

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

Международная научно-практическая конференция
г. Елабуга, 27 октября, 2017

International Scientific and Practical Conference
Elabuga, October 27, 2017

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

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

Сборник научных трудов
Collection of scientific papers

Елабуга 2017

Редакционная коллегия:

Шастина Е.М. – д.ф.н., профессор, зав. кафедрой немецкой филологии

Сибгатуллина А.А. – к.п.н, доцент, декан факультета иностранных языков

Борисов А.М. – к.п.н., доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

Поспелова Н.В. – к.ф.н., доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

Гизатуллина А.В. – к.п.н., доцент кафедры немецкой филологии

Морозова О.А. – к.ф.н., старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

Дулалаева И.Ю. – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

Файзуллина О.Р. – к.ф.н., старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

Яхина А.М. – к.ф.н., старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации

С 56 **Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики:** Сборник научных трудов / Под ред. В.М. Панфиловой. – Елабуга: Изд. ЕИ КФУ.– 2017. – 236 с.

В электронном сборнике научных трудов представлены статьи ученых, педагогов, студентов – участников Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики». Раскрываются проблемы контрастивной лингвистики и переводоведения, межкультурной коммуникации и лингвострановедения, вопросы отечественного и зарубежного литературоведения, методы преподавания языков в средней и высшей школе в поликультурном пространстве. Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся современными проблемами филологии и методики преподавания языков.

Хоуп Джонсон

Колледж искусств и дизайна, Саванна, США

СПИСОК ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Фразовые глаголы представляют особую трудность для студентов, изучающих английский язык, готовящихся к обучению в университете. Типичная программа «Английский в учебных целях» содержит недостаточное количество часов для уделения должного внимания их применению. Решением данной проблемы является стратегическое обучение, где учитель наделяет студентов навыками, которые дают возможность обучающимся изучить фразовые глаголы самостоятельно. Данная стратегия позволяет преподавателям научить студентов воспользоваться списком фразовых глаголов – ресурсом, который включает самые часто используемые фразовые глаголы и их значения. Статья предлагает детальный план действий по оснащению учителями своих студентов навыками эффективного использования списка фразовых глаголов в самостоятельной работе.

Ключевые слова: фразовые глаголы, список фразовых глаголов учителя, изучающий язык.

Hope Johnson

Savannah College of Art and Design, Savannah, the USA

USING THE PHAVE LIST AS A STRATEGY FOR LEARNING PHRASAL VERBS

Abstract. Phrasal verbs tend to be a challenge for English language learners preparing for university study, but there is often not enough time in a typical English for Academic Purposes program to put significant focus on their usage. A solution to this is strategy instruction, wherein the teacher equips students with skills that will enable them to learn phrasal verbs on their own. Once such strategy that teachers can teach students is how to use the PhAVE List, a resource which lists the most frequently used phrasal verbs and their meanings. This article proposes a detailed plan as to how teachers can equip their students to effectively use the PhAVE list in their independent study.

Key words: phrasal verbs, PhAVE list, language learner

Introduction

It is not surprising that typical textbooks in English for Academic Purposes programs give little attention to informal speech. The texts that I have used in my time teaching EAP have understandably focused on academic language that will aid students in their future studies. I support the philosophy that the majority of class time in an EAP program should be focused on academic English, but I also believe that mastering informal vocabulary is important to students' overall success in adapting to American university life on both a social and academic level. Although vocabulary from the Academic Word List [2] will serve students well when they are writing a term paper, their classmates, colleagues, and instructors are likely to speak to students in a more informal register.

I first became aware of the importance of phrasal verbs when a few students who I considered highly proficient in English explained that they found it difficult to understand native speakers due to their constant use of phrasal verbs. Chen supports this observation, explaining that “phrasal verbs play rather an indispensable role in communication [sic] particularly in oral forms. Native speakers of English tend to use phrasal verbs in everyday conversation and generally reserve one-word verbs...for more formal occasions...” [1, p. 348].

Linguists and teachers have proposed various parameters for what defines a phrasal verb, but for the purposes of this paper, I will use Lessard-Clouston's definition: a verb plus a preposition or a verb plus a particle “where the combination has a distinct meaning from the verb itself” [5, p. 5]. Unfortunately, phrasal verbs possess various characteristics which make them particularly difficult for non-native speakers to master [5]. Based on a survey of 300 Chinese ELLS, Chen drew the conclusion that learners tend to avoid using phrasal verbs. His list of reasons for avoidance of these structures relate directly to the Chinese academic context: lack of opportunities to practice speaking English outside the classroom, incongruity between authentic speech and what is taught in the classroom, and ineffective materials. However, White

says that speakers of Hebrew, Swedish, and Dutch have also been found to avoid using phrasal verbs [12, p. 420], so an explanation of the avoidance of these structures cannot be reduced to environmental factors.

Teachers could spend whole units teaching the complexities of phrasal verbs, but it is not desirable or practical to spend a large percentage of class time on this, especially in an academic context. According to Nation's four-strands approach, only 25% of a language course should be devoted to explicit teaching of language structures [7, p. 2]. In an academic intensive English program, one could argue that the majority of this 25% should be spent on grammatical structures and academic vocabulary. Given these constraints, teachers may feel that integrating the study of phrasal verbs into an academic curriculum is unrealistic.

Strategy Instruction

I would argue that strategy instruction is an effective solution to this dilemma. According to Zimmerman, "The most effective learning takes place when students know a variety of strategies that serve different purposes" [10, p. 116]. Although strategy instruction might appear to take too much time at the beginning of a course, Nation asserts that spending time on strategy instruction will ultimately save teachers time. Once students are equipped with vocabulary-learning strategies, he explains, teachers will be free to devote their energies to issues other than vocabulary [7, p. 332]. Zimmerman is a vocal proponent of equipping students to become independent vocabulary learners. She argues that this is a vital aspect of teaching, as "students learn only a fraction of the words they need in the classroom, and they have only partial knowledge of the ones they learn [10, p. 114]. Regardless of how well teachers select and teach vocabulary, students will fall short of their potential if they rely on their instructors for the bulk of their vocabulary learning.

Using the PHaVE List

The task of selecting the most useful phrasal verbs can be overwhelming unless students have the appropriate resources. As an example, the *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* has a staggering 6,000 entries, which would be intimidating to most second language learners. The vast array of information on the Internet adds complexity to the selection process. A Google search will bring up multiple lists of phrasal verbs, but these lists rarely give support as to why the specific phrasal verbs have been chosen.

A solution to this case of information overload is frequency data. Nation explains that, "From a learning perspective, frequency of occurrence is important because learners need to get the best return for the learning they do" [7, p. 486]. Garnier and Schmitt's [4] Phrasal Verb Pedagogical List (from here on PHaVE List) is an excellent resource for selecting the most frequently-used phrasal verbs. Garnier and Schmitt created the PHaVE list to improve upon existing frequency-driven phrasal verb lists. Liu's [6] list and Gardner's and Davies' [3] list of the most frequent phrasal verbs draw from multiple corpora; however, neither of these lists takes the polysemous nature of many phrasal verbs into account. Garnier and Schmitt discovered that if they listed all the senses of the phrasal verbs in Liu's list, there would be 840 entries.

With the goal of creating a list of phrasal verbs that was more manageable for both teachers and students, Garnier and Schmitt [4] used the Corpus of Contemporary American English to narrow down Liu's [6] list to the 150 most frequent phrasal verbs with their most frequent senses. At first, they determined that in order for a meaning sense to be included in the list, it must cover 75% of the samples from the concordance data. They found, however, that the most frequent meaning often did not cover 75%. They adjusted their parameters, deciding to include the most frequent meaning senses until 75% coverage was reached. As a result, each phrasal verb listed includes an average of two meaning senses for a total of 288 entries.

Teaching students how to utilize the PHaVE list could prove fruitful in their acquisition of phrasal verbs. The PHaVE List is technically a pedagogical list, but it is constructed in such a clear and straightforward way that it seems ideal for student use. It defines the most common meaning senses in simple words, gives examples sentences, and lists the percentage of coverage in concordance data. Nation says that students need "four to five hours per strategy spread over several weeks" in order to gain proficiency in using a strategy [7, p. 333], but since the PHaVE List has such a narrow focus, one to two hours of instruction will likely be sufficient.

Nation emphasizes the importance of "mak[ing] training in strategy use a planned part of a vocabulary development programme" [7, p. 333]. He suggests implementing strategy training through "mini-syllab[i] for strategy development" [7, p. 333] in which teachers model strategy use, give students various opportunities to practice the strategy, and offer feedback throughout the process [7, pp. 333-334]. In an academic intensive English program, students typically spend between twenty to twenty-five hours a week in the classroom. According to Nation's guidelines then, five to six hours per week should be spent on explicit instruction. The following three-week mini-syllabus for strategy development will take an average of forty-five minutes per week, which leaves more than four hours per week for instruction in grammar and

academic vocabulary:

Week One: During week one, the teacher's goal would be to raise students' awareness to the importance of being strategic about choosing vocabulary, focusing on phrasal verbs in particular. To accomplish this, the teacher would show students the *Oxford Phrasal Verb Dictionary* and ask them how they might go about choosing from the 6,000 entries. After this, the teacher would introduce students to the PHaVE List and show them a few samples, then ask students to copy these samples into a designated section of their vocabulary notebooks. This activity would take less than half an hour.

Week 2: The PHaVE List is conveniently located on a user-friendly website (<http://phave-dictionary.englishup.me>). In addition to the information in the original PHaVE List, the website provides a link to a video clip of each phrasal verb being used in the context of a TED Talk. Teachers could take five to ten minutes to show students how to use the website, then assign each student one or two phrasal verbs to explore. Students would be instructed to take notes on the definition(s), example sentences, and percentage of coverage of their verb(s), after which they would present on the verb(s) to their classmates. This exercise would take between forty-five minutes and an hour.

Week 3: During week three, teachers would give students a worksheet with sentences in which phrasal verbs' meanings could not be inferred from context. Students would be instructed to look them up using the online PHaVE List. If the list provided more than one sense for the phrasal verb, students would have to see if they could now use the context of the sentence to decide which sense of the phrasal verb would be most appropriate. This activity would take between thirty and forty-five minutes.

Completing these short activities with the PHaVE List over the course of three weeks should give students enough practice to use the list skillfully. In addition, students' awareness of frequency data will have been raised, which could prove beneficial in other areas of vocabulary learning.

Conclusion

In academic intensive English programs, there is little time for the study of informal vocabulary. However, teachers and administrators should be aware that a mastery of phrasal verbs can foster smoother communication with native speakers, which is important for both academic and social success. Phrasal verbs are certainly a complicated aspect of the English language, but I believe that equipping students with strategies, such as effective use of the PHaVE list, will make the task of learning them more manageable and enjoyable. In making strategy instruction a priority, teachers can empower students to navigate the complicated world of English vocabulary, helping them to achieve more than they ever could during their short time in the classroom.

References

1. Chen J. On how to solve the problem of the avoidance of phrasal verbs in the Chinese context // *International Education Journal*. 2007, No 8, pp. 348-353.
2. Coxhead A. A new academic word list // *TESOL quarterly*. 2000, No 34(2), pp. 213-238.
3. Gardner D. & Davies M. Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis // *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*. 2007, No 41, pp. 39-359.
4. Garnier M. & Schmitt N. The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses. // *Language Teaching Research*. 2015, No 19, pp. 645-666.
5. Lessard-Clouston M. Catching on: Understanding phrasal verbs for ELT // *ELI Teaching: A Journal of Theory and Practice*. 1993, No 15, pp. 5-9.
6. Liu D. The most frequently used English phrasal verbs in American and British English: A multicorpus examination // *TESOL Quarterly: A Journal For Teachers Of English To Speakers Of Other Languages And Of Standard English As A Second Dialect*. 2011, No 45, pp. 661-688.
7. Nation I.S.P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, 645 p.
8. PHaVE dictionary: 150 most common phrases and their most common meanings. Retrieved from. URL:<http://phave-dictionary.englishup.me>
9. White B.J. A conceptual approach to the instruction of phrasal verbs // *Modern Language Journal*. 2012, No, pp. 419-438.
10. Zimmerman C.B. *Word knowledge: A vocabulary teacher's handbook*. Oxford: Oxford University Press, 2009, 130 p.

Мария Хрикова

Кафедра англистики и американистики, Факультет гуманитарных наук, Университет имени Константина
Философа в Нитре, Словакия

ЗНАЧЕНИЕ СТРАДАНИЙ В КНИГЕ БАРБАРЫ КИНГСОЛВЕР «БИБЛИЯ ЯДОВИТОГО ЛЕСА»

Аннотация. В опубликованном в 1998 году романе-бестселлере Барбары Кингсолвер «Библия ядовитого леса» повествуется об американской миссионерской семье Прайсиз, которая переезжает в деревню Киланга в Бельгийском Конго в 1959 году. Цель статьи – сосредоточиться на значении страданий в романе, одной из его главных тем. В работе предлагается детальный анализ многоплановой концептуализации страданий в тексте, и предпринимается попытка прояснить, какие актуальные философские заключения формируются в представлении читателя.

Ключевые слова: страдания, боль, «Библия ядовитого леса», память.

Mária Hricková

Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra,
Slovakia

THE MEANING OF SUFFERING IN BARBARA KINGSOLVER'S THE POISONWOOD BIBLE

Abstract: Published in 1998, Barbara Kingsolver's bestselling novel *The Poisonwood Bible* depicts a story of the Prices, an American missionary family who move to the village of Kilanga in the Belgian Congo in 1959. The aim of the paper is to focus on the meaning of suffering in the novel which is one of its major concerns. The paper offers a detailed analysis of the multi-faceted conceptualization of suffering in the text and attempts to clarify how it generates relevant philosophical consequences for the reader's life-world.

Key words: suffering, pain, *The Poisonwood Bible*, memory.

Suffering belongs to the most complex and contradictory concepts upon which our understanding of the human condition, values, needs and desires is based. As I hope to reveal in my analysis of Kingsolver's novel *The Poisonwood Bible* described by John Leonard as "a magnificent fiction and a ferocious bill of indictment" [4, p. 28], the experience of suffering is diverse, and to perceive it exclusively through the dark and negative glens is a mistake. Suffering is never black-and-white. Its nature is paradoxical and it often represents a ground upon which the simultaneity of opposites, such as good and evil, pain and joy or beauty and ugliness, takes place. Its discourse leads to further inquiries and motivates to learn and understand more about individual stories of pain, their contexts and meanings.

The many themes of *The Poisonwood Bible* which are directly connected with the concept of suffering include the failure of marriage, disintegration of family and relationships; death and dying; the constraints of rigid religious beliefs; as well as 'the poisonous' influence of the colonial countries (or the Western world *per se*) on Africa. As Sophie Croisy points out, "Kingsolver's Georgian family leaves the American segregated South at the end of the 1950s for an African country on the verge of political tragedy, the Congo, and becomes exposed to other forms of knowledge, other definitions of happiness and suffering" [1, p. 225]. The understanding of suffering in the novel is culture-bound; while the Westerners try to find its causes and attempt to examine its roots, the Africans approach it differently and "Instead of lapsing into despair, they are grateful for the daily blessings nature provides and accepting of the suffering and hardships that come with being a part of that natural world" [5, p. 101].

The Poisonwood Bible is narrated by five distinct voices which present five alternate visions of the same story. We read the internal monologue of the wife of the Baptist preacher Nathan Price, Orleana, whose narrative takes place 20 years after the Congo mission and it is from the very beginning marked by her long-term loneliness of bereavement and feelings of guilt and responsibility over the death of her beloved daughter Ruth May: "Lord knows after thirty years I still crave your forgiveness, but who are *you*? A small burial mound in the middle of Nathan's garden, where vines and flowers have long since unrolled to feed insects and children. Is that what you are? Are you still my own flesh and blood, my last-born, or

are you now the flesh of Africa?" [3, p. 437]. Orlanna's marriage was not a happy one and she frequently alludes to herself as to the victim of her husband's oppression and dominance: "Swallowed by Nathan's mission, body and soul. Occupied as if by a foreign power. I still appeared to be myself from the outside, I'm sure, just as he still looked like the same boy who'd gone off to war. But now every cell of me was married to Nathan's plan. His magnificent *will*" [3, p. 226]. Later, she confesses: "I was lodged in the heart of darkness, so thoroughly bent to the shape of marriage I could hardly see any other way to stand. Like Methuselah I cowered beside my cage, and though my soul hankered after the mountain, I found, like Methuselah, I had no wings" [3, p. 228]. Orleanna's discourse of suffering is heavily influenced by the colonial rhetoric with its concepts of the colonizer and the colonized. She clearly expresses the loss of freedom and the loss of identity due to her husband's orchestrated dominance and violence. Besides that, her suffering is closely related to her husband's undervaluing of women and his diminished ability to develop any intimate connections with her.

Orleanna's monologue is supplemented by the stories of her daughters: the beautiful and pragmatic Rachel, the twins Adah and Leah and the youngest Ruth May. Kingsolver's narrative method thus creates complex psychological dynamics which empowers those whose voices in the real life were silenced. By contrast, the voice of the father who became an instrument of torture for the family remains unheard.

All individual stories of girls (and later women) in the novel are very deep and sincere testimonies of suffering and pain. What the family went through in the Congo marked their lives forever, the fact admitted by all three surviving sisters in their narratives as adults. As Leah summarizes: "But we've all ended up giving up body and soul to Africa, one way or the other. (...) Each of us got our heart buried in six feet of African dirt; we are all co-conspirators here. I mean, all of us, not just my family. So what do you do now? You get to find your own way to dig out a heart and shake it off and hold it up to the light again" [3, p. 537].

The Price family represents what has become a typical trope in postcolonial fiction, well expressed by Robert Hampson in his Introduction to Conrad's *Heart of Darkness*: "instead of bringing light into darkness as it claims, the 'civilizing' mission actually uncovers the 'darkness' at its own heart" [2, p. xi]. While we hear Nathan's voice mediated by his wife and daughters, their shared suffering, anxiety and fear of the father offer a clear-cut portrait of the man who cannot handle his own conscience. Nathan changed radically after an ultimate failure and shameful experience of being the only survivor "on the Death March from Bataan" [3, p. 224] in the 2WW. Orleanna's narrative demonstrates how the couple became increasingly estranged and how Nathan's experience in the war created a vast space between them. By justifying his behaviour by faith and the Bible, he becomes the person whose ideals turn into idols. He is a delusional man who considers himself chosen by God and according to him everything that happens must be part of God's will. As Orleanna explains: "Nathan believed one thing above all else: that the Lord notices righteousness, and rewards it. My husband would accept no other possibility. So if we suffered in our little house on the peanut plain of Bethlehem, it was proof that one of us had committed a failure of virtue. I understood the failure to be mine" [3, p. 227].

With the benefit of hindsight, the mission was just an inevitable step in the decay and eventual disintegration of the family. Nathan is a sinister, repulsive and dangerous man, unable to be intimately engaged with other human beings and constantly obsessed with the success of his Christian calling. He exerts immense power over his family, uses physical and psychic torture and turns their home into the place of infinite cruelty and potential violence. He is the Old Testament figure who "often says he views himself as the captain of a sinking mess of female minds" [3, p. 42]. It is tragic how emotionally absent and blind Nathan is to the changes around and within him: "He noticed the children less and less. (...) Their individual laughter he couldn't recognize, nor their anguish. He never saw how Adah chose her own exile; how Rachel was dying for the normal life of slumber parties and record albums she was missing. And poor Leah. Leah followed him like an underpaid waitress hoping for the tip. It broke my heart. I sent her away from him on every pretense I knew. It did no good" [3, p. 111]. Although he is proud of his superior knowledge of the Bible, Nathan's deeds are very distant from the message of peace and love that Christ preached. As Rachel admits, "Father would sooner watch us all perish one by one than listen to anybody but himself" [3, p. 193]. He filled the vacuum left by love of the family with the Bible, the act which seems illogical, yet it aptly demonstrates Nathan's emotional emptiness as a result of the 'wound' he never recovered from since the war. The problem is he cannot acknowledge his pain; he cannot admit to grief and failure and therefore turns into a de-humanized being without feelings. Eventually, he is the main cause of suffering and pain in the novel.

Family's mission in the Congo is mainly the project of the father to foster his narcissism. It is as if he attempted to construct there a compensatory universe to the one in which he failed: "He meant personally to save more souls than had perished on the road from Bataan, I think, and all other paths ever walked by the blight of mankind" [3, p. 226]. William F. Purcell observes how "In the process Price and his

religion become stinging metaphors for an equally inept and arrogant American foreign policy driven by a similar patronizing, self-righteous zeal and xenophobic loathing of competing political and socioeconomic ideologies” [5, p. 94].

Nathan’s confident rhetoric does not seem challenged by anything. However, it changes abruptly when his youngest daughter Ruth May dies. Leah describes how “For once he had no words to instruct our minds and improve our souls, no parable that would turn Ruth May’s death by snakebite into a lesson on the Glory of God. My Father, whose strong hands always seized whatever came along and molded it to his will, seemed unable to grasp what had happened” [3, p. 419]. It is an excruciatingly intense moment when Nathan suffers ultimate disturbance in the fabric of his reality and his self-protective isolation is suddenly disturbed. Although Ruth May’s death exposes his vulnerability, he soon recovers and walls himself in the self-protective amnesia and remains emotionally inaccessible. It persists even after his family’s departure and we never learn whether Nathan ever admitted to his failure as a father and to the sin of vain pride he commits by his stubborn attitude which puts the family in danger. The death of Ruth May is a turning point of the narrative and a major event which transforms the family. In case of Orleanna, for instance, “The guilt she feels for the death of her daughter opens her eyes once and for all to the absurdity of her husband’s quest and of the cultural assumptions he hammered into her, which leads her to redefine entirely her status as a southern Christian woman – a process made visible through her recurrent interventions in the text” [1, p. 228].

Of all children, it is Leah who suffers the strongest disenchantment of her father’s status. At the beginning, she is undoubtedly most attracted to him. She confesses: “I vowed to work hard for His favor, surpassing all others in my devotion to turning the soil for God’s great glory” [3, p. 44]. She is convinced of the strength of his character and the sense of purpose in life in which suffering plays a significant role: “This is what I most admire about Father: no matter how bad things might get, he eventually will find the grace to compose himself. Some people find him overly stern and frightening, but that is only because he was gifted with such keen judgment and purity of heart. He has been singled out for a trial of life, as Jesus was. Being always the first to spot flaws and transgressions, it falls upon Father to deliver penance. Yet he is always ready to acknowledge the potential salvation that resides in a sinner’s heart. I know that someday, when I’ve grown large enough in the Holy Spirit, I will have his wholehearted approval” [3, p. 48]. It is evident, however, that Leah’s growing skepticism has a lot to do with her father’s failure to understand and interpret social interactions, his ignorance of pain and emotional reality of other human beings. According to Sophie Croisy, “Leah realizes, in the midst of political turmoil shortly after the Congo’s independence from Belgium, that Nathan’s Christianising mission in the Congo is more of a personal challenge undertaken by the preacher than a genuine desire to help a distressed Kilanga community” [1, p. 231]. Leah’s increasing doubts relate to all spheres of life, social, political as well as spiritual. She asks: “If his decision to keep us here in the Congo wasn’t right, then what else might he be wrong about? It has opened up in my heart a sickening world of doubts and possibilities, where before I had only faith in my father and love for the Lord. Without that rock of certainty underfoot, the Congo is a fearsome place to have to sink or swim” [3, p. 275]. It is painful for her to realize the truth about her father and to dispel a myth of his superiority, yet it is a crucial step in the process of her growing up and seeing the world without illusions.

Undoubtedly, Adah is a character whose suffering plays a major role in the way how the reader perceives otherness and cultural differences in the novel. The complexity of her past – she suffered from hemiplegia from birth – makes her experience of the Congo different from other family members. “When she arrives in the Congo, she can relate to the inhabitants of Kilanga because their black body is the obvious sign of their denigration and their oppression in a white colonial country, just like her crippled body was in America” [1, p. 229]. Her suffering brings her closer to the native population faster than others. On the other hand, her later “physical recovery, however, does not change Adah’s vision of the world though it does change her status. She continues to look at it from the point of view of the crippled, the outsider, the different, which enables her to remain very much conscious of her own limits and the limitations of the culture she was born into” [1, p.230]. Her voice is often typical of bitterness and distance and frequently she either victimizes or martyrizes herself: “I have always been the one who sacrificed life and limb and half a brain to save the other half. My habit is to drag myself imperiously through a world that owes me unpayable debts. I have long relied on the comforts of martyrdom” [3, p. 464]. Adah is the only daughter who unhesitatingly comments on the father’s troubled past: “The conditions of his discharge were technically honorable, but unofficially they were: Cowardice, Guilt, and Disgrace. The Reverend the sole survivor in a company of dead men who have marched along beside him all his life since then. No wonder he could not flee from the same jungle twice” [3, p. 468].

Adah’s also articulates one of the most sensitive questions concerning human suffering and faith, specifically, how would all-loving God allow innocent beings to suffer and die: “Would Our Lord be such a hit-or-miss kind of Saviour as that? Would he really condemn some children to eternal suffering just for

the accident of a heathen birth, and reward others for a privilege they did nothing to earn?" [3, p. 196]. The question becomes still more urgent when she makes it intimately personal: "This is what I carried out of the Congo on my crooked little back. In our seventeen months in Kilanga, thirty-one children died, including Ruth May. Why not Adah? I can think of no answer that exonerates me" [3, p. 468]. It is very difficult to answer such questions, even more so, if one's personal experience evidences to the unfairness and often absurd and unexpected turns in the life. Adah feels that Christianity as she knows it cannot provide her with the sufficient answers and therefore represents a weak support in man's anxieties: "It crosses my mind that I may need a religion. Although Mother has one now, and she still suffers. I believe she talks to Ruth May more or less constantly, begging forgiveness when no one is around. Leah has one: her religion *is* the suffering. Rachel doesn't, and she is plainly the happiest of us all. Though it could be argued that she is, herself, her own brand of goddess" [3, p. 499].

As universal human experience, suffering cannot be removed from man's life. Kingsolver's *The Poisonwood Bible* suggests that although its experience is unpleasant and uncomfortable, its meaning is justified by one's testimony, by sharing one's life story which may provide shelter and inner reconciliation for others. Kingsolver's characters express radical scepticism about rigid and blind faith and they show that there is no substitute for love and affection. In characters' grief-stricken lives separation and exposure, closeness and distance as well as intimacy and estrangement are entangled in a way which proves that the female world of illusion and emotion (represented by the Price women) is of a much higher value than the male world of the supposed truth (represented by Nathan Price). Although, at the end, we may conceive of several different life-philosophies concerning suffering as represented by the characters, the one which stands markedly apart is spoken by Orleanna in her address to Ruth May: "My little beast, my eyes, my favorite stolen egg. Listen. To live is to be marked. To live is to change, to acquire the words of a story, and that is the only celebration we mortals really know. In perfect stillness, frankly, I've only found sorrow" [3, p. 438]. This is the philosophy which Kingsolver pronounces in her novel *Flight Behavior* as well: "Nothing stays the same, life is defined by a state of flux" [6, p.307]. To live also means to suffer, yet the significance of suffering is always revealed in the complexity of its context and through the testimonies of the individual stories of those who are in pain.

References

1. CROISY, Sophie: Re-visioning Southern identity: transatlantic cultural collisions in Barbara Kingsolver's *The Poisonwood Bible*. In *Journal of Transatlantic Studies*, Vol. 10, No. 3, September 2012, pp. 222-233.
2. HAMPSON, Robert: *Introduction*. In Conrad, Joseph: *Heart of Darkness*. London: Penguin Books, 1995, 166 p. ISBN 978-0140186529
3. KINGSOLVER, Barbara: *The Poisonwood Bible*. London: Harper Collins, 2007, 616 p. ISBN 9780571201754
4. LEONARD, John: Kingsolver in the Jungle, Catullus & Wolfe at the Door. In *The Nation*, January 11/18, 1999, pp. 28-33.
5. PURCELL, William F.: The Gospel According to Barbara Kingsolver. Brother Fowles and St. Francis of Assisi in *The Poisonwood Bible*. In *LOGOS* 12:1, Winter 2009, pp. 93-116.
6. KINGSOLVER, Barbara: *Flight Behavior*. London: Harper Perennial, 2012. ISBN 9780062124272

Acknowledgment

This work was supported by a grant of the project VEGA 1/0426/17 Ikonizácia utpenia a jeho zmyslu v slovesnom, umeleckom a kultúrnom obraze I (Intersemiotická, interdisciplinárna a medzikultúrna rekognoskácia).

УДК 82-95

Оливия Кеннисон

Бард Колледж, отделение русского языка и литературы, Аннандэйл-на-Гудзоне, Нью-Йорк, США

ПУШКИН И НАБОКОВ

Аннотация. Выполненный Владимиром Набоковым перевод «Евгения Онегина» А.С. Пушкина вызвал неоднозначную реакцию с момента публикации в 1965 году. В. Набоков, будучи неудовлетворенным

существовавшими переводами классического произведения русской поэзии, длительное время работал над собственной версией перевода, выполненной в соответствии с определёнными переводческими правилами. В статье подвергаются рассмотрению виды и правила перевода, разработанные В. Набоковым, даётся характеристика переводу и связанными с ним обстоятельствам в личной жизни писателя. Подчёркивается значимость перевода В. Набокова для литературоведения, делается акцент на научном, а не развлекательном характере работы.

Ключевые слова: Владимир Набоков, Александр Пушкин, перевод, Евгений Онегин, русская литература.

Olivia Kennison

Bard College, Department of Russian Language and Literature, Annandale-on-Hudson, New York, USA

NABOKOV'S 'MONSTROUS' PUSHKIN

Abstract. Vladimir Nabokov's translation of Pushkin's *Eugene Onegin* has been controversial since its publication in 1965. Nabokov was unsatisfied with all the English translations of the classic Russian poem, and worked for decades on his own version, which he created according to his own particular set of translation rules. In this article, the translation types and guidelines designated by Nabokov are described, and then the translation he produced and the personal drama that came along with it are discussed. Ultimately, Nabokov produced an important literary document, but its purpose is not to entertain, but to educate.

Key words: Vladimir Nabokov, Alexander Pushkin, translation, Eugene Onegin, Russian literature.

Alexander Pushkin and Vladimir Nabokov – two of the finest Russian writers and poets, one born almost exactly a century after the other. Nabokov's frustration at the quality of the English translation of Pushkin's novel in verse *Eugene Onegin* spurred him to translate his own version, which would differ from all the others due to the meticulous set of rules it followed. The endeavor of translating the work of Russia's most beloved poet began as a partnership between Nabokov and his colleague and friend Edmund Wilson, though their friendship did not survive the publication. Wilson reviewed the first edition of Nabokov's *Onegin* for the *New York Review of Books* in 1965. Here's how the review begins:

"This production, though in certain ways valuable, is something of a disappointment; and the reviewer, though a personal friend of Mr. Nabokov – for whom he feels a warm affection sometimes chilled by exasperation – and an admirer of much of his work, does not propose to mask his disappointment. Since Mr. Nabokov is in the habit of introducing any job of this kind which he undertakes by an announcement that he is unique and incomparable and that everybody else who has attempted it is an oaf and an ignoramus, incompetent as a linguist and scholar, usually with the implication that he is also a low-class person and a ridiculous personality, Nabokov ought not to complain if the reviewer does not hesitate to underline his weaknesses."

Wilson was not alone in his criticism of Nabokov's translation. This widely disliked edition has been described as ponderous, clumsy, and joyless. Why was a this translation, undertaken by a writer whose literary command of Russian and English is unsurpassed and greatly admired, whose writing style is usually elegant and charming, such a dismal flop?

To answer this question, we must understand Nabokov's intentions. The purpose of his translation was to provide a scholarly, contextually accurate rendering of Pushkin's words and meaning. Isn't that what most translations are, you might ask? Not according to Nabokov. In the introduction to his *Eugene Onegin*, Nabokov identifies three types of translation. The first, which he calls paraphrastic, is a "free version of the original, with omissions and additions prompted by exigencies of form, the conventions attributed to the consumer, and the translator's ignorance." The second, lexical, "is the basic meaning of words (and their order)." The third, literal, is "rendering, as closely as the associative and syntactical capacities of another language allow, the exact contextual meaning of the original. Only this is true translation." You can guess which one Nabokov utilized in his work. The literal method is similar to lexical translation, but understands the text in a much more complex way, including connotative and contextual meanings. It demands a thorough and comprehensive understanding of the original language and the one it will be translated into, as well as the cultural and literary traditions attending them. Nabokov set incredibly high standards for true translation and produced a remarkable work, but does this translation reach his own standards?

Here are two versions of the same verse in the first chapter of *Eugene Onegin*, the first from a translation by Peter E. Falen, published in 1995.

As all applaud, Onegin enters –
And treads on toes to reach his seat;
His double glass he calmly centres

On ladies he has yet to meet.
 He takes a single glance to measure
 These clothes and faces with displeasure;
 Then trading bows of every side
 With men he knew or friends he spied,
 He turned at last and vaguely fluttered
 His eyes toward the stage and play –
 Then yawned and turned his head away:
 “It’s time for something new,” he muttered,
 “I’ve suffered ballets long enough,
 But now Didelot is boring stuff.”

This is an example of paraphrastic translation. Falen has chosen to translate the verse while sticking to Pushkin’s meter of iambic tetrameter. Of course, we know he has taken certain liberties from the original to ensure a rhyme or maintain rhythm. Though his early attempts utilize this meter, Nabokov eventually decided that the restrictions of a meter would prevent accurate translation. Here is Nabokov’s rendering of the same verse, using his method of literal translation:

All clap as one. Onegin enters:
 He walks – on people’s toes – between the stalls;
 Askance, his double lorgnette trains
 Upon the loges of strange ladies;
 He has scanned all the tiers;
 He has seen everything, faces, garb,
 He’s dreadfully displeased;
 With men on every side
 He has exchanged salutes; then at the stage
 In great abstraction he has glanced,
 Has turned away, and yawned,
 And uttered: “Time all were replaced;
 Ballets I’ve long endured,
 But even of Didelot I’ve had enough.”

It is clear how the lack of rhythm changes the effect of the verse. However, we are meant to believe that no words or meanings have been altered or lost in the translation. Falen’s translation is more pleasant to the ear, but for the serious scholar of Pushkin, one cannot trust that his version in any way resembles the original. Nabokov’s serves little to no poetic purpose, but preserves Pushkin’s order and meaning, what Nabokov calls the “truth” of the verse. It seems that these translations serve two entirely separate purposes: work and pleasure.

In Wilson’s review, quoted at the beginning of this article, he focuses on Nabokov’s persistent usage of odd and occasionally obsolete English vocabulary in his translation. In Nabokov’s effort to accurately reproduce Pushkin’s vocabulary, he chose words that are not found in the typical English speaker’s vernacular, and can only be found in the dark recesses of the Oxford English Dictionary. He uses, for example, the terms *producement*, *curvate*, *habitude*, *rummers*, *familistic*, *gloam*, *dit*, *shippon* and *scrab*. Wilson took the opportunity to mock his former friend’s grasp on English and ran with it. Nabokov, though he fired back at Wilson both by letter and in the next edition of the New York Review of Books, was also unsatisfied with his work. The edition finally published in 1964 was the “fifth or sixth completed version” that he made. He complained to his sister about how he hoped to “finally, finally, finally, be finished with [his] monstrous Pushkin.” In reality, he was nowhere near finished. These are pages from *Eugene Onegin* annotated by our friend, with notes from as late as 1971. Nabokov submitted a revised revision in 1967, which, inexplicably, was not published until 1975.

The work Nabokov produced at the end of decades of labor and revision is, fundamentally, a guide to the interior of *Eugene Onegin*. His goal was not to provide a pleasant reading experience for English speakers curious about Russian literature; he clearly had nothing but disdain for that concept. His extensive notes alongside the text have proved to be the most valuable element of the translation. Peter Falen writes in that “most of the poetry is resident in this accompanying commentary rather than in the translation itself. Pushkin loses where Nabokov gains.” Nabokov, who read Pushkin for the first time as a child at his family’s estate outside of St. Petersburg, cares too deeply about Pushkin to treat *Eugene Onegin* as anything other than a precious artifact. Nabokov is not only a writer, he is a scientist. He transferred Pushkin painstakingly and methodically into English and attached a comprehensive guide of footnotes and notation that explain every allusion and detail that would be entirely lost upon a non-Russian reader. For every poem or novel

referenced in Pushkin's verse, Nabokov provides the author, cultural context, stanza, rhyme scheme, and, of course, his own opinion on the work. He expands even on any flora or fauna mentioned, though that may be more out of his personal interest than regard for our own. He describes at length the beauty of Pushkin's rhythm and tempo, assuring us that any dissonance in his version is absent in the original. In his own words, "To my ideal of literalism I sacrificed everything (elegance, euphony, clarity, good taste, modern usage, and even grammar) that the dainty mimic prizes higher than truth." He goes on to say Pushkin likened translators to the horses changed at the posthouses of civilization, and that he, Nabokov, can only hope that students use his version of Eugene Onegin as a pony. So what is the value of Nabokov's efforts? A student picking up his version will probably not be inspired by the beauty of the verse. But this copy of *Eugene Onegin* is the closest any of us will get to having Nabokov as a professor.

References

1. Pushkin, Aleksandr Sergeevich and Vladimir Vladimirovich Nabokov. *Eugene Onegin: A Novel in Verse*. [Princeton, N.J.]: Princeton University Press, 1975. Bollingen series: 72.
2. Pushkin, Aleksandr Sergeevich and James E. Folen. *Eugene Onegin: A Novel in Verse*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1995. The world's classics.

УДК 81-13

Е.В. Литвиненко

Университет им. Лоранда Этвёша, г. Будапешт, Венгрия

ДОМИНИРУЮЩИЕ МОТИВЫ В ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Мотивация является одним из основных факторов, влияющих на изучение иностранного языка. Статья посвящена вопросам внутренней и внешней мотивации и их отличительной характеристике. Это позволяет пролить свет на лингвистические и образовательные практики. В данном обзоре мы предлагаем шесть групп мотивов: внутренние мотивы, внешние мотивы, познавательные мотивы, мотивы перспективы, социальные мотивы, мотивы достижения успеха. Используя данные группы мотивов, можно изучить доминирующие мотивы, которые помогут определить уровень мотивации школьников и студентов, изучающих иностранный язык. Выявление предпочтений студентами доминирующих мотивов является ключевым элементом для планирования учебной деятельности, а также для учителей и преподавателей с целью ее организации и коррекции.

Ключевые слова: мотив, мотивация, изучение второго языка.

E.V. Litvinenko

Evs Lomd University, Budapest, Hungary

DOMINANT MOTIVES IN SECOND LANGUAGE LEARNING

Abstract. Motivation has been identified as one of the key factors which influence second language learning. The paper focuses on intrinsic and extrinsic motivation and the distinction between them which reveals important features in both linguistic and educational practices. In this review we suggest 6 groups of motives: intrinsic motives, extrinsic motives, cognitive motives, perspective motives, social motives, motives of achieving success. Following these motives, dominant motives can be examined which may help to identify levels of students' motivation in the foreign language learning process. Identifying the preferences of students' dominant motives is a key element for planning of learning activity and for teachers with the purpose of its organization and correction.

Key words: motive, motivation, second language learning.

In the second half of the 20th century, the interests of researchers clearly have moved into the sphere of motivation, giving primary attention to the relationship between second language learning and learning motivation. Success or failure of a language learner is the most generated and versatile way for investigation of L2 motivation [10, c. 53]. One area for research that will fill a gap in the current literature on motivation in foreign language learning is "Dominant motives in second language learning". L2 motivation is defined as the extent of strives and motives to learn the language because of a desire to achieve a goal or satisfaction in this activity [4, c. 44].

The relevance of this study is caused, on the one hand, by updating educational content, underlining

such tasks as: forming methods of students' acquisition of language knowledge, cognitive and linguistic abilities for successful communication and cooperation, and expanding of international relationships. On the other hand, it is the orientations of students to the development of language abilities which includes the necessity for self-improvement and systematic application of new knowledge for adaptation in our rapidly changing world and the current socio-economic environment. Students may learn a L2 for the internal enjoyment that comes with learning a new language while other students may learn a L2 in order to obtain the extrinsic reward of a prestige carrier or a good salary. Consequently, people differ in the content of their language learning motives. They have not only different level of motivation (how much motivation they have), but also the orientation of that motivation (what type of motivation they have). Orientation of motivation deals with attitudes and personal goals that give rise to action [1, c. 120-121].

Many scientists have solved the problem of motivation, most notably but not exclusively: Gardner (1985), Dörnyei (1994), Richard and Edward (2000), Deci and Ryan (1985), Gardner and Lambert (1972), Oxford and Shearin (1994). Gardner (1985) summarized much of the literature dealing with various conceptual, analytic, and theoretical issues associated with motives. He developed Self-Determination Theory in which he underlined different types of motivation based on the different strives and goals that cause action. The most basic distinction is in characteristic of intrinsic motivation and extrinsic motivation. However, there is a controversy that has been discussed in the different researches that has demonstrated negative effects of extrinsic rewards on students' intrinsic motivation to learn [2, c. 630].

