelo clásico.* Madrid: Ediciones Istmo, 1981. 398 p.

References

1. Ángulo Iñiguez, D. (1962). *Historia del Arte* [History of art]. Tomo 2. Madrid: Oñate. 484 p. (in Spanish).
2. Arias de Cossío, A.M. (2009). *El arte del Renacimiento español* [The art of the Spanish Renaissance]. Madrid: Ediciones Encuentro. 342 p. (in Spanish).
3. Batllori, M. (1987). *Humanismo y Renacimiento: Estudios Hispano-Europeos* [Humanism and Renaissance: Hispano-European Studies]. Barcelona. 197 p. (in Spanish).
4. Caferro, W. (2010). *Contesting the Renaissance. Contesting the past.* West Sussex: Wiley Blackwell. 264 p. (in English).
6. Castro, A. (2002). *El pensamiento de Cervantes y otros estudios cervantinos* [The thought of Servantes and other Servantes studies]. Madrid, Trotta. 736 p. (in Spanish).
7. Gómez Moreno, M. (1931). *La escultura del Renacimiento en España* [The sculpture of the Renaissance in Spain] Barcelona: Pentheon, 116 p. (in Spanish).
8. Nieto Alcaide, V., Checa Cremades, F. (1981). *El Renacimiento. Formación y crisis del modelo clásico* [The Renaissance. Formation and crisis of the classical model]. Madrid: Ediciones Istmo. 398 pp. (in Spanish).

Авторы публикации

*Антонова Наталья Васильевна – кандидат исторических наук, Казанский федеральный университет, 420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.
E-mail: Natallin1710@hotmail.com*

Authors of the publication

*Natalia V. Antonova – PhD in history, Kazan Federal University, 420008, 18, Kremlevskaya str. Kazan, Russia
E-mail: Natallin1710@hotmail.com*

**Поступила в редакцию 12.10.2018.
Принята к публикации 10.11.2018.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИПОГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В НЕТРАДИЦИОННЫХ ФУНКЦИЯХ В СОВРЕМЕННОМ РОМАНЕ

Е.Н. Торопова, И.М. Рахимбирдиева

helenatoropova@gmail.com, ilmira-rim@mail.ru

*Астраханский государственный технический университет, г. Астрахань, Россия
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

Аннотация. Художественные литературные произведения современных авторов отличаются употреблением различных формально-типографических средств: пробела, курсива, жирного шрифта, что обусловлено стремлением авторов максимально приблизить письменную речь к устной речи: интонационно выделить высказывания, выделить паузы, а также наиболее важные понятия. Употребление формально-типографических средств способствует более полному пониманию смысла текста.

В статье рассматривается формально-типографическое средство – курсив. Целью исследования является определение текстовых функций курсива в современной художественной литературе.

Ключевые слова: курсив, формально-типографические средства, функции, текстовое пространство, интонационное оформление.

Для цитирования: Торопова Е.Н., Рахимбирдиева И.М. Использование типографических средств в нетрадиционных функциях в современном романе // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 50–55.

USE OF TYPOGRAPHIC TOOLS IN NONCONVENTIONAL FUNCTIONS IN THE MODERN NOVEL

E.N. Toropova, I.M. Rakhimbirdieva

helenatoropova@gmail.com, ilmira-rim@mail.ru

*Astrakhan State Technical University, Astrakhan, Russia
Kazan Federal University, Kazan, Russia*

Abstract. Literary works of contemporary authors are distinguished by the use of various formal-typographic means: a space, italics, boldface, etc. This is due to the desire of the authors to bring the written speech of oral speech as close as possible: intonation to highlight the statements, to highlight the pauses, as well as the most important concepts.

The article deals with the formal-typographic means-italics. The aim of the study is to determine the textual functions of italics in modern literature.

Key words: italic, formal typographic tools, functions, textual space, intentional design.

For citation: Toropova E.N., Rakhimbidieva I.M. Use of typographic tools in nonconventional functions in the modern novel // *The Journal of Kazan Linguistics*. 2018. Vol. 1. No 2 (1). Pp. 50–55.

Любое литературное произведение – это акт лингвистического общения, который проявляется, прежде всего через эмоции и идеи художника, воспринимающего определенные факты реальности, то есть это эстетически трансформированное отражение реальности или проекции творческого «я» автора в его воображаемой вселенной. Но оно также выступает и актом лингвистической коммуникации между автором-передатчиком и приемником-читателем.

Тот факт, что главной задачей автора является анализ и сложная интерпретация реальных событий, подразумевает, что писатель должен анализировать и охватывать в своей сложной интерпретации текст, лишенный определенных элементов связи событий в устной форме. Здесь на помощь автору приходят дополнительные языковые средства. Однако в современной литературе наблюдается тенденция к широкому употреблению и типографских ресурсов. Это позволяет автору добавить аутентичности повествованию, не прибегая к вербальным средствам.

Знаки препинания, такие как: курсив, жирный шрифт, заглавные буквы и пробелы – выступают в современных литературных произведениях в функции производителей смысла.

Как известно формально-типографическое оформление текста рассчитано на визуальное восприятие читателем, т.к. именно зрение первым вступает в контакт с печатным словом.

Именно зрение является доминирующим сенсорным средством в теле человека. С его помощью читатель устанавливает связь между фрагментами, пространствами, схемами, рисунками в тексте. [7, p. 42-44]. По этой причине, по мнению Ж. Фонтанья, фигуративный синтаксис автоматически базируется именно на данном чувстве, обладающем способностью моментально отмечать особенности форм, содействовать в понимании их взаимодействия и в сознании наличия «конфликтности» в зонах действия конкретных форм.

В процессе прочтения текста читателем, отмечает А. Бейер [6, p. 127-130], анализ проводится на двух уровнях: на уровне чувственного в акте узнавания явления, события и на уровне сознательного в процессе определения субъективного состояния, порожденного чувственным воздействием.

В случае с текстом речь идет о наличии или отсутствии пробелов, об использовании различных шрифтов, маркеров отдельных синтаксических структур, сопровождающих письменную речь, которые, создавая «конфликтную» ситуацию своей неожиданной формой, воздействуют одновременно на зрение и на интеллект читателя.

Корпус формально-типографических средств и их роль в процессе восприятия текста давно интересовал лингвистов. Изучению их функций посвящены работы Винокура О. Г., Томашевского Б. В., Реформатского А. А. В настоящее время эти средства исследуются в разделе лингвистики о письменном языке (Н. В. Месхишвили, 1990; И. В. Вашунина, 1995).

Однако ряд вопросов, связанных с функционированием этих средств, остается открытым.

Формально-типографические средства определяются как средства, существующие около графемной системы языка и нарушающие «прозрачность» графической субстанции языкового выражения [3].

Н. В. Месхишвили [5] рассматривает формально-типографические средства письменной речи как участников процесса передачи информации.

В лингвистике текста обращение к формально-типографическим средствам связано с поиском закономерностей текстообразования, выявлением роли этих средств в организации прагматического воздействия текста на адресата, необходимостью более полного извлечения текстовой информации [1].

По мнению А. А. Корниенко [4, с. 238-269], типографические средства также значимы, как и лексико-синтаксические, т.к. принимают участие в порождении смысла текста и поэтому являются полноценными лингвистическими знаками. Автор [4, с. 248-255], анализируя употребление курсива, указывает, что фактором, способствующим пониманию смысла текста, является оппозиция курсива уставу, которая рассчитана на визуальное восприятие зоны конфликта в тексте и вызывает эмоционально-интеллектуальную реакцию на них читателя.

Среди формально-типографических средств можно выделить различные гарнитуры шрифта, капитализацию, пробелы, цветовое оформление шрифта и курсив. Следует отметить, что использование этих средств характерно скорее для зарубежной литературы.

Курсив был изобретен как средство сокращения объема рукописи Франческо Гриффо.

Этот шрифт сначала назывался курсивом (*cursive*), затем альдинскими буквами по имени его создателя, затем венецианским шрифтом, так как впервые появился в Венеции и лишь впоследствии получил название *italique*, так как его создатель Альд Манус был итальянцем.

Со стилистической точки зрения, его мягкие формы, напоминающие почерк, придают печатному тексту оттенок живого письма и чувствительности.

С точки зрения коммуникации, современный роман составлен как повествовательный ряд, ситуативные координаты которого различны. Типография здесь часто выступает в качестве сигнала к изменению этой общей ситуации повествования, что помогает читателю расположить уровни повествования в различных ситуативных плоскостях.

Ключевым элементом каждой такой ситуативной плоскости является герой, с присущими ему временными координатами. Таким образом, типографические знаки дополняют и акцентируют значения, выраженные различными языковыми элементами, в том числе глагольно-временной формой. Кроме того, употребление глаголов, выделенных курсивом, не только привлекает внимание читателя в представленному действию, но и подчеркивает единый модально-временной план «описываемых» курсивом событий.

В повествовании, задуманном как сообщение, в акте лингвистической коммуникации между рассказчиком и читателем, типография выполняет функцию локализатора, помогает расположить повествование на разных уровнях повествования.

В этой функции типографию следует рассматривать как индекс, который дополняет описание коммуникативной ситуации и помогает лучше понять текст.

В современной художественной литературе типографические знаки являются неотъемлемой частью. Композиционно-типографические знаки дают романистам возможность выразить разнообразие акцентов и интонаций произносимого высказывания невербальными средствами.

По сравнению с другими элементами, составляющими повествование, формально-типографические средства способствуют внутреннему генезису литературного текста, образованию ситуативных координат.

Типографические знаки часто выступают в качестве сигнала к изменению общей ситуации повествования, что и помогает читателю различить уровни повествования.

Традиционное употребление типографских ресурсов хорошо известно. Они выступают в ней в классическом, а также в современном романе. Речь идет о выражении заимствованных из иностранных языков слов. Курсив в этом случае показывает, что выделенное слово принадлежит к другому языковому сообществу и не входит в языковую среду персонажа.

Другое использование курсива менее частотно и приносит с точки зрения лингвистической коммуникации больше информации. Речь идет об употреблении специальных выражений или цитат из других символов, вкрапленных в повествование, а также выражений, которые являются общими в социальной или профессиональной среде, отличной от языковой среды говорящего. В этом случае типографские средства сигнализируют об изменении рассказчика или указывают, что данное выражение относится к другому стилистическому уровню. Подобная функция была распространена в классическом французском романе, в настоящее время частота такого употребления сокращается.

Однако, в ходе анализа употребления курсива в современном романе были обнаружены новые функции этого типографического средства. И, как следствие, можно говорить о том, что курсив в современной литературе является композиционно-стилистическим средством.

1. Повторение выделенных курсивом названий создает эффект *déjà vu*. Они возвращают читателя в знакомое пространство. То есть курсив становится маркером уже известного читателю места.

2. Современные французские романисты прибегают к выделению курсивом словосочетаний и выражений, обозначающих всем известную картинку, но не застывшую, а разворачивающую в памяти целую сцену. При прочтении произведения читатель, встречая такие выражения, невольно мысленно возвращается к представляемому ими эпизоду. Такое функционирование курсива можно сравнить с функцией деепричастного оборота, несущего дополнительную информацию в предложении, когда подобно кадрам фильма, действие приостанавливается и на экране появляется хорошо знакомый сюжет.

3. Функция сопоставления текстовых пространств, выделенных курсивом, является нетрадиционной функцией знака. Этот прием позволяет вести два разнохарактерных повествования об одном и том же. Создается эффект наложения одного видения реальной ситуации на другое. С помощью введения курсива автор убирает необходимость вводить в ситуацию, представлять контекст и делать выводы. Подобный прием приближает литературу к телевидению, к музыкальному клипу, например, когда картинка на экране помимо основного содержания, передаваемого исполнителем, представляет дополнительные смысловые детали.

4. Курсив в современной литературе приобретает функцию интонационного маркера. С помощью интонационного курсива могут быть выделены различные части речи. Английские авторы, также как и французские романисты отдают предпочтение местоимениям. Выделяя местоимения, авторы усиливают значение смыслового ударения.

В русской художественной литературе в подобной роли выступают значимые части речи, особенно глагол.

5. Употребление курсива для акцентуации модально-временного плана персонажа.

Ограниченные рамками статьи, мы рассмотрели лишь несколько функций курсива. Список этот может быть продолжен, однако на этом этапе исследования вопроса можно сделать вывод о том, что сегодня основной функцией курсива является не сокращение пространства текста, а введение в контекст противопоставлений, дополнений и понятий, которые порождают дополнительное пространство текста о том, что курсив способствует более полному пониманию замысла автора.

Литература

1. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. М.: Academia, 2003. 124 с.

2. *Баранов А.Г., Паршин Л.Б.* Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфимики // Проблемы эффективной речевой коммуникации. М.: Просвещение, 1983. С. 42–51.

3. *Клюканов И.Э.* Структура и функции параграфемных элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов: СГУ, 1983. 26 с.

4. *Корниенко А.А.* Современная французская новелла в поисках новых форм. Пятигорск: ПГЛУ, 2000. 292 с.

5. *Месхивили, Н.В.* Экспрессивные средства письменной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1990. 23 с.

6. *Яковенко А.А.* Некоторые сведения об интонационном курсиве в русских художественных текстах // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.9. 2007 вып.1. часть 2. С. 341–345.

7. *Beyaert A.* Sens et perception // Nouveaux actes sémiotiques. PULIM, Université de Limoges. № 61-62-63.1999. P. 127–130.

8. *Fontanille J.* Modes du sensible et syntaxe figurative // Nouveaux actes sémiotiques. PULIM, Université de Limoges. № 61–62–63.1999.140 p.

References

1. Anisimova, E.E. (2003). *Lingvistika texta i meshkulturnaya kommunikatia* [Linguistics of the text and intercultural communication]. Moscow: Academia, 124 p. (In Russian)

2. Baranov, A.G., Parshin L.B. (1983). *Vosdeistvuyushii potential varyirovaniya v svere metagraphemiki* [Influencing potential of variation in the sphere of metagraphic] // Problemy effektivnoi rechevoi kommunikatii. Moscow: Prosveshcheniye. P. 42–51. (In Russian)

3. Klyukanov, I.E. (1983). *Struktura paragraphemnyh elementov texta* [The structure and function of paragraph-text elements of the text]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov: SGU. 26 p. (In Russian)

4. Kornienko, A.A. (2000). *Sovremennaya francuskaya novella v poiskah novykh form* [A modern French novella in search of new forms]. Pyatigorsk: PGLU. 292 p. (In Russian)

5. Meshishvily, N.V. (1990). *Ekspressivnye sredstva pismennoy kommunikatii* [Expressive means of written communication]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 23 p. (In Russian)

6. Yakovenko, A.A. (2007). *Nekotorye svedeniya ob intonationnomn cursive v russkih khudoshestvennyh textah* [Some information about intonation in italics in Russian artistic texts] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser.9 vyp.1 chast 2. Pp. 341–345. (In Russian)

7. Beyaert, A. (1999). *Sens et perception* [Sense of perception] // Nouveaux actes sémiotiques. PULIM, Université de Limoges. № 61-62-63. Pp. 127–130. (In French)

8. Fontanille, J. (1999). *Modes du sensible et syntaxe figurative* // Nouveaux actes sémiotiques Université de Limoges, PULIM. № 61–62–63.140 p. (In French)

Авторы публикации

Торопова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Астраханский государственный технический университет, 414056, ул. Татищева, 16,
E-mail: helena.toropova@gmail.com

Рахимбирдиева Ильмира Мухарямовна – кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 42008, ул. Кремлевская, 18,
E-mail: ilmira-rim@mail.ru

Authors of the publication

Toropova Elena N. – Candidate of Philological Sciences, Astrakhan State Technical University, 410056, Russia, Astrakhan, 16 Tatishevst.,
E-mail: helena.toropova@gmail.com

Rakhimbirdieva Ilmira M. – Candidate of Philological Sciences, Kazan (Volga region) federal University, 420008, Russia, Kazan, 18 Kremlevskaya st.,
E-mail: ilmira-rim@mail.ru

Поступила в редакцию 15.10.2018.

Принята к публикации 05.11.2018.

УДК 82.09(075.8)

ТОЛСТОЙ И МЕРЕЖКОВСКИЙ: СПОР О СВЕРХЧЕЛОВЕКЕ

А.Н. Тушев
andpsy@yandex.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается на материале книги Д.С. Мережковского «Л. Толстой и Достоевский» восприятие идеи сверхчеловека Толстым и Мережковским на примере их отношения к Наполеону. Если для Мережковского Наполеон – ключевой герой мировой истории, то для Толстого он не является самостоятельной фигурой. Мережковский отвергает созданный Толстым образ Наполеона и противопоставляет ему свое собственное понимание этого исторического деятеля.

Ключевые слова: русская литература, русский модернизм, Лев Толстой, Мережковский, Наполеон, Сверхчеловек.

Для цитирования: Тушев А.Н. Толстой и Мережковский: спор о сверхчеловеке // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 55–62.

TOLSTOY AND MEREZHKOVSKY: THE ÜBERMENSCH CONTROVERSY

A.N. Tushev
andpsy@yandex.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article deals with the reception of an idea of *Übermensch* by Leo Tolstoy and Dmitry Merezhkovsky. The article analyzes the book «L. Tolstoy and Dostoyevsky» written by Merezhkovsky and the attitude of these two authors towards Napoleon. For Merezhkovsky Napoleon was the crucial hero in the history of the world, but for Tolstoy he wasn't an independent figure. Merezhkovsky strongly rejects Tolstoy's image of Napoleon and opposes it with his own conception of this historical actor.

Keywords: Russian literature, Russian modernism, Leo Tolstoy, Merezhkovsky, Napoleon, *Übermensch*.

For citation: Tushev A.N. Tolstoy and Merezhkovsky: the *Übermensch* controversy // Kazan linguistic journal. 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 55–62.

Миф о Наполеоне до сих пор представляется одним из ключевых в европейской культуре Нового времени. Важное место занимает он и в русской классической литературе как неотъемлемой составляющей единого культурного процесса. Наполеоном восхищались, ему пытались подражать, как это было характерно для литераторов, которые жили с ним в одно время, и на глазах которых происходило формирование этого мифа. Но уже писатели последующей эпохи, в первую очередь Толстой и Достоевский, при всем различии их понимания роли Наполеона, были заняты ниспровержением былого кумира, проводя своих героев через своеобразное «искушение Наполеоном».

Неслучайно в работе Мережковского «Л. Толстой и Достоевский» Наполеону уделено так много места. Через отношение писателей к этому полководцу, государственному деятелю, а также к полувековому мифу о нем (Мережковский принципиально не делает различий между Наполеоном, литературным персонажем, и реальным историческим лицом) он освещает мировоззрение двух писателей.

Вопрос о Наполеоне – один из ключевых пунктов, по которому Мережковский и Толстой расходятся. Мережковский явно не может простить Толстому покушения на один из главных мифов Европы Нового времени. Мережковский и сам не боялся быть непочтительным к признанным авторитетам. Достаточно вспомнить четвертую главу из рассматриваемой книги, посвященную быту Толстого в Ясной Поляне. Идиллические описания семейных игр, обедов и распорядка дня в доме писателя чередуются с провокационными комментариями Мережковского, подчеркивающими несоответствие между проповедуемым Толстым учением и той жизнью, которую он ведет.

Главная претензия, которую Мережковский выдвигает Толстому, это недооценка Наполеона, искажение его героического, образа, что Мережковский считает едва ли не кощунством. Вообще, изложение Мережковским отношения Толстого к Наполеону представляет собой своеобразную «речь в защиту» несправедливо оболганного культурного героя. Мережковский пытается отстоять культурный миф, «один из прекраснейших человеческих образов» [2, С. 234], от посягнувшего на него Толстого, что находит свое отражение в выбранной им риторической стратегии, построенной по образцу «речи в защиту».

Книга Мережковского «Л. Толстой и Достоевский» делится на три части: «Жизнь», «Творчество» и «Религия». Е.А. Андрущенко указывает на место Наполеона в структуре книги Мережковского: «Наполеон является в первой главе мифологемой, находящейся в центре мифа о сверхчеловеке. Его имя соотносится с именами, способными вызвать у читателя определенные семантические ассоциации. Это, как правило, создатели наполеоновского мифа, как его понимает Д. Мережковский» [1, С. 109]. Больше всего места Наполеону уделено в третьей части, которая представляет собой выход в мировоззрение двух писателей, на основе которого Мережковский строит и свою религиозную концепцию Третьего завета. Это неудивительно, ведь на примере отношения к Наполеону, как самих авторов, так и их персонажей, можно много сказать о системе взглядов и «диалогического» Достоевского и «монологического» Толстого.

Одним из характерных приемов, которым пользуется в своем анализе Мережковский, является приписывание автору мыслей и воззрений своего героя. Так, уже в разделе, посвященном биографии писателя, он, основываясь на «Воспоминаниях о графе Л.Н. Толстом (в октябре и ноябре 1891 г.)» С.А. Берса, проведет параллель между честолюбивыми устремлениями молодого Толстого и мечтами князя Андрея Болконского: «Мы знаем, что юнкер артиллерии, гр. Л.Н. Толстой, также мечтал о флигель-адъютантстве и георгиевском кресте. “Во время службы на Кавказе, – рассказывает Берс, – Лев Николаевич страстно желал получить георгиевский крест”. При открытии Крымской кампании он был сначала под Силистрией, потом перешел в Севастополь, где пробыл под огнем трое суток на четвертом бастионе и участвовал в штурме, выказывая большую храбрость.

Это свое тогдашнее военное честолюбие выразил он впоследствии, с обычной откровенностью, в тайных мыслях одного из своих любимых героев, князя Андрея Болконского в “Войне и мире”, который мечтает сделаться русским Наполеоном» [2, С. 19–20]. Таким образом, Мережковский усматривает связь между переменной места службы Толстого во время Крымской кампании и честолюбивыми устремлениями его же героя.

В своей характеристике князя Андрея, героя «чистого и благородного <...> близкого сердцу Л. Толстого» [2, С. 234], Мережковский указывает, что Болконский находится в плену личности Бонапарте. Это нужно Мережковскому для подтверждения своей мысли о единстве авторского сознания и сокровенных мыслей героя: «Следует поразительное признание, которое я уже раньше приводил, потому что оно, как нельзя лучше, изображает мечты о “Георгиевском крестике”, о военной славе, безумно-страстные, наполеоновские мечты самого Льва Николаевича в молодости: <...> “хочу славы, хочу быть известным людям, любимым ими, то ведь я не виноват, что я хочу этого, одного этого я хочу, для этого одного я живу. Да, для одного этого! Я никогда, никому не скажу этого; (ведь и Л. Толстой никогда никому этого не говорил, даже самому себе, кажется, не говорил

и до конца не скажет) – но, Боже мой! что же мне делать, ежели я ничего не люблю, как только славу, любовь людскую» [Там же].

Так, соединив воспоминания родственника писателя с внутренними монологами толстовского героя, Мережковский обнаруживает наполеоновские черты и в самом Толстом. Характерно, что выражение «поразительное признание», разоблачающее честолюбие и желание Толстым мирской славы, он использует по отношению к князю Андрею, герою, изначально находившемуся под влиянием личности Наполеона и наделенному рядом «наполеоновских» качеств, среди которых есть и честолюбие, и жажда славы. И так, еще в биографии Толстого, не доходя до основного «пункта обвинения» в искажении и «уничтожении» личности Наполеона, Мережковский уже пытается обнаружить потенциально болезненные и уязвимые для Толстого точки, с которых он и будет его «атаковать».

В разделе, посвященном творчеству писателя, образ Наполеона в «Войне и мире» лишь один из примеров, опираясь на которые Мережковский невероятно тонко и пронизательно анализирует художественную манеру Толстого. Так, например, Мережковский обращает внимание на ключевую роль повторяющихся деталей внешнего облика в раскрытии внутреннего состояния героя, попутно резюмируя отношение Толстого к Наполеону: «Таков обычный художественный прием Л. Толстого: от видимого – к невидимому, от внешнего – к внутреннему, от телесного – к духовному или, по крайней мере, “душевному”».

Иногда эти повторяющиеся приметы в наружности действующих лиц связаны с глубочайшей краугольной мыслью, с движущей осью всего произведения: так, тяжесть обрюзгшего тела Кутузова, его ленивая старческая тучность и неповоротливость выражают бесстрастную, созерцательную неподвижность ума его, христианское или, лучше сказать, буддийское отречение от собственной воли, преданность воле рока или Бога у этого стихийного героя – в глазах Л. Толстого по преимуществу русского, народного – героя бездействия или *неделания*, в противоположность бесплодно деятельному, легкому, стремительному и самонадеянному герою западной культуры – Наполеону <...> Белая, пухлая ручка Наполеона так же, как все жирное, выхоленное тело, по-видимому, означает в представлении художника отсутствие телесного труда, принадлежность “героя”-выскочки к сословию людей “праздных”, “сидящих на плечах рабочего народа”, этой “черни”, людей с грязными руками, которых он с такой беспечностью, одним движением белой ручки своей посылает на смерть, как “мясо для пушек» [2, С. 93–94].

Наиболее полно несогласие Мережковского с Толстым в оценке Наполеона выражено в третьей части его книги. С его точки зрения, именно Наполеон пробудил доселе дремавшие или не вполне еще развившиеся и не нашедшие своего воплощения в культурно-историческом опыте творческие силы России: «Удар Петра разбудил лишь тело, удар Наполеона – душу России. И ответом на страшный удар было не только великое всемирно-историческое *действие* Двенадцатого года, но и великое, всемирно-историческое созерцание – современная русская литература от Пушкина до Л. Толстого <...> На вопрос, поставленный русскому народу западноевропейской культурой в лице Наполеона, Россия ответила дважды: войной Двенадцатого года – во всемирно-историческом действии, и “Войной и миром” <...> во всемирно-историческом созерцании.

Глубокое и верное духу народа чутье указало Л. Толстому на изображение борьбы России с Наполеоном, как на самую великую задачу для современного русского художника

<...> предстояло изобразить не только океан стихии народной во всей широте его, до последних горизонтов, но и самую уединенную, обособленную вершину, острие человеческой личности, сознание и волю героя, во всей высоте их, до последней высшей точки, до обожествленного я, ибо в изображаемой трагедии было два главных действующих лица, два борющихся противника – Россия и Наполеон» [2, С. 219].

С точки зрения Мережковского, изображение подобной титанической личности являлось грандиозной задачей, стоящей перед художником. Полувековому мифу о великом императоре требовалось достойное художественное воплощение, которое должно было этот миф увенчать. Именно отказ Толстого приносить свой талант на службу одному из кумиров века, а, напротив того, открытый вызов устоявшимся в культуре представлениям и попытка их развенчать, вызывают столь резкое несогласие со стороны Мережковского: «Да, великая задача предстояла Л. Толстому в "Войне и мире", достойная такого художника, как он <...> в современной русской литературе не было большей задачи.

Как же он исполнил ее? <...> Каково у него одного из двух главных действующих лиц этой трагедии – Наполеон?» [2, С. 220].

Свою «защиту» Бонапарта от предвзятого отношения Толстого Мережковский выстраивает на том, что писатель не разглядел в императоре того, что видели в нем современники, бывшие свидетелями его деяний, историки, осмыслившие феномен Бонапарта уже с некоторой исторической дистанции, и, особенно, художники, к которым он относит Байрона, Пушкина и Лермонтова, вдохновлявшиеся образом Наполеона. Мережковский приводит множество цитат из «Войны и мира», в которых Наполеон показан намеренно уничижительно. Так, он обращает внимание на то, что Толстой описывает преимущественно *внешний* облик императора, его телесность («толстую спину», «обросшую жиром грудь», «жирные плечи»), но не уделяет внимания его внутреннему миру. Даже лицо Бонапарта в изображении Толстого является всего лишь продолжением тела, но не выражением личности. О глазах императора Толстой, рисуя портрет своих героев, никогда не забывавший описать выражение их глаз, скажет лишь, что они «большие».

Толстой, по Мережковскому, отказывает Наполеону и в уме. Так, он приводит примеры из беседы императора с Балашовым, когда тот «обнаруживает отсутствие уже не только высших, но и самых низших умственных способностей отсутствие первобытного инстинкта животной хитрости, свойственного даже в большей мере глупым, нежели умным людям, и порождаемого в них чувством самосохранения, которое, с точки зрения самого Л. Толстого, именно у Наполеона, при его опасном положении и безмерном себялюбии, должно быть в высшей степени развито» [2, С. 224].

Мережковский готов оправдать своих героев и простить им любые злодеяния, если за ними стоит великая идея и грандиозная цель. Само величие замысла Наполеона, желавшего объединить Европу, уже служит оправданием всех жертв, которые легли на алтарь его титанизма. Позиция Толстого, упорно отказывавшегося видеть в Наполеоне что-либо еще, кроме телесности и глупости от ослепления собственной значимостью, вызывает у Мережковского упреки в непонимании и недооценке значения роли Бонапарта: «<...> за эту глупостью ровно ничего не скрывается – никакой ослепляющей страсти, никакой глубины зла: он просто и, так сказать, первобытно глуп» [Там же]. Эта глубина, которую Мережковский понимал как выход за пределы человеческого и которую поэтому он готов был находить во зле, по Толстому, состояла в прямо противоположном – в растворении исторического героя и титана в человечестве.

В понимании Мережковского, Толстой, признанный мастер психологического анализа и проникновения в самую сокровенную суть своих героев, *намеренно и сознательно* отказался создавать сложный и объемный образ Наполеона. Если сам Мережковский в своих произведениях, например в создававшемся параллельно с «Л. Толстым и Достоевским» романе «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи», отдал должное исследованию глубин зла, таящихся в титанических натурах, то неудивительно его неприятие позиции Толстого, отказывающегося признавать в Наполеоне какую-либо глубину и придавать его роли в истории принципиальное значение.

Толстой, по Мережковскому, не стремится понять великого деятеля, которым восхищались множество людей, среди которых были и великие творцы, но лишь хочет наказать ничтожного и возмнившего о себе человека, намеренно выставляя его в невыгодном свете: «Но в том-то и дело, что Л. Толстой, в сущности, вовсе не определяет, не разлагает личности Наполеона, а только уничтожает ее <...> именно нарочно, искусственно собраны в этом Наполеоне все черты “антигероя”. Л. Толстой не исследует, не изображает, а просто раздевает и по голому телу, которое оказывается вовсе не “бронзой”, по живому человеческому телу, “человеческому мясу”, подвергает “исправительному наказанию” этого “полубога”: “смотрите, чему вы верили! Вот он!” и, в конце концов, остается от Наполеона не маленький, но все-таки возможный, реальный человек, не гадкое и жалкое, но все-таки живое лицо, а пустота, ничто, какое-то серое, мутное, расплывающееся пятно: Л. Толстой раздавил Наполеона, как насекомое, так что от него – “только мокренько”» [2, С. 226].

Нежелание Толстого видеть в Наполеоне великого человека Мережковский трактует как «скрытое признание совершенной беспомощности, отчаяния собственного ума своего перед всемирно-историческими явлениями» [2, С. 227]. Для подтверждения своего тезиса он прибегает к использованию исторических сочинений о Наполеоне, в первую очередь к книге Ипполита Тэна «Происхождение современной Франции» (*Les Origines de la France contemporaine*), и к тем источникам, на которые ссылается Тэн. Так, например, оспаривая толстовскую трактовку Наполеона как глупого человека, он сопоставляет фрагменты из исследования Тэна, мемуаров де Прадта, Редерера, мадам Ремюза, свидетельствующих о необычайно ясном уме Наполеона, с цитатами из «Войны и мира», в которых дана развернутая характеристика Наполеона. Тэна никак нельзя было назвать бонапартистом, и, как указывает Мережковский, историк тоже выносит беспощадный приговор императору. Однако, он отдает дань «“сверхчеловеческому величию замыслов”» [2, С. 228–229] и «ставит его наряду с такими людьми Возрождения, как Данте и Микеланджело» [2, С. 229], в то время как Толстой «судит, не видя и не зная, или, по крайней мере, не желая видеть и зная, как будто нарочно закрывая глаза» [Там же].

Мережковский не оспаривает гипертрофированного эгоизма Наполеона, но видит в нем еще одно проявление его исключительности, которую не могли отрицать даже враги Бонапарта. Он цитирует приведенные в работе Тэна слова мадам де Сталь, находившейся, как известно, в оппозиции к Наполеону, о впечатлении, производимом им на других людей: «Он смотрит на человеческое существо, как на обстоятельство, или на вещь, но не как на себе подобно. У него нет ни любви, ни ненависти к людям; он один – все для себя – *il n'a due lui pour lui* - остальные существа лишь цифры <...> Все для него было только средством или целью; ничего произвольного ни в добре, ни во зле – никакого закона, никакого отвлеченного нравственного правила» [Там же]. Мережковский понимает обычный

человеческий эгоизм как производную от первобытного инстинкта самосохранения, которому в силу этого чаще всего сопутствует скрытность, что приводит в итоге человека не к трагической гибели, а к «благополучной серединной пошлости» [2, С. 230]. Инстинкт самосохранения, по Мережковскому, заставляет человека скрывать свой эгоизм, дабы не отличаться от окружения. Наполеон же предъявляет свой эгоизм всему человечеству. В том, что у Бонапарта кажется эгоизмом, Мережковского ошеломляет «изумительная откровенность, бесстыдная, или только нестыдящаяся нагота» [2, С. 231]. Этот вызов инстинктам самосохранения, брошенный Наполеоном, не имеет, согласно Мережковскому, ничего общего с обычными проявлениями эгоизма, выводит его за границы обычного человеческого существования и, шире, человеческой природы: «Его себялюбие переступает за все естественные пределы, в которых возможно сохранение личности: он знает, что должен погибнуть, и все-таки стремится к этой гибели, без страха, без сожаления, без раскаяния» [2, С. 232].

Согласно приведенным Мережковским словам Наполеона из книги Тэна, император любил воспринимать себя как артиста, чьим инструментом является власть: «“Конечно, я люблю власть - но я люблю ее, как художник, как музыкант любит свою скрипку: я люблю ее звуки, созвучия, гармонии, которые я из нее извлекаю”» [Там же]. Мережковский предлагает воспринимать Наполеона как художника, творца нового мира, создателя грядущей всемирной империи, провозвестника чаемого им всечеловеческого объединения, что вписывается в концепцию религии Третьего Завета, разрабатываемую писателем. Ведь, согласно Мережковскому, Наполеон хотел «утолить “последнее мучение людей”, дать им восторг уже не народного, а всемирного единения» [2, С. 239]. Именно в словах Бонапарта, сказанных о себе самом, он видит ключ к истинному, с его точки зрения, пониманию роли и значения Наполеона: «Вот, кажется, один из ключей к самой таинственной стороне его существа. Не только герой созерцания, как Данте и Микел-Анджело, но и художник действия, как Цезарь или Александр. Герой и художник своей собственной трагедии: сочиняет и живет ее. Единственный страх, угрызение, его в том, что он не успеет, не сумеет сыграть ее и дожить до конца» [2, С. 232].

Итак, используя во второй раз сравнение Тэна, уподобившего императора великому поэту и художнику, Мережковский завершает свое обоснование несостоятельности созданного Толстым образа «глупого» Наполеона, предлагая считать его «героем созерцания». Другая грань его личности – это художник действия, подобно полководцам и государственным деятелям древности. Вот, согласно Мережковскому, подлинный, *целостный*, образ Наполеона, и тот угол зрения, который необходим для истинного *понимания* его роли в истории. В этом взгляде на Наполеона ярко проявилось модернистское миропонимание Мережковского. Ведь образ героя-художника, сочиняющего и воплощающего в реальности трагедию собственной жизни, соотносится с жизнетворческими установками русских модернистов на преобразование мира усилиями человека. Мережковский, создавая в своих произведениях портреты выдающихся людей, склонен был многих из них наделять близким ему мировоззрением, и видеть в них своих предшественников. Таковы были, например, Юлиан Отступник или Леонардо да Винчи, бившиеся над теми же вопросами, что и писатель. Предлагая воспринимать Наполеона как носителя модернистского сознания, Мережковский, делает его еще одним из своих предтеч.

Литература

1. Андрущенко Е.А. Властелин «чужого»: текстология и проблемы поэтики Д.С. Мережковского. Москва: Водолей, 2012. 248 с.
2. Мережковский Д.С. Л. Толстой и Достоевский. Москва: Наука, 2000. 589 с.

References

1. Andrushchenko, E.A. (2012). *Vlastelin «chuzhogo»: textologiya i problem poetiki D.S. Merezkovskogo* [The Lord of the Stranger: Textology and the Problems of the Poetics of D.S. Merezkovsky]. 248 p. (In Russian)
2. Merezkovsky, D.S. (2000). *Tolstoy i Dostoevsky* [Tolstoy and Dostoevsky]. 589 p. (In Russian)

Автор публикации

Тушев Андрей Николаевич – преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений Института международных отношений Казанского федерального университета.
E-mail: andpsy@yandex.ru

Author of the publication

Tushev Andrey Nikolayevich – teacher, Division of Translation Studies and World Cultural Heritage / Institute of International Relations / Kazan (Volga region) Federal University.
E-mail: andpsy@yandex.ru

Поступила в редакцию 05.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.

УДК 82-31

ОТ КИБЕРПАНКА К НАНОПАНКУ: НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИЙ РОМАН «АЛМАЗНЫЙ ВЕК, ИЛИ БУКВАРЬ ДЛЯ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ» Н. СТИВЕНСОНА

О.Р. Файзуллина
olgafazyullina@mail.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается тематическая направленность и особенности проблематики научно-фантастического романа «Алмазный век, или Букварь для благородных девиц» Н. Стивенсона, входящего в авторский цикл «История Будущего». Цель работы – попытаться уточнить тематическую доминанту произведения и подчеркнуть многоаспектность жанровой природы данной книги. Кроме того, определенное значение в тематическом плане имеет социальная разрозненность, это подтверждается, например, в ходе анализа композиционных особенностей текста.

В ходе исследования мы пришли к заключению, что такие явления, как «киберпанк», а позднее «посткиберпанк» и «нанопанк», необходимо рассматривать, в первую очередь, как направления научной фантастики, служащие для подчеркивания социальной

проблематики в произведениях данного жанра, а не как поджанры научной фантастики. Более того, они выполняют культурологическую функцию, если отталкиваться от того, что понятие «панк» отсылает нас прежде всего к определенной субкультуре. Н. Стивенсон использует их в качестве художественных инструментов для создания определенных запоминающихся образов и сюжетных ходов. Данное произведение синтезирует в себе ряд гармонично сочетающихся жанровых черт романа воспитания, антиутопии, научно-фантастического романа направления «посткиберпанк» или «нанопанк».

Ключевые слова: научная фантастика, жанр, киберпанк, посткиберпанк, нанопанк.

Для цитирования: Файзуллина О.Р. От киберпанка к нанопанку: научно-фантастический роман «Алмазный век, или Букварь для благородных девиц» Н. Стивенсона // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 62–66.

FROM CYBERPUNK TO NANOPUNK: SCIENCE-FICTIONAL NOVEL “THE DIAMOND AGE: OR, A YOUNG LADY'S ILLUSTRATED PRIMER” BY N. STEPHENSON

O.R. Fayzullina

olgafazyullina@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article discusses the thematic focus and problem characteristics of the science fiction novel “The Diamond Age: Or, A Young Lady's Illustrated Primer” by N. Stevenson, that is included in the author's cyclus “The Story of the Future”. The aim of the work is to try to clarify the thematic dominant of the work and emphasize the multidimensionality of the genre nature of this book. The terms such as cyberpunk, postcyberpunk and nanopunk used in defining the genre of the work reveal the cultural sense of the novel. In addition, social fragmentation has a certain value in the work, this is confirmed, for example, by analyzing the compositional characteristics of the text.

In this article, we have come to the conclusion that such phenomena as “cyberpunk”, and later “postcyberpunk” and “nanopunk”, should be considered, first of all, as the literary school of science fiction, serving to emphasize social problems in the works of this genre and not as science fiction subgenres. Moreover, they perform a culturological function, if we start from the fact that the concept of “punk” refers us, first of all, to a certain subculture. N. Stevenson uses them as artistic tools to create certain memorable images and plot moves. This work synthesizes a number of harmoniously combined genre features of the novel of upbringing, dystopia, and the science fiction novel of the literary school of “postcyberpunk” or “nanopunk”.

Keywords: science fiction, genre, cyberpunk, postcyberpunk, nanopunk.

For citation: Fayzullina O.R. From cyberpunk to nanopunk: science-fictional novel “The Diamond Age: Or, A Young Lady's Illustrated Primer” by N. Stephenson // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 62–66.

Нил Стивенсон (*Neal Stephenson*, род. 1959) – один из ярчайших представителей американской научной фантастики рубежа XX-XXI вв. В 1981 г. он оканчивает Бостонский университет по специальности географ-физик, в 1984 г. начинается его карьера писателя и публикуется его первый роман «Большое У» (*Big U*), который не приносит автору известности. Настоящий прорыв в творчестве Н. Стивенсона происходит в 1992 году после выхода в свет романа «Лавина» (*Snow Crash*), писатель начинает активно работать в таком направлении научной фантастики, как «киберпанк» и «посткиберпанк». С этого времени Н. Стивенсон становится успешным автором и обладателем престижных литературных премий. В 1996 году за свой роман «Алмазный век, или Букварь для благородных девиц» (*The Diamond Age: Or, A Young Lady's Illustrated Primer*), опубликованный в 1995 г., он получает сразу две премии – премию «Хьюго» (*Hugo Award*) за лучший роман в области научной фантастики и премию «Локус» (*Locus*) за лучший научно-фантастический роман. Н. Стивенсон является победителем также таких престижных премий, как премия Артура Кларка (Великобритания), «Прометей» в номинации «лучший роман», премия Международной ассамблеи фантастики «Портал» в номинации «лучшая переводная книга». Для творчества Н. Стивенсона свойственно тяготение к стилю барокко. В 2003 – 2004 гг. выходят произведения писателя под заглавием «Барочный цикл» в трех томах, основанных на идеи исторического романа, сочетающего в себе черты научной фантастики. В 2008 г. публикуется научно-фантастический роман «Анафем», в 2011 – «Вирус “Reamde”», в 2015 – «Семиевие», в 2017 году в соавторстве с американской писательницей Николь Галланд создается книга «Взлет и падение ДОДО».

В данной статье мы попытаемся рассмотреть жанровую проблематику книги «Алмазный век, или Букварь для благородных девиц». В критическом обзоре книжных новинок *NewYork Times* отмечено, что «если от книги «Лавина» исходила маниакальная энергия киберпанковой самоуверенности в том, что все возможно в виртуальной реальности, то в «Алмазном Веке» чудеса киберпространства бледнеют перед ослепительной силой нанотехнологий». Однако мы не можем полностью согласиться с данной рецензией. На наш взгляд, автор выстраивает повествование так, чтобы продемонстрировать, что в конкретном случае триумф нанотехнологий оборачивается их коллапсом. Перечисленные в романе изобретения и инновации, начиная от 3D-изображений и принтеров, китайских палочек с бегущей рекламной строкой, заканчивая оружием, вживленным в тело человека, и суперкомпьютером-букварем, который является уникальным в своем роде и был создан для получения успешного образования подрастающего поколения, обесцениваются. В то время как обычный кусок ткани становится волшебством, а воздух, которым дышал ребенок и который обеспечивал ему жизнь и развитие, становится ценнее суперкомпьютера. «Сейчас, когда нанотехнология сделала доступным почти все, вопрос что можно с ее помощью сделать уступил место другому: что должно. Одним из прозрений Викторианского Возрождения стало открытие, что вовсе не такое благо просматривать по утрам собственную выборку новостей, и чем выше человек поднимался по социальной лестнице, тем больше его «Таймс» походило на газету прежнего поколения» [1: 58].

Говоря о структуре произведения, хотелось бы отметить созданный символический образ колоколов, который возникает в начале повествования и завершает его, служит рамочной конструкцией.

«В церкви святого Марка звонили к обедне, колокольный трезвон несся вдогонку Бадю, когда тот со скоростью сто километров в час летел в модное ателье ставить самый современный лобешник (встроенный лобовой пистолет)» [1: 8]... «Долбанные колокола трезвонили в тумане, не переставая. Бад буркнул себе под нос, и музыкальная система – элементы фазированного акустического поля, натканные в барабанных перепонках, как зернышки в земляничине – прибавила громкость. Однако даже музыка не могла заглушить перезвон, отдававшийся в самых костях. Может, раз уж он будет в ателье, сменить заодно батарейки, вживленные в правую височную кость? Они рассчитаны на десять лет, но прошло уже шесть, а слушал он громко» [1: 9]. Но, как бы громко герой романа не включал музыку, заглушить колокольный звон ему не удавалось, так и в конце повествования читатель снова слышит колокольный звон. Здесь, на наш взгляд, проявляется неконформистское отношение автора к воцарившимся нормам общества будущего.

Термин «киберпанк» входит в научный оборот в 80-х гг. XX века и закрепляется как явление научной фантастики, выступая в качестве одного из направлений данного рода литературы. С тех пор появилось большое количество производных понятий таких как «биопанк» (biopunk), «мифопанк» (mythpunk), «паропанк» или «стимпанк» (steampunk), «посткиберпанк» (postcyberpunk), и «нанопанк» (nanopunk). В книге профессора Надера Елхефнави «После новой волны. Научная фантастика сегодня» (*After the New Wave. Science Fiction Today*, 2015) знаменитый американский писатель-фантаст К.В. Джетер характеризует направление «киберпанк» как постмодернистскую «гонзо историческую» литературу. Трудно выявить кардинальные отличия и явные переходы от направления киберпанк к направлению нанопанк. Границы этих понятий размыты, и мы склонны рассматривать их как синонимичные. Место действие романа – нео викторианское общество будущего, где весьма ярко представлено его социальное расслоение. Тема разрозненности заявлена автором в эпиграфе произведения, в качестве которого выступает изречение Конфуция: «По своей природе люди близки друг другу; по своим привычкам люди далеки друг от друга». Протагонисты романа – Джон Персиваль Хакворт, наноинженер, создавший интерактивное руководство для того, как воспитать идеальную леди, и девочка Нелл из бедной семьи, у которой совершенно случайным образом оказывается этот «букварь». Одна из главных сюжетных линий произведения – взросление Нелл, ее становление как личности, превращение в независимую женщину-лидера.

Следующим эпиграфом выступает цитата из произведения «Викторианцы» британского историка Сэра Чарльза Петри «Подъем или упадок нравственности вызывают мощные факторы, главнейший из которых – реакция на установления предшествующей эпохи. Туда-сюда качается маятник, и горстка выдающихся людей тщетно цепляется за подвес, бессильная повлиять на его ход». Антиутопические взгляды писателя предвосхищают развязку сюжета романа.

Причины стремления изобразить в своем произведении именно викторианскую эпоху связаны, по мнению пр. Н. Елхефнави, в частности, с тем, что если говорить о науке и технологиях, то наши представления о них относятся к викторианству, он, конечно, не отрицает происходящие изменения и вводимые инновации, но указывает, что даже само слово «ученый» появилось именно в то время. Исследователь также отмечает,

что викторианство стало эпохой, когда произошел качественный переход от мира, где инновация была делом редким и случайным к тому миру, где инновация стала постоянным и систематическим явлением в руках профессионалов, а не любителей. Социальные, политические и экономические реалии того времени остаются значимы и для современного общества. Н. Стивенсон в своем романе представляет мир технологий и социум взаимосвязанными. Повествование отличается некой хаотичностью происходящего и подчеркнутой множественностью идей. Но, как утверждает один из протагонистов романа, «Вселенная – бессмысленный хаос, тогда как интересны лишь организованные аномалии», которые представляют собой микромиры, которые складываются в «единую трехмерную картину» или, другими словами, образуют макромир.

Роман «Алмазный век» обладает сложной жанровой природой (роман воспитания, антиутопия, научно-фантастический роман направления «посткиберпанк» или «нанопанк») и неоднозначность трактовок этого произведения открывает перспективы для его дальнейшего изучения.

Литература

1. *Стивенсон Н.* Алмазный Век, или Букварь для благородных девиц. М.: АСТ, 2003. 448 с.
2. *Elhefnawy N.* After the new wave: science fiction today. Nader Elhefnawy: Literary Criticism, 2015. 254 p.

References

1. Stivenson, N. (2003) *Almaznyj Vek, ili Bukvar' dlya blagorodnykh devits* [The Diamond Age, or Primer for Noble Maidens] Moscow: AST. 448 p. (in Russian)
2. Elhefnawy N. *After the new wave: science fiction today*. Nader Elhefnawy: Literary Criticism, 2015. 254 p. (in English)

Авторы публикации

Файзуллина Ольга Робертовна -
кандидат филологических наук
старший преподаватель кафедры
иностраных языков в сфере
международных отношений
Казанский федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, 420008, г. Казань,
Россия,
E-mail: olgafazyullina@mail.ru

Authors of the publication

Olga R. Fayzullina – PhD in Philology,
Senior Teacher of the Department of Foreign
Languages in the sphere of International
Relations,
Kazan Federal University
Kazan, Russia
E-mail: olgafazyullina@mail.ru

Поступила в редакцию 10.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.

УДК 821.111

ЯЗЫК И СТИЛЬ С. МОЭМА В ОЦЕНКЕ КРИТИКОВ*А.А. Хафизова, А.К. Гараева**Alsou-f@yandex.ru, AKGaraeva@ksu.ru**Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье на примере литературного творчества английского писателя С. Моэма рассматриваются особенности его индивидуального стиля. Приводятся различные точки зрения о художественной манере автора, рассуждения отечественных и зарубежных критиков о принадлежности писателя к таким направлениям в литературе, как: модернизм, натурализм и реализм. Благодаря правдивому изображению автором действительности подчеркивается реалистическое начало его произведений. Раскрывается путь становления С. Моэма как писателя, жанровое своеобразие его произведений, их проблематика и художественный метод, а также некоторые языковые особенности прозаических и драматургических работ автора. Сочетание книжной и разговорной лексики, использование авторских окказионализмов позволяют говорить об индивидуальном стиле С. Моэма. В статье также рассматривается опыт работы писателя в британской разведке как источник материала для цикла политических рассказов.

Ключевые слова: С. Моэм, реализм, стиль, художественный метод.

Для цитирования: Хафизова А.А., Гараева А.К. // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 67–71.

LANGUAGE AND STYLE OF S. MAUGHAM IN THE VIEW OF THE CRITICS*Alsu A. Khafizova, Almira K. Garaeva**Alsou-f@yandex.ru, AKGaraeva@ksu.ru**Kazan Federal University, Kazan, Russia*

Abstract. The article studies on the basis of fictional works by the English writer S. Maugham some peculiarities of his individual style. Various points of view on the fictional manner of the author are presented, namely the arguments of Russian and foreign critics attributing S. Maugham to such literary trends as modernism, naturalism, and realism. Owing to the true representation of life realistic principle of his literary works is stressed. The path of formation of S. Maugham as the writer, genre diversity of his works, the topical character of the issues raised and fictional method are revealed, as well as particular linguistic features of the author's prosaic and drama works. Combination of bookish and colloquial vocabulary and creation of occasionalisms make it possible to speak about peculiar individual style of S. Maugham.

The article also addresses to the experience of the author in British intelligence service as the source of material for his cycle of political short stories.

Keywords: S. Maugham, realism, style, fictional method.

For citation: Khafizova A.A., Garaeva A.K. Language and Style of S. Maugham in the View of the Critics // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 67–71.

Вильям Сомерсет Моэм (1874–1965) широко известен как многожанровый автор: его перу принадлежат романы, рассказы, пьесы, мемуары. Произведения английского писателя переведены на различные языки мира. О творчестве С. Моэма писали В. Скороденко (1972, 1989, 1997), И. Левидова (1983), И. Р. Гальперин (1958), Д. П. Шестаков (1977), Г. Ионкис (1991), Н. П. Михальская (1998), Дж. Олдридж (1964), Г. Грин, Т. Morgan (2002), R. Calder (2004), В. Woods (2007). Существует также ряд работ Р. Р. Хуснуллиной (1998), И. В. Трикозенко (2003), В. В. Гузиковой (2004), Е. А. Брюхановой (2004), О. О. Легг (2004), Л. Б. Темниковой (2005), Е. Л. Пивоваровой (2008), О. Н. Юрочкиной (2009), Т. Л. Селитриной (2009), А. Д. Савенковой (2014) и др., где творчество писателя рассматривается с литературоведческой позиции.

Как в зарубежном, так и в отечественном литературоведении складывались различные точки зрения на творчество писателя. С. Моэма относили к таким направлениям в литературе, как: реализм, модернизм и натурализм. В частности, критики М. Тугушева и Д. Г. Жантиева обращали внимание на связь С. Моэма с французским натурализмом, подчеркивая, определенное влияние на английского писателя эстетики Э. Золя. Так, первый роман С. Моэма «Лиза из Ламбета» (1897) явился результатом наблюдений и практики начинающего литератора во время сравнительно недолгого периода работы при больнице святого Фомы в районе лондонских трущоб. По утверждению С. Моэма, медицинское образование позволило ему предпринять попытку разобраться в человеческой природе, а также получить представление о научном методе и научном мире [Моэм, с. 80]. В романе С. Моэм изобразил людей такими, как они есть, без излишних добавлений и преувеличений, описывая наиболее поразившие его случаи из медицинской практики. Стоит отметить, что английская литература натуралистического направления получила свое развитие ранее, чем Э. Золя сформировал концепцию «экспериментального романа». С этой теорией связано творчество таких английских писателей, как Джордж Элиот и Чарльз Рид (автор «романов факта»). В этой связи, по справедливому замечанию В. А. Скороденко, тенденции натуралистического характера в прозе С. Моэма имеют нефранцузское происхождение [Скороденко, с. 4].

Произведения С. Моэма литературная критика относил в большей части к реалистическим, подчеркивая реализм художественного метода и стиля писателя. Свое признание С. Моэму выражали такие известные авторы, как Ричард Олдингтон, Джеймс Олдридж, Малколм Каули и др. Так, Ричард Олдингтон отмечает ясный, точный, неукрашенный стиль С. Моэма, а Грэм Грин определяет его стиль как честный, не признающий восторженности. Персонажей С. Моэма характеризует заметная индивидуальность, не всегда симпатичная, но определенно живая и фактурная [Скороденко, с. 8]. В литературном творчестве писатель стремился к изображению жизненной правды, писал с живой натуры, как утверждал сам автор. Свой подход к изучению анатомии С. Моэм

перенес и на литературу, подчеркивая, что в медицинской науке норма – явление скорее необычное. Это некий идеал, который встречается редко. Поэтому чтобы создать впечатление правды у читателя, убедить его, литературный портрет того или иного персонажа должен складываться из характерных черт отдельных людей, соединяя в одном лице зачастую такие противоречивые качества, как эгоизм и добросердечность, робость и тщеславие, корыстолюбие и доброту. Главной своей задачей английский писатель видел желание заинтересовать читателя, а не намерение развивать в своих произведениях социальные идеи. Вместе с тем в литературных сочинениях С. Моэма обращают на себя внимание такие общефилософские вопросы, как смысл жизни, природа искусства, характер творчества, взаимоотношения людей и др.

В прозаических и драматургических произведениях С. Моэма отразились стремление к свободе, независимости от условностей, навязанных обществом, драматизм межличностных отношений и характеров. Представить человека во всем его многообразии со всеми его недостатками и достоинствами, пороками и добродетелями – такова цель писателя. Особенностью стиля С. Моэма является сочетание скептического, порой цинического подхода в изображении людских пороков и заблуждений со способностью видеть в человеке привлекательные, достойные уважения и восхищения качества: самоотверженность, отвагу, доброту, высокие духовные намерения и мысли [Левидова, 1983].

В своем творчестве С. Моэм обращался к различным литературным формам: роману, рассказу, драме и комедии, мемуарам. Так, на страницах книги «Подводя итоги» (1938) английский писатель рассуждает о своем творческом пути в качестве прозаика и драматурга, подчеркивая важность свободы художника в создании литературных произведений, дает характеристику своему языку и стилю, приводит свои размышления по философским вопросам.

С. Моэм был успешен и как драматург. Свое желание начать писать пьесы писатель объяснял тем, что передавать разговор на бумаге значительно легче, чем выстраивать ёмкое повествование. Именно разговор лежит в основе драматургии, а не действие, подчеркивал писатель. Умение найти эффектную опорную точку и живость стиля – такие требования предъявлял С. Моэм к профессии журналиста и драматурга. Придерживаться главного замысла и сокращать где только возможно – в этом С. Моэм видел секрет написания пьес [Моэм, с. 131]. Пьесы С. Моэма оригинально построены, динамичны, диалог в них реалистичен и остроумен. Так, речь одного из героев пьесы «Леди Фредерик» наделена рядом афористичных высказываний: *Life nowadays for the woman of fashion is a dilemma of which one horn is the Bankruptcy Court and the other – dear Sir Francis Jeune* (“Lady Frederick”) – *Жизнь светской дамы в наши дни – весьма нехитрая дилемма: либо суд по делу о банкротстве, либо суд по делу о разводе* («Леди Фредерик» пер. М. Загота).

My dear, I wish you could be frank without being sententious (“Lady Frederick”) – *Дорогая, быть откровенной еще не значит читать нравоучения* («Леди Фредерик» пер. М. Загота) [Аминова, Хафизова, с. 83].

Романы С. Моэма отличает выстроенный сюжет, соразмерность частей, краткость и простота изложения. Они написаны без излишней эмоциональности, в них нет сложных для восприятия сюжетных линий, вычурных сравнений и эпитетов, вместе с тем, как и в драматургических произведениях, С. Моэм следует принципу быстрого развития

сюжета, привнося в роман живость и динамизм. Писатель не отступал от традиционной формы повествования.

В жанре рассказа талант С. Моэма раскрылся с особой силой. Характерное свойство рассказов С. Моэма состоит в сочетании остросюжетности с психологизмом. Писатель рассматривал рассказ как изложение, которому можно придать драматическое единство, оставив в нем только то, что необходимо для прояснения смысла. Рассказам С. Моэма свойственна завершенность формы: «Я предпочитал кончать свои рассказы не многоточием, а точкой», – писал С. Моэм в книге «Подводя итоги» [Моэм, с. 218].

Интересную страницу биографии и творчества писателя представляет его опыт работы в разведке во время Первой мировой войны, который лег в основу увлекательных политических детективов о британском агенте Эшендене. На свою службу в органах разведки С. Моэм смотрел как на материал, который можно будет использовать в литературной деятельности. Однако, будучи однообразной и нередко совершенно бесполезной, эта работа дает писателю жизненный материал, который оказывается бессвязным и невыразительным. И задача автора в этом случае, по утверждению С. Моэма, самому сделать его связным, захватывающим и правдоподобным, подвергнув художественному переосмыслению [Моэм, с. 204]. Известно, что в 1917 году английский писатель отправляется в Россию с заданием предотвратить большевистскую революцию, однако, миссию свою он провалил. В образе британского шпиона Эшендена отразились представления автора о России, а именно поэтическая и трагическая картина, сложившаяся, в частности, под влиянием русской литературы.

С. Моэм работал в традиционных формах последовательно развивающегося повествования с логически выстроенным сюжетом, в котором есть «начало, середина и конец», как утверждал сам писатель. «Ясность, простота и благозвучие», – такими качествами характеризовал свой стиль автор [Моэм, с. 36]. Речь Моэма-рассказчика наделена симпатией к своим героям, вместе с тем она весьма иронична. В речи персонажей английский писатель использует лексику различной стилистической окраски от книжной до сниженной; писателю также не чуждо использование авторских окказионализмов. В своем творчестве писатель ставил целью сочинять без излишней пышности, в возможно более естественной и реалистичной манере. Только излагать факты – такова одна из задач автора.

Стиль С. Моэма достаточно сдержан в использовании стилистических приемов, он довольно компактный, но содержательный, что позволяет оказывать заметное эмоциональное воздействие на читателя. В своем творчестве английский писатель стремился изобразить прозу жизни, представить человеческую жизнь во всех ее проявлениях зачастую в неприкрашенной манере, что отразилось не только в литературных образах его произведений, но и в языке его героев, где разговорная и стилистически сниженная лексика служит средством речевой характеристики персонажей. И так, в современной критике сформировалось мнение о С. Моэме как о крупном писателе, отличающимся своеобразным стилем. Примечательно, что в Англии существует премия в области литературы имени С. Моэма.

Литература

1. Аминова А.А., Хафизова А.А. Разговорный стиль и культура речи. Казань: Изд-во КНИТУ, 2018. 176 с.

2. *Левидова И.М.* Сомерсет Моэм, его маски и бремя страстей человеческих // Луна и грош; Пирог и пиво, или Скелет в шкафу; Театр. Романы; Рассказы. Кишинев: Литература артистикэ, 1983. С. 3–12.
3. *Моэм С.* Подводя итоги. М.: АСТ, 2008. 317 с.
4. *Скороденко В.А.* Предисловие // The Moon and Sixpence. Moscow: Progress Publishers, 1972. С. 3–28.

References

1. Aminova, A.A., Khafizova, A.A. (2018). *Razgovornyj stil' i kul'tura rechi* [Colloquial Style and the Culture of Speech]. 176 p. Kazan, KNITU. (In Russian)
2. Levidova, I.M. (1983). *Somerset Moehm, ego maski i bremya strastej chelovecheskih* [Somerset Maugham, his Masks and Of Human Bondage]. The Moon and Sixpence. Cakes and Ale, or a Skeleton in a Cupboard. Theatre. Pp. 3–12. Kishinev, Literatura artistike. (In Russian)
3. Maugham, S. (2008). *Podvodya itogi* [The Summing up]. 317 p. Moscow, AST. (In Russian)
4. Skorodenko, V.A. (1972). *Predislovie* [Foreword]. The Mood and Sixpence. Pp. 3–28. Moscow. Progress Publishers. (In Russian)

Авторы публикации

Хафизова Алсу Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, 420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.
E-mail: alsou-f@yandex.ru,
<http://orcid.org/0000-0001-9427-3584>

Authors of the publication

Khafizova Alsu Aleksandrovna – PhD, associate professor, Kazan Federal University, 18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation.
E-mail: alsou-f@yandex.ru,
<http://orcid.org/0000-0001-9427-3584>

Авторы публикации

Гараева Альмира Кадировна – кандидат филологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, 420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.
E-mail: AKGaraeva@ksu.ru,
<http://orcid.org/0000-0002-7540-1007>

Authors of the publication

Garaeva Almira Kadyrovna – PhD, associate professor, Kazan Federal University, 18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation.
E-mail: AKGaraeva@ksu.ru,
<http://orcid.org/0000-0002-7540-1007>

**Поступила в редакцию 01.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.**

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE

И.Н. Айнутдинова, К.А. Айнутдинова
iainoutd@mail.ru, karina.arturovna14@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена созданием цифровой образовательной среды РФ и необходимостью пересмотра учебных программ вузов в пользу инноваций и онлайн-обучения. Проведен анализ возможностей интеграции массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в учебный процесс, определены условия реализации, вычленены проблемные стороны данного проекта и предложены оптимальные решения. Делается вывод о потенциале LMS MOODLE для эффективной реализации концепции МООК в вузе.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (МООК), MOODLE, онлайн-обучение, студенты, университет.

Для цитирования: Айнутдинова И.Н., Айнутдинова К.А. Реализация концепции массового открытого онлайн-обучения в вузе средствами виртуальной обучающей среды MOODLE // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 72–79.

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF MASSIVE OPEN ON-LINE EDUCATION AT UNIVERSITY BY MEANS OF THE VIRTUAL LEARNING SYSTEM MOODLE

I.N. Ainoutdinova, K.A. Ainoutdinova
iainoutd@mail.ru, karina.arturovna14@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The topicality of the study is due to creation of the digital educational environment in Russia and need to revise the curricula of universities in favor of innovation and online-learning. Analysis of the ways of integration of massive open online courses (MOOC) into educational process has been provided, conditions for further implementation have been defined, problematic aspects of the project have been identified and optimal solutions have been proposed. The conclusion is made about the potential of the LMS MOODLE for effective implementation of the MOOC concept.

Keywords: massive open online courses (MOOC), MOODLE, online learning, students, university.

For citation: Ainoutdinova, I.N., Ainoutdinova, K.A. Implementation of the concept of Massive Open Online education at university by means of the virtual learning system MOODLE / *Realizatsiya kontseptsii massovogo otkrytogo onlayn-obucheniya v vuze sredstvami virtual'noy obuchayushchey sredy MOODLE* // *Kazanskiy lingvisticheskiy zhurnal*. 2018, Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 72–79.

Рост интереса к обучению онлайн обусловлен как общими тенденциями развития современного информационного общества, так и стремлением вузов изменить вектор своей деятельности в сторону инноваций, технологичности, профессиональной ориентации, гибкости и доступности образования [10]. В настоящее время в нашей стране успешно реализуется проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС), приоритетной целью которого является модернизация системы образования и профессиональной подготовки, создание условий для повышения качества образования и приведение образовательных программ вузов в соответствие с нуждами цифровой экономики. Проект осуществляется с 2016 года на фоне реализации и иных инициатив российского правительства, а именно «Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы» и Программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Ожидается, что вкуче решение хотя бы части заявленных задач приведет к развитию цифровой экономики, повысит конкурентоспособность страны, улучшит качество жизни россиян, обеспечит экономический рост и укрепит национальный суверенитет России. Компетентные кадры для нужд цифровой экономики планируется готовить в парадигме непрерывного образования (*Lifelong learning*) и развития цифрового образовательного пространства вузов за счет широкого внедрения онлайн-обучения с интерактивным участием всех субъектов образовательного процесса и открытым доступом к учебным материалам, ресурсам и программному образовательному контенту через глобальную сеть Интернет [3].

Главные разработчики проекта СЦОС, а это 16 ведущих российских вузов, получивших гранты по результатам конкурсного отбора, делают ставку на популяризацию MOOK (массовых открытых он-лайн курсов) и запуск онлайн-платформ для создания, размещения и проведения лучших образовательных курсов и лекториев [7]. Также планируется объединить все образовательные сервисы, платформы и вузы в едином цифровом пространстве через ресурс «Одного окна». Это позволит создать единый реестр онлайн-курсов, определить критерии системы оценки качества онлайн-курсов, обеспечить условия накопления и хранения данных об онлайн-курсах и тех, кто их прошел, а также ввести единую систему учета пользователей, предоставляющую возможность их идентификации и прокторинга (верификации личности пользователей для подтверждения прохождения ими онлайн-курсов или фиксации результатов онлайн-экзаменов) [4].

Авторы проекта рассматривают массовые открытые онлайн-курсы (MOOK/ MOOC) как перспективную образовательную технологию для встраивания в программы высшего образования. При этом остаются бреши в нормативно-правовом регулировании онлайн-обучения, в частности, фиксирующие статус онлайн-курсов как равноправных частей образовательных программ и позволяющие формальный зачет университетами пройденных дисциплин с получением сертификата. Также ещё не в полной мере урегулированы юридические

и финансовые отношения между организациями, которые являются собственниками онлайн-курсов, и образовательными организациями, использующими сторонние онлайн-курсы в рамках своих программ. В качестве проблемы можно назвать и недостаток русскоязычных онлайн-курсов, которые могут быть интегрированы в учебные планы вузов, и ограниченность доступа части населения к высокоскоростному интернету по тем или иным причинам. Острым проблемным аспектом остается и общий вопрос готовности субъектов образовательного процесса к интеграции массовых онлайн-курсов в учебный процесс вузов, ведь внедрение прогрессивных методов обучения потребует формирования не только умений и навыков пользования технологиями и цифровыми инструментами, но и повлечет необходимость выработки новой стратегии поведения в цифровом мире и, вероятно, актуализирует некую культурную и ценностную трансформацию, как у студентов, так и у преподавателей [1; 4; 7; 8]. Система качественной подготовки и обучения преподавателей и экспертов в области онлайн-обучения представляется крайне актуальной в этой связи, а разработка критериев оценки качества онлайн-курсов и навыков, достаточных для их эффективной реализации в формате формального образования, является первоочередной задачей для администраций вузов [8].

Перечисленные пробелы способны породить множество барьеров на пути внедрения МООК в учебный процесс в вузе, так как, в первую очередь, ограничивают возможности признания их качества и статуса [5]. При этом эффективность онлайн-обучения в целом и его положительное воздействие на динамику профессионального развития студентов, стимулирование их интереса к получению знаний, в том числе практико-ориентированных и профессионально-значимых, не подлежат сомнению [11].

Анализ потребностей вузов в массовых онлайн-курсах и опыта включения открытых онлайн-курсов в учебные планы ведущих вузов России показывает, что на сегодняшний день полная интеграция МООК в учебный процесс не представляется возможной, поэтому самым перспективным направлением является использование массовых онлайн-курсов как дополнительного материала к учебному курсу или в рамках смешанного обучения (*blended/ hybrid learning; flipped class format*) [2]. В целом, аналитики признают возможность реализации МООК в учебной деятельности вузов и предлагают рассматривать пять основных моделей организации обучения в данном формате, а именно: (1) применение МООК (*MOOC*) в качестве дополнительного материала; (2) смешанное обучение с использованием частей МООК для освоения дисциплины/ модуля (модель «перевернутого класса» или *flipped class*); (3) смешанное обучение на основе МООК (*blended or hybrid learning*) с проведением текущего и промежуточного контроля онлайн и сохранением части очных занятий с преподавателем (*face-to-face*); (4) электронное обучение с использованием онлайн-курса и очной организационно-технической поддержкой тьютора; (5) исключительно электронное обучение с использованием онлайн-курса для таргетированных групп участников [6; 9].

Предложенные модели показывают, что внедрение МООК никоим образом не влечет вытеснения традиционных форм и методов обучения в вузе. Налицо выстраивание разумного взаимодействия между онлайн и офлайн-форматами, где новая составляющая в виде МООК может лишь существенно дополнить и обогатить образовательный процесс вуза. Многие университеты используют сегодня МООК как разновидность дистанционного образования для привлечения большего количества студентов, расширения методов и форматов обучения и продвижения своего бренда на рынке образовательных услуг. При этом очевидно, что преподаватели (создатели электронного контента для конкретных групп студентов

определенных направлений подготовки вузов) и их курсы вряд ли смогут конкурировать

с MOOK [8], размещенными на таких признанных в мире и, действительно, массовых образовательных платформах с экспоненциальным числом пользователей как *Coursera* – более 25 миллионов студентов (<https://www.coursera.org/>), *EdX* – 15 миллионов слушателей (<https://www.edx.org/>), *XuetangX* – первая не англоязычная платформа из топ-5 MOOK (<http://www.xuetangx.com/global>) – 12 миллионов; *FutureLearn* (<https://www.futurelearn.com/>) – 5,3 миллиона, *Udacity* (<https://www.udacity.com/>) – 4 миллиона и др. [5].

На наш взгляд, единственным возможным решением задачи продвижения доступного и качественного онлайн-обучения в вузах России могла бы стать поэтапная реализация проекта СЦОС, целью которого, среди прочего, является формирование стратегических альянсов между российскими и зарубежными университетами. Такое международное партнерство, как форма интеграционного взаимодействия в сфере профессионального образования, ускорит вхождение России в мировое цифровое образовательное пространство, расширит возможности мобильности, позволит создавать обучающие онлайн платформы и курсы, рассчитанные на неограниченное количество студентов со свободным доступом к учебному контенту и др. [7].

Учитывая широкое распространение системы управления обучением (*Learning Management System, LMS*) *MOODLE* в образовательных учреждениях, постоянное совершенствование и обновление программного обеспечения данного *LMS*, существуют предпосылки использования его в качестве инструмента для создания MOOK-платформ в любом, даже региональном вузе России [2]. Принцип действия таких платформ-провайдеров напоминает модель реализации одного из деривативов MOOK – *xMOOC*. Кстати, первые курсы, созданные на базе Стэнфордского университета в 2011 году, были именно *xMOOCs*. По своей форме *xMOOC* – это открытые электронные или медиа-курсы (ЭОР или учебно-методические комплексы) [13], включающие видеолекции с субтитрами, конспекты лекций, презентации, видеоуроки, обучающие кейсы, аудиофайлы, домашние задания, тесты и итоговые экзамены [11]. Все материалы должны быть лицензированы, сертифицированы и соответствовать объему и содержанию образовательных программ по заявленным направлениям подготовки вуза [13; 14]. Важными являются отбор и систематизация содержания учебного контента, плановость и своевременность его доставки слушателям [4; 6; 12; 13]. Студенты идентифицируются в системе с помощью логина и пароля, формируют индивидуальный график учебы и отчетности, проходят текущий контроль и сдают итоговые экзамены. Успешное освоение курса или программы должно в идеале давать слушателю/ студенту право на зачет университетом пройденной дисциплины с получением соответствующего сертификата. Студенты могут демонстрировать как различный уровень базовой подготовки до начала изучения курса/ программы, так и разные итоговые результаты освоения предлагаемого учебного контента. В программы MOOK-платформ обычно заложен алгоритм учета особенностей стилей обучения слушателей и индивидуальных возможностей восприятия ими материала [4]. Это позволяет персонализировать обучение, в частности, избирательно проходить курс, пропуская менее важные блоки, но при желании возвращаясь к ним, и более углубленно изучать основной тематически значимый материал [5].

Иной вариант проведения курса на базе *LMS MOODLE* может быть организован по аналогии с реализацией другого дериватива MOOK – *cMOOC* [11]. Курсы, разработанные по этой модели, могут служить дополнением к организации как традиционного

(аудиторного), так и дистанционного обучения (*distance learning*) в вузе. Интересно, что именно сущность *cMOOC* отражает феномен концепции MOOK, опирающейся, по сути, на ключевые принципы теории коннективизма. Это подразумевает сопряженность людей и их сетевое взаимодействие для получения и обмена знаниями, практическое изучение учебных объектов, активное проектирование реальных жизненных ситуаций и встраивание прикладных знаний и навыков в учебную оболочку [14]. Приложение определенных научных дисциплин к реальному миру происходит при этом на учебных занятиях, где через призму освоения междисциплинарных знаний идет сопряжение информационных источников нескольких дисциплин и воплощается взаимосвязь как членов сетевого сообщества, так и множества дисциплин и профессий [14]. В формате курса *cMOOC* широко применяются привычные для молодежи «цифрового поколения Z» инструменты, формы и средства социального общения в сети Интернет посредством соцсетей типа *Facebook* и *Twitter*, открытых форумов, чатов и блогов пользователей на площадках виртуальной реальности типа *Second Life* и *High Fidelity*, RSS-подписок, краудсорсинговых платформ в рамках самой системы *LMS MOODLE* и др. [15]. Подобные MOOK предполагают пошаговое освоение программы под руководством тьютора (научного куратора курса) и позволяют студенту получать ощущение полноценного формального образования. Также появляются более широкие возможности для поддержания в интерактивном режиме связи внутри сообщества и оказания помощи для определения и решения разнообразных проблем и вопросов технического и педагогического характера [10].

Очевидно, что деривативы *xMOOC* и *cMOOC* открывают новые возможности как в сфере дистанционного, так и традиционного университетского образования. Изучение лучших мировых практик онлайн-обучения, научного потенциала ведущих университетов России, опыта работы уже существующих онлайн-платформ и проектов, а также личный опыт по разработке, созданию и внедрению электронных курсов для студентов КФУ подтвердил гипотезу авторов о возможности эффективной интеграции *LMS MOODLE* в роли MOOK-платформы в образовательную среду вуза. *LMS MOODLE*, будучи программным продуктом с открытым исходным кодом, позволяет насыщать учебный процесс новыми сервисами, приложениями и компонентами; объединять авторский контент со сторонними информационными системами; встраивать и устанавливать уже готовые или разрабатывать уникальные дополнительные модули и др. [2; 13].

Преподаватели, пользующиеся виртуальной платформой *MOODLE* должны не бояться экспериментировать и активно внедрять новые методы и компоненты обучения в свою профессиональную практику. Следует помнить, что создание гибкой образовательной среды, в которой будет место инновациям, технологичности и творческому началу, зависит во многом как от самих преподавателей, так и от администраций вузов.

Литература

1. Болодурина И.П., Запорожко В.В., Парфёнов Д.И., Анциферова Л.М. Массовые открытые онлайн-курсы в формировании единого информационного образовательного пространства университета // Вестник Оренбургского гос. ун-та, 2017. №10 (210). С. 24–28.
2. Дацун, Н.Н., Уразаева Л.Ю. MOODLE как платформа массовых открытых онлайн курсов // Инновационные процессы в науке и технике XXI века: мат-лы XIV Всерос. научно-практ. конференции. Тюмень: ТИУ, 2016. С. 269–273.

3. *Зайцева О.В.* Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. №7. С. 106–109.
4. *Золотухин С.А.* Использование массовых открытых онлайн-курсов в образовательном процессе вуза // Ученые записки / Электр. науч. журнал Курского гос. ун-та, 2016. №4 (40). С. 135–141.
5. *Каракозов С.Д., Маняхина В.Г.* Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Информатизация обр, 2014. №3. С. 24–30.
6. *Махмутова М.В., Махмутов Г.Р.* Модели и платформы реализации массовых открытых онлайн курсов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015, №1(11). С. 486–496.
7. *Носкова А.А.* Государство пытается контролировать онлайн-образование: плохо или хорошо? // URL: <https://rb.ru/opinion/ploho-ili-horoshho/> (дата обращения 10.09.2018).
8. *Семенова Т.В., Вилкова К.А., Щеглова И.А.* Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования / Educational Studies. Moscow, 2018. №2. С. 173–197.
9. *Усков В.Л., Иванников А.Д., Усков А.В.* Перспективные технологии для электронного образования // Информационные технологии, 2007. №2. С. 32–38.
10. *Ainoutdinova I.N, Blagoveshchenskaya A.A.* The potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) for revival of distance education in Russia. // ICERI2017 Proceedings, Seville, Spain, 2017. Pp. 8335–8344.
11. *Cormier D., Stewart B.* Life in the open: 21st century learning & teaching / D. Cormier, B. Stewart // In S. Murray, (Ed.) Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 2010, Vol. 14, 2011. Pp. 24–31.
12. *Downes S.* Learning Networks and Connective Knowledge // Collective Intelligence and E-learning. 2006. Vol. 20. Pp.1–26.
13. *Porter G.W.* Free choice of learning management systems: Do student habits override inherent system quality? Interactive Tech & Smart Education, Vol. 10, No. 2, 2013. Pp. 84–94.
14. *Stapleton P.* Language teaching research: promoting a more interdisciplinary approach. Oxford: ELT Journal, Vol. 68, No. 4, 2014. Pp. 432–441.
15. *Villa. D., Dorsey, J.* The State of Gen Z 2017: Meet the Throwback Generation: White Paper. Research by: The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA. 2017. 30 p.

References

1. *Bolodurina, I.P., Zaporozhko, V.V., Parfënov, D.I., Antsiferova L.M.* *Massovyie otkrytye onlayn-kursy v formirovanii edinogo informatsionnogo obrazovatel'nogo prostranstva universiteta* [Massive open online courses in the formation of a single information educational space of the university]. Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta, 2017. Vol. 10, No. 210. Pp. 24–28. (In Russian)
2. *Datsun, N.N., Urazayeva L.Yu.* *MOODLE kak platforma massovykh otkrytykh onlayn kursov, Innovatsionnyye protsessy v nauke i tekhnike XXI veka* [MOODLE as a platform for mass open online courses]. Mat-ly XIV Vseros. nauchno-prakt. konferentsii. Tyumen': TIU, 2016. Pp. 269–273. (In Russian)

3. Zaytseva, O.V. *Neprreryvnoye obrazovaniye: osnovnyye ponyatiya i opredeleniya* [Continuing education: basic concepts and definitions]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2009. Vol. 7. Pp. 106–109. (In Russian)
4. Zolotukhin, S.A. *Ispol'zovaniye massovykh otkrytykh onlayn-kursov v obrazovatel'nom protsesse vuza* [The use of massive open online courses in the educational process of the university]. Uchenyye zapiski / Elektr. nauch. zhurnal Kurskogo gos. un-ta, 2016. Vol. 4, No. 40. Pp. 135–141. (In Russian)
5. Karakozov, S.D., Manyakhina, V.G. *Massovyie otkrytye onlayn-kursy v zarubezhnom i rossiyskom obrazovanii* [Mass open online courses in foreign and Russian education] // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Informatizatsiya obr, 2014. Vol. 3. Pp. 24–30. (In Russian)
6. Makhmutova, M.V., Makhmutov, G.R. *Modeli i platformy realizatsii massovykh otkrytykh onlayn kursov* [Models and platforms for the implementation of massive open online courses] // Sovremennyye informatsionnyie tekhnologii i IT-obrazovaniye, 2015. Vol. 1, No. 11. Pp. 486–496. (In Russian)
7. Noskova, A.A. *Gosudarstvo pytayetsya kontrolirovat' onlayn- obrazovaniye: plokho ili khorosho?* [The state is trying to control online education: bad or good?] // URL: <https://rb.ru/opinion/ploho-ili-horosho/> (data obrashheniya 10.09.2018). (In Russian)
8. Semenova, T.V., Vil'kova, K.A., Shcheglova, I.A. *Rynok massovykh otkrytykh onlayn-kursov: perspektivy dlya Rossii* [Market of massive open online courses: prospects for Russia] // Voprosy obrazovaniya. – Educational Studies, Moscow, 2018. No 2. Pp. 173–197. (In Russian)
9. Uskov, V.L. *Perspektivnyie tekhnologii dlya elektronnoogo obrazovaniya* [Promising technologies for e-education] // Informatsionnyie tekhnologii. 2007, No 2. Pp. 32–38. (In Russian)
10. Ainoutdinova, I.N., Blagoveshchenskaya, A.A. (2017). *The potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) for revival of distance education in Russia* [The Open-Air Courses (MOOCs) for the revival of distance education in Russia] // ICERI2017 Proceedings, Seville, Spain, Pp. 8335–8344. (In Russian)
11. Cormier, D., Stewart, B. (2011). *Life in the open: 21st century learning & teaching* / D. Cormier, B. Stewart // In S. Murray, (Ed.) Proceedings of the Atlantic Universities' Teaching Showcase 2010, Vol. 14, Pp. 24–31. (In English)
12. Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge* // Collective Intelligence and E-learning, Vol. 20, Pp.1–26. (In English)
13. Porter, G.W. (2013). *Free choice of learning management systems: Do student habits override inherent system quality?* / G. W. Porter. Interactive Tech & Smart Ed., Vol.10, No. 2, Pp. 84–94. (In English)
14. Stapleton, P. (2014). *Language teaching research: promoting a more interdisciplinary approach*. Oxford: ELT Journal, Vol. 68, No. 4, Pp. 432–441. (In English)
15. Villa, D., Dorsey, J. (2017). *The State of Gen Z 2017: Meet the Throwback Generation: White Paper*. Research by: The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA. 30 p. (In English)

Авторы публикации

Айнутдинова Ирина Наильевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, ул. Межлаука, д. 3.
E-mail: iainoutd@mail.ru

Айнутдинова Карина Артуровна – кандидат юридических наук, магистр психологии, старший преподаватель кафедры уголовного права юридического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18.
E-mail: karina.arturovna14@mail.ru

Authors of the publication

Ainoutdinova Irina Nailjevna – PhD, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, Department of Foreign Languages for courses in social sciences and humanities, Division of Translation Studies and World Cultural Heritage, Institute of International Relations of Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, 3 Mezhlauka str.
E-mail: iainoutd@mail.ru

Ainoutdinova Karina Arturovna –Candidate of Juridical Sciences, Master of Psychology, Senior Lecturer, Department of Criminal Law, Faculty of Law, Kazan (Volga region) Federal University, 18 Kremlin str, Kazan
E-mail: karina.arturovna14@mail.ru

**Поступила в редакцию 07.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.**

УДК 316.77

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ**

А. И. Галеева, В.Л. Гатауллина
alsugaleeva@yandex.ru, VLGataullina@kpfu.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. До настоящего времени в науке отдельно рассматривались процесс обучения иностранным языкам и процесс развития коммуникативной культуры личности. В настоящем исследовании мы определяем возможность развития коммуникативной культуры при обучении испанскому языку. В отечественной традиции методика преподавания испанского языка не так широко представлена, как, например, методика преподавания английского, немецкого, французского языков. Наблюдается необходимость в исследовательских работах на данную тему. В данной работе мы рассматриваем процесс изучения языка не только с точки зрения собственно лингвистики, но и с точки зрения развития культуры, в частности, коммуникативной культуры учащихся. Целью нашей работы является проведение констатирующего эксперимента с помощью анкетирования среди студентов, изучающих испанский язык как специальность, на тему «Коммуникативная

культура студента». По результатам эксперимента удалось установить содержание понятия «коммуникативная культура» в понимании студентов; выяснить, какие ее компоненты представляют наибольшую значимость с их точки зрения; определить мнение учащихся о наличии связи между изучением испанского языка как специальности и развитием коммуникативной культуры, а также установить, в чем эта связь выражается; проверить, насколько студенты осознают суть методики, при помощи которой им преподают испанский язык, и знают ли они, что данная методика является коммуникативной методикой.

Ключевые слова: лингвистика, педагогика, методика преподавания, коммуникативная культура, коммуникативная методика, испанский язык, обучение испанскому языку

Для цитирования: Галеева А.И., Гатауллина В.Л. Развитие коммуникативной культуры при обучении испанскому языку // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2(1). С. 79–86.

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE IN TEACHING SPANISH

A.I. Galeeva, V.L. Gataullina

alsugaleeva@yandex.ru, VLGataullina@kpfu.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. Until today in the science the process of learning foreign languages and the process of development individual's communicative culture has been considered separately. In this study we define the possibility of development a communicative culture in teaching Spanish. In the national tradition the methods of teaching Spanish are not represented as widely as, for example, the methods of teaching English, German, and French. There is a need for research on this topic. In this paper we consider the process of learning a language not only from the point of view of linguistics properly, but also from the point of view of the development of culture, in particular the communicative culture of students. The aim of our work is to conduct an ascertaining experiment using a questionnaire among students studying Spanish as a specialty, on the topic "Student's communicative culture". According to the results of the experiment we succeeded: to establish the content of the concept of communicative culture in the understanding of students; find out which of its components have greatest importance from their point of view; to determine the students' opinion on the existence of a connection between learning Spanish as a specialty and the development of a communicative culture, and also to establish how this relationship is expressed; check whether students are aware of the methodology's essence by which they are taught the Spanish language, and whether they know that this technique is a communicative technique.

Keywords: Linguistics, pedagogy, teaching methods, teaching methodology, communicative culture, communicative methods, communicative methodology, Spanish, learning Spanish, teaching Spanish.

For citation: Galeeva A.I., Gataullina V.L. The development of communicative culture in teaching Spanish // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1. No. 2 (1). Pp. 79–86.

В условиях формирования глобального информационного общества актуализируются вопросы коммуникативного взаимодействия, сотрудничества, взаимопонимания. Поэтому профессиональная деятельность молодого специалиста имеет ярко выраженный коммуникативный характер: в ней предельно значимы вопросы общения. В связи с этим целью современной системы образования и воспитания становится развитие коммуникативной культуры личности. С позиции социального и деятельностного подходов культура личности является компонентом культуры общества. Развитая культура дает возможность выработать практические навыки в разных сферах деятельности и обогатить духовный мир человека. В свою очередь, коммуникативная культура представляет собой значимую часть культуры личности.

Понятие «коммуникативная культура» до сих пор не обладает строгим научным определением. Кроме того, разные авторы говорят о смежных явлениях, которые они называют коммуникативным совершенством, речевой компетентностью, коммуникативной грамотностью, социолингвистической компетентностью, вербальной коммуникативной компетентностью, коммуникативными способностями, коммуникативными умениями и др. Нам в данной работе наиболее оптимальным представляется использование термина «коммуникативная культура». Предыдущие термины отражают лишь одно из свойств личности, в то время как коммуникативная культура – более широкое, комплексное понятие, объединяющее эмоциональную культуру, культуру мышления, культуру речи, врожденные и приобретенные способности, знания, умения, регулирующие процесс общения.

В связи с возросшей в XX веке мобильностью людей, развитием средств массовой информации, усилением тенденции к глобализации лингвистами и методистами были пересмотрены взгляды на цели и содержание обучения иностранным языкам. Совершенно очевидной явилась необходимость формировать умение учащихся употреблять языковые средства адекватно ситуации общения. Социолингвистика доказала значение языка как средства осуществления социального взаимодействия, что явилось причиной возникновения коммуникативно-ориентированного метода. Также этому поспособствовали прагматика, теория речевых актов, дискурсивный анализ.

Прагматика способствует уточнению целей обучения, так как рассматривает язык не как систему языковых форм, а как аспект человеческих действий. Речевой акт соотносится со способом вербализации намерения говорящего и отражает социальный, психологический и лингвистический аспекты языка. Коммуникативный метод опирается на речевые акты, что приводит к смещению акцентов в обучении языку от структуры к коммуникативным функциям, и задачей обучения становится усвоение учащимися средств, важных для общения.

Следует отметить, что проблема коммуникативного взаимодействия является актуальной в условиях формирования глобального информационного общества. По этой причине профессиональная подготовка выпускников вузов обладает ярко выраженным коммуникативным характером, особенно это относится к специалистам по иностранным языкам. В связи с этим повышение коммуникативной культуры личности становится целью и содержанием обучения иностранным языкам. Коммуникативная методика подготавливает учащихся к общению с носителями других языков и культур. В процессе обучения воспроизводятся реальные жизненные ситуации, используются подлинные материалы. Учащийся оказывается в центре учебного процесса, сотрудничая

с преподавателем и другими студентами – в этом проявляется личностно ориентированная направленность обучения. И в завершение поясним, что коммуникативная культура представляет собой комплекс сформированных знаний, норм, ценностей, навыков, мотивов, образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно, непринужденно реализовывать их в общении, контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Формирование коммуникативной культуры студентов рассматривается в данном исследовании как цель и содержание коммуникативной методики преподавания иностранного языка.

Студентам была предложена анкета. Вопросы анкеты и ее результаты представлены ниже.

Анкета

Коммуникативная культура студента

ФИО _____ группа _____

1) Что такое, на Ваш взгляд, коммуникативная культура?

2) Пронумеруйте показатели коммуникативной культуры в порядке значимости согласно Вашей точке зрения (1- самый важный, 5- наименее важный):

- коммуникативные способности
- организаторские способности
- общительность
- врожденные коммуникативные умения
- культура речи

3) Считаете ли Вы, что изучение иностранного языка как специальности влияет на уровень коммуникативной культуры и как?

4) В чем заключается методика, при помощи которой Вам преподают язык?

5) Что Вы хотели бы добавить по поводу коммуникативной культуры?

Расчет однородности ответов в вопросе № 2

I КУРС

Таблица 1.

Респондент	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	Сумма	Порядок значимости	Однородность ответов
Коммуникативные способности	4	1	2	2	4	1	1	15	1	высокая
Организаторские способности	3	3	4	5	5	5	4	24	5	высокая
Общительность	2	4	1	3	3	2	2	17	2	высокая
Врожденные коммуникативные умения	5	5	5	1	1	3	3	23	4	неоднородны
Культура речи	1	2	3	4	2	4	5	21	3	неоднородны

II КУРС

Таблица 2.

Респондент	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	Сумма	Порядок значимости	Однородность ответов
Коммуникативные способности	3	4	2	2	2	1	2	2	2	4	24	2	высокая
Организаторские способности	5	3	3	3	4	5	5	4	5	2	39	4	достаточно высокая
Общительность	2	2	4	1	3	2	4	3	1	1	21	1	достаточно высокая
Врожденные коммуникативные умения	4	5	5	5	5	4	1	1	4	5	39	4	высокая
Культура речи	1	1	1	4	1	3	3	5	3	3	25	3	неоднородны

III КУРС

Таблица 3.

Респондент	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	Сумма	Порядок значимости	Однородность ответов
Коммуникативные способности	4	2	4	2	3	2	2	3	1	4	27	3	достаточно высокая
Организаторские способности	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	47	5	высокая
Общительность	2	3	3	1	2	1	2	1	3	1	19	1	высокая
Врожденные коммуникативные умения	1	4	1	5	1	4	3	4	5	3	31	4	неоднородны
Культура речи	3	1	2	3	4	3	2	2	2	2	24	2	высокая

В ходе исследования нам удалось установить, что коммуникативная культура, по мнению студентов, – это культура общения, которая представляет собой умение понятно излагать свою точку зрения, уважение чужого мнения, умение слушать, способность понимать и принимать взгляды других людей, искусство грамотно говорить, соблюдение правил общения, установленных в обществе, умение налаживать контакт с представителями иной культуры, понимать и принимать особенности других культур. Также, по мнению студентов, коммуникативная культура включает в себя личные качества человека, воспитание, привычки и навыки общения, способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми в различной обстановке, умение общаться по правилам, установленным в обществе, способность настроить коммуниканта на нужный лад, искусство правильно говорить.

Таблица 4.

Респондент	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№5	№ 6	Сумма	Порядок значимости	Однородность ответов
Коммуникативные способности	4	3	4	2	2	2	17	3	достаточно высокая
Организаторские способности	5	5	2	5	5	5	27	5	высокая
Общительность	3	2	3	4	3	3	18	4	высокая
Врожденные коммуникативные умения	2	1	5	3	4	1	16	2	неоднородны
Культура речи	1	4	1	1	1	4	12	1	достаточно высокая

Какие компоненты коммуникативной культуры студенты воспринимают как наиболее значимые? Студенты полагают, что изучение иностранного языка как специальности влияет на уровень коммуникативной культуры через расширение словарного запаса, преодоление стеснительности и скованности в общении благодаря постоянной практике речи, ознакомлению с культурой, историей и литературой другого народа, развитием спонтанной речи. Студенты осознают, что их будущая профессия напрямую связана с коммуникацией, в частности с носителями других языков. Студенты высказывают предположение, что несмотря на уровень общительности, которым человек обладает от природы, изучение языка помогает приобрести основные навыки, которые улучшают процесс общения. Это говорит о том, что коммуникативная культура воспринимается студентами не как данность, неизменная индивидуально-психологическая характеристика, а как нечто поддающееся развитию, совершенствованию. У студентов первых курсов наблюдается размытое и неочерченное представление о коммуникативной методике, применяемой в обучении испанскому языку. Студенты не всегда могут изложить ее принципы и дать ей название.

Студенты вторых-третьих курсов перечисляют задания, которые выполняют в процессе обучения: беседа между преподавателем и студентами, задания в игровой форме, творческие задания, чтение художественных текстов, просмотр фильмов, прослушивание аудиозаписей, песен. Все это характеризует один из принципов коммуникативной методики – использование аутентичного материала в обучении испанскому языку для создания достоверности и эффекта живого ситуативного общения в учебном процессе.

Студенты старших курсов наиболее близко подходят к описанию коммуникативной методики. Все опрошенные знают ее название и видят ее суть в воспроизведении реальных ситуаций общения. Следовательно, у старшекурсников повышается осознание того, «что с ними делают» в процессе обучения и для чего конкретно нужно то или иное задание, предложенное им на занятии.

Среди студентов, обучающихся по специальности «Испанский язык и литература», наиболее широкое представление о данном явлении, а также о принципах коммуникативной методики преподавания испанского языка наблюдается у студентов старших курсов. Коммуникативная культура воспринимается ими не как данность, неизменная

индивидуально-психологическая характеристика, а как нечто поддающееся развитию, совершенствованию. Учащиеся осознают положительное влияние изучения испанского языка на развитие их коммуникативной культуры.

Литература

1. *Андреев В.И.* Образование и саморазвитие. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. № 4(14). С. 149–154.
2. *Бастрикова Е.М.* Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в условиях межпредметного взаимодействия: дис. канд. пед. наук. Казан. гос. ун-т. Казань: Б. и., 2005. 188 с.
3. *Васильева Г.М.* Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. 235 с.
4. *Гез Н.И.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
5. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
6. *Сидельникова Т.Т.* Коммуникативная составляющая в профессиональной подготовке студентов вуза: опыт и научно-методическое обеспечение (на примере курса «Политическая риторика»). М., 2004. 76 с.
7. *Митрова Н.О.* Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность: автореф. дисс. кандидата педагогических наук. 2006. // URL: www.adygnet.ru/statji/docs/avtoreferat-mitrova.doc (дата обращения 4.11.18).
8. *Мухеева Г.А.* Формирование культуры общения студентов в вузах северо-кавказского региона: автореф. дисс. кандидата педагогических наук. 2009. // URL: www.pglu.ru/science/diss/files/Miheeva.doc (дата обращения 4.11.18).

References

1. Andreev, V.I. (2009). *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development]. p. 149–154. Kazan, Center for Innovative Technologies. (In Russian)
2. Bastrikova, E.M. (2005). *Razvitie kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov v usloviyah mezhpredmetnogo vzaimodejstviya* [The development of the communicative competence of foreign students in conditions of interdisciplinary interaction]. Kazan, B.I. 188 p. (In Russian)
3. Gez, N.I. (2008). *Tradicii i novacii v metodike obucheniya inostrannym yazykam: Obzor osnovnyh napravlenij metodicheskoy mysli v Rossii* [The history of foreign methods of teaching foreign languages: textbook for stud. ling. un-s and faculties of foreign lang. of higher ped. educational institutions]. Moscow, Publishing Center "Academia". 256 p. (In Russian)
4. Gudkov, D.B. (2003). *Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, ITDGK "Gnosis". 288 p. (In Russian)

5. Sidelnikova, T.T. (2004). *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii* [Communicative component in the professional training of students of higher educational institutions: experience and scientific and methodological support] Moscow, NIIWO. 76 p. (In Russian)

6. Vasilyeva, G.M. (2008). *Kommunikativnaya sostavlyayushchaya v professional'noj podgotovke studentov vuza: opyt i nauchno-metodicheskoe obespechenie* [Traditions and innovations in the methodology of teaching foreign languages: Overview of the main directions of methodological thought in Russia]. St. Petersburg, Publishing house of S.-Petersburg. University. 235 p. (In Russian)

7. Mitrova, N.O. (2006). *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury u studentov vuza v processe ih vklyucheniya v social'no orientirovannuyu deyatel'nost'* [Formation of communicative culture among university students in the process of their inclusion in socially oriented activities]. URL: www.adygnet.ru/statji/docs/avtoreferat-mitrova.doc (accessed 4.11.18). (In Russian)

8. Mikheeva, G.A. (2009). *Formirovanie kul'tury obshcheniya studentov v vuzah severo-kavkazskogo regiona* [Formation of the culture of communication of students in higher educational institutions of the North-Caucasian region]. URL: www.pglu.ru/science/diss/files/Miheeva.doc (accessed 4.11.18). (In Russian)

Авторы публикации

Authors of the publication

Галева Алсу Илгизьяровна – преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский федеральный университет, 420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.
E-mail: alsugaleeva@yandex.ru

Galeeva Alsu Ilgizyarovna – teacher, Department of Foreign Languages in the Sphere of International Relations, Kazan Federal University, 18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation.
E-mail: alsugaleeva@yandex.ru

Гатауллина Вероника Любимовна – преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский федеральный университет, 420008, Россия, Казань, Кремлевская, 18.
E-mail: VLGataullina@kpfu.ru

Gataullina Veronika Lubimovna – teacher, Department of Foreign Languages in the Sphere of International Relations, Kazan Federal University, 18 Kremlyovskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation.
E-mail: VLGataullina@kpfu.ru

**Поступила в редакцию 15.10.2018.
Принята к публикации 10.11.2018.**

УДК 81

АЙТРЕКИНГ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

А.Б. Гарипова
alina.stud@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути оптимизации процесса выполнения заданий на чтение, материалом для которой послужил международный экзамен Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

Business English Certificates. В рамках исследования был проведен эксперимент с применением айтрекинга, позволяющий оценить эффективность традиционно предлагаемых стратегий чтения, а также выявить новые. Статья также фокусируется на видах чтения, в особенности на феномене «эффективное чтение» и его принципах.

Ключевые слова: чтение, процесс чтения, методика обучения, айтрекинг, BEC.

Для цитирования: Гарипова А.Б. Айтрекинг в методике обучения чтению на английском языке // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 86–94.

EYE-TRACKING IN TEACHING METHODS OF READING IN ENGLISH

A.B. Garipova
alina.stud@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article deals with the optimization of the process of performing reading tasks, based on Business English Certificates international exam. As part of the study, to evaluate the effectiveness of traditionally proposed reading strategies, as well as to identify new ones an experiment with an appliance of eye-tracking was conducted. The article also focuses on the types of reading, particularly on the phenomenon of “effective reading” and its principles.

Keywords: reading, reading process, teaching techniques, eye-tracking, BEC.

For citation: Garipova A.B. Eye-tracking in teaching methods of reading in English // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 86–94.

В настоящее время в обществе происходят процессы интеграции, и делиться практиками целесообразно для того, чтобы достигать новые вершины в науке и образовании. Используя знания и методы смежных наук, возникающих на стыке базовых отраслей знаний, можно оценить проблему под новым углом. Чтение – основной вид деятельности, являющийся базисом для выполнения заданий не только на чтение, но и на аудирование и письмо. Так, необходимы нововведения, которые сделают чтение наиболее эффективным и позволят повысить качество выполнения заданий на чтение, а следовательно, и языковой уровень учащихся в целом. Айтрекинг, или отслеживание глаз дает возможность максимально отойти от интроспекции и объективно выявить те стратегии выполнения заданий на чтение, которые будут особенно эффективны. Выбор международного экзамена на знание делового английского BEC (Business English Certificates) в качестве материала исследования объясняется социальным заказом в связи с постоянно растущей конкуренцией на рынке труда и важностью владения английским языком для успешного международного делового сотрудничества.

Что касается степени изученности проблемы, К. Рейнер в течение двадцати лет исследовал движения глаз, распределение внимания и восприятие информации во время чтения с помощью методики регистрации движений глаз [Rayner, 2009]. Э.Т. Дачовски

занимается комплексным изучением методологии айтрекинга [Duchowski, 2007]. Систематизацией заданий по подготовке к международному экзамену ВЕС, а также разработкой комплекса их выполнения и оценивания занимаются зарубежные ученые Г. Брук-Харт и Н. Уитби [Brook-Hart, 2008]. Однако необходимо отметить, что в силу комплексности процедуры айтрекинг применяется для оценки стратегий выполнения заданий на чтение в недостаточном количестве, что затрудняет возможный прогресс в обучении эффективному чтению.

Целью исследования является совершенствование стратегий выполнения заданий на чтение на материале международного экзамена ВЕС с помощью айтрекинга. При решении поставленных задач в данной работе применены различные общенаучные и частные методы исследования: анализ и синтез информации из научно-практической литературы и методических пособий, сравнительный метод, а также количественный и качественный анализ результатов экспериментов и метод статистической обработки информации. Что касается айтрекинга, он, в частности, предполагает использование метода компьютерной объективации процесса чтения с помощью компьютерной программы. Так, в данном исследовании применяется методика исследования смежных дисциплин – нейролингвистики и психолингвистики – в обучении чтению на английском языке. Кроме того, в научной статье предпринимается попытка обобщить и уточнить понятие «эффективное чтение» и его принципы.

Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной задачи, используя определенные технологии чтения. Опираясь на работы Дж.М. О'Малли и А.У. Чамот [O'Malley, 1990], под «стратегиями чтения» мы понимаем комплекс знаний и умений, владение которыми позволяет студентам понимать специфику текстов; ориентироваться в этом тексте в соответствие с предложенной задачей; извлекать информацию на разных уровнях; пользоваться компенсационными умениями. Это также отражается на классификациях видов чтения – в основу каждой из них закладываются разные принципы. В настоящее время получила распространение классификация видов чтения, предложенная С.К. Фоломкиной, с разделением чтения на изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое [Фоломкина, 2005]. Отметим, что все классификации дополняют друг друга и связаны с обучением зрелому чтению.

Зрелое чтение, так или иначе, перекликается с феноменом эффективного чтения. Термин «эффективное чтение» шире используется в зарубежной методологии и известен как *effective reading*, но и там на данный момент не получил достаточного освещения. Термин используется в контексте разработки специальных программ для обучающихся средней и старшей школы, коррелируется с *effective teachers*, объясняя, что обучение эффективному чтению напрямую зависит от таких аспектов, как более высокий уровень контроля знаний, стиль взаимодействия с аудиторией и поощрение активности обучающихся. Выделяется ряд барьеров, препятствующих эффективному семейному чтению, такие, как нехватка раннего обучения языку и чтению, недостаток практики чтения. В нашем исследовании мы соглашаемся с П. Каррелл в том, что успешное обучение стратегиям чтения включает в себя развитие их метакогнитивного понимания [Carrell, 1997]. Соответственно, выбор стратегии при ее метакогнитивном понимании будет происходить осознанно, с учетом планирования, саморегуляции и рефлексии. Мы также используем термин «эффективное чтение»

в значении такого чтения материала, которое повышает шансы на успешное выполнение заданий к нему. Это подразумевает использование на практике существующих стратегий чтения, их анализ и последующий синтез результатов.

Так, лингвистика и лингводидактика также являются дисциплинами, использующими методику регистрации движений глаз в своих исследованиях. Ввиду сложности изучения процесса чтения и процесса перевода, что, в первую очередь, связано с субъективностью и неоднозначностью их интерпретации, айтрекинг применяется для того, чтобы отойти от интроспекции и получить максимально объективные результаты. Изучение процесса чтения часто происходит в контексте билингвальных исследований, чтения при дислексии, а также при афазиях – например, осмысленно ли предложение, которое прочитал испытуемый. Айтрекинг также используется при изучении особенностей чтения обычных и перемешанных текстов студентами с разным уровнем владения английским языком.

Говоря о взаимозависимости между фиксациями и саккадами, при увеличении длительности фиксации, длительность саккады уменьшается, а частота регрессивных саккад возрастает. Между тем, время фиксации короче, когда слово легко идентифицировать и понять. По аналогии, по мере того, как текст становится более сложным, длительность фиксаций возрастает, что позволяет нам распознать и проанализировать наиболее трудные фрагменты текста.

Нам предстоит описать и проанализировать проведенный нами эксперимент с применением айтрекинга в целях совершенствования процесса выполнения заданий модуля «Чтение» экзамена ВЕС. Суть нашего эксперимента в следующем: 10 испытуемых, представленных магистрантами Высшей школы иностранных языков и перевода КФУ, выполняли задания на чтение из ВЕС Vantage в лабораторных условиях. При этом каждый испытуемый прорешивал 2 задания на чтение одного типа – сначала самостоятельно, выполняя задание так, как удобно, затем другое задание того же типа, используя стратегии, предложенные разработчиками ВЕС. Такой алгоритм впоследствии позволит нам сделать вывод о том, насколько эффективны стратегии из методических пособий, каким образом влияют индивидуальные особенности испытуемых и, в итоге сравнения результатов первого и второго прохождения заданий мы сделаем выводы и рекомендации по методике решения заданий данного модуля. Представляется целесообразным проведение эксперимента на материале двух сэмплов заданий модуля «Чтение» международного экзамена ВЕС, где один образец заданий предназначен для первого прохождения, и другой, соответственно, для второго. Таким образом, на каждое из пяти заданий модуля выделено по два испытуемых. Так, несмотря на то, что аудитория эксперимента не является большой, что объясняется комплексностью эксперимента, целостность и достоверность эксперимента сохраняется.

Что касается инструмента исследования, в Лаборатории малой вычислительной техники Казанского (Приволжского) федерального университета нам был предоставлен айтрекер *Tobii X 120*. Данный айтрекер относится к бесконтактным оптическим методам регистрации движения глаз, не требует установки специальных линз на глаза и удобен в применении. Он построен по такому принципу, что аппарат фиксирует место, где у человека находится зрачок, когда он смотрит в определенную точку, и соотносит его с положением хрусталика. Между этими двумя точками в глазу испытуемого, когда в эту зону глазного яблока подается свет, не воспринимаемый зрительными рецепторами (инфракрасной части спектра), автоматически считывается вектор направления движения глаза. Данный вектор показывает, куда смотрит человек, в какую именно точку, как взгляд

движется, что и фиксирует айтрекер. Он также регистрирует длительность фиксации на указанной точке. Так, в то время как наши испытуемые выполняли задания, айтрекер следил за их зрачками: как студенты читают, где делают остановки (фиксации), где пробегают глазами материал (саккады), то есть, какие стратегии применяют при решении заданий на чтение.

Возвращаясь к вопросу о стратегиях, уточним, что мы присоединяемся к тем авторам, которые различают понятия «стратегия» и «навык». Если навыки применяются к тексту бессознательно по многим причинам, например, опыт, повторение, «наивное» использование, то стратегии – это специально отобранные действия для достижения конкретных целей. Отметим, однако, что стратегии являются более эффективными и развитыми, когда они применяются автоматически, как навыки, как пишет П. Карелл [Carrell, 1997, p. 5]. Таким образом, эффективные стратегии чтения понимаются нами как продуманные действия по работе с текстом, которые при идеальном раскладе доведены до автоматизма.

На данном этапе, проанализировав процесс выполнения заданий модуля «Чтение» экзамена ВЕС с помощью айтрекинга, мы можем сопоставить результативность стратегий самостоятельного чтения и чтения согласно технологиям подготовки к ВЕС.

Что касается заданий Части 1, подчеркнем, что первый испытуемый дал равное количество верных ответов, а второй испытуемый дал больше правильных ответов с учетом соответствующих рекомендаций. Обобщая, вторичное выполнение заданий в данном случае оказалось более успешным.

Опираясь на статистику правильных ответов, отметим эффективность таких приемов чтения, как *skimming* при чтении текстов в начале выполнения задания, *scanning* при поиске релевантной информации в тексте (включая чтение справа налево, предпринятое студентом в первой части эксперимента), фиксации на парафразах. Причем, при работе с парафразами внимание обращается не только на общую тему и на отдельные похожие семы, а на все составляющие элементы смысла. При необходимости можно прибегнуть к выполнению заданий не по порядку. Наконец, еще одной рекомендацией служит использование подчеркиваний и прочих записей, если есть такая возможность.

Далее, в заданиях Части 2 первый испытуемый не допустил ни одной ошибки в обоих экспериментах, второй испытуемый лучше выполнил первый сэмпл. Так, самостоятельное выполнение заданий Части 2 было на один пункт более результативным.

Свою эффективность подтвердили такие рекомендованные приемы, как поисковое чтение и концентрация внимания на словах-отсылках и средствах связи, что выражается в чтении следующего за пропуском предложения. На основе первой части эксперимента к продуктивным технологиям добавляем стратегию верификации. Данная стратегия заключается в том, что после заполнения пробела испытуемый снова прочитывает фрагмент текста, а именно выбранное предложение, предшествующее ему и последующее в логическом порядке. Другая успешная техника заключается в определении темы параграфа и поиске ключевых слов в вариантах заполнения пропуска. Исходя из эксперимента, этот метод более эффективен в комбинации с другими рекомендованными стратегиями, например, с поиском слов-отсылок.

Основные факторы, которые могут помешать успешному выполнению данного задания, очевидно, включают недостаток языковой компетенции, в частности, лексические трудности, а также проблемы с определением и пониманием логических связей в тексте. Для

развития логического мышления в контексте подобных занятий можно обратиться к таким заданиям, как пересказ текста с использованием связующих слов или соединение коротких односоставных предложений в более сложное, добавляя необходимые союзы или слова-отсылки.

В заданиях Части 3 первый испытуемый лучше проявил себя во время самостоятельного выполнения заданий, когда как результативность второго студента идентична в обоих случаях.

Исходя из них, стратегии чтения, выбранные испытуемым самостоятельно, были более эффективны, несмотря на то, что они были практически противоположны рекомендованным. Во-первых, студент начал со чтения вопросов и вариантов ответа, запоминая ключевые темы, и лишь затем прочитал текст, обращая внимание на его заголовки и прогнозируя содержание. К тому же, если изначально стратегия *skimming* должна была быть использована при чтении текста (ввиду его объема), то испытуемый применил ее в чтении вопросов и вариантов ответа, а во время чтения текста использовал стратегию *scanning*. Уточним, что результативность данной макростратегии в случае с конкретным студентом не отменяет эффективность рекомендованной технологии решения заданий данного типа. Данный алгоритм, скорее, является еще одной возможной вариацией выполнения заданий Части 3, если это является комфортным для студента.

В качестве других успешных стратегий отметим концентрацию на формулировке заданий и, что немаловажно, на самих вариантах ответа. Эксперимент показал, что в вариантах ответа взгляд должен фиксироваться на каждой лексеме для верного выполнения задания. Далее, метод исключения заведомо неверного и прием смысловой догадки также были результативны. Эксперимент выявил, что определенную роль при ответе на вызывающий сомнение вопрос может сыграть такой фактор, как фоновые знания. Напротив, стратегия парафразы в заданиях Части 3 не оказалась эффективной.

Наконец, стоит отметить, что айтрекер зарегистрировал много длительных фиксаций во время выполнения данного задания, которые были отнесены к «трудностям». Причем, некоторые из таких незнакомых студентам языковых единиц препятствовали пониманию запрашиваемой информации. Мы считаем, что в этом случае студентам следует обращать внимание на контекст. В силу целостности восприятия текст воспринимается как единое целое, и тогда реципиенты пытаются «додумывать» те звенья, которые не были ими восприняты. Соответственно, чтобы обеспечить наилучшее понимание фрагмента текста с незнакомой лексемой, может быть рекомендовано формирование контекстуальных смысловых групп (*context cues*).

С заданиями Части 4 испытуемые справились однозначно лучше, следуя указаниям, представленным в специализированной литературе. Проанализировав эксперимент, мы можем отметить, что задание на заполнение пробелов в связном тексте требует активного чтения, которому свойственно много передвижений глаз. Более того, такие потенциально эффективные стратегии, как чтение вслух, предугадывание пропущенного слова и поиск коллокаций не дают необходимого результата без стратегии подстановки. Согласно проведенному эксперименту, следует методично подставлять вариант за вариантом вместо пропуска, и в сочетании с другими вышеупомянутыми техниками эта стратегия показала себя очень эффективной. При таком режиме не только реализуется принцип благозвучия, но и поддерживается общий тонус и собранность во время чтения.

В последней части заданий студенты лучше справились с выполнением упражнений по рекомендованным технологиям. Выполнение задания на вычитку требовало применения стратегии изучающего чтения. Саккады во время чтения сократились, а фиксации взгляда становились более частыми. Такое чтение позволяет проанализировать правильность и необходимость нахождения в тексте каждой лексической единицы. Применяя данную технику чтения, студенты показали хорошие результаты.

По регрессивным саккадам мы отметили использование такой техники, как многократное перечитывание фрагментов текста, что логически объясняется целью задания. Мы также относим чтение с интонационной выразительностью к рекомендуемым стратегиям чтения. Чтение текста с логическими ударениями позволяет обучающимся идентифицировать слова, которые не вписываются в смысловую структуру текста. Что касается стратегии фиксации внимания на служебных словах, она позволила студентам улучшить свои результаты во второй части эксперимента. Однако именно следуя этой технике, студенты ошиблись в тех пунктах, где лишними были знаменательные слова. Таким образом, данная стратегия, несомненно, эффективна и должна применяться при решении заданий Части 5 экзамена ВЕС, но обучающиеся должны понимать, что знаменательные слова также могут быть лишними, и уделять им достаточно времени.

Таким образом, была проведена диагностика трудностей и допущенных ошибок, даны рекомендации по их преодолению. Также были приведены наиболее эффективные стратегии для выполнения разных типов заданий на чтение, выявленные в ходе анализа эксперимента.

Любопытно отметить, что определенные стратегии, выбранные самостоятельно некоторыми студентами, совпадали с теми, что были рекомендованы в соответствующей литературе. Этот факт свидетельствует о владении зрелым чтением, о глубоком понимании цели чтения текста и способа ее достижения. Напротив, некоторые выбранные студентами макростратегии выполнения заданий в корне отличались от предложенных разработчиками экзамена и тем не менее были эффективны. Так, в исследовании был освещен такой фактор, как индивидуальные особенности студентов (особенности памяти, мышления и восприятия).

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что результаты, достигнутые в данной статье, действительно позволяют усовершенствовать процесс выполнения различных заданий на чтение формата ВЕС и повысить показатели эффективности.

Несмотря на то, что эксперимент показал, что студенты лучше выполнили задания, следуя указаниям из специальной литературы (в трех частях из пяти), проведенный опыт также позволил внести некоторые коррективы и дополнения в существующие технологии выполнения данных заданий. Для выполнения заданий Части 1 необходимо, чтобы студенты понимали, что парафразы утверждений должны быть полными и передавать все элементы смысла. В качестве рекомендации к выполнению Части 2 можно предложить подготовительные задания, направленные на развитие понимания логических связей в тексте. Такими упражнениями могут быть задания на пересказ текста с использованием связующих слов или соединение коротких простых предложений в сложные с добавлением необходимых союзов и слов-отсылок. Концентрация на формулировке заданий и вариантах ответа является одной из основных стратегий чтения в Части 3. Если быть точнее, согласно нашему эксперименту, взгляд обучающегося должен фиксироваться на каждой лексеме в вариантах ответа для верного выполнения задания. Данный тип заданий не предполагает понимание всех слов в тексте, но если незнакомая лексическая единица все же относится

к запрашиваемой информации, требуется сфокусироваться на контексте. Исходя из результатов эксперимента, мы полагаем, что в заданиях Части 4 следует применять технику активного чтения, которому свойственно много передвижений глаз. Отвечая на задания Части 5, не следует отталкиваться только от стратегии концентрации на служебных словах. Следует иметь в виду, что знаменательные слова тоже могут быть лишними в тексте. Наконец, чтобы выявить необходимость нахождения какой-либо лексемы в тексте, чтение должно быть изучающим (саккады во время чтения должны сокращаться, а фиксации становиться более частыми).

Кроме того, в ходе анализа эксперимента были выявлены новые эффективные стратегии, такие как: 1. чтение справа налево при поиске информации; 2. верификация ответов в заданиях на заполнение пропусков предложениями в связном тексте (повторное чтение выбранного ответа с предшествующим и последующим предложениями), определение темы параграфа и поиск ключевых слов в вариантах заполнения пропуска; 3. чтение вопросов с запоминанием затронутых тем перед чтением текста, прогнозирование содержания по заголовку текста; 4. стратегия подстановки в заданиях на заполнение пропусков отдельными словами; 5. чтение с интонационной выразительностью в заданиях на вычитку.

Можно заключить, что выводы данного исследования могут найти применение в лингводидактике, в методике обучения иностранным языкам и в прикладной лингвистике. Полученные результаты могут быть реализованы в дисциплинах, связанных с технологиями подготовки к экзамену ВЕС и с обучением деловому английскому языку. Выводы исследования также применимы при обучении выполнению заданий на чтение из других международных и всероссийских экзаменов. Наконец, поскольку чтение как вид деятельности присутствует во всех дисциплинах, обучение эффективному чтению важно для комплексного развития обучающихся.

Литература

1. *Rayner K.* Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search // *The quarterly journal of experimental psychology*, 2009. Vol. 62. Pp. 1457–1506.
2. *Duchowski A.T.* Eye tracking methodology // *Theory and practice*, 2007. Issue 39. P. 201–228.
3. *Brook-Hart G.* Business Benchmark. Teacher's Resource Book: Advanced Higher. Cambridge University Press, 2008. 160 p.
4. *O'Malley J.M., Chamot A.U.* Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge university press, 1990. 253 p.
5. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – Москва: Высшая школа, 2005. 205 с.
6. *Carrell P.L.* Can reading strategies be successfully taught? // *Australian Review of Applied Linguistics*, 1998. Vol. 21. №. 1. Pp. 1–20.

References

1. Rayner, K. (2009). *Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search* // *The quarterly journal of experimental psychology*. Vol. 62. Pp. 1457–1506. (In English)
2. Duchowski, A.T. (2007). *Eye tracking methodology* // *Theory and practice*. Issue 39. Pp. 201–228. (In English)

3. Brook-Hart, G. (2008). *Business Benchmark. Teacher's Resource Book: Advanced Higher*. Cambridge University Press. 160 p. (In English)
4. O'Malley, J.M., Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press, 253 p. (In English)
5. Folomkina, S.K. (2005). *Obuchenie chteniiu na inostrannom iazyke v neiazykovom vuze* [Learning to read in a foreign language in a non-linguistic university]. Moskva: Vysshaia shkola, 205 p. (In Russian)
6. Carrell, P.L. (1998). *Can reading strategies be successfully taught?* //Australian Review of Applied Linguistics, Vol. 21. №. 1. Pp. 1–20. (In English)

Авторы публикации

Гарипова Алина Булатовна –
преподаватель кафедры европейских языков
и культур, Казанский федеральный
университет, ул. Кремлевская, 18, 420008 г.
Казань, Россия,
E-mail: alina.stud@mail.ru

Authors of the publication

Garipova Alina Bulatovna – Lecturer,
Department of the European Languages and
Cultures, Kazan Federal University, 18
Kremlevskaya Str, 420008 Kazan, Russia,
E-mail: alina.stud@mail.ru

**Поступила в редакцию 15.10.2018.
Принята к публикации 10.11.2018.**

УДК 372.881.1

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.А.Гизятова

klandish@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль социокультурного компонента в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции при обучении иностранному языку. Приводится обзор подходов в обучении социокультурному компоненту и критерии его интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, глобализация, социокультурный компонент, компетенция, культура, учащийся.

Для цитирования: Гизятова Л.А. Социокультурный аспект преподавания иностранного языка// Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 94–99.

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

L.A.Gizyatova
klandish@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article considers the role of the socio-cultural component in the structure of foreign language communicative competence and intercultural competence in teaching a foreign language. An overview of approaches in teaching the socio-cultural component and the criteria for its integration into the educational process are given.

Key words: intercultural competence, globalization, socio-cultural component, culture, student, teaching.

For citation: Gizyatova L.A. Socio-cultural aspect of foreign language teaching // *Kazan linguistic journal*, 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 94–99.

Активные интеграционные процессы и растущее количество взаимодействий в разных сферах жизни, в том числе благодаря стремительному развитию новейших технологий, обусловлены стремлением разных этносов и культур объединиться в единое жизненное пространство. С другой стороны, на фоне усиления миграции людей и последующего смешения культур (порой диаметрально противоположных: восток-запад) происходит возникновение межнациональных конфликтов. Эти противоречивые тенденции развития современного социума подчеркивают исключительную важность эффективной межкультурной коммуникации как необходимого элемента прогрессивного развития глобального общества. Происходящие изменения влияют и на концепцию современной образовательной политики, целевые установки которой сегодня направлены на воспитание личности, обладающей глобальным мышлением, способной осознавать себя одинаково представителем своей уникальной культуры и, в то же время, субъектом диалога культур.

Вхождение России в Болонский процесс и интеграция в европейское сообщество предоставляют широкие возможности для обучающихся в плане межкультурного взаимодействия, но в то же время предъявляют новые требования к стандартам образования, в том числе овладение иностранным языком на том уровне, который позволит эффективно сотрудничать с представителями других национальностей.

Федеральный образовательный стандарт конечной задачей обучения иностранному языку заявляет формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Под этим понятием понимают комплекс знаний, умений, навыков, овладение которыми позволит обучающимся успешно использовать иностранный язык в различных ситуациях с учетом всех языковых и социальных правил, свойственных носителям данного языка.

Подходы к определению наиболее точной модели иноязычной коммуникативной компетенции у зарубежных [5, 1972; 3, 2001] и отечественных исследователей [1, 2012; 2, 2002] варьируются незначительно в плане определения составных компонентов. Безусловным является выделение учеными социокультурной составляющей коммуникативной компетенции, что подтверждает мысль о том, что сам по себе высокий уровень владения

языковой техникой без достаточного знания и понимания большого количества внеязыковой информации, связанной с культурой, духовными ценностями, нравами и моральными установками изучаемого языка, не может обеспечить продуктивное взаимодействие представителей двух разных культурных миров.

Определившись с необходимостью изучать язык как феномен культуры, а не отдельно от нее, возникает вопрос, какие элементы культуры следует освещать в процессе обучения иностранному языку. Каким образом иноязычная культура может быть интегрирована в учебную программу с целью повышения культурного сознания и эффективности коммуникации с представителями целевой культуры? Прежде предполагалось ознакомление учащихся с информацией, касающейся географии и истории страны, ее институтов и обычаев, литературных достижений, мельчайших деталей повседневной жизни носителей языка.

Современные исследователи склоняются к тому, чтобы не навязывать определенное видение культуры учащимся. Вместо этого целесообразным видится привлечение внимания обучающихся к некоторым ключевым элементам, которые представляют ценность для самих носителей языка с тем, чтобы стимулировать интерес к изучаемой культуре [Kramsch, 1998].

Некоторые исследователи указывают на необходимость пресечения и искоренения педагогами стереотипов [Byram, Zarate, Neuner, 1997]. Например, можно разделить учащихся на несколько групп по 3-4 человека в каждой и попросить их составить список характеристик, которые, как они считают, отличают родную и изучаемую культуры: еда, музыка, искусство [Tomalin, Stempleski, 1993]. Это поможет преподавателям и учащимся выявить зоны предвзятости, от которой необходимо избавиться.

Отсутствие четкого и единого набора культурных аспектов, которым следует обучать, создает проблему для преподавателей. Можно выделить следующие основные подходы в обучении культурному компоненту при изучении иностранного языка:

- Подход Франкенштейна (обучающиеся получают сведения из всех источников);
- Подход 4 «F» (обучение иноязычной культуре сконцентрировано на народных танцах (folk dances), фестивалях (festivals), еде (food), ярмарках (fairs));
- Подход туристического гида или экскурсовода (изучение культуры через памятники архитектуры, реки, населенные пункты);
- Подход «между делом» (спонтанно встречающаяся информация, отражающая принципиальные различия между изучаемой и родной культурами).

При определении содержания социокультурного материала, интегрируемого в образовательный процесс, следует принимать во внимание следующие критерии:

- ✓ Аутентичность. Соблюдение этого условия позволяет обучающимся погрузиться в реальную ситуацию и выработать у них соответствующую реакцию.
- ✓ Актуальность, реалистичность, проблемность. Данный критерий предполагает выбор только тех социокультурных реалий, которые существуют на данном этапе развития в сознании носителя языка.
- ✓ Соответствие предлагаемого материала целевой аудитории, а именно возрасту и интересам учащихся.
- ✓ Страноведческая ценность. Следует отбирать те факты изучаемой культуры, которые расширят представления обучающихся о национальных традициях, менталитете и помогают сформировать целостную картину иноязычной культуры.

✓ Принцип межкультурности, реализуемый в процессе обучения иноязычной культуре, позволит обучающимся провести параллели и сравнения между родной и изучаемой культурами, выявить общее и различное. Иностранную культуру и язык можно постичь только посредством формирования собственной национальной идентичности. Осознание самобытности и уникальности родной культуры является условием приобщения индивида к другой.

Среди возможных средств обучения иноязычной культуре на занятиях по иностранному языку нужно выделить:

Неадаптированные тексты позволяют получить максимальную информацию о представляющей интерес культуре, о способе мышления и стиле поведения людей.

Аутентичные видео- и аудиоматериалы, которые дают возможность учащимся слышать и видеть носителей языка, наблюдать за их поведением, чего не достаёт при работе с текстами.

Пословицы представляют собой кладёз народной мудрости. В них отражены менталитет и вековая культура народа. Сравнение пословиц на русском и иностранном языке позволяет обучающимся выявить сходства и различия между родной и изучаемой культурой и глубже понять вторую.

Ролевая игра даёт возможность улучшить навыки говорения, и вместе с тем возможность обучающимся почувствовать себя вне учебной атмосферы.

Составление культурограмм, содержащих различные темы: семья, приветствие, обычаи и др. полезный способ обеспечить культурную информацию. Классификация информации по кластерам позволит обучающимся выявить и описать различия между двумя культурами на основе языка, т.е. сконструировать иноязычную культуру, опираясь на изучаемый язык.

К *этнографическим исследованиям* можно отнести интервьюирование носителей языка. Недостатком этой формы работы является длительное время, требующееся на её проведение.

Социокультурные познавательные – поисковые проекты помимо того, что обладают рядом общеизвестных преимуществ, таких как дифференцированный подход, активная роль обучающихся, формирование исследовательских навыков, развивают этнографические умения.

Портфолио один из видов проектной работы, заключающейся в сборе, анализе и представлении информации по заданной теме. В контексте социокультурного подхода портфолио может представлять собой записи бесед с носителями языка, интервью, сопровождаемые комментариями самого автора; отчет о межкультурных взаимодействиях с представителями другой национальности.

Наряду с лингвистическими знаниями, учащимся необходимо изучить формы невербального общения, типичные для изучаемой культуры. Можно предложить обучающимся карточки, показывающие жесты, и пригласить их к обсуждению: как отличаются эти жесты от тех, что используются в родной культуре. Преподаватель пишет слова, обозначающие эмоции и просит учащихся выразить эти эмоции с помощью мимики и жестов. Затем следует обсуждение различных способов, которыми люди из разных культур выражают эмоции.

Таким образом, преподавание культуры должно стать неотъемлемой частью обучения иностранным языкам. Однако, несмотря на активное внедрение культурной компоненты

в практику преподавания дисциплины «Иностранный язык», многие вопросы остаются слабо изученными. Дальнейшего рассмотрения и изучения требуют такие вопросы как наиболее эффективные условия организации учебного процесса для изучения иноязычной культуры; методы оценки овладения учащимися социокультурной компетенцией; аспекты культуры, подлежащие включению в образовательный процесс; культурные модели, которым следует обучать в первую очередь.

Литература

1. Мильруд Р.П. Обучение культуре и культура обучения языку // Иностранные языки в школе. № 5. 2012. С.12–19.
2. Фурманова В.П. Иностранные языки в межкультурной коммуникации // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 110–112.
3. Arabski J., Wojtaszek A. Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning. London, New York: Springer science and business media, 2011. 292 p.
4. Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching. Council of Europe, 1997. 122 p.
5. Hymes D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.
6. Kramsch C. Language and culture. Oxford University Press, 1998. 134 p.
7. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness. Oxford University Press, 1993. 160 p.

References

1. Mil'rud, R.P. (2012). *Obuchenie kul'ture i kul'tura obucheniia iazyku* [Learning culture and culture of language learning // Foreign languages at school] // Inostrannye iazyki v shkole. № 5. Pp.12–19.
2. Furmanova, V.P. (2002). *Inostrannye iazyki v mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Foreign Languages in Intercultural Communication] // Traditsii i novatorstvo v gumanitarnykh issledovaniikh: Sb. науч. tr. posviashch. 50-letiiu f-ta inostr. iaz. Mordov. gos. un-ta im. N.P. Ogareva. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta. Pp. 110–112.
3. Arabski, J., Wojtaszek, A. (2011). *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. London, New York: Springer science and business media, 292 p.
4. Byram, M., Zarate, G., (1997). *Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching*. Council of Europe, 122 p.
5. Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. New York: Harmondsworth: Penguin, pp. 269–293.
6. Kramsch, S. *Language and culture*. (1998). Oxford University Press, 134 p.
7. Tomalin, B., Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press, 160 p.

Авторы публикации

*Гизятова Ландыш Афраимовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научного направления Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений Казанского федерального университета, г. Казань, ул. Межлаука, д.3
E-mail: klandish@mail.ru*

Authors of the publication

*Gizyatova Landysh Afraimovna – senior lecturer of the department of foreign languages for natural sciences, The Higher School of foreign languages and translation, Institute of International Relations, Kazan (Volga-region) federal university, Kazan, Mezhlauka st.3
E-mail: klandish@mail.ru*

Поступила в редакцию 10.10.2018.

Принята к публикации 01.11.2018.

УДК 811.111

ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*А.Р.Заболотская, Н.Ю.Мадыкина
alzab_19@mail.ru, natali.madyakina@yandex.ru*

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В настоящее время расширяющиеся международные контакты и современные социоэкономические реалии требуют высокого уровня владения иностранным языком и от студентов неязыковых специальностей и прежде всего в области успешного перевода профессионально-ориентированных текстов. Языковая догадка, являющаяся значимой составляющей компенсаторной компетенции и способствующая активизации цепочки мыслительных операций, которые, в конечном счете, приводят учащегося к семантизации незнакомой лексической единицы, как на письме, так и в устной речи, считается одним из лингвистических навыков, необходимых для эффективного изучения языка. В данной статье языковая догадка рассматривается как развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц с учетом различного рода вербализованных или невербализованных опор. Определяются механизмы формирования и развития языковой догадки у студентов неязыковых специальностей. Анализируются основные семантические опоры, раскрывается роль словообразовательных элементов, способствующих успешной реализации языковой догадки в ходе перевода. Обосновывается взаимосвязь языковой догадки с контекстом. Отмечаются особенности работы над развитием языковой догадки при низком и высоком уровне языковой подготовленности. Представленные основные типы упражнений раскрывают возможную поэтапную работу над указанным навыком.

Ключевые слова: студент, иностранный язык, языковая догадка, словообразовательная модель, методы обучения

Для цитирования: Заболотская А.Р., Мадякина Н.Ю. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 99–109.

**LANGUAGE GUESS AND ITS DEVELOPMENT
(BASED ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES)**

A.R. Zabolotskaya, N.J. Madyakina
alزاب_19@mail.ru, natali.madyakina@yandex.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Annotation. At present, expanding international contacts and modern socio-economic realities require a high level of proficiency in a foreign language from students of non-linguistic specialties and, above all, in the field of successful translation of professionally-oriented texts. Language guess, which is a significant component of compensatory competence and contributes to the activation of the chain of mental operations that ultimately lead the student to semanticize an unfamiliar lexical unit, both in writing and in speech, is considered one of the linguistic skills necessary for effective language learning. In this article, the language guess is considered as a developed linguistic skill, which is the result of all learning and life effects, participating in the independent semantization of language units taking into account various types of verbalized or non-verbalized supports. The mechanisms of formation and development of language guessing among students of non-linguistic specialties are determined. The main semantic supports are analyzed, the role of derivational elements, which contribute to the successful implementation of a language guess during translation, is revealed. The interrelation of language guess with context is substantiated. The features of the work on the development of students' language guessing with a low and high level of language proficiency are noted. The presented main types of exercises reveal the possible phased work on this skill.

Key words: university student, foreign language, language guess, word-formation model, teaching methods

For citation: Zabolotskaya A.R., Madyakina N.J. Language guess and its development (based on the example of students of non-linguistic specialties) // Kazan linguistic journal, 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 99–109.

Проблема языковой догадки не является новой для методики преподавания иностранных языков. Механизмы ее возникновения, формирования и развития рассматривались в свое время в трудах Бермана И.М. [1, 81-89], Роговой Г.В., Рабинович Ф.М., Сахаровой Т.Е. [2, 88-102], Большаковой Н.Г. [3, 41], [4, 31-32] и др. На сегодняшний день данная проблема остается по-прежнему актуальной и требует пристального рассмотрения. Как известно, основной целью обучения иностранному языку

Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

является формирование коммуникативной компетенции, имеющей многокомпонентный характер и включающей в себя лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную, социальную и, в частности, компенсаторную компетенции. Именно с компенсаторной компетенцией тесно связано развитие таких умений, как языковая догадка, прогнозирование, абстрагирование, взаимозаменяемость лексических единиц в потоке обмена информацией [5, 17-20]. Являясь одной из наиболее существенных составляющих компенсаторной компетенции, языковая догадка обуславливает активизацию цепочки мыслительных операций, которые, в конечном счете, приводят учащегося к семантизации незнакомой лексической единицы, как на письме, так и в устной речи, что является неотъемлемой частью иноязычной коммуникации [6].

Кроме того, в условиях современного мира выпускнику вуза необходимо обладать навыками и умениями переводческой деятельности, включающей, в том числе, понимание специализированных профессионально-ориентированных текстов. Поэтому одним из основных направлений при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей является работа с текстами, тематика и содержание которых близки специальности студента. В этом случае особую роль играет способность обучаемого догадываться о значении незнакомых слов, опираясь на логику построения фраз и предложений в изучаемом языке, анализ словообразовательных элементов, контекст. Владение этим навыком значительно облегчает работу с текстом. Во-первых, экономится время, которое могло бы быть потрачено на поиск той или иной лексической единицы в словаре. Во-вторых, методисты отмечают, что понятия, значения которых были «угаданы», запоминаются обычно легче, чем те понятия, значения которых заучивали целенаправленно. Кроме того, студенту, обладающему развитыми навыками языковой догадки, будет гораздо легче сдавать любую часть экзамена по английскому языку, так как при чтении, аудировании и разговорной практике обязательно встретятся незнакомые слова, значение которых необходимо будет раскрыть. Очевидно, что языковая догадка – полезный навык, развитие которого облегчает изучение языка, а также повышает уровень владения иноязычной речью.

В методике преподавания иностранных языков в самом широком смысле под термином «языковая догадка» понимают навык самостоятельной семантизации, то есть способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания). По определению А.П.Кулешовой, «языковая догадка – развиваемый лингвистический навык, являющийся результатом всех обучающих и жизненных воздействий, участвующий в самостоятельной семантизации языковых единиц, с учетом различного рода вербализованных или невербализованных опор» [7, 86]. Для развития навыков языковой догадки важно сформировать умение распознавать семантические опоры. Семантические опоры, как правило, классифицируются в зависимости от принадлежности к языковым и неязыковым явлениям. А.В. Парахина выделяет опоры лингвистического характера, относя к ним интернациональную лексику, основные словообразовательные элементы, изученные грамматические конструкции, и экстралингвистического характера [8, 58]. В число экстралингвистических опор исследователь включает научную символику интернационального характера, схемы, формулы, графики, чертежи, знание в целом вопроса, о котором идет речь в тексте, собственные имена, географические названия, то есть все, что сможет обеспечить смысловую догадку.

А.С. Картон выделяет три группы такого рода подсказок, подразделяя их на внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые опоры [9, 183].

Внеязыковые вытекают из знания фактов и явлений действительности – примет времени, места, имен собственных; при перечислении дней недели, времен года, месяцев в определенной последовательности. (Например: Istanbul is the only city in the world located on two continents – Europe and Asia. Если знать перевод слов city, world, continent, то совершенно нетрудно догадаться о значении слова located, тем более что в русском языке имеется слово «локация» со значением «определение местонахождения чего-либо»). Понятно, что внеязыковая догадка не возникает спонтанно, она напрямую связана с имеющимся у человека жизненным и лингвистическим опытом. Она субъективна, поскольку то, что для одного ученика будет являться подсказкой, для другого так и останется нераспознанной лексической единицей. Однако специальные упражнения для тренировки делают это свойство мыслительного процесса более управляемым. Сфера научного знания или область жизни, к которой относится текст, также может выступать внеязыковой подсказкой. Так, например, изучающие английский язык студенты-геологи 2 курса, знакомые уже с терминологией своей специальности, способны корректно понять и перевести предложение “In a conglomerate the particles are rounded, and in a sedimentary breccia they are angular” [10] (Даже если они не знают значение слова “angular”, то достаточно легко восстанавливают его из контекста).

Межъязыковые подсказки содержатся в словах-заимствованиях из других языков, в интернационализмах, в словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической и смысловой модели (social, academy, progress, clerk, contact, energy, journal, problem, consultant, university, etc.) Интернационализмы, как правило, не вызывают затруднений при использовании. Значения их легко угадываются как в контексте, так и изолированно. Это касается и тех случаев, когда имена собственные начинают употребляться в качестве нарицательных, например, имена литературных героев. При этом учащемуся нужно обладать определенным кругозором для того чтобы корректно соотнести имя героя с речевой ситуацией, в которой это имя употребляется.

Внутриязыковые связаны с определенной грамматической категорией слова и его функцией в предложении. Словообразовательным элементам, которые выступают внутриязыковыми подсказками, принадлежит ведущая роль в развитии языковой догадки, поскольку большинство слов имеют морфологическое оформление и образованы по той или иной словообразовательной модели. К продуктивным способам словообразования в современном английском языке относятся следующие: 1) аффиксация: суффиксация и префиксация; 2) конверсия; 3) словосложение; 4) сокращение. Анализ текстов геологической тематики, обычно предлагаемых студентам для перевода, показывает, что на тысячу слов в среднем 150-200 случаев употребления приходится на производные слова, 30-40 случаев составляют сложные слова. Присутствуют также единичные случаи конверсии. Сокращения, как правило, представлены графическими сокращениями латинского происхождения. Поэтому учебными лексическими единицами для развития догадки на начальном этапе обучения должны стать производные слова, образованные по определённым словообразовательным моделям [3, 41]. Необходимо научить учащихся выделять корни, суффиксы, префиксы, а также определять их значения и осуществлять перенос уже известного на аналогичные случаи. Если студенты не умеют сознательно выделять составные части слов, они не соотносят слова общего корня, не воспринимают производные слова как родственные. Именно поэтому учащимся следует знать основные значения наиболее употребительных суффиксов и префиксов. Способность отличать

и образовывать производные слова считается более продвинутым этапом в процессе формирования и развития навыков языковой догадки. Для формирования указанных навыков учащимся может быть предоставлена ориентировочная основа в виде схемы словообразовательных элементов. Достаточно частая ошибка – воспринимать слово изолированно. Язык, словарный состав языка – это система, элементы которой взаимосвязаны. Поэтому переводя незнакомое слово, можно попытаться включить его в ту или группу уже знакомых слов на основе каких-то общих признаков. Учащиеся должны понимать, что словообразовательный компонент, образующий данное слово, с тем же значением присутствует и в других словах. И если знать значение корня слова (или значение производящей основы) и словообразовательного элемента, то в ряде случаев можно догадаться и о значении слова. Так, например, при изучении профессий, относящихся к области нефтегазового дела, можно на основе знакомой для студентов модели ввести новые лексические единицы: V + er/or=noun (profession): driller, welder, supervisor, operator, (land) surveyor, etc. [11, 100]

Структурированность английского языка одновременно и облегчает усвоение новых слов (поскольку структура слова наглядно представлена), и затрудняет (поскольку таких моделей очень много). Поэтому ключевым для семантизации слова является тот контекст, в котором слово употреблено.

Развитие языковой догадки через контекст является эффективным способом презентации и семантизации новых слов наряду с использованием наглядности и работой с одно- и двуязычными словарями [12, 98], словарями синонимов, с последующей активной тренировкой отдельного слова в различных контекстах и является чрезвычайно важным для практического овладения языком.

Если понимать контекст как минимальный отрезок речи, необходимый и достаточный для определения возможных значений использования полисемантического слова¹, то семантизация нового для обучающегося языкового явления возможна посредством 1) лексического контекста, представляющего совокупность лексических единиц, слов и устойчивых словосочетаний, в окружении которых используется данная единица (a heavy load, table – «тяжелый»; heavy rain, wind, storm, snow – «сильный»); 2) грамматического контекста, в котором значение слова выводится с помощью тех слов, с которыми оно сочетается (значение слова “make” – «заставлять» выводится из следующей структуры: make + pronoun/noun + verb (make smb laugh, make smb work; значение слова “make” – «стать, сделаться, становиться» выводится из структуры: make + adjective + noun (to make a good wife, to make a good teacher); 3) экстралингвистического контекста, представляющего собой те случаи, когда значение слова определяется непосредственной речевой ситуацией (to give smb a ring (дать кольцо, позвонить); John was looking for the glasses (Джон искал бокалы/очки).

Методика обучения иностранным языкам предлагает широкий спектр техник, методов и приемов для развития языковой догадки.

Развивая языковую догадку учащихся на занятиях по иностранному языку, следует учитывать несколько аспектов ее успешной реализации. Прежде всего, необходимо обратить внимание на механизмы, по которым у учащихся должна формироваться догадка, на наличие

¹ Возможен и широкий подход, при котором контекст определяется как многоаспектное явление и включает в себя диалоговое общение (подразумевающее говорящего и слушающего), взаимное понимание, интертекстуальную и внутритекстовую информацию [13, 33], [14].

основы, по которой будет происходить ассоциативное восприятие языка самим учащимся. Также необходимо учитывать и уровень языковой подготовленности.

Особенности работы над развитием языковой догадки при низком уровне языковой подготовленности:

– Ведущая роль принадлежит преподавателю; преподаватель должен вызвать в сознании учащегося нужное понятие (в ряде случаев с привлечением наглядности).

Это связано с тем, что на начальном этапе обучения, когда только начинается накопление активного словаря и учащиеся недостаточно хорошо владеют устной речью, чтением, произношением, графикой английского языка, ознакомление со словами в процессе беседы и слушания связной речи затруднительно. Поэтому на этом этапе преобладают приемы раскрытия слов, в которых основная роль принадлежит преподавателю.

– Использование символического изображения слов и словосочетаний.

Символическое изображение слов и даже словосочетаний также способствует быстрому и прочному запоминанию материала.

– Введение контекста.

На этом этапе самым сложным для учителя и самым важным для практического овладения языком можно назвать как раз развитие языковой догадки через контекст. В данной ситуации также немаловажен характер текста.

– Опора на родной язык и имеющееся у студента чувство родного языка, с помощью которых происходит узнавание лексической единицы.

Учащийся, вспоминая свой опыт изучения родного языка и опираясь на имеющееся у него чувство родного языка, предпринимает попытки узнать лексическую единицу.

Особенности работы над развитием языковой догадки при хорошем/высоком уровне языковой подготовленности:

– Восприятие слова основано на знании словообразования.

– Знакомство со словом через рассмотрение его составных частей.

Восприятие слов в случае хорошей языковой подготовки должно быть более углубленным, основанным на знании их словообразования, поэтому всякий раз, когда характер самого слова позволяет пояснить его с помощью словообразования, рассмотрение слова должно начинаться с его составных частей.

– Выявление значения слова через контекст.

– Опора на иностранный язык.

Предполагает использование дефиниций для толкования значения слова, привлечение слов со схожими словообразовательными элементами, а также синонимов и антонимов.

При подборе упражнений на развитие языковой догадки целесообразно отталкиваться от случаев, имеющих определенное совпадение в переводимом языке и, следовательно, предоставляющих больше возможностей для развития языковой догадки, переходя к случаям, не имеющим таких соответствий и затрудняющих развитие языковой догадки. При таком подходе работа проводится в несколько этапов.

Первый этап – работа со словами, совпадающими по форме и значению со словами языка перевода. Так, например, суффикс «-ant/ent» не является продуктивным в английском языке, но он присутствует в ряде слов со значением лица или предмета в русском языке (consultant, assistant, correspondent, oxidant). Для студентов-медиков, изучающих параллельно с английским языком латынь, эффективна аналогия с этим языком, поскольку происходившее на протяжении всего развития английского языка заимствование

латинизмов, относящихся к общеупотребительной или профессиональной лексике, привело к тому, что в словарном составе современного английского языка содержится обширный пласт слов латинского происхождения [15]. При этом достаточно частотны случаи заимствования медицинской терминологии с полным совпадением: *radius* (Lat.) – *radius* (Eng.) – лучевая кость; *apex* (Lat.) – *apex* (Eng.) – верхушка, *bronchus* (Lat.) – *bronchus* (Eng.) – бронх; *glomerulus* (Lat.) – *glomerulus* (Eng.) – анат. клубочек. Однако в ряде случаев наблюдается изменение произношения (как в случае со словом “*thorax*”), что может привести к речевым ошибкам. При заимствовании совпадение форм слова может быть частичным. Можно отметить случаи выпадения окончания (*vitaminum* – *vitamin*, *persona* – *person*, *musculus* – *muscle*), замены окончания (*therapia* – *therapy*, *curo* – *cure*, *usus* – *use*), замены букв в корне слова (*cura* – *care*, *tabuletta* – *tablet*, *febris* – *fever*), добавления окончания (суффикса), принятого в английском языке (*palpatio* – *palpation*, *finis* – *finish*, *solutio* – *solution*). Тем не менее изменение формы не влияет на определение значения слова.

Второй этап – работа со словами с простой выводимостью значения. Это те случаи, когда значение слова выводится из сочетания значения корня и словообразующих аффиксов. В ряде случаев необходима предварительная работа по ознакомлению со значениями аффиксов (“Unpredictable”: корень “*predict*” – «предсказывать», суффикс “-able” – «возможность осуществить действие», приставка *un-* со значением отрицания. Значит, “*unpredictable*” – это не + предсказывать + возможный = «непредсказуемый»).

Третий этап – работа со словами, «осложненными различиями структурного характера, относимые к словам со сложной выводимостью значения, а также работа с ложными когнатами, когда возникает ложная ассоциация при переосмыслении слова и создания на его основе образа» [16, 330]. Вторичные значения слова, в ряде случаев далекие от первоначального значения, могут затруднять перевод либо приводить к ошибочному переводу (*depression*: 1) депрессия; 2) углубление (“*The inner concave margin of the kidney presents a deep depression...*”).

Для развития языковой догадки можно использовать следующие виды упражнений с привлечением словообразовательных моделей: имитационные, дифференцированные, подстановочные и трансформационные.

Имитационные упражнения – упражнения, в которых для выполнения определенной задачи необходимо найти в образце языковые формы, лексические единицы и использовать их, не изменяя. Если говорить о языковой догадке, то сюда можно отнести упражнения, объединяющие слова, образованные по одной словообразовательной модели или по одному способу словообразования и требующие образовать новое слово по заданному образцу. На начальном этапе логично начинать с упражнений, объединяющих слова, образованных по одной словообразовательной модели или по одному способу словообразования:

– Verb + *tion / sion / ion* = noun: to contract – contraction; to expand – expansion; to crystalline – crystallization.

– Adjective / noun + *en* = verb: flat – to flatten, strength – to strengthen; length – to lengthen.

– Verb + *able / ible* = adjective: to combust – combustible, to change – changeable; to bear – bearable.

Дифференцированные упражнения – упражнения на различение структуры, формы, значения языковых явлений. К этому виду относятся многочисленные упражнения,

включающие перевод производных слов на русский язык на основе семантики корня, префикса, суффикса; выделение морфем, то есть разложение слова на знакомые значимые части, образование производных слов на основе данных корней и аффиксов; определение частей речи по словообразовательным элементам; подбор соответствующей дефиниции к производному или сложному слову. Все виды дифференцированных упражнений можно разделить на три группы:

– Различение структуры и формы языковых знаков. Дифференцировка структуры знаков производится по образцу или на основе правил и включает разложение слова на знакомые значимые части, то есть выделение морфем.

– Дифференцировка значений языковых явлений, что подразумевает определение вместо перевода незнакомого слова и позволяет переключиться на имеющийся англоязычный опыт, который может подсказать приблизительное значение.

– Различение употребления языковых явлений в речи, к которым относятся прослушивание аудио и просмотр видео.

Подстановочные упражнения – упражнения, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы. Задания такого рода способствуют разграничению производных однокоренных слов, принадлежащих разным частям речи. В зависимости от уровня подготовленности можно предлагать упражнения как с опорой на соответствующие слова, так и без них:

1) This is _____ better than that. In fact, there is really no _____.

2) Scientists have made _____ tests on the new drugs (a) incomparably; b) comparison; c) comparative).

Трансформационные упражнения – упражнения, требующие определенной трансформации заданной структуры. Трансформационные упражнения классифицируются по способу трансформации: упражнения на замену языковых единиц, их расширение или сокращение. Примерами трансформационных упражнений, способствующих развитию языковой догадки, могут выступать:

- упражнения на образование по конверсии слов, относящихся к другой части речи с последующей их семантизацией (a head (голова) – to head (возглавлять) a delegation);

- упражнения на подбор синонимов к производному слову (easily-readily, primarily-chiefly);

- упражнения на замену словосочетания соответствующим сложным словом (The mineral has two components. – This is a two-component mineral).

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что преподавателю необходимо вести целенаправленную поэтапную работу по формированию и развитию у студентов языковой догадки, необходимой для дальнейшего успешного овладения языком.

Литература

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. 230 с.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
3. Большакова Н.Г. Упражнения для развития языковой догадки при чтении текстов // Русский язык за рубежом. 1977. №1 (45). С. 41–45.

4. *Большакова Н.Г.* Упражнения для развития языковой догадки на основе контекста // Русский язык за рубежом. 1977. №3 (47). С. 31–32.
5. *Теплова О.А.* Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2014. №10. С. 17–20.
6. *Дудова А.Г.* Развитие компенсаторной компетенции через языковую догадку как неотъемлемый аспект обучения английскому языку // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 13(48). // URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/13\(48\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/13(48).pdf) (дата обращения: 24.10.2018)
7. *Кулешова Ю.А.* Развитие языковой догадки при изучении английского языка студентами технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С. 85–90.
8. *Парахина А.В.* Формирование языковой и смысловой догадки как средство повышения эффективности обучения иностранному языку // Известия Московского государственного индустриального университета. 2009. № 2(15). С. 58–59.
9. *Картон А.С.* Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / М. 1976. Вып. II. С.183.
10. *Титова Л.Г., Юницкая В.М., Ненахов Л.Н.* Введение в геологию (Introduction to geology): Учебное пособие по английскому языку для студентов, обучающихся по специальностям Геология, География. Часть 2. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. 234 с.
11. *Naunton J., Pohl A.* English for Careers: Oil and Gas 2 (B1 - Intermediate). Oxford University Press, 2011. 112 p.
12. *Большакова Н.Г.* О языковой догадке при обучении иностранцев русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. С. 97–101.
13. *Finkbeiner R., Meibauer J., Schumacher P.* What is a Context? // Linguistic Approaches and Challenges. John Benjamins Publishing. 2012. 253 p.
14. *Goodwin C., Duranti A.* Rethinking context: an introduction // Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. Pp. 1–42.
15. *Краснова Г.Р.* Латинские заимствования в медицинской терминологии современного английского языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7. // URL: sibac.info/archive/humanities/7 (дата обращения: 24.10.2018)
16. *Павицкая З.И.* Методический комплекс развития языковой догадки студентов туристского профиля // Иностранные языки в современном мире: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Казань, 2017. С. 326–331.

References

1. Berman, I.M. (1970). *Metodika obucheniiia angliiskomu iazyku v neiazykovykh vuzakh* [Methods of teaching English in non-linguistic universities]. М.: Vysshiaia shkola, 230 p. (In Russian)
2. Rogova, G.V., Rabinovich, F.M., Sakharova T.E. (1991). *Metodika obucheniiia inostrannym iazykam v srednei shkole* [Methods of teaching foreign languages in high school]. М.: Prosveshchenie, 287 p. (In Russian)

3. Bol'shakova, N.G. (1977). *Uprazhneniia dlia razvitiia iazykovo dogadki pri chtenii tekstov* [Exercises for the development of language guessing when reading texts] // *Russkii iazyk za rubezhom*. №1 (45). P. 41–45. (In Russian)
4. Bol'shakova, N.G. (1977). *Uprazhneniia dlia razvitiia iazykovo dogadki na osnove konteksta* [Exercises for the development of language guess based on context] // *Russkii iazyk za rubezhom*. №3 (47). Pp. 31–32. (In Russian)
5. Teplova, O.A. (2014). *Iz opyta formirovaniia kompensatornoi kompetentsii na urokakh angliiskogo iazyka* [From the experience of the formation of compensatory competence in English lessons] // *Inostrannye iazyki v shkole*. №10. Pp. 17–20. (In Russian)
6. Dudova, A.G. *Razvitie kompensatornoi kompetentsii cherez iazykovuiu dogadku kak neot'emlemyi aspekt obucheniia angliiskomu iazyku* [Development of compensatory competence through language guess as an integral aspect of teaching English] // *Nauchnoe soobshchestvo studentov: Mezhdistsiplinarnye issledovaniia: sb. st. po mat. XLVIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 13(48)*. // URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/13\(48\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/13(48).pdf) (accessed: 24.10.2018)
7. Kuleshova, Iu.A. (2009). *Razvitie iazykovo dogadki pri izuchenii angliiskogo iazyka studentami tekhnicheskogo vuza* [The development of language guessing the learning of English by students of a technical college] // *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. № 10. Pp. 85–90. (In Russian)
8. Parakhina, A.V. (2009). *Formirovanie iazykovo i smyslovoi dogadki kak sredstvo povysheniia effektivnosti obucheniia inostrannomu iazyku* [Formation of linguistic and semantic guesses as a means of improving the efficiency of teaching a foreign language] // *Izvestiia Moskovskogo gosudarstvennogo industrial'nogo universiteta*. № 2(15). Pp. 58–59. (In Russian)
9. Karton, A.S. (1976). *Rol' dogadki v protsesse pol'zovaniia iazykom i v protsesse obucheniia iazyku* [The role of guesswork in the process of using the language and in the process of learning the language] // *Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov za rubezhom*. M. V. II. Pp.183. (In Russian)
10. Titova, L.G., Iunitskaia, V.M., Nenakhov, L.N. (2000). *Vvedenie v geologiiu (Intriduction to geology)* [Introduction to Geology]: Uchebnoe posobie po angliiskomu iazyku dlia studentov, obuchaiushchikhsia po spetsial'nostiam Geologiya, Geografiia. Chast' 2. Voronezh: Izd-vo VGU, 234 p. (In Russian)
11. Naunton, J., Pohl, A. (2011). *English for Careers: Oil and Gas 2 (B1 - Intermediate)*. Oxford University Press, 112 p. (In Russian)
12. Bol'shakova, N.G. (2007). *O iazykovo dogadke pri obuchenii inostrantsev russkomu iazyku* [About the language guess when teaching foreigners to the Russian language] // *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Serii: Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'*. Pp. 97-101. (In Russian)
13. Finkbeiner, R., Meibauer, J., Schumacher P. (2012). *What is a Context?* // *Linguistic Approaches and Challenges*. John Benjamins Publishing, 253 p. (In English)
14. Goodwin C., Duranti A. (1992). *Rethinking context: an introduction // Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–42. (In English)
15. Krasnova, G.R. *Latinskie zaimstvovaniia v meditsinskoj terminologii sovremennogo angliiskogo iazyka* [Latin borrowings in the medical terminology of modern English // Scientific community of students of the XXI century] // *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletia. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. VII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 7*. // URL: sibac.info/archive/humanities/7 (accessed: 24.10.2018) (In Russian)

16. Pavitskaia, Z.I. (2017). *Metodicheskii kompleks razvitiia iazykovo dogadki studentov turistskogo profilia* [Methodical complex of development of language guesses of students of a tourist profile] // *Inostrannye iazyki v sovremennom mire: Sbornik materialov X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Kazan'*, pp. 326–331. (In English)

Авторы публикации

Заболотская Альбина Равилевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научного направления ИМО КФУ, ул. Кремлевская, 18, 420008 г. Казань, Россия,
E-mail: alzab_19@mail.ru

Мадьякина Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научного направления ИМО КФУ, ул. Кремлевская, 18, 420008 г. Казань, Россия,
E-mail: natali.madyakina@yandex.ru.

Authors of the publication

Albina Ravilevna Zabolotskaya – PhD in Philological sciences, senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, 420008, Russia, Kazan, 18 Kremlevskayast.
E-mail: alzab_19@mail.ru

Natalya Madyakina – senior lecturer, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University,
E-mail: natali.madyakina@yandex.ru.

**Поступила в редакцию 01.10.2018.
Принята к публикации 10.11.2018.**

УДК 378.147

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

С.З. Зарипова, С.М. Переточкина
zatifal@list.ru, peretochka@mail.ru

Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова, г. Казань, Россия
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу применения современных технологий обучения, которые эффективны для процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. Авторы статьи предлагают методические рекомендации по использованию современных технологий обучения в формировании межкультурной коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку на практических занятиях.

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

Для цитирования: Зарипова С.З., Переточкина С.М.. Об использовании технологий обучения в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 109–116.

LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

S.Z. Zaripova, S.M. Peretochkina
zatifal@list.ru, peretochka@mail.ru

Kazan State Conservatory N.G. Zhiganova, Kazan, Russia
Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract: The article is devoted to the use of modern learning technologies that are effective for the process of forming the intercultural communicative competence of students of non-linguistic universities. The authors of the article offer methodological recommendations on the use of modern learning technologies in the formation of intercultural communicative competence in the process of learning a foreign language in practical classes.

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

For citation: Zaripova S.Z., Peretochkina S.M. Learning technologies in the process of intercultural communicative competence of university students // Kazan linguistic journal. 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 109–116.

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении технологий, которые формируют умения у обучающихся добывать новые знания в ходе самостоятельной работы, проводить анализ, делать выводы, и также таких подходов, которые формируют личность, способную к самореализации в современном мире. Актуальность реализации таких подходов состоит в том, что они способствуют формированию основных компетенций, заложенные в новый образовательный стандарт ФГОС ВПО [1].

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

Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку реализуется с помощью сочетания традиционных (объяснительно-иллюстративный и репродуктивный), так и инновационных

технологий (проектное обучение, игровые, мозговой штурм, case-study, групповые дискуссии).

1. Традиционные технологии.

Объяснительно-иллюстративная технология обучения иностранному языку заключается в готовой передаче информации с помощью различных средств обучения. Передача сообщений на уроках по иностранному языку осуществляется при объяснении нового материала с помощью учебной литературы, учебно-методических пособий, справочного материала и видео-аудиоматериала, которые снабжены лексико-грамматическим материалом. С помощью всего этого учебно-методического материала обучающиеся знакомятся с культурой, традициями и обычаями англоязычных стран и родной страны, что позволяет формировать межкультурную коммуникативную компетентность студентов. Этот метод передачи информации используется нами в сочетании с такими, например, технологиями, как игровые технологии и технологии проектного обучения. Объяснительно-иллюстративная технология используется в сочетании с репродуктивной технологией, в процессе которой студенты неоднократно закрепляют полученные знания, умения и навыки, опираясь на предложенные им упражнения и задания по теме занятия.

2. Инновационные технологии:

2.1. Технология проектного обучения

Проектное обучение – «это взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором студенты берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решения коллективной задачи. Студент усваивает знания в той мере, в какой он решает творческие задачи по выполнению проекта» [2]. Е. С. Полат утверждает, что получать знания не только интереснее, но и гораздо эффективнее, работая в команде [3]. Различаются следующие типы проектов: практико-ориентированные, информационные, творческие, монопроекты, межпредметные проекты, индивидуальные, парные, групповые, региональные, международные.

Творческие проекты являются ключевыми в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. На практике они имеют признаки исследовательских проектов, что предполагает оформление результатов с предоставлением «конечного продукта». Это, например, совместная газета с репортажами, сочинение, статья, программа праздника, видеоролики и другие. Успех проекта зависит от спланированной преподавателем работы, которая проводится в три этапа:

На подготовительном этапе предлагается студентам несколько тем профессиональной направленности, которые позволяют выявить существующие проблемы по тематике обсуждения; выдвигаются гипотезы решения поставленной проблемы с обсуждением.

На втором этапе организуется работа над поиском фактов, подтверждающих ту или иную гипотезу. В процессе обсуждения различных идей, подходов, мнений происходит активный поиск разрешения проблемных ситуаций. Использование дополнительной информации по специальности на иностранном языке приводит к активизации процессов обсуждения.

На третьем этапе совершается защита проектов (презентация результатов), выявление новых проблем профессионального характера на иностранном языке. Последний этап является показателем практического использования результатов работы над проектом (в качестве наглядных пособий, докладов) на других уроках [4].

Отдельно следует отметить роль преподавателя в координации проектов: преподаватель должен четко сформулировать задачи для обучающихся, подобрать или дать рекомендации, где можно найти необходимый материал (печатный или электронный), по специальности на иностранном языке, при этом, не предлагая готовых решений. Кроме того, работа преподавателя заключается в необходимости отслеживания работы каждого студента на всех этапах работы над проектом.

При этом студенты неязыковых вузов должны владеть определенными творческими способностями и владеть коммуникативными компетенциями: уметь работать с текстом, который содержит материал профессиональной направленности (например, определять основную идею, находить необходимую информацию в аутентичном отрывке, анализировать, обобщать), проводить дискуссию, уметь доказать свою точку зрения и найти компромисс в процессе обсуждения, работать с разнообразными иностранными источниками (например, энциклопедией «Britannica» или энциклопедией «The Grove Concise»).

Проектное обучение может быть использовано на всех этапах обучения, начиная с первых лет обучения при введении тем повседневного общения («Я и мой мир», «Мой родной город», «Путешествия» и т. д.), так и в дальнейшем, когда вводятся профессионально ориентированные темы. В данном случае написание работы на профессионально ориентированные темы придает учебному процессу значимость и формирует межкультурную коммуникативную компетентность студентов, так как этот метод приближен к естественным условиям владения языком.

Такие проектные задания хорошо сочетаются с традиционной формой ведения занятий, успешно раскрывая содержание темы урока. Ежегодно при подготовке к студенческой научно-практической конференции студенты презентуют свои проектные работы в Power-Point, проявляя творческую активность и заинтересованность в конечном результате. И, наконец, проектное обучение мы используем при организации самостоятельной работы.

2.2. Игровые технологии.

Е. В. Пассов определил ролевую игру как «упражнение, в котором учащийся, исполняя попеременно различные социальные и межличностные роли, осваивает общение в пределах социального контакта» [5]. При этом и сам учитель – ее активный участник. Роли, в которых может выступать учитель, разнообразны, например: «Известный музыкант», «Туроператор» и многие другие. Так, при закреплении тем «Customs and good manners in Russia and the UK» мы предлагаем студентам сыграть в игру «Словесный портрет».

Усвоение речевых оборотов, которые составляют речевой этикет иноязычной культуры, и сопоставление их с аналогами в родном языке являются неотъемлемой частью формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов [6].

Игровые технологии способствуют совершенствованию коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, и в частности таких ее составляющих, как социокультурная, речевая и языковая компетенции. «В плане языковой компетенции игровые технологии способствуют увеличению объема речевого высказывания; обогащению речевого высказывания новой лексикой. В плане речевой компетенции в процессе занятий с использованием игровых технологий возрастает эмоциональная окрашенность речевого высказывания; увеличивается скорость говорения. В плане социокультурной компетенции

более эффективно усваиваются коммуникативное клише, правила этикета, что способствует коммуникативной активности, инициативности» [7].

2.3. Технология «мозговой штурм (brainstorming)» – техника, помогающая команде генерировать идеи. Идеи не анализируются во время проведения самого мозгового штурма, это происходит позже. "Мозговой штурм" часто используется в управлении проблемами для определения возможных причин [8]. Эта техника эффективна для закрепления и оценки пройденного материала (грамматики, лексики) в конце занятия или темы.

2.4. Технология «case-study»(конкретных ситуаций) определяются как метод проблемных ситуаций, используемых в процессе обучения студентов иностранному языку для решения ситуационных задач [9]. Основная цель метода при обучении иностранному языку в вузе является анализ ситуаций (cases) (например, «At the theatre», «Customs and good manners in Russia and Great Britain»), возникающих в процессе обучения иностранному языку, выбор лучших способов разрешения поставленной проблемы в совместной групповой работе.

2.5. Технология групповых дискуссий, которая строится на основе ситуаций, «определяются как совокупность речевых условий, необходимых для того, чтобы студент правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [10].

Рассмотрим варианты речевых ситуаций, которые помогают моделировать «живую речь » и создать искусственную языковую среду:

а) Ситуация встречи с носителем языка в связи с обсуждением плана совместной работы в какой-либо области, например, участие в совместном концерте. Предполагается, что студенты должны показать заинтересованность в обсуждаемом вопросе; поддержать обсуждение с представителями иноязычной культуры; высказать свою точку зрения; выразить несогласие с носителем языка; найти компромиссное решение вопроса.

б) Ситуация пребывания в иноязычной стране предполагает выражение восхищения оказанным вам приемом, гостеприимством принимаемой стороны, красотой окружающей местности; проявление интереса к информации о достопримечательностях города; стремление заинтересовать вашей страной, городом, семьей, обычаями, традициями.

в) Ситуации, в которых студент участвует в проведении опроса мнений группы по определенной тематике. Участники дискуссии должны научиться обосновывать свою точку зрения; уметь спросить значения каких-либо непонятных слов и терминов; поблагодарить за активное участие всех участников в обсуждении [11].

Данные речевые ситуации могут быть использованы в качестве домашних заданий. Составляя самостоятельно диалогические высказывания, студенты активно используют пройденный лексический, грамматический и социокультурный материал, а затем на занятии их проигрывают.

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов невозможно сегодня представить без новейших образовательных информационных технологий, которые значительно влияют на процесс обучения иностранному языку. Интернет предлагает многообразие информационных ресурсов своим пользователям. Например, иностранный сайт www.esl-lab.com [12], составленный носителями языка, предлагает увлекательные задания и упражнения на восприятие английского языка (легкие, средние, сложные). Данный сайт составлен для студентов, имеющих разную языковую подготовку. Он сочетает в себе возможности аудио – и видео

книги, мотивирует студентов и вызывает стремление к знаниям. Так, сайт www.dailyesl.com [13] полезен для чтения, а также изучения разговорных структур, которые применяются в ежедневной английской речи. Сайт www.teachingenglish.org.com.uk [14] предлагает разнообразные современные подходы и материалы в обучении студентов межкультурной коммуникации.

Таким образом, обучение иностранному языку будет успешным, если преподаватель сможет заинтересовать студентов и создать условия для формирования устойчивой мотивации изучения языка и культуры иноязычной страны. Мотивационная направленность обучения на практических занятиях реализуется благодаря не только разнообразно подобранному языковому материалу (аутентичный материал, отражающий культуру изучаемого языка), имеющему практическую профессиональную значимость, а также искусственно созданной при помощи разнообразных технологий обучения языковой среды.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. // URL: [http:// www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru). (дата обращения 1.11.2018)
2. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
3. *Полат Е.С.* Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4–11.
4. *Болсуновская Л.М.* Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально исследовательского Томского политехнического университета) // Международный журнал экспериментального образования. № 2. 2015 С. 371–376 // URL: [http:// expeducation.ru/article/view?id=6618](http://expeducation.ru/article/view?id=6618) (дата обращения 1.11.2018)
5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучению иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. С. 221.
6. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. № 5 .2004 // URL: [http:// www.pedlib.ru](http://www.pedlib.ru) (дата обращения 1.11.2018)
7. *Юрова Л.С.* Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции: дис. ... канд. психол. Наук: СПб, 2003. 253 с.
8. Справочник технического переводчика. // URL: [http://: www.technical_translator_dictionary.academic.ru](http://www.technical_translator_dictionary.academic.ru) (дата обращения 1.11.2018)
9. *Долгоруков А.* Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения // URL: [http://www. evolkov.net/case/case.study](http://www.evolkov.net/case/case.study) (дата обращения 1.11.2018)
10. *Кафтайлова Н.А.* Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. 2009. № 3. С. 43–46.
11. *Канзюба Е.А.* Учебно-речевая ситуация и формирование межкультурной компетенции у студентов // Языковые и культурные контакты: сб. науч. трудов. Саратов: Изд-во СГУ, 2012. С. 140–142
12. Randall's ESL Cyber Listening Lab // URL: <http://:www.esl-lab.com> (дата обращения 1.11.2018)

13. Daily ESL: Conversation Starters for English Students // URL: <http://www.dailyesl.com> (дата обращения 1.11.2018)
14. Teaching English. // URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/ways-motivating-efl-esl-students-classroom> (дата обращения 1.11.2018)

References

1. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniia [State educational standard of higher vocational education]. // URL: <http://www.fgosvo.ru>. (accessed 1.11.2018)
2. Koriakovtseva, N.F. (2002). *Sovremennaiia metodika organizatsii samostoiatel'noi raboty izuchaiushchikh inostrannyi iazyk* [Modern methods of organizing independent work of students of a foreign language]. M.: ARKTI, 176 p. (In Russian)
3. Polat, E.S. (2000). *Obuchenie v sotrudnichestve* [Learning in cooperation] // *Inostrannye iazyki v shkole*. № 1. Pp. 4–11. (In Russian)
4. Bolsunovskaia, L.M. (2015). *Spetsifika proektnoi metodiki v protsesse obucheniia inostrannomu iazyku studentov mladshikh kursov neiazykovykh vuzov (na primere natsional'no issledovatel'skogo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta)* [Specificity of the project methodology in the process of teaching foreign language to undergraduate students of non-linguistic universities (using the example of a national research Tomsk Polytechnic University)] // *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniia*. № 2. Pp. 371–376 // URL: <http://expeducation.ru/article/view?id=6618> (accessed 1.11.2018) (In Russian)
5. Passov, E.I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniu* [Communicative method of learning foreign language speaking]. M.: Prosveshchenie, p. 221. (In Russian)
6. Lebedev, O.E. (2004). *Kompetentnosti podkhod v obrazovanii* [Competence approach in education] // *Shkol'nye tekhnologii*. № 5 // URL: <http://www.pedlib.ru> (accessed 1.11.2018)
7. Iurova, L.S. (2003). *Uchebnaia rolevaia igra kak sredstvo razvitiia kommunikativnoi kompetentsii* [Educational role-playing game as a means of developing communicative competence]: dis. ... kand. psikhol. Nauk: St-Peterburg, 253 p. (In Russian)
8. Spravochnik tekhnicheskogo perevodchika [Reference technical translator] // URL: http://www.technical_translator_dictionary.academic.ru (accessed 1.11.2018)
9. Dolgorukov, A. *Metod case-study kak sovremennaiia tekhnologiia professional'no orientirovannogo obucheniia* [Case-study method as a modern technology of professionally oriented learning] // URL: <http://www.evolkov.net/case/case.study> (accessed 1.11.2018)
10. Kaftailova, N.A. (2009). *Mezhkul'turnaia kommunikativnaia kompetentsiia kak tsel' obucheniia v iazykovom vuze* [Intercultural communicative competence as a goal of studying in a language university] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. № 3. Pp. 43–46. (In Russian)
11. Kanziuba, E.A. (2012). *Uchebno-rechevaia situatsiia i formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii u studentov* [Learning-speech situation and the formation of intercultural competence among students] // *Iazykovye i kul'turnye kontakty: sb. nauch. trudov*. Saratov: Izd-vo SGU, pp. 140–142 (In Russian)
12. Randall's ESL Cyber Listening Lab // URL: <http://www.esl-lab.com> (accessed 1.11.2018)
13. Daily ESL: Conversation Starters for English Students. // URL: <http://www.dailyesl.com> (data accessed 1.11.2018)

14. Teaching English. // URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/alexenoamen/ways-motivating-efl-esl-students-classroom> (accessed 1.11.2018)

Авторы публикации

Зарипова София Зауровна - доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, г. Казань. ул. Большая Красная, д.38.
E-mail: zatifal@list.ru

Переточкина Светлана Михайловна - старший преподаватель кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, ул. Межлаука, д.3.
E-mail: peretochka@mail.ru

Authors of the publication

Zaripova Sofiya Zaurvna - associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication of the Kazan State Conservatoire. N.G. Zhiganova, Bolshaya Krasnaya str.,38, Kazan.
E-mail: zatifal@list.ru

Peretochkina Svetlana Mikhailovna - senior lecturer at the Department of foreign languages for Physics, Mathematics and Information Technologies, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, Mezhlauk str., 3, Kazan.
E-mail: peretochka@mail.ru

**Поступила в редакцию 01.10.2018.
Принята к публикации 10.11.2018.**

УДК 378.147+811.1/8+004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ МОТИВАЦИИ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ

Т.К. Иванова, С.Г. Колпакова, А.Ю. Юсупова

Tatiana.ivanova@kpfu.ru, 42029.tschistovi@mail.ru, alex.yusupova@mail.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме систематизации оценивания иноязычных профессиональных компетенций обучающихся как инструмента повышения мотивации и качества обучения иностранным языкам. В ней рассматривается проблематика возникновения оценочного тестирования в российской образовательной системе, структура и специфика оценки промежуточных и итоговых результатов изучения иностранных языков для профессиональных целей, преимущества и недостатки данной системы, а также анализируются различные виды контроля качества обучения иностранным языкам.

При рассмотрении данного вопроса авторы ориентировались на компетентностный подход, который ориентирован на практические навыки, необходимые будущим

специалистам. В ходе эксперимента оценивалась заинтересованность обучаемых в результатах процесса обучения и, как следствие, формирование компетенции общения на иностранном языке. Данная задача сегодня является ориентиром для учителя XXI века. Как свидетельствуют данные, улучшение мотивации при изучении иностранного языка ведет к повышению результатов процесса обучения, отражающихся в количестве правильно выполненных заданий.

Ключевые слова: иностранный язык, университетское образование, компетентностный подход, учитель 21 века, оценка качества.

Для цитирования: Иванова Т.К., Колпакова С.Г., Юсупова А.Ю. Использование тестов по иностранным языкам для мотивации при компетентностном подходе // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 116–122.

THE USE OF TESTS IN FOREIGN LANGUAGES FOR MOTIVATION IN THE COMPETENCE APPROACH

T. K. Ivanova, S. G. Kolpakova, A. Y. Yusupova

Tatiana.ivanova@kpfu.ru, 42029.tschistovi@mail.ru, alex.yusupova@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The paper is devoted to the issues of working out the system for assessment of foreign language professional competencies as a means to improve learners' motivation and the quality of teaching foreign languages. The authors consider the issues of how test assessment appeared in the Russian educational system, consider questions of structure and specificity of test assessment for getting mid-course and end-of-course results of learning a foreign language for professional purposes, benefits and drawbacks of this system. The paper analyzes the various types of quality control of teaching foreign languages.

In considering this issue, the authors focused on the competence-based approach, which focuses on the practical skills necessary for future professionals. During the experiment it was evaluated, how the interest of students in the results of the learning process increases the formation of the competence of communication in a foreign language. This task today is a reference point for the teacher of the XXI century. According to the data, the improvement of motivation in the study of a foreign language leads to a progress in the results of the learning process, reflected in the number of correctly completed tasks.

Key words: foreign language, university education, competence approach, teacher of the 21st century, quality assessment

For citation: Ivanova T.K., Kolpakova S.G., Yusupova A.Y. The use of tests in foreign languages for motivation in the competence approach // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 116–122.

Новая педагогическая теория, получившая распространение в российской системе образования, ориентирована на многомерный подход к профессиональной подготовке специалиста XXI века [Ялалов, с. 45-53]. На рынке труда востребованы конкурентоспособные специалисты, которые должны обладать не только высоким уровнем эрудиции и интеллекта, но и владеть профессиональными знаниями и навыками. Они должны уметь самостоятельно добывать эти знания и применять их в профессиональной деятельности [Колкова, с. 57-67]. При этом под конкретные общественные задачи ориентируется содержание обучения, а также формы обучения и преподавания [Devlin, с. 111-124]. Системное решение всего комплекса задач, связанных с поиском, отбором содержания обучения, проверкой полученных и усвоенных компетенций, оценкой и стимулированием обучающихся напрямую зависит от логичности организации самого процесса обучения.

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации об образовании [Федеральный закон, (29.12.2012 № 273-ФЗ)], образовательный процесс должен включать текущий контроль успеваемости и промежуточные аттестации обучающихся в вузе. Формы контроля, периодичность проведения различных контрольных заданий, а также оценивания результатов данного контроля определяется особенностями предмета, а также особенностями организации процесса обучения в самом вузе. Однако до настоящего времени формы и критерии оценивания компетенций в вузе не определены.

Целью данного исследования является анализ существующей системы контроля и оценки качества обучения и преподавания для разработки наиболее эффективной методики проверки в условиях применения компетентностного подхода. Исследование включает обзорный анализ существующих и общепринятых форм и методов контроля и оценки, используемых в практике преподавания иностранного языка, сравнение с мировыми практиками и разработку рекомендаций по использованию наиболее перспективных методик.

Компетентностный подход, получивший объемное освещение в работах таких российских и зарубежных исследователей, как: Т. И. Барышникова, О. Ю. Зверлова, И. А. Зимняя, Я. Е. Кузнецов, Е. С. Полат, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Терновых, Ф. Г. Ялалов, И. И. Халеева, P. Bimmel, N. Chomsky, D. Hymes, M. Linard, S. Moirand, S. Neuner, является прогрессивной техникой управления обучения по приобретению и использованию умений и опыта, необходимых для профессиональной деятельности. В рамках компетентностного подхода при определении результата образования важны не отдельно взятые знания, а практическая деятельность специалиста. При этом обучающиеся получают возможность развивать индивидуальные и профессиональные качества, необходимые в будущей профессиональной деятельности [Байденко, с. 11].

Для реализации концепции открытого образования российские вузы ввели и вводят программы, преподавание которых ведется в вузах разных стран на английском языке, как свидетельствуют данные доклада Джулии Дирден [Julie Dearden, 2015]. Анализ по конкретным странам, а также ожидаемые результаты суммарно представлены в специальной дидактической литературе [Wächter, Maiworm, 2014].

Реализация данных задач, в свою очередь, напрямую зависит от совершенствования методики преподавания иностранного языка, а также от осуществления систематических измерений достигнутых обучаемым результатов, то есть от контроля и оценки. Болонская система, введенная в России, также подразумевает проведение исследований по оценке

эффективности образовательных технологий. С 1991 года Россия входит в Международную ассоциацию по оценке учебных достижений (IEA - International Association for the Educational Achievement) и активно участвует в исследованиях подобного рода (TIMSS, LES, CIVIC).

В качестве средств оценки или контроля качества языковой подготовки используются тесты, которые просты в использовании. Они имеют определенную структуру и стандарты, ориентированные на конкретный язык и контроль основных видов речевой деятельности. Преимущество тестов составляет и процесс обработки результатов. В ходе подобного тестирования определяется уровень владения языковым материалом, достигнутой в процессе обучения, способность находить определенную информацию по заданным параметрам. Кроме того, тест может выполнять задачи диагностики трудностей изучаемого материала, формирования специфических навыков работы с лексическим, грамматическим, фонетическим или страноведческим материалом.

В ходе экспериментального тестирования был использован собственный фонд тестирующих заданий, построенных по принципу международных языковых тестов, что позволило получить объективные данные об уровне языковой подготовки обучаемых. Обучаемым предлагалось также в конце курса обучения пройти пробный языковой тест по образцу международного экзамена по иностранным языкам. Подобные тесты размещены на соответствующих сайтах интернета для свободного использования. Некоторые из них снабжены системами он-лайн оценивания, что существенно облегчает процесс их использования и обработки результатов. Результаты *Feed back* и опроса после тестирования свидетельствовали о повышении заинтересованности обучаемых и желания улучшить свои результаты в дальнейшем. Особое значение имела ориентация на совершенствование своей языковой подготовки для последующего участия в языковых экзаменах по международным стандартам: 80% обучаемых выразили желание участвовать в дальнейшем в подобных тестированиях.

Тестирование выявило также ряд проблем, имеющих как у обучаемых, так и в системе организации контроля. Среди наиболее важных следует назвать формальные сложности при прохождении тестирования (например, наличие ошибок языковой интерференции, отсутствие навыков пространственно-временной организации у опрашиваемых; необходимость индивидуализации тестирования с учетом профессиональной составляющей языковых тестов и пр.).

Некоторые из упомянутых сложностей имеют профессионально важную составляющую – необходимость использования языковой компетенции для достижения профессиональных целей.

Как свидетельствует сравнительный анализ структуры и содержания английских и немецких языковых тестов, в отличие от контрольной работы тесты всегда включают процедуру измерения данных. Тесты позволяют выявить типичные языковые ошибки и наметить способы их преодоления.

Основными проблемами при прохождении тестирования, как показал сравнительный анализ фонда тестовых заданий языковых тестов типа TOEFL, IELTS, DaF, DSH, Австрийского языкового диплома, являются следующие: сам формат экзамена, отсутствие навыка работы с тестами, отдельная проверка компетенций на аудирование и т. д. В ходе тестирования также было выявлено, что чтение текстов по специальности требует дополнительной работы в процессе обучения и не вызывает трудностей, если обучающийся

знаком с профессиональной лексикой и особенностями грамматики подобных текстов (немецкий язык).

Следует обратить внимание и на выполнение комплексных лексико-грамматических заданий, присутствующих в тестах с уровня В1 по немецкому языку. Такие задания интегрируют несколько видов речевой деятельности и достаточно сложны. Они основаны либо на заполнении пропусков в связных текстах, причем даются несколько вариантов в качестве предполагаемых ответов, либо на возможностях структурной трансформации содержания без вариантов ответов на уровне В2. Правильных ответов в этом случае может быть несколько.

Таким образом, тестирование может быть одной из форм мотивации изучения иностранных языков. Оно ведет к улучшению языковых компетенций и ориентировано на профессиональную составляющую специалиста, которому требуется знание иностранного языка для работы по профессии. Согласно соответствующей методической литературе, содержание, приемы и методика контроля (тестирования) должны носить обучающий характер, обобщать ранее усвоенный материал и приобретенные умения, обеспечивать их повторение и закрепление [Иванова, Юсупова, Тябина, с. 8528-8535]. Контроль за учебным процессом опирается на данные тестирования, оценки и измерения, которые осуществляются в ходе процесса обучения; он индивидуализирует достижения, корректирует траекторию формирования личностных характеристик и является средством мотивации для развития компетенций. Оценка развития компетенций, необходимых для выполнения профессиональных действий, может быть только комплексной.

Основываясь на рекомендациях Центра оценки качества образования ИОСО РАО, можно утверждать, что ключевые направления изменений содержания оценки ориентированы на выявление степени сформированности компетенций, прописанных в образовательных стандартах. Компетентностный подход ставит во главу угла не разрозненные знания, умения и навыки, а применение и использование их в различных жизненных ситуациях, то есть ключевые профессиональные компетенции. Таким образом, оценка – это систематический процесс, определяющий преимущества и ценность достигнутого или приобретенного. Обязательным элементом оценивания должно быть сопоставление с поставленными целями, чтобы показать степень успешности их выполнения, с чем справляются современные валидные тесты. Тестирование, в свою очередь, повышает мотивацию в обучении и нацеленность обучаемых на результат. Целенаправленное обучение и мотивированность ведет к улучшению результатов обучения, что наблюдается и при использовании тестирования при обучении иностранным языкам.

Литература

1. *Байденко В.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. *Брейгина М.Е.* О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. 1991. №2. С. 22–24
3. Европейская система уровней владения иностранным языком кафедра иностранных языков МФТИ // URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html (дата обращения 24.05.2018)
4. *Иванова Т.К., Юсупова А.Ю., Тябина Д.В.* Теоретические вопросы применения технологии ассесмент-центра в преподавании иностранных языков в высшей школе. // Казанский лингвистический журнал, 2018, том 1, № 2 (1)

EDULEARN17 Proceedings of the 9th International Conference on Education and new learning technologies, Barcelona (Spain). 2017. Pp. 8528–8535. // URL: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2017.0586> (дата обращения 24.05.2018)

5. Колкова М.К. Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе // Обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2003. С. 57–67

6. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». // URL: http://kpfu.ru/portal/docs/F1361559032/273_FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossijskoj_Federacii.pdf (дата обращения: 15.02.2017)

7. Ялалов Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика. 2012. № 4. С.45–53.

8. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. 2015. // URL: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction> (дата обращения 24.05.2018)

9. Devlin M. The criteria of effective teaching in a changing higher education context // Higher Education, Research and Development. 2010. 29(2). Pp.111–124.

10. Wächter B., Maiworm F. Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2014 (ACA Papers on International Cooperation in Education). 144 p.

References

1. Baidenko, V. (2004). *Kompetentsii v professionalnom obrazovanii (k osvoeniiu kompetentnostnogo podkhoda)* [Competences in vocational education (to the development of a competence-based approach)] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. № 11. Pp. 3–13. (in Russian)

2. Breigina, M.E. (1992). *O kontrole bazovogo urovnia obuchennosti* [On the control of the basic level of learning] // *Inostrannye iazyki v shkole*. p. 22–24 (in Russian)

3. Dearden, J. (2015). English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. // URL: <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction> (accessed 24.05.2018).

4. Devlin, M. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context // *Higher Education, Research and Development*. 29(2). P.111–124. (in English)

5. *Evropeiskaia sistema urovnei vladeniia inostrannym iazykom kafedra inostrannykh iazykov MFTI*. // URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html (accessed 24.09.2018)

6. Ялалов, Ф.Г (2012). *Mnogomernye pedagogicheskie kompetentsii* [Multidimensional pedagogical competence] // *Pedagogika*. № 4. Pp.45–53 (in Russian)

7. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». // URL: http://kpfu.ru/portal/docs/F1361559032/273_FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossijskoj_Federacii.pdf (accessed 15.02.2017)

8. Колкова, М.К. (2003). *Modernizatsiia protsessa obucheniia inostrannym iazykam v ramkakh strategii modernizatsii obrazovatel'nogo protsessa v nachalnoi, osnovnoi i starshei shkole* [Modernization of the process of learning foreign languages in the framework of the strategy of modernization of the educational process in primary, primary and high school] // *Obuchenie inostrannym iazykam*. St-Peterburg.: Karo. Pp. 57–67 (in Russian)

9. Wächter B., Maiworm, F. (2014). *Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien GmbH. 144 p. (in English)

10. Yussupova, A.Yu., Ivanova, T.K., Tyabina, D.V. (2017). *Theoretical questions of applying the technology of assessment centre in teaching foreign languages in higher school // EDULEARN17 Proceedings of the 9th International Conference on Education and new learning technologies*. Spain: Barcelona. Pp. 8528–8535. //URL: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2017.0586> (accessed 24.09.2018) (in English).

Авторы публикации

Иванова Татьяна Константиновна – доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский федеральный университет, ул. Кремлевская, 18, 420008, Казань, Россия, E-mail: Tatiana.ivanova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5355-6430>

Колпакова Светлана Георгиевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский федеральный университет, ул. Кремлевская, 18, 420008, Казань, Россия, E-mail: 42029.tschistovi@mail.ru

Юсупова Александра Юьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский федеральный университет, ул. Кремлевская, 18, 420008, Казань, Россия, E-mail: alex.yusupova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1634-0475>

Authors of the publication

Tatiana K. Ivanova – Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages in the field of International Relation, Kazan Federal University, 18 Kremlevskaya str, 420008 Kazan, Russia, E-mail: Tatiana.ivanova@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5355-6430>

Svetlana G. Kolpakova – Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages in the field of International Relation, Kazan Federal University, 18 Kremlevskaya str, 420008 Kazan, Russia, E-mail: 42029.tschistovi@mail.ru

Alexandra Y. Yusupova – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages in the field of International Relation, Kazan Federal University, 18 Kremlevskaya str, 420008 Kazan, Russia, E-mail: alex.yusupova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1634-0475>

**Поступила в редакцию 10.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.**

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

И.Г. Кондратьева
irina.kondrateva.67@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития рефлексивного и межкультурного потенциала студентов в процессе лингвистического образования. Изучение иностранного языка в тесной связи с его культурным контекстом позволяет развивать языковую субъектность, что делает среду обучения межкультурной. Методологическая база исследования основана на теории межкультурной коммуникации и теории преподавания языков и культур. В ходе исследования применялись методики А. Лакейна, В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Результаты исследования показали, что динамика показателей развития рефлексивного и межкультурного потенциала, свидетельствовала о том, что у большинства студентов (84,5%) повысился уровень развития субъектности.

Ключевые слова: рефлексия, межкультурное обучение, развитие личности, обучение иностранным языкам в вузе

Для цитирования: Кондратьева И.Г. Развитие рефлексивного и межкультурного потенциала студентов // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 123–130.

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE AND CROSS-CULTURAL POTENTIAL OF STUDENTS

I.G. Kondrateva
irina.kondrateva.67@mail.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. Issues of development of reflexive and cross-cultural potential of students in the course of linguistic education are considered in the paper. Foreign language teaching and learning in close connection with its cultural context allows developing language subjectivity. The methodology of a research is based on the theory of cross-cultural communication and the theory of teaching languages and cultures. During the research A. Lakeyn, V.V. Stolin and S.R. Panteleev's techniques were applied. Results of the research have shown that the dynamics of indicators of reflexive and cross-cultural potential students' development demonstrated that the level of subjectivity has increased up to 84,5%.

Keywords: reflection, cross-cultural training, development of the personality, training foreign languages in higher education institution

For citation: Kondrateva I. G. Development of reflexive and cross-cultural potential of students // *Kazan linguistic journal*. 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 123–130.

Современные социальные противоречия в России предопределяют проблему самоопределения и самореализации в условиях неопределенности и неустойчивых обстоятельств. Воспитание и развитие качеств инициативной и самостоятельной личности, способной созидательно и деятельно строить свои отношения в различных сферах становится как никогда актуальным. Такие ценности как: саморазвитие, самообразование, самореализация – основа для парадигмы личностно-ориентированного образования сегодня. А поскольку развитие рефлексивного и межкультурного потенциала студентов университета представляет собой сложный процесс раскрытия и реализации их интеллектуальных возможностей в разнообразных видах деятельности и общения, то важно определить тот самый процесс развития у студентов собственных намерений и ценностных установок на субъектность в их будущей профессиональной деятельности. Специальные условия обучения будут способствовать разрешению противоречий между потребностью студентов в развитии рефлексивного и межкультурного потенциала и возможностями для ее удовлетворения при смешанном подходе к обучению в вузе, обеспечивая тем самым динамику развития ценностных установок на субъектность. Лингвисты полагают, что субъективность проявляется врожденным явлением всех видов языкового использования. Эта особенность языка закодирована в языковой системе.

В последние годы отмечается интенсивный исследовательский поиск в области решения проблемы формирования готовности молодежи к развитию своего рефлексивного и межкультурного потенциала [Мусина, 2004; Валеев, 2007; Кондратьева, 2017; Sabirova, 2017]. Анализ данной проблемы говорит о ее многофакторности и многоаспектности. Она стала предметом теоретических и практических изысканий философов, психологов и педагогов.

В ходе исследования было выявлено, что научная позиция по вопросу развития рефлексивного и межкультурного потенциала личности есть рассмотрение ее как социально активной деятельности человека, которая обеспечивается его интеллектуальной и нравственной состоятельностью, подкрепляется волевой устремленностью личности к своей индивидуальности и субъектности.

Поиск вариантов интерпретации идеи рефлексивного и межкультурного потенциала личности в различных исследованиях [Валеев, 2007; Богданова, 2009; Алдошина, 2014; Kondrateva I., Valeev A., 2014] позволил нам определить, что основной идеей ученых является человек, прежде всего, в своей предназначенности миру и способности сделать правильный выбор, т.е. в его субъектности.

Значительная часть языкового образования в системе российской высшей школы приходится на подготовку высококвалифицированных специалистов по языку, способных успешно взаимодействовать в многокультурной и межкультурной среде. Эти процессы особенно актуальны для России как многонационального государства, где мультикультурализм является нормой, а не исключением. Однако с учетом глобализации мобильность лингвистического и межкультурного потенциала стала еще более востребованной. Одной из областей языкового потенциала, которая представляет особый

интерес для преподавателей Высшей школы иностранных языков и перевода в Казанском (Приволжском) федеральном университете, является функция субъектности языка в формировании и развитии межкультурности, ценностей, убеждений и понимания. Нас привлекает мысль о том, что изучение иностранного языка в тесной связи с его культурным контекстом оказывает существенное влияние на субъективный ум и позволяет развивать языковую субъектность, что делает среду обучения межкультурной. Конструируя и включая в учебный план ряд дисциплин таких как: «Развитие межкультурной компетенции», «Межкультурное общение», «Мировая художественная культура», «Литература стран изучаемых языков», «Лингвострановедение», мы учимся переносить обучение наших студентов за пределы просто технических и познавательных, чтобы формировать в них более сложные навыки, ценности и понимание. Эти навыки, ценности и понимание связаны с субъективными переживаниями и чувствами. Тщательно перестраивая этот аспект возможностей обучения, мы также стремимся закрепить лингвистический потенциал в социокультурной сети понятий и норм, чтобы они характеризовались как субъектностью, так и социальностью окружающей среды. Это оказалось сложным, но полезным для качества обучения языку.

Процесс развития рефлексивного и межкультурного потенциала у студентов должен осуществляться в разнообразных видах речевой деятельности при соблюдении определенных условий:

- создание гуманитарного образовательного пространства в университете;
- формирование у студентов ценностных установок на профессиональную самореализацию в рамках своей субъектности;
- ориентирование студентов на важность саморазвития и рефлексии;
- развитие у студентов оценочных способностей и навыков;
- использование активных и смешанных методов и форм обучения для насыщения образовательного процесса личностным смыслом для каждого студента и тем самым «провоцирования» стремления к субъектности;
- оказание педагогической поддержки будущим специалистам.

Все это входит в задачи и содержание межкультурного образования в контексте функций субъектности в лингвистических процессах становления рефлексивного и межкультурного потенциала. Более того, реформа образования с позиций межкультурности, как считают многие ученые, является общей стратегической задачей, реализация которой в России находится на начальном этапе [Алдошина, 2014; Богданова, 2009]. Ученые выделяют следующие пути решения этого вопроса: 1) изучать демократические ценности как в рамках отдельного учебного предмета, так и в рамках предметов гуманитарного цикла; 2) изучать мировую культуру с учетом взаимодействия с национальной и другими культурами; 3) изучать историю и литературу в трансляции ценностей межкультурного общества, когда они изучаются и понимаются в широком плане – как история цивилизации и этноса и как культура взаимоотношений между народами; 4) изучать историю в тесной взаимосвязи с географией, так как место проживания народа неотделимо от процессов формирования его национального самосознания; основное содержание географии с точки зрения основных идей межкультурного образования должно составлять разное видение каких-либо проблем теми или иными народами мира в целом; 5) изучать языки; в российском варианте это может быть билингвизм и полилингвизм; при этом, изучение языка должно иметь свою последовательность и перспективу реализации языковых

компетенций в различных ситуациях межкультурного характера [Алдошина, 2014]. Из этого следует, что содержание развития рефлексивного и межкультурного потенциала должно быть многоаспектным и отличаться междисциплинарностью [Алдошина, 2014].

Исходя из этого, мы выделили основные компоненты, определяющие самоорганизующуюся личность студента университета с точки зрения развития его рефлексивного и межкультурного потенциала. К ним мы отнесли следующие компоненты:

- а) целостность личности;
- б) не замкнутость личности, ее открытость, стремление к взаимодействию с окружающей средой и более высокой степени субъектности;
- в) прогнозирование вероятного творческого и общечеловеческого потенциала;
- г) формирование такой психической структуры личности, которая способна не только усваивать общественные формы поведения, но и способна к самокорректирующей деятельности [Валеев, 2007].

На основе этого, в качестве интегративных критериев уровня развития рефлексивного и межкультурного потенциала студентов были приняты следующие критерии:

- мотивационно-творческая направленность (стремление к самоактуализации своего образовательного потенциала);
- рефлексивность (способность к творческой рефлексии, критичной самооценке собственной деятельности и ее результатов);
- ценностные установки на субъектность (реализация смысла собственной жизни; личностная значимость имеющегося опыта; ориентация на успех, на повышение своей коммуникативной компетентности);
- социальная активность.

Данные критерии дали возможность спроектировать модель развития рефлексивного и межкультурного потенциала студентов университета, которая включает в себя следующие компоненты: ценностно-мотивационный, содержательный, функциональный и регулятивный.

В соответствии с данным пониманием развития рефлексивного и межкультурного потенциала студентов, в ее состав мы включаем такие личностные подструктуры и качества: постоянная профессиональная мотивация, ориентация на самореализацию в будущей профессиональной деятельности, ответственность за свое дальнейшее развитие, овладение оптимальным набором профессиональных навыков и умений, самодисциплина и т.д. Надо отметить, что субъектность будущего специалиста (студента вуза) тесно связана с его профессиональной самореализацией. Отсюда немаловажным является такой аспект: сформировать готовность к профессиональной творческой самореализации, что требует не просто научить их работать творчески и профессионально, но еще также сформировать желание работать профессионально [Мусина, 2009].

Важно заметить, что модель развития рефлексивного и межкультурного потенциала студентов университета носит общую направленность, однако каждый компонент несет в себе и ряд специфических особенностей образовательного пространства университета, что позволяет утверждать, что их совокупность может считаться определенной методологической основой для реализации поставленной задачи развития у студентов рефлексивного и межкультурного потенциала.

Уже в ходе первого этапа эксперимента выявились различия в ценностных установках студентов с разными уровнями способности к самореализации. Диагностика проводилась

при помощи бесед, анкетирования и социологических опросов. В качестве диагностической методики нами использовался адаптированный опросник личностной ориентации РОИ (Personal Orientation Inventory) Э. Шострема, позволяющий благодаря развернутой факторной структуре выявить динамику самоопределения и самореализации личности и вполне доступный для использования в педагогической практике.

Таким образом, в ходе организации эксперимента особое значение имел диагностический этап, направленный на выявление у студентов ценностных установок на свою субъектность. Мы исходили из того, что в идеале студент, оканчивающий университет, является человеком, со сформированной профессиональной направленностью; активной деятельности высоким уровнем познавательной мотивации.

Опытно-экспериментальная работа началась с ценностно-мотивационного этапа, на котором студенты определяли ценности, в частности ценность субъектности в профессиональной деятельности с учетом владения иностранным языком. На данном этапе происходило формирование установки на формирование у студентов ценностных установок на профессиональную самореализацию в рамках своей субъектности.

В основу диагностики были приняты методики, выявляющие ценностные установки студентов, их творческую направленность и динамику (методика «Q-сортировка», выявление представления студентов о своей социальной активности, определение иерархии жизненных ценностей и доминирующих установок студентов, методика А. Лакейна для анализа жизненных установок и ценностных ориентаций, самооценка мотивационно-творческой направленности личности, методика В.В. Столина и С.Р. Пантелеева для диагностики самооотношения личности).

Процедура педагогической диагностики способности к развитию рефлексивного и межкультурного потенциала включала в себя следующие этапы:

- определение критериев развития рефлексивного и межкультурного потенциала;
- определение характеристики уровней развития рефлексивного и межкультурного потенциала;
- составление и подготовку соответствующих методик и анкет для сбора эмпирической информации;
- обработка и обобщение результатов эмпирического исследования.

Динамика показателей профессионально значимых личностных качеств, входящих в состав основных компонентов рефлексивного и межкультурного потенциала, свидетельствовала также о том, что у большинства студентов (84,5%) повысился уровень развития субъектности. В основном это выражалось в заинтересованном отношении к овладению иностранным языком; в навыках целеполагания; рефлексии; в повышении уровня иноязычной компетенции. Уменьшилось число студентов с низким уровнем развитости рефлексивного и межкультурного потенциала (с 31,6% до 18%) и увеличилось число студентов со средним и высоким уровнем (с 45,8% до 51 % и с 22,6% до 31 % соответственно). Это позволяет утверждать, что исследование не исчерпывает все вопросы, связанные с изучением психолого-педагогических условий образовательного процесса в вузе, развивающего у студентов рефлексивный и межкультурный потенциал. Дальнейшего исследования требуют вопросы развития рефлексивного и межкультурного потенциала у студентов неязыкового вуза в процессе преподавания профилирующих предметов, педагогической поддержки субъектности студентов.

Таким образом, субъектность личности в образовательном пространстве вуза возможна при участии самого студента и преподавателей; развитие рефлексивного и межкультурного потенциала личности в процессе иноязычного образования имеет место. Целеполагание личностного развития студента дает ему возможность вести продуктивную жизнедеятельность. Стремление личности к субъектности координируется с его воспитанием и самовоспитанием, что способствует активному проявлению его индивидуальности. Процесс развития рефлексивного и межкультурного потенциала студента возможен при гуманизации обучения, когда во главу угла ставится педагогика становления человека.

Данная идея, получившая широкое развитие в трудах российских ученых, получает сегодня дальнейшее развитие в практике российского образования, следующего по пути воспитания межкультурных ценностей. Это, собственно, и обусловило введение в научный оборот отечественной педагогической наукой понятия «рефлексивный и межкультурный потенциал» и использование его на практике.

Литература

1. *Алдошина М.* Основы поликультурного образования // URL: <http://www.litres.ru/marina-aldoshina/osnovy-polikulturnogo-obrazovaniya/?lfrom=329574480> (дата обращения: 23.09.2018).
2. *Богданова О.Г.* Образовательная деятельность как условие развития когнитивных оснований межкультурной компетентности личности (на материале лингвистического образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук, Томск, 2009. 24 с.
3. *Валеев А.А.* Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.): автореф. дис. ... докт. пед. наук., Казань, 2007. 41с.
4. *Валеев А.А., Кондратьева И.Г.* On the Issue of Intensification of Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic Institution (К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в неязыковом вузе) // *Education and Self Development. (Развитие и самообразование) Volume 12, No 2, 2017. Pp. 42–51.*
5. *Мусина О.В.* Развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: Магнитогорск, 2004. 155 с.
6. *Пантелеев С.Р.* Методика исследования самоотношения, 2007 // URL <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/41.html> (дата обращения 1.11.2018)
7. *Столин В.В., Пантелеев С.Р.* Тест-опросник самоотношения, 2016 // <http://psylist.net/praktikum/00111.htm> (дата обращения 1.11.2018)
8. *Шострем Э.* Тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ) // URL <http://www.psyworld.info/online-testy/test-po-ocenke-urovnya-samoaktualizacii-lichnosti-samoal-shostrem> (дата обращения 2.11.2018)
9. *Lakein A.* How to get control of your time and your life. // URL <https://studfiles.net/preview/3121959/> (дата обращения 2.11.2018)
10. *Kondrateva I., Valeev A.* Methodological problems of learning a foreign language in the context of intercultural communication // VII Международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: Казань, К(П)ФУ, 2014. С. 53–543.
11. *Sabirova D. et al.* Teaching foreign languages in multicultural environment of us schools: challenges and prospects // *Proceedings of the 11th Annual International Technology, Education and Development Conference. INTED-2017, Valencia, Spain, 2017. P. 2158–2165.*

References

1. Aldoshina, M. (2014) *Osnovy polikul'turnogo obrazovaniya* [Basics of multicultural education]. // URL:<http://www.litres.ru/marina-aldoshina/osnovy-polikulturnogo-obrazovaniya/?lfrom=329574480> (accessed: 23.09.2018).
2. Bogdanova, O.G. (2009). *Obrazovatel'naya deyatel'nost' kak usloviye razvitiya kognitivnykh osnovaniy mezhkul'turnoy kompetentnosti lichnosti (na materiale lingvisticheskogo obrazovaniya)* [Educational activities as a condition for the development of cognitive bases of intercultural personality competence (on the material of linguistic education)]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk. 24 p. (In Russian)
3. Valeyev, A.A. (2007) *Razvitiye teorii i praktiki svobodnogo vospitaniya v zarubezhnoy pedagogike (XX v.)* [The development of the theory and practice of free education in foreign pedagogy (XX century)]: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Kazan'. – 41s. (In Russian)
4. Valeyev, A.A., Kondrat'yeva, I.G. (2017). *On the Issue of Intensification of Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic Institution (K voprosu ob intensivatsii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze)* [On the Issue of Intensification of Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic Institution (On the question of the intensification of learning a foreign language in a non-linguistic university)] // Education and Self Development. (Razvitiye i samoobrazovaniye), volume 12, No 2. Pp. 42–51. (In Russian)
5. Musina, O.V. (2004). *Razvitiye mezhkul'turnogo potentsiala studentov vuza v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka* [Development of the intercultural potential of university students in the process of learning a foreign language]: dis. ... kand. ped. nauk: Magnitogorsk. 155 p. (In Russian)
6. Panteleyev, S.R. (2007). *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methods for the study of self-relationship]. // URL <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/41.html> (accessed: 1.11.2018)
7. Stolin, V.V., Panteleyev, S.R. (2016) *Test-oprosnik samootnosheniya* [Self-test questionnaire]. // URL <http://psylist.net/praktikum/00111.htm> (accessed: 1.11.2018)
8. Shostrem, E. *Test po otsenke urovnya samoaktualizatsii lichnosti* [The test for assessing the level of self-actualization of personality] // URL <http://www.psyworld.info/online-testy/test-pocenne-urovnya-samoaktualizatsii-lichnosti-samoal-shostrem> (accessed: 2.11.2018)
9. Lakein, A. (1996). *How to get control of your time and your life.* // URL <https://studfiles.net/preview/3121959/> (accessed: 1.11.2018)
10. Kondrateva, I., Valeev, A. (2014). *Methodological problems of learning a foreign language in the context of intercultural communication*//VII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Inostrannyye yazyki v sovremennom mire: infokommunikatsionnyye tekhnologii v kontekste nepreryvnogo yazykovogo obrazovaniya, Kazan'. K(P)FU. Pp. 536–543.
11. Sabirova D. et al. (2017). *Teaching foreign languages in multicultural environment of us schools: challenges and prospects* // Proceedings of the 11th Annual International Technology, Education and Development Conference. Pp. 2158–2165. (In Russian)

Авторы публикации

Кондратьева Ирина Германовна –
кандидат педагогических наук, доцент, зам.
директора Высшей школы иностранных
языков и перевода Института
международных отношений Казанского
федерального университета, г. Казань,
ул. Межлаука, д. 3.
E-mail: irina.kondrateva.67@mail..ru

Authors of the publication

Kondrateva Irina Germanovna – PhD in
Pedagogy, Associate professor, Deputy director
of Higher school of foreign languages and
translation studies in the Institute of
international relations of Kazan (Volga region)
federal university, Kazan, 3 Mezhlauk str.
E-mail: irina.kondrateva.67@mail..ru

**Поступила в редакцию 10.10.2018.
Принята к публикации 01.11.2018.**

УДК 37.046

**ВЛИЯНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НА ПРОЦЕСС ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА ВУЗа**

И.Г. Корнева
favouriteworkk@mial.ru

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

Аннотация. Педагогический потенциал иностранного языка является важной составляющей в развитии способности к жизненному самоопределению у студентов вуза. Данный потенциал достигает своей эффективности в том случае, когда в вузовском образовательном пространстве в полной мере осуществляется целеполагание личностного и профессионального самоопределения молодежи. Также он эффективен, если мотивация обучающегося к принятию других культур сочетается с его самовоспитанием, что приведет к синтезу свойств и особенностей его личности в направлении к реализации своих возможностей и способностей, проявляющихся в его индивидуальности. Важно отметить, что процесс ускорения саморазвития студента в направлении его к самоактуализации может приобрести реальную значимость, если преподаватель будет постоянно уделять внимание духовному развитию студента вуза, возвращению в нем осознания смысла своей образованности и необходимости принятия общечеловеческих ценностей. Также потенциал иностранного языка оказывает влияние на развитие у студента способности к сознательному осмыслению бытия, и, данный процесс будет более эффективным, если преподаватель постоянно будет подводить студента к мысли о важности подтверждения своей как интеллектуальной, так и духовной состоятельности.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, ВУЗ, студент, иностранный язык, профессиональная подготовка

Для цитирования: Корнева И.Г. Влияние потенциала иностранного языка на процесс жизненного самоопределения студента ВУЗа // Казанский лингвистический журнал. 2018. том 1, № 2 (1). С. 130–136.

THE IMPACT OF THE POTENTIAL OF A FOREIGN LANGUAGE ON THE PROCESS OF LIFE SELF-DETERMINATION OF A UNIVERSITY STUDENT

I.G. Korneva

favouriteworkk@mial.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Annotation. Pedagogical potential of a foreign language is an important component in the development of the ability to life self-determination among university students. This potential aims results in case when the goal-setting of personal and professional self-determination of youth in educational space is fully implemented. It is also effective if students' motivation to adopt other cultures is combined with their self-education, that will lead to a synthesis of the characteristics and peculiarities of their personality in the direction towards the realization of their capabilities, emerged in individuality. It is important to note that the process of accelerating a student's self-development towards self-actualization may become of real importance if a university teacher constantly pays attention to the spiritual development of university students, nurturing in them awareness of the significance of their education and the need to accept universal human values. Also, the potential of a foreign language has an impact on the development of a student's ability to consciously comprehend being, and this process will be more effective if a teacher constantly brings students to the idea of the importance of confirming their intellectual and spiritual competences.

Keywords: life self-determination, university, student, foreign language, vocational training

For citation: Korneva I.G. The impact of the potential of a foreign language on the process of life self-determination of a university student // Kazan linguistic journal, 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 130–136.

В настоящее время одной из важнейших задач преподавателя университета является формирование у обучающихся понимания того, что их познавательная деятельность не ограничивается качественным овладением знаниями по определенным предметам. Важно, чтобы молодые люди отмечали важность этих знаний, в первую очередь, с позиции личных образовательных ресурсов для их личностного, профессионального, и жизненного самоопределения. В этой связи одной из главных функций педагогического образования является проектирование жизни молодого человека как студента, а затем и как будущего учителя. И для того чтобы обучающийся приобрел личностный смысл предстоящей педагогической деятельности и осознавал важность наличия личностно-ориентированных подходов в педагогическом процессе, следует создать определенные условия для проявления его рефлексии с целью достижения им высокого уровня личной и профессиональной

идентичности. В связи с этим педагогический потенциал университета направлен на формирование у обучающегося отчётливого образа модели специалиста как профессионала. Следствием этого должно являться создание у студента позиции активного субъекта, нацеленного на профессиональное самоопределение и наличие таких свойств, как способность анализировать свои собственные профессиональные, и на этой основе экзистенциальные цели, а также прогнозирование навыков и умений в связи с требованиями, предъявляемыми к специалисту в педагогической деятельности. В то же время вышеупомянутая идея предполагает, что университет должен не просто обучать и готовить высококвалифицированных специалистов, но также и культурных людей, умеющих независимо и адекватно воспринимать окружающий мир. Таким образом, важно иметь способность к жизненному самоопределению в структуре личности студента, где кроме социальной зрелости, личного и профессионального самоопределения, понимания жизненных перспектив, умения использовать свои способности и умения, также важны такие аспекты, как саморегуляция в соответствии с имеющимися требованиями общества, когда присутствует баланс индивидуальных интересов и интересов социума. Также отметим, что присутствие у юноши способности к жизненному самоопределению содействует развитию процесса личностной самореализации. В этом отношении университет создает данную компетенцию, основываясь на осознании обучающимися значимости личного образования, которое сочетает, в частности, аналитический взгляд на реальность и всевозможные межкультурные явления.

Следовательно, сегодня подготовка в высшем учебном заведении предполагает непрерывное становление обучающегося как личности и как грамотного специалиста. С этой целью в образовательном пространстве университета формируются особые условия, которые действительно способствовали бы формированию личности каждого студента, выявлению и демонстрации его интеллектуальных и творческих способностей. Таким образом, главной задачей обучения иностранному языку является не только формирование и развитие у обучающихся языковых и коммуникационных компетенций, но и привитие им значимости практического овладения иностранным языком. Осознание важности данных компетенций и значимости практического овладения иностранным языком ведет к развитию личностного, профессионального и жизненного самоопределения. Это имеет отношение к тому, что на рынке труда имеется такого рода конкуренция, что зачастую не все студенты, окончив вуз, могут найти работу по своей специальности. В то же время знание иностранного языка может быть одним из средств повышения конкурентоспособности и, таким образом, достижения профессионального успеха в выбранной сфере деятельности. Таким образом, мотивация к самоопределению и овладение иностранным языком в контексте высшего образования должны быть взаимосвязаны. Другими словами, система изучения иностранного языка связана с овладением профессией, а затем, на фундаменте становления профессиональной мотивации, формируются способности к жизненному самоопределению.

Как видим, развитие способности к самоопределению студентов педагогического вуза становится важным компонентом их профессионального развития как будущих учителей. В период данного становления преподавание иностранного языка в разрезе гуманитарного образования может считаться серьезным вложением в формировании личностных и профессиональных качеств обучающегося при его подготовке как будущего специалиста. Отсюда вытекает идея о том, что профессиональная подготовка в высшем учебном заведении, которая подразумевает специально организованный процесс, базирующийся

на научной основе, на всех этапах обучения ориентирована и на воспитание юношей в их профессиональной идентичности, и на формирование их способности к жизненному самоопределению. Следовательно, при освоении иностранного языка этот процесс ориентирован на овладение обучающимися общечеловеческих и культурных ценностей, а также на обнаружение и осознание возможностей их личностного и профессионального самоопределения.

Изучая педагогический потенциал иностранного языка в развитии способности обучающихся к жизненному самоопределению, считаем, что освоение иностранного языка и возможности его применения на практике помогает формированию профессиональных навыков в сфере межкультурной коммуникации на разных уровнях коммуникации (например, с иностранными представителями в области педагогического образования). В то же время языковая подготовка молодых людей по иностранному языку в педагогическом университете направлена на формирование языковой личности. Это значит, что у студентов формируются коммуникативные, языковые компетенции, происходит обогащение мировоззрения, опыта, развитие ценностных ориентаций, вследствие чего молодые люди обретают личностный смысл собственной познавательной деятельности [Ергазина]. Сюда отнесем также формирование его коммуникативной деятельности, увеличение коммуникативного потенциала, увеличение любознательности и формирование личностной активности, выступающей субъектом ценностного самоопределения в различных областях его жизнедеятельности. Из этого следует, что формирование способности к жизненному самоопределению в процессе изучения иностранного языка зависит как от базовых знаний обучающихся в области педагогической науки, так и от факторов языкового характера. Все вышеперечисленное представляет собой интегрированный процесс, когда опыт обучающегося связан с культурой профессии учителя, и, тем самым, пробуждает процесс жизненного самоопределения. В процессе освоения иностранного языка обучающийся интенсифицирует направление своего личностного и профессионального развития, составляет свой собственный список жизненных ценностей, и это происходит в университете. В высшем учебном заведении это, как правило, происходит ненавязчиво, так как эта задача не приоритетна. Итак, изучение иностранного языка, понимание его значимости в будущей профессиональной деятельности могут влиять на повышения мотивации к наличию процесса самоопределения в различных сферах жизни. Следовательно, знание иностранного языка может помочь лучшему изучению материала по профессии более высокого порядка, то есть помогать становлению интереса к выбранной профессии, содействуя более эффективной подготовке студентов в процессе овладения профильными дисциплинами [Матиенко].

Исходя из опыта преподавания иностранного языка, следует отметить, что этот учебный предмет не только помогает реализовать цели профильного обучения, но также повышает у студентов возможность развивать способность к жизненному самоопределению, в чем мы видим педагогический потенциал иностранного языка. Из этого можно заключить, что лингвистическое образование оправдывает свою цель, стимулирует явные и скрытые векторы становления личности студента и способствует формированию культуры жизненного самоопределения. И для этого в организации обучения иностранному языку необходимо учитывать следующие положения:

- внедрение методов обучения, имеющие личностно-ориентированный характер;

- применение активных методов (дискуссии, проблемные задания, игровые ситуации, кейсы творческой направленности и прочее);
- организация последовательной системы мониторинга и оценки качества усвоения студентом иностранного языка, когда уделяется внимание определению уровня знаний и навыков использования лексических единиц иностранного языка в речи, что важно для социального развития студента;
- осуществление системы связи между педагогом и студентом как интерактивный диалогический процесс;
- проведение мониторинга педагогического потенциала иностранного языка для более эффективного развития как социальных, так и личностных функций обучающихся с перспективой развития их способности к жизненному самоопределению.

Выдвигаемые тезисы связаны, прежде всего, с тем, что изучение иностранного языка должно стать важным способом обучения и приобщения молодежи к практической деятельности любого характера, так как практическая направленность образования выступает основной целью самой учебной деятельности. Например, обучение студентов разбираться в специальной литературе по профессии в типичных профессиональных ситуациях и прочее, когда использование средств иностранного языка может быть важным. Поэтому общая схема содержания преподавания иностранного языка должна нести профессиональную и жизненно важную значимость, на которую в вузе не всегда уделяется должное внимание. И когда речь заходит о модернизации высшего образования, больше внимания в наше время уделяется необходимости адаптировать выпускников вузов к явлениям, свойственным реальности рыночных отношений, которые требуют наличие конкурентоспособных, грамотных работников, замотивированных в жизненном самоопределении [Горбунова]. В данном контексте возможности иностранного языка являются отличным средством, содействующим социальной адаптации молодежи к условиям постоянно меняющегося мира.

В то же время иностранный язык расширяет языковые горизонты студентов, способствует развитию речи на иностранном языке. Следовательно, формирование способности к жизненному самоопределению среди обучающихся с учетом взаимодействия различных дисциплин по иностранному языку содействует формированию основ языкового образования студентов. Как видим, вопрос жизненного самоопределения современной молодежи является одной из приоритетных областей исследований в психологии и педагогике, и он стремительно развивается многими учеными. Значительное влияние на процесс самоопределения юноши, согласно исследованиям, например, Гилева А.В., Демина К.В., Кравченко А.А. и др., оказывает выбор места учебы, где студент, по его мнению, может развивать и проявлять готовность выполнять определенные социальные роли в жизни, иметь способность входить в социальные сферы жизни, и достигать соответствующих типов самоопределения. И, как мы видим, процесс формирования способности студентов к жизненному самоопределению и овладение иностранным языком связаны друг с другом, и влияют друг на друга. Так, взаимосвязь личностного и профессионального самоопределения обучающихся можно рассматривать как действенное использование возможностей дисциплин по иностранным языкам с целью формирования их готовности к жизненному самоопределению. Эта гуманитарная дисциплина имеет диалогическую сущность, и ее педагогический потенциал в развитии способности к жизненному самоопределению среди студентов высшего учебного заведения

имеет большую значимость. Это, в частности, заключается в том, что, например, при использовании иностранного языка, у студентов создается персональная структура социальных отношений, и это способствует социальной грамотности молодых людей, повышает уровень их социального интеллекта, увеличивая их способность определять свой собственный путь жизни и индивидуальное место в нем. [Ежова]. В то же время иностранный язык помогает обучающимся расширить спектр жизненных перспектив примерами из других стран, например, ситуациями жизненного самоопределения сверстников в стране изучаемого языка.

Так, в настоящее время языковое образование, транслируемое в вузе в контексте развития способности к жизненному самоопределению оправдывает свое предназначение, так как оно стимулирует разнообразные векторы становления личности студента, содействующие формированию у обучающихся культуры жизненного самоопределения.

Литература

1. Горбунова Н.А. Педагогическое сопровождение проектной деятельности профессионального самоопределения старшеклассников в условиях иноязычного образования // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV Национальной научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. с.13

2. Ежова Т.В. Педагогический потенциал иностранного языка в формировании общекультурной компетентности студентов // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та. 2004. № 3 (37). С. 68–73.

3. Ергазина А.А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 178 с.

4. Матиенко А.В. Роль образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в формировании профессиональной компетентности выпускника вуза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 52–55 // URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1622> (дата обращения: 15.08.2018).

References

1. Gorbunova, N.A. (2007). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie proektnoj deyatel'nosti professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov v usloviyah inoyazychnogo obrazovaniya* [Pedagogical support of project activities of professional self-determination of high school students in the context of foreign language education] // «*Psihologiya obrazovaniya: podgotovka kadrov i psihologicheskoe prosveshchenie*» Materialy IV Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. M.: Obshcherossiyskaya obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psihologov obrazovaniya Rossii», 2007. P.13 (In Russian)

2. Ezhova, T.V. (2004). *Pedagogicheskij potencial inostrannogo yazyka v formirovanii obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov* [Pedagogical potential of a foreign language in the formation of students' general cultural competence] // Vestn. Orenb. gos. ped. un-ta. № 3 (37). P. 68–73. (In Russian)

3. Ergazina, A.A. (2006). *Formirovanie opyta interkul'turnoj deyatel'nosti studenta v obrazovatel'noj srede vuza* [Formation of the experience of student intercultural activities in the educational environment of the university]: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg. 178 p. (In Russian)

4. Matienko, A.V. (2017). *Rol' obrazovatel'nogo potentsiala discipliny «Inostrannyj yazyk» v formirovanii professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza* [The role of the educational potential of the discipline "Foreign Language" in the formation of the professional competence of a university graduate] // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. № 3. Pp. 52–55 // URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1622> (accessed: 15.03.2018).

Авторы публикации

Корнева Инна Германовна –
старший преподаватель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
E-mail: favouriteworkk@mial.ru

Authors of the publication

Korneva Inna Germanovna –
Senior teacher,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
E-mail: favouriteworkk@mial.ru

Поступила в редакцию 01.10.2018.

Принята к публикации 01.11.2018.

УДК 37.022

РОЛЬ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ЗАПОМИНАНИЮ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ ИТ-ПРОСТРАНСТВЕ

О.Ю. Морозова
hollyfrost@yandex.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Актуальность настоящей работы связана с направленностью на решение одной из важнейших проблем педагогики – нахождение эффективного способа запоминания лексических единиц иностранного языка, что обусловлено резким увеличением контактов людей с современными ИТ-технологиями. Предполагается обратиться к проблеме частого использования ИТ-приложений как к привычному способу овладения иностранным языком и проследить, какое влияние на запоминание оказывает такая программа, какие ее параметры будут значимы при запоминании, и возможна ли полноценная замена учебников ИТ-приложением. В качестве результата работы подтвердилась идея о том, что использование исключительно ИТ-программ не повышает уровень владения языком, не позволяет усвоить грамматический строй иностранного языка и не учитывает стилистических особенностей и всех семантических значений слова или фразы. Для успешного обучения студентов иностранному языку необходимо использование широкого спектра способов запоминания

иноязычных слов, в том числе IT-технологии, особо ценными из которых представляются приложения по усвоению узкой направленности одного из явлений иностранного языка.

Ключевые слова: лингвистика, запоминание иностранных слов, психологическая педагогика, методика преподавания иностранных языков, рефлексия, мнемоника, информационные средства в изучении иностранных языков

Благодарности. Автор выражает благодарность коллективу кафедры теории и практики перевода Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета за предоставленный материал для апробации идеи настоящей работы.

Для цитирования: Морозова О.Ю. Роль комплексного подхода к запоминанию иностранных слов в современном IT – пространстве// Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 136–145.

THE ROLE OF THE COMPREHENSIVE APPROACH TO THE MEMORIZING OF WORDS OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE MODERN IT SPACE

O.Yu. Morozova
hollyfrost@yandex.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The relevance of this work is related to the focus on solving one of the most important problems of pedagogy - searching an effective way to memorize lexical units of a foreign language, which is due to a sharp increase in people's contacts with modern IT technologies. It is supposed to address the problem of the frequent use of IT-applications with the usual method of mastering a foreign language and see what effect this program has on memorization, what its parameters are significant in remembering, and whether a full replacement of textbooks with an IT application is appropriate. As a result of the work, the idea was confirmed that the use of exclusively IT-programs does not increase the level of language proficiency, or allow to master the grammatical structure of a foreign language or take into account the stylistic features and all semantic meanings of a word or a phrase. To learn and teach a foreign language successfully, it is necessary to use a wide range of ways to memorize foreign words, including IT technologies, especially valuable ones that are applications for mastering the narrow focus of one of the phenomena of a foreign language.

Keywords: linguistics, memorizing foreign words, psychological pedagogy, methods of teaching foreign languages, self-reflection in learning foreign languages, mnemotechnics, mnemonics, mnemonist, IT in the study of foreign languages

Acknowledgments: The author expresses gratitude to the staff of the Department of Translation and Interpretation of the Institute of International Relations of the Kazan Federal University for providing the material for approbation of the idea of this work.

For citation: Morozova O.Yu. The role of the comprehensive approach to the memorizing of words of a foreign language in the modern IT space // Kazan linguistic journal, 2018, Vol. 1, № 2 (1). Pp. 136–145.

Введение. Актуальность настоящей работы связана с направленностью на решение одной из важнейших проблем педагогики – нахождение эффективного способа запоминания лексических единиц иностранного языка, что обусловлено резким увеличением контактов людей с современными IT-технологиями. Успешное усвоение иностранного языка необходимо не только для установления и развития контактов между людьми и народами, но и для овладения информацией широкого спектра, без которой невозможно полноценное, многогранное личностное развитие современного человека. Целью настоящей работы является анализ современных доступных IT-приложений по изучению иностранных языков.

Значительные трансформации в системе образования в Российской Федерации требуют кардинально нового подхода к изучению иностранных языков. Изменился социальный заказ – срочно стали необходимы специалисты, понимающие и способные поддерживать коммуникации с иноязычными представителями компаний-партнеров. Причем срочность такой потребности стала настолько высокой, что специалисты стремятся использовать подручные, «модные» способы овладения иноязычной речью, такие как IT-технологии. Однако можно ли их считать настолько уникальными и способными заменить привычные способы освоения иностранного языка и методы и приемы обучения ему?

Методы. При написании данной дипломной были использованы следующие общенаучные методы исследования: наблюдение и выборка IT-приложений, используемых студентами языкового высшего учебного заведения; сравнительный, аналитический – для проведения комплексной работы над содержанием и структурой информационных программ по изучению иностранных языков. Среди специальных методов исследования автором применялись: метод сплошной выборки – для подбора примеров из IT-приложения для анализа и иллюстрации примеров, подтверждающих идею автора; контекстуальный анализ – для изучения специфики перевода слов и их значений в предложенном в приложении контексте; валентностный анализ и анализ сочетаемости слов – в части рассмотрения вариативности употребления слова с разными частями речи в различных синтаксических структурах.

В качестве системного подхода к изучению анализируемого явления обратимся к истории исследования проблемы овладения иностранным языком. Как отмечают многие исследователи (Л.С. Выготский, В.С. Коростелев, И.А. Зимняя, Б.В. Беляев, и др.), активное и полное владение иностранным языком невозможно без усвоения достаточного лексического запаса для уверенного владения учащимися изучаемым языком, что включает следующие аспекты: отбор лексики для изучения студентами, использование готовых эффективных упражнений или разработка новых способов введения лексики, пути ее закрепления и контроля.

Исследования, которые проводились представителями ассоциативного направления изучения памяти (Г. Эббингауз, Г. Мюллер), ставили своей целью выявить, как

предлагаемый материал запечатляется нервной системой, как запечатляются связи между его частями. Традиционные ответы на эти вопросы связывались с числом повторений; облегчающими или тормозящими процесс запоминания факторами, возникающими из сходства между частями материала или между данным материалом и другим. При подобном подходе из поля зрения исследователей выпадал вопрос о взаимодействии мыслительного и языкового процессов - а запоминание как мыслительная операция осуществляется чаще всего посредством языковой деятельности [10, 230].

Представители гештальт-психологии (В. Кёлер, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Левин и др.) в качестве ведущего условия запоминания рассматривали структуру материала. При этом они считали, что для запоминания неорганизованного, бессмысленного материала необходимо дополнительное исходное условие - намерение субъекта. Однако, рассматривая организацию, структуру материала как главный объяснительный принцип памяти, представители этого направления упускали из вида наиболее важную сторону процесса построения и закрепления образа – деятельность человека. Между тем для запоминания имеет значение не столько сам по себе факт сходства или различия элементов, сколько действие человека, обнаруживающего эти сходства и различия [9, с. 12].

Идеологи социальной природы памяти (Ф. Бартлетт, Л.С. Выготский, П. Жане, П.И.Зинченко, А.А. Смирнов и др.) отмечали важность произвольного и непроизвольного запоминания, а также включенность памяти во все многообразие жизни и деятельности человека [1, с. 102]. А.Р. Лурия как нейропсихолог сосредоточился на изучении механизмов запоминания, работа которых позволяло испытуемому демонстрировать поразительные результаты [8, с. 15].

Продолжительное время самым распространенным способом запоминания информации являлось механическое запоминание в той форме, в которой материал воспринимается. При этом его смысловое значение отходит на второй план. Основная проблема данного вида запоминания заключается в том, что заученная таким образом информация быстро забывается, в то время как для перехода ее в долгосрочную память требуется формирование прочных связей в мозге человека. Для этого необходимо многократно повторять материал, либо использовать другие методы запоминания информации, одним из наиболее применимых являются мнемонические приемы, использующие для запоминания ассоциативные связи между единицами запоминаемой с помощью определенных приемов.

Долгосрочная память – это то, что позволяет нам легко вспомнить полученные сведения и через год, и через пять лет. Но для того, чтобы она заработала, необходимы регулярные тренировки, причем наиболее эффективный формат этих тренировок – не перечитывание учебника, а проверка по контрольным вопросам или постоянное применение полученных знаний на практике. Вспомним двухгодичные эксперименты Г. Эббингауза, в течение которых запоминались нелогичные наборы слогов, результатом которых стала Кривая забывания, с помощью которой можно было расставить повторения изучаемого материала таким образом, чтобы произошло максимальное долговременное усвоение материала за минимальное количество тренировок. Метод Эббингауза «интервальные повторения» (Spaced Repetition) в свое время не получила популярности ввиду своей сложности - необходимо было готовить тысячи карточек с вопросами-ответами, правильно их тасовать, вовремя повторять.

Однако, к счастью, современный этап развития человечества позволяет использовать достижения начала XX века с широким опционом IT-технологий. Они реализованы в виде программ, веб-приложений, мобильных приложений и других видов программных средств. Основное преимущество данных технологий заключается в возможности закладывать в них определенный алгоритм учебной программы, методы и приемы в определенной последовательности, пользоваться учащемуся ими с помощью интерактивного интерфейса в любое удобное для пользователя время. Но имеют ли данные программы более эффективный результат усвоения, отличный от привычных механических приемов?

Заключение. Проанализировав несколько приложений (Таблица 1) на предмет использования видов упражнений и приемов для запоминания, делаем вывод о том, что всех их объединяет общая черта – важность периодичности пользования приложением. Чем чаще проводить время за приложением – тем выше вероятность запоминания слова. Однако ни одно из представленных IT-приложений не может заменить классические способы изучения языка по ряду обоснованных причин.

ПРИЕМЫ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРИЛОЖЕНИЯХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Таблица 1.

Название приложения	Количество лексем	Основные упражнения для запоминания	Интересные приемы для запоминания
LinguaLeo	>10 000	брейншторм, слово-перевод, карточки слов, ввод слов вручную, аудио-произношение	Возможность создать личный словарь, отметка незнакомых слов в видео, система мотивации (каждый урок есть возможность «покормить» львенка, спустя несколько занятий – пользователь получает бонус)
Aword	>10 000	Картинка-ассоциация, аудио-произношение	Возможность выбора интересных пользователю тематик
Memrise	>10 000	слово-перевод, карточки слов, ввод слов вручную, аудио-произношение	Предназначено для запоминания не только отдельных слов, но и фраз, система мотивации (каждый урок есть возможность понаблюдать как распускается цветок)
Anki	По выбору пользователя	слово-перевод, ввод слов вручную, аудио-произношение	Возможность составления своего словаря из Oxford Dictionary, для сдачи экзаменов IELTS, TOEFL, и выбора количества слов для запоминания
SuperMemo	По выбору пользователя	слово-перевод, карточки слов, ввод слов вручную, аудио-произношение	Предназначено для запоминания не только отдельных слов, но и фраз, возможность выбора слов из

			интересующей тематики, система самооценки изучаемых слов (“5” – слово запоминается легко, “0”-сложно)
Vocabulary Trainer	10 000	Перевод слова на родной язык пользователя, ассоциативные картинки, ввод слова после прослушивания, ввод пропущенных букв в слове, подобрать картинку к слову, викторина, аудио-произношение	Возможность слушать радио на ИЯ, установка индивидуального учебного плана
UVocab	>10 000	Ассоциативные картинки, подбор слов в фразу (word-match), пример использования в предложении, аудио-произношение	Возможность выбрать слово как «любимое» (“favourite word”)
Oxford English Vocabulary Trainer	>10 000	Перевод слова English-English, пример использования в предложении, аудио-произношение	установка индивидуального учебного плана, напоминание об уроке на ИТ-устройство, возможность выбора британского/американского варианта написания и произношения слов
Vocabulary Trainer	>10 000	Перевод слова на родной язык пользователя, ввод слова после прослушивания, ввод пропущенных букв слова, word-match, аудио-произношение	Самостоятельный подбор словаря (приложение создано как записная книжка)
Color Verbs	<1000	Перевод слова на родной язык пользователя, ввод слова после прослушивания, ввод пропущенных букв слова, пример использования в предложении, аудио-произношение	В словаре представлены только неправильные глаголы
Phrasal Verbs Dictionary	<1000	Перевод слова English-English, пример использования в предложении, аудио-произношение	В словаре представлены только фразовые глаголы
Business English words	<2500	Перевод слова English-English, пример использования в предложении, аудио-произношение	В словаре представлены только лексические единицы из бизнес-сферы

Обсуждение. Во-первых, при объяснении семантики синонимичных слов, как, например, “interesting”, “exciting”, “fascinating”, используемые в приложении картинки или голосовые приемы не содержат важных дифференцирующих определений. То же можно отнести к словам и выражениям, которые не находятся в активном словаре носителей языка в настоящее время, становятся архаизмами: “raining cats and dogs” и “it’s showering” будут иметь одинаковые ассоциативные картинки и даже примеры использования в предложении, но не покажут предпочтение современной лексемы ее устаревшему синониму.

То же можно отнести к проблеме запоминания нескольких значений одного и того же слова. Принцип представленных предложений заключается в запоминании одного конкретного, узкого значения слова. Например, “match” как матч. Однако спустя несколько

занятий встречается другое значение как “спичка” без упоминания о прошлом значении слова, что для пользователя является путанным. В таких случаях удобнее пользоваться приложениями, основанными на English-English переводе либо загруженными из общеизвестных аутентичных словарей, где можно одновременно видеть часто употребляемые значения слов.

Далее, одним из наиболее важных недостатков всех приложений, на наш взгляд, является выполнение всех упражнений пользователем молча. Результативность запоминания основывается только на визуальной и аудиальной способности пользователя, таким образом, предлагаемая лексика в лучшем случае может отложиться только в пассивном словаре учащегося.

Также необходимо отметить, что при изучении иностранного языка учащиеся имеют дело не с бессмысленным набором букв, а с логически выстроенными словами. Степень осмысленности и понятности слова учащемуся напрямую влияет на скорость запоминания. Так, юрист и спортсмен быстро запомнят перевод слова «судья». Привычные, легко представляемые слова («стол», «стул») запомнятся, чем абстрактные («совесть»). Как следствие, необходимо аккуратно подбирать группы с примерно одинаковой скоростью запоминания. Только одно приложение SuperMemo использует для такого подбора субъективную оценку пользователя – насколько ему сложно дается слово; и тем не менее это не очень точный показатель. Еще один фактор – уже имеющаяся у учащегося словарная база, которую необходимо оценить для составления программы. Идеальная программа должна содержать это в своем алгоритме.

Что касается фраз и предложений, отметим, что перевод иностранных словосочетаний на родной язык пользователя приводит к определенной межъязыковой интерференции, то есть механическому процессу перехода правила из одного языка в другой, что неизбежно содержит ошибки. Здесь забывается о согласовании категорий грамматического строя разных языков и стилистической окрашенности фраз.

В то же время приложения, созданные для запоминания определенного аспекта языка, как фразовые или неправильные глаголы, бизнес-выражения, предназначенные для пользователей с уровнем pre-intermediate и выше, представляют достаточно полезный инструмент, так как не содержат более 1000 слов для запоминания, основаны для English-English переводе с соответствующими примерами из иноязычной речи. Ассоциативных картинок здесь минимальное количество – лишь на первом этапе для 20 семантических единиц, что обосновано требованием приложения к пользователю с достаточным уровнем владения языком.

Также многие приложения содержат дополнительные возможности, не связанные, с первого взгляда, с целью запоминания слов, – систему мотивации (LinguaLeo, UVocab) или самооценки (Memrise, SuperMemo). Важнейшим методом обучения в рамках новой образовательной технологии является метод целенаправленного формирования механизма переключения с одной системы «мировидения» на точку зрения другой системы. При этом повышается уровень осознания себя, окружающего мира, то уровень рефлексии (самоосознания, «самокопания») повышается, что способствует дифференцированию «образа Я». Поскольку любое восприятие информации – это декодирование тех смыслов, которые в нее вкладывают другие люди, такие особенности приложения как самомотивация и самооценка позволяют пользователю «рефлектировать», то есть осознавать образ слова,

развивает у пользователей способность к эмпатии, что имеет важное значения для овладения иностранным языком и, следовательно, запоминания семантических единиц,

Выводы. Проведенный анализ позволяет наметить практические перспективы повышения качества запоминания лексических единиц иностранного языка. В частности, одним из распространенных и удобных способов усвоения иноязычных слов являются IT-программы, учитывающие индивидуально-типологические особенности интеллектуальной деятельности. В ходе анализа выявлено, что определенные особенности познавательной сферы учащихся лежат в основе успешного усвоения ими лексики иностранного языка. В связи с этим, результаты работы позволяют сформулировать следующие практические рекомендации, направленные на повышение объема усвоения студентами иноязычной лексики.

Для успешного обучения студентов иностранному языку необходимо использование широкого спектра способов запоминания иноязычных слов. Использование только IT-программ не повышает уровень владения языком, не позволяет усвоить грамматический строй иностранного языка и не учитывает стилистических особенностей и всех семантических значений слова или фразы.

Для эффективного усвоения иноязычной лексики необходимо уделять особое внимание развитию логики студентов – их способности к ассоциации и абстрагированию восприятия учебного материала, так как именно мнемонические методы и приемы запоминания заложены в основу современных методов запоминания слов.

Результаты анализа различных методов и принципов работы IT-приложений дают основание рекомендовать использование в учебном процессе специальных приемов, обеспечивающих эффективность запоминания иноязычной лексики, так как это повышает успешность усвоения иностранного языка в целом. Особо ценно отмечены программы по изучению единиц узкого спектра – как например, фразовых глаголов, идиом, бизнес-лексики. Такие приложения могут быть апробированы в самостоятельной работе студентов с использованием современных средств связи.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Эйдетика. М.: ЧеРо, 2000. С. 178–199.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222с.
3. *Кондратьева В.А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. Учеб. метод, пособие. М.: Высшая школа, 1974. 120с.
4. *Коростелев В.С.* Основы функционального обучения иноязычной лексике. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. 157с.
5. *Короткова А.В.* Проблема запоминания иноязычного слова в психолингвистическом аспекте// Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 8(45).
6. *Смирнов А.А.* Психология запоминания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 328 с.
7. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 422 с.
8. *Соколова В.А.* Проявление мнемических способностей студентов при усвоении иноязычной лексики: на примере неязыковых специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Вологда, 2005. 20 с.

9. Черноусова А.С. Лексическая единица и ее запоминание: социолингвистическое исследование. автореф. дис. ...канд. филол. наук. Пермь, 2008. 25 с.
10. Эббингауз Г. Психология памяти. М.: ЧеРо, 2000. 816 с.
11. Ebbinghaus G., Hermann H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology. New York, 1909.
12. Miller G.A., Selfridge J.A. Verbal context and the recall of meaningful material. // American Journal of Psychology. V. 63. 1951.
13. Miller G.A. The organization of lexical memory: Are word associations sufficient? In: The Pathology of Memory. New York, 1969. P. 223–236.

References

1. Vygotskii, L.S. (2000). *Eidetika* [Eydetik]. Moscow: CheRo, pp. 178–199. (In Russian)
2. Zimniaia, I.A. (1991). *Psikhologiya obucheniia inostrannym iazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Prosveshchenie, 222 p. (In Russian)
3. Kondrat'eva, V.A. (1974). *Optimizatsiia usvoeniia leksiki inostrannogo iazyka* [Optimization of mastering foreign language vocabulary]. Ucheb. metod, posobie. Moscow: Vysshaia shkola, 120 p. (In Russian)
4. Korostelev, B.C. (1990). *Osnovy funktsional'nogo obucheniia inoiazychnoi leksike* [Fundamentals of functional learning foreign language vocabulary]. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 157 p. (In Russian)
5. Korotkova, A.V. (2012). *Problema zapominaniia inoiazychnogo slova v psikholingvisticheskom aspekte* [The problem of memorizing a foreign language word in the psycholinguistic aspect] // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletia. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. XLV mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 8(45). (In Russian)
6. Smirnov, A.A. (1948). *Psikhologiya zapominaniia* [The psychology of memorization]. M.: Izd-vo APN RSFSR, 328 p. (In Russian)
7. Smirnov, A.A. (1966). *Problemy psikhologii pamiaty* [Problems of the psychology of memory]. M.: Prosveshchenie, 422 p. (In Russian)
8. Sokolova, V.A. (2005). *Proiavlenie mnemicheskikh sposobnostei studentov pri usvoenii inoiazychnoi leksiki: na primere neiazykovykh spetsial'nostei* [The manifestation of mnemonic abilities of students in the assimilation of foreign language vocabulary: an example of non-linguistic specialties]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Vologda, 20 p. (In Russian)
9. Chernousova, A.S. (2008). *Leksicheskaia edinita i ee zapominanie: sotsiolingvisticheskoe issledovanie* [Lexical unit and its memorization: sociolinguistic research]: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Perm', 25 p. (In Russian)
10. Ebbinghaus, G. (2000). *Psikhologiya pamiaty* [Psychology of memory]. M.: CheRo, 816 p. (In Russian)
11. Ebbinghaus, G., Hermann, H. (1909). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York, 326 p. (In English)
12. Miller, G.A., Selfridge, J.A. (1951). *Verbal context and the recall of meaningful material*. // American Journal of Psychology, 63 p. (In English)
13. Miller, G.A. (1969). *The organization of lexical memory: Are word associations sufficient?* In: *The Pathology of Memory*. New York, pp. 223–236. (In English)

Автор публикации

*Морозова Ольга Юрьевна - преподаватель кафедры теории и практики перевода, Высшая школа иностранных языков и перевода Казанский федеральный университет, ул. Кремлевская, 18, 420008 г. Казань, Россия,
E-mail: hollyfrost@yandex.ru*

Authors of the publication

*Morozova Olga Yurievna - lecturer at the Department of translation and interpretation, Higher school of foreign languages and translation studies in the Institute of international relations of Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Russia;
Kazan Federal University, 18 Kremlevskaya St., 420008 Kazan, Russia,
E-mail: hollyfrost@yandex.ru*

Поступила в редакцию 01.10.2018.

Принята к публикации 05.11.2018.

УДК 378.4

**РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А.А. Шакирова

alina-sharafeeva@inbox.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья рассматривает место иностранных языков в рамках интеграционных процессов в сфере высшего образования. Академическая мобильность студентов является ключевым компонентом деятельности современных учреждений высшего образования и обеспечивает взаимовыгодное сотрудничество между вузами разных стран. Показатели мобильности играют важную роль при составлении рейтинга вуза и повышают его конкурентоспособность. Однако студенты-участники программ мобильности сталкиваются с рядом препятствий, среди которых: финансовые, личные, языковые и другие проблемы. Владение иностранными языками является одним из базовых условий участия в программах мобильности. На сегодняшний день английский язык является языком академической мобильности, так как более половины «мобильных» студентов используют именно его во время участия в программах мобильности. В статье приводятся примеры некоторых европейских стран по проблеме недостаточной языковой подготовки студентов, планирующих участвовать в программах мобильности, а также путях решения данной проблемы. Определенно результаты данного исследования могут быть использованы международными отделами высших учебных заведений при создании программ мобильности для их студентов, а также курсов по подготовке к участию в этих программах.

Ключевые слова: иностранный язык, интернационализация, высшее образование, студент, академическая мобильность.

Для цитирования: Шакирова А.А. Роль иностранного языка в процессе интернационализации высшего образования // Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, № 2 (1). С. 145–156.

FOREIGN LANGUAGES IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION

A.A. Shakirova

alina-sharafeeva@inbox.ru

Kazan federal university, Kazan, Russia

Abstract. The article considers the place of foreign languages in the higher education integration processes. Academic mobility of students is a key component of higher education institutions and ensures mutually beneficial cooperation between universities in different countries. Mobility indicators play an important role in the university rankings and increase their competitiveness. However, students participating in mobility programs face a number of obstacles, including financial, personal, language and others. Foreign language proficiency is one of the basic conditions for participation in mobility programs. Today, English is the language of academic mobility, since more than half of the “mobile” students use it during their participation in mobility programs. The article provides examples of some European countries on the problem of insufficient language training of students planning to participate in mobility programs, as well as ways to solve this problem. Certainly, the results of this study can be used by international departments of higher education institutions in creating mobility programs for their students, as well as training courses to participate in these programs.

Keywords: foreign language, internationalization, higher education, student, academic mobility.

For citation: Shakirova A.A. Foreign languages in the process of higher education internationalization // Kazan linguistic journal. 2018. Vol. 1, No. 2 (1). Pp. 145–156.

Интернационализация высшего образования является мировым интеграционным процессом, включающим в себя все большее количество участников. Этот процесс вовлечен в разные сферы жизни современного человека. Современные университеты имеют международные отделы по работе с зарубежными вузами. При этом одним из важнейших направлений их деятельности является академическая мобильность студентов, и высокие показатели по этому критерию определяют престиж вуза. Хорошее знание иностранного языка является ключевым условием, обеспечивающим участие студентов в программах мобильности. Несмотря на экономический и политический кризис, вопросы взаимопонимания и поиска путей решения существующих социальных проблем, требуют отличного владения иностранными языками, что обеспечит плодотворное сотрудничество между странами.

Целью данного исследования является выявление способов решения проблемы недостаточного владения студентами иностранными языками в рамках участия в программах мобильности.

В связи с поставленной целью мы определили ряд задач данного исследования:

1. Дать определения понятиям «интернационализация» и «академическая мобильность»,
2. Выявить основные препятствия развитию академической мобильности,
3. Представить возможные пути решения проблемы плохого владения иностранными языками студентами-потенциальными участниками программ мобильности.

Нами были использованы следующие методы исследования: анализ научной литературы, статистических данных и нормативных документов по проблеме исследования, анализ, систематизация и обобщение полученных результатов.

Дж. Найт дает «классическое» определение понятия «интернационализация»: «процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование и оказание услуг» [1, с. 5]. В своих последующих исследованиях автор поясняет, что интернационализация - это процесс внедрения международного аспекта в исследовательскую, образовательную и обслуживающую функции высшего образования [2, с. 3]. Дж. Найт полагает, что интернационализация лежит в основе и одновременно является следствием глобализации [3].

А. С. Емельянова и Ф. Х. Соколова считают, что интернационализация отличается от глобализации «сохранением национальных границ и культурных особенностей, усиленных за счет привлечения международного измерения в деятельность акторов образовательной системы» [4, с. 18].

А. И. Пирогов представляет это интеграционный процесс в единстве с коллаборацией между вузами с помощью взаимной образовательной и исследовательской деятельности [5, с. 79].

В Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. как основополагающего нормативного документа по вопросам организации российского высшего образования, интернационализация высшего образования трактуется как «процесс, происходящий на национальном, секторальном и институциональном уровнях, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [6]. Согласно Федеральному Закону №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 2012 г. [7], международное сотрудничество образовательных организаций реализуется по множеству направлений, в том числе предполагающих мобильность преподавателей и студентов.

Существует ряд объективных признаков глобализации сферы образования, среди которых можно выделить сближение и взаимовлияние образовательных систем разных стран [8, с. 21].

Современные высшие учебные заведения не могут стоять в стороне от процессов глобализации и интернационализации. В настоящее время финансирование множества вузов со стороны государства сокращается, в связи с чем руководство вынуждено искать иные источники финансирования. Это влечет за собой рост конкуренции университетов между собой. Вопросы имиджа, престижа учебного заведения сейчас как никогда актуальны. От выбора студента того или иного университета зависит – получит ли он после его окончания хорошую работу. Особенно это касается случаев, когда студент

после получения диплома планирует работать за рубежом. Сегодня вузы оцениваются по целому ряду критериев, которые определяют их рейтинг и, соответственно, имидж. Интересным нам представляется исследование Л. Дубовицкой, которая приводит ряд количественных критериев оценки зарубежной деятельности вузов [9, с. 14-15].

Анализируя вышеприведенные критерии, становится ясно, почему многие исследователи связывают интернационализацию образования с коммерческими интересами вузов. Международное сотрудничество способствует росту финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение и повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями.

В «Стратегии – 2020», стратегии социально-экономического развития России до 2020 года [10], акцент ставится на необходимости развития качества образовательных услуг, увеличении доли экспорта образовательных услуг, увеличении числа иностранных студентов, а также увеличении количества вузов, входящих в число 200 ведущих университетов мирового рейтинга университетов [11] с одного до четырех к 2020 году.

Россия на сегодняшний день не разработала единой стратегии по вопросам интернационализации системы высшего образования, однако поддерживает этот процесс на законодательном уровне. Согласно пункту 1 статьи 3 Федерального Закона № 273 «Об Образовании в Российской Федерации» 2012 года, отечественное образование должно иметь соответствующие условия для интеграции с системами образования других стран. Это осуществляется на взаимовыгодных условиях, что и является сотрудничеством между вузами различных стран [7]. Статьи 105, 106 и 107 Федерального Закона № 273 «Об Образовании» от 2012 года регламентируют международное сотрудничество в сфере высшего образования и устанавливают цели для работы в данном направлении, такие как: поощрение кооперации с другими странами и обеспечение доступа иностранных студентов к российскому образованию. В частности, представлены следующие векторы для сотрудничества с зарубежными вузами: создание совместных программ, проведение совместных исследований, академический обмен студентами, преподавателями и научными работниками, участие в сетевых программах и международных мероприятиях различных видов [7].

В России практически все вузы (до 99%) вовлечены в процесс интернационализации, даже не имея стратегии интернационализации [12, с. 38]. Россия также имеет определенные целевые показатели по вопросам мобильности как одного из компонентов интернационализации вузов. В Федеральной Целевой программе по развитию образования на 2011-2015 годы (от 7 февраля 2011 года) пункт 14 устанавливает цель в количестве иностранных студентов: поднять 3% показатель 2010 года до 30% к концу 2015. Также Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» устанавливает цель увеличить в два раза контингент иностранных студентов [13].

ОЭСР прогнозирует увеличение международной мобильности с 3.7 до 6.4 миллионов студентов к 2025 году. Германия в свою очередь планирует достичь цели в 350.000 иностранных студентов к 2020, Китай – 500.000, Канада – 450.000, Япония – 300.000 [144, с. 61].

ЮНЕСКО представляет следующие данные: с 2000 года количество мобильных студентов в Европе удвоилось – с 950.000 до 1,8 млн. студентов в 2013 году. 52% этих

студентов – выходцы из неевропейских стран. Великобритания является самым привлекательным европейским направлением (127.500 студентов в 2013 году), затем следует Германия (77.500), Австрия (58.000) и Франция (56.500). Германия является лидером и по исходящей мобильности: 104.000 студентов в 2013, далее – Франция (62.500), Италия (42.000), Россия (38.000) и Украина (37.500) [14, с. 61].

Классическим определением понятия «академическая мобильность» на сегодняшний день является следующая формулировка, представленная в Приложении № R (95) 8 Рекомендаций Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года): «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом» [15].

Болонский процесс, стартовавший в 1999 году с подписанием Болонской Декларации, представляет собой актуальный пример интеграционного процесса в сфере высшего образования [16]. Декларация при этом отдает ключевую роль в процессе сближения разных стран академической мобильности студентов, что должно обеспечить свободный доступ к учреждениям высшего образования европейских стран. Болонской декларации предшествовал ряд документов, заложивших основу дальнейшего сотрудничества стран на территории ЕПВО. Это, прежде всего, Лиссабонская Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе от 1997 года, которая призывает страны, при всем разнообразии их образовательных систем, облегчить доступ студентам из других стран к их образовательным системам. Сорбоннская декларация, подписанная 25 мая 1988 года, также ратует за единение европейских народов с целью создания противовеса своему конкуренту - США, образование которого на тот момент было гораздо привлекательнее для студентов, нежели европейское. В целом Болонский процесс является одним из механизмов решения более широких задач построения Европы знаний, свободной для перемещения студентов [17].

Россия подписала Болонскую Декларацию в 2003 году. На сегодняшний день появился ряд работ, посвященных имплементации болонских соглашений и академической мобильности студентов как ключевого компонента этих соглашений (В.И. Байденко, В.А. Галичин, Е.А. Карпухина, В.В. Матвеев) [18,19]. Однако немногие ученые занимаются вопросами решения существующих барьеров развития студенческой мобильности. А.Н. Козырин [20], Дж. Эйшер [21], Дж. Адриан [22] изучают финансовый аспект академической мобильности, анализируют ее основные финансовые инструменты – гранты, стипендии.

В.И. Байденко [18] подчеркивает важность государственной инициативы в этом вопросе. Ученый считает, что именно государство должно мотивировать и создавать условия свободного передвижения студентов между странами.

Н.К. Дмитриева [23] доказывает, что академическая мобильность как личностная характеристика может развиваться в процессе изучения иностранных языков.

Изучение лингвистических барьеров на пути академической мобильности недостаточно представлено в современной науке, поэтому подобное исследование может представлять значительный интерес для международных отделов вузов в рамках создания

курсов подготовки к программам мобильности, развития существующих программ и повышения мотивации учащихся вузов к участию в программах мобильности.

Современные высшие учебные заведения заинтересованы в развитии международного сотрудничества. Немаловажным фактором, определяющим важность развития мобильности студентов, является финансовая выгода: привлечение иностранных студентов повышает рейтинг вуза и привлекает большее финансирование в его бюджет.

Современные образовательные стандарты нацелены на развитие межкультурной компетенции студентов, что подразумевает положительное отношение к различным этно-культурным группам [24, с. 855]. Соответственно знание иностранных языков является неотъемлемой частью современного высшего образования.

Согласно Н.К. Дмитриевой [23] в глобализирующемся мире иностранные языки выступают как средство получения новых знаний, как средство общения и как фактор личностного роста. Сегодня языком академической мобильности является английский язык.

48 стран являются участниками Болонского процесса, однако цели Декларации и последующих соглашений в рамках этого процесса реализуются недостаточно и неодинаково в данных странах. Существует ряд преград, тормозящих развитие основных идей этих соглашений, в том числе и академической мобильности.

Анализ статистических данных, регулярно публикуемых организацией Евростудент [25], и периодических национальных отчетов стран-участниц Болонского процесса позволил выявить ряд препятствий, ограничивающих развитие мобильности студентов:

1. язык:
 - недостаточное владение иностранными языками;
2. личные факторы:
 - разделение от семьи, родных и друзей;
3. финансовые факторы:
 - потеря социальной поддержки;
 - потеря возможности зарабатывать деньги;
 - дополнительная финансовая нагрузка;
4. обучение в вузе своей страны:
 - отсрочка обучения в своем вузе;
 - проблемы с признанием полученных в зарубежном вузе результатов;
 - различия в программах обучения;
5. организация в своей стране:
 - недостаток информации;
 - ограниченный доступ к программам мобильности;
6. доступ к принимающей стране:
 - ограниченный прием в выбранный вуз;
 - регуляционные механизмы доступа в принимающей стране;
 - проблемы с размещением и проживанием в принимающей стране.

Однако главным препятствием остается недостаточное владение студентами иностранными языками. Согласно данным программы Эрасмус [26], каждый второй студент использует английский язык для общения (60%). Затем идет испанский и французский (по 11% каждый), немецкий (9%), итальянский (6%), португальский (2%) и другие языки (1%).

При этом вузы многих стран предлагают обучение только на одном языке (не английском). Это приводит к тому, что студентам приходится тратить значительное время и деньги на изучение языка принимающей страны. Отсутствие поддержки в этом вопросе на федеральном и институциональном уровне тормозит мобильность студентов.

В ежегодном докладе по имплементации основных положений болонских соглашений [27] большинство стран утверждают, что они предпринимают ряд действий по решению языковой проблемы развития академической мобильности, среди которых – организация языковых курсов для «мобильных» студентов, либо составление программ на английском языке. Германия предлагает своим студентам подготовительные языковые курсы по немецкому языку. При этом стоит отметить, что Германия представляет собой уникальный пример страны с наиболее сбалансированным уровнем академической мобильности [28, с. 70]. В Италии открываются программы на разных языках, а в некоторых университетах вступительные экзамены принимаются на английском языке. Однако несмотря на это, во многих странах существуют ограничения на проведение обучения на языке, отличном от официального языка этой страны.

В странах единого пространства высшего образования (ЕПВО) программы высшего образования, которые преподаются на неофициальном языке страны, подпадают под те же законные условия, что и программы, преподаваемые на официальном языке. Исключение составляют Чехия, Эстония, Латвия, Польша, Словакия и Турция, где студентам приходится платить дополнительную плату, также в Италии существует разница в обеспечении качества и аккредитационных процедурах. В Ирландии и Великобритании программы высшего образования представлены только на официальном языке страны [27].

Университет Манхайма является одним из лучших университетов Германии. Интересным механизмом развития академической мобильности студентов является онлайн платформа «Тандем», предлагаемая Международным Отделом университета. Данная платформа помогает студентам найти собеседника и практиковать иностранные языки. Платформа успешно работает с 2011 года и является подспорьем в решении проблемы плохого знания студентами иностранных языков [29].

Большая часть программ мобильности в Томском политехническом университете требуют сертификат о знании языка. В ТПУ действует курс языковой подготовки «Language for Mobility», в котором студент может в течение семестра интенсивно подготовиться к тестированию и улучшить знания английского, немецкого, французского и китайского языков. За 2009-2016 гг. обучение на курсах прошли 532 студента. Из них на сертификат ТПУ уровня B2 сдали около 80 % слушателей [30].

Недостаточное знание иностранных языков является актуальной проблемой и для российских студентов, что является препятствием их участия в программах мобильности. Опыт представленных стран и вузов может быть использован российскими исследователями для решения данной проблемы на уровне университетов и на федеральном уровне.

Заключение. Академическая мобильность предоставляет студентам уникальную возможность проживания и обучения за рубежом. Основной принцип академической мобильности состоит в свободном передвижении между странами, поэтому пути решения проблем, связанных с реализацией этого принципа, является важным направлением деятельности современных вузов.

В нашем исследовании мы дали определения ключевым понятиям «интернационализация» и «академическая мобильность». Мы представили основные препятствия на пути развития академической мобильности студентов и раскрыли основное из них – плохое знание иностранного языка. Изучив данные европейских стран, мы выяснили, каким образом они решают данную проблему на государственном уровне.

Результаты исследования могут представлять интерес для специалистов в области языкознания, педагогики высшей школы, сравнительной педагогики, а также для исследователей, занимающихся вопросами интеграционных процессов в сфере высшего образования и имплементацией положений болонских соглашений.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что существует объективная необходимость мотивации студентов к изучению иностранных языков, созданию курсов, клубов для общения и программ обучения на иностранных языках. В таком случае мобильность будет развиваться и большее количество студентов станут участниками программ мобильности, что обеспечит взаимовыгодное сотрудничество между вузами разных стран.

Литература

1. *Knight J.* Internationalization of Higher Education: a Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries, 1997. Pp. 5–19.
2. *Knight J.* Updated Definition of Internationalization // International Higher Education. № 33. 2003. Pp. 2–3.
3. *Knight J.* Higher Education in the Trade Context of GATS. Internationalization in Higher Education: European responses to the global perspective, 2005. Pp. 54–95.
4. *Емельянова А.С.* Высшее образование в России в контексте глобализационных и интеграционных процессов в отечественных исследованиях // Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. С. 15–27.
5. *Пирогов А.И.* Интернационализация образования в контексте формирования единого общеевропейского образовательного пространства // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 76–84.
6. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 - 2020 гг. // URL: http://www.tsogu.ru/media/files/2010/11_11/kontseptsija-eksporta-obrazovatelnykh-uslugrossijskoj-federatsii-2011-2020-gg.doc (дата обращения 1.11.2018)
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". // URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 1.11.2018)
8. *Пименова Н.Ю.* О стратегии продвижения российского образования на международный рынок // Унив. упр.: практика и анализ. 2006. № 1(41). С. 15–26.
9. *Дубовицка Л.* Интернационализация высшего образования как часть Болонского процесса // Научный диалог. 2013. № 2 (14). С. 821 (дата обращения 1.11.2018).
10. Распоряжение от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». // URL: <http://government.ru/gov/results/17449/> (дата обращения 1.11.2018)
11. QS World University Rankings. // URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings> (дата обращения 1.11.2018)
12. Национальный отчет России по имплементации Болонского Процесса за 2012–2015 годы. //

URL: https://media.ehea.info/file/Russian_Federation/96/5/National_Report_Russian_Federation_2015_571965.pdf (дата обращения 1.11.2018)

13. Указ от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 1.11.2018)

14. Wissenschaft weltoffen (2016). // URL: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf (дата обращения 1.11.2018)

15. Рекомендации Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) // URL: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (дата обращения 1.11.2018)

16. The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999). // URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (дата обращения 1.11.2018)

17. Левенское коммюнике. // URL: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (дата обращения 1.11.2018)

18. *Байденко В.И.* Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и Болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСИС, 2010. 352 с.

19. *Галичин В.А.* Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. М.: Университетская книга, 2009. 460 с.

20. *Козырин А.Н.* Финансирование академической мобильности в зарубежных странах // Реформы и право. 2011. №1. С. 43–46.

21. *Shevalye T., Eische J.-C.* Higher education financing: ten years of changes. Higher education in Europe. 1. 2000. Pp. 19–25.

22. *Adrian G.* White book of Russian education: part on. Moscow: MESI, 2000. 344 p.

23. *Дмитриева Н.К.* Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса. // URL: <http://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=2165>. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2165 (дата обращения 1.11.2018)

24. *Пантелеева М.В., Валеева Р.А.* Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурного взаимодействия (на материале американских исследований) Фундаментальные исследования. 2014. № 5–4.

25. EUROSTUDENT V. 2015. Pp. 854–859. // URL: <http://database.eurostudent.eu/site>.

26. A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2012-13 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 248 p. // URL: <http://dx.doi.org/10.2766/336332> (дата обращения 1.11.2018)

27. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union. 253 p. <http://dx.doi.org/10.2797/99035> (дата обращения 1.11.2018)

28. *Шакирова А.А.* Обеспечение академической мобильности студентов в Германии в контексте интернационализации образования // Образование и саморазвитие. 2017. Т. 12. №3. С. 62–71.

29. Официальный сайт Университета Манхайма. // URL: <https://www.uni-mannheim.de/en/about/profile/> (дата обращения 1.11.2018)

30. Официальный сайт Томского Политехнического университета. // URL: <http://portal.tpu.ru/ciap/student/diploma> (дата обращения 1.11.2018)

References

1. Knight, J. (1997). *Internationalization of Higher Education: a Conceptual Framework. Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Pp. 5–19. (In English)

2. Knight, J. (2003). *Updated Definition of Internationalization*. // International Higher Education №33. Pp 2–3. (In English)

3. Knight, J. *Higher Education in the Trade Context of GATS. Internationalization in Higher Education: European responses to the global perspective*. 2005. Pp. 54–95. (In English)

4. Emel'ianova, A.S. (2015). *Vysshee obrazovanie v Rossii v kontekste globalizatsionnykh i integratsionnykh protsessov v otechestvennykh issledovaniakh* [Higher education in Russia in the context of globalization and integration processes in domestic studies] // Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. Pp. 15–27. (In Russian)

5. Pirogov, A.I. (2015). *Internatsionalizatsiia obrazovaniia v kontekste formirovaniia edinogo obshcheevropeiskogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Internationalization of education in the context of the formation of a single European educational space] // Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniia. № 1 (5). Pp. 76–84. (In Russian)

6. Kontseptsii eksporta obrazovatel'nykh uslug Rossiiskoi Federatsii na period 2011 - 2020 gg. // URL: http://www.tsogu.ru/media/files/2010/11_11/kontseptsija-eksporta-obrazovatelnykh-uslugrossijskoj-federatsii-na-period-2011-2020-gg.doc (accessed 1.11.2018)

7. Federal'nyi zakon ot 29 dekabria 2012 g. N 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii". // URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (accessed 1.11.2018)

8. Pimenova, N.Iu. (2006). *O strategii prodvizheniia rossiiskogo obrazovaniia na mezhdunarodnyi rynek* [On the strategy of promoting Russian education on the international market] // Univ. upr.: praktika i analiz. № 1(41). Pp. 15–26. (In Russian)

9. Dubovitska, L. (2013). *Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniia kak chast' Bolonskogo protsessa* [Internationalization of higher education as part of the Bologna process] // Nauchnyi dialog. № 2 (14). Pp. 8–21. (In Russian)

10. Rasporiazhenie ot 8 dekabria 2011 g. № 2227-р «Ob utverzhdenii Strategii innovatsionnogo razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda». // URL: <http://government.ru/gov/results/17449/> (accessed 1.11.2018)

11. QS World University Rankings. // URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings> (accessed 1.11.2018)

12. Natsional'nyi otchet Rossii po implementatsii Bolonskogo Protsessa za 2012–2015 gody. // URL: https://media.ehea.info/file/Russian_Federation/96/5/National_Report_Russian_Federation_2015_571965.pdf (accessed 1.11.2018)

13. Ukaz ot 7 maia 2018 goda «O natsional'nykh tseliakh i strategicheskikh zadachakh razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda». // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (accessed 1.11.2018)

14. Wissenschaft weltoffen. (2016). // URL: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf (accessed 1.11.2018)

15. Rekomendatsii Komiteta Ministrov Soveta Evropy gosudarstvam-chlenam po akademicheskoi mobil'nosti (Strasburg, 2 marta 1995 goda) // URL: http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (accessed 1.11.2018)
16. The Bologna Declaration of 19 June 1999. // URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf (accessed 1.11.2018)
17. Levenskoe kommiunike. // URL: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (accessed 1.11.2018)
18. Baidenko, V.I. (2010). *Osnovnye tendentsii razvitiia vysshego obrazovaniia: global'nye i Bolonskie izmereniia* [Major Trends in the Development of Higher Education: Global and Bologna Dimensions]. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov MIsIS, 352 p. (In Russian)
19. Galichin, V.A. (2009). *Akademicheskaiia mobil'nost' v usloviakh internatsionalizatsii obrazovaniia* [Academic mobility in the conditions of internationalization of education]. M.: Universitetskaia kniga, 460 p. (In Russian)
20. Kozyrin, A.N. (2011). *Finansirovanie akademicheskoi mobil'nosti v zarubezhnykh stranakh* [Financing of academic mobility in foreign countries // Reforms and the law] // *Reformy i pravo*. №1. Pp. 43–46. (In Russian)
21. Shevalye, T., Eishe, J.-C. (2000). *Higher education financing: ten years of changes. Higher education in Europe*. Pp. 19–25. (In English)
22. Adrian, G. (2000). *White book of Russian education: part on*. Moscow: MESI, 344 p.
23. Dmitrieva, N.K. Akademicheskaiia mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa. // URL: <http://il21.petrus.ru/journal/article.php?id=2165>. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2165 (accessed 1.11.2018)
24. Panteleeva, M.V., Valeeva, R.A. (2014). *Formirovanie mezhkul'turnoi kompetentsii v usloviakh polikul'turnogo vzaimodeistviia (na materiale amerikanskikh issledovaniia)* [Formation of intercultural competence in the conditions of multicultural interaction (on the material of American studies) Basic research] *Fundamental'nye issledovaniia*. № 5–4. (In Russian)
25. EUROSTUDENT V. (2015). Pp. 854–859. // URL: <http://database.eurostudent.eu/site> (accessed 1.11.2018)
26. A Statistical Overview of the Erasmus Programme in 2012–13. 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 248 p. // URL: <http://dx.doi.org/10.2766/336332> (accessed 1.11.2018)
27. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, (2015). Luxembourg: Publications Office of the European Union. 253 p. <http://dx.doi.org/10.2797/99035> (accessed 1.11.2018)
28. Shakirova, A.A. (2017). *Obespechenie akademicheskoi mobil'nosti studentov v Germanii v kontekste internatsionalizatsii obrazovaniia* [Ensuring the academic mobility of students in Germany in the context of the internationalization of education] // *Obrazovanie I samorazvitie*. V. 12. №3. Pp. 62–71. (In Russian)
29. Ofitsial'nyi sait Universiteta Mankhaima. // URL: <https://www.uni-mannheim.de/en/about/profile/> (accessed 1.11.2018)
30. Ofitsial'nyi sait Tomskogo Politekhnikeskogo universiteta. // URL: <http://portal.tpu.ru/ciap/student/diploma> (accessed 1.11.2018)

Авторы публикации

Шакирова Алина Альбертовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научного направления Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений Казанского федерального университета, г. Казань, ул. Межлаука, д. 3.
E-mail: alina-sharafeeva@inbox.ru

Authors of the publication

Shakirova Alina Albertovna – senior lecturer of the department of foreign languages for natural science area, Higher school of foreign languages and translation, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) federal university, Kazan, Mezhlauka st. 3.
E-mail: alina-sharafeeva@inbox.ru

Поступила в редакцию 01.10.2018.

Принята к публикации 01.11.2018.

Exploring languages and cross-cultural communication

Высшая школа иностранных языков и перевода проводит **IV Международный on-line симпозиум “Exploring languages and cross-cultural communication”**, который состоится **6 февраля 2019 года** по адресу: Россия, Республика Татарстан, ул. Межлаука, 3, Высшая школа иностранных языков и перевода Института международных отношений Казанского федерального университета.

Цель симпозиума – выявить и обсудить:

- 1) современные тенденции и перспективы развития языкознания;
- 2) новейшие методики преподавания английского языка в условиях современной системы образования и проблемы, связанные с их внедрением в процесс обучения;
- 3) вопросы существования, развития и изучения языков, их роли в современном мире и сохранения в условиях глобализации.

В рамках симпозиума будут работать следующие секции:

Секция 1. *Languages in focus*. Руководитель секции – д.ф.н., проф. Сакаева Л.Р.

Секция 2. *Strategies in ELT*. Руководитель секции – д.п.н., доц. Сабирова Д.Р.

Секция 3. *Language policy*. Руководитель секции – д.ф.н, доц. Тахтарова С.С.

Заявки на участие в симпозиуме с анкетой участника и презентацией **принимаются до 20 января 2019 года** включительно через почтовый адрес hightechresearch@mail.ru.

За дополнительной информацией Вы можете обратиться по электронному адресу: hightechresearch@mail.ru.

Требования к устным докладам

1. Продолжительность доклада должна быть до 5 минут.
2. Доклад может сопровождаться презентацией (файл ppt). Рекомендуемый объем презентации – не более 10-12 слайдов.
3. В докладе должны быть освещены цели и задачи, поставленные в исследовательской работе, использованные методы, основные результаты и выводы.
4. Все надписи в презентации должны быть сделаны крупным шрифтом (размер шрифта – не меньше 24, в т.ч. в подписях к рисункам; для заголовков слайдов – не меньше 44).
5. Все надписи и рисунки должны быть хорошо заметны и четко отличаться по цвету от фона.
6. Использование эффектов, анимаций должно быть оправданным.

**Центр английского языка ЦРК UNIVERSUM+
Института международных отношений КФУ
приглашает пройти обучение по следующим программам:**

Подготовка к сдаче кандидатского минимума по английскому языку: программа направлена на формирование и развитие коммуникативных и межкультурных компетенций, представляющих собой активное владение английским языком на уровне, позволяющем читать аутентичную литературу на английском языке, презентовать результаты профессиональной деятельности, вступать в устную коммуникацию. Задачи курса – формирование знаний и навыков чтения оригинальной литературы в соответствующей области знаний; формирование навыков оформлять извлеченную из источника информацию в виде перевода/ резюме, навыков делать сообщения, доклады и презентации на иностранном языке на темы, связанные с научной работой аспиранта (экстерна); формирование навыков ведения беседы по специальности на иностранном языке.

Русский язык для иностранных студентов: программа призвана обеспечить успешную интеграцию иностранных слушателей в общество посредством овладения ими практическими навыками использования русского языка в различных ситуациях межкультурного общения. Цель программы – получение знаний и совершенствование языковых умений во всех видах речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), умения выражать свои мысли на русском языке и понимать речь других людей, развитие способности чтения, развитие способности и готовности использовать русский язык в различных ситуациях межкультурного общения.

Английский клуб «A cup of tea of English»: эффективный английский язык без учебников с носителем языка, интенсивное погружение в атмосферу страны изучаемого языка, снятие языкового барьера. Программа рассчитана на проведение практических занятий с обучающимися различных возрастных групп и с разным уровнем владения английским языком. Основные задачи: обеспечить свободное владение устной речевой деятельностью на английском языке; развивать навыки речевого поведения в различных условиях общения с учетом знаний о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка, а также о нормах вербального и невербального поведения представителей англоязычного сообщества. Выпускники приобретают навыки высказываться с использованием общеупотребительной лексики, реагировать на изменения темы, проявлять инициативу, участвуя в дискуссиях, воспринимать на слух и понимать основное содержание речи, аутентичных текстов с последующим извлечением необходимой информации.

Business English (курс делового английского языка): Свободное владение английским языком сегодня является уже не конкурентным преимуществом, а обязательным условием для получения престижной работы или продвижения по служебной лестнице. Участие в деловых переговорах с зарубежными партнерами, составление отчетов и служебных записок, ведение переписки и оформление презентаций на иностранном языке – все это требует специальных знаний. Курс направлен на развитие знаний и навыков, необходимых для эффективного общения на английском языке, как в странах изучаемого

языка, так и при официальном и неофициальном общении на деловых встречах. По окончании курса слушатели будут обладать: навыками говорения, позволяющими делать бизнес-презентации, участвовать в совещаниях и проводить дискуссии на английском языке; навыками аудирования, которые позволят свободно воспринимать устную речь на профессиональные темы; навыками чтения профессиональных аутентичных текстов; навыками письменной речи, позволяющими составлять личные и деловые письма, служебные записки и отчеты, а также выполнять проектные задания.

Подготовка к сдаче IELTS или TOEFL: курс нацелен на тщательное изучение формата IELTS или TOEFL, развитие языковых навыков, проверяемых на экзамене, изучение эффективных стратегий выполнения экзаменационных заданий. В результате освоения программы слушатели познакомятся с форматом и структурой международных тестов; овладеют стратегиями чтения, говорения, аудирования и письма для успешной сдачи экзаменов; научатся находить и запоминать информацию во время чтения, во время аудирования – выбирать из услышанного текста полезную информацию, соединять и комбинировать ее, говорить на общие темы, анализировать и пересказывать услышанную информацию и выражать свое мнение; анализировать и писать эссе на основе прослушанного и прочитанного, а также письменно выражать свое мнение.

Устный перевод: программа предназначена для желающих овладеть навыками устного перевода (синхронного и последовательного). Синхронный перевод предполагает мгновенную реакцию, острый ум, способность концентрироваться, наличие качественных фоновых знаний, грамотную устную речь на русском и английском языках, и, самое главное – умение понимать и переводить не слова, а смысл. Цель данной программы – формирование умения осуществлять все виды последовательного перевода на переговорах, конференциях и других международных мероприятиях. Данный курс предполагает также обучение навыкам универсальной переводческой скорописи и международного речевого этикета. Задачи программы: расширение лексического запаса и развитие «синонимической» гибкости; формирование умения осуществлять процесс последовательного перевода текстов различного уровня сложности и т.п. Слушатели учатся осуществлять последовательный перевод на мероприятиях международного масштаба и при сопровождении иностранных делегаций, осуществлять запись переговоров и бесед на английском и русском языках. Основные темы программы: виды устного и последовательного перевода, абзацно-фразовый перевод, двусторонний перевод с записью, перевод с листа, перевод видеозаписей.

Interview (подготовка к собеседованию на английском языке): курс предназначен для тех, кому предстоит собеседование на английском и дальнейшее использование иностранного языка в работе. Цель курса – сформировать навыки составления резюме и сопроводительного письма и научить грамотно и уверенно вести беседу с потенциальным работодателем. После обучения Вы сможете грамотно формулировать предложения и доносить свои мысли до собеседника, рассказывать о себе (образование, квалификация, опыт работы и пр.), описывать свои личные качества и сильные стороны, уверенно отвечать на вопросы интервьюера, формулировать собственные вопросы к работодателю; оперировать лексикой из своей сферы деятельности, использовать деловой стиль общения, грамотно

составлять резюме, сопроводительное письмо. В ходе занятий активно используются коммуникативно-ролевые игры и практические задания.

Испанский язык: уровень А1/ А2: цель курса – развитие умений и навыков разговорной речи в повседневных ситуациях, а также письма и понимания устной речи. Слушатели с первого занятия начинают говорить по-испански, на протяжении курса они научатся говорить простыми высказываниями, выражать свои пожелания бытового характера, а также понимать несложные тексты, связанные с повседневной жизнью. После прохождения уровня А1 слушатели будут знать базовые понятия испанской грамматики, смогут понимать и поддерживать разговор на следующие темы: семья, дом, город, обычаи и предпочтения, профессии. После прохождения уровня А2 слушатель сможет поддержать короткий разговор, понять основные фразы и выражения, связанные с семьей, достопримечательностями, работой, сможет в несложных выражениях описать различные события из своего прошлого, а также говорить о будущем. Слушатели научатся говорить о работе, планах, смогут выражать свое мнение, спросить или дать разрешение. Также слушатель сможет писать несложные письма и короткие рассказы. На испанском говорят в 22 странах мира, а значит, знание испанского дарит новые возможности для путешествий, личностного роста и развития карьеры. Занятия на курсах ведут носители языка и высококвалифицированные преподаватели Института международных отношений КФУ.

Наши преподаватели – это высококвалифицированные специалисты, в совершенстве владеющие своим предметом и имеющие богатый опыт переводческой деятельности.

* В наших программах сбалансированно сочетаются академизм и научный подход, с одной стороны, и практическая направленность обучения, с другой.

* Наши программы отличает иммерсивный подход, то есть многие курсы читаются на иностранном языке в тренинговом формате.

* В программы интегрированы занятия с носителями языка.

* Большое внимание уделяется новейшим образовательным методам и технологиям.

* Занятия проходят в центре города, в комфортабельных и технически оснащенных аудиториях.

* Мы очень ответственно относимся к своей работе и к своей репутации. Высокое качество обучения, соблюдение всех нормативных требований, креативность – это основные характеристики наших образовательных программ.

Справки по тел.: +7 (843) 2337198, +7 904 6660805 Адрес: Казань ул. Кремлевская, 35, к.307