

Козлова Марина Михайловна

**МОРФЕМНЫЙ РАЗБОР СЛОВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 4-5-Х КЛАССОВ**

Статья посвящена проблеме морфемного разбора слова на уроках русского языка в контексте формирования языковой и коммуникативной компетенций учащихся 4-5-х классов. Основное внимание автор уделяет описанию лингвометодических принципов и приемов морфемного разбора слова в условиях реализации компетентностного подхода в языковом образовании школьников.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2013/1/28.html](http://www.gramota.net/materials/2/2013/1/28.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2013. № 1 (19). С. 104-108. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2013/1/](http://www.gramota.net/materials/2/2013/1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_phil@gramota.net](mailto:voprosy_phil@gramota.net)

7. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996. 255 с.
8. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. М.: Златоуст, 1999. 280 с.
9. Лихина Н. Е. Актуальные проблемы современной русской литературы: постмодернизм. Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 1997. 60 с.
10. Мистюк Т. Л. Термин «речевая ошибка» в современной практике преподавания русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 4 (15). С. 90-92.
11. Остер Г. Б. Собрание произведений [Электронный ресурс]. URL: <http://vipbook.info/hudozh/fairytales/67638-sobranie-proizvedenij-g-ostera.html> (дата обращения: 20.07.2012).
12. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта, 2006. 221 с.
13. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с.
14. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки русской культуры, 1999. 541 с.
15. Стропанова И. С. Русская постмодернистская литература. М.: Флинта, 2001. 608 с.
16. Стругацкие А. Н. и Б. Н. Понедельник начинается в субботу. М.: АСТ, 2008. 330 с.
17. Толстая Т. Н. Кысь. М.: Эксмо, 2011. 368 с.
18. Толстая Т. Н. Не кысь. Рассказы. М.: Эксмо, 2003. 480 с.
19. Хализев В. Е. Драма как род литературы. М.: Издательство МГУ, 1986. 260 с.
20. Цурнина И. В. Социально-политический контекст философии постмодернизма. М.: Мысль, 1994. 116 с.

### GAME REALITY OF POST ART NOUVEAU

**Nadezhda Evgen'evna Kovylyayeva**

*Department of Russian Language and General Linguistics  
Kabardino-Balkaria State University  
Kovylyayeva.nadya@yandex.ru*

The author considers such problem as game origin in the art of post art nouveau, pays special attention to the analysis of language material, because language as a complex and diverse system provides ample opportunities to express ludic, and comes to the conclusion that game is one of the most important components of modern art, as it allows implementing the principle of stereotypes destruction.

*Key words and phrases:* game; ludic; post art nouveau; language game; stereotypes destruction.

УДК 371.322.2:81'366

#### Педагогические науки

*Статья посвящена проблеме морфемного разбора слова на уроках русского языка в контексте формирования языковой и коммуникативной компетенций учащихся 4-5-х классов. Основное внимание автор уделяет описанию лингвометодических принципов и приемов морфемного разбора слова в условиях реализации компетентностного подхода в языковом образовании школьников.*

*Ключевые слова и фразы:* языковое образование; компетентностный подход в обучении; языковая компетенция; коммуникативная компетенция; морфемный разбор слова.

**Марина Михайловна Козлова**

*Кафедра педагогики и методики начального образования  
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова  
kozlovavn@mail.ru*

### МОРФЕМНЫЙ РАЗБОР СЛОВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 4-5-Х КЛАССОВ®

В условиях гуманизации современного школьного образования усиливается личностно-развивающая функция языка, более четко выраженной становится коммуникативно-речевая направленность в обучении русскому языку школьников. Категория «языковое образование» расширяет традиционное содержание.

«Есть все основания, с одной стороны, рассматривать языковое образование как лингвометодическую категорию с присущими ей дидактическими признаками, с другой – подойти к ней в русле современной трактовки “языковой личности” и рассматривать языковое образование с точки зрения готовности ученика к полноценной речевой деятельности. Оба аспекта не противоречат друг другу, а, напротив, взаимодействуют», – пишет Е. Д. Божович [2, с. 38].

Характеризуя систему языкового образования, в лингводидактике выделяют цели, содержание, методы обучения, организационные формы, методические условия. Языковое образование как результат учебно-познавательной деятельности, по определению Т. Г. Рамзаевой, предполагает «определенный уровень владения

языком, который определяется совокупностью показателей и, в частности, готовностью учащихся решать практические задачи (грамматические, орфографические, лексико-стилистические, коммуникативные и т.п.) в учебных ситуациях и применять знания по языку в жизненных условиях речевого общения» [5, с. 4-5].

В условиях, когда на смену традиционной, знаниевой, парадигме приходит ориентация учебного процесса на формирование ключевых, универсальных, компетенций учащихся, меняется содержание обучения русскому языку в школе. Компетенции, формируемые на уроках русского языка, – лингвистическая (языковедческая), языковая, коммуникативная и социокультурная – рассматриваются как конкретизированные цели образования, обеспечивающие непрерывность в изучении дисциплины в целом или отдельных ее дидактических единиц. Компетентностный подход, по определению А. Г. Асмолова, «не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала» [1, с. 25].

В плане изучения языка и речи учёт состава слова и специфики составляющих его основу морфем важен, во-первых, потому, что «обнаруживает механизм названия понятий при помощи определённым образом объединённых значащих частей», во-вторых, потому, что «позволяет выявить условия, когда в речи предпочтение отдаётся детализированному, а не простому (выраженному непроизводным словом) или описательному (выраженному словосочетанием) указанию на понятие или предмет» [4, с. 91].

Языковой аспект связан с анализом морфемного состава слов разных частей речи, способов их образования, предопределяющих лексическое богатство русского языка. В аспекте развития речи школьников следует знакомить не только со строением отдельных слов и способами их образования, но и показывать возможность варьирования их морфемного состава. Выбор того или иного слова особенно важен при наличии лексических или словообразовательных синонимов и антонимов, а также при необходимости выбора правильного варианта однокоренных слов из группы паронимов и др.

Особое место при изучении морфемики в 4-5-х классах отводится теоретико-практическим методам (классификация Л. П. Федоренко), основным из которых является грамматический разбор, в данном случае – морфемный.

Признавая необходимость и возможность изучения морфемного состава слов уже в начальных классах, ученые-методисты определяют предмет, цели (задачи) и основные методические принципы этого вида лингвистического разбора, его место и роль при обучении основам грамматики родного языка и в развитии речи учащихся.

Обладая многими категориальными свойствами (грамматическими, сочетательными, стилистическими и др.), слово при морфемном анализе рассматривается как структурно-семантическое единство значимых частей (морфем). По словам Н. М. Шанского, объектом исследования «оказывается одна лишь анатомия слова, значимые части, его составляющие. Так, существительное *летчик-испытатель* в качестве сложно-составного слова состоит из двух раздельно оформленных слов, объединённых по модели “определяемое + определяющее” и членимых на *лет-чик(-)* и [*ис-(пыт-а)]-тель(-)*. Глагол *переговорить* делится на морфемы *пере- [говор-и(ть)]*. Наречие *удивительно* состоит из морфем */у-(див-и)]-тельн/-о*» [9, с. 36].

Предлагаемые в школьной программе способы словообразования – суффиксальный, префиксальный, префиксально-суффиксальный и др. – также устанавливают между словами формальные отношения. Возросший в последнее время интерес лингвистов и методистов к анализу словообразовательных связей между производными и непроизводными единицами языка в связи с изучением их семантики, а не формальных различий пока нашел свое отражение лишь в отдельных классификациях.

Так, И. Г. Милославский проанализировал три типа семантических (содержательных) различий между однокоренными словами:

1) семантическое тождество при грамматическом различии, например: *веселый* (прилагательное) → *весело* (наречие), *далекый* → *далеко*, *дружеский* → *по-дружески*; *добрый* (прилагательное) → *доброта* (абстрактное существительное), *хитрый* → *хитрость*; *бороться* (глагол) → *борьба* (существительное), *выходить* → *выход* и т.п.;

2) простое название и название с некоторой дополнительной характеристикой, например: *город* → *городок*, *городишко* («небольшой город»), *спать* → *поспать* («недолго спать») и т.п.;

3) производное и производящее, называющие совсем разные явления объективной действительности, например: *учить* → *учитель*, *косить* → *косилка*, *лес* → *лесной*, *лесник*, *цирк* → *циркач* и т.п. [6].

По словам автора, данная классификация требует своей доработки и уточнения, но сам факт анализа содержательных отношений между словами, связанными отношениями словообразовательной мотивированности, значим как для лингвистики, так и для методики обучения русскому языку.

Как справедливо замечает М. Р. Львов, «такой путь выяснения значений слов заинтересовывает детей, развивает их мышление, так как раскрытие значения слова через его морфологический состав – это решение проблемной задачи» [3, с. 45].

Морфемный анализ рассматривает членимость слова на значимые составные части на основании современных словообразовательных связей анализируемой лексической единицы с другими. Лингвометодические принципы разбора, во-первых, учитывают общие закономерности языкового анализа морфемной структуры слова, которая может претерпевать определенные изменения в истории развития языка;

во-вторых, базируются на более частных принципах анализа морфем определенного типа и предопределяются их местом и ролью в структуре слова как языковой единицы.

Важнейшим принципом морфемного анализа в лингводидактике является выделение морфем на основе учета их лингвистических характеристик. Окончания (флексии) выделяются путем словоизменения, корневые морфемы – при сопоставлении однокоренных (родственных) слов. Выделение приставок и суффиксов (а также постфиксов, интерфиксов) осуществляется на основе сопоставления одноструктурных слов, то есть слов, содержащих те же аффиксальные морфемы, что и в анализируемом слове.

Другие принципы были сформулированы А. В. Текучевым относительно методики обучения морфемному анализу слова в 4-8-х классах средней общеобразовательной школы. Назовем основные из них.

1. Опора на сопоставление синтеза и анализа слова (структурно-словообразовательный принцип) как способ соотношения морфемной членимости слова и способа его образования.

2. Опора на мотивированность производного слова (мотивационный принцип) как средство предупреждения бездумного, механического членения производных слов на морфемы.

3. Диахронический (исторический) принцип как основа разграничения современного и историко-этимологического состава слова.

В связи с логикой построения школьных учебников русского языка и последовательностью развертывания темы «Состав слова» или изучения смежных грамматических и орфографических тем в методике названные выше принципы конкретизируются как собственно словообразовательный, грамматико-словообразовательный, лексико-словообразовательный.

Проблемным в современной школьной лингводидактике остается вопрос о соблюдении определенной последовательности в вычленении морфем. Способ, который образно назван Н. М. Шанским принципом «раздевания матрешки», был описан известным отечественным языковедом З. А. Потиха: «Морфемный анализ (разбор слова по составу) необходимо начинать с выделения окончания и дальше постепенно и последовательно доходить до корня. Следовательно, путь анализа слова как раз противоположен пути образования производного слова, так как производное слово “растет” от корня, обогащается аффиксами» [7, с. 49].

Описанный принцип последовательности морфемной членимости слов справедлив и предпочтителен в тех случаях, когда в основе слова имеется стечение суффиксов или корневая морфема является связанной, а поэтому с трудом подвергается квалификации: *отеческ-и* (*братск-и*) – суффикс *-и*; *отеч-еск-и* (*отеч-еск-ий*, *брат-ск-ий*) – суффикс *-еск*; *отеч-еск-и* (*отч-изн-а*, *отеч-еств-о*) – корень *-отеч-* (*отч-*).

Другая, традиционная в лингводидактике точка зрения исходит из положения о том, что корень как основная смысловая часть слова, определяющая родство однокоренных слов и закономерности их правописания, должен выделяться в первую очередь. Такой метод членения морфем может быть предложен для более простых в структурном отношении слов, стоящих на первой ступени производности, то есть содержащих не более одной служебной морфемы каждого типа (один суффикс, одну приставку, один суффикс и одну приставку и т.д.) и имеющих четко осознаваемый свободный корень. Например: *реч-н-ой*, *вы-нес-ти*, *вод-ичк-а*, *при-школь-н-ый* и др.

Морфемный анализ должен опираться на результаты словообразовательного анализа. Особенно важно восстановление последовательной словообразовательной цепочки для слов, в основе которых выделяются 2-3 одноименные аффиксальные морфемы. Например, *писатель-ск-ий* ← *писа-тель* ← *пис-а-ть*; *лекарств-енн-ый* ← *лекар-ств-о* ← *лек-арь* ← *леч-и-ть* и др.

Разбор как метод обучения служит методическим средством развития дедуктивного мышления учащихся. Различают два приёма работы: разбор-доказательство (умозаключение) и разбор-суждение [3, с. 42-43].

Разбор-доказательство представляет собой дедуктивное умозаключение, воспроизводящее процесс возникновения нового суждения (собственной мысли). При таком разборе учитель выслушивает готовые суждения учащихся и следит за тем, как образуются эти суждения, т.е. как учащиеся применяют правила. Использование данного разбора учит школьников рассуждению по строго данному образцу. Например, при доказательстве выделения корневой части прилагательного *ледниковый* пятиклассники используют следующие посылки. Корень слова – это общая часть всех родственных слов (1 посылка). Родственными словами к слову *ледниковый* будут *ледник*, *лед*, *ледышка* (2 посылка); общей значимой частью основ этих слов является *-лед-*. Значит, *-лед-* корень слова *ледниковый* (вывод).

При разборе-суждении морфемный анализ слова *ледниковый* будет выглядеть так: «Прилагательное *ледниковый* имеет производную основу. Оно образовано от существительного *ледник* с помощью суффикса *-ов*. Основа слова *ледник* также членится на морфемы. Корень *-лед-* выделяется в сопоставлении с родственным существительным *лед*; суффикс *-ник* – в сопоставлении с одноструктурными словами *осинник*, *малинник* и др.».

Для осмысления знаний по морфемике нужно тренировать учащихся в совершенствовании дедуктивных умозаключений. Самым надёжным упражнением, развивающим мыслительный навык, является частичный разбор-доказательство, который следует применять при закреплении грамматического материала. Частными разновидностями такого разбора являются поморфемное конструирование и реконструирование (восстановление) лексических единиц, принадлежащих к разным частям речи или употребленных в различных словоформах.

Полный морфемный разбор применяется при таких формах учебной деятельности, как повторение изученного и контролирование знаний учащихся. Как и любой другой грамматический разбор, он имеет определённый порядок, то есть схему, согласно которой анализируются грамматические категории. Например,

в учебнике по русскому языку М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» для учащихся 4 класса предлагается следующая памятка полного разбора (рассуждения) слова по составу.

*Как узнать строение слова?*

*Памятка*

1. *Измени слово (по числам, падежам, временам) и выдели изменяемую часть окончание (□). Отметь (если это не глагол) основу слова (\_\_\_\_\_)\*.*

2. *Объясни значение слова с помощью слова-родственника, подбери еще одно-два однокоренных, выдели их общую часть – корень (○).*

3. *Определи и укажи часть перед корнем – приставку (–), постарайся объяснить ее работу.*

4. *Определи и укажи часть после корня перед окончанием – суффикс (∧), подумай о его работе.*

5. *Проверь, все ли части слова выделены.*

\* *Примечание: в глаголах найти основу непросто, поэтому, чтобы не ошибиться, ее лучше не выделять.*

В процессе проведения грамматического разбора реализуется один из основных принципов усвоения родной речи – принцип понимания языковых значений. Школьники учатся уяснять суть морфемы как значимой части слова, безошибочно выделять ту или иную морфему, что в конечном счёте приводит к грамотному орфографическому письму.

При выполнении морфемного разбора большое значение приобретает метод сравнения и сопоставления (в широком понимании этого термина).

Одно из правил раздела «Состав слова» в учебнике «Русский язык» (Ч. 1) Л. М. Зелениной, Т. Е. Хохловой содержит следующие рекомендации для учащихся 4-го класса. *Чтобы выделить окончание существительного, нужно сравнить его начальную форму, форму множественного числа и данную форму: лис[а] – лис[ы] – лис[ой]; карандаш[] – карандаш[и] – карандаш[ом].*

Другой пример из того же учебного пособия. *Выделите в слове котёнок основу. Из скольких частей она состоит? Назовите эти части основы. Сравните значение слов кот – котёнок. Какая часть основы дала слову котёнок свое самостоятельное значение по сравнению со словом кот? С помощью того же суффикса образуйте от слов гусь, слон, олень, тигр однокоренные слова, которые имеют такое же значение. Запишите эти слова. Покажите с помощью схемы, из каких частей состоит основа каждого слова.*

Умение применять на практике усвоенные знания и способы выполнения морфемного анализа слова проверяется при письменном индивидуальном опросе во время выполнения небольших по объёму самостоятельных и проверочных работ с заданием графически объяснить выбор орфограмм, выделить корневые морфемы в группе этимологически родственных слов и т.п.; при выполнении заданий по карточкам, индивидуальным перфокартам, раздаточному материалу, тестам; при выполнении различных упражнений с последующей самопроверкой, в том числе с использованием карточек-информаторов (карточек справочного характера), технических средств обучения, в частности компьютера, интерактивной доски.

При организации индивидуального опроса особое внимание следует уделять монологическому высказыванию на лингвистическую тему, в основе которого лежит усвоенная учащимися научная информация. Овладение школьниками учебной разновидностью научного стиля способствует их речевому и языковому развитию.

Это могут быть задания такого типа: составить устное монологическое высказывание о роли приставки в составе слова; о правиле написания суффиксов *-о* и *-а* на конце наречий; о видах формообразующих суффиксов в глагольных формах, воспроизвести теоретический материал учебника с привлечением собственных примеров или примеров из домашнего упражнения и т.д.

Очень важно вовлечь в работу весь класс, а это происходит тогда, когда слушание и оценивание ответа товарища организуется учителем. Умение строить «развертывающийся» учебный диалог на лингвистическую тему способствует не только воспитанию культуры представления собственного ответа ученика, но и воспитанию культуры восприятия ответа товарища на уроке, умению его анализировать и оценивать.

Необходимость формирования умения самоконтроля и самооценки учащихся как одного из общеучебных (регулятивных) умений предопределяет выбор средств рефлексивно-оценочного контроля. Морфемный разбор слова как аналитико-синтетическое упражнение или как компонент учебной лингвистической задачи является одним из таких средств.

Формы образовательной рефлексии, как отмечает Л. А. Фролова, могут быть вербальными (устное обсуждение, рассказ, письменное анкетирование) и невербальными (графическое – в виде схем, таблиц – изображение языковых явлений) [8, с. 33-34]. Работа над морфемной структурой слова объединяет словесные и графические формы.

Если разбор проводить не формально, а требовать от учеников доказательств того, почему выделен тот или иной корень, суффикс, та или иная приставка или окончание, то ученики для доказательства станут привлекать знания из других разделов школьного курса русского языка. Благодаря такому подходу разбор слов по составу раскроет перед учащимися взаимосвязи языковых явлений, так как он соотносит и синтезирует знания, полученные школьниками при изучении не только словообразования, но и морфологии, орфографии, лексики и других разделов школьного курса.

Рассуждение или доказательство по образцу в процессе морфемного анализа слова способствует формированию у школьников навыков монологической устной речи научного стиля, проявляющихся в относительно свободном использовании лингвистической терминологии, в умении произвести разбор слова в форме связанного высказывания, а значит, способствует формированию языковой и коммуникативной компетенций учащихся в их взаимосвязи.

*Список литературы*

1. **Асмолов А. Г.** Стратегии социокультурной модернизации образования // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 23-29.
2. **Божович Е. Д.** Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 34-39.
3. **Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2000. 240 с.
4. **Методика развития речи на уроках русского языка:** пособие для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1991. 240 с.
5. **Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников** / под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 1998. 168 с.
6. **Милославский И. Г.** О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе // Русский язык в школе. 2006. № 3. С. 46-50.
7. **Потиха З. А.** Современное русское словообразование: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1970. 244 с.
8. **Фролова Л. А.** Организация самоконтроля на уроке русского языка в 4-м классе // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 9. С. 33-37.
9. **Шанский Н. М.** Очерки по русскому словообразованию. М.: Изд-во МГУ, 1968. 310 с.

**MORPHEMIC ANALYSIS OF WORD AS MEANS OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCES  
FORMATION OF THE 4-5<sup>TH</sup> FORMS SCHOOLCHILDREN****Marina Mikhailovna Kozlova***Department of Pedagogy and Primary Education Technique**Khakass State University named after N. F. Katanov**kozlovavn@mail.ru*

The author considers the problem of the morphemic analysis of a word at the Russian language lessons in the context of the language and communicative competences formation of the 4-5<sup>th</sup> forms schoolchildren, and pays special attention to the description of the linguo-methodological principles and methods of the morphemic analysis of a word under the conditions of competence-based approach implementation in the language education of schoolchildren.

*Key words and phrases:* language education; competence-based approach to teaching; language competence; communicative competence; morphemic analysis of word.

УДК 82/821.0

**Филологические науки**

*В статье затрагиваются проблемы исследования творчества двуязычных хакасских писателей 1985–2010 гг. как одной из составляющих современного литературного процесса Хакасии и выявления специфики хакасско-русского художественного билингвизма. Также предложена классификация типов и форм художественного билингвизма в хакасской национальной литературе.*

*Ключевые слова и фразы:* билингвизм; художественный билингвизм; литературный процесс; творчество хакасских писателей-билингвов; историко-культурный контекст.

**Нина Семеновна Майнагашева**, к. филол. н.*Сектор литературы**Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории**nina\_71@inbox.ru***ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ В ХАКАССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:  
К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА<sup>©</sup>**

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 12-04-00314.*

Феномен художественного билингвизма – социально обусловленное явление, характерное для всех национальных регионов Российской Федерации, в том числе и Хакасии. Современный литературный процесс Хакасии (1985–2010 гг.) характеризуется все большим обращением национальных писателей к неродному (русскому) языку как к языку творчества. Исследование творчества хакасско-русских билингвов – носителей двух культур – представляется значимым на современном этапе в плане раскрытия менталитета, идентификации бикультурной личности, а также выделения проблем национальной литературы хакасов в условиях, приближенных к исчезновению хакасского языка.

Исследование билингвизма как историко-социального явления представляет особый интерес для современной науки. В традиционном понимании билингвизм – это владение двумя языками на одинаково