In early formulation of L2 motivation, Gardner and Lambert suggested that learning of L2 depends on the student's attitudes towards the L2 cultural community of the translation language and the goals and orientations [5, c. 66]. These authors identified two types of motivation. First, the integrative motivation refers to a desire to learn the L2 of a valued community in order to facilitate communication with that group. This type of motivation can be contrasted with the instrumental orientation, which associates with a desire to learn the L2 to achieve benefits of attaining good language proficiency such as getting a better or a higher salary.

Gardner and Lambert suggested that students with an integrative orientation would demonstrate more motivational effort in learning a L2 and, thus, achieve greater L2 proficiency [5, c. 78]. Many researchers were inspired by this formulation, the results of which were inconsistent in their views. The results of this and several similar studies [7, c. 547] lead to a problem for the conceptualization of L2 orientations.

According to the self-determination approach to motivation which was conceptualized by Deci and Ryan [1, c. 168] intrinsic and extrinsic motives of learning a second language can be represented in a systematic framework that can explain and predict how orientations are related to learning outcomes.

Based on the literature review we decided to divide motives in groups and thus to expand the groups of motives. We have chosen six groups: internal, external, cognitive, social motives, motives of perspectives, and motives of achieving success. We represent the functional differences between the distinctions of these groups:

- intrinsic motives (to have a desire to speak L2 and to learn a language with inherently interest and joy);
- extrinsic motives (the learning of a second language leads to a separable result for example, to get diploma, to travel, to take part in different competitions, etc.);
- cognitive motives (motives result in high-quality learning and creativity, deals with the development of cognitive characteristics);
- perspective motives (the need for life-determination, conversion of plans in the future, as well as the desire to prepare for choosing of a future profession);
- social motives (the desire to take a position in the relationship with other people, to get their approval and to earn credibility);
- motives of achieving success (the desire to achieve the goal, to become a successful individual, to focus on achieving professional success in the future, to get positive emotions from a success).

We are interested in which group of motives will be dominant among students in the process of learning a second language. Following these groups, we can also identify the level of students' motivation in the learning of foreign language. The focus of our study is constituted an additional construct as motivated learning behavior and an important antecedent of achievement in language learning [3, c. 37] which is defined as the effort and persistence in actions.

We have briefly presented distinctions between groups of motives. Students who are motivated intrinsically perform out of interest and satisfy the innate psychological needs, and students who are motivated extrinsically have instrumental orientations to some separable outcome. In this regard, the next step of the study is to examine dominant motives which may help to identify the levels of students' motivation in the foreign language learning process. Identifying the preferences of students' dominant motives is necessary for the planning of learning activity and for teachers with the purpose of its organization and correction.

The results obtained from this research will help to make a contribution to enhancing our understanding of the concept of motivation and the relationships among its many facets and they can be used to increase students' motivation in foreign language learning.

References

1. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985, 210 p.
2. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological Bulletin, 1999. Vol. 1, № 42, pp. 627-668.
3. Dörnyei Z. Conceptualizing motivation in foreign-language // Language Learning, 1990, Vol.1, № 40, pp. 45-78.
4. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 180 p.
5. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985, 312 p.
6. Gardner R.C., Lambert, W.E. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1972, 260 p.
7. MacIntyre P.D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K.A. Conceptualizing willingness to communicate in a L 2: A situational model of L 2 confidence and affiliation // The Modern Language Journal, 1998. Vol.4, № 82, pp. 545-562.
8. Oxford R., Shearin J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework // The Modern Language Journal, 1994, Vol.1, № 78, pp. 12-28.
9. Richard M.R., Edward L.D. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. University of Rochester, 2000, 348 p.
10. Richards J., Schmidt R. Longman dictionary of teaching and applied linguistics. London: Pearson Education Limited, 2002, 166 p.

УДК 811.11:378.961:378.146/.147

Г.В. Мерхелевич

Учебно-методический комплекс иностранных языков АРПИ, г. Донецк, ДНР, Новороссия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Аннотация. В статье рассматриваются методологические подходы к обучению иностранному языку, используемые в зарубежной педагогической науке и практике. Автор анализирует опыт зарубежной педагогики, дает историко-научный обзор, исследует современные концепции, теории, подходы, методики.

Ключевые слова: коммуникация, методы, методика, подходы, методология, концепция, теория, навыки, умения.

G.V. Merkhelovich

Educational and methodical complex of foreign languages RP, Donetsk, PDR, Novorossia

INTERNATIONAL EXPERIENCES OF USING FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING APPROACHES (A SURVEY-BASED HISTORICAL INSIGHT)

Abstract. This paper argues different methodologies and methods of teaching foreign languages. The paper is concerned with review and analysis of international language teaching/learning methods belonging to and used at different times of English language teaching history. Present-day pedagogy concepts, as well as theories, approaches and procedures of and relevant to language teaching and learning are dealt with on a comparison basis.

The paper explores weak sides and advantages of the most widely used and discussed methods, including those belonging to language-centered, as well as to learner- and learning-centered approaches. Also, different views and possible options for the teacher and learner roles during classroom activities are discussed in terms on their effect on the student outcome.

Key words: communication, methods, approaches, methodology, conception, theory, practice, skills.

Актуальность проблемы. Одной из актуальных проблем современной педагогики является обучение индивида иностранному языку с целью создания условий для его полноценной адаптации к международному культурно-информационному пространству.

Необходимость решения этой проблемы подтверждается расширением деловых и культурных связей Донецкой Народной Республики с зарубежными странами, а следовательно, и практической необходимостью иноязычной профессиональной подготовки отечественных специалистов, включая преподавателей специальных дисциплин, что обусловлено необходимостью вступления мирового сообщества в эру информационной цивилизации, преодоления коммуникативных барьеров, вызванных недостаточной степенью владения иностранным языком.

В этих условиях очевидной становится недостаточная методологическая разработанность иноязычной подготовки отечественных специалистов различной профессиональной ориентации.

В связи с этим цель нашего исследования – в общих чертах доказать необходимость эффективного решения данной методологической проблемы в общекультурной и профессиональной плоскостях.

Задача работы – показать конкретные идеи и практические наработки, имеющиеся в современной международной педагогической науке.

Учитывая национальный масштаб вышеупомянутой педагогической проблемы, можно считать целесообразным проведение историко-научного обзора методологических подходов к данной проблеме в современной педагогике.

Знакомство с научной литературой, в том числе и зарубежной, в мировой практике позволило нам выделить ряд ведущих авторов в области данной проблематики, в частности: Б. Кумаравадивелу [8] и Н. Прабху (Индия) [15], У. Макей [13], В. Риверс [16], А. Фрайес и С. Фрайес [5], Р. Ладло [9, 10], Л. Блумфилд [2], Н. Брукс [3], Ч. Хокетт (США) [6], Э. Энтони [1], У. Рутерфорд [17], Р. Эллис [4], П. Скехан (Великобритания) [18] и др.

Так, Б. Кумаравадивелу (B. Kumaravadivelu) в своих научных трудах, включая книгу *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*, приводит подробную хронологию методических модификаций и событий, освещая опыт, накопленный в этой области педагогики методистами из различных стран мира [8]. Автор приводит характеристику трех методологических подходов к исследуемому вопросу: подход с ориентацией на собственно язык как предмет (объект) изучения (*Language-Centered Approach*), подход с ориентацией на потребности обучающегося (*Learner-Centered Approach*) и подход с ориентацией на овладение языком как конечный результат учебного процесса (*Learning-Centered Approach*).

При этом методический подход, ориентированный на язык как предмет изучения (*language-centered methods*), распространяется на методы, основанные на изучении грамматики языка. Назначением методов этой категории является создание для обучающихся возможности отрабатывать на практике применение заранее заданных грамматических конструкций посредством упражнений, выполняемых во время аудиторного занятия. Предполагается, что применение данного метода позволит обучающимся в итоге овладеть иностранным языком на основе грамматики и то, что – при необходимости общения во внеаудиторных условиях на осваиваемом ими иностранном языке – обучающиеся смогут делать это на основе ранее усвоенных материалов учебной программы.

Преподаватели, применяющие методику, ориентированную на собственно язык как предмет, или объект изучения (*language-centered method*), рассматривают процесс освоения языка как явление, основанное на накоплении знаний, продолжительность которого во времени можно предсказать, а следовательно, спланировать.

Методика с ориентацией на потребности обучающегося (*learner-centered methods*) объединяет методы, главной целью которых является удовлетворение в ходе учебного процесса потребностей и желаний обучающихся на основе моделирования ситуаций, часто встречающихся в их жизни. Основанные на этом подходе методы обучения призваны обеспечивать обучающихся возможностью применения на практике заранее отобранных и выстроенных в определенной последовательности лингвистических конструкций и коммуникативных составляющих (напр., для осуществления заданных действий или исполнения ролей) с помощью практической реализации методических приемов определенной целевой направленности или тематического содержания.

Преподаватели, использующие в своей работе данный методический подход, видят своей целью формирование у обучающихся навыков владения иностранным языком литературного уровня в сочетании с умением свободного общения в устной форме. При этом освоение языка происходит на основе фраз, а не отдельных слов, путем их практического применения в коммуникативном контексте различной тематики.

Сторонники методики, ориентированной на изучение языка, равно как и те, кто проповедует методику, ориентируемую на обучающегося, связывают процесс обучения с принципом накопления (знаний). Основное различие между этими двумя методическими подходами заключается в том, что применение методики с акцентом на язык предполагает накопление знаний, относящихся к грамматическим конструкциям, а методика, ориентированная на обучающегося, предполагает дополнение характерного для первой методики процесса накопления знаний приемами, связанными с ассоциативным усвоением материала на основе сочетания информации, воспринимаемой одновременно слуховой и зрительной памятью.

Методика, ориентированная на овладение языком (*Learning-Centered Methods*), объединяет методы, объектом которых является собственно процесс овладения языком как средством познания иноязычной информации и инструментом обмена ею. Этот процесс включает в себя приобретение необходимых умений и навыков применения языка на практике. Основанные на таком подходе методы преследуют цель создания обучающемуся условий, способствующих его взаимодействию с другими участниками учебного процесса на основе свободного общения в ходе решения конкретных практических задач смыслового или тематического характера во время аудиторных занятий. Одним из оснований для применения такого методического подхода является убежденность его сторонников в том, что решение любой задачи практического характера на иностранном языке способствует его усвоению в необходимой для обучающегося степени и преодолению психологических и технических трудностей, связанных с переходом с родного языка на иностранный.

При этом преподаватели, осуществляющие обучение иностранному языку, считают, что процесс овладения языком не является предсказуемым в части его продолжительности и зависит от целого ряда факторов, включая индивидуальные особенности обучающихся. В связи с этим, такой методический подход не предполагает подачу нового материала в учебной аудитории в форме заранее отобранного грамматического материала, а требует создания условий для непосредственного ролевого участия каждого обучающегося в практических действиях определенной смысловой наполненности, моделируемых во время аудиторного занятия. Преподаватели утверждают, что добиться максимальной эффективности учебного процесса можно только при условии, что объектом процесса является не собственно язык, а создание условий для его применения в качестве средства восприятия информации и осуществления определенных практических действий.

Б. Кумаравадивелу изучил такие методологические аспекты проблемы, как «особенности языка», а также проблемы, связанные с его овладением и преподаванием; «методологические подходы к обучению языку»; «предполагаемые тенденции в изменении методики обучения языку на фоне прогноза ожидаемых результатов» и др. При этом Б. Кумаравадивелу применяет понятие «метод» как «относящееся к методике», сформулированной и созданной специалистами в данной области, а понятие «методология» – как «олицетворяющее то, что фактически делает преподаватель во время аудиторного занятия с целью решения сформулированной им основной и сопутствующих ей второстепенных задач каждого конкретного аудиторного занятия как фрагмента учебного процесса» [8, с. 162]. На основании этого смыслового различия между понятиями «метод» и «методология» он делает вывод о том, что «метод» представляет собой понятие структурное, а «методология» – понятие процессуальное [8, с. 162].

У. Макей исследовал феномен метода и его значение в обучении иностранному языку [13]. Он впервые сформулировал понятия «анализ методики» (*method analysis*) и «анализ процесса преподавания» (*teaching analysis*). У. Макей утверждает, что любое смысловое значение слова «метод» должно, прежде всего, проводить четкую грань между тем, для чего изначально был предназначен учебник, и тем, чему с его помощью фактически учит преподаватель. Смысловое значение понятия «метод» не должно допускать путаницы между тем, что относится к содержанию текстовой информации учебных материалов и тем, что касается действий преподавателя, который эту информацию использует, то есть между собственно методом и той манерой, в которой фактически ведется преподавание материала, содержащегося в тексте учебника. Из этого следует, что анализ метода и анализ процесса преподавания – это два разных понятия, поскольку каждое из них относится к исследованию различных объектов. При этом, анализ метода относится к тому, как преподавание предусмотрено учебником, в то время как анализ процесса преподавания имеет отношение к конкретному объему работы, сделанной преподавателем во время аудиторного занятия [13, с. 138].

Концепция В. Риверс изложена в книге *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* [16], ставшая стандартом как для будущих, так и для действующих преподавателей. Автор раскрывает понятие «методология организации учебного процесса» и приводит методические рекомендации по вопросам, связанным с обеспечением активности обучающихся разных уровней подготовки, с методами оценивания качества учебных материалов, с эффективностью процесса проведения практических занятий. По мнению В. Риверс, превращение приобретенных знаний в разговорные навыки в истории педагогики не состоялось ввиду того, что процесс приобретения умений отличается от процесса их применения на практике в виде навыков [16].

Первым, кто в наше время сформулировал основу для понимания составных частей понятия «метод», был Э. Энтони (E. Anthony). Он предложил трехуровневую классификацию, состоящую из понятий «подход», «метод» и «методический прием» [1], сформулировал понятие «подход» как «совокупность взаимосвязанных положений, относящихся к сущности и роли языка, его преподавания и его освоения», дал характеристика языку как «собственно предмету преподавания» и утверждал «точку зрения, принцип и объект внимания ...» [1, с. 63–64].

Автор книги *Second Language Grammar: Learning and Teaching* У. Рутерфорд (W.E. Rutherford), относящийся к сторонникам «методического подхода с ориентацией на собственно язык как предмет изучения», утверждает, что повышение степени освоения языка происходит, главным образом, «по принципу накопления» [17, с. 4]. Под этим подразумевается отбор грамматических конструкций и лексических единиц, классифицируемых по частотности их применения и уровню сложности, а задача преподавателя заключается в том, чтобы каждый раз вводить в учебный процесс новую лексическую единицу и содействовать обучающимся в ее применении на практике, продолжая процесс до тех пор, пока они не доведут это умение до автоматизма.

Кроме того, «методическому подходу с ориентацией на собственно язык как предмет изучения» был посвящен целый ряд изданий. Так, в книге Нельсона Брукса (N. Brooks) *Language and Language Learning: Theory and Practice* [7] широко освещены различные аспекты теории языка, его преподавания и освоения обучающимися. Касаясь вопроса о предпочтении подражания чужей-либо речи перед осмысливанием услышанного, Нельсон Брукс (N. Brooks) отмечал, что неосмысленное применение стандартных фраз и грамматических конструкций на практике считалось наиболее важным компонентом техники преподавания иностранного языка, поскольку обучение на основе подражания чужой речи в противовес ее осмыслению, «позволяло воспользоваться возможностями памяти к восприятию смыслового значения фразы или грамматической конструкции в различных по смыслу и тематике текстах в случаях, когда бывает трудно понять ее значение на основе осмысливания ввиду дефицита времени» [3, с. 146].

А.С. Фрайес и С.С. Фрайес (Fries C.C. и Fries A.C.) в своей книге *Foundations of English Teaching* [5] приводят свод грамматических и лексических единиц, классифицированных в трех уровнях: начальном, среднем и высшем, а также рекомендации и предложения по созданию ситуативных диалогов, построенных на грамматике и лексике, которые соответствовали бы заданному уровню сложности в системе классификации. Существенно способствовала расширению области распространения слухо-голосового метода публикация в 1964 году книги Р. Ладо (R. Lado) *Language Teaching: A Scientific Approach* [10].

Видный языковед Л. Блумфилд (L. Bloomfield) в своей работе *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language* обращает внимание специалистов на важную роль практики в овладении иностранным языком, приводя такое утверждение: «Между знаниями о языке и владением им нет ничего общего. Владение языком – это не вопрос знания ... Это вопрос практики ... Все, что Вам необходимо, отработайте на практике, пока это не войдет в привычку» [2, с. 16]. Он также утверждал, что «освоить язык можно только путем переусердствования. Любые другие подходы оказываются бесполезными» [2, с. 12].

Американский языковед Ч. Хокетт (C. Hockett) является представителем этапа структурализма в лингвистике и последователем Л. Блумфилда. Посвятив образовательной деятельности в стенах американских университетов около пятидесяти лет своей жизни, Ч. Хокетт утверждал, что языку необходимо обучать не как науке или академической дисциплине, а создавать условия для овладения языком на практике в игровой форме [6].

Британский исследователь П. Скехан (P. Skehan) в своей книге *A Cognitive Approach to Language learning* приводит описание психолингвистических и когнитивных сторон процесса овладения иностранным языком, а также различия между педагогическими категориями универсального и индивидуального подходов к обучающимся [18].

Р. Эллис (Rod Ellis) в своей книге *Learning a Second Language through Interaction* [4] преследовал две цели: 1) внести свой вклад в теоретический анализ и практические исследования роли устного общения в процессе обучения языку, рассматривая ее не с позиций процесса организации учебного

процесса преподавателем, а с позиций процесса овладения языком обучающимся; 2) представить результаты своей преподавательской и научной работы, проделанной в период преподавания английского языка неанглоязычным студентам в Японии и Филадельфии (США). Основывая свои доводы на общепризнанном утверждении Э. Хэтч о том, что обучающиеся познают грамматику языка посредством общения на нем, а не учат грамматику для того, чтобы с ее помощью общаться, методисты разработали и проверили на практике свои теоретические выводы о том, каким образом и в какой степени акт общения как методический прием способствует овладению иностранным языком на подсознательном уровне.

На протяжении 80-х лет прошлого века некоторые методисты-теоретики экспериментировали с применением методических подходов, ориентированных собственно на процесс освоения языка обучающимися. К числу таких методических подходов относятся: «методика осмысленного восприятия» (*comprehension approach*), описанная Х. Уинницом (Н. Winitz) [20], «естественный подход», или прямой метод, (*natural approach*), который описали С. Крашен и Т. Террелл [7], «профильный подход» (*proficiency-oriented approach*), который был описан А. Омаггио [14], «коммуникативный подход» (*communicational approach*), описанный Н. Прабху [15], «лексический подход» (*lexical approach*), который описали М. Льюис [12] и Дж. Уиллис [18], а также «процедурный подход» (*process approach*), который описали М. Легутке и Х. Томас [11].

Последовательность «предъявление материала – отработка – применение на практике» ставит преподавателя в положение лица, полностью ответственного за аудиторную работу, поскольку, по словам П. Скехана (P. Skehan), ее бывает «довольно легко организовать, и, к тому же, эта работа тесно связана с целым рядом методических приемов, которые, ко всему прочему, позволяют эффективно работать с обучающимися в составе многочисленных учебных групп. Кроме того, применяемые методические приемы позволяют демонстрировать взаимоотношения между преподавателем и обучающимися, построенные на принципе подчинения последних первому на протяжении всего занятия, поскольку преподаватель всегда находится в центре всей аудиторной работы» [18, с. 94].

Обобщая результаты приведенного выше обзора и ознакомившись подробнее с различными методологическими подходами, предлагаемыми зарубежным учеными, следует упомянуть о существенном различии между наиболее эффективными из них в сравнении с отечественными подходами, суть которых заключается не в обучении языку как средству или инструменту обращения с информацией, а в его изучении как учебной дисциплины, что явно не способствует выработыванию у обучающихся навыков применения иностранного языка на практике.

Выводы. Таким образом, научный анализ проблемы методологических подходов к обучению иностранному языку, имеющийся в современной педагогической литературе и знакомство с соответствующими первоисточниками позволяют нам сделать следующие заключения:

1) современная зарубежная педагогическая наука накопила огромный методологический опыт обучения иностранному языку;

2) в практической педагогике Великобритании, США, Индии и других стран мира доказана профессиональная востребованность необходимости эффективного решения данной методологической проблемы;

3) проблема совершенствования методологических подходов к обучению иностранному языку обусловлена необходимостью вступления мирового сообщества в эру информационной цивилизации, преодоления коммуникационных барьеров, которыми являются иностранные языки;

4) требует переосмысления принятая в отечественной практике постановка задачи изучения языка как учебной дисциплины вместо овладения им как средством практического обращения с иноязычной информацией в устной и письменной форме;

5) рекомендуется ввести в практику повышение квалификации действующих и подготовки будущих преподавателей-филологов с целью приобретения ими навыков практического применения иностранного языка в повседневной жизни с целью последующей передачи своим учащимся приобретаемых навыков его применения вместо привычной передачи теоретических знаний о преподаваемом языке.

6) актуальность исследуемой нами проблемы не вызывает сомнения и требует своего дальнейшего изучения и развития.

Литература

1. Anthony E.M. Approach, method, technique. // English Language Teaching. 1963, No 17, pp. 63-67.
2. Bloomfield L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942, 16 p.

3. Brooks N. Language and language learning: Theory and practice (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace & World, 1964/1960, 263 p.
4. Ellis R. Learning a second language through interaction. Philadelphia: Benjamins, 1999, 255 p.
5. Fries C.C., & Fries A.C. Foundations of English teaching. Tokyo: Kenkyusha, 1961, 383 p.
6. Hockett C.F. A course in modern linguistics. New York: Macmillan, 1959, 621 p.
7. Krashen S.D., & Terrell T.D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA: The Alemany Press, 1983, 191 p.
8. Kumaravadivelu B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, 280 p.
9. Lado R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957, 141 p.
10. Lado R. Language teaching: A scientific approach. New York: McGraw-Hill, 1964, 239 p.
11. Legutke M., & Thomas H. Process and experience in the language classroom. London: Longman, 1991, 332 p.
12. Lewis M. The lexical approach. London: Language Teaching Publications, 1993, 202 p.
13. Mackey W.F. Language teaching analysis. Bloomington : Indiana University Press, 1965, 554 p.
14. Omaggio A.C. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle, 1986, 479 p.
15. Prabhu N.S. Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987, 11 p.
16. Rivers W.M. The psychologist and the foreign language teacher. Illinois: University of Chicago Press, 1964, 212 p.
17. Rutherford W.E. Second language grammar: Learning and teaching. London: Longman, 1987, 192 p.
18. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998, 324 p.
19. Willis D. The lexical syllabus. London: Collins Cobuild, 1990, 136 p.
20. Winitz H. (Ed.). The comprehension approach to foreign language instruction. Rowley, MA: Newbury House, 1981, 307 p.

УДК 372.881.1

Ли Сьюань

Хунаньский международный колледж бизнеса, Чанша, Китай

АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СТЕРЕОСКОПИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** В стереоскопической модели преподавания китайского языка как иностранного широкое применение находят сетевые аудио - и видеоматериалы. На основе классификации и анализа указанных материалов разработаны эффективные методы преподавания. Данные средства рассматриваются и как дополнительный материал к учебному пособию по изучению китайского языка.*

***Ключевые слова:** сетевое аудио и видео, содержание и классификация, модель стерео-преподавания.*

Li Siyuan

Hunan International Business Vocational College, Changsha, China

AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN THE STEREOSCOPIC MODEL OF TEACHING CHINESE

***Abstract.** In the stereoscopic model of teaching Chinese as a foreign language, network audio and video materials are widely used. Based on the classification and analysis of these materials, effective teaching methods have been developed. These language learning tools are also considered as an additional material for the manual on learning Chinese.*

***Key words:** network audio and video; connotation and classification; three-dimensional teaching model.*

摘要：网络音频视频在对外汉语视听说立体化教学模式下有着广泛地运用。因此，分析网络音频视频在其立体化教学模式下运用的相关问题，既是完善立体化教学模式的需要，也是提升任课教师执教能力的关键。本文旨在解析网络音频视频内涵及分类的基础上，从以下几个方面论述了网络音频视频的运用方法。即，作为课程资源而运用的网络音频视频、作为教学案例而运用的网络音频视频和作为教材补充材料、作为教学效果评估媒介而运用的网络音频视频。

关键词：网络音频视频，内涵及分类，立体化教学模式，

每一位从事对外汉语视听说立体化教学模式研究的任课教师都知道一个这样的事实，即网络音频视频对其教学效果有着重要影响。特别是在对外汉语立体化教学模式下，网络音频视频可以作为多重教学因素参与对外汉语视听说的教学实践。无论是作为一种有待于开发的课程资源，还是作为一种对外汉语教学的补充资料；无论是作为一种教学案例，还是作为一种教学效果评估的媒介，网络音频视频给予对外汉语视听说立体化教学模式的影响都不容研究者忽视。

探讨网络音频视频在对外汉语视听说立体化教学模式下的运用问题，首先应该明确“网络音频视频”的内涵，其次才能在此基础上，结合对外汉语视听说立体化教学模式探讨如何运用网络音频视频的教学问题。

一、网络音频视频及其分类

1、网络音频视频

网络音频视频并非是一个教学术语而是一个随着网络普及而诞生的名词。所谓的网络音频视频是指由网络服务商提供的、以各种媒体文件格式存在且可以随时点播、直播的音像资料。这也就是说，此处所论及的“网络音频视频”提供者是网络服务商。无论是其提供的有偿视频，还是其无偿提供的视频资料都是本次探究的对象；其次，网络音频视频是以各种文件格式存在的视频资料。无论是众所周知的AVI格式的文件，还是以RM、RMVB、FLV等格式存在的都可以看作是网络音频视频资料；最后，网络音频视频是可以随时点播或直播的资料。无论是点播，还是直播，下载、剪辑都是网络音频视频参与对外汉语教学的具体方式。

2、网络音频视频的分类

以网络音频视频参考对外汉语视听说立体化教学模式的具体作为为标准，可以把网络音频视频分成以下几类：

首先，课程讲解类网络音频视频。所谓课程讲解类网络音频视频是指针对于视听说对外汉语教学而存在于网络上的视频。这类视频突出的特点是针对性非常明确，即，所有的视频内容都是针对于视听说对外汉语的讲解而存在的。例如，国家精品课程网上有关视听说对外汉语课程的各类讲解视频，如，各位网友提供的可供P2P下载的相关课程讲解。

其次，技巧掌握类网络音频视频。视听说对外汉语课程的教学是以培养学生的语言运用技巧为核心任务，但是，能够培养学生对外汉语语言运用技巧的视频却非仅局限于针对视听说对外汉语课程的教学视频。或者说，从另一个层面分析，培养学生对外汉语的视、听、说能力还可能在其立体化的教学模式里借用其它的对外汉语教学视频。例如，旺旺网站提供的对外汉语语法讲解视频，例如沪江对外汉语网站提供的词汇讲解类视频，甚至是像对外汉语培训学校提供的对外汉语视频都能为提供学生的语言技巧而提供帮助。

再次，尚待开发类网络音频视频。网络上对外汉语视频是以多种形态、多种内容而存在的。虽然说视听说课程教学的任课教师很关注对这些视频的运用，但是，他们却没有精力与能力

把所有与视听说对外汉语教学相关的教学视频都运用于具体的教学实践。即使是被任课教师临时性地选用于视听说对外汉语教学的网络音频视频，也有很多值得任课教师在运用中重新开发的必要。

最后，借鉴创新类网络音频视频。网络音频视频运用于视听说对外汉语教学，特别是在其立体化的教学模式里得到切实的运用，这是一个不争的事实。但是，如何借鉴这些网络音频视频，如何根据这些网络音频视频的运用评估进行创新，也应该是对外汉语教师结合特有的教学对象重点关注。

二、网络音频视频的运用研究

1、网络音频视频：一种有待于开发的课程资源

在视听说对外汉语课程的立体化教学实践里，网络音频视频的运用还应该从课程资源开发的层面进行思考。众所周知，课程资源与教学实践之间具有如下的关系：课程资源的利用与开发和教学形成了相互需求、相互支撑的关系，课程资源的开发需要以有效教学目标为基本定位，有效教学研究也需要扩展到课程资源的开发以获得新的动力。因此，从课程资源的层面上，开发网络音频视频无疑是最为正确的选择。但是，课程资源开发却是一个相对较难的教学实践。因为，有许多研究者把课程开发的意义简单地定位为：开发课程资源的意义，往往被定位于促进学生发展、促进教学提升、促进学校特色的生成团，但对这种意义的描述却比较笼统，实践模式的探索不够。所以说，网络音频视频作为一种有待开发的课程资源，无论是对于视听说对外汉语的教学实践，还是对于其立体化教学模式的完善都具有重要的教学意义。

2、网络音频视频：一种难得的教学案例

网络音频视频还可以作为一种难得的教学案例出现于视听说对外汉语的立体化教学模式里。众所周知，任何一个学科的教学都是以“双主体”形式存在的教学活动。因此，在视听说对外汉语教学实践里，网络音频视频的案例性具有双重的意义。针对学生的对外汉语语言技巧学习而言，它可以作为视听说对外汉语学习的案例出现于特定的教学之中。例如，上边提到的课程讲解类网络音频视频就是如此。在另一个层面上，网络音频视频教学案例性的意义还存在于任课教师的层面上。正如传统教学理论所言“教学相长”所说的那样，任何一个教学过程，都是师生共同学习的过程。因此，网络音频视频还可以作为提升任课教师执教能力的案例出现于立体化的教学模式之内。例如上边提到的借鉴创新类网络音频视频就是如此。无论是彼此的借鉴，还是任课教师在运用中的创新，都能够提升任课教师的执教能力。关于这一点，有研究者这样论述：教师使用案例教学法有利于提高学生的表达能力，培养学生交流和合作的意识，有利于帮助学生理解和巩固所学的理论知识。并且，在教学实践中，教师针对运用案例教学法存在的问题，通过营造氛围、多法组合，可以提高课堂教学的实效。

3、网络音频视频：视听说对外汉语教材的补充材料

在视听说对外汉语的立体化教学模式里，网络音频视频还可以作为视听说课程教材的补充材料进入其立体化的教学模式之中。众所周知，任何一个学科教材的编写都几乎滞后于学生的就业需求。因为，教材从其编写、出版，到其完全进行课堂教学实践这需要一个很长的周期。因此，面对学生的就业需求，任课教师就可以选择一些对教学有积极影响的网络音频视频补充教材欠缺。

4、网络音频视频：教学效果评估的媒介

网络音频视频还作为一种评估的媒介进入视听说对外汉语立体化的教学模式。众所周知，为了完善立体化教学模式，为了获取相关教学效果的反馈信息，任课教师可以把网络音频视频作为一种评价媒介使其运用教学评估实践。因为，这种网络音频视频内容具有与时俱进的特点，因而，以其评估媒介的教学评价及其结果更能反馈教学的真实情况。从另一个层面分析，作为教学效果评估媒介的网络音频视频也是参与其立体化教学模式实践的表现。因而，在谈及网络音频视频与其立体化教学模式问题的时候，不能把研究的眼光仅仅局限于特定的课堂教学。

总之，网络音频视频对听说读写立体化教学模式的运用与完善有着重要的影响。但是，探讨这种影响的关键是对网络音频视频内涵的理解以及对网络音频视频的正确分类，从而确保在教学运用中顺利进行。

参考文献

1. 方舟，个别化学习的概念途释及其构架，《电化教育研究》，2002(03)；
2. 项国雄、周勤，《多媒体课件设计基础》，北京：高等教育出版社，2001(07)；
3. 祝智庭，《现代教育技术走向信息化教育》，北京：教育科学出版社，2002(03)；
4. 张廷凯，基于课程资源的有效教学研究[J]，课程·教材·教法，2012(05)；
5. “中小学课程资源开发的研究与实验”课题组，校本课程资源开发指南[M]，北京：人民教育出版社2001；
6. 喻问琼，案例教学法在实践运用中的问题及对策[J]，教育理论与实践，2011(21)。

УДК 951.081.5/.098

Фэйсян Янь

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ВЛИЯНИЕ КОНФУЦИАНСТВА НА ПРОЦЕСС МОДЕРНИЗАЦИИ КИТАЯ

Аннотация. Модернизация – это процесс социальных изменений, в ходе которых происходят быстрые качественные преобразования в соответствии с имеющимся планом развития страны. Цивилизации и культуры оказывают важное влияние на процесс модернизации. Исследование влияния культуры на процесс модернизации имеет большое значение. Процесс модернизации КНР привлекает внимание исследователей и широкой публики по всему миру. В Китае, конфуцианство является наиболее влиятельной, традиционной культурой. В данной статье представлен анализ влияния конфуцианства на процесс модернизации Китая.

Ключевые слова: модернизация, Китай, конфуцианство, традиционная культура, влияние.

Feixiang Yan

Kazan Federal University, Kazan, Russia

THE INFLUENCE OF CONFUCIANISM ON THE PROCESS OF CHINESE MODERNIZATION

Abstract. Modernization is a process of social changes, during which rapid qualitative changes occur in accordance with the country's current development plan. Civilizations and cultures have an important influence on the modernization process. The study of the influence of culture on the modernization process is of great importance. The process of modernization of China attracts the attention of researchers and the general public around the world. In China, Confucianism is the most influential and traditional culture. This article presents an analysis of the influence of Confucianism on the modernization of China.

Key words: modernization, China, Confucianism, traditional culture, influence.

儒家文化对中国现代化的影响

摘要：现代化是发展中的社会为了获得发达的工业社会所具有的一些特点，而经历的文化与社会变迁的过程。每个文明和文化都对其现代化发展有着重要的影响。研究文化对现代化进程的影响有着重要的意义。

中国的现代化进程一直吸引着世界学者的研究目光，在中国，儒家思想是中国影响最大的流派，也是中国古代的主流意识。本文将论述儒家思想的基础上，讨论它对中国现代化进程的影响。

关键词：现代化，中国，儒家思想，传统文化，影响

现代化常被用来描述现代发生的社会和文化变迁的现象，根据马格纳雷拉的定义，现代化是发展中的社会为了获得发达的工业社会所具有的一些特点，而经历的文化与社会变迁的，包容一切的全球性过程。一般而言，现代化包括了学术知识上的科学化，政治上的民主化，经济上的工业化，社会生活上的城市化，思想领域的自由化和民主化，文化上的人性化等。

中国的现代化进程一直吸引着世界学者的研究目光。俄罗斯学者 Vinogradov 在其著作《中国的现代化模式》中指出，二战之后，世界各国的现代化进程已经由社会发展自发需要主导转变为现代政府主导，随着这种改变，早期西方现代化进程形成的理论模式已经不再适用描述后期世界各国的现代化进程，而不同的文明和文化对现代化都有重要的影响，西方文明主导下的现代化理论对东方国家的发展也同样缺乏指导性。中国在现代化的道路上一直在探索更加适合自己国情的发展模式，研究传统文化对现代化进程的影响无疑具有重要的意义。本文将着重论述儒家思想对中国现代化的影响。

儒家思想是中国影响最大的流派，也是中国古代的主流意识。儒是先于孔子而存在的，在古代是一种职业从业者的名称。《周礼》有：“儒，有六艺以教民者”（“六艺”：礼、乐、御、射、书、数）。所以儒和师总是联系在一起的。孔子是以“六经”为教本，“六经”即《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》。六经中没有《乐》，所以又称“五经”。儒除从事于教育外，还从事于相礼的活动，周人特别讲究礼，人们的一行一动都有一定的礼仪规定，儒便是专门从事掌礼的人。在春秋中叶以前，儒大概是官吏中的一种成员，后来逐渐流散在社会上，以教育和相礼为业，孔子便是其中的佼佼者。这个学派所以称之为儒，显然与儒这种职业有关。

这种职业起源，使得孔子创立学说的初始将目光放在了教育和礼仪这两项上。“有教无类”“尊师重礼”是儒家思想的重要部分。在此基础上逐渐形成了以“仁”为核心的伦理道德体系。这一体系包含了“三纲五常”的阶级秩序观念，以及孝、弟（悌）、忠、恕、礼、知、勇、恭、宽、信、敏、惠的道德观念。在政治思想上则推崇以礼治国和以德治国。儒家的“礼治”主义的根本含义为“异”，即贵贱、尊卑、长幼各有其特殊的行为规范。只有贵贱、尊卑、长幼、亲疏各有其礼，才能达到儒家心目中君君、臣臣、父父、子子、兄友、弟悌、夫夫、妇妇的理想纲常社会，它是以维护宗法等级制为核心，如违反了“礼”的规范，就要受到“刑”的惩罚。除此之外，儒家相信“人格”有绝大的感召力，重视人的特殊化，重视人可能的道德发展，重视人的同情心，把人当作可以变化并可以有很复杂的选择主动性和有伦理天性的“人”来管理统治的思想，所以在此基础上便发展为“为政在人”、“有治人，无治法”等极端的“人治”主义。

儒家的政治理想是内圣外王之道，这个理想的政治模式就是儒家所谓的“王道政治”，王道指古圣王之道，是依王者之道从事的政治，是指尧、舜、禹、汤、文、武、周公、孔子一脉相承的治国平天下之道。在儒家为知识分子所设计的修身——齐家——治国——平天下的政治道路中，个人的修养、修身养性始终是全部社会问题的中心和出发点。儒家要求知识分子以内化的道德力量来约束自己、塑造自己的完美人格，直至圣人的境界。孟子又称王道政治为“仁政”，要点在于保民、爱民，行德和服民心。王道政治主要包含了天下归往的为民思想，法天而王的天人思想以及大一统的尊王思想。

在经济与教育的关系上，孔子主张“先富后教”，由于当时生产力水平低下，迫切需要劳动人手，因此，孔子认为治理国家，首先要增加人口，有了劳动人手才能耕田、生财，小民才能富裕，君主才能富足。孔子教育的目的很明确：一方面，他要为贵族培养一批有学问的优秀人才，希望他们参与政治，实现复兴周礼的理想；另一方面，通过对小民的道德教化，使小民心悦诚服地接受统治。这种思想使得孔子非常轻视体力劳动和生产知识。

从这些思想体系中，我们不难看出，儒家思想在根本上是为统治阶级服务的，这使得儒家思想

成为中国古代社会最主要的统治思想.在漫长的历史发展过程中,这些观念已经逐渐内化为社会传统思想的重要组成部分,对中国产生了深远的影响.它使中国封建社会制度异常稳固,一度帮助中国在封建社会时代发展远超世界其他国家,使得中国的封建社会历史也特别漫长.在其后的现代化过程中,儒家思想究竟扮演了什么角色,我们不妨从以下几个方面来分析.

首先,儒家思想的伦理纲常秩序,以及“礼治”“大一统”等思想,使中国更容易形成统一的中央集权国家.统一这个思想可以说深入人心,在历史长河以及近现代历史进程中,统一始终是统治者追求的.这也使得中国在十八十九世纪虽然经过漫长的军阀混战,抗日战争,国共两党斗争内战,最终仍然走向了统一,因为没有一位领导者愿意做“历史的罪人”,这一点同时还和儒家思想对知识分子个人修养,道德要求相关.

统一的国家在现代化进程中无疑是非常有帮助的,可以更合理的优化分配资源,集中力量办事.在一个统一的中央集权国家内部,政策的上通下达也更加顺利,但是一个幅员辽阔人口众多的国家对统治者也提出了更高的执政能力要求.

第二,王道政治所包含的仁政思想,以及儒家思想的道德观,使中国天然爱好和平,重视社会稳定和谐.在中华人民共和国成立后,“稳定压倒一切”一度成为政治口号之一.一个稳定的内部和外部环境,给中国社会发展,经济提高,科学研究等提供了良好的基础,成为中国现代化进程的重要保障.

第三,“有教无类”“尊师重礼”形成了中国重视教育的传统,这对现代教育的发展也提供了基础.人才是现代化的中坚力量,重视教育在现代化进程中,为人才的培养提供了保障.

第四,“仁”的思想核心,重视每一个个体的发展,为现代化过程提供了一个人文主义的大背景.

第五,以德治国的思想是世界极少数将道德与政治联系起来的理论,它讲究“教化”比惩罚更重要,它对知识分子本身有着修身养性从而达到内圣外王的高要求,比单纯的制度维系更稳固.同时又区别于世界其他国家由宗教信仰所倡导的道德,不会形成宗教国家,这对中国形成良好科学的宗教环境,具有非常大的促进作用。

当然,凡事有利有弊,受限于历史时代,孔子所创立的儒家学说很多已经不适于新的历史时期,对现代化产生了阻碍作用.

第一,伦理道德秩序深入人心,它的影响已经在中国扎根,这在使中国这样一个统一的大国在政策推行执行中更有利之外,同样形成了非常严重的“官本位”思想.在实际工作中,很容易造成官僚主义,这对政府做出科学决策是非常不利的,同时也阻碍政治现代化进程.同时,这种秩序本身不利于社会的公平民主。

第二,人治思想,“为政在人”、“有治人,无治法”等极端的“人治”主义,不利于制度化、法治化管理.

第三,轻视生产知识,使中国在漫长的封建历史时期始终没有形成强有力的自然科学体系,直接造成了十八世纪的落后和生产力的低下.

第四,森严的等级秩序中,对社会各个行业也划分了三六九等,商业成为末端,重农轻商,这使中国的资本主义萌芽特别薄弱,中国是在外部侵略内部混乱的环境下被迫开始的现代化进程.

第五,以礼治国等思想使得中国非常讲究规矩,所谓无规矩不成方圆,这虽然有助于社会秩序的维护,但是在这种环境中成长起来的人,创新能力往往缺失,不容易打破常规,这在学习新事物中是一个非常不利的因素.

儒家思想作为中国的传统,其影响力不可同日而语,中国的现代化道路受其文化的影响也是根深蒂固的,在新的历史时期,研究传统文化的内涵和外延及其在社会的影响,“取其精华去其糟粕”才能更好的促进现代化的发展.

文献

1. 王新婷 金明娟 姚晚霞. 中国传统文化概论[M]. 北京:中国林业出版社2004.8
2. (美) 吉尔伯特·罗兹曼. 中国的现代化[M]. 江苏:江苏人民出版社2010.7

3. (美)列文森著,郑大华 任菁译. 儒家中国及其现代命运[M]. 北京: 中国社会科学出版社2000
4. 路笃盛. 儒家学说与中国现代化进程[M]. 北京: 中央社会主义学院学报第九期54页2001年9月
5. 赵建民. 中国传统文化与日本的现代化——兼析日本现代化进程中儒家思想之影响[J]. 东南文化, 1991(z1):3-8.
6. Виноградов А.В. Китайская модель модернизации. Поиски новой идентичности. – М.: НОФМО, 2008. – 363 с.

УДК 81'366

Ю. Хисияма

Токийский университет иностранных языков, г. Токио, Япония

Г.А. Набиуллина

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПО КАТЕГОРИЯМ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ СУБСТАНТИВИРОВАННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТАТАРСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье рассматриваются история изучения и особенности склонения аффиксов принадлежности субстантивированных прилагательных. Исходя из изученного материала, можно констатировать, что сопоставительное исследование форм принадлежности прилагательных в татарском и башкирском языках позволило выявить семантико-морфологические схожести ее проявления.

Ключевые слова: татарский язык, башкирский язык, аффиксы принадлежности, имя прилагательное, субстантивированное прилагательное.

Y. Hishiyama

Tokyo University of Foreign Studies, Tokyo, Japan

G.A. Nabiullina

Kazan Federal University, Kazan, Russia

THE DECLENSION OF POSSESSIVE AFFIXES TO SUBSTANTIVIZED ADJECTIVES IN THE TATAR AND BASHKIR LANGUAGES

Abstract. The article deals with the history of studying and the features of the declension of possessive affixes to substantivized adjectives. Proceeding from the material studied, it can be stated that a comparative study of the forms of adjectives in the Tatar and Bashkir languages allowed us to identify the semantico-morphological similarities of its manifestation.

Key words: Tatar language, Bashkir language, affixes of affiliation, adjective, substantivized adjective.

ТАТАР ҺӘМ БАШКОРТ ТЕЛЛӘРЕНДӘ ИСЕМЛӘШКӘН СЫЙФАТЛАРНЫҢ ТАРТЫМ БЕЛӘН ТӨРЛӘНҮ МӘСЬӘЛӘСЕ

Тартым категориясе — татар теле һәм гомумән төрки телләргә хас булган үзенчәлекле грамматик категория. Бу категория предметның нинди дә булса затка караганлыгын белдерә. Төрки тел белемендә I һәм II зат тартым формалары, кагыйдә буларак, өч типка бүленә дип аңлатыла: Беренчесе – тартым кушымчалары ярдәмендә генә (синтетик ысул); дәфтәр-ем, дәфтәр-ең, дәфтәр-ебез, дәфтәр-егез. Икенчесе – иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартымсыз исем белән (аналитик ысул); минем дәфтәр, синең дәфтәр, безнең дәфтәр, сезнең дәфтәр. Өченчесе – иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартым кушымчалы исем белән (аналитик-синтетик ысул); минем дәфтәр-ем, синең

дәфтар-ең, безнең дәфтар-ебез, сезнең дәфтар-егез. III зат формасы, I һәм II затныкыннан аермалы буларак, ике генә ысул белән белдерелә: тартым кушымчалары *ярдамендә генә (синтетик ысул)*; аның дәфтәре. Иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартым кушымчалы исем белән (аналитик-синтетик ысул); дәфтәре.

Татар тел белемендә, сыйфат сүз төркеменен, исемләшкәндә, тартым кушымчаларын кабул итүенә беренчеләрдән булып Г.Алпаров һәм соңрак В.Хангилдин, Д.Тумашева һ.б. игътибар иткәннәр. В.Н.Хангилдин, сан белән бергә, сыйфатның, исемләшеп, килеш һәм тартым кушымчаларын кабул итүе турында искәrmәдә генә яза. Автор фикеренчә, “сыйфат һәм санны аерым сүз төркеме буларак характерлаганда, тартым һәм килеш белән төрләнеш аларны төсмерләргә хезмәт итмиләр”. Галим, аларны исемләшкән сүzlәр дип карау белән чикләнгән, сыйфатның тартым кушымчасын алуы турында жентекле итеп тасвирламаган [6].

З.М.Вәлиуллина, К.З.Зиннәтуллина, М.А.Сәгыйтов, сыйфатның төп билгеләреннән башка сыйфатка хас булган тагын ике билгенең берсе итеп, сыйфатның исемләшүен күрсәтеп, III зат тартым белән төрләнгән үрнәкне бирә. Аларның фикеренчә, “Кайбер очракларда сыйфат, сыйфатланмыштан (исемнән) башка килеп, исем мәгънәсендә кулланыла, килеш, тартым белән төрләнә, берлектә һәм күплектә килә, ягъни сыйфат исемләшә” [1, с. 62].

Д.Г.Тумашева исә, сыйфатның исемләшү үзенчәлекләренә шактый жентекле аңлатма бирә. Ул, сыйфатланмыштан башка килгән сыйфатларның жиңел исемләшүләре, һәм сыйфатланмышның грамматик категорияләрен үзләренә кабул итеп, килеш, тартым, сан белән төрләнүләрен аңлату белән генә чикләнмәгән, исем кебек кулланылган сыйфатларның өч төре: исем-сыйфат мәгънәсе аерылып житмәгән сүз, исемләшкән сыйфат, һәм сыйфаттан барлыкка килгән исем бар икәннен “кара” сүзе мисалында аңлата, шулай итеп ул исем белән сыйфат мөнәсәбәтенең катлаулы икәннен күрсәтә [5, с. 62-64].

“Татар грамматикасы” хезмәтендә сыйфат, субстанцияләнгәндә, исем үзенчәлекләрен алып, килеш, тартым белән төрләнә, берлектә һәм күплектә килә, исемнең синтаксик функцияләрен үти, дип язылган, III зат тартым белән *төрләнгән үрнәк бирелә: Әйбернең яңасы яхшы, дусның искесе яхшы* (мәкаль) [4, с. 67].

Ф.М.Хисамова, сыйфатларның сыйфатланмышларыннан башка килеп исемләшүләрен, һәм бу очракта аларның нәкъ исемнәр кебек төрләнә башлауларын “контекстта исемләшү” дип атап, күбрәк контекстка игътибар итә [8, с. 115]. Автор, *кулмәкнең яңасы, алманың кызылы, кызларның матуры* мисалларын биреп, сыйфатның үзе ачыклаган сүздән (гадәттә, иялек килешендә була һәм сыйфаттан алда килә) ераклашып, исемнәр кебек, килеш, тартым белән төрләнәп килә алуын исемләшкән сыйфатның үзенчәлекле кулланылышы итеп күрсәтә. Мондый төзелештә сыйфат ачыклаган исем күрсәтелмәскә дә мөмкин булуына, шул исем контекстан аңлашылуына да игътибар ителә [8, с. 115-116].

Ч.М.Харисова, сыйфатларның исемләшүе турында “сыйфатланмыштан башка килгәндә яки сыйфат белән сыйфатланмышның урыннары алышынганда, сыйфатлар исем шикелле килеш һәм тартым белән төрләнә, берлек яки күплек санда килә” дип яза, III зат берлек сандагы тартым белән төрләнгән мисалны да бирә: *Китapның калыңрагы укучыларның күңеленә хуш килде*. [7, с. 35].

Башкорт тел белемендә, сыйфат сүз төркеменен тартым белән төрләнүенә азрак игътибар ителә. “Грамматика современного башкирского литературного языка” хезмәтендә, башкорт телендә сыйфатлар сыйфатланмышсыз кулланылганда субстанцияләнәп, сан, килеш, тартым кушымчаларын кабул итеп, ия функциясендә килә дип аңлатылса да, тартым белән төрләнгән мисаллар китерелмәгән [2, с. 170].

М.В.Зәйнуллин, исемләшкән сыйфатлар турында аңлаткан өлештә, III зат тартым кушымчаларын алган үрнәкләрне китерсә дә, сыйфат сүз төркеменен тартым белән төрләнү үзенчәлегенә аерым аңлатма бирмәгән: *Бәләкәйерәге бигерәк үткер булып сыкты*. (“Агизел”) *Ямгыр йыуа япрактарзың һарыларын, йәшгәдәрен*. (М.Кәрим) *Олоһо күрмәй, бәләкәйе белмәй*. (мәкаль) [3, с. 50, 51].

Шулай итеп татар һәм башкорт тел белемендә галимнәр, сыйфатның, исемләшеп, тартым белән төрләнүенә игътибар иткәннәр. Шулай да, исемләшкән сыйфатларның I һәм II зат тартым белән төрләнгән үрнәкләрен биргән һәм шуның үзенчәлекләрен аңлаткан фәнни хезмәtlәр, тикшеренүләр табылмады.

Жыелган үрнәкләрдән күренгәнчә, татар һәм башкорт телләрендә исемләшкән сыйфатлар I һәм II зат тартым белән дә төрләнә. Мәсәлән: *Арада иң акыллыбыз* (Аманулла). *Әллә мин иң матурыгыз түгелме?* (әкият). *Атаң-әсәң, һөйгән сибәрәң* (М.Кәрим). I зат берлек тартым кушымчаларын алган кайбер сыйфатлар эмоциональлек төсмерләре арттырылган эндәшү сүzlәре буларак шактый еш кулланыла: *Тукта әле, матурым, тукта* (Т.Галиуллин). *Әсәйем, кәзәрлем һин миңең!* (Р.Янбулатова).

Төрле сүzlәргә *-дагы, -рак, дай, -лы/-сыз* (баш. *-дагы, -ырак, -дай, -лы/-һыз*) кушымчалары ялганып ясалган сыйфатлар да, исемләшкәндә, *тартым кушымчаларын кабул итәргә мөмкин: Өйдәгеләрәң нәрсә диде?* (вакытлы матбугат). *Ата-әсәнән төрлө әйбер таптырыу, кыйбатырагын алдыртырга тырышыу орагы азмы ни?* (вакытлы матбугат). *Егетләренәң сіндәйләрен* эзлим (жыр).

Тартым формаларына килгәндә, сыйфат сүз төркемендә синтетик форма иң актив кулланыла. Бик күп булмаса да, аналитик-синтетик форма да кулланыла: *Син минем кадерлем булырсың, эжаным* (К.Тинчурин). *Безең матурзарыбыз, безең батырзарыбыз* (вакытлы матбугат). I һәм II затта аналитик форма бөтенләй кулланылмый.

Тикшеренүләребезгә нәтижә ясап шуны әйтергә кирәк: *зат алмашлыгы яки предмет кирәкмәгән шартларда синтетик форма кулланыла. Зат алмашлыгы яки предмет кирәкле шартларда аналитик-синтетик форма кулланыла, I һәм II затта аналитик форма, ягъни тартым кушымчалары кыскартылган форма исем тибындагы сүзләрдә кулланылса, исемләшкән сыйфат тибындагы сүзләрдә мөмкин түгел. Аналитик форманың исемләшкән сыйфатларда кулланылмау сәбәбен тартым кушымчаларының кирәге зурмы-юкмы икәнлегә белән аңлатып була.*

Әдәбият

1. Вәлиуллина З.М., Зиннәтуллина К.З., Сәгыйтов М.А. Хәзерге татар әдәби теле морфологиясе. – Казан: КДПИ, 1972. – 206 б.
2. Грамматика современного башкирского литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 495 с.
3. Зәйнуллин М.В. Хәзерге башкорт әзәби теле: морфология. — Өфө: БДУ, 2002. — 388 б.
4. Татар грамматикасы. Т.II. Морфология. – Казан: Татарстан фәннәр академиясе, 2002. – 448 б.
5. Тумашева Д.Г. Хәзерге татар әдәби теле: Морфология. – Казан: Тат.кит. нәшр., 1978. – 221 б.
6. Хангилдин В.Н. Татар теле грамматикасы. – Казан: Тат. кит.нәшр., 1959. – 642 б.
7. Харисова Ч.М. Хәзерге татар әдәби теле морфологиясеннән лекцияләр. – Казан: Татар дөләт гуманитар-педагогика университеты, 2010. – 128 б.
8. Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе. – Казан: Мәгариф нәшрияты, 2006. – 335 б.

УДК 811.581

Ли Чжэньвень

*Хунаньский педагогический университет, Чанша, Китай
Институт Конфуция, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ОДНОСЛОЖНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ТЕМПЕРАТУРУ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В этой статье рассматриваются прилагательные со значением температура, которые имеют как основные (прямые), так и переносные значения. Данная статья классифицирует односложные прилагательные, обозначающие температуру в современном Китайском языке, такие как «жаркий», «горячий», «теплый», «комфортный», «холодный» на две категории, теплая категория и холодная категория. В статье дается анализ основных и переносных значений прилагательных, обозначающих температуру, в обеих категориях соответственно, выявлено, что понимание данных прилагательных зависит от теории человеческого фактора.

Ключевые слова: основные (прямые) значения, переносные значения, теории человеческого фактора.

Li Zhengwen

*Hunan Normal University, Changsha, China
Confucius Institute in Kazan Federal University, Kazan, Russia*

THE STUDY OF SEMANTICS OF ONE-SYLLABLE ADJECTIVES OF TEMPERATURE IN MODERN CHINESE

Abstract. Adjectives of temperature have their basic meanings and figurative meanings as well. This article classifies one-syllable adjectives of temperature in contemporary Chinese such as “scorching” “hot” “warm” “cozy” “cool” “cold” into two categories, the warm category and the cold category. It analyzes the basic meanings and the figurative meanings of temperature adjectives of both categories respectively, stating that the understanding of temperature adjectives depends on Human Centered Theory.

Key words: basic meaning, figurative meanings, Human Centered Theory.

摘要：温度形容词不仅具有基本义，即温度义，而且具有转义，即隐喻义。本文把现代汉语单音节温度形容词“烫”、“热”、“温”、“暖”、“凉”、“冷”分为“暖区域”和“冷区域”两个大的区域，并对每一区域的温度形容词的基本义和隐喻义分别进行分析和探讨，并提出，温度形容词语义的生成和理解都是基于“人本中心论”的观点的。

关键词：基本义，隐喻义，人本中心论.

1. 引言

现代汉语温度词可以表现为名词、动词或形容词，而形容词又可分为单音节词和双音节及多音节词两大类，本文把单音节温度形容词作为研究对象，是因为现代汉语单音节温度形容词是一类相对较为封闭的词汇，它主要包括“烫”、“热”、“温”、“暖”、“凉”、“冷”等六个形容词。在这一相对封闭的系统内，我们能够对每一个词的基本义和认知义进行较为系统的分析。

国内语义学界对于温度形容词的语义还较少涉及，仅有的一点对这类词的认知语义的讨论散见于汉外对比的研究中（彭传薇，2009；张媛，2012）。这些研究还远远没有探究到温度形容词的全部语义，特别是对温度形容词的基本义，即温度义，目前还没有任何的可借鉴的成果。而温度形容词的语义研究至少有两方面的意义：一、温度形容词和颜色词都是语义较为难以确定的词，具体的温度和某一温度词的对应与颜色波长和颜色词的对应一样很难确定，因此自然语言使用者在对其的选择过程中有着相当复杂的心理机制。因此，在温度词研究中的第一个问题就是寻找不同温度范畴与温度形容词的语言学的（首先是语义学）的相关性。二、温度形容词是一类语义模糊的词，“烫”与“热”、“热”与“暖”、“冷”与“凉”的界限都是不清晰的。在某一具体温度下，一些人可能认为是“冷”，但有人可能就认为是“凉”。显然，对于温度形容词语义的判定和对于某一词汇的选择很大程度上都取决于说话人的态度和立场，即“人本中心论”的观点，本文也将从这一立场出发，对温度形容词的基本义和认知义进行描写和细分。文章第二小节将论述现代汉语单音节温度形容词的基本义，第三节将论述它们的认知义，即隐喻义。

2. 现代汉语单音节温度形容词的基本义

根据基本义，现代汉语单音节温度形容词可以分为“暖区域”和“冷区域”两类，“暖区域”形容词包括“烫”、“热”、“温”、“暖”，其中“温”和“暖”的基本义相近，只是搭配不同，我们把这两个词的语义放在一起描写，所以“暖区域”温度形容词的语义可分为三个部分，即1）“烫”的语义；2）“热”的语义；3）“温”和“暖”的语义。“冷区域”温度形容词的语义分为两个部分：1）“凉”的语义；2）“冷”的语义。

2.1 “暖区域”温度形容词

2.1.1 “烫”的语义

“烫”在现代汉语中表示“温度高的物体与皮肤接触使感觉疼痛”（《现代汉语词典》1329页）。与“烫”搭配的名词多是一些自身温度特别高或具有烧灼感的事物，如太阳、火等，这些物体又可以使其他的一些自身不发热的物体变热，如太阳可以使空气、风、石头、沙滩、金属、屋檐等的温度升高，火可以点燃松油、蜡烛，还可以为人类烧制食物和水。

而“烫”与它的近义词，如“温”和“暖”最大的区别就在于，“烫”一定是高于人体温度的。现代汉语中常有“滚”来说明它的程度，“滚烫”甚至是超出了人能够承受范围的高温。温度形容词中“烫”、“温”和“暖”以及“冷”的语义都是相对于人体的温度而言的。除了“烫”以外，“温”和“暖”指与人体温度接近，而“冷”则一定是低于人体的温度。

因此，人体温度就形成了温度形容词确定的一个界限，从语言学的角度来说，这个界限是

非常可靠的，因为人体的正常温度是基本恒定的，这一点有利于温度的分区。基于人体温度的界限，人类对“烫”的语义界定表现出一定的智慧，即“烫”是对物体温度与人体温度比例的一种检验。因此在现代汉语中有“额头很烫”、“水很烫”、“滚烫的双唇”，而没有“海洋很烫”等，因为生病或情绪激动可能使某个人身体的温度高于正常体温，火也可以使水的温度高于人的正常体温，而无论是内在的还是外在的因素都不可能使“海洋”的温度超过人的正常体温。

当然这种“烫”一定要通过人的皮肤或某一个触觉器官如手（滚烫的熨斗）、脚（滚烫的沙滩）、嘴（水很烫）等来感知和表现。因此，现代汉语温度形容词“烫”的语义确定是基于一种人本中心论的视角的，它有赖于持该语言的人对于自身温度和所指事物温度的认知和感受，是一种相对的语义范畴。请看下例：

- (1) 在救助站餐厅里，皮发枝吃着滚烫的水饺，很是感慨。
- (2) 滚烫的熔岩伴随着火焰沿水平方向飞出。

2.1.2 “热”的语义

现代汉语温度形容词“热”首先也表示一种高于人体温度的温度区域，而该词的另一个重要的语义特征是指所指物体的高温可以通过空气和某种中介物而感觉到，并且给人造成不愉快的感觉，如“我很热。”

使人感到“热”的源头可以有很多，如“太阳”、“暖气”、“火苗”、“壁炉”等。当“热”能够通过某种中介物而被感知的时候，“热”描写的就是一种使人不舒服的感觉。“热”透过某一空间而传递到人的身上，人也有了变热的感觉。因此，“热”与“烫”不同，它还可以与表示中介物和空间的名词搭配，如“热风”、“热空气”、“炎热的沙漠”、“炎热的草原”等。请看下例：

- (3) 十多人挤在一间铁皮房里，仅靠一部摇摆的电风扇吹着微弱的热风，晚上十多点下班也没水冲凉。
- (4) 这里虽然很热，但最热的月份平均气温并不太高。

2.1.3 “温”和“暖”的语义

现代汉语的“温”和“暖”在温度上要低于“烫”和“热”，它在一定程度上指温度接近于人体的正常体温，这两个词的基本语义可以理解为“与人的体温基本相符或在人体能够承受范围内的温度，它给人一种舒适和愉快的感觉。”

这一语义也使我们能够把与“温”和“暖”搭配的名词分为两类，一类表示物体本身的温度与人体温度接近，如：“温暖的空气”、“温水”等，在这一范畴下，“温”和“暖”的语义特征与“烫”有其相似性；另一类指人能够承受所指物的温度，如“温暖的天气”、“温带气候”、“温暖的季节”、“温暖的冬天”等，在这一范畴下“温”和“暖”的语义特征又与“热”存在着某种相通之处。

当然，这两类语义特征又是紧密相关的，人通过触觉感知外界物体的温度（第一类语义特征），而这一温度（第二类语义特征）又停留在人体中，给人以舒适的感觉。

上文曾提到“热”可以和表示空间和处所的名词搭配，而“温”和“暖”与空间处所名词搭配时却存在着下列现象：可以与说话人紧密相关的空间处所名词搭配，却不能与说话人感到陌生的或不相关的名词搭配，如：我们可以说“温暖的国度”、“温暖的地区”，却不能说“温暖的沙漠”、“温暖的森林”等。请看下例：

- (5) 在秋天，所有燕子都向温暖的国度飞去。
- (6) 温水能治疗神经炎、关节痛。热水能促进血液循环，并有发汗作用。

2.2 “冷区域”温度形容词

应该说，“冷区域”温度形容词的语义比“冷区域”温度形容词的语义相对较少。这一区域的语义中心词的“冷”。

2.2.1 “冷”的语义

现代汉语两大区域内部的温度形容词之间语义比较相近，而且它们与其它的单音节形容词（如单音节维度形容词）不同，不能构成绝对的反义词。我们一般认为“冷”是“热”的反义词，“凉”是“温”和“暖”的反义词，但是现代汉语中也可以把“冷”作为“暖”的反义词。

“冷”在《现代汉语词典》中的解释是：“温度低：感觉温度低。跟‘热’相对828页”。我们认为“冷”的基本语义可以理解为“具有人体难以承受的低温（一定低于人体的正常体温），这种温度可以人体温度变低。”因此“冷”表达的是说话人的一种不愉快的态度。

根据“冷”的这一基本语义可知，与“冷”搭配的名词一般是不发热的物体，而“太阳”、“火”等发热的物体一般不能与“冷”搭配。除此之外，“冷”的搭配比较广泛，如“冷空气”、“冰冷的房间”、“冷风”、“冷饭”、“冷水”等。请看“冷”在句子中的使用：

(7) 可是当我问到他的摄影棚为什么那么冷的时候，他却沉重下来。

(8) 郊区冷而重的空气由低空流向市区，久久不能消散。

2.2.2 “凉”的语义

现代汉语的“凉”被认为是“冷”的近义词，它表示的同样是低于人体正常体温的温度，但是从人本中心论的角度来说，“冷”的语义一定具有否定的评价色彩，而“凉”则可能根据与其连用的词的不同而兼有肯定、否定和中性三种评价意义。也就是说“凉”的温度有时可以表示说话人感到愉悦的温度，如“天凉好个秋”、“冬暖夏凉”、“喜凉怕热”等，现代汉语中还有很多的双音节词可以传到出“凉”的这一评价特色，如“凉爽”、“凉快”等；也可以表示说话人的不愉快的态度，如“凉风”、“该药性凉”等；还可以表示说话人的既不肯定又不否定的中立态度，如“凉水”、“凉棚”、“凉茶”、“凉拌菜”等。请看“凉”在句子中的使用：

(9) 偶尔走在各山峰雪山融水汇成的河流边上，有一丝凉爽的风吹来，只觉得舞弊惬意。

(10) 已经暮秋了，杜尚别的夜晚却只有微微的凉意。

“凉”的基本义可以兼有三种评价色彩，而它的隐喻义一般却都带有否定的评价意义，请看下文的3.2

3. 现代汉语单音节温度形容词的隐喻义

3.1 “暖区域”温度形容词的隐喻义及其使用

我们把“暖区域”温度形容词放在一个小节中进行研究和分析，因为现代汉语单音节温度形容词“烫”、“热”、“温”和“暖”在使用中具有某些共同的映射特征。我们认为，“暖区域”温度形容词的转义义主要是基于一种“活跃程度”和“强度”（ИНТЕНСИВНОСТЬ）的隐喻。

在“暖区域”温度形容词的基本义中，人体的正常体温是一个基本的标准，高于正常标准的就属于“暖区域”，而在该类词的隐喻义中，人对事物的正常反应是一个基本的标准，快于或多于正常反应的就属于“暖区域”。在活跃程度和强度的隐喻下，“暖区域”温度形容词又具有下列的几种使用场合：

1) 速度隐喻，如“热线”，指受到众人关注的且反应较快的通讯线路；“热词”，即热

门词汇，指在某一时期内受到关注度极高的词汇和语言现象。

2) 战争隐喻，如“热战”，指“武装冲突，真枪实弹的战争”，这里的温度词“热”指战争双方对于战争的反应都快于正常的标准，投入到战争的人数也多于一般的战争。

3) 人体部分的隐喻，如“头脑发热”，指反应极快(做事不冷静,感情用事)，以至于在一定程度上情感战胜了理智；“炙手可热”，指权势和气势都超过了正常的标准，使人不敢接近。

4) 人的积极性隐喻，如“热恋”指恋爱中最难解难分的时期和状态，恋爱双方对于爱情的积极性都已经超出了正常的标准。

5) 情感的隐喻，如“热情”是与人生观，价值观有关联的，是一个人态度、兴趣、情感的表现；“温暖”指心灵上的暖意，即对某事物的感情超出正常的预期，在这一隐喻义下，“温暖”既可以具体名词搭配，也可以和抽象名词搭配，如“温暖的集体”、“温暖的接待”、“温暖的友情”等。

“暖区域”温度形容词隐喻义还可以有其它的一些用法和搭配，本文只略举两例：

(11) 书记王业美是他的老领导，又比较关心国家大事，喜欢思考社会热点问题。

(12) 编辑部就在他家里，一个温暖的家，文友们乐于星期天到他家漫谈。

3.2 “冷区域”温度形容词的隐喻义及其使用

在“冷区域”温度形容词中我们首先要说“冷”。“冷”用于隐喻义时首先可以描写人和人的行为，此时“冷”指缺少“热源”（即“心”、“心理”、“灵魂”），由“热源”映射到感情，因此“冷”的隐喻义指人缺乏感情。在现代汉语中形成了以这一隐喻义为基础的多个双音节和多音节的词，如“冷漠”、“冷淡”、“冰冷”、“冷艳”、“冷若冰霜”、“冷言冷语”等；“冷”可以和表示人身体部位的词连用，形成带有这一隐喻义的双音节词，如“冷脸”、“冷眼”；“冷”还可以以叠词的方式构成双音节和多音节的词，如：“冷冷”、“冷冰冰”等。同时，由于“冷”可以映射到人的心理和灵魂，现代汉语中“冷”还可以表示“人没有多余的感情而具有足够的理智和判断力”，形成双音节词“冷静”。

在汉语的世界图景中，“凉”同样是一种“热源”的缺乏，但是不同于“冷”的是，它是指外界事物“热源”的缺乏，因而给人造成一种低于预期相关程度的不愉快感。也就是说，“凉”的隐喻是由外界事物自身的温度低映射到这一温度跟人带来的感受而形成的。如2.2.2所说，“凉”的基本义具有肯定、否定和中性三种评价色彩，而其隐喻义一般只具有否定的评价色彩，某些基本义中具有中性色彩的词在隐喻义中也带有否定的评价色彩，如“凉水”。在这一意义下，“凉”也可以构成一些双音节和多音节的词，如“凄凉”、“苍凉”、“荒凉”、“世态炎凉”等。下面对“冷区域”温度形容词隐喻义的使用略举几例：

(13) 她这才感觉不妙，跑到服务台打听是怎么回事，服务小姐冷冷地告诉她，她的那个剧组天刚亮就退了房走了。

(14) 几个月后，他在逃亡的凄凉境遇中去世了。

3.3 温度形容词隐喻义总结

综观上文我们认为，“暖区域”或“冷区域”温度形容词的隐喻义都可以从其基本义中找到映射的一般路径。值得一提的是，温度形容词的隐喻区域具有一定的共性，即隐喻义所说明的已经不再是某种对象物的温度，而是某种情境或情态，我们试图对温度形容词隐喻义所对应的情态进行下面的描摹：

强烈的感情（“冷漠的对待”、“热烈的爱”）

可感知的爱（“热情的拥抱”、“滚烫的双唇”、“滚烫的话语”、“冷冰冰的话语”）

强烈的反应（“热情的掌声”、“热烈的问候”）

真诚的反应和态度（“温暖的话语”、“温暖的感觉”）

也就是说，温度形容词的基本义往往可以在人的状态和感觉域中得以映射和体现，如：

“冷”，指缺乏感情（也可能是具有决断力和判断力）；

“温”、“暖”，指创造一种愉快的感觉；

“烫”，指强烈的感情或态度（也可能是失去理智和判断力）；

“热”，指把某种强烈（或可以感觉到）的感情传达给外界，其类比物的温度词基本义中的“热源”；

“凉”，指外界的“热源”缺乏而给人造成的不愉快的感觉。

4. 结语

现代汉语单音节温度形容词“烫”、“热”、“温”、“暖”、“冷”、“凉”在语言中不仅具有其基本义，即温度义，而且具有一定的认知隐喻义。隐喻义和基本义之间存在着一定的映射关系，基本义的生成和理解的认知标准是人的正常体温，而隐喻义的认知标准是人的正常反应或预期，两种标准是紧密相关的。在温度形容词语义的生成和理解中，高于这一标准的在语言中通常用“暖区域”温度形容词表示，低于这一标准的通常用“冷区域”温度形容词表示。所以，我们对于该类词汇的语义认知是以人的认知为参照点的，即基于一种“人本中心论”的观点。

应该说现代汉语形容词研究与动词研究相比还有很多涉及较少的空间，而温度形容词研究相对于维度形容词、形状形容词等涉及得就更少。本文以“人本中心论”观点为基础，基于大量的现代汉语语料的考察，对温度形容词的基本义和隐喻义的使用进行了粗略的分析和思考。笔者深知，本文对于温度形容词语义的研究和描写还存在很多需要充实和完善的方面，如，形容词和名词一般是搭配出现的，每一搭配中都显示出形容词的某种语义特征，现代汉语温度形容词与名词的搭配规律如何？温度形容词和其他的性质形容词的语义关系如何？所有这些问题都将成为我们今后研究的契机和对象。

参考文献

1. 彭传薇. 俄汉语温度形容词概念隐喻对比分析[J] 黑龙江生态工程职业学院学报, 2009(1)
2. 张媛. 以温度形容词为例浅谈对隐喻的认识 [J] 科技视界, 2012 (1)
3. 现代汉语词典 中国社会科学院语言研究所词典编辑室主编 商务印书馆 2005年北京

УДК 101/715/(410.1)

К.Б. Шадманов

Бухарский государственный медицинский институт, г. Бухара, Узбекистан

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерпретации историко-философских текстов. Дается авторский подход и трактовка термина «значение» и как смысл, и как референция интерпретируемого явления.

K. Shadmanov

Bukhara State Medical Institute, Bukhara, Uzbekistan

ON HISTORICAL-PHILOSOPHICAL TEXTS INTERPRETATION

Abstract. *The article is dedicated to issues dealt with ways of interpretation of texts of historical-philosophic type. The author's approach towards understanding of the term "meaning" as a notion, and a reference of the text under interpretation is explained.*

Key words: *interpretation, meaning, notion, historical-philosophic, text, tradition.*

Проблема интерпретации относится к той сфере знаковой проблематики, исследование которой требует прямого обращения к философии, так как интерпретацию нельзя считать абсолютно произвольным процессом, вызванным спонтанным желанием или намерением субъекта свободного от каких-либо ограничений. И первый ограничивающий произвол субъекта фактор, который оказывает свое воздействие на характер интерпретации, это семиотическая определенность интерпретируемого явления. Рассматривая процедуру интерпретации как одну из составных частей истолкования, мы имеем в виду узкое понимание ее. В этом смысле она означает процедуру установления значения терминов и высказываний теоретической системы, отраженной в тексте. В этом смысле термин «значение» трактуется нами и как смысл, и как референция интерпретируемого явления. Ясно, что такое представление о значении весьма уязвимо для критики со стороны тех, кто трактует значение либо как смысл, либо как референция. Однако вплоть до настоящего времени отсутствуют общепринятые аргументы в пользу первой или второй точки зрения [4, с.8]. Безусловно, более тонкий анализ позволит различить формы процедуры истолкования для случаев установления смысла и референции объекта истолкования.

Понятия смысла и интерпретации принципиально соотносимы и взаимодополняемы: в них выражается основное содержание сложной и комплексной проблемы понимания человеком действительности [3, с.235-236; 5, с.79-111]. Интерпретация определяется нами как установление системы (или систем) объектов, составляющих предметную область значений терминов исследуемой теории [2, с.110]. Так же как анализ смысла предполагает процедуру его формирования и выявления - интерпретацию как «понимающую» процедуру, так и сама интерпретация предполагает наличие определенных смысловых структур, которые понимаются как процесс интерпретации [1, с.33]. Необходимо на основе результатов, полученных в процессе интерпретации, описать исследуемое явление, представив его тем самым с позиций реального участника данного исторического события (поскольку речь идет об историческом истолковании). И, наконец, объяснить его. Объяснение, в свою очередь, представляет процедуру подведения объясняемого явления под определенные законы, теории. Объяснение и интерпретация как составные части истолкования имеют много общего. В результате интерпретации устанавливается значение терминов и высказываний теоретических систем, что позволяет, в итоге, описать систему. Объяснение раскрывает сущность системы, позволяет ответить на вопрос, почему ученый, мыслитель пришел к выводу такому, а не иному решению теоретической проблемы, проявлением каких закономерностей выступает данный результат духовной деятельности. Поскольку нас интересует историко-философское понимание, то в данном случае речь следует вести о тексте как материализации знания [4, с.11-14]. По отношению к тексту «язык оказывается системой правил и может рассматриваться как некий регулятивный способ перевода плана выражения в план содержания и обратно, т.е. как способ дешифровки» [2, с.3]. Текст, содержащий изложение идей, характерных для того или иного течения философской мысли прошлого, и выступает в качестве «следа», по которому историк-исследователь философии «отыскивает» в процессе реконструирования интересующий его феномен. Строго говоря, в настоящем от прошлого сохраняется непосредственно не «следы», а «остатки», реликты. Сам по себе реликт не обладает свойством быть средством познания. Историк-исследователь должен увидеть в реликте «след» интересующих его событий прошлого прежде, чем этот реликт «заговорит».

Таким образом, реликт становится историческим источником и выступает как средство познания прошлого лишь в связи с постановкой определенной познавательной цели. Всякий исторический источник субстанционально является реликтом, но не всякий реликт функционально выступает как исторический источник. Следовательно, между реликтом и историческим источником имеется не субстанциональное, а функциональное различие, определяемое различиями в их назначении и их практическом использовании для достижения тех или иных целей субъекта.

Литература

1. Интерпретация как историко-научная и методологическая проблема. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1986. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/religiozniy-tekst-dialektika-soderzhaniya-i-interpretatsii#ixzz50tIhSX1j>
2. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – Киев: Наук. думка, 1974. – С. 110.
3. Современная Западная философия. Словарь. – М., 1991. – 414 с.
4. Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007. – 190 с.
5. Apel K.-O. Intentions, conventions and reverence to things: dimension of understanding meaning in hermeneutics and analytic philosophy of language. – In: Meaning and understanding. Berlin, N.-Y., 1981, pp. 79-111.

УДК 372.881.1

Ли Ямей

Юньнанский университет, Кунминг, Китай

ВОПРОСЫ О ТОНАХ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКОЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ

Аннотация. Исходя из практики преподавания и исследования эта статья посвящена вопросам о тонах в изучении китайского языка узбекоязычными студентами, анализируется происхождение вопросов, найдена сложность вопросов о тонах в преподавании китайского языка и предлагается соответствующее решение.

Ключевые слова: тоны китайского языка, логическое ударение, тоны: первый тон, второй тон, третий тон, четвертый тон, нейтральные тоны.

Li Ya-mei

Yunnan Normal University, Kunming, China

ON CHINESE TONE TEACHING PROBLEMS FOR STUDENTS OF UZBEK GROUPS

Abstract. Based on teaching practice and researches, this paper analyzes the Chinese tone problems in teaching Chinese in Uzbekistan. It discusses the reasons and finds the most difficult and key points in Chinese tone teaching and gives effective teaching suggestions.

Key words: Chinese tones, change of tones, mutual tones, tones, the first tone, the second tone, the third tone, the forth tone.

Since the enthusiasm in learning Chinese is becoming hotter and hotter in Uzbekistan, more and more students start learning Chinese. However, when Uzbek students speak Chinese, there is a prevailing question. That is they tend to “tune in vain”. Although they speak Chinese very fluently, they cannot pronounce any tones correctly. From the beginner stage to the advanced stage, intonation question has always been a significant problem.

Li Ya-mei, we found out some reasons as below:

1.1 The combination models of Chinese tones are diversified

For Uzbek students, studying Chinese tones is a key and difficult point in the whole learning process because there is no tone in their mother-tongue. The four tones of Chinese can be combined into sixteen kinds of patterns, together with four kinds of soft-mode; totally there are 20 tones patterns. These combination models often put Uzbek students at a loss, esp. at the beginning. What on earth should we pronounce?

1.2 Uzbek word stress interferes the Chinese tones pronunciation

When Uzbek students learn Chinese Tone, the rhythm of their mother tongue will influence their pronunciations, esp. the interference of syllable structure, stress patterns, habits of pitch, rhythm and other factors.

Like most languages in the world, Uzbek has word stress. But the word stress of the Uzbek language

falls on the final syllable. Thus, this stress characters make Uzbek words sound “head light, tail heavy”. However, there is no word stress in Chinese word pronunciation. When speaking Chinese, we always have the feeling of “head heavy, tail light”. The two requirements of word stress result in the two different languages sense. When Uzbek people cannot grasp the tones of the Chinese, their native language word stress habits will unconsciously influence the Chinese pronunciation. They lose all the tones of Chinese syllable, only leaving the rhythm “low-high or high- low” flow. Then, their pronunciation sounds very odd and stiff.

1.3 Teachers and students lack the awareness of tones

Because Uzbek teachers and students seldom touch the tone language, they pay little attention to tones or do not have a strong sense of tone. At the beginner stage, teachers maybe note the importance of tones, and the students follow it. They can read the word correctly when there’s Pinyin [1] accompanying with the words. At this stage the tone mistakes are comparatively small.

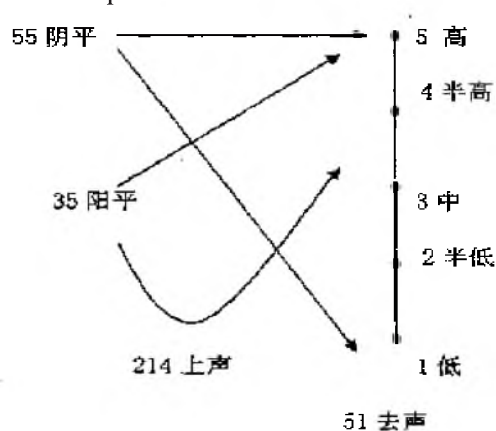
However, when the study accesses to communication stage, without the aid of Pinyin, learners lose the aid of Pinyin, their tones will become more and more inaccurate. Esp. when Chinese study enter advanced stage, grammar and vocabulary become more important than other elements, and sound and tones become unimportant. The wrong accent will be even harder to change. Some of students will pay attention to word tones, but, at the same time, they ignore the change of tones in speech flow.

1.4 The students often forget to mark the tones

No matter the Uzbek language or Russian, almost all the languages the students learned or familiar with have no tones. When learning Chinese, they often ignore the tones and always forget to mark the tones. In Chinese syllable, if there’s no tone mark on it, the syllable will be another special sound which is called “Qinsheng”, or called light tone, which should be pronounced short and quickly. For example, in the sound “difang”, if we read “difōng”, it means the square meter of certain area. However if the tones are forgotten, it changes to “difang”, it means “the area”. Tones can distinguish syllable’s meaning. This is the biggest feature of Chinese. So it is teachers’ responsibility to remind the students times and times until they form the tones habits. This should be repeated and always be kept in mind.

2.0 What are difficult points for Uzbek students to study Chinese Tones?

Modern Chinese has four tones: the first tone, the second tone, the third tone and the fourth tone, which can be represented as below:



All the tones are difficult for Uzbek students, but the difficulty level is not the same.

2.1 The first tone (55) high - flat tone

The first tone of Chinese is high- flat tone. When we pronounce the tone, the vocal cord is always relatively tight. The pitch keeps at a very high level. The first tone is not very difficult for Uzbek students, but the problem is they cannot pronounce the tone pitch high enough. Most of them pronounce the high pitch as low-pitch (33, 22).

2.2 The second tone (35) high - up tone

When we pronounce the second tone, vocal cords change from half tight half loose status to gradually tight. And the pitch rises from middle status to the highest level. A lot of students feel that it is the most difficult tone for them to master. It’s hard for them to go up the pitch. The main reason of this phenomenon is that the starting point is too high and the vocal cord is very tight, so when the pitch should rise, their vocal cords can no longer bear, and the pitch cannot go up again.

2.3 The third tone (214) Low - down - up tone

The third tone is the most difficult tone for Uzbek students. The third tone has a flexions melody. In Uzbek language, two syllables linked together always have the stress like high-low or low- high. There is no syllable type like first high, then change to low and then change to high again. This will definitely affect

the pronunciation of Chinese third tone.

Another reason is there is a rule, when the first syllable of two-syllable word has third tone, the third tone will change to half-third. This is very difficult to understand. So at the early stage, sometimes the students either forget to change the first syllable or change the second syllable. The usual mistake is pronouncing the third tone to a flat tone, or rise tone. Sometimes they just pronounce it like a falling tone.

2.4 The forth tone (51 high - falling tone)

Not only for Uzbek students but also other oversea students, the forth tone is the most headache tone. It is interesting to note that some students have very good pronunciation on the forth tone, some cannot pronounce it at all. Most of students pronounce it as flat tone. Some students pronounce it as raise tone. The forth tone of Chinese is whole falling tone. The pitch falls down from a high position quickly. The tone value is 51. When Uzbek students pronounce forth tone, they always prolong the syllable. The tone sounds like flat-fall tone.

3.0 Chinese Tones Teaching Strategies for Uzbek students

Through investigation, we found that the difficult order for Uzbek students learning Chinese tone should be: third tone>forth tone >second tone >first tone. Therefore, special attention should be paid on teaching the third tone.

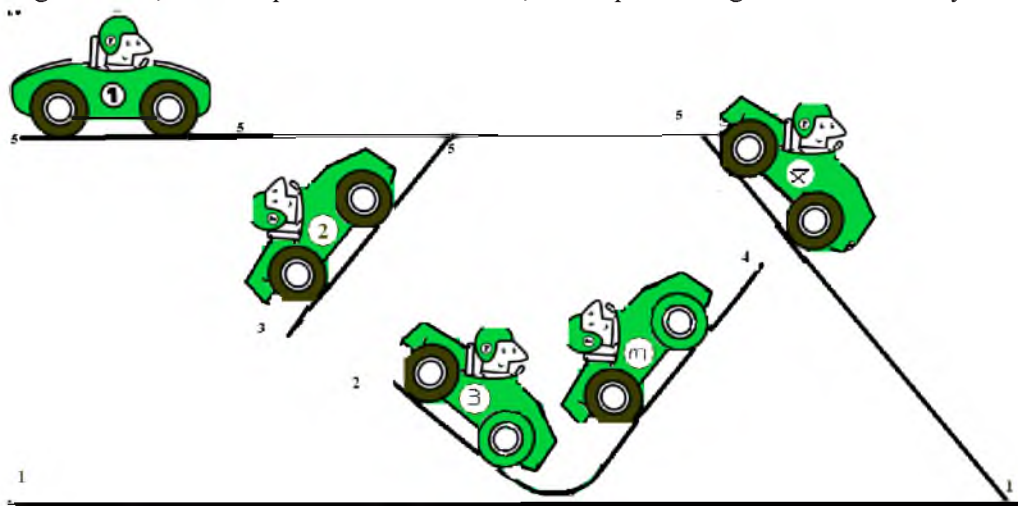
In order to solve the tones problem, the following teaching strategies are suggested to be used.

3.1 To identify the problems, analysis concretely

Studies have shown that different students have different tone problems because of the background, the environment and the length of studying Chinese etc. First, we can do tone pronunciation test, then according to the results we divide them into three groups like: good, general and poor. Teachers use different methods to correct the student's mistakes. It's useless to impose uniformity in all cases.

3.2 Use graphic representation method

At the early stage of study, teachers can use piano or other musical instruments to let students know the pitch of each tone. If there's no such opportunity, a picture like below can be used. No.1 car is moving on the highest road, which represents the first tone, so the pitch is high and flat. It's easy to understand.



3.3 Use dramatic sound to teach tone

Through the dramatic tone of voice to emphasize the importance of tone is another effective way. First, teachers can exaggerate the tone characters by voice and gesture, so that students feel the difference between tones, then pronounce a normal tone. Students feel fun and have great interest in tone learning.

3.4 Make more use of multimedia teaching

In class, teachers should use Chinese learning software that can input tones and encourage students to listen to voice materials as much as possible. Comparing audio tones with students' own voice by recording is another useful method.

All in all, using easier method, arousing interests are the basic and important rules for teacher and students to deal with tone problem.

Annotation:

[1] Pinyin: the modern Chinese alphabetic system, which use Latin alphabets to spell Chinese character.

References

1. Cao wen. Chinese Phonetics Tutorial. Beijing Language and Culture University Press, 2002, pp 305-402.

2. Du Chin-huan. To Discuss the Tone of Modern Chinese // Language Teaching and Research. 1992, No 1, pp. 75-83.
3. Guan Jian. Tone Teaching Reform // Language Teaching and Research. 2000, No 4, 494 p.
4. Xu Shirong. General Theory of Mandarin Voice. Chinese Press, 1999, pp. 76-80.
5. Zhao Yuanren. Language Problem. The Commercial Press, 1997, pp. 54-55.

УДК 81'373.611

Л.А. Ахметова

Казанский федеральный университет г. Елабуга, Россия

ЭКСПЛИКАЦИЯ ДЕНОТАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «НАПРАВЛЕННОЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЕ ВПЕРЁД» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются словообразовательные типы, служащие для выражения направленного перемещения вперёд в разноструктурных языках. В процессе сопоставления обозначены интегральные и дифференциальные семы, эксплицирующие в каждом из языков специфические для их систем семантические признаки, выявлены общие словообразовательные связи, а также прослежена сочетаемость производных глаголов движения с предложно-падежными конструкциями.*

***Ключевые слова:** глагольное словообразование, семантическая структура глагола, словообразовательная модель, поле пространственных отношений, префиксация.*

L.A. Akhmetova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

EXPLICATION OF THE DENOTATIVE SITUATION “DIRECTIONAL MOVING FORWARD” IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

***Abstract.** This article dwells on word-formation types that are essential for the expression of «directional movement forward» in different structural languages. Integral and differential semes, explicating specific semantic features in each language are marked in the process of comparison; general word-formation ties are revealed; the compatibility of the derived verbs of motion with prepositional- case constructions is traced.*

***Key words:** verbal word formation, semantic structure of verb, word-forming model, the field of spatial relations, prefixation.*

Стандартное перемещение человека в пространстве направлено вперёд. Это обусловлено его физиологическими особенностями. «Мы двигаемся обычно так, что направление движения находится в поле зрения. Наше строение тела таково, что фронтальная сторона, поле обзора и направление движения образуют перед нами единый пространственный сектор» [10, с. 13]. Словообразовательные форманты с директивной семантикой, как правило, служат для усиления или уточнения того значения, которое имплицировано в базовом глаголе.

Семантическая категория «направленность перемещения вперёд» в немецком языке включает несколько словообразовательных типов (далее СТ), вербализующих данное значение с учётом специфики денотативных сем.

СТ **vor-** + глагол движения выражает «значение движения вперёд или постановки предмета впереди кого-либо, чего-либо, перед кем-либо, чем-либо» [5, с. 452] (*vorreiten, vorrennen, vorrollen*). Если движение субъекта направлено вперёд, то распространителями данного СТ выступают предложно-падежные конструкции (далее ППК) **an + Akk., zu + Dat.**, маркирующие конечный пункт перемещения. Когда производные глаголы с **vor-** выражают передвижение с конечной локализацией субъекта перед ориентиром, употребляется ППК **vor + Dat.**

«Ein paar Pferdewagen mit Touristen *führen vor dem Gasthof vor*» [8, с. 36].

Отделяемый префикс **voran-** (*vorangehen, vorankommen, voranschreiten*) «придает глаголам значение движения вперёд» [5, с. 453], а также способен эксплицировать перемещение впереди кого-либо, как правило, во главе перемещающейся группы людей.

«...Todesstrassen... wo früher jeder Schritt Blut bedeutete und schreckliche Angst einem den Hals zuschnürte, verlaufen heutzutage Holzplankenwege, damit die Schuhe der Touristen sauber bleiben, und

gut ausgebildete Dolmetscher marschieren voran, so dass jeder alles sieht – garantiert alles» [8, с. 25].

Наиболее ярко значение «направленности действия вперёд» эксплицирует в немецком языке словообразовательный формант **vorwärts-** (*vorwärtsschreiten, vorwärtslaufen, vorwärtsgehen* и т. д.). Подобная рельефность значения, например, в русском языке достигается благодаря использованию наречия вперёд (пройти вперёд, пролететь вперёд).

«Er wehrte mit einer kurzen Handbewegung ab und **ging langsam vorwärts**» [9, с. 495].

Возможными распространителями указанных СТ являются ППК конечного пункта **an + Akk., zu + Dat.** В рамках синтаксической конструкции их употребление факультативно. Так же, как и в русском языке, здесь возможно употребление факультативного дименсива для обозначения меры времени и пространства.

«*Als sich dann in ihren entstellten Gesichtern langsam eine gierige Hoffnung zeigte, entkommen zu sein, ging Niemann ruhig ein paar Schritte vorwärts, und als sie dicht an ihm vorbeistolperten, stellte er ihnen ein Bein*» [7, с. 204].

Для выражения значения «перемещения направленного вперед спиной» в немецком языке существует также непродуктивный СТ **rückwärts-** + глагол движения, который в равной степени указывает как на направленность перемещения, так и на способ его осуществления.

Возможным способом экспликации значения «направленности перемещения вперёд» в русском языке является СТ **про-** + глагол движения (проползти, проскакать, пройти). В поле пространственных отношений значение приставки **про-** лингвисты определяют как «преодолеть какое-то расстояние, продвинуть или продвинуться вперёд с помощью действия, названного мотивирующим словом» [4, с. 335]; «окончание перемещения S/0, движущегося внутри массы пространственного ориентира по его кратчайшему измерению» [1, с. 119]; «окончание перемещения S/0 через, сквозь, куда-либо, по какому-либо месту, мимо чего-либо» [3, с. 131] и т. д. Отметим, что в директивном отношении приставка **про-** относительно других приставок с имплицированной направительной семантикой нейтральна. Варианты значения, дифференцируемые по тем или иным семам, возникают благодаря употреблению ППК, которые конкретизируют вектор движения относительно пространственного ориентира. В связи с этим часто при экспликации денотативных сем возникают синонимические связи различных СТ в сочетании с ППК направления и производных глаголов движения с приставкой **про-**. Доминантным среди существующих значений мы считаем значение «направленность перемещения вперёд», то есть продвижение субъекта в пространстве, стремящееся к конечному пункту и осуществляемое в заданном направлении относительно ориентира по некой трассе, не дифференцированное относительно сопостранственности / несопостранственности.

При экспликации значения «направленности перемещения вперёд» при глаголах движения с **про-** допускается употребление факультативного дименсива для обозначения меры времени и пространства (прошагать километр, пройти несколько шагов, пролететь *100 метров*).

«Несколько шагов они **прошли** молча» [2].

Наиболее употребительным распространителем здесь является ППК пути: **по + дат. пад.**, а также беспредложные конструкции с винительным и творительным падежами; так же часто для конкретизации направленности движения употребляется наречие вперёд.

«Двое испуганно прошли вперёд, а **Дмитриев остановился в нерешительности**» [6].

Семантическая структура производных глаголов движения с немецкими префиксами **vor-, voran-, vorwärts-**, с русской приставкой **про-** в директивном значении включает следующий набор сем: перемещение, вперёд (для **voran-** – локализация впереди перемещающихся субъектов), горизонталь, однонаправленность движения, путь, приближение, отсутствие пересечения границ ориентира.

Литература

1. Волохина Г.Д. Русские глагольные приставки: семантическое устройство, системные отношения. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1993. – 196 с.
2. Домбровский Ю.О. Факультет ненужных вещей, ч. 2./ Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения 27.09.2017).
3. Емельянова Л.В. Семантико-синтаксический и логический аспекты сочетаемости приставочных глаголов перемещения с предложно-падежными конструкциями направления: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Великий Новгород, 2003. – 166 с.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2-х т. – М.: Русский язык, 2000.
5. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурашов и др.; Под рук. М.Д. Степановой. – М.: Рус. яз., 2000. – 536 с.
6. Трифонов Ю.В. Обмен / Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения 20.09.2017).

7. Remarque E.M. Der Funke Leben. Roman. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1988. – 408 S.
8. Remarque E.M. Der Feind. Erzählungen. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Thomas Schneider. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1993. – 75 S.
9. Remarque E.M. Drei Kameraden. Roman. Mit einem Nachwort von Tilman Westphalen. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1998. – 398 S.
10. Wunderlich D. Grundlagen der Linguistik. 2. Aufl. – Opladen: Westdt. Verl., 1982. – 431 S.

УДК 81-11

Г.М. Ахметшина, Е.В. Тарасова

МБОУ «СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, Россия

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ

***Аннотация.** Статья посвящена современным требованиям к обучению иностранному языку одаренных детей и рассматривает наиболее эффективные методы развития способностей учащихся в средней школе.*

***Ключевые слова:** одаренные, коммуникативная компетенция, обучение в сотрудничестве, креативное мышление, самообучение.*

G.M. Achmetshina, E.V. Tarasova

Secondary School No23, Kazan, Russia

FOREIGN LANGUAGES: TEACHING GIFTED LEARNERS

***Abstract.** The article is devoted to the modern requirements to foreign language teaching among gifted children and the most effective methods aimed at the development of the learners' abilities in secondary school.*

***Key words:** gifted, communicative competence, cooperative learning, creative thinking, self-study.*

The problem of teaching gifted children concerns the problem of effective methodology. As for teaching foreign languages, it is of primary importance to give the most motivated students assistance in acquiring communicative competence because the latter is considered to be the core in learning languages.

Creative children with special abilities in the field of humanities are to be taught by means of differential and individual training. The main responsibility of a teacher is to create the appropriate conditions for students' self-development and self-education.

The English language has always had a great potential for personality development. Moreover, English is a peculiar subject that gives teachers a splendid opportunity to extend and broaden children's knowledge in different spheres including language, culture and country study. As a rule, any gifted pupil is good at many school subjects. It helps him to make the right choice of the future profession and the field of his further development [4, c. 223].

Gifted students differ from the rest of the schoolchildren. They have unique abilities to achieve high results in learning. There is no doubt that they are creative, motivated and easily taught due to their gift to learning given by nature. That is why such children get bored under the conditions of a traditional education system. The problem is that learning English implies everyday studying of all language aspects including phonetics and grammar that may seem quite boring to smart students. So, it is necessary to use individual approach in methodology to get each child interested in every lesson. In this case, we can develop pupils' natural abilities, their creativity and willingness to learn [1, c. 123].

The children under discussion are active and witty, creative and imaginative. They often prefer to solve problems and cope with difficulties on their own. They are keen on independent work, creative thinking and making their own conclusions.

A strategy of teaching creative students can be implemented in various ways and forms. It can be based on making the learning process faster, wider and more problematic.

One of the main characteristics of gifted children is their ability to learn and to memorize information better than ordinary students. Subsequently, it should be taken into consideration while planning lessons.

As for broadening and making the studying process more problematic, teachers can combine widening of outlook and some work aimed at children's self-development. The above mentioned methodology in the sphere of foreign language teaching is based on a number of ways developing creativity. It is worth

mentioning such techniques as brainstorming, role-plays, case-studies. They are quite advantageous because they are emotional as well as cognitive.

It is scientifically proved that the majority of gifted children prefer to work at the lessons individually. Nevertheless, pair, group and team work should be used to develop communicative skills.

Gifted children are able to find solutions to the given problems while their creativity contributes to a variety of ideas and suggestions. Case-studies are especially helpful in this respect. The essence of such tasks concerns true-to-life difficult situations that require solutions. Teachers become facilitators and listeners. Students take more responsibility for their own learning through interactivity and cooperating. They make up dialogues, take part in role plays gathering information, sharing opinions and proving ideas.

Critical reasoning provides students with profound knowledge and forms the basis for their further self-study and self-development.

Modern education implies making students going deep into issues being discussed. Our goal is to teach children not only to evaluate and speak about problems but also to suggest alternative solutions and to use the results of their work in life in a creative way. Being able to find ways out of difficult situations gifted children become more enthusiastic about problems. The harder the problem is, the more interested the students are. Taking into account contemporary foreign language teaching, we should ask students as many questions as possible to make the process of learning more effective. The less information is presented or explained by a teacher at the lesson, the more data students study on their own [5, c. 168].

Communicative competence is inseparable from multicultural competence that is made up of language and country study knowledge. There are several approaches to the structure of multicultural competence. Some foreign scientists point out such qualities as respect for different opinion, the ability to take situations on behalf of other people and to react positively to what is going on [3, c. 87].

A person's development depends on a great number of factors. Nobody can be taught to communicate without cooperative work with others. So, group or team work should be planned and organized to develop certain personal traits necessary for successful cooperation. Cooperative work gives learners a splendid opportunity to realize its importance. As a result, they become aware of their individual contribution to the success of mutual activity. Integration of communication and other activities makes educating students closer to real life socializing [2, c. 15].

Making the conclusion, it should be noted that being aware of modern methods and technologies in foreign language teaching is important for teachers working with gifted learners. Such professional competence raises students' motivation and the effectiveness of studies, encourages each student to achieve successful results as soon as possible. Gifted learners require a special teaching approach based on interactive methods helping to reveal students' potential and realize their linguistic talent.

Литература

1. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда // СПб.: «Кристалл». – 1996. – С.123.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2000 – №4. – С. 35-37.
3. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003. – С. 87.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – С. 223.
5. Ричардс Д. Подходы и методы при обучении иностранному языку. – Кэмбридж: Кэмбридж Юниверсити Пресс, 2001. – С. 168.

УДК 811

М.С. Ачаева

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО В СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ДЕРИВАТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Данная статья посвящена сопоставительному анализу словообразовательных гнезд, исходные слова которых принадлежат лексико-семантической группе прилагательных общего размера в английском и

русском языке. Анализ позволит установить, как развиваются и модифицируются объемно-пространственные признаки предметов в актах словообразования, а также выявить национальную специфику деривационно-номинативного пространства каждого из гнезд.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, словообразовательное гнездо, прилагательные общего размера, деривационно-семантическое пространство языка.

M.S. Achaeva

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

DERIVATIONAL NEST IN THE COMPARATIVE WORD-FORMATION (IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

Abstract. This article is devoted to a comparative analysis of word-formation nests, the original words of which belong to the lexical-semantic group of adjectives of the total size in the English and Russian languages. The analysis allows establishing the development and modification of spatial-dimensional features of the objects in the acts of derivation and the national specificities of derivational-nominative space of each of the nests.

Key words: a contrastive analysis, a word-formation nest, adjectives of the total size, derivational-semantic space of language.

Сопоставительное описание языков является одним из приоритетных направлений в современном языкознании. Среди исследований, посвященных сравнительному изучению разноразмерных языков, следует назвать труды А.Д. Аракина, Л.К. Байрамовой, Дж. Буранова, В.Ф. Васильевой, В.Г. Гака, Е.С. Кубряковой, Г.П. Нецименко, А.В. Широковой и др.

Сопоставительный анализ словообразовательных систем разных языков должен быть комплексным, многоаспектным и направленным на установление целого ряда свойств сопоставляемых систем. Начальным его этапом, по мнению З.А. Харитончик, является определение сходств и различий в способах образования и наборах деривационных средств в изучаемых языках, т.е. установление того, насколько развиты или неразвиты в том или ином языке аффиксация, словосложение, конверсия и другие способы словообразования, с последующим сравнением инвентаря деривационных средств и моделей внутри каждого способа [4, с. 111-112].

Развитие сопоставительного словообразования стало возможным лишь после того, как были достигнуты значительные успехи в разработке ключевых проблем теории и методики словообразования, определен основной понятийно-терминологический аппарат, а также принципы системно-функционального изучения, отработана технология деривационного анализа и синтеза. Существенную роль играет и соблюдение единых правил словообразовательной сегментации структуры слова [3, с. 251].

Актуальный на сегодняшний день интерес к содержательной стороне словообразовательных процессов, анализ деривационно-семантического пространства языка позволяют получить сведения о некоторых особенностях номинативно-познавательной деятельности человека, а именно конкретизировать структуру знаний, заложенных в производном слове [2, с. 390-393].

Сопоставительное изучение словообразовательного уровня разноразмерных языков представляет собой достаточно сложную проблему, для решения которой огромное значение имеют понятия системности и эквивалентности словообразовательных единиц. Под эквивалентностью понимается соответствие значений единиц двух или более языков, т.е. соответствие единиц в значениях, закрепленных в системах сопоставляемых языков. Когда говорят о межязыковой эквивалентности, то имеют в виду соответствие центральных и периферийных семантических компонентов единиц контрастируемых языков [1, с. 34-35].

Данная статья посвящена сопоставительному анализу словообразовательных гнезд, исходные слова которых принадлежат лексико-семантической группе прилагательных общего размера в английском и русском языках. Указанная группа слов является универсальной для всех языков, так как пространственные категории отражают процесс познания человеком окружающего мира. Лексико-семантические варианты значений исследуемых прилагательных входят в смысловые группы с семантикой пространства, расстояния, размера или времени.

Имена прилагательные «полный» / «пустой» как в русском, так и в английском языках образуют значительное количество сложных прилагательных. В русском языке имеются целые словообразовательные парадигмы, куда входят композиты, дифференцирующие степень полноты выражения различных признаков: полновесный, полновластный, полноводный, полновозрастной, полногласный, полногранный, полногрузный, полнозвучный, полнозрелый, полнокомплектный,

полнокристаллический, полнокровный, полномерный, полномощный, полноповоротный, полноправный, полноценный и др. Некоторые из них идентифицирует внешность человека или его характерные черты: полноголосый, полногрудый, полнощекий, полноликий, полнолицый, полнородный, полнотелый.

Ряд таких производных может передаваться на английский язык эквивалентными словообразовательными структурами: *full-faced* - полнолицый; *full-breasted*, *full-bosomed* - полногрудый; *full member*, *full-fledged member* - полноправный член; *full-circle (full-swing) crane* - полноповоротный кран; *full-value grain* - полноценное зерно; *full-flowing* - полноводный. В семантике некоторых производных можно наблюдать актуализацию переносных (метафорических) значений: ср. *full-bodied* – полный, склонный к полноте; но *full-bodied wine* - крепкое вино; *full-bodied coin* - полноценная монета, монета, содержащая драгоценный металл в количестве, соответствующем ее номинальной стоимости; *full-bodied currency* - валюта из серебра и золота.

Несмотря на универсальный характер такого способа словообразования, как сложение, не все дериваты этого типа имеют структурно-семантические соответствия в сравниваемых языках. Специфика ассоциативных связей при образовании номинативных единиц в английском и русском языках может быть разной: *full-eyed* – большеглазый, лупоглазый (букв.: с полными, большими глазами); *full-hearted* – мужественный, уверенный в себе (букв.: с полным сердцем); *fully-buttoned* – на пуговицах сверху донизу (букв.: полностью застегнутый); *full-grown* – выросший, взрослый (букв.: полностью выросший); *full-fashioned stockings* – чулки со швом; *full-mouthed laugh* – громкий смех (букв.: с полным ртом). В данном случае английским производным соответствуют русские лексемы из другой семантической сферы, которые не имеют отношения к коррелятивной основе полный. Как показал наш анализ, некоторые русские лексемы не имеют в английском языке словообразовательных эквивалентов и передаются на уровне словосочетаний или с привлечением других языковых единиц: полносборное строительство - *prefabricated construction*; полнозвучный голос, баритон (обладающий полнотой звучания) - *sonorous voice*, *baritone*; полнометражный фильм – *feature film*.

Прилагательное пустой является основой для образования ряда сложных прилагательных – пустобородый, пустоголовый, пустозвонный, пустозёрновый, пустоколосый, пустоместный, пустопорожний, пустословный, пустотелый, пустоцветный и др. Большую группу таких прилагательных составляют номинации, призванные идентифицировать как самого человека, например: пустоголовый Алешка, пустозвонный офицеришка, так и то, что связано с его повседневной жизнью: пустозвонное щегольство; пустозвонная, пустопорожняя фраза.

В английском словообразовательном гнезде с исходным словом *empty* также присутствуют подобного рода производные, хотя в количественном отношении данная зона уступает место соотносительной зоне русского языка. Исследуемая семантическая область представлена следующими сложнопроизводными прилагательными: *empty-headed / empty-pated* - пустоголовый, бездумный, легкомысленный; некоторые из них не всегда находят структурно-семантические соответствия в русском языке: *empty-hearted* – бессердечный (букв.: с пустым сердцем); *empty-handed* - с пустыми руками (букв. «пусторукий»); *to come empty-handed* - прийти с пустыми руками (без подарка); *to go empty-handed* - уйти ни с чем; *an empty-headed young man* - пустоголовый, легкомысленный молодой человек.

Таким образом, сопоставительный анализ русских и английских словообразовательных гнезд прилагательных со значением общего размера позволяет установить, как развиваются и модифицируются объемно-пространственные признаки предметов в актах словообразования, а также выявить национальную специфику деривационно-номинативного пространства каждого из гнезд.

Литература

1. Байрамова Л.К. Введение в контрастивную лингвистику: учебное пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 116с.
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
3. Нещименко Г.П. О некоторых аспектах сопоставительного изучения близкородственных языков // Язык и действительность: сб. науч. тр. памяти В.Г. Гака. – М.: ЛЕНАНД, 2007. – С.250-258.
4. Харитончик З.А. О некоторых путях сопоставительного изучения словообразовательных систем // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. – М.: Наука, 1987. – С.111-116.

Л.В. Базарова

Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия

А.А. Билялова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА БЕЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

***Аннотация.** Безэквивалентная лексика в английском языке представлена двухкомпонентными терминами, которые переводятся на немецкий язык путем пространного описательного перевода. Примеры безэквивалентной лексики в русском языке не обнаружены в данной тематической группе. То же относится и к переводу немецких терминов туризма на английский язык. Наиболее частотными являются приемы транслитерации, транскрипции и калькирования.*

***Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, лексическая единица, проблема перевода, термин, прием, туристическая лексика.*

L.V. Bazarova

Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

A.A. Bilyalova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE PROBLEM OF CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY TRANSLATION IN THE SPHERE OF TOURISM (ON THE BASIS OF THE ENGLISH, RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES)

***Abstract.** Culture-specific vocabulary in English is represented by two-component terms that are translated into German by means of descriptive translation. The examples of such vocabulary in the Russian language are not found in this thematic group. The same applies to the translation of German tourism terms into English. The most frequent are the modes of transliteration, transcription and modelling words and constructions after foreign patterns.*

***Key words:** culture-specific vocabulary, lexical unit, the problem of translation, term, mode, tourism vocabulary.*

Безэквивалентная лексика включает в себя слова, которые не имеют эквивалентов за пределами языка, в котором они используются [2]. Как правило, в данную группу входят различного рода названия или предметы и явления, характерные только для конкретного языка и народа. Отсутствие в одном языке точного лексического соответствия слову в другом языке совершенно не говорит о том, что нет возможности передачи смысла данной лексической единицы. Однако вопрос изучения проблем перевода безэквивалентной лексики всегда носит актуальный характер. Эквивалентная и безэквивалентная лексика и все связанные с этим вопросы, как правило, изучаются во взаимосвязи друг с другом. Для достижения адекватности перевода следует учитывать функциональную тождественность. При этом текст в переводе должен иметь ту же художественную и смысловую функцию. Необходимо, чтобы в тексте сохранилась та же степень эмоционального воздействия на читателя, что и в оригинале. Переводчик должен суметь донести эмоциональное наполнение в переводе [3].

Безэквивалентная лексика представляет большую трудность для всех переводчиков. Так как в процессе перевода попытка перевести подобную лексику при помощи словаря не даст никаких результатов. Однако существует особый подход, который может помочь при переводе безэквивалентной лексики, это перевод семантических лакун.

В выбранной нами для рассмотрения туристической лексики следующие группы безэквивалентной лексики могут вызвать трудности при переводе: 1) первая группа включает имена собственные (названия городов, водопадов, исторических местностей, ландшафтов, морей,

озер и т.д.). Для достижения адекватности и большей точности при переводе имен собственных происходит заимствование путем транскрипции, т.е. передается их звучание. В некоторых случаях переводчики не трансформируют имена собственные никоим образом, и оставляют их в том виде и форме, в которой они были использованы в оригинале. 2) Вторая группа представляет большой интерес для нашего исследования. Она включает слова и термины, которые называют понятия и предметы, характерные для культуры, быта, жизни определенного народа. Они несут в себе особый исторический и национальный колорит, и редко имеют точные соответствия в других национальных языках, что и затрудняет их перевод [3].

Однако существуют определенные методы и способы передачи таких реалий при переводе. Считается целесообразным рассмотреть те приемы, которые характерны для английского и русского языков при переводе туристических терминов и текстов: транслитерацию или транскрипцию.

Транслитерация – это способ перевода лексических единиц, при котором воссоздается буквенная форма исходного слова [1]. Транскрипция – это фонемное воспроизведение исходного слова. При этом переведенная лексическая единица трансформируется, сохраняя индивидуальные произносительные характеристики языка, на который делается перевод. Например, английский термин “*camping*” («летний лагерь для остановки туристов, путешествующих на автобусах, легковых автомобилях, мотоциклах, велосипедах») при переводе на немецкий полностью сохраняет буквенный состав слова: “*Camping*”; а в русском варианте происходит фонемная имитация – «кемпинг». Данное слово близко по значению с русским словом «лагерь», однако оно не отражает в полной мере значение понятия и не может считаться эквивалентом слова “*camping*”.

Слово “*Rotel*” (немец.), означающее «специальный автобус, используемый для многодневного путешествия туристов и имеющий в салоне отдельные ячейки для ночлега туристов», переводится на английский и русский языки приемом транслитерации: «ротель» (русс.) и “*rotel*” (англ.). Данная реалия изначально возникла в немецком языке, и не имеет терминов-аналогов в русском и английском языках.

Калькирование – это прием перевода безэквивалентной лексики, который заключается в повторении формы слова или словосочетания в оригинале [2]. С помощью калькирования на языке перевода образуется абсолютно новое слово или словосочетание, которое затем закрепляется как устойчивое. Эта новая лексическая единица копирует состав и структуру исходного слова или словосочетания. Рассмотрим калькирование на следующих примерах: *programme of excursions* (англ.) – экскурсионная программа. При переводе несколько изменилась структура словосочетания (количество и порядок слов, синтаксический и морфологический статус слов). Таким образом, следует отметить, что при калькировании иногда приходится применять необходимые трансформации.

Luxushotel (немец.) – *отель класса «люкс»*. Немецкий термин, образованный путем словосложения, в русском варианте представляет собой трехкомпонентный термин. Несмотря на то, что из немецкого варианта были калькированы обе морфемы сложного слова, в русском переводе полностью изменилась форма и структура термина.

Многокомпонентный термин “*first class hotel*” (англ.) переводится на русский язык путем калькирования “*отель первого класса*” (при этом данный термин закрепился в качестве устойчивого выражения в русском языке). Интересно, что в немецком языке данное выражение (“*Hotel erster Klasse*”) структурно совпадает с русским вариантом.

Заметим, что прием калькирования используется в данной лексико-семантической группе преимущественно при переводе с английского языка на русский и немецкий, либо с немецкого на русский язык.

Описательный перевод заключается в пространном истолковании переводимой лексической единицы. Можно сказать, что данный прием не является переводом, а скорее развернутым объяснением. К примеру, английский термин “*housekeeper*” переводится на русский язык как “заведующий гостиничным хозяйством”; или немецкое “*Willkommensaperitif*” в русском языке выглядит как объяснительный перевод “аперитив по случаю прибытия туристов”.

Стоит отметить, что среди безэквивалентной лексики туризма способ описательного перевода особенно характерен при переводе на русский язык, так как в языке имеется большое количество предтерминов в пределах изучаемой лексико-семантической группы (*cancellation fee* (англ.) – возмещение аннуляционных расходов, *affinity group* (англ.) – группа с однородным составом, *Treffpunkt* (немец.) – место сбора для посадки в автобус, *Stadtrundfahrt* (немец.) – экскурсия обзорная по городу).

Случаи, когда каждый языковой вариант одного слова представляет собой предтермин, не вызывают трудностей при переводе, потому они являются примерами простого адекватного

перевода.

Далее описательный перевод встречается в языковой паре английский – немецкий (*single supplement* (англ.) — *Zuschlag für das Einzelzimmer* (немец.), *travel wallet* (англ.) – *kompleter Satz touristischer Unterlagen* (немец.), *adjoining room s* (англ.) – *benachbart ein einander gehende Zimmer* (немец.), *luggage van* (англ.) – *Planwagen für Gepäck* (немец.)).

Таким образом, туристические тексты представляют определенную, своеобразную среду, где культивируются и отражаются сформировавшиеся представления и образы, касающиеся национального характера разных народов и для адекватной передачи смыслового содержания текста, переводчик должен иметь достаточно обширные знания о мире и специфике языков, которые участвуют в переводческом процессе.

Транслитерация или транскрипция используются при переводе с английского и немецкого языков на русский. Этот прием является очень эффективным в случаях, когда слово в языке оригинала обозначает предмет или явление, которое не встречается в языке перевода. Поэтому, чтобы избежать пространного описательного перевода используется прием транслитерации или транскрипции. Также наиболее часто употребляемым приемом считается калькирование. Термины, образованные этим способом составляют большую часть изученных нами терминов. В случаях, когда вышперечисленные приемы невозможны или неприемлемы, переводчики прибегают к описательному переводу.

Литература

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Издательство МГУ, 2004. – 544 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебник. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
3. Сакаева Л.Р., Базарова Л.В. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 6-1 (36). – С. 159-161.

УДК 821.111

А.Ф. Башарова, Г. В. Хадеева

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СРАВНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ УИЛЬЯМА СОМЕРСЕТА МОЭМА «ТЕАТР»

Аннотация. В данной статье рассматривается такой стилистический прием, как сравнение. Выделяют три основных компонента сравнения: два предмета или явления, которые сравниваются друг с другом, и основа сравнения – признак, который является общим для этих предметов. Автором выделены несколько способов образования сравнения и функции, которые они выполняют в произведении У.С. Моэма.

Ключевые слова: сравнение, стилистический прием, художественная выразительность, художественная речь, контраст.

A.F. Basharova, G.V. Khadeeva

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE REPRESENTATION OF SIMILE IN WILLIAM SOMERSET MAUGHAM'S NOVEL "THEATRE"

Abstract. This article reviews such a stylistic device as a simile. There are three components of a simile: two subjects or phenomena that are compared with each other, and the basis that is a common feature to these two subjects. There are also several ways to form a simile and the functions that it fulfils in the novel written by William Somerset Maugham.

Key words: simile, stylistic device, artistic expressiveness, artistic speech, contrast.

Творческое наследие выдающихся писателей всегда привлекает внимание многих лингвистов, литературоведов. Изучение композиционно-стилистических особенностей произведений имеет

большое значение для раскрытия многих сторон национального литературного языка: его выразительных возможностей, закономерностей, тенденций развития языка в определенную эпоху.

Известно много способов достижения выразительности в художественной речи. Среди стилистических явлений, наблюдающихся в произведениях литературы, принято различать две наиболее существенные категории: тропы и стилистические приемы.

Тропы связаны с реализацией только *стилистической функции* и являются принадлежностью живой коммуникации во всех сферах общения. Под тропами мы понимаем «слова, употребляемые в переносном значении с целью создания образа» [1, с. 123]. В роли троп обычные слова могут приобрести большую выразительную силу.

Что касается стилистических приемов, то они участвуют в реализации *эстетической функции* и характеризуют только литературно-художественную коммуникацию. Очевидно, что они могут создаваться только на базе тропов, тогда мы имеем дело со стилистическими приемами тропического характера.

Изучение сравнений и цельный анализ прозаических произведений писателя проводится на стыке литературоведения, лингвопоэтики и интерпретации с применением различных методов исследования.

Сравнение привычно воспринимается как феномен, представляющий интерес для лингвистических дисциплин. Действительно, наиболее интересные результаты достигнуты в изучении грамматических и стилистических аспектов сравнения в сфере науки о языке. Однако сравнение является также предметом литературоведения, которое в отличие от лингвистики, изучает его как неотъемлемый элемент текста, подчиненный структуре и поэтике последнего.

Следует заметить, что сравнение довольно редко становится предметом теоретического исследования. В настоящее время часто обращаются к индивидуальным стилям писателей. В этом контексте анализ художественных сравнений в прозе английского новеллиста и мастера коротких рассказов Сомерсета Моэма представляется весьма актуальным. Именно С. Моэм был не только знатоком человеческой души и характера, но и умел все это выразить с удивительной стилистической точностью.

Целью данной работы является выявление сравнения и его способов образования в произведении Уильяма Сомерсета Моэма «Театр».

Сравнение – это сопоставление одного предмета с другим, придающее описанию особую наглядность и изобразительность. Стилистические функции сравнения проявляются в художественной выразительности, которую этот прием создает в тексте. Например,

She sings like a nightingale.

He talks French like a machine-gun.

Our agricultural reform is as slow as a snail.

В данных примерах можно увидеть контраст при сопоставлении двух предметов или явлений: пение женщины сравнивается с пением птицы, французский спикер – с автоматом, и медленный темп реформ в сельском хозяйстве сравнивается с движением улитки.

Таким образом, в сравнении можно выделить три основных компонента: 1) сравниваемый предмет или явление (subject); 2) объект, с чем сравнивается предмет или явление (object); 3) основа сравнения, тот признак или качество, который является общим для двух совершенно разных предметов или явлений (basis).

Согласно И.Г. Пятаевой, сравнение выполняет определенные функции, обусловленные композиционным расположением в тексте. Например, оценочно – характеристическая функция связана с проявлением в сравнении авторской модальности; субъективно-познавательная функция связана с отражением в сравнении точки зрения персонажа; функция конкретизации связана с описанием при помощи сравнений психологических и эмоциональных состояний, движений, жестов; описательно-изобразительная функция связана с созданием при помощи сравнений пейзажных зарисовок и других описаний [3, с. 12]. Также художественные сравнения в произведениях С. Моэма выполняют одновременно разъясняющую и эмоционально-оценочную функции, которые обычно совмещаются и взаимодействуют. Разъясняющие сравнения способствуют выполнению основных задач, стоящих перед писателем, а именно: наглядно показать, объяснить, растолковать, уточнить различные понятия. Эмоционально-оценочные сравнения образно, экспрессивно характеризуют различные признаки предметов, явлений, человека, различных понятий. Именно образность и яркость позволяют писателю предпочесть точное сравнение развернутому описанию.

Эти функции сравнение будет выполнять всегда, но индивидуальный стиль каждого писателя находит отражение не только в уникальных образах его сравнений, но и в их построении, объеме, функционировании.

Таким образом, сравнения являются важным элементом уникального авторского стиля и нередко становятся его опознавательным знаком. Справедливо считают, что сравнения так же, как и метафоры, отражают характер поэтики художника.

Рассмотрим примеры сравнений в произведении Уильяма Сомерсета Моэма «Театр».

1) Наиболее распространенным способом образования сравнения является форма сравнительной степени прилагательного или наречия с помощью суффиксов: -er, -or, слова – more в английском языке.

This young *man* is a much **bigger** *fool* (Ch. 1).

He is *Roger's friend* much **more** than *mine* (Ch. 18).

2) Другим способом является лексический способ при помощи слов: to seem, to look like, to be like, to resemble, to remind one of, to have a look of и другие в английском языке, слов: подобен, похож, напоминает, словно в русском языке.

She reminded of an old dog lying in the sun and gently beating his tail on the ground as he looked at a pair of puppies gambling about him (Ch. 23).

3) Сравнение может образоваться с помощью союзов и союзных слов: like, as, such as, as if, as ... as, as though, than в английском языке и слов: как, будто бы, будто, как будто, чем, словно, точно в русском языке.

She read *his mind like* an open book (Ch. 14).

You're strangely **like** *Titan's portrait of Francis I* in the Louvre (Ch. 12).

He shone **like** a new pin (Ch. 13).

It was his obvious beauty that had engaged *him* to go on the stage rather **than** to become a soldier like *his father* (Ch. 1).

Of course *she* wouldn't be **such** a fool as to marry Tom (Ch. 17).

She's as pretty as a picture (Ch. 18).

Сравнение часто употребляется в сочетании с другими стилистическими приемами, такими как метафора, метонимия, эпитет, гипербола, ирония и другими. Например, в следующем предложении мы видим гиперболическое сравнение, эпитет, а также иронию:

She found out when his birthday was and gave *him* a gold cigarette case which she knew was *the thing he wanted more than anything* in the world (Ch. 14).

Моэм смеется над своим героем с помощью данного гиперболического средства – ведь как можно хотеть портсигар больше всего на свете? Следует отметить, что автор проявляет свою насмешку, используя не только сам прием иронии, но и другие тропы. Он употребляет их так искусно, что мы, читатели, можем увидеть отношение автора к предметам и явлениям и то, что он хочет передать читателю. Это одна из особенностей Моэма, что позволяет читателям легко понять намерения автора.

Сочетание сравнения с другими стилистическими приемами создает еще больший стилистический эффект и делает образы ярче и выразительнее. Данное скопление в одном месте одновременно нескольких стилистических приемов лингвисты называют конвергенцией.

В произведении Сомерсета Моэма «Театр» сравнение помогает лучше раскрыть образы персонажей, так как не что иное, как сравнение не раскрывает духовную и интеллектуальную жизнь автора и позволяет проникнуть в тайны человеческого подсознания. Всякий образ основан на использовании сходства между далекими друг от друга предметами. И образование сравнений с помощью союзов и союзных слов является самым распространенным способом их образования.

Таким образом, художественные сравнения являются одним из характерных, узнаваемых приемов автора, манифестантов его индивидуального стиля. А также они являются способом выражения экспрессивности художественного текста.

Литература

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 2010. – 320 с.
2. Моэм Уильям С. Театр. Книга для чтения на англ. яз. – М.: Международный. отношения, 1979. – 288 с.
3. Пятаева И.Г. Структура, типы и функции сравнения в художественной прозе Ф.М. Достоевского: Автореф. дисс. канд. филол. наук. – М., 1994. – 18 с.

ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье представлен анализ функционирования грамматических вариантов в сфере управления глаголов в современном английском языке с точки зрения факультативности. Поскольку управление в современном английском языке оказывается упраздненным по причине ограниченного числа падежей, факультативность в употреблении вариантов проявляется в так называемом предложном управлении.

Ключевые слова: английский язык, грамматические варианты, управление глаголов, факультативность, предложное управление.

А.А. Bilyalova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

OPTIONALITY IN THE SPHERE OF AGREEMENT (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)

Abstract. The article presents the analysis of functioning grammatical variants in the field of verb agreement in modern English language from the view of optionality. Since agreement in the modern English language is abolished due to the limited number of cases, the optionality in the use of grammatical variants can be observed in the so-called prepositional agreement/

Keywords: English, grammar, grammatical variants, verbs, optionality, prepositional agreement.

В лингвистической литературе наблюдается большое расхождение в трактовке факультативности. Одни исследователи факультативное использование языковых средств связывают с избыточностью в языке, другие – с языковой экономией, третьи – с эллипсисом.

Под термином факультативность в данной работе понимается «свобода или возможность опущения или, наоборот, употребление в речевой цепи в рамках слова, словосочетания и предложения того или иного языкового элемента или изменение порядка следования языковых элементов при следующих условиях:

а) отсутствие изменения грамматических отношений между языковыми элементами в речевой цепи;

б) отсутствие заметного изменения выражаемого значения или смысла» [1, с. 86].

В качестве составного элемента, характеризующегося факультативностью, может выступать фонема, морфема (грамматическая или словообразующая) и слово (служебное или знаменательное). Факультативность в языках может проявляться на разных языковых уровнях [2]. В данной статье мы бы хотели остановиться более подробно на проявлении факультативности в области управления глаголов в английском языке.

В действительности управление тесно связано с представлением о падеже (управление имеется лишь там, где есть падежная система). Что касается английского языка, то здесь в связи с ограниченным числом падежей, система управления сильно разрушена. Если в русском языке из целого ряда возможностей глагол выбирает только одну, то в английском языке глаголу этого выбора не представляется. По сути дела в современном английском языке вопрос о выборе падежа вообще снимается. В самом деле, хотя у личных и некоторых других вопросительных местоимений имеется 2 падежа (именительный и объектный), однако, один из них именительный падеж прилагательное дополнение дополнять не может; это падеж, выражающий независимость предмета в данной ситуации, и поэтому выпадающий из системы управления.

Таким образом, всегда, когда местоимение выступает в зависимом положении, оно употребляется в объектном падеже. В системе существительных также имеется 2 падежа: общий и притяжательный. Однако притяжательный падеж существительного не может выступать как падеж управления, поскольку он никогда не является падежом дополнения. И даже в тех случаях, когда притяжательный падеж оформляет слово, непосредственно следующее за глаголом (It's my book and that is my brother's.; Take my brother's, it's more interesting.) притяжательный падеж не зависит от глагола. Притяжательный падеж во всех случаях употребляется лишь в одном совершенно опреде-

ленном значении: для обозначения принадлежности, меры, расстояния, длительности во времени и т.д. Иначе говоря, каждый раз он употребляется соответственно своему значению, в определенной для него семантической области. Поэтому нельзя сказать, что в сочетании *child's toy* 'игрушка ребенка' *toy* 'игрушка' управляет притяжательным падежом, поскольку никакой ограниченности или идиоматичности в характере связи падежной словоформы *child's* со словом *toy* нет. Это означает, что поскольку сочетание подобного рода определяется общим значением притяжательного падежа, в указанных сочетаниях мы имеем не управление, а самостоятельное независимое употребление формы, диктуемое только ее смыслом.

Из сказанного ясно, что управление в современном английском языке оказывается упраздненным. Однако известный специалист по синтаксису А.И.Смирницкий указывает на факт, что имеется известное подобие того, что обычно называется управлением, в связи с употреблением предлогов [4, с.56]. Заметим, что предложное управление есть управление двухступенное: глагол требует определенного предлога, а предлог в свою очередь определенного падежа. Поскольку выбора падежа в английском языке после предлога нет, остается только одна ступень выбора предлога. И именно в этой сфере мы можем наблюдать проявление факультативности. И так, приведем несколько примеров, где есть возможность факультативного употребления того или иного предлога после глагола:

1) At the corner / on the corner: There is a telephone box at the corner of a street. / There is a telephone box on the corner a street. '

2) To stay in a hotel / at a hotel: What time do you expect to stay at the hotel? / What time do you expect to stay in the hotel.

3) To eat in a restaurant / to eat at restaurant: Yesterday our family ate wonderful cakes in French restaurant. / Yesterday our family ate wonderful cakes at French restaurant.

4) To be surprised at / by something: Everybody was surprised at the news. / Everybody was surprised by the news.

5) To be astonished at / by something: I had never seen so many people before. I was astonished at the crowds. / I had never seen so many people before. I was astonished by the crowds.

6) To be amazed at / by something: I was amazed at the way he behaved. It was quite out of his character. / I was amazed by the way he behaved. It was quite out of his character.

7) To be shocked at / by something: He was shocked at what you said. / He was shocked by what you said.

8) To be impressed by / with: I wasn't very impressed by the film. / I wasn't very impressed with the film.

9) Different from / to: Film was quite different from what I expected. / Film was quite different to what I expected.

10) To complain of / about something: Mr. Brown has been always complaining of shortage of money. / Mr. Brown has been always complaining about shortage of money.

11) To protect from / against: He put on sun-tan oil on his body to protect his skin from the sun. / He put on sun-tan oil on his body to protect his skin against the sun.

12) The price of / for: The price for oil has been rising since February. / The price of oil has been rising since February. '

Итак, исходя из вышеизложенного материала, нам видится правильным сделать следующий вывод: в английском языках имеют место случаи проявления факультативности в области управления. Поскольку в английском языке падежная система отсутствует, факультативность проявляется в так называемом предложенном управлении.

Факультативность представляет собой понятие функциональное и, как таковое, тесно связано с гибкостью языка – параметром, который определяется «количеством формальных способов выражения и передачи одного и того же содержания» [3, с.36].

Заметим, что чем чаще наблюдается проявление факультативности в языке, тем богаче синонимические варианты конструкций, тем больше выбор для выражения различных оттенков мысли.

Литература:

1. Билялова А.А. Системно-функциональное описание факультативности как языкового феномена (на материале татарского, русского и английского языков): Дис. ... д-ра фил. наук. – Казань, 2011. – 386 с.
2. Билялова А.А. Вариантность и факультативность в татарском языке. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Казань, 2004. – 18 с.
3. Елизаренкова Т.Я. О факультативности и ее особенностях в древнеиндийском языке // Сборник статей. Восточное языкознание: факультативность. – М.: Наука, 1982. – С.36-43.
4. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – М., 2007. – 296 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТИМОЛОГИИ И МНОГООБРАЗИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕРМИНА «ARMOR» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена этимологическим исследованиям английской терминологии в области танкостроения. Анализ одного из основных понятий данной сферы – «броня» – представляет собой попытку выяснить и описать различные точки зрения и версии происхождения слова «armor» как бронетанкового термина. Результаты данной работы являются первой ступенью в исследовании и изучении этимологии военных терминов в качестве характерной черты определённого исторического явления.

Ключевые слова: этимология, военный термин, значение слова, тематика, броня.

M.G. Boyko

Omsk Tank Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia

RESEARCHES OF ETYMOLOGY AND VARIETY OF THE USE OF THE TERM «ARMOR» IN THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The paper deals with the study of the development of English and Russian terminology in the field of tank design. The analysis of the main concept of this sphere «armor» is the attempt to find out and describe some various points of views and versions about the origin of this term. It is the first step in researching the etymology of military terms as characteristic features of the historical phenomenon.

Key words: etymology, military term, meaning of word, vertical, armor.

Терминология любой существующей отрасли не может быть полностью сформирована из искусственно созданных слов и выражений. Совершенно очевидным является тот факт, что часть терминов заимствуется из общеупотребительной лексики, и лишь под воздействием определенной частоты употребления приобретает статус устойчивого терминологического выражения. В этом плане, сфера бронетанковой терминологии не является исключением. Для отражения содержания области военной жизнедеятельности рассмотрим термин armor, который входит в основной понятийный аппарат исследуемой языковой сферы.

Происхождение термина **armor** в английском языке имеет ступенчатую структуру. В значении «защитная одежда, которую носят в бою» слово датируется 13-м в. **Armour** – производное от **armature**, из латинского **armātūra**, фр. – **armātius** – производное от **armare**. Из О.Фр. **armeure** (12в.), из лат. **armatura** «**arms, equipment**», (*оружие, оснащение*) от **arma** «**arms, gear**». При толковании термина **armor** этимологический словарь ссылается на второе значение слова **arm**. Значение «**weapon**», с 13 в., от О.Фр. **armes** (pl.), 11в., от лат. **arma** «**weapons**», lit. **tools, implements (of war)** – приспособления, инструменты войны. Второе значение, в свою очередь, ссылается на толкование первого – часть тела, которая присоединяется к плечу. О.Е. **earm** «**arm**», от P.Gmc. **armaz** (ср. O.S., M.Du., Ger. **arm**, O.N. **armr**, O.Fris.**erm**), с PIE basear- «fit, join» (ср. Skt. **Irmah** «arm», Armenian – **armukn** – elbow – локоть, O.Prus. **irmo** «arm», Gk. **Arthron** «a joint», L. **armus** shoulder – плечо). Глагольное значение «**to furnish with weapon**» (*оснащать оружием*) появилось в 12 веке. Значение «геральдический знак» (герб – обычно наносился на щиты полностью вооруженных баронов или рыцарей.) датируется началом 14 века.

В 1466 году зафиксировано значение «the steel or iron sheathing of a ship of war» [2]. **Armour** – с морфемой «**u**» является Британским вариантом написания в английском языке (**armor** (q.v.); forsuffix, see-**or**). Данное слово могло исчезнуть вместе с рыцарскими турнирами, если бы в конце 19 в. американцы не приступили к созданию бронированных машин для гражданской войны. Таким образом, произошла трансференция данного понятия.

Этот термин в военной сфере общения со временем получил широкое собирательное значение *бронетанковые войска, танки*. Производный термин **armored** употребляется как в своем первоначальном значении *бронированный, защищенный броней* (**armored car** – *броневедомоцикл*, *бронетранспортер*), так и в широком значении *бронетанковый, танковый* (**armored division** –

бронетанковая дивизия, танковый батальон).

Следует четко представлять себе, что **Armor** в американской армии и *танковые войска* в российской армии значительно отличаются друг от друга. Основу российских *танковых войск* составляют *танковые* части и подразделения, в американской же армии организация **Armor** сложнее. **Armor** включает в себя на равных правах *танковые* и *бронекавалерийские* части и подразделения. Причем для обозначения *танковых* формирований используются два термина: **tank** и **armor** (в более узком смысле), поскольку именно танковые формирования наиболее полно выражают суть **Armor** как рода войск. Учитывая такую особенность исторически сложившейся организационной структуры **Armor**, предлагается переводить его терминологическим сочетанием *бронетанковые войска*. Такой перевод показывает, что в составе данного рода войск имеются не только *танковые*, но и другие части и подразделения, оснащенные *бронетанковой техникой* (*танки, БМП, БТР и др.*) [1].

Обратимся к мультязычной интернет-системе Multitran, содержащей не только общепринятые слова, но и разнообразные рубрики профессиональной тематики, а также редкие или отсутствующие в других словарях термины. При использовании данной системы, исследование различных тематических групп, составляющих многообразие английского языка, позволяет сделать ряд интересных наблюдений.

В своем главном значении «защита» термин **armour** используется в единственном случае в терминологическом аппарате *Амфибии и рептилии* (**armour glass lizards** – панцирные веретиницы). В литературном языке имеется словосочетание **plot armour** – сюжетная броня (термин описывает негласную защиту героя какого-либо сюжета, пока герой нужен в нем), в металлургии **throat armor** – защита колошника, в промышленности **armour layer** – армирующий слой. Тематическая группа *Энергетика* располагает многокомпонентным термином **armour research reactor** – исследовательский ядерный реактор с броневой защитой. Термин **armour plate planer** – *бронестрогальный станок* относится к области машиностроения. В исторической терминологии лексическая единица **armour**, в основном, встречается в словосочетаниях с использованием значения «доспехи»: (**armour suit** – доспехи, **field armour** – полевой доспех, **splint armour/plate armour** – пластинчатые доспехи, **scale armour** – чешуйчатые доспехи).

Достаточно нестандартно, с точки зрения перевода, термин **armour** используется в тематике пожарное дело (**armour fire** – пожарное оборудование).

Что касается таких тематик, как: *Оружейное производство, Авиация, Техника, Воздушно-десантные войска, Бронетанковая техника*, то всех их целесообразно объединить в группу под названием *Военный термин*. Данная терминологическая группа включает более 165 слов и словосочетаний с данной лексемой в своем составе. Большинство терминов обозначают названия видов брони и броневых листов: (**light armour** – легкая броня, **active armour** – активная броня, **composite armour** – многослойная броня, **explosive reactive armour** – динамическая защита, **front armour** – лобовая броня, **rolled armour** – прокатная броня, **ribbed armor** – ребристая броня и т.д. Другая часть военных терминов включает в себя названия видов снарядов: **armour-piercing shell** – бронебойный снаряд, **armour-piercing composite shot** – бронебойный подкалиберный снаряд и др.

При переводе термина **armor(ed) face** следует использовать способ подбора эквивалентов. В прямом значении данное выражение имеет смысл — «лицевая или внешняя, наружная сторона брони». Российские специалисты в таких случаях пользуются сочетанием *верхний лист брони*.

Интересно отметить, что один и тот же термин **armour plate** в физике обозначает понятие «защитная пластина», а в языке бронетанковой терминологии это переводится как «обшитый броней». Это достаточно разные, но в то же время схожие по функциональному направлению понятия.

Таким образом, проводя исследования по этимологии, изучая многообразие использования терминов в различных языковых областях, можно с полным основанием говорить о том, что одна из функций термина – эвристическая функция, функция участия в научном познании и открытии нового.

Литература

1. Англо-русский словарь военной и сопутствующей лексики / сост. Б. В. Киселев. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 283 с.
2. Dictionary of word and phrase origins. Vol. 3. By William Morris and Mary Morris, New-York, London: Harpers & Row Publishers, 1971, 458 p.

Т.Ф. Бородина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО В КУРСЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ КАК МЕТОД КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Современная парадигма образования предполагает переход к креативному обучению. В контексте обучения иностранным языкам в высшей школе распространенными становятся креативные методы, одним из которых является креативное письмо. Применение метода креативного письма в курсе аналитического чтения предоставляет широкие возможности для творческой интерпретации текста и развития креативного мышления студентов. Существуют различные приемы креативного письма, оптимальный выбор которых определяет эффективность этого метода.

Ключевые слова: креативное обучение, креативное письмо, креативное мышление, аналитическое чтение, текст.

T.F. Borodina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

CREATIVE WRITING IN THE COURSE OF ANALYTICAL READING AS A METHOD OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The modern paradigm of education involves the transition to creative learning. Creative methods become popular in the context of foreign language teaching in high school, one of which is creative writing. The use of the method of creative writing in the course of analytical reading provides ample opportunities for creative interpretations of a text and the students' creative thinking development. There are various techniques of creative writing, the optimal choice of which determines the effectiveness of this method.

Key words: creative teaching, creative writing, creative thinking, analytical reading, text.

К требованиям современного динамично развивающегося мира относится способность личности мыслить творчески, что предполагает переход от репродуктивного стиля обучения к новой образовательной парадигме, важнейшей составляющей которой является креативное обучение.

«Основная задача креативного обучения – раскрытие творческого потенциала и превращение личности в активного и созидательного человека, а применительно к учебе в вузе – обретение студентом своей творческой индивидуальности. Для этого необходимо научить студента самостоятельно мыслить, иметь собственное суждение, уметь его аргументировать и отстаивать в дискуссии, принимать нестандартные решения, демонстрировать способность и готовность применять креативные качества на практике» [4, с. 152]. В качестве одной из целей креативного обучения рассматривается формирование креативного мышления обучающихся, которое обеспечивается созданием в образовательной среде вуза педагогических условий для творческой деятельности студентов, раскрытия их креативного потенциала, создания ими креативных продуктов в процессе познавательной деятельности.

Креативное обучение основывается на активных, интерактивных, игровых технологиях и эвристическом (творческом) обучении и реализуется в таких формах организации деятельности, как интерактивные семинары и лекции, тренинги, творческие задания, дискуссии, круглый стол, разработка проектов, обучающие игры и т.д. «Эти методы креативного обучения, как групповые, так и индивидуальные, стимулируют творческое восприятие учебного материала, познавательную активность студентов, погружая обучающихся в активное контролируемое общение, позволяющее им проявить творческие способности, креативное мышление, лингвистическую креативность и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих выпускников высшей школы» [5, с. 185].

Одним из методов креативного обучения, получившим широкое распространение, является креативное письмо, которое считается эффективным способом обучения письменной речи и развития креативного мышления. Понятие «креативное письмо» уже традиционно рассматривается как совокупность творческих заданий на развитие продуктивной письменной речи различной сложности, формы и содержания [3].

Креативное письмо в процессе обучения иностранным языкам обладает определенными

характеристиками:

1. применение креативного письма возможно на любом этапе изучения языка (даже при наличии минимального лексического запаса), что позволяет мотивировать студентов к дальнейшему изучению иностранного языка;
2. творческая обстановка, предполагаемая при реализации приемов креативного письма на занятиях, способствует снятию напряженности и формированию рефлексивной позиции студентов, а также побуждает их к самореализации;
3. креативное письмо в процессе обучения иностранным языкам способствует игровому моделированию, применению различных форм деятельности (работа в парах, группах, индивидуально);
4. содействует формированию лексико-грамматических навыков.

Креативное письмо может предполагать применение опор: зрительной (картинки, схемы, кластеры), звуковой (музыкальные произведения, аудиоматериалы) или письменной наглядности (тексты, стихи, цитаты). С повышением уровня сложности заданий доля использования опор при креативном письме снижается.

В курсе аналитического чтения в процессе креативного обучения иностранным языкам студентов языковых факультетов креативное письмо не только способствует творческой самореализации студентов и развитию их креативного мышления, но и предоставляет дополнительные методики анализа и интерпретации изучаемого литературного произведения, позволяет сочетать объективность текста и субъективность его личного переживания читателем, рассмотреть анализируемые ситуации в разных ракурсах, а также способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Рассмотрим приемы креативного письма, которые могут быть использованы на занятиях по аналитическому чтению на языковых факультетах. Одним из самых распространенных среди них является написание студентами продолжения истории (рассказа, книги). Такое задание можно дать после прочтения конкретной главы. В этом случае студентам предлагается написать ее продолжение. Похожее задание – продолжить диалог действующих лиц.

К приемам креативного письма с использованием зрительной наглядности относится работа с обложкой книги до ее прочтения. Студенты получают задание написать, о чем эта книга и обосновать свои рассуждения, опираясь только на ее обложку. Возможен также вариант, когда преподаватель приносит иллюстрацию по книге и предлагает студентам написать не только о содержании книги, но и придумать ей подходящее название.

К креативному письму относится также ведение дневника от имени героя, в котором студенты после прочтения определенной главы произведения делают записи от лица этого героя: делятся личными переживаниями, чувствами, размышлениями, повествуют о событиях так, как их видит герой произведения. Это задание может носить периодический характер, если студенты «ведут дневник» на протяжении работы с книгой и периодически делают записи.

В качестве креативного письма можно использовать модификацию методики «Wer? Was? Wo? – Geschichte» [2, с. 66]. Для этого на карточках разного цвета преподавателем пишется ключевой вопрос и приводятся ключевые слова, на основе которых строится развернутый ответ студентов. При этом рассматривается одна ситуация из произведения и детально представляется с точки зрения ее участников и в отношении внутренних и внешних обстоятельств.

Среди приемов креативного письма, применяемых на занятиях по аналитическому чтению на иностранном языке, можно выделить следующие:

- восстановление диалога действующих лиц из указанной в произведении ситуации (возможно использование «направляющих» реплик);
- изменение вида письма (например, преобразование диалога в произведении в описание ситуации);
- ответное письмо на письмо героя [1, с. 29];
- написание рассказа (главы книги) от лица одного из героев или предмета;
- представление ситуации из произведения в виде репортажа, газетной заметки;
- создание пьесы, сценария и т.д. на основе прочитанного.

Обзорный анализ учебных и учебно-методических пособий по аналитическому чтению для студентов языковых факультетов позволяет сделать вывод, что задания, связанные с креативным письмом, составляют менее 10% от общего количества заданий по анализу и интерпретации литературного произведения. Ограниченность применения приемов интерактивного письма в курсе аналитического чтения может быть связана с трудностями их реализации. Во-первых, определенную трудность для преподавателя представляет оценивание креативного письма, так как творческие возможности и особенности развития творческого мышления у студентов индивидуальны. Кроме того, нельзя забывать про языковую сторону оформления заданий и оценивать только содержательную

и творческую. Во-вторых, студенты при выполнении заданий креативного характера очень часто «увлекаются» своим творчеством, что нередко сопровождается отдалением от основной цели анализа произведения и потерей связи с текстом, а также частым ошибкам в лексике и грамматике. В-третьих, креативное письмо как вид продуктивной деятельности требует больших временных затрат (по сравнению, например, со стандартными упражнениями по отработке активного словаря или написанием характеристики героя по заданному плану). В-четвертых, далеко не каждый из приемов креативного письма позволяет преподавателю оценить уровень всестороннего понимания студентами прочитанного произведения.

Таким образом, креативное письмо как метод креативного обучения иностранным языкам обладает широкими возможностями, как для общего развития студентов, так и для формирования у них компетенций в области языка. Однако эффективность применения данного метода в курсе аналитического чтения зависит от целесообразности выбираемых и конструируемых преподавателем заданий, их соответствия языковому уровню студентов, их правильного оценивания, а также от адекватного сочетания с другими методами и приемами обучения иностранным языкам.

Литература

1. Böttcher I. Kreatives Schreiben // Cornelsen Verlag, Berlin, 1999, 111 S.
2. Fritzsche J. Schreibwerkstatt: Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben // Klett, Stuttgart, 2006, 104 S.
3. Волкова Е.А., Катков А.Е., Доронина И.Н. К вопросу о коммуникативном подходе в преподавании иностранных языков // Региональные проблемы подготовки специалистов технического профиля: Материалы Всероссийской научно-метод. конф. – Н. Новгород: НГТУ, 2002. – С. 114-118.
4. Остроумов А. И., Остроумова О. Ф. Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (28), Ч. 1. – С. 149-153.
5. Остроумова О.Ф. Креативное обучение как фактор повышения качества преподавания иностранных языков в ВУЗе // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции (27-28 октября 2016 года) / Под ред. Е.А. Плеуховой. – Казань: Отечество, 2016. – С. 181-188.

УДК 81-11

З.А. Валиахметова

МАОУ «СОШ №2», г. Альметьевск, Россия

А.Г. Нуретдинова

МБОУ «Джалильская СОШ №2», пгт Джалиль, Сармановский район

Г.А. Шлыкова

МАОУ «СОШ №16», г. Альметьевск, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Данная работа знакомит с вопросами языкового поликультурного образования. Показана актуальность внедрения модели языкового поликультурного образования. Так как поликультурное образование является часто употребляемым в языковой педагогике термином, в статье обсуждается, что не является языковым поликультурным образованием.

Ключевые слова: языковое поликультурное образование, межкультурная коммуникация, диалог культур, обучение культуре, культура стран изучаемого языка.

Z.A. Valiahmetova

Secondary School No2, Almet'yevsk, Russia

A.G. Nuretdinova

Secondary Jalil School No2, Jalil, Sarman district

G.A. Shlykova

Secondary School No16, Almet'yevsk, Russia

TEACHING LANGUAGES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract. *This work introduces the issues of language multicultural education. The relevance of the introduction of the multicultural education model is argued. In spite of the fact, that multicultural education is a term commonly used in language pedagogy, the article discusses that it is not a language multicultural education.*

Key words: *language multicultural education, cross cultural communication, dialogue of cultures, teaching culture, culture of the target language countries.*

Что такое поликультурное пространство? Современное поликультурное пространство – это социальная среда, которая отражает специфические характеристики культурного многообразия и способствует процессу естественного социокультурного взаимодействия его участников [1, с. 16].

Исследователи по-разному истолковывают термин «поликультурное образование», по-разному раскрывают цели и задачи языкового поликультурного образования, неодинаково видят, как реализовывать модели языкового поликультурного образования в учебниках и УМК по иностранным языкам. В своей работе мы хотели бы высказать свое собственное мнение по данному вопросу. Иностранный язык – это один из важных инструментов вторичного становления личности в процессе усвоения знаний, ценностей и норм обучающихся. При подаче материала у учащихся происходит формирование представлений об окружающем мире и определение своего места в нем. При помощи содержания отдельных текстов и методических приемов работы с текстами можно помочь детям увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества. Можно расширить социокультурное пространство учащихся, объединив их общими интересами, проблемами и решениями [1, с. 72].

На возможность обучения культурам различных религиозных, социальных, этнических и других групп стран изучаемых языков позволит обратить внимание социокультурный подход. Обучение культуре на примере одной группы ведет к стереотипам и обобщению, которые касаются относительно всех представителей страны изучаемого языка. Это не может способствовать формированию представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, расширению социокультурного пространства обучающихся (например, от родного города к области, от области к региону, от региона к стране, от России к Европе) и определению своего места в нем, а в дальнейшем может привести к недопониманию в культуре при общении с представителями стран изучаемого языка [2, с. 151]. Поэтому только в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам возможно языковое поликультурное образование.

При освещении проблемы культур стран изучаемого языка, невольно встает вопрос: «Возможно ли достичь поставленной цели в рамках школьной программы?». На него можно ответить примерно так - нужно отбирать тексты и учебные материалы по критериям социокультурного содержания. Например, по определенной тематике объем текстов, которые используются, может быть одинаковым, но сами тексты могут определенно отличаться по социокультурной насыщенности. Более того, тексты не должны быть единственным источником социокультурного материала. Большое количество материала о культурном разнообразии страны изучаемого языка можно представить в виде рисунков, таблиц, диаграмм, схем. В них можно обобщить данные обо всем, что окружает нас в реальной жизни. Поэтому, если есть необходимость познакомить учащихся с разнообразием культуры стран изучаемого языка по изучаемым аспектам, материал поликультурности не должен быть проблемой [3, с. 18].

Мы думаем, что языковое поликультурное образование можно включить в учебные программы и УМК по иностранным языкам, информацию о культурах стран как родного, так и изучаемого языков. Необходимо тщательно отбирать материал о культурах стран изучаемого языка, а это в свою очередь формирует у учащихся представление о культурном многообразии России.

Например, в 10–11-х классах изучается тема «Система образования страны изучаемого языка». Учащиеся знакомятся с различными этапами получения среднего, специального и высшего образования, реалиями школьной жизни в Великобритании и США. В некоторых случаях изучают материал о различных типах учебных заведений, но ни в одном из пособий по английскому языку не упоминается

о детях-инвалидах. Многие из них обучаются *вместе* со здоровыми детьми. Для таких детей устанавливается специальное оборудование или лифты, чтобы могли передвигаться на инвалидных колясках. Нет данных о том, к *какому* образованию имеют доступ представители разных социальных слоев и этнических групп. Это лишь один пример об одной группе, традиционно не представленной в программе, который может изменить представление об образовании и о картине мира в целом.

Языковое поликультурное образование невозможно без диалога культур. В основе диалога лежат межличностные отношения «Я» – «Ты». Одной из целей обучения иностранным языкам является необходимость воспитать обучающихся, чтобы они могли быть способными к мирному разрешению конфликтов [3, с.21]. Изучение культур стран родного и иностранного языков может быть квалифицировано как обучение в контексте диалога культур, если в результате сравнения и сопоставления обучающиеся научатся:

- видеть не только различия, но и сходства в изучаемых культурах;
- формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации.

Обучение иностранному языку не может быть поликультурным, если ученики знакомятся, лишь с культурой страны изучаемого языка, при этом ограничиваясь определенной группой людей. У учеников должна быть реальная возможность сравнивать, сопоставлять, находить сходства и различия одних и тех же явлений в разных культурах, а главное – культуры родной страны. Поэтому, мы думаем, что далеко не все учебные пособия смогут создавать дидактические условия для языкового поликультурного образования. Например, в теме «*Одежда*» представлены только стереотипные примеры одежды некоторых жителей Англии. Здесь нет упоминания об этнических одеждах. Или когда при изучении темы «*Ученые*» учащиеся знакомятся с представителями исключительно западной науки, ничего не говорится о выдающихся отечественных ученых. Необходимо показать место данной культурной группы в спектре культур страны изучаемого языка, ее вклад в формирование единой системы ценностей и культурно-исторического наследия страны.

Большое значение имеет не то, что знают учащиеся, а какие умения эффективного и мирного межкультурного взаимодействия у них сформировались в процессе изучения языков и культур. От выбранного учебника во многом зависит то, какое образование ученики на самом деле получают. Поэтому большая ответственность ложится на учителей, делающих свой выбор в пользу того или иного пособия, так как от этого зависит формирование активной жизненной позиции обучающихся, развитие их критического мышления.

Литература

1. Дечева С.В., Магидова И.М. Новая концепция практического учебника по английскому языку для филологов // *Язык. Сознание. Коммуникация*. – 2003. – Т. 23. – С. 117.
2. Магидова И.М. Теория и практика прагмалингвистического регистра английской речи: Дисс. докт. филол. наук. – М., 1989. – С. 407.
3. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – С. 145.

УДК 8.82

Н.П. Власова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ НАПРЯЖЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается напряженность как свойство художественного текста, функция которого состоит в вызывании интереса у читателя. В этой связи рассматриваются языковые средства, создающие исследуемое свойство. Материалы статьи могут представлять практическую ценность для преподавателей и студентов при анализе художественного текста.

Ключевые слова: художественный текст, свойства текста, напряженность, А. Бирс, языковые средства.

N.P. Vlasova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MEANS OF CREATING TENSION IN LITERARY TEXT

Abstract. The article examines tension as a property of the literary text, the function of which is to arouse the reader's interest. In this connection language means that create the property under study are considered. This paper material may be of practical value for university teachers and students who deal with the analysis of the literary text

Key words: literary text, text property, tension, A. Bierce, language means.

Художественный текст представляет собой сложную, многоуровневую структуру, в которой языковые средства, выбранные автором и организованные им определенным способом отражают авторский субъективный взгляд на объективную реальность и оказывают на читателя интеллектуальное, эстетическое и эмоциональное воздействие. По утверждению И.Р. Гальперина [5], тексту присущи собственные категории, свойства и признаки. Известно, что основными текстообразующими категориями являются целостность и связность, также выделяют завершенность, антропоцентричность, интерпретируемость и др. Напряженность текста – еще одно важное свойство, направленное на привлечение и удержание читательского интереса к тексту. В.Г. Адмони считал, что «художественный текст должен заинтересовать уже с самых первых строк и усиливать интерес – то в большей, то в меньшей мере, вплоть до его завершения» [1, с. 130]. Он также указывал на иерархическое единство текста, имея в виду его потенциальную делимость на составные части, обладающие своими лексическими и грамматическими особенностями, создающими свой смысл. Смысловая совокупность компонентов текста ведет к пониманию смысла всего художественного произведения [2].

Рассмотрим средства создания напряженности на материале фрагмента рассказа Амброза Бирса *The Man and the Snake*. А. Бирс [4] – известный американский писатель, журналист с военным прошлым, автор коротких, часто сардонических рассказов, основные темы которых – смерть и ужас. Сюжет анализируемого рассказа о том, как человек умирает от разрыва сердца, вызванного страхом от встречи со змеей в доме своего приятеля – ученого, который проводит опыты с жабами и змеями в лаборатории, занимающей часть дома, и которую змеям иногда удается покинуть. Однако, человек умирает от встречи не со змеей, а с чучелом змеи, которое он под влиянием страха, самовнушения и воображения принимает за настоящую рептилию.

Композиционно, рассказ состоит из нескольких частей, включая название, эпиграф, основной текст, где действия происходят одновременно в двух разных комнатах в одном доме, и окончание. Название рассказа выполняет номинативную и информативную функцию – читателю сообщается, о чем рассказ. Эпиграф представляет собой выдержку из книги, которую читает Брайтон, герой рассказа. В ней говорится о магнетическом взгляде змеи, попав под воздействие которого человек погибает от ее укуса. Брайтон, считающий себя человеком мыслящим, находит прочитанное чепухой. Однако, прекращая на какое-то время чтение, он замечает в полутемной комнате, под кроватью две светящиеся точки, расположенные близко друг к другу. – «...in the shadow under his bed, was *two small points of light*, apparently about an inch apart» [3, p.208]. Не придавая значения увиденному, он продолжает читать, но что-то заставляет его еще раз посмотреть на эти точки, сейчас ему уже кажется, что они стали ярче и сдвинулись с места – «*They seemed to have become brighter than before, shining with a greenish lustre that he had not at first observed... they might have moved a trifle...*» [3, p. 208]. Еще через какое-то время, под влиянием прочитанного, он вздрагивает и уже пристально глядявается в то место, где светятся две точки. Теперь они горели еще ярче, и Брайтон увидел, что это была большая змея, а светящиеся точки были ее глазами, которые смотрели на него с ненавистью – «*The eyes were no longer merely luminous points; they looked into his own with a meaning, a malign significance*» [3, p.209]. Мы видим, что здесь, в начале основного текста рассказа, напряженность достигается как лексическими, так и грамматическими средствами – до того, как герой не увидел эти две точки, он находит прочитанное чепухой /nonsense. Затем он их замечает, но ему пока неизвестно, что это. Неопределенность природы двух светящихся точек передается словами, имеющими семантику неопределенности – *obscure, the shadow, seemed*, модальным глаголом *might*. Нарастание страха персонажа можно проследить по описанию двух светящихся точек, которые в воображении Брайтона, усиленном испугом, становятся ярче и ближе – *two small points of light, seemed to have become brighter, shining with a greenish luster, the points of light shone with an added fire, might have moved a trifle*. Далее, он видит змею, под влиянием прочитанного его страх усиливается, и образ змеи становится выпуклым, нет и намека на неопределенность, он видит змеиные кольца, голову, челюсти, выражение глаз. Определения, служащие здесь эпитетами, передают отношение персонажа к змее – *the coils of a large serpent, its horrible head, the wide, brutal jaw, the idiot-like forehead, malevolent gaze*. Грамматические языковые средства, способствующие созданию напряженности, представлены в

данном фрагменте такими синтаксическими конструкциями, как асиндетон, параллелизм – «His attention was now fully aroused, his gaze eager and imperative» [3, p.209-209], повторы (подхват, анафора) – «...and the idiot-like forehead serving to show the direction of its malevolent gaze. The eyes were no longer merely luminous points; they looked into his own with a meaning, a malign significance» [3, p.209], «They might have been reflections of the gas jet... They seemed to have become brighter than before... They were still too much in shadow...» [3, p. 209].

Итак, на основании анализа небольшого фрагмента рассказа можно утверждать, что напряженность является одним из свойств художественного текста; создание напряженности призвано вызвать интерес у читателя и удерживать его до завершения чтения; в создании напряженности участвуют разноуровневые языковые средства, особая организация которых выражает авторскую интенцию.

Литература

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. – СПб.: Наука, 1994. – 153 с.
2. Адмони В.Г. Грамматика и текст // Вопр. языкознания. – 1985. - №1. – С. 64-69.
3. Bierce A. Избранное. Сборник. На англ. яз. – М.: Прогресс, 1982. – 535 с.
4. Bierce A. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.britannica.com/biography/Ambrose-Bierce> (дата обращения 16.10.2017)
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.

УДК 81>373.47

И.А. Волошкина

Белгородский университет кооперации, экономики и права, г. Белгород, Россия

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОСМЫСЛЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Статья посвящена исследованию этнолингвокультурного осмысления категории времени, раскрытию способов её репрезентации в семантической структуре характерологических фразеологических единиц русского, английского и французского языков, выявлению когнитивных механизмов формирования темпоральных смыслов.

Ключевые слова: категория времени, этнолингвистическое сознание, фразеологическая единица, фразеолекса, когнитивная схема.

I.A. Voloshkina

Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Belgorod, Russia

THE CATEGORY TIME IN ETHNOLINGUOCULTURAL UNDERSTANDING (RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH MATERIAL)

Abstract. The article focuses on the research of ethnolinguocultural understanding the category TIME, which reveals its representation means into the lexical and semantic structure of Russian, English and French characterological phraseological units, it discloses cognitive mechanisms of time categorization.

Key words: ethnolinguocultural understanding, time category, phraseological unit, phraseolexe, cognitive scheme.

Когнитивная деятельность человеческого сознания сопряжена с «ухватыванием» и установлением смысла, имеющего для него ценностно-информационную значимость, реального мира в языковом выражении. Многообразие форм соотношения реальных объектов находит свое отражение во всех сферах языка. В языковых средствах, образующих языковую картину мира, заключены различные когнитивные категории, лежащие в основе человеческого мышления. «Язык призван отражать и интерпретировать процесс и результаты познания мира и самого языка, то есть служить средством отражения и реализации гносеологической функции, средством осмысления онтологии мира, его концептуализации, и концептуализации выделяемых в нем категорий в том числе» [2, с. 9].

Языковое сознание любого народа является воплощением народного миропонимания. Несмотря на универсальность видения мира представителями разных культур, он (мир) своеобразно понимается каждым народом, что детерминировано специфичными формами его восприятия. Языковая реальность категоризируется и представляется в сознании этноса специфическим для него образом.

Этнолингвокультурное осмысление мира наиболее четко выявляется в результате исследования фразеологической картины мира, так как она является компонентом мировидения этноса, совокупностью особенностей общенациональных знаний о мире. Кумулятивная функция языка делает ретроспективную семантику фразеологической единицы надежным консервантом национально маркированных или общечеловеческих категорий.

Категория время – фундаментальное понятие, отображающее изменчивость мира, процессуальный характер его существования, наличие в мире «вещей» (объектов, предметов) и событий. В содержание категории времени входят аспекты, отображаемые понятиями одновременности, временной последовательности, длительности, направленности от прошлого через настоящее к будущему. Категория времени обладает субъективно-антропологическим характером, связана с бытием человека и наличествующая в его сознании, обладает следующими признаками: 1) цикличность/ линейность; 2) длительность; 3) прерывность/ непрерывность; 4) равномерность/ прерывистость; 5) направленность; 6) однородность; 7) бесконечность; 8) упорядоченность; 9) необратимость/ обратимость; 10) абсолютность / относительность.

Наиболее постоянные характеристики категории времени, сложившиеся в этнолингвокультурном сознании, представлены в словарных дефинициях лексем рус. время, *eng. time*, *fr. temps*. Так, для русскоязычного этноса время – это продолжительность, длительность (секунды, минуты, часы), момент, период, эпоха, пора дня, года, досуг [3, с. 96]. Носители французского языка понимают время как «*durée, espace de temps entre deux limites observées (début et fin) (temps, espace, période), durée de la vie (âge, cours), longueur, pérennité, instant, moment, temps vécu; caractère des états psychiques*» [5, р. 174]. Представители английского этноса осознают категорию времени как «*the indefinite continued progress as a whole: period, interval, stretch, spell, patch, the personification of time, portion (event or circumstance), while, span, space, term, duration, occasion, hour; point, moment, age, period, epoch, era, lifetime, heyday, day(s), tempo, beat, rhythm, metre, measure, ease, leisure; convenience, life, things, conditions, everything, culture, mores, habits, values*» [4, 6]

Анализ дефиниций показывает, что универсальность мира своеобразно понимается каждым народом, что детерминировано специфичными формами восприятия, обусловленными «культурной моделью, существующей в национальной традиции и её языковой проекции» [1, с. 113].

Мы продемонстрируем репрезентацию категории времени в характерологических фразеологических единицах (ХФЕ, идиомах, сравнениях и поговорках, актуализирующих черты характера человека), в состав которых входит фразеолекс с импликациональным содержанием рассматриваемой категории.

В характерологических фразеоединицах категория времени может быть репрезентирована следующими категориями фразеолекс: а) субстантивной – рус. время, век, час, секунда, будни, праздник, четверг, *eng. time, day, yesterday, morning, Friday*, *fr. temps, âge, moment, heure, jour, aujourd'hui, vendredi, avenir*; б) адъективной – рус. вчерашний, сегодняшний, точный, *eng. old, late, slow, fast*, *fr. vieux dernier, réglé*; в) адвербиальной – рус. медленно, скоро; *eng. early, sooner, quick*, *fr. longtemps, tôt, vite, jamais*; г) предикативной – рус. медлить, *eng. defer*; *fr. tarder*.

Исследование ХФЕ с темпорально маркированными фразеолексами показывает, что значительная часть выражений французского, английского и русского языков образована с помощью субстантивных (рус. – 40%, *eng.* – 37%, *fr.* – 37%,) и адвербиальных (рус. – 32%, *eng.* – 32%, *fr.* – 31%,) компонентов. Количественный состав адъективных фразеолекс существенно различается в анализируемых языках: в русском языке – 24%, во французском – 20%, в английском – 18%. Менее всего задействованы предикативные компоненты: в русском – 4%, во французском – 13%, в английском – 2%. Несовпадения процентного содержания обусловлены различием этнического восприятия мира, категоризации действительности.

В зависимости от соотношенности компонента категории времени с той или иной чертой характера, представленной в рассматриваемых языках, выделяются следующие свойства рассматриваемой категории, которые выражаются схемами:

- **ВРЕМЯ – ЛЕНОСТЬ:** рус. убивать время – *eng. kill time; fill the time, fritter away one's time* 'бить баклуши' – *fr. tuer/ casser le temps; qui dort grasse matinée trotte toute la journée* 'на полатах лежать, так и ломтя не видать';

- **ВРЕМЯ – МУДРОСТЬ:** рус. век живи, век учишь – *eng. every day is a lesson, you are never late to learn* – *fr. on apprend à tout âge*;

• ВРЕМЯ – ХИТРОСТЬ: рус. заманить время у кого-л. ‘помешать кому-л. заниматься делами, отвлекая чем-л.’; eng. *be fast on the comeback* ‘палец в рот не клади’; fr. *tarder à répondre* ‘не давать ответ вовремя’;

• ВРЕМЯ – ОРГАНИЗОВАННОСТЬ: рус. располагать временем – eng. *have plenty of time* – fr. *tenir qch à jour* ‘держат в полном порядке’;

• ВРЕМЯ – НЕОРГАНИЗОВАННОСТЬ: fr. *perdre son temps à des bagatelles* – рус. тратить время на всякую ерунду;

• ВРЕМЯ – ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ: eng. *come to the morning through the shadows* ‘через тернии к звездам’, fr. *être constant dans...*;

• ВРЕМЯ – СООБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ: eng. *be quick on the uptake* ‘сообразать на лету’ – fr. *comprendre vite* ‘быстро сообразать’;

• ВРЕМЯ – ХВАСТОВСТВО: fr. *tel rit aujourd’hui, qui pleurera demain/ tel qui rit vendredi, dimanche pleurera* – рус. безумец, кто судьбе доверится вперёд: Кто хохотал в четверг, в субботу слезы льёт;

• ВРЕМЯ – БЕЗЗАБОТНОСТЬ: рус. жить сегодняшним днём; eng. *day-dream* ‘витать в облаках’;

• ВРЕМЯ – КОВАРСТВО: рус. заедать/ заесть век чей, кого ‘всячески вредя, притесняя кого-л., создавать кому-л. невыносимые условия жизни’; старая карга; старый хрыч/ хрен;

• ВРЕМЯ – ЛИЦЕМЕРИЕ: рус. в будни изнанкой, а в праздник лицом;

• ВРЕМЯ – НЕУВЕРЕННОСТЬ: рус. жить вчерашним днем;

• ВРЕМЯ – БЕСХИТРОСТНОСТЬ: eng. *as easy as old Tilly* ‘рубаха-парень’.

Универсальными свойствами категории времени в преломлении характерологической фразеологии трех языков являются лень, мудрость, хитрость, организованность; целеустремленность и сообразительность характерны для носителей французского и английского языков; хвастовство, неорганизованность – для французов и русских; беззаботность – для русских и англичан; англичанам свойственна – бесхитрость, русскоязычный этнос характеризуется коварством, лицемерием, неуверенностью.

Таким образом, мы можем констатировать влияние восприятия этносом изменяющегося во времени реального мира на создание языковой реальности. Исследование фразеологической категоризации объективной действительности выявляет способы рефлекторного осмысления мира этносом, а также особенности национального менталитета.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. «Живое» слово: проблемы функциональной лексикологии. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Болдырев Н. Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5-22.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2010.–736 с.
4. Essential British English Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 20.09.2017).
5. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Ed. Nouveau Létré, 1980.
6. Oxford Living Dictionaries. URL: <https://www.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 20.09.2017).

УДК 81

Р.И. Галимуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ТАТАРСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Настоящая статья посвящена лексико-семантическому анализу паремий в татарском, русском и английском языках. Материалом послужили паремии с компонентом-зоонимом, которые подвергаются сопоставительному изучению. Выявлены общие и специфичные черты среди татарских, английских и русских

паремий с компонентом-зоонимом, и выяснены особенности их употребления.

Ключевые слова: татарский, английский, зооним, семантика, компонент, паремии, пословица, русский язык.

R.I. Galimullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF PAROEMIOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT-ZOONYMS IN THE TATAR, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract: *The given article is devoted to the lexico-semantic analysis of paroemias in the Tatar, Russian and English languages. Paroemias with a component-zoonym have served as material for the comparative study. Common and specific features are revealed in the Tatar, English and Russian paroemias with a component-zoonym, and features of their usage are found out.*

Key words: *Tatar, English, zoonym, semantics, component, paroemia, proverb, Russian.*

В основе многих современных исследований находится обращение к пословицам и поговоркам как прецедентным текстам, «обладающим культурным авторитетом и способным выполнять различные функции, как имплицитным текстам, скрывающим неявную информацию на разных языковых уровнях» [6, с. 561].

Паремиология признается как одна из областей лингвокультурологии и изучает пословицы и поговорки в современной науке. Рассмотрение пословиц и поговорок фольклористикой раскрывает их жанровый потенциал. Для лингвокультурологии главное, что пословицы и поговорки отражают неизменность народного сознания.

Невзирая на все различия в восприятии животных, носителями разных языков было отмечено, что животные во многом похожи на людей, и наоборот, что дает нам право кратко и образно характеризовать человека через название животного.

В русском языке (как и в татарском и английском) любой зооним может служить в качестве оценочного определения человека (*осёл, тюлень, медведь, сыер, сарык, дуцгыз, fox, cat, bee* и т.д.)

Категория качества нашла отражение во всех трех языках как противопоставление двух семантически разнородных признаков одной и той же вещи/объекта или разных вещей/объектов. Для всех трех исследуемых языков самым простым и наиболее типичным оказалось противопоставление с явным и скрытым содержанием оценки: *A live DOG is better than a dead lion* [8, с. 190] - Живой пес лучше мертвого льва [5, с. 73], *Half a fish is better than none at all* [8, с. 279]; русск. Благословенное ягня лучше неблагословенного быка [2, с. 304], Лучше верить коню запрометчиву, нежели слову вспылчиву [7, с. 254], Лучше маленькая рыбка, чем большой таракан [3, с. 164]; татарск. Атлы жэяүле белән ярышмый [1, с. 1], Сигез сыер асраганчы, симез сыер асра [1, с. 1].

Ядром структуры при этом является первая часть, поскольку умозаключение, в ней выражаемое, первично и может реализоваться самостоятельно, а вторая часть семантически зависит от первой, расширяя обобщенное значение пословицы, подключая лексические антонимы (*маленький - большой*).

При изучении семантики противопоставлений, которые были созданы грамматической категорией наклонения, была отмечена склонность к семантической асимметрии, а именно, стремление к наилучшей отметке в английских паремиях именно отрицательной формы повелительного наклонения в начале конструкции высказывания: ср. *Don't count your chickens before they are hatched. Не считай цыплят, пока не вылупились.* Ср. *Цыплят по осени считают. Не считай утят, пока не вылупились* [8, с. 62]; *Don't sell the skin till you have caught the bear. Не продавай медвежьей шкуры, не поймав сперва медведя.* Ср. *Медведь в лесу, а шкура продана* [8, с. 282]; русск. Не будь овцой, так и волк не съест [7, с. 136], Не убив медведя, шкуры не продавай; татарск. Атын өрексә дә, үзец өрекмә [1, с. 1], Өрмәгән эткә таяк ыргытма [1, с. 1].

Как показывает материал, особенностью во всех трех языках является то, что номинирующие смыслы в первой и второй частях приведенных выше высказывания мыслятся как противоречащие друг другу.

Следует, однако, заметить, что важным для выявления линейных черт паремической семантики является и тот факт, что пословицы «набиты слабыми смыслами», то есть их нельзя понять до конца, не зная ситуации, которую они характеризуют в целом [4, с. 62].

Литература

1. Давлетбаев Ф. Пословицы и поговорки на татарском языке. URL:<http://kitap.net.ru/davletbaev/2.php> (дата обращения 10.09.2017).
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 2 т. – Т. 1: А – О. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 1280 с.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1991. – 534 с.
4. Зельдович Г.М. О типах семантической информации: слабые смыслы // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 1998. – Т. 57, № 2. – С. 32-41.
5. Мюррей Ю.В. Большая книга русских пословиц и поговорок и их английских аналогов = The Big Book of Russian Proverbs and Sayings with their English Equivalents. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 252[4] с.
6. Селиверстова Е.И. Русская пословица в паремиологическом пространстве: стабильность и вариативность: лингвистический аспект: дисс. ... докт.филол. наук. 10.02.01 / Селиверстова Елена Ивановна. – Санкт-Петербург, 2010. – 421 с.
7. Снегирев И.М. Русские народные пословицы и притчи. – М.: Эксмо, 2010. – 576 с.
8. Mieder W. Proverbs are never out of fashion. Popular wisdom of the modern age, N. Oxford, 1993.

УДК 82-2

А.Ф. Ганиева

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, Россия

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ВРЕМЕНИ В ДРАМАХ МИРСАЯ АМИРА

Аннотация. В статье исследуются драматические произведения известного татарского писателя Мирсая Амира. В пьесах драматурга «Миннекамал», «Песня жизни», «Гульшаян», «Жена моя» подняты самые актуальные проблемы того времени. Подчеркиваются его достижения в создании художественных образов татарской советской женщины.

Ключевые слова: Мирсай Амир, пьеса, драма, комедия, сюжет, конфликт, главный герой.

A.F. Ganieva

G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia

THE REFLECTION OF THE TIME IN M. AMIR'S DRAMAS

Abstract. The dramatic works of the famous Tatar writer Mirsai Amir are analyzed in this article. The most urgent issues of the time are raised in his plays "Minnekamal", "The Song of Life", "Gulshayan", "My Wife". The author of the article highlights the playwright's achievements in creating artistic images of the Tatar Soviet woman.

Key words: Mirsai Amir, play; drama, comedy, plot, conflict, protagonist.

МИРСӘЙ ӘМИР ДРАМАЛАРЫНДА ЧОР ПРОБЛЕМАЛАРЫН ЯКТЫРТУ ҮЗЕНЧӘЛЕГЕ

Мирсәй Әмир – татар совет прозасы үсешенә үзеннән зур өлеш керткән әдипләрнен берсе. Күләмле романнарыннан, шаян һәм сатирик хикәяләрәннән тыш ул үз чорының мөһим проблемаларын яктырткан драмалары белән дә таныла.

Башлангыч чор ижатында «Жәдәч» (1939), «Көнлекче Әхмәт һәм аның матур хатыны» (1934), «Тун ачуы» (1940) кебек кече күләмле сәхнә эсәрләре язса да, М. Әмир «Миңлекамал» драмасы белән уңышка ирешә. Аның әлеге эсәре сугыш еллары драматургиясенен казанышы буларак бәяләнүгә хаклы. Драма үзгендә ил язмышы өчен борчылып үз теләге белән колхоз рәисе булган хатын-кыз образы тора. Ирләр сугышка киткән хатыннары, бала-чага, карт-корыны эшләртергә кирәк. Халык ач-ялангач. Табигый, житәкче булырга беркем дә атлыгып тормый. Чөнки коры энтузиазм белән генә

эшлөтү авыр. Әсәрдә тормыш шартлары чагыштырмача реаль гәүдәләнгән, тик язучы аларны, чор рухы таләп иткәнчә, артык жиңел һәм ясалма хәл итә.

Сугыш чоры татар драматургиясендә нык ихтыярлы, көчле рухлы, акыллы, гадел хатын-кыз житәкченең сурәтләнүе мөһим күренеш була. Драма сугыш вакытында сәхнәгә куела, зур уңыш казана, ләкин 1946 елда «колхоз нигезен жиңерә, совет кешеләренең тормышын начар яктан яктырта, артта калган хужалыкларны күрсәтә» [3] дигән нигезсез тәнкыйтькә дучар була һәм тамашачы өчен зарарлы дип табыла. Әдипкә үз әсәрен яклау һәм кабат сәхнәгә кайтару өчен күп көч сарыф итәргә туры килә.

М. Әмир – хатын-кызның тормыштагы ролен тирән аңлап иҗат иткән язучыларның берсе. Ул татар прозасына һәм драматургиясенә эчкә һәм тышкы матурлыкка ия булган көчле рухлы татар хатын-кызларын бирде. Артыкбикә («Агыйдел»), Миңлекамал («Миңлекамал»), Фатыйма («Тормыш жыры»), Хәтирә («Жан көеге») һ.б. әдәбиятта татар хатын-кызына хас милли характерны чагылдырган матур образлар булып яшиләр. «Женщина – могучая сила. Это мы воочию видели в годы Великой Отечественной войны. Добрая половина (если не большая) великой победы – ее доля» [1, 38 б.] дип яза ул «Тормыш жыры» драмасының икенче премьерасы куелу унаеннан.

«Тормыш жыры» (1946) да «Миңлекамал» кебек үз вакытында зур популярлык казана. Монда аның сугыш хәсрәтеннән күз яше дә кипмәгән тамашачы ихтыяжына җавап бирүе әһәмиятле роль уйный. Ирләр сугышта югалган тол хатыннарга, улларын көткән аналарга, этисез калган ятимнәргә яшәү өчен көч кирәк вакытта сәнгать әсәрләре – «Тормыш жыры» кебек драмалар – халыкка рухи юаныч бирә.

Әсәрнең исеменә үк чыгарылган «жыр» сүзенә символик мәгънә салынган. Ул, бер яктан, Басыйрның сөйгәнә Фатыймага багышлап язган жырын – мөһәббәттен белдерсә, кирәк планда яшәү мәгънәсен аңлата. Сугыш кырларын узып кайтып ирешкән «Фатыйма» жыры чит туфракта ятып калган газиз ирләрнең исән калган ярларына васыяте булып яңгырый:

«Кайтмый калсам, туфрак булсам, бәхил бул!
Елак булма, Фатыймам, батыр бул!
Туган илдән көч алырсың,
Миңа тиң дуслар табарсың,
Миң жыр булып сиңа кайтырмын» [2, 95 б.]

Сагынып көткән ире Басыйрның сугышта үлеп калуы Фатыймага әйтеп бетергесез олы хәсрәт китерә. Әмма тамашачы белә: хатынны хөрмәт итә, ярата алырлык Фәрид калды, алар, һичшиксез, бергә булачак. М. Әмирнең заманчалык белән сәнгатьчәлекне отышлы куша алуына «Тормыш жыры» драмасы тагы бер мисал булып тора.

Чор таләпләренә яраклашырга омтылу ясалма геройлар, уңышсыз әсәрләр дә тууга китерә. М. Әмирнең «Жыр дәвам итә» (1947), «Наилә» (1947) «Профессор Саматов» (1949) кебек драма әсәрләре конфликтсызлыктан яки аның ясалмалыгыннан азат түгел.

М. Әмирнең «Гөлшаян» (1948) комедиясе беренче карашка фольклорга нигезләнүе һәм гаилә-көнкүреш мәсьәләләрен яктыртуы белән артык гади тоелырга мөмкин. Драматург үзе билгеләп үткәнчә, заманында комедияне уңышсыз дип бәяләүләр дә шул сәбәпле [4]. Әлеге әсәрнең әһәмияте сайланган тематикасы яки идея эчтәлегә белән бәйле түгел. Монда төп образ Гөлшаян татар драматургиясендә һәм, гомумән, әдәбиятында революциягә кадәрге татар хатын-кызын яңа яктан ачуы белән игътибарга лаек. Социалистик реализм таләпләре нигезендә татар халкының үткән карангы итеп чагылдыру, аеруча хатын-кызны хокуксыз һәм җәберсетелгән итеп күрсәтү алга сөрелгән вакытта «Гөлшаян» комедиясе әлеге идеянең капма-каршысын исбатлый. Ул, бер яктан, Хужа Насретдин кебек жор, тапкыр жыелма милли образ булса, икенче яктан – хатын-кыз, исеме үк күрсәткәнчә, шаян татар хатыны. Шулай ук әсәрнең халык авыз иҗатына нигезләнүе аны озын гомерле итә: «Гөлшаян» бүгенге көндә дә татар театры сәхнәләрендә уңыш белән уйналып килә.

Алда әйтелгән пьесалар кебек персонажлар арасындагы шәхси аңлашмаучылык конфликтна корылган булса да, «Миңем хатын» (1955) комедиясе куелган мәсьәләләрнең әһәмиятле булуы белән игътибарга лаек. Аталар һәм балалар мөнәсәбәте, мәктәптә белем бирү, гаиләдә бала тәрбияләү кебек мөһим проблемалар әсәрдә укучы-тамашачыга кызыклы ситуация һәм интрига белән ярдәмдә җиткерелә.

Журналист Хәмит Хәйдәргә газетаның 8 Март санына берәр алдынгы хатын-кыз укытучы турында очерк язарга кушыла. Уку-укыту эшләре мөдире Рәшит Йосыпов Гөлбану исеме белән бутап Галиябану Әхмәтованы тәкъдим итә. Хәмит Хәйдәр, әлеге укытучының үз хатыны икән белмичә, материал тупларга тотына. Элек хатыны турында «эшем кешесе кыяфәте ясап йөрүче» дип кенә уйлаган булса, ахырдан ул аның принципаль, үз эшен яратып башкаручы, хезмәттәшләренең, укучылар һәм ата-аналарның олы хөрмәтен казанган, тирән белемле укытучы икән аңлый. Галиябану Әхмәтова мөгаллимә кеше һәр яктан үрнәк булырга, мәктәптә генә түгел, җәмгыятьтә дә тәртип сакларга тиеш дип саный. «Шуны бел, – ди ул иренә, – укытучының эше класска кереп чыгу белән генә бетми. Ул өендә дә, урамда йөргәндә дә укытучы. Бер җиргә барырга әйткән икән, таш

яуса да бармый калырга хакы юк аның» [2, 308 б.].

М. Әмир әлеге комедиясендә гаиләдә бала тәрбияләү мәсьәләсенә кагыла. Югары сыйныф укучысы Бүләк Алмаевның укуга сүлпәнәюе һәм үз эченә бикләнгән укучыларда борчу тудыра. Тора-бара моның сәбәбе ата-анасының ялгыш тәрбиясеннән икәнә беләнә. Урлашу юлы белән баеган әлеге кешеләр, бердәнбер балаларын бәхетле итәргә теләп, аның сәүдә юлыннан китүен телиләр. Үзенә затлы киёмнәре, тышкы кыяфәте белән башкалардан аерылып торганлыктан, Бүләк дустишләреннән ерагая, моның сәбәпчесе булган ата-анасыннан да читләшә. Әсәрдә Бүләк Алмаевка укучылары һәм сыйныфташы Искәндәр ярдәмгә килеп, мәсьәлә уңай чишелеш ала.

М. Әмирнең драматургик ижаты заманчалыкка корылган. Ул чордашларын борчыган мәсьәләләргә тотып ала белә һәм аны чишү юлларын эзли. Дәрәс, совет чорының башка әдипләре кебек, ул да идеологияне тулысы белән кабул итеп, аның идеалларына чын күңелдән хезмәт иткән язучылардан. Әмма әсәр геройларының милли жанлы татар кешеләре булуы һәм халыкның гуманистик традицияләренә нигезләнеп ижат итүе аның әсәрләрен татар сүз сәнгате хәзинәсендә озын гомерле жәүһәрләр рәтенә куя.

Әдәбият

1. Амир М. Песня жизни // Татарстан. – 1997. – № 1. – с. 35-37.
2. Әмир М. Сайланма әсәрләр. 3 томда: 2 т.: пьесалар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1967. – 530 б.
3. Мустафин Р. За что Татарский обком ВКП(б) запретил пьесу «Миннекамал» // Казанские ведомости. – 2000, 1 июня.
4. Озын гомерле «Гөлшәя» // Мәдәни жомга. – 2012. – 10 июнь.

УДК 372

А.В. Гизатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость визуализации информации в учебном процессе, и рассматриваются некоторые способы графического представления изучаемого материала при обучении иностранным языкам на мультилингвальной основе.

Ключевые слова: визуализация, мультилингвальный подход, иностранный язык, интеллект-карта, диаграмма Венна.

A.V. Gizatullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

VISUALIZATION OF INFORMATION IN MULTILINGUAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article discusses the importance of information visualization in teaching process as well as some of the ways of graphical presentation of the teaching material in multilingual approach to teaching foreign languages.

Key words: visualization, multilingual teaching, foreign language, mind map, Venn diagram.

Визуализация информации в целом и в образовательном процессе в частности является в настоящее время одной из активно обсуждаемых проблем. Ее актуальность в сфере образования основывается на следующих важных моментах.

Учеными и практиками всего мира признается наличие некоторых характерных особенностей мышления современной молодежи, комплекс которых обозначается в данный момент понятием «клиповое мышление». Такими особенностями являются, в частности, фрагментарность восприятия, неспособность долго сосредотачивать внимание на одном объекте восприятия, длительно следить за развитием этого объекта, за ходом мысли преподавателя при раскрытии какой-либо идеи или теории.

Для успешного усвоения учебного материала обучающиеся с таким типом мышления нуждаются в дискретной подаче основной информации в максимально сжатом, но, по возможности, образном виде, в присутствии все новых ярких стимулов, привлекающих к объекту изучения постоянно ускользающее внимание. Визуализация может являться способом подачи учебной информации, отвечающим этим требованиям.

Вторым доводом в пользу применения различных способов визуализации учебной информации является наличие в учебных группах большого количества обучающихся, предпочитающих зрительный канал восприятия информации, так называемых визуалов. Отсутствие зрительной опоры при изучении нового материала существенно снижает степень его усвоения студентами с преобладанием данной модальности. Следует также отметить, что пропускная способность зрительного анализатора в целом во много раз выше, чем слухового. По некоторым данным в памяти обучающегося остается лишь не более четверти информации, воспринятой исключительно на слух. В то же время, если учебный материал подкреплен визуально, объем запомненной информации увеличивается примерно вдвое [1, с. 25].

В свете модернизации образования эта проблема становится одной из наиболее острых в современной дидактике: модернизации подлежит не только (а зачастую, и не столько) содержание образования, сколько учебно-воспитательный процесс, его цели и задачи, методы и формы. Предлагая к использованию все новые способы визуализации учебной информации, мы, с одной стороны, действуем в русле модернизации образования, а с другой, реализуем на новом уровне один из основополагающих дидактических принципов – принцип наглядности в обучении.

Работая на факультете иностранных языков со студентами, изучающими два иностранных языка при наличии двух и более родных языков, мы столкнулись с необходимостью реализации мультилингвального подхода к преподаванию языков. Этот подход позволяет учитывать имеющийся лингвистический опыт обучающихся, а также способствует интенсификации процесса обучения новым языкам, делая его, в то же время, более сознательным.

Преподавание языков в русле данного подхода не может обойтись без визуализации информации, т.е. представления важнейших сведений в виде изображения (например, в виде рисунков, диаграмм, структурных схем, таблиц и т.п.). Одним из наиболее часто используемых способов наглядного представления учебной информации является мультимедийная презентация. Она действительно может служить хорошей зрительной опорой при изучении или систематизации нового материала, если выполнена с соблюдением необходимых правил и не представляет собой, например, объемные отрывки текста лекции и т.п.

В нашей практике мы чаще используем два других способа визуализации изучаемых объектов: интеллект-карты (ментальные карты, Mind map) и диаграммы Венна. Рассмотрим их подробнее.

Интеллект-карты – инструмент визуального нелинейного представления и записи информации с помощью ассоциативной древообразной схемы. Еще в древности подобную схему предложил философ 3 века н. э. Порфирий из Тира. В наши дни этот способ активно разрабатывает и пропагандирует Тони Бьюзен (англ. Tony Buzan) – американский психолог, автор и соавтор более 100 книг. Он предлагает для использования как минимум два типа карт: альфа-карту (для изображения структуры объекта) и омега-карту (для изображения процесса, возможных путей достижения поставленной цели).

Данный способ графического представления значительной по объему информации активно применяется нами в обучении студентов, в подготовке и презентации нового учебного материала, в частности, при изучении дисциплины «Основы теории второго иностранного языка». Студенты используют интеллект-карты в процессе конспектирования лекций, при решении творческих задач, подготовке материала по определенному разделу темы, планировании и разработке учебных проектов.

Составление таких карт – процесс увлекательный и творческий. Он не только повышает мотивацию обучающихся, но и способствует более глубокому и прочному усвоению прорабатываемой информации. Положительные отзывы студентов свидетельствуют о целесообразности применения данного способа визуализации при изучении таких сложных и многоаспектных объектов, как иностранные языки.

Мультилингвальный подход к обучению иностранным языкам предполагает обязательное сравнение двух и более языков с целью выявления сходств и различий в лексическом составе, фонетической и грамматической системах. Графически представить результат сравнения объектов изучения позволяет нам еще один способ визуального представления информации – диаграмма Венна [2, с. 32]. Диаграмма Венна – наглядное средство для работы со множествами. На этих диаграммах изображаются все возможные варианты пересечения множеств. Этот способ позволяет выделить и зафиксировать отличительные признаки каждого из сравниваемых объектов (в нашем случае, раз-

личных аспектов соизучаемых языков), а также их общие характеристики.

Таким образом, визуализация информации является, на сегодняшний день, совершенно необходимым и эффективным способом представления учебного материала. Потребность в таком подходе тем выше, чем сложнее изучаемый материал. В условиях мультилингвального обучения иностранным языкам в вузе, где язык изучается не только как средство общения, но и как очень сложная, многокомпонентная система, эффективными средствами визуализации могут служить диаграмма Венна и разного вида интеллект-карты.

Литература

1. Механизмы и секреты технологии модерации: Организация интерактивных учебных занятий / Авт.-сост. О.А. Уварова. – Волгоград: Учитель, 2017. – 254 с.
2. Фастова Е.И., Иванова О.Л. Инновационные педагогические технологии. Кейс успешного педагога: индивидуальный образовательный маршрут; личностно-развивающие технологии и методики; проектирование вариативного образовательного пространства; диагностический инструментарий на электронном носителе. – Волгоград: Учитель, 2015. – 79 с.

УДК 81-11

Л.А. Гизатуллина

МБОУ «СОШ №11», г. Казань, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ THE PRESENT PERFECT TENSE

Аннотация. В статье рассказывается об опыте применения системно-деятельностного подхода в преподавании английского языка в средней школе. В качестве примера взято изучение Present Perfect.

Ключевые слова: грамматика английского языка, системно-деятельностный подход.

L.A. Gizatullina

Secondary school №117, Kazan, Russia

USING THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING THE PRESENT PERFECT TENSE

Abstract. This article deals with the practice of using the system-activity approach in teaching English. It shows how the methodology can be applied to teach the Present Perfect Tense.

Key words: English grammar, system-activity approach.

Не секрет, что школьные учителя английского языка из года в год сталкиваются с одной и той же проблемой: после того, как ученики знакомятся с временем Present Perfect, они начинают путать его с Past Simple. Наиболее эффективным решением данной проблемы является применение системно-деятельностного подхода в обучении. Системно-деятельностный подход тесно связан с понятием «универсальные учебные действия» (УУД). Этот термин означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию, самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Известно, что дети по своей природе весьма любопытны, им нравится открывать и познавать новое. Однако очень часто им дают готовые к употреблению правила выполнения различных заданий, им лишь требуется накопить определенные объемы информации с тем, чтобы потом показать высокие результаты во время проверочных работ. Вместе с тем, прочнее всего и на более долгое время с человеком остаются знания, «добытые» им самим. Активное получение знаний самим учащимся и создаёт ту мотивацию к учебе, которой часто не хватает школьникам и студентам. Следовательно, перед изучением новой темы важно пробудить в учащихся исследовательский интерес.

В процессе изучения темы нами выделяется три этапа. Этап I – предъявление ученикам материала для исследования. Это могут быть заранее заготовленные раздаточные материалы, тексты из учебников и др. Этап II – работа с тетрадями-конспектами «Грамматика английского языка». В такие тетради вносятся (вклеиваются) раздаточные материалы. Свойство человеческой памяти – забывать то, что не каждый день востребуется. Однако при просмотривании предыдущих своих

же собственных записей, вся информация быстро восстанавливается. Этап III – исследовательская работа учеников **СОВМЕСТНО** с учителем.

Цель первого урока по рассматриваемой нами теме: овладение знаниями и навыками, необходимыми для использования в речи the Present Perfect Tense. Задачи урока можно подразделить на несколько групп. Обучающие задачи: 1) сформулировать у учащихся умение распознавать предложения с Present Perfect в устной и письменной речи; 2) отработать навыки грамотного перевода предложений, содержащих Present Perfect как с английского языка на русский, так и с русского на английский; 3) организовать речевую деятельность учащихся в целях правильного использования Present Perfect для решения коммуникативных задач; 4) привить и закрепить знания об исследовательской деятельности, средствами которой выступают приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятия, выведение закономерностей и следствий).

Развивающие задачи урока: 1) развитие лингвистических способностей (фонетика, интонация, имитация, догадка, способность к выявлению языковых закономерностей и др.); 2) развитие психических функций, связанных с речевой деятельностью (мышление, память, внимание, восприятие, воображение и др.); 3) развитие мотивации к дальнейшему овладению иноязычной культурой. Воспитательная задача заключается в необходимости привить обучающимся навыки самостоятельного усвоения новых знаний, формирование связанных с этим умений, в том числе, организация этого процесса. Предлагаемый вариант изучения грамматической темы представляет интерес и с точки зрения повышения мотивации к изучению языка, так как вводится элемент проблемной ситуации с целью заинтересовать учащихся намеченными к усвоению знаниями и умениями.

В своей практике мы обычно выделяем несколько этапов. Этап исследования и составления опоры: учащиеся получают раздаточные материалы и задания к ним. Задание 1. Изучить предложения из колонок А и В. Перевести их на русский язык. Подчеркнуть сказуемое и подлежащее в каждом предложении. Выделить обстоятельства времени, которые употребляются в каждом случае. Задание 2. Ответить на вопросы: Как формируется сказуемое в Past Simple и Present Perfect (FORM)? Какие обстоятельства времени используются в каждом случае (TIME WORDS and EXPRESSIONS)? В каких ситуациях используется каждое из времён (USE)? В чем принципиальное отличие между этими временами? Образец раздаточных материалов может быть таким:

Past Simple vs. Present Perfect	
A	B
Past Simple	Present Perfect
1a. I had lunch two hours ago.	1b. I have already had lunch (I've already had lunch)
2a. Jack called me yesterday.	2b. Jack has just called me.
3a. I was in the USA last year. We didn't go to Britain last year.	3b. I have been to the USA once. We have never been to Britain.
4a. Pushkin and Kyukhelbekker knew each other since lyceum.	4b. I have known my best friend since school.
5a. A. Pushkin lived in Moscow for many years.	5b. V. Putin has lived in Moscow for about 20 years.
Form: Time words: Use:	

В результате совместного с учителем обсуждения делаются выводы об образовании обеих форм, что может быть оформлено в следующем виде:

FORM:

Past Simple	Present Perfect
+ (утв.) 1) Inf. + -ed 2) См. табл. непр. гл. (V 2) - (отриц.) did not + inf. ? (вопр.) Did Subject infinitive?	+ have/has + V 3 (past participle) - have/has not + V 3 (past participle) ? Have/has subject + V 3 (past part.)

TIME WORDS AND EXPRESSIONS:

Past Simple	Present Perfect
-------------	-----------------

Yesterday, last year/week/months, hour/year ago, etc.	Already, just, ever, never, yet, recently,
---	--

USE:

Past Simple	Present Perfect
Говорим о: действиях, которые начались и закончились в прошлом. При этом время действия указано, либо предполагается, что оно известно. Это некая констатация ФАКТА из прошлого.	Говорим о: действиях, которые произошли в недавнем прошлом, но время действия неизвестно. Важен РЕЗУЛЬТАТ.

Можно представить ряд ситуаций, например, следующих, и предложить объяснить употребление времён.

Ситуация 1. Charlie Chaplin was a famous American actor. He appeared only in films, which he produced himself.

Ситуация 2. In prehistoric times people lived in caves. They hunted animals, which they then used for food.

Прекрасным примером, иллюстрирующим использование этих времён, является следующий типичный диалог, варианты которого представлены во многих учебных пособиях:

- Have you been to Prague?

- Yes, I went there last year. And you? Have you been there?

Этап материализованных действий. Задания выполняются с использованием составленных опорных таблиц и записей в грамматических тетрадах, что способствует более качественному усвоению материала. По содержанию задания должны быть максимально разнообразными: заполнение пробелов с постановкой глаголов в правильную форму, составление вопросов и ответов, выбор правильного ответа из нескольких предложенных и т.д. Проверка результатов выполнения упражнений может осуществляться не учителям, а самими учащимися, но при контроле учителя.

Этап итогового контроля. На этом этапе обучающимся предлагается контрольная работа, которая выполняется ими самостоятельно. Во время таких уроков все учащиеся вовлечены в интересную, осмысленную деятельность, повышающую общую мотивацию. Таким образом, при такой форме изучения материала соблюдаются все принципы системно-деятельностного подхода: деятельность, непрерывность, целостность, психологическая комфортность, вариативность и творчество.

Литература

1. Аксёнова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140-142.
2. Мингазова Л.С. Системно-деятельностный подход в концепции федеральных государственных образовательных стандартах общего образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 40-42.

УДК 1751

Г.Л. Гильфанова, Р.Ж. Шаехова

МБОУ «Лицей-интернат №79», г. Набережные Челны, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются пути привития навыков письменной речи в условиях поликультурного образования. Предлагается обратить особое внимание на трудности в области орфографии.

Ключевые слова: развитие письменной речи, трудности в области орфографии.

G.L. Gilfanova, R.Z. Shayehova

Lyceum-boarding school No79, Naberezhnye Chelny, Russia

THE USE OF METHODS OF THE WRITTEN SPEECH IN THE MULTICULTURAL AREA

Abstract. In article ways of instilling of skills of a written language in the conditions of polycultural education are considered. It is offered to pay special attention to work with difficulties in spelling.

Key words: development of the written language, problem areas of orthography.

КУПКУЛЬТУРАЛЫ МОХИТТЭ ЯЗМА СОЙЛЭМ УСТЕРУ МЕТОДЛАРЫН КУЛЛАНУ

Татарстанда ике тел – татар һәм рус телләре – дәүләт телләре булып санала. Бу ихтияжлык бүгенге көндә дә әһәмиятен югалтмады, киресенчә, көн кадагында булган проблемаларның берсе булып тора. Бүгенге көндә Татарстан жәмәгәтьчелеге алдында иң әһәмиятле проблемаларның берсе булып балаларга күптармаклы мәдәни һәм поликультуралы белем бирүне үстерү тора.

Поликультуралы белем бирү аша халыкларның бер-берсе белән мөнәсәбәтен көчәйтү һәм культурасын үзара баеп, үз халкының тарихын һәм башка халыкларның яшәү рәвешен өйрәнү аша укучыда универсаль культура тәрбияләү заманча белем бирүнең мөһим бер өлеше булып тора.

Бу проблема безнең мәктәпкә безгә өчен дә актуаль, чөнки бездә бүгенгесә көндә 10 милләт баласы белем ала: татар, рус, чуваш, башкорт, удмурт, яһүд, үзбәк, пушту, урду, курт, төрек.

Соңгы елларда татар теле укучы методикасы камилләшә, дәрәҗәләрдән дә сыйфаты яхшыра бара.

Яр Чаллы шәһәренең 79нчы лицей-интернатында укучылар 3 төркемгә бүленә: татар сыйныфлары, татар төркемнәре һәм рус телле укучылар төркеме. Рус телле укучылар төркемдә Рәсәйнен төрле төбәкләрдән килгән укучылар да белем ала.

Һәрбер телне белү сөйләм эшчәнлегенең 4 төрөнә өйрәтүне максат итеп куя. Бу – 1) сөйләргә өйрәтү; 2) тыңлап (ишетеп) аңларга өйрәтү; 3) укырга өйрәтү; 4) язмага өйрәтү. Әлеге хезмәткә язуга һәм язма сөйләмгә өйрәтү юлларын карала.

Язу – телнең график формасы ул. Дәрәҗә язунун 3 нигезе бар:

1) фонетик нигез сүзләрнең әдәби әйтелешен белү; 2) морфологик нигез (сүзләрне дәрәҗә язуда кагыйдәсән белү); 3) график нигез (әйтелеш белән язмышы арасында аерма булган сүзләрне дәрәҗә яза белү).

Икенче телгә өйрәткәндә укучыларның язу күнекмәләрен үстерү – иң катлаулы мәсьәлә, шуңа күрә бу өлкәдә укучылар зур тырышлык күрсәтергә тиеш. Язу – сөйләм эшчәнлегенең 4нче төре һәм ул эзлекле рәвештә башка төрләр белән тыгыз бәйләнгән. Башта укучылар өйрәнелә торган лексик берәмлекләрне һәм грамматик калыпларны дәрәҗә өйрәтүгә өйрәнәләр; аларның мәгънәләрен тыңлап аңдыйлар, соңыннан аларны текстларда укыйлар (язмышын күрәләр), аннары гына төрле язма эшләр башкалар. Шуңа сәбәпле язу өстендә эшләү түбәндәге этапларны үз эченә ала:

1) сүзнең әйтелешен белү; 2) язмага торган сүзнең мәгънәсен белү; 3) сүзгә өйрәтү; 4) сүзнең язмышын күргән булу; 5) сүзгә өйрәтү караган булу.

Шушы эзлеклелек сакланганда гына, икенче телдә дәрәҗә яза белү күнекмәләре тиешле дәрәҗәдә үсеш ала.

Дәрәҗәләрдә укучыларның язу күнекмәләрен үстерү өчен нинди төр күнегүләр кулланыбыз? Шуларны санап китик:

1) бирелгән транскрипция буенча сүзләрне язу; 2) русча бирелгән сүзләрнең тәржемәләрен сүзлектән язу; 3) нокталар урынына тиешле хәрефләрне куеп язу; 4) тексттан таныш булмаган сүзләрне күчереп язу һәм тәржемә итү; 5) тексттан тамырдаш сүзләрне табып язу; 6) билгеле бер кушымчалар ярдәмендә ясалган сүзләрне төркемләү; 7) сүз төркемнәренә аерып, сүзләрне баганаларга язу; 8) бирелгән исемнәрдән фигыльләр ясап язу; 9) бирелгән фигыльләрдән исемнәр ясап язу; 10) бирелгән саннардан исемнәр ясап язу һ.б.

Язма рәвештәге тел күнегүләре. 1) Төрле грамматик калыпларны күчереп язу; 2) сорауларга язмага җавап бирү; 3) куелган сорауга дәрәҗә җавапны сайлап алу; 4) җәя эчендәге сүзләрне тиешле формада кулланып язу; 5) нокталар урынына тиешле сүзләрне куеп язу; 6) җәя эчендәге рус сүзләренә тәржемәләрен табып, җөмлөләрне язу; 7) берничә җөмләне берләштереп язу; 8) бирелгән җөмлөләрне киңәйтү яки кыскартып язу; 9) туры сөйләмне кыска сөйләмгә әйләндереп язу; 10) кыска сөйләмне туры сөйләмгә әйләндереп язу; 11) бирелгән репликаларны кулланып, диалогик сөйләм үрнәгә төзеп язу; 12) бирелгән җөмлөләрдә аерым сүзләрнең синонимнарын кулланып, җөмлөләрне күчереп язу.

Күргәнебезчә, укучыларның дәрәс язучыларны күнәкмәләрен үстерү өчен күп төрле күнегү һәм биремнәр кулланарга мөмкин.

Язма рәвештә сөйләм телен үстерү. Хат язучыларга өйрәтү күнегүләре:

Берничә хат үрнәгә белән танышу. Аларның эчтәлеген исәпкә алып, бер хат язучы; 2) берничә хат үрнәгә белән танышу. Аларның коммуникатив бурычларын ачыклау; 3) хатларны укып, аларның авторлары турында фикерләрен әйтү; 4) хатны уку һәм төрән билгеләү (шәхси, күмәк, рәсми, рәхмәт хаты, чакыру, котлау һ.б.); 5) төзәтеш ягыннан хатның төрән билгеләү (тасвирлау, хәбәр итү, чакыру, хикәяләү, аңлату һ.б.); 6) бирелгән план буенча хат язучы; 7) бирелгән төрән сүзләр һәм сүзтәзмәләрен кулланып хат язучы; 8) үтенеч белән мөрәжәгать иткән кешегә җавап язучы; 9) төрән адресларга төрән эчтәлектәгә хатлар язучы.

Текст белән эшләү өчен язма күнегүләре:

Текстның абзацларына исем уйлап табу; 2) текстның һәрбер абзацына тезислар төзеп язучы; 3) тексттан информация яктан эһәмиятле 7-10 жөмлө күчереп язучы; 4) текстның эчтәлеген язмача сөйләп бири; 5) текстның эчтәлеген хикәяләү (фикер йөртү, тасвирлау) юлы белән сөйләп бири; 6) аралашу сферасыннан чыгып язмача хәбәр әзерләү; 7) булачак чыгышларның тезисларын язып бири; 8) текст буенча реферат язучы; 9) текстка аннотация язучы.

Сөйләм эшчәнлегенң төрләренә өйрәтү өчен язма күнегүләре:

Тыңлап аңлау. Тыңланган текстның эчтәлеген язмача язып бири; 2) текстны тыңлап, алдан куелган сорауларга җавап язучы; 3) тыңланган текстта укучыга кызык булган информация турында хәбәр итү; 4) тыңланган текстның эчтәлегенә буенча булачак чыгышларының конспектын язучы.

Сөйләү. Булачак әңгәмә өчен сораулар язучы; 2) аралашу өчен тезислар төзеп язучы; 3) язучыга конспект нигезендә чыгыш әзерләү; 4) күрсәтмәлекнең язмача чараларын (рәсем, слайт, хатлар, фотокопияләр) кулланып чыгыш ясау; 5) хатта күрсәтелгән сорауларга үз мөнәсәбәтне белдереп, җавап бири һ.б.

Уку. Укылган тексттан фразеологизмнарны табып язучы; 2) тексттан кирәкле нитатыны төгәл күчереп язучы (чыганакның авторын, исемн, нәшриятын, басылган елын, битләрен күрсәтү); 3) төрән чыганаклардан файдаланып, куелган проблема буенча реферат язучы; 4) үзләре яратып укый торган газета яки журналга язмача күзәтү ясау; 5) иң актуаль мәсьәлә буенча журнал өчен кечкенә мәкалә язучы һ.б.

Язу. 1) Бер атнада эшләгән эшләр турында язучы; 2) берәр проблемага карата язмача тәкъдимнәр белдерү; 3) бирелгән тема буенча иңша язучы; 4) текстны яттан язучы; 5) билгеле бер темага караган сүзләрен яттан язучы һ.б.

Тәрҗемә. 1) Аерым жөмлөләрне язмача тәрҗемә итү; 2) текстны язмача тәрҗемә итү; 3) русча текстны эчтәлеген татарча язучы; 4) берничә русча текстка татарча аннотация язучы; 5) русча бирелгән сүзләрен татарча язучы һ.б.

Укучыларда дәрәс язучы күнәкмәләре формалаштырган вакытта, балалар еш кына бертөрән хатларны җибәрәләр. Бу хатларны төзәтү юлында дәүләт телләрен өйрәнү өчен бирелгән өстәмә дәрәсләрне кулланабыз. Бу дәрәсләрдә орфографиянең кыен очрақларына күбрәк игътибар итәбез.

Орфографиянең кыен очрақлары бик күп, әлбәттә. Балаларга шуларны дәрәс аңлату, грамоталы язучы өйрәтү хәзергә көндә дә авыр. Тик без, заман укучылары һәр кыен очрақны җиңел генә аңлату юлларын таба белергә тиеш. Шунсыз компьютер артында күп вакытын уздырган, китапларны сирәк укучы балага язучы таныту катлаулы булачак.

Гомумән әйткәндә, телдән актив рәвештә үзләштерелмәгән лексик-грамматик материалны дәрәс язучы таләп итүнең мәгънәсе юк. Иң беренче чиратта, укучыларны сөйләштергә өйрәтәп һәм параллель рәвештә язучы күнәкмәләрен үстерү генә тел белүне камилләштерә.

Әдәбият

1. Сафиуллина Ә.Н. Татар орфографиясенң кыен очрақлары. – Казан: “Тыйлем” нәшр., 2008. – 385 б.
2. Сафиуллина Ф.С, Фәтхуллова К.С. Татар теленә өйрәтү. – Казан: “Хәтер” нәшр., 1999. – 494 б.

УДК 821.112.2

Г.Т. Гильфанова

Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия

СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ ИОГАННЕСА БОБРОВСКОГО

Аннотация. В статье идет речь о поэтике творчества самобытного немецкого писателя середины прошлого столетия И. Бобровского. Авторский стиль индивидуален и далек от подражания. В своих литературных работах он обращается к устному народному творчеству, что и определяет специфику его художественного стиля: «монтаж» традиционной и фольклорной речи, использование синтаксических оборотов, назывных и демонстративно-сценарических предложений. Образный, эмоциональный язык романов писателя богат метафорическими красками.

Ключевые слова: художественный стиль, устное народное творчество, синтаксические обороты, фольклор.

G.T. Gilfanova

Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

SPECIFICS OF J.BOBROWSKI'S ARTISTIC STYLE

Abstract. The article deals with the creativity poetics of J. Bobrowski – original German writer of the middle of the last century. The author's style is individual and far from imitating. In his literary works he refers to the verbal folklore, which determines the specifics of his artistic style: "installation" of traditional and folk speech, the use of syntactic turns, denominative and deliberately-theatrical sentences. Figurative and emotional language of the writer's novels is rich with metaphorical colors.

Key words: artistic style, verbal folklore, syntactic turns, folklore.

Художественный текст Иоганнеса Бобровского (1917-1965) обладает авторским своеобразием. В нашем исследовании мы выявляем характерные особенности языка немецкого писателя Восточной Германии, заключающегося в выборе героев, композиционных особенностях текста его романов («Мельница Левина», 1964 и «Литовские клавиры», вышедший вскоре после его смерти), языке героев, собственно, особенности его художественного стиля.

В своем творчестве Бобровский широко использовал и «монтаж» и «поток сознания». В работах немецких литературоведов подчеркиваются особенности стиля и поэтики прозы Бобровского, которые состоят в пересечении «монтажа», традиционной и фольклорной речи [2, S. 20]. Именно, благодаря фольклору, для которого характерны простота, ясность и четкость изложения, писателю удалось сделать более прозрачным сложное построение своих романов. Следуя традициям народного творчества, он избирает принцип свободного повествования, свободного рассказывания, «освобождает» свою прозу, свои романы от сложившихся, официальных форм повествования, построения романа. Его романы похожи на вольное, свободное, стихийно возникшее народное представление, где всякое слово, песня, танец – экспромт, что возникло по воле души, а не через размышление и распределение (нормирование), стихийно, выплеснулось как весенняя вода.

Связь И. Бобровского с народной эстетической и нравственной культурой, проявляется уже с первых строк произведений. Сказовое начало «Мельницы Левина» напоминает присказку, которую автор озвучивает несколько по-другому: «Главное начать, и с чего начать, конечно, известно, а больше ничего неизвестно – разве что, первый пункт, да и он еще под сомнением». И дальше начинается как бы сама сказка: «В низовьях Вислы, на небольшом ее притоке, стояла в 70-е годы» [1, с. 143].

Но уже через абзац повествование, напоминающее, как лексикой, так и синтаксическими оборотами, ход притчи, сказки, принимает точный, целенаправленно лаконичный и оформленный сжато и компактно вид.

«Итак, пункт первый...

Это – пункт первый...

Ладно, пусть это и будет пункт первый...» [1]. Таким образом, краткость и ясность изложения переплетается повторами, придающими повествованию музыкальную тональность. Через страницу ход текста приобретает уже несколько иной вид: описания с подробными комментариями, обилие номинативных (назывных) предложений — все это явно напоминает чтение киносценария.

(К слову, следует заметить, что в ГДР был написан киносценарий по роману «Мельница Левина» и была предпринята попытка экранизации этого произведения.)

Одной из структурных особенностей романа является то, что автор то скрывается за тем, что он изображает, то вмешивается в повествование, вызывает на сцену то одного, то другого героя, приказывает им: «Говори, чтобы я тебя видел. Говори, чтобы мы тебя увидели». (А в оформлении текста это непосредственно выражается в том, что изложение идет то от третьего, то от первого лица) Бобровский выявляет свое отношение к героям иногда прямой авторской характеристикой, иногда переменной интонации, иногда изменением в выборе лексических единиц.

Язык в романах писателя образный, эмоциональный, богатый метафорическими красками:

«За Тшанеком кончаются деревья, что выстроились вдоль шоссе, и поверх лошадиных голов открывается вид на равнину. Отсюда дорога ведет “прямохонько” на деревню, вначале она умещается между левым ухом левой и правым ухом правой лошади. <...> Слева от правого уха Гнедого <...> возникает церковная колокольня <...> а рядом с ней, ближе к левому уху <...> стоит дом Густава, <...> сходящиеся группами каштаны и липы, живые изгороди и фруктовые сады, сирень и бузина. Но это уже не вписывается в пространство между лошадиными ушами» [1, с. 147]. Эти строки поражают как оригинальностью сравнений, так и построением самих демонстративно-сценарических предложений: автор, будто подробно описывает определенную панораму, и читатель начинает видеть это описанное глазами автора.

Народно-разговорная стихия передается у писателя с помощью неправильных форм, диалектных словообразований, благодаря которым он добивается особой емкости, сочности и образности художественной речи, точности, правдивости, исторического контекста.

В разговорно-диалоге, просто при описании писателем употребляются короткие предложения: «Мой дедушка. В церковь.», устные обороты, которые свободно стилизуются в речи автора. Введены литовские звуки — «волк, canis lupus», «восходит на небо ksiezyk или la lune», языковые нарушения «-gozumien, — говорит Вайжмантель, стало быть, говорит, понял» [1, с. 225], взятые из смешанных немецких и польских элементов. **Художественный стиль** И. Бобровского воздействует на воображение и чувства читателя, передаёт мысли и чувства автора, использует всё богатство лексики, характеризуется образностью, эмоциональностью речи. В своем романе он знакомит нас с жизнью народа, его деятельностью, его творчеством, мы «погружаемся» в творчество его истинных представителей – музыкантов, поэтов, священников, учителей, мастеров.

В одном из своих интервью, когда его спросили об индивидуальном стиле, Бобровский сказал: «Духовное... живет в самом языке. Все, язык и стиль письма — это творчество, поэтика, где взаимодействуют чувственность и духовность, поэтика, которая привлекает нацию, общество — в этом и выражение личности самого автора» [2, S. 19].

Литература

1. Бобровский И. Избранное. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 447с.
2. Bobrowski J. Gesammelte Werke. Hrsg. v. Eberhard Haufe. Dritter Band. Die Romane. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1987, 333 S.

УДК 81

Э.Н. Гилязева

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

К ВОПРОСУ ДЕФИНИЦИИ ЭПИТЕТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения эпитета в лингвистике. При наличии большого количества работ, посвященных изучению данного стилистического приема, теория эпитета разработана недостаточно. Отсутствие единой трактовки понятия не позволяет точно охарактеризовать использование эпитета в речи. Целью работы является изучение теории эпитета, в частности, трактовок понятия в отечественной и зарубежной лингвистике.

Ключевые слова: эпитет, троп, фигура речи, стилистический прием.

E.N. Gilyazeva

Kazan Federal University, Kazan, Russia

ON THE DEFINITION OF AN EPITHET IN RUSSIAN AND FOREIGN LINGUISTICS

Abstract. The article is devoted to the problem of defining the epithet in linguistics. There is no common interpretation of the term epithet, moreover scientists doubt whether it is a trope or just a stylistic device. The absence of a single interpretation of the concept does not allow to characterize the use of the epithet in speech. The aim of the work is to

study the theory of the epithet, in particular, the interpretation of the concept in Russian and foreign linguistics.

Key words: *epithet, trope, figure of speech, stylistic device.*

Несмотря на то, что эпитет как разновидность тропа являлся предметом изучения многих лингвистов (А.А. Потебня, В.М. Жирмунский, Ю.М. Скребнев, И.Р. Гальперин и др.), современная наука не располагает разработанной теорией эпитета из-за отсутствия единой системы понятий, необходимой для их характеристики и классификации. Понятие «эпитет», по словам В.М. Жирмунского, является неустойчивым, в связи с чем невозможно дать однозначное определение описываемого термина [5, с. 355].

Мнения ученых разделились и в вопросе о принадлежности эпитета к тропам. А.А. Потебня, Ю.М. Скребнев являются представителями точки зрения, что эпитет является не тропом, а лишь фигурой речи. Ю.М. Скребнев называет эпитетом «слово или словосочетание, содержащее экспрессивную характеристику предмета речи, прилагаемую к наименованию последнего. Чаще всего эпитет представляет собой зависимый член определительного или обстоятельственного словосочетания» [6, с. 13]. Ю.М. Скребнев также придерживается мнения, что эпитет имеет синтаксические ограничения, то есть подлежащее, дополнение и предикатив не могут быть эпитетами. “It is not purely onomasiological term, nor a semasiological one either, since it has syntactic limitations: it is known that an epithet is an expressive attribute or adverbial modifier. No subject, object, or predicative can be an epithet” [9, с. 109].

А.А. Потебня в работе «Теоретическая поэтика» утверждает, что эпитет – форма общая по отношению к другим тропам, а значит фигура, а не троп, и дает понятие эпитета как определительного прилагательного к определяемому существительному [8, с. 165].

Данному мнению можно противопоставить идеи других ученых (А.Н. Веселовского, В.М. Жирмунского, И.Р. Гальперина, И.В. Арнольд и др.), согласно которым эпитет является тропом. По мнению А.Н. Веселовского эпитетом можно считать определение, которое либо «подновляет нарицательное значение слова», либо усиливает, выделяет характерное качество предмета. А.Н. Веселовский подчеркивает важность эпитета, говоря, что «история эпитета есть история поэтического стиля в сокращенном издании» [3, с. 59]. В.М. Жирмунский в работе «К вопросу об эпитете» выделяет эпитет в широком значении и эпитет в узком значении, разграничивая их по принципу введения нового признака. Эпитет в широком значении вводит новый признак, обогащающий определяемый предмет. А эпитет в узком значении не вводит нового признака в определяемое слово, а обозначает типический, постоянный признак определяемого понятия. В.М. Жирмунский приходит к выводу, что следовало бы называть эпитетом только украшающий эпитет, то есть особый поэтический троп, прием, который нуждается в специальном обозначении. А в остальных случаях использовать понятие «поэтическое определение» [5, с. 358].

Современные филологи-германисты Т.А. Буркова, Н.М. Наер сходятся во мнении, что эпитет представляет собой уточняющее слово, конкретизирующее или эмоционально обогащающее определяемое слово. [2, с. 60; 7, с. 233].

И.Р. Гальперин определяет эпитет как «выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов или словосочетаний, характеризующих данное явление с точки зрения индивидуального восприятия этого явления» [4, с. 139]. И.Р. Гальперин подчеркивает субъективность эпитета и наличие в нём эмоциональной окраски. В то же время экспрессивное значение эпитета может существовать как единственное значение в слове, так и как второстепенное значение наряду с предметно-логическим.

И.В. Арнольд относит эпитет к лексико-синтаксическим тропам, так как он может выполнять функцию определения, обстоятельства или обращения. Эпитет не всегда обладает переносным характером выражающего его слова, но отличается обязательным наличием экспрессивных, эмотивных коннотаций, позволяющих отразить отношение автора к предмету [1, с. 27]. Советский литературовед Б.В. Томашевский при описании изучаемого приема обратил особое внимание на различия между логическим определением и эпитетом. Для их разграничения Б.В. Томашевский обратился к объему и содержанию определяемого слова. Объем включает в себя все те предметы и явления, обобщаемые данным понятием; а содержание – это все те признаки, которыми может обладать любой предмет или явление, относящийся к понятию. В случае, если употреблено логическое определение, объем уменьшается, а содержание увеличивается; а в случае с эпитетом трансформаций объема и содержания не происходит. «Эпитет ничего не прибавляет к содержанию, он как бы перегруппировывает признаки, выдвигая в ясное поле сознания тот признак, который мог бы и не присутствовать» [10, с. 200].

Эпитет является предметом изучения не только отечественных, но и зарубежных лингвистов, 73

которые также дают своеобразную трактовку данного стилистического приема.

Д. Кристал в словаре “A Dictionary of Language” (2001) дает следующее определение эпитета: “Epithet is a word or phrase which characterizes a noun and is regularly associated with it” [50, с. 107]. Исходя из данного определения, невозможно выявить, относит ли Д. Кристал эпитет к фигурам речи или тропам, так как он описывает эпитет как слово или фразу, характеризующую предмет.

Схожее определение эпитета предлагают Дж. Майерс и Д. Вукаш в словаре поэтических терминов “Dictionary of poetic terms” (2003): “Epithet (from Greek for “something added”) is an adjective or adjectival phrase characterizing a person or a thing, as in “the fleet-footed Achilles”” [13, с. 126].

Согласно словарю литературных терминов М. Абрамса “A Glossary of Literary Terms” (2009), эпитет является критическим термином, используемым для описания отличительных черт персонажа, предмета или явления [11, с. 103].

К. Уэйлс в словаре “A Dictionary of Stylistics” (2001) предлагает принимать за эпитет описательное определение, позволяющее охарактеризовать кого-либо не только с положительной, но и с отрицательной стороны [15, с. 132].

В толковом словаре немецкого языка издательства “Duden” эпитет определяется как признак, выраженный прилагательным или причастием [12].

Глоссарий Б. Совински в книге “Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen” трактует эпитет как стилистическое средство, классифицирующее, характеризующее, оценивающее определяемое слово, а также относит к эпитетам красочные прилагательные [14, с. 330].

Эпитет – стилистический прием, широко используемый как в литературной, так и в разговорной речи. Существующие определения данного понятия заслуживают отдельного внимания, так как для того, чтобы найти наиболее точное толкование, необходимо учесть все важные детали, отраженные в определениях ученых.

Необходимо отметить, что для работы над таким многогранным понятием как эпитет, следует выявить, что принимается за эпитет и какой из аспектов явления подлежит изучению. Несомненно, что эпитет используется в первую очередь для выделения наиболее значимого в контексте признака того или иного предмета или явления.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика английского языка (стилистика декодирования): учебник. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 295 с.
2. Буркова Т.А. Stilistik der deutschen Sprache. Стилистика немецкого языка: Учебно-методическое пособие. – Уфа, 2002. – 124 с.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 405 с.
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 460 с.
5. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – М.: Либроком, 2009. – 464 с.
6. Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М. Стилистика английского языка: пособие для студентов. – Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1960. – 175 с.
7. Наер Н.М. Стилистика немецкого языка: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2011. – 271 с.
8. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Академия, 2008. – 373 с.
9. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка: учебник. – М.: Астрель, 2003. – 225с.
10. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. – Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерство Просвещения РСФСР, 1959. – 534 с.
11. Crystal D. A Dictionary of Language. 2nd edition. University of Chicago Press, Chicago, 2001, 391 p.
12. Duden. In 12 Banden. Band 1: Rechtschreibung der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996, 910 S.
13. Myers J., Wuckasch D. Dictionary of poetic terms. University of North Press Denton, Texas, 2003, 334 p.
14. Sowinski B. Deutsche Stilistik. Fischer Taschenbuch Verlag, 1992, 345 S.
15. Wales K. A Dictionary of Stylistics. Pearson Education Limited, 1990, 2001, 433 p.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена семантическому анализу фразеологических единиц, выражающих эмоции и чувства человека, в немецком и русском языках. Семантический анализ показал, что внутренняя форма большинства исследуемых фразеологических единиц в немецком и русском языках связана с физиологической реакцией человека на ту или иную эмоцию. Фразеологические единицы, выражающие эмоции и чувства человека, составляют важную часть фразеологии немецкого и русского языков.

Ключевые слова: антропоцентрическая фразеология, фразеологическая единица, эмоция, чувство, диффузность эмоции.

E.N. Gimadeeva

Gymnasium No26, Naberezhnye Chelny, Russia

VERBALIZATION OF HUMAN EMOTIONS AND FEELINGS IN THE PHRASEOLOGY OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the semantic analysis of phraseological units expressing human emotions and feelings in German and Russian languages. Semantic analysis showed that the internal form of most of the studied phraseological units in German and Russian languages is associated with the physiological response of a person to a particular emotion. Phraseological units expressing emotions and feelings of a person form an important part of the phraseology of German and Russian languages.

Key words: anthropocentric phraseology, phraseological unit, emotion, feeling, diffuseness of emotion.

В настоящее время в лингвистике господствует антропоцентрическая парадигма. Антропоцентрическая парадигма предполагает наличие субъективности в языке, поскольку язык и человек взаимосвязаны и взаимообусловлены, язык не может существовать и развиваться вне человека, и человек не может существовать вне языка, не имея возможности интерпретировать окружающую действительность и себя самого. Антропоцентризм в целом подразумевает человека как центральное звено мировосприятия.

Развитие антропоцентрической парадигмы в лингвистике способствовало возникновению антропоцентрической фразеологии [4]. Исследование «человека во фразеологии» представляется более чем обоснованным, учитывая «двойной антропоцентризм фразеологического материала» [7, с. 92].

Выбрав областью нашего исследования фразеологические единицы (далее ФЕ), выражающие эмоции и чувства человека, в двух генетически неродственных языках – немецком и русском, мы обратились к изучению феномена человека, а вернее к самой загадочной сфере человека, эмоциям и чувствам, без которых любой человек потерял бы право считаться человеком. Эмоции и чувства, а также сопровождающие их ощущения и переживания с трудом поддаются формальному описанию, изучение этого вопроса «является одним из наиболее дискуссионных, так как важной особенностью эмоциональных переживаний является их недоступность прямому наблюдению» [2, с. 33].

Являясь психофизиологическим феноменом, эмоция обычно понимается как переживание, душевное волнение. В широком смысле слова, как отмечает М.Д. Городникова, эмоция – это «переживание человеком своего отношения к действительности, к фактам социальной и личной жизни» [5, с. 29].

Эмоции и чувства формируют важную составляющую состояния человека (а именно, психологическое и моральное состояние), другим компонентом которого является физическое состояние. Можно выделить следующие группы фразеологических единиц, обозначающих состояние человека:

1) обозначающие физическое состояние человека: болезнь, усталость, голод, холод, опьянение: нем. nur noch/nichts als Haut und Knochen sein – букв. кожа да кости, быть очень худым; hungrig wie ein Wolf sein – быть голодным как волк; blau wie ein Veilchen sein/wie eine Frostbeule/wie ein Eckhaus – букв. быть синим как синяк/обмороженное место/крайний дом, быть в стельку пьяным; mit einem Fuß/Bein im Grabe stehen – букв. стоять одной ногой в могиле; am Rande des Grabes stehen – букв.

стоять на краю могилы, дышать на ладан; рус. валиться / падать с ног; глядеть в гроб / могилу; тяжелая голова; голова трещит; еле двигать ногами; дышать на ладан; умирающий лебедь; лежать в лежку и др.

2) обозначающие психологическое и моральное состояние человека: гнев, радость, страх, удивление, любовь и др.: нем. jmdm. sträubt sich das Gefieder – букв. чьи-л. перья топорщатся, щетиниться от гнева; von einem Ohr [bis] zum anderen lachen – улыбка до ушей; Blut und Wasser schwitzen – букв. потеть кровью и водой, обливаться холодным потом от страха; [große] Augen machen – букв. делать большие глаза, удивляться); рус. душа в пятки ушла; мороз по коже продирает; поджилки трясутся; глаза на лоб лезут; хоть в петлю лезь; повесить нос; кошки скребут на душе; воспрянуть духом; на радостях; родиться под счастливой звездой и др.

Очень часто переживая одно и то же чувство люди испытывают различные эмоции. Это связано с многообразием потребностей человека и с многогранностью самих явлений окружающей действительности, которые одновременно привлекают к себе и вместе с тем отпугивают, вызывают одновременно и отрицательные, и положительные чувства. Так, например, чувство любви может одновременно порождать противоречивые эмоции: радость – печаль, гнев – тоску и т.п. Такую эмоцию, как страх, безоговорочно относят к отрицательным, но она, безусловно, имеет положительное значение для животных и человека, и, кроме того, может доставлять человеку удовольствие. Этим объясняется такое свойство чувства, как диффузность эмоций [3, с. 42].

О возникновении эмоции у человека можно судить как по его собственному самоотчету о переживаемом состоянии, так и по характеру изменения вегетативных показателей (частоте сердечных сокращений, изменению артериального давления, частоте дыхания и т.д.) и психомоторике (мимике, позе, движениям, голосу). Наличие при эмоциональных переживаниях физиологических изменений дает основание рассматривать эмоциональные реакции как состояния. Например, одним из наиболее распространенных проявлений стыда является покраснение лица, ушей. В связи с этим, многие ФЕ передают это физиологическое изменение: нем. mit roten Ohren abziehen – уходить, густо покраснев от стыда; feurige/glühende Kohlen auf jmds. Haupt sammeln – вогнать кого-л. в краску, einen Ballon kriegen/bekommen – густо покраснеть, jmdn. zum Erröten bringen – вогнать кого-л. в краску, das Blut stand ihm in den Ohren – кровь бросилась в лицо, einen roten Kopf bekommen – покраснеть, jmdm. die Schamröte ins Gesicht treiben – вогнать в краску кого-л.; рус. вогнать кого-л. в краску, краска, румянец стыда, кровь / краска кинулась / бросилась в лицо, сгорать от стыда. Рассматривая эмоцию «страх», рассматривая эмоцию «страх», можно выделить следующие внешние и внутренние физиологические реакции: побледнение, дрожь, заикание, покраснение, мурашки и т.д. Человек выражает собственное отношение, реакцию: нем. [fast] auf den Rücken fallen – потерять дар речи от испуга, die Knie zittern – трясутся колени, kalte Füße kriegen – сильно испугаться, vor Schreck den Atem anhalten – от страха перехватывает дыхание, jmdm. stehen die Haare zu Berge/jmdm. sträuben sich die Haare – волосы становятся дыбом и др; рус. белый как полотно; волосы встали дыбом, задрожали ножки у нашего Трошки, мурашки бегают (ползают) по спине, обливаться холодным потом, от страха в дрожь бросает, побледнел, как мертвец, пот прошибает, поджилки трясутся, язык отнялся от страха и др.

Вопрос о вербализации эмоций с каждым десятилетием становится все актуальнее. Развитие компьютеризации, технократическое развитие мира оставляют мало места для живого общения людей [1], в процессе которого они делятся своими переживаниями. Между тем, фразеологический фонд любого языка вносит большую лепту в сохранение представлений о наших эмоциях и чувствах, так как ФЕ обладают устойчивой формой [8]. Проблема эмоций непосредственно связана с теорией ценностей. Фразеологические единицы, описывающие эмоции и чувства, представляют богатый материал для изучения закономерностей логики и анализа зафиксированных в языке стратегий оценивания.

Исследование показало, что фразеологические единицы, служащие для наименования эмоций, образуют языковое поле, то есть они организованы системно, парадигматически [6].

Выражение эмоций и чувств в языке, в частности при помощи ФЕ, является важным объектом исследований в области лингвистики. К сожалению, результаты этих исследований до сих пор не позволяют в полной мере описать и классифицировать ФЕ, выражающие эмоции и чувства. Причина заключается в том, что исследования в области психологии, на которые можно было бы опереться, также не являются предельно полными. Это связано с тем, что невозможно порой отграничить одно чувство от другого – настолько они сложны и неуловимы.

ФЕ, выражающие эмоции и чувства человека, составляют важную часть фразеологии немецкого и русского языков. В отличие от простых слов, они позволяют наиболее точно передать то или иное чувство человека благодаря своей образности и внутренней форме, основанной в большинстве случаев на физиологической реакции человека.

Литература

1. Айдарова А.М. Лексико-семантическая группа глаголов как отражение основных характеристик человеческого поведения (на материале глаголов поведения в русском и английском языках) // Филология и культура. – Казань, издательство: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – № 4. – С.13-18.
2. Буренкова О.М., Гиляева Э.Н. Сравнительно-сопоставительный анализ семантических моделей фразеологических единиц, выражающих отрицательные эмоции и чувства, в английском и немецком языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (19). – С. 33-39.
3. Буренкова О.М., Гиляева Э.Н., Хамитова Л.М. Фразеологические единицы, выражающие гнев и его оттенки, в немецком и русском языках // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – Москва, Издательский дом «Наука образования», 2017. – № 1. – С. 40-46.
4. Гиляева Э.Н. Структурно-грамматический анализ фразеологического состава прозы Б.Л. Пастернака // Провинциальные страницы жизни... : материалы научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б. Пастернака. – Казань: «Познание», 2015. – С.140-142.
5. Городникова М.Д. Многоликие эмоции // Актуальные проблемы современной лексикологии, фразеологии и стилистики. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2006. – С. 28-39.
6. Каюмова Д.Ф., Вильданова Э.М. Прикладное использование результатов лингвокультурологических и контрастивных исследований в учебной лексикографии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – Казань, изд-во: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2016. – №1. – С. 151-154.
7. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Высш. шк., 1980. – 143 с.
8. Сакаева Л.Р., Базарова Л.Р. Семантическая характеристика фразеологических единиц с компонентами «devil/чёрт» в английском и русском языках // В мире научных открытий. – Красноярск, изд-во: ООО «Научно-инновационный центр», 2012. – № 9. – С. 292-304.
9. Deutsch-Russisches Phraseologisches Wörterbuch. von L.E. Binovvitsch und N.N. Grischin. Verlag Russische Sprache Moskau, 1975.
10. Duden, Bd.II: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim Leipzig Wien Zürich, 2002.

УДК 372.881.111.1

М.В. Голубева

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка у учеников старших классов. Кратко представлены теоретические основы проблемы и наиболее эффективные упражнения данного направления. Результаты теоретического исследования могут использовать учителя английского языка в своей практической деятельности.

Ключевые слова: компетенция, компенсаторная компетенция, английский язык, ученики старших классов, общеобразовательная школа.

M. V. Golubeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

THE PUPILS' COMPENSATORY COMPETENCE DEVELOPMENT AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Abstract. The problem of pupils' compensatory competence formation at the English language lessons is considered

in the article. The problem's theoretical basis the most this direction's effective exercises are briefly presented. The results of theoretical research can be used by the English language teachers in their practice.

Key words: competence, compensatory competence, English language, pupils, secondary school.

В современном динамично развивающемся мире актуальной остается проблема обучения английскому языку, потому что этот язык является международным и востребован в большинстве профессиональных отраслей социума. Ученики, заканчивающие школу, должны быть готовы решать реальные коммуникативные задачи, связанные с учебной, а затем с профессиональной сферами деятельности.

Согласно определению, данному А. Хуторским, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [5, с. 60]. В структуре компетенции выделяются следующие компоненты [1, с. 17]:

1. Название.
2. Тип в общей иерархии (ключевая, предметная, общепредметная).
3. Круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция.
4. Социально практическая обусловленность и значимость.
5. Смысловые ориентации индивида по отношению к объектам, личностная значимость компетенций.
6. Знания о круге реальных объектов.
7. Способы деятельности по отношению к ним.
8. Минимально необходимый опыт деятельности индивида в сфере компетенции.
9. Индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности личности.

Компенсаторная компетенция – способность компенсировать прерванность или непонимание процесса эмоциональной коммуникации на иностранном языке вследствие дефицита языковых средств, при помощи вербальных и невербальных средств [2, с. 40]. В данной компетенции выделяются следующие компоненты:

1. Знания.
2. Стратегии.
3. Умения.
4. Мотивы.
5. Отношение к деятельности.

Наиболее значимыми элементами системы компенсаторной компетенции являются стратегии и умения. Компенсаторная стратегия – деятельность по реализации некоего числа целей и средств, ведущая к достижению главной первоначальной цели – компенсации прерванного процесса коммуникации вследствие дефицита языковых ресурсов. Компенсаторные умения – это способность пользоваться определенными иноязычными языковыми или неязыковыми средствами для компенсации трудностей, возникающих при овладении иностранным языком [2].

Jan A. van Ek выделяет следующие компенсаторные стратегии:

- 1) retracing (начать заново, восстановить в памяти);
- 2) rephrasing (перефразировать);
- 3) substitution by a general word (thing, person), by a pronoun, by a superordinate (tree for oak-tree) (замена, подстановка);
- 4) by a synonym (see for perceive) («смотри, чтобы понять»);
- 5) description by means of general physical properties (color) (описание с помощью физических свойств);
- 6) specific feature (особые свойства того, о чем идет речь);
- 7) interactional / functional characteristics (взаимодействующие / функциональные особенности);
- 8) demonstration (демонстрация);
- 9) gesture, mime, sounds (мимика, жесты);
- 10) appeal for assistance (обращение за помощью) [3].

И.Л. Бим выделяет следующие умения, соответствующие компенсаторной компетенции:

- при незнании какого-либо нужного слова заменять его синонимом или описанием понятия (в крайнем случае – словом английского языка);
- переструктурировать свое высказывание;
- не «зацикливаться» на незнакомом;

- использовать мимику, жесты;
- обратиться к партнеру за помощью, с просьбой, например, повторить сказанное [4].

Таким образом, анализ научной и учебно-методической литературы показывает, что наиболее эффективными упражнениями по формированию компенсаторной компетенции являются: 1) упражнения на перефразирование (прочитайте текст, заменив картинки / выделенные слова на соответствующие им определения), 2) «определения» (проводится в парах, каждому ученику дается карточка со словом, которое они должны описать одним предложением, а партнер пытается понять и отгадать), 3) упражнения на дополнение (заданная часть служит опорой для целого высказывания), 4) упражнения на основе «информационного неравенства» (каждому ученику в паре дается карточка с неполными сведениями, следует ее полностью заполнить с помощью вопросно-ответной формы), 5) упражнения на прогнозирование (с помощью подсказок (название текста, темы) ученикам следует угадать смысловой контекст материала для чтения или аудирования).

Формирование компенсаторной компетенции – одно из важных направлений в обучении английскому языку старших школьников. Ею не следует пренебрегать, так как будущие выпускники школы столкнутся с реальными ситуациями общения сначала во время учебной деятельности в колледже или университете, а в дальнейшем – в профессиональной сфере.

Литература

1. Костина Е.А. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография / Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013. – 88 с.
2. Крекнин С.А. Компенсаторная компетенция как эффективное средство общения в ходе иноязычного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 7. – С. 39-41.
3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. – М.: АСТ-Астрель-Полиграфиздат, 2010. – 272 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 378

А.Г. Губайдуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации проектной деятельности студентов в форме интегрированных уроков «английская литература+русская литература» в процессе осуществления профессионально-ориентированного курса по иностранному языку. Кратко рассматриваются обоснования интеграции и выбора интегрированных проектов, приводятся фрагменты из проекта студентов.*

***Ключевые слова:** интеграция, проектная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, сопоставительное литературоведение.*

A.G. Gubaidullina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE COURSE OF ENGLISH

***Abstract.** The article deals with the organization of project activities of students in the form of integrated lessons “English literature + Russian literature” in the process of implementing a professionally oriented course of English. The article touches upon the foundations for integration and the selection of integrated projects, provides fragments from the project of students.*

Key words: *integrated teaching, project based method, quasi-professional activity, comparative study of literature.*

На IV заключительном этапе профессионально ориентированного курса по иностранному языку, применяющемся на филологическом факультете ЕИ КФУ, использование андрагогических методов обучения (метод проектов, деловая игра), фасилитативного взаимодействия преподавателя со студентами и неформального оценивания содействует раскрытию латентных возможностей и творческого потенциала студентов.

Квазипрофессиональная ситуация, в которой оказываются будущие учителя, позволяет задать предметный, психологический, методический, социальный контексты будущей профессиональной деятельности [1], что стимулирует их потребность в профессиональном и личностном развитии и совершенствовании, в творческой самореализации, художественно-эстетическом совершенствовании.

Выбор интегрированных уроков «русская литература+зарубежная литература» для проектной деятельности студентов был определен социальными и психологическими основаниями интеграции в целом.

В качестве главных обоснований интеграции называют материальное единство мира, поликультурную социальную среду, синтез научных знаний. В современных условиях главным аргументом в пользу интеграции является «клиповость» современной информационной культуры. Интегрированные курсы, по мнению В.П. Назаретян, более адекватны современной личности, формирующейся в условиях мозаичной культуры, когда информация с телевизионного экрана, интернета подается фрагментами, вне линейной взаимосвязи [2, с. 32].

Были приняты во внимание и гуманизирующие свойства интегрированных уроков: участие двух-трех студентов в уроке снимает психологическую напряженность выхода перед аудиторией. Кроме того, интеграция позволяет осуществить кросскультурный подход в обучении, в нашем курсе он нашел выражение в виде сопоставительного литературоведения преподаваемого в форме интегрированных уроков.

Сопоставительное литературоведение на кроссэтническом уровне, позволяет показать своеобразие языка и литературы того или иного народа и их место в мировой культуре; содействует знакомству с духовными ценностями, создаваемыми другими народами во взаимосвязи с национальной или общегосударственной культурой; дает возможность сформировать у студентов представление о многообразии культур и их взаимозависимости. Студенты учатся находить общее, связующее разные языки и культуры, и особенное, что характеризует язык и культуру определенного народа, осуществляя сравнения по аналогии или контрастации.

В 2015-16 учебном году студентами 2 курса историко-филологического факультета (русский язык, литература) было подготовлено несколько интегрированных проектов, представленных на студенческую научную конференцию в качестве научных работ: «Литературная сказка в английской и русской литературе» (на материале сказок О. Уайльда и В. Гаршина), «Юмористический рассказ в американской и русской литературе» (на материале рассказов О. Генри и М. Зощенко).

В данной статье остановимся на работе студентов 441 группы Э. Мингазовой и И. Макаровой, посвященной сонетному жанру в творчестве В. Вордсворта и А. Мицкевича.

Изучив биографический материал, как на русском, так и иностранном языках, как на бумажных, так и электронных носителях [3, 5], студенты сталкиваются с первой трудностью – найти точки соприкосновения в биографиях авторов. Не всегда студенты могут их выделить самостоятельно, и помощь педагога на этапе поиска точек соприкосновения неоценима. Так, рассматривая биографии поэтов, мы уделили внимание основным вехам их жизни, образованию, первым поэтическим прозам пера, первому литературному признанию, первым публикациям. В процессе сравнения биографических данных студенты обнаружили связь обоих авторов с тайными студенческими сообществами, упомянули о влиянии «наставников» на молодых авторов: С. Кольриджа на В. Вордсворта и А.С. Пушкина на А. Мицкевича. Особое внимание было уделено характеристике и особенностям литературного течения романтизма, поскольку оба автора были поэтами-романтиками.

Определение сонета как поэтического жанра, характеристика и отличие итальянского и английского сонетов, его разновидности (любовный, гражданский, пасторальный сонет), – вся эта информация усваивается студентами на предыдущем (II) этапе профессионально ориентированного курса.

С целью знакомства с поэтическим наследием английского поэта В. Вордсворта мы обратились к интернету [6, 7]. Перед студентами стояла задача отобрать произведения, созданные автором в сонетном жанре. Студенты столкнулись с определенной проблемой: у А. Мицкевича «Крымские сонеты» включают 11 произведений [4], а В. Вордсвортом создано более 500 сонетов. Сузив тему до подтемы «пасторальный сонет» в творчестве двух авторов (тема природы и жизни на лоне природы), мы определили общие для двух авторов темы, посвященные окружающей природе,

природным явлениям и временным периодам: тема моря и состояния моря в различных погодных условиях, описание ночи в сонетах двух авторов.

Будучи уроженцем «туманного Альбиона» В. Вордсворт часто обращается к теме моря. Проанализировав несколько сонетов, посвященных описанию моря, мы остановили свой выбор на сонете «With Ships the sea was sprinkled...» [6, с. 258]. А. Мицкевич, посвятив цикл сонетов Крыму, экспрессивно описывает бушующее море в сонете «Плавание» (пер. В. Левика) [4, с. 165]. Объем статьи не позволяет привести фрагменты из поэтических произведений авторов. В интегрированном проекте материал, посвященный В. Вордсворту и его творчеству, и сами сонеты преподносятся на английском языке, а посвященный А. Мицкевичу и его сонеты – на русском.

Подчеркнув, что поэты-романтики часто обращаются к такому времени суток, как ночь, привлекающей их своей загадочностью и таинственностью, студенты блестяще обыграли выбранную тему, приведя в качестве примеров сонеты на английском и русском языках В. Вордсворта «A Parsonage in Oxfordshire» [6, с. 336] и отрывок из сонета А. Мицкевича «Алушта ночью» (пер. И. Бунина) [4, с. 171].

Заключительной темой, объединяющей двух поэтов, стала «ностальгия» по Родине, по природе родного края. В качестве иллюстрации прозвучали сонеты «Beloved Vale» В. Вордсворта [6, с. 250] и «Пилигрим» А. Мицкевича (пер. В. Левика) [4, с. 172-173], мастерски исполненные студентами.

В квазипрофессиональной деятельности в качестве учителя-словесника приобретаются навыки работы с поэтическим произведением, навыки выразительного чтения, эмоционального, художественного и интонационного оформления речи и пр., осознается значимость для учителя таких качеств, как коммуникабельность, художественная выразительность речи, поэтичность, эмоциональность, художественный вкус и др.

Самостоятельная работа студентов по проектированию и осуществлению интегрированных уроков «русская литература+зарубежная литература», кардинально меняет учебно-познавательную деятельность студентов, повышая мотивацию изучения иностранного языка.

Проектная деятельность требует активизации умений и навыков во всех видах чтения. Меняется отношение к тексту (и иноязычному в том числе), как хранителю полезной информации для будущей профессиональной деятельности, как средству передачи культуры определенного этноса, как средству профессионального и интеллектуального развития.

Познавательная деятельность студентов в процессе поиска, приобретения, накопления и применения информации позволяет осознать значимость приобретенных мыслительных операций (сравнение, сопоставление, сжатие, адаптация, перенос, анализ, синтез и др.), содействует овладению информационной культурой, мыслительными операциями, характерными для системного (интегративного) мышления, способами извлечения знаний и информации из различных в языковом, жанровом, и стилистическом оформлении источников.

В ходе деловой игры по осуществлению интегрированного урока студенты выполняют функции учителя по организации деятельности «учащихся», привлекают знания из психолого-педагогического цикла. Деловая игра создает ситуацию востребованности личности-индивидуальности студента, как носителя той или иной культуры, этнических ценностей и взглядов, профессионально значимых качеств.

Студенты получают возможность осмыслить педагогический опыт (интегрированное обучение), принять участие в его разработке, приобщиться к научно-исследовательской деятельности, будучи студентами младших курсов.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа-ла, 1991. – 207 с.
2. Назаретян В.П. Гуманитарный интегрированный курс для младших школьников // Педагогика. – 1994. – №2. – С. 31-35.
3. Мицкевич А. – Википедия // ru.wikipedia.org. 2017 URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мицкевич,_Адам (дата обращения: 28.09.2017).
4. Мицкевич А. Стихотворения; Поэмы; Пер. с пол. – М.: Худ. лит., 1979. – 350 с.
5. William Wordsworth. – Wikipedia // en.wikipedia.org. 2017 URL: https://en.wikipedia.org/wiki/William_Wordsworth (дата обращения: 28.09.2017).
6. Wordsworth W. The Collected Poems of William Wordsworth. – Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions, 1994, 906 p.

С.А. Гурьянова, Н.В. Даровская, Г.Х. Шубникова

СОШ № 27 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Нижнекамск, Россия

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА. РЕФЛЕКСИЯ

Аннотация. Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Но без помощи учителя ребёнок не научится управлять собой. Именно единство целей учителя и ученика ведёт в конечном итоге к определённым результатам, когда каждый ученик может дать оценку своей деятельности на уроке.

Ключевые слова: рефлексия, деятельность, результат, мотив, познавательный интерес.

S.A. Guryanova, N.V. Darovskaya, G.K. Shubnikova

Secondary comprehensive school № 27, Nizhnekamsk, Russia

THE MAIN STAGES OF A MODERN LESSON. REFLECTION

Abstract. Reflection is an essential stage of a class that gives the feeling of completion and achievement of the goal. Once students can explicitly formulate what they have learned in the class, what cognitive difficulties they experienced, this, on the one hand, indicates that they really set a goal and attempted to achieve it, and on the other hand it shows that their self-assessment is actively working. It should be noted that students' adequate academic self-evaluation does not arise by itself, it is formed with the help and on the basis of evaluative judgments of the teacher.

Key words: reflection; activity; result; reason; educational interest.

Nowadays the development of personality that is prepared for self-education, self-improvement and self-development is the top-priority aim of the concept of education. One of the main goals of school is the development of pupils' ability to control their activity reflexively as the source of the motive, the ability to learn and educational interests.

The peculiarity of new national educational standards is their direction to universal learning activities, among which are universal reflexive abilities. It's important to develop the ability of understanding the reasons why learning activity is successful or not, and the ability of acting constructively even in situations of failure.

Reflection is the most important stage of a modern lesson. What is reflection? It originates from the Latin word "reflexio" meaning back reference [6]. Some dictionaries (for example, Oxford English Reference) determine reflection as thinking about an internal condition or self-understanding. Modern pedagogical science determines reflection as self-analysis of activity and its results [4].

Reflection helps pupils to formulate receiving the results they get, to determine the aims of further work and correct their educational route. However, a child's capacity for self-regulation is not developed enough, therefore teacher's help might be needed. Only the unity of teacher's and pupil's aims can lead to the intended results, when each pupil can evaluate work and academic progress in the class. It can be exciting and important for a pupil.

There are various kinds of reflection:

- 1) by form of speech it can be oral and written;
- 2) by mode of activity – individual, collective and carried out in groups;
- 3) by ways of realization – a questionnaire, an interrogation, a picture and many others;
- 4) by function – physical, sensory, intellectual;
- 5) by objective – reflection of emotional state, reflection of activity, reflection of educational content.

A specific type of reflection is *the reflection of the subject's content*. It can be used in order to determine the level of the material acquisition. Relevant to this type of reflection might be the following teaching techniques:

- "Plus – minus - interesting" [6]. The teacher draws a chart on the blackboard consisting of three columns. If children liked something at the lesson they put it into the column "plus", if they didn't like or were bored during some part of the lesson, they can use the column "minus", the section "interesting" is for those activities which were interesting during the lesson.
- "Cinquain" [7] is a five-line poem based on the content of the material under the study. The

first line contains one main word of the topic of the lesson, the second line – two adjectives characterizing this topic, the third line – three verbs naming the activity, the fourth line – a short sentence on the topic of the lesson, the fifth line should have the synonym of the main word.

- “Three Ms” [1]. Pupils are asked to name three moments which were the best during the lesson and to suggest what can improve their work at the next lesson.
- “Message” [1]. Pupils write 11 words of the greatest importance for the topic of the lesson.

According to the modern approaches a pupil should discover the content of the lesson, as well as thoroughly think over the appropriate methods and strategies and be able to choose the best of them.

The reflection of the activity is used while checking up home assignment or projects. This is how it can be arranged.

- “Success ladder” [5]. Pupils are suggested a picture of a ladder drawn on the blackboard to put a check marking their work during the lesson.
- “Five” [2]. Children draw a picture of their hand and write the most important things about the lesson on each finger. The thumb – something interesting, the index finger – something difficult, the middle one – something that was not enough, the ring finger – the mood, the little finger – the suggestions.
- “Pantomime” [2]. Using it pupils show the results of their work. If they are satisfied they raise their arms up, unsatisfied – heads down, indifferent – close the face with arms.

It’s more efficient to do *the reflection of mood and emotional state* at the beginning of the lesson in order to create emotional connection with children, and at the end of the lesson. The ways of doing this are:

- “Smiles” [3]. Different faces show the emotional state of pupils.
- “Two pictures” [3]. Pictures with different types of landscape show the mood of children.
- “Compliments” [5]. Children pay each other compliments at the end of the class evaluating their work during the lesson.
- “Sun and cloud” [5]. The teacher has a picture of the sun in one hand and the picture of the sun in another; children have to choose one of them according to their emotional state.
- “Wish chain” [5]. The teacher starts the game giving some object (like a toy, a ball, or something else) which is passed from one pupil to another and they wish something to each other.

The profession of a teacher has no limits to career development. There are always new ideas and wishes to change something. Any creative teacher is in permanent search. There are some important reflexive questions: What am I doing? What for? What are the results of my work? How did I achieve it? Can I make it better? What are my plans for future? While we are asking ourselves these questions, the process of our development is going on. As soon as we stop at some achieved point, our professional development stops as well. Therefore, reflection is an essential condition for self-development of both the teacher and the pupil.

References

1. Костылева О.А. Приемы рефлексии. – [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2012/12/30/priemu-refleksii> (дата обращения 18.09.2017).
2. Писарева О.А. Виды рефлексии (методический материал). - 2015 [Электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/vidi-refleksii-metodicheskii-material-453395.html> (дата обращения 18.09.2017).
3. Приемы рефлексии на уроке. – [Электронный ресурс] – URL: <https://studfiles.net/preview/5964676/> (дата обращения 18.09.2017).
4. Словарь педагогических терминов. [Электронный ресурс] – URL: – https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovidyah_-_kuzminskiy_ai/slovník_pedagogichnih_terminiv.htm (дата обращения 18.09.2017).
5. Шутова Г. Рефлексия как этап урока: виды, приемы, примеры. – 2015 [Электронный ресурс] – URL: http://pedsovet.su/metodika/refleksiya/5665_refleksiya_kak_etap_uroka_fgos (дата обращения 18.09.2017).
6. Latin Dictionary. [Электронный ресурс] – URL: – www.online-latin-dictionary.com (дата обращения 18.09.2017).
7. Wikipedia, the free encyclopedia. [Электронный ресурс] – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 18.09.2017).

Л.Е. Гущина, Н.В. Поспелова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЛИНГВОИСТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГОРОДА НЬЮ-ЙОРК (США) (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «SISTER CARRIE»)

Аннотация. В данной статье представлен лингвокультурологический анализ реалий, относящихся к городу Нью-Йорк. Лингвокультурологический материал имеет большое значение для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков, является опорой для поддержания мотивации, направленной на получения новых знаний об изучаемой стране.

Ключевые слова: реалии, реалии-историзмы, семантизация, лингвокультурологическая компетенция, лингвоисторический портрет.

L.E. Guschina, N.V. Pospelova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LINGUOHISTORICAL PORTRAIT OF NEW YORK CITY (USA) (ON THE EXAMPLE OF THEODORE DREISER'S NOVEL «SISTER CARRIE»)

Abstract. Lingvoculturological analysis of realia, related to the New York City is represented in this article. The lingvoculturological material has great importance to create and maintain interest in the study of foreign languages, it is the backbone for maintaining motivation aimed at obtaining new knowledge about country.

Key words: realia, realia-historisms, semantization, lingvoculturological competence, linguohistorical portrait.

Целью данной статьи является лингвокультурный анализ реалий, относящихся к городу Нью-Йорк, на материале произведений Т. Драйзера «Sister Carrie». В ходе исследования были применены такие методы работы, как метод сплошной выборки, текстовый поиск, метод семантизации, метод «изъяснения» и статистический метод.

Актуальность данной работы заключается в лингвострановедческом изучении реалий, реалий-историзмов способствующих формированию лингвокультурологических компетенций у бакалавров изучающих иностранные языки для получения углубленных знаний о культурных устоях ньюйоркцев. Слова-реалии представляют собой часть фоновых знаний, т. е. совокупности представлений о том, что составляет фон, на котором протекает жизнь другого народа, другой страны [3, с. 130]. Интерес к городу Нью-Йорк, к его истории постоянен, так как этот город имеет большое количество культурно-исторических объектов, является мировой столицей для туристов и оказывает влияние на мировую историю по сей день. В данной статье история города Нью-Йорк прослеживается на аутентичном материале, который является огромным источником информации.

В данной статье рассматривается около 30 лексических единиц (далее ЛЕ), относящихся к отелям, ресторанам города Нью-Йорк.

К первой группе анализируемых реалий относятся ЛЕ, обозначающие отели, такие как: “The Broadway Central”, “The Gilsey House”, “The plaza Square”. Обратимся к следующей цитате: “... He had seen no one he knew at the Broadway Central...” [1, p. 320]. “The Broadway Central Hotel” появился в 1870 году, благодаря Elias S. Higgins (a local carpet manufacturer). Начальное название отеля The Grand Central Hotel. Не многие знают, что на месте The Broadway Central Hotel был построен другой отель Lafarge Hotel, но из-за пожара в 1867 году отель был закрыт. Позже отель был выставлен на аукцион, и продан за \$1,000,000. Как указывает газета The New York Times: «The hotel was the scene of many weddings, and a few murders and suicides» [5]. Отель считался популярным местом и одним из самых крупных отелей в Америке в XIX веке. В августе 1973 года здание обвалилось, и унесло за собой жизни четырех людей. В настоящее время здание реконструировано и является общежитием для студентов Йоркского университета.

В следующей цитате мы встречаем еще одно название отеля в городе Нью-Йорк в XIX веке “... I was trying to remember which car takes us to the Gilsey...” [1, p. 267]. Отель “The Gilsey house” является ярким примером культурно-исторического наследия. Отель был возведен в период 1869-1871 года и имел необычайную привлекательность для населения. Однако отель существовал не долго, лишь до 1911 года, его пришлось закрыть из-за разногласий между Seaboard Hotel Company (the operator of the hotel) and the Gilsey. Отель имел широкую популярность, так например постояльцами отеля

являлись *Diamond Jim Brady, Oscar Wilde, Samuel Clemens etc.* Стоит отметить, что отель "Gilsey" одним из первых предоставлял лучшие услуги своим гостям, одной из таких привилегий являлось использование телефона. В настоящее время здание реконструировано и является исторической частью города [6].

Еще одним примером является ЛЕ "Plaza Square". Уже в XIX веке, люди делали все возможное, чтобы окружить себя роскошью "... the Plaza Square gave a suggestion of sumptuous hotel life..." [1, p. 293]. Отель *the Plaza* открыл свои двери в 1907 году и сразу же привлек внимание со стороны прессы и мирного населения; постояльцами отеля являлись *Bernhard Beineck [financier], Fred Sterry [hotelier], and Harry S. Black [President of the Fuller Construction Company]* [7]. Отель пытались его усовершенствовать и сделать мировым. На сегодняшний день "The Plaza Hotel" является одним из лучших отелей в мире.

Ко второй группе принадлежат ЛЕ, относящиеся к названиям американских театров, таких как: "The Casino Theatre", "The Empire Theatre". Обратим внимание на следующий пример: "... as she did the next day, going to the Casino, she found that in the operachorus, as in other fields, employment is difficult to secure..." [1, p. 346]. В романе Т. Драйзера "Casino theater" считался местом, куда сложно попасть обычным людям, не имеющим опыта в данной отрасли. Так например, *Tom Miller [non-fiction writer]* в своей статье писал: "Casino theater - the best example of Moorish architecture in the country" [8]. Уже позже в газете *The New York Times* будет написано, что: "The Casino became the recognized home of light and comic opera in New York." Действительно, несмотря на короткий срок существования (1882-1930), посещение театра вызывало восторг не только у среднего класса населения, но и у верхних слоев, т.к. обстановка, освещение, внешний облик театра имели безупречный внешний вид. Закрытие театра "Казино" было вынужденной мерой во времена великой депрессии [the Great Depression], и уже спустя две недели после закрытия, здание было разрушено.

Далее рассмотрим ЛЕ "The Empire Theatre". Данный театр начал свое существование в 1893 году, под руководством *Д. Беласко [David Belasco]*. Роскошная обстановка, комфортная мебель и удачные спектакли вызывали восторг у жителей Нью-Йорка. Стоит отметить, что именно в этом театре Т. Драйзер писал свое произведение "Sister Carrie" [9]. Актерами театра были популярные личности, которые уже знали вкус славы и имели уважение среди населения того времени. Действительно, не все критики любили это место, например журнал «*the Cosmopolitan*» писал: "It has not developed artists, but has bought those already created. It has not lent its energies to the production of untried plays, but has bought those, which had already received the stamp of London approval. The artists it employs are among the best of their kind. Its plays are from the playwrights who have the greatest vogue in London, and who demand the highest royalties" [10]. К сожалению, театр был закрыт в 1953 году, позже здание было разрушено, а с ним была разрушена и полувековая история города.

Таким образом, роман Т. Драйзера "Sister Carrie" является богатым источником лингвострановедчески-насыщенных, лингвострановедчески-ценных слов, слов-реалий. Лингвострановедческий подход к изучению текста, способствует более яркому и четкому восприятию его художественного контекста и позволяет читателю провести тонкую грань между двумя столетиями и выявить изменения в жизни общества и города New York в целом. Т. Драйзер сумел передать историю целого поколения в одном художественном произведении, каждое описанное им место переносит читателя на несколько веков назад и увидеть реальный географический и культурный уклад жизни.

Литература

1. Dreiser T. *Sister Carrie*. – М.: Эксмо, 2010. – 458 с.
2. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред.и общ.рук. Г.В. Чернова. – Смоленск: Полиграмма, 1996. – 1185 с.
3. Томахин Г.Д., Томахин С.Г. Лингвострановедческий словарь – Тамбов: Пролетарский светоч, 2009. – 632с.
4. White N, Willensky E, Leadon F. *AIA Guide to New York City*. Oxford university Press, 2010, 1088 p.
5. Официальные периодические издания: the New York Times. – URL: <https://www.nytimes.com/2015/11/08/nyregion/broadway-central-hotels-heyday-before-a-fatal-collapse.html> (дата обращения: 12.07.2017).
6. Образование: National Register of Historic Places [Электронный ресурс]. – URL: <http://thegildedhour.com/gilsey-house-hotel/> (дата обращения: 16.07.2017).
7. Официальный сайт: The Plaza Hotel (New York) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.theplazany.com/history/> (дата обращения: 16.07.2017).

8. Официальные периодические издания: Daytonian in Manhattan [Электронный ресурс]. – URL: <http://daytoninmanhattan.blogspot.ru/2013/06/the-lost-1882-casino-theatre-39th.html> (дата обращения: 12.07.2017).
9. Официальные периодические издания: Daytonian in Manhattan. [Электронный ресурс]. – URL: <http://daytoninmanhattan.blogspot.ru/search?q=empire+theater> (дата обращения: 15.08.2017).
10. Официальные периодические издания: The Cosmopolitan Experience [Электронный ресурс]. – URL: <https://coreneinnes1007.wordpress.com> (дата обращения 16.08.2017).

УДК 811.111 (075. 8)

А.Б. Даурова

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева г. Карачаевск, Россия

Н.В. Поспелова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К УНИВЕРСИТЕТУ КЕМБРИДЖ

***Аннотация.** В данной статье представлен тезаурусный подход как способ систематизированного изучения лексики, относящейся к университету Кембридж (Великобритания). Репрезентируются связи парадигматические (синонимические) и синтагматические (контекстуальные, идиоматические). Кроме того, в статье представлена методика семантизации отдельных лексических единиц, относящихся к Кембриджу.*

***Ключевые слова:** тезаурус, тезаурусный подход, инновационная технология, систематизация лексики, семантизация.*

A.B. Daurova

Karachaev-Cherkessk State University after U.D. Aliyev, Karachaevsk, Russia

N.V. Pospelova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THESAURUS APPROACH AS A WAY OF STUDYING VOCABULARY RELATED TO THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

***Abstract.** This article presents the thesaurus approach as a way of systematical studying vocabulary related to the University of Cambridge (UK). The connections are paradigmatic (synonymous) and syntagmatic (contextual, idiomatic). In addition, the article presents a technique for the semantization of individual lexical units related to Cambridge.*

***Key words:** thesaurus, thesaurus approach, innovative technology, systematization of vocabulary, semantization.*

В условиях «информационного взрыва», характеризующего культуру новейшего времени, перед учеными возникает проблема каким образом человек, может овладеть огромным количеством информации. В последние годы во многих областях, и в том числе в процессе изучения лингвострановедческого материала, все чаще применяется тезаурусный подход. Результаты его применения в филологии и других областях гуманитарного знания публикуются более 20 лет, однако, многочисленные работы об использовании тезаурусного подхода в области гуманитарных знаний, лишь свидетельствуют о популярности данного подхода [2, 5]. Тезаурусный подход является инновационной образовательной технологией. Актуальность данной статьи обусловлена также и выбором предмета исследования. Кембридж – не только знаменитый университет, но и дух страны, символ образования и просвещения. Кембридж, будучи «великим», притягивал к себе таких же «великих», Оливер Кромвель, Эдуард VII, Георг VI, Роберт Уолпол, Уильям Питт (младший) и др.

Целью данной статьи является систематизация и семантизация лексики, относящейся к университету Кембридж.

Под тезаурусом понимают словарь, отражающий весь словарный состав языка с исчерпываю-

шим перечнем примеров употребления слов в текстах. В методике этот термин используется и для обозначения систематизированного запаса слов, необходимых для общения на заданную тему [1, с. 302]. Этот термин восходит к словарю английского языка Р. Роже.

В данной статье представлена модель мини-тезауруса университета Кембридж и отдельные методы работы с данным материалом. Итак, Cambridge. Noted Cambridge scholars: Isaac Newton, Charles Darwin, Clerk Maxwell, Ernest Rutherford, Joseph J. Thomson, notable alumni, British prime ministers. "Several government ministers went to Cambridge" [6, p. 76]. The colleges and collegiate institutions of the university: Peterhouse, Robinson College, King's College, Christ, Churchill, Clare, Clare Hall, Corpus Christi, King's College Chapel, Emmanuel, Pembroke; Jesus College, Oxbridge, a collegiate public research university, a medieval university. Honours and degrees: Bachelor with honours, Litt B; Bachelor of Letters, Litt D; Doctor of Letters, Litterarum Doctor (лат.), M.D., D.M., Medicinae Doctor (лат.), S.D., Doctor of Science (Scientiae Doctor), D. Sc., a senior wrangler, tripos, junior optime, senior optime, honourous degree, ten Field medalists. Cambridge Folk Festival, in the gulf, the Cam, the boat race; town and gown, wooden spoon, wooden wedge, Cantab, Cantabrigian, University Ranking, Cambridge blue, Cambridge Footlights, Cambridge roller, Cambridge slippers, provost, proctor, pensioner, etc [3, 4, 6, 7, 8].

Обратимся к семантизации лексической единицы (senior, junior) *wrangler* Кембридж всегда воспитывал «стремление к совершенству», и приведенная ниже дефиниция это подтверждает. 'a senior wrangler is a student obtaining the highest honors in the mathematical tripos at Cambridge University and ranking first among the wranglers' [8]. Senior optime – ист. старший, оптими, выпускник, показавший очень хорошие знания на экзамене по математике (от лат. optime – отлично), junior wrangler – выпускник, занявший второе место на экзамене по математике, junior optime – младший оптими; выпускник, занявший последнее место на экзамене по математике. Ему присуждался приз – деревянная ложка (wooden spoon), в то время как студент, занявший последнее место на экзамене трайпос по классическим языкам, получал «деревянный клин» – (игра слов: в год учреждения экзамена по классическим языкам (1824), последнее место на нем занял студент Wedgwood). В настоящее время такого разграничения по результатам экзаменов не существует (роль данной традиции теперь выполняет список студентов, а вернее порядок расположения в списке). Слово *wrangler* имеет более широкое значение – студент, особо отличившийся на экзамене по математике [3, 4].

Экзамен на степень бакалавра с отличием (буквально «стул на трех ножках») – трайпос. Следует отметить, что бакалавры имеют определенную степень «почетности». В исследуемой нами лексике есть выражение *in the gulf* разг.– «в числе рядовых», бакалавр без отличия. Фамилии выпускников без отличия помещаются под чертой, отделяющей их от фамилий тех, кто получил степень бакалавра с отличием/почетом [4, с.227]. Class-list – список выпускников университета, получивших степень бакалавра с отличием [4, с.125]. При приеме на работу предпочтение отдается *Bachelor with honours*. В связи с этим, трайпос считается экзаменом «репутации».

Интересным представляется словосочетание «town and gown» – город и университет, горожане и студенты (от town – город и gown – мантия студента или профессора). Между горожанами и студентами случались стычки. В современном языке значение «town and gown» носит нейтральный характер и применяется для обозначения взаимоотношений между горожанами и студентами. *Town and gown – the ordinary people of a town or city, and its university or college students, between whom there often thought to be differences of background and attitude which prevent a happy relationship, a real town- and gown atmosphere*" [6, p. 1402].

В результате сужения и ухудшения значения слова *pensioner (commoner)* данная лексическая единица в современном английском языке означает “студент, не получающий стипендию от своего колледжа”.

Таким образом, тезаурус – инструмент поиска информации. Словарь помогает структурировать, классифицировать и моделировать понятия и связи, относящиеся к той или иной области. Поскольку данный словарь не является энциклопедическим, приводимые в ряде словарных статей примеры не претендуют и не рассматриваются как всеохватывающие и исчерпывающие. Данный словарь очень близко подходит к тематическим словарям.

Литература

1. Азимов Э.Ш., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Александрова Е.В. Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности на начальном этапе изучения иностранного языка: Автореф. дис. канд. пед. наук.– Нижний Новгород, 2009. – 12 с.
3. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 704 с.

4. Рум Андриан. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 2000.–560с.
5. Achaeva M., Pospelov S., Pospelova N., Subbotina N. Toponymic picture of Scotland: thesaurus approach // Journal of organizational culture, communications and conflict. Vol. 20. Special Issue, 2016, pp.121 – 127.
6. Longman Dictionary of English language and culture, L.: Longman, 2003, 1568p.
7. The New Penguin English Dictionary, L.: Penguin Book, 2000, 1642p.
8. Webster’s Third New International Dictionary, Springfield: Merriam – Webster Inc. Publishers, 1986, 2622p.

УДК 81

Т.В. Дмитриева, В.М. Панфилова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О «ПОРЯДКЕ» В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ

***Аннотация.** В статье рассматриваются пословицы, как инструмент незаменимый для исследования культуры народа. Они воссоздают жизнь и идеологию народа, избличают бытовые, общественные, идеологические, духовные, нравственные, художественные и национальные суждения. Представлено отражение понятия «порядок» в пословицах, как проявление национального характера русских и немцев.*

***Ключевые слова:** пословица, краткое народное изречение, культура, средство общения.*

T.V. Dmitrieva, V.M. Panfilova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

REPRESENTATIVE ON “ORDER” IN RUSSIAN AND GERMAN PROVERBS

***Abstract.** The article considers proverbs as an instrument irreplaceable for the study of the culture of the people. They recreate the life and ideology of the people, expose everyday, social, ideological, spiritual, moral, artistic and national judgments. The reflection of the concept of “order” in proverbs as a manifestation of the national character of the Russians and Germans is presented.*

***Key words:** proverb, short folk saying, culture, means of communication.*

Величайшим богатством любого народа является язык. С давних пор отмечено, что благоразумие и дух народа выражаются в его пословицах, а их понимание содействует не только наилучшему освоению языка, но и лучшему осмыслению образа мыслей, нрава людей, склада ума и национального характера носителей этого языка, этого стиля. Сопоставление пословиц в разных языках демонстрирует, сколько одинакового существует в отображении богатого исторического на- выка народов, обиходе и культуре людей. Верное и подходящее применение пословиц придает речи неподражаемую особенность и особенную эффектность. Пословицы представляют незаменимый материал для исследования культуры народа.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегов определяет пословицу как «краткое народное изречение с назидательным смыслом» [6, с.733], К. Дуден в универсальном словаре (Deutsches Universalwörterbuch) дает следующее определение пословицы: «Sprichwort – kurzer, einprägsamer Satz, der eine praktische Lebensweisheit enthält»-Пословица – это краткая, запоминающаяся фраза, в которой содержится практическая мудрость жизни [2, с.1441]. Определение понятия «пословица» в русском и немецком языках совпадает. Русские и немецкие пословицы имеют одинаковую суть, которая может передаваться разными словами, потому что в их основе лежат разные ассоциации, но не у всех пословиц есть точные или совпадающие соответствия в данных языках ввиду того, что история развития каждого народа индивидуальна. Национальный характер народов складывается под влиянием среды, в которой живет человек с момента своего появления на свет. Каждый этнос обладает особыми чертами, присущими только ему. Такими чертами являются особенности поведения, менталитет, привычки и традиции [5].

В современном философском словаре «национальный характер» определяется как «устойчивый комплекс личностных черт представителей какого-либо этноса» [7]. Понятие «национальная

особенность» насчитывает историю со второй половины XVIII – начала XX веков. Уже с давних пор человечество активно использовало термин «национальная особенность» в своей устной речи и при создании научных работ. Среди тех, кто проявлял интерес в исследовании национальных особенностей, в частности, вопроса о причинах существования национального характера и факторах, способствующих их формированию, следует выделить работы И. Канта, Д. Юма, Г. Гегеля, И. Фихте, а также К. Гельвеция, И. Гердера и других мыслителей [1].

Нельзя однозначно описать национальный характер. Он складывается из множества едва уловимых черт и тонких оттенков. Характер нации непостоянен, он зависит от исторических условий, в которых живут люди, и меняется с течением времени. Тем не менее, о главных особенностях русского, немецкого характеров можно судить, обобщив сведения, основанные на пословицах [8].

В данной статье термины «национальный характер» и «национальная особенность» мы будем рассматривать как синонимы.

Одной из главных национальных особенностей, которая присуща русским и немцам, является «порядок». Порядок является одним из лучших качеств людей. Порядочный человек, если он на самом деле такой, порядочен во всем и со всеми. Такой человек никогда не предаст, не обидит, не обманет, не подставит другого человека ввиду своих интересов. Он честен и нравственен, тактичен и аккуратен, что позволяет говорить о соответствии принятыми в обществе нормами поведения. Такому человеку можно довериться и открыться, он никогда не расскажет твои секреты и никогда не откажет в помощи, если таковая потребуется.

С.И. Ожегов определяет «порядок», как «правильное, налаженное состояние, расположение чего-нибудь», а «порядочность» как «честность, неспособность к низким, аморальным, антиобщественным поступкам» [6, с. 566]. У К. Дудена понятие «порядок» (*die Ordnung*): определяется как «*Ordnung durch Ordnen hergestellter Zustand, das Geordnet sein, ordentlicher, bersichtlicher Zustand*» – Порядок как систематизированность классифицируется (понимается) как упорядоченность, аккуратность [2, с. 1105].

У русского народа понятие «порядочность» представляет собой основу многих человеческих поступков. Порядочному человеку необходимо всегда выполнять обещанное, не совершать нехорошие поступки, если не можешь выполнить сейчас, нужно попросить извинения и сказать, когда сможешь выполнить, не нужно обещать того, чего не можешь сделать, свое мнение о другом человеке нужно высказывать лишь ему, о себе говорить только правду.

Для немецкого народа понятие «*Ordnung*» (порядок) является основным. Это то, что поражает другие нации в немцах. «*Alles in Ordnung*», – «Порядок во всем», все так, как и должно быть. Абсолютный порядок во всем является отличительной чертой немецкого народа. Порядок и еще раз порядок во всем – основа разума немецкого человека. «*Ordnung ist das halbe Leben*» – Порядок-половина жизни – говорят немцы. «*Ordnung muss sein*» – Порядок превыше всего – величайшая немецкая фраза, которая, словно копье, достигает цели и поражает ее, представляя перед нами четкий образ немца... так и живут немцы по четкому, самими же составленному расписанию [3, 4].

Как в русском, так и немецком языках имеется много пословиц и поговорок о порядке. Например, в русском языке – «Семеро одного не ждут», в немецком языке «*Sieben sollen nicht harren auf einen Narren*» – Семеро не должны ждать дурачка, в русском языке – «Порядок время бережет», а в немецком языке – «*Ordnung, Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh*» Люби порядок, он бережет твоё время и твои силы. Но, несмотря на то, что немецкий народ считается самым пунктуальным, в их языке присутствует и такая пословица «*Dem Glückliche schlägt keine Stunde*» – Счастливые не наблюдают часов, которая полностью соответствует русской «Счастливые часов не наблюдают».

Проявляется порядок в активности, предприимчивости, действенности, целеустремленности, справедливости и уважении, как со стороны других людей, так и по отношению к ним. Порядок включает в себя такие этические качества: достоинство, трудолюбие, упорность, выдержанность, ощущение надежности и чувство долга за свои поступки. Например, в русском языке – «Не местом ведется порядок, а хозяином», «Горе тому, кто непорядком живет в дому», «У всякой стряпки свои порядки», «Порядок дела не портит», «Порядком стоит дом, непорядком – содом», а в немецком – «*Ordnung regiert die Welt*» – Порядок правит миром.

Есть в немецком языке пословицы и поговорки, не имеющие эквивалента в русском языке. Например, «*Heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter*» – Святой порядок – благоденный сын небес, «*Einen Teil sollst du verschenken, einen Teil sollst du ausgeben, einen Teil sollst du sparen*» – Одну часть ты должен подарить, одну истратить, одну отложить, «*Richtige Rechnung macht gute Freundschaft*» – Верный счёт налаживает крепкую дружбу, «*Ein guter Plan ist halb getan*» – Хороший план – наполовину сделанное дело, «*Vorrede macht keine Nachrede*» – Предварительная договоренность избавляет от попреков в дальнейшем, «*Der vielerlei beginnt, gar wenig Dank gewinnt*» – Кто многое начинает, мало благодарности получает, «*Heute zechen, morgen nichts zu brechen*» – Сегодня

пировать, а завтра нечего жевать, «Wer viel gastiert, hat bald quittiert» – Кто много пировал, скоро поплатился, «Nach dem Heger kommt der Feger» – За рачителем следует вертопрах), «Naschen macht leere Taschen» – Лакомство опорожняет карманы [3, 4].

Основной задачей преподавания иностранных языков является обучение иностранному языку как реальному и полноценному средству общения. И именно пословицы воссоздают жизнь и идеологию народа. Они изобличают бытовые, общественные, идеологические, духовные, нравственные, художественные и национальные суждения. Умение беспристрастно оценивать события реальности является основным предназначением пословиц. Пословицы сочинялись народом, поэтому они отражают часть жизни тех людей, кто их придумывал.

Литература

1. Разутдинова А.Р., Таджибова А.Н. Отражение ментальности немецкого народа в пословицах //Северный регион: наука, образование, культура. –2016. – №2. – с. 125-128.
2. K. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wiss. Ratu. d. Mitarb. d. Dudenred. Unter Leitung von Günther Drosdowski, 2., völlignebearb. u. stark. erw. Aufl. Mannheim;Wien;Zürich: Dudenverl., 1989
3. Кожемяко В.С., Подгорная Л.И. Русские пословицы и поговорки и их немецкие аналоги. – Санкт-Петербург: ООО «ИПЦ «КАРО», 2000. – 192 с.
4. Немецкие пословицы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://deutsch-sprechen.ru/> (дата обращения 15.06.2017).
5. Немецкий характер [Электронный ресурс]. - <http://biz-incom.ru/nemeckij-xarakter>
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок.53 000 слов. Под общ. ред. Проф. Л.И.Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. – 1200 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
8. Шайгарданова С.Ф., Панфилова В.М. Отражение национальных особенностей немцев в пословицах. Сборник научных статей Казанского федерального университета 2013 года: сборник статей / Мин-во обр. и науки; Казанский (Приволжский) федеральный ун-т. – Казань: Казан. ун-т. 2013. – 442с.

УДК 821.161.1(092) Лермонтов М.Ю.+82-1

У.М. Дмитриева

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

МЕСТО РАННЕЙ ЛИРИКИ ЛЕРМОНТОВА В ЕГО ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ

Аннотация. В статье рассматривается ранняя лирика М.Ю. Лермонтова с точки зрения ее эстетической ценности. Ставится вопрос о роли ранней лирики Лермонтова в формировании целостного художественного мира поэта. Кратко представлены позиции литературоведов относительно этого вопроса. Содержатся элементы сопоставительного анализа ранних и зрелых стихотворений Лермонтова.

Ключевые слова: русская поэзия XIX в., М.Ю. Лермонтов, лирика, раннее творчество Лермонтова.

U.M. Dmitrieva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

PLACE OF LERMONTOV'S EARLY LYRICS IN HIS LITERARY HERITAGE

Abstract. M. Lermontov's early lyrics from the point of view of its aesthetic value is discussed in the article. The question of the role of Lermontov's early lyrics in the formation of a coherent artistic world of the poet is raised. The literary critics' positions, which are about this problem, are presented. Elements of a comparative analysis of Lermontov's early and mature poems are included.

Key words: Russian poetry of XIX century, Mikhail Lermontov, poetry, Lermontov's early works.

Традиционно к ранним относят произведения, написанные Лермонтовым до 1836 года. Раннее творчество Лермонтова включает в себя 300 стихотворений, 12 поэм и драм. При жизни поэт опубликовал только один сборник в 1840 году, в который вошло 26 стихотворений 1838-1840 годов. Поэтому перед литературоведами, обращающимися к этой теме, встает вопрос: рассматривать ли раннюю лирику Лермонтова как литературный факт, обладающий эстетической ценностью, наравне с позднейшими текстами или исключить ее из таковых. Большинство исследователей, признавая художественные достоинства отдельных стихотворений (например, «Ангел», «Парус» и т.д.), не интересуются ранней лирикой в полном объеме. Здесь они следуют за автором, исключившим свои первые опыты из числа стихотворений, достойных широкой публики. Б.М. Эйхенбаум, например, уделяет внимание исследованию поздних текстов Лермонтова [6]. С.В. Ломинадзе также проводит черту, отделяющую раннее творчество Лермонтова от позднего: «Для России Лермонтов как поэт родился в 1837-м году <...> 1837-й год оказался для Лермонтова именно и годом внутреннего оформления и «завязывания некоторых важнейших проблемных узлов его творчества» [2, с. 89]. И.З. Серман, остается на этой же позиции: «... все написанное раньше (1836 года) не вошло в литературу, не стало литературным фактом. Т.е. факт становится литературным только тогда, когда он попадает в систему литературных отношений, под воздействием которых проверяется и утверждается его «право» на существование в литературе» [5, с. 10]. Как раз этого, по мнению И.З. Сермана, и не произошло с текстами Лермонтова, написанными до 1836 года.

С.В. Савинков утверждает, что ранняя лирика Лермонтова содержит достаточно много «непроявленных мест», которые остались неистолкованными, они открывают нам возможность по-другому взглянуть на всего Лермонтова. При истолковании текстов С.В. Савинков использует психоаналитический аппарат. Накладывая психоаналитическую «сетку» на ранние тексты Лермонтова, С.В. Савинков, однако, не убеждает нас в эстетической ценности ранней лирики. Ее словесное оформление клишировано, используемые формы однообразны. При этом все стихи носят ярко выраженный эгоцентрический характер. В них нет дистанции между лирическим «я» и автором [4]. Б.М. Эйхенбаум, отмечая эту особенность, назвал раннюю лирику «дневниковыми записями» «исповедального» характера [6, с.50, 114].

Однако в юношеских стихах Лермонтова содержатся те мотивы, образы и темы, которые будут использованы более зрелым поэтом. Среди них – мотивы, близкие романтической поэтике (мотивы одиночества, отчуждения, ранней смерти, избранности, изгнанничества, мщениия, странничества, родины, обмана, неразделенной любви и т.д.). Интересным в этом смысле представляется стихотворение «1831-го июня 11 дня». Б.М. Эйхенбаум назвал его «поэзией мысли» [6], воплотившей главные идеи байронизма в их связи с философией. Та же идея выражена в Лермонтовской энциклопедии: «1831-го июня 11 дня» программное для юношеской лирики Лермонтова стихотворение, суммирующее целый ряд ее основных философско-романтических мотивов. Форме непосредственного размышления «байронического героя» придан характер дневниковой записи» [1, с. 586].

Действительно, лирический сюжет этого стихотворения объединяет большинство романтических мотивов, стремящихся обрести еще и философское воплощение. Лирический герой осознает ценность своей личности еще с «детских лет». Он обольщается светской жизнью, отчуждается от нее и, погрузившись в мечтания, переживает «боренье дум», «желание блаженства», «пыл страстей». Все эти размышления заканчиваются образом безымянной «кровавой могилы», в которой будет погребен лирический герой.

Тексты ранней лирики Лермонтова связаны с поздними не только общими темами и образами. Есть стихотворения, которые после существенных изменений появляются в поздней лирике и без труда узнаются читателем. Например, стихотворение «Я не люблю тебя; страстей...» (1831) легко угадывается в более позднем тексте «Расстались мы, но твой портрет...» (1837).

Тексты, безусловно, похожи (размер, лексика, композиция), но в них есть различия, иллюстрирующие творческую эволюцию поэта. Оба стихотворения начинаются с «обозначения» несчастной любви. Но если в первом тексте на это отводится две строки («Я не люблю тебя; страстей/И мукумчался прежний сон»), то второй более лаконичен – «Расстались мы...». Тем самым акцентируются переживания лирического героя после расставания. Ю.М. Лотман, анализируя стихотворение «Расстались мы, но твой портрет...», исходит из положения о том, что «романтическая схема любви – схема невозможности контакта»: «Идеал единения возможен лишь in abstracto, и поэтому всякая реальная любовь – всегда противоречие между стремлением к идеальному инобытию «моего» духа, слияние с которым и означало бы порыв за пределы индивидуальности, из мира оборванных связей в мир всеобщего понимания, и конечным земным воплощением этого идеала в земном предмете страсти поэта.

Так возникает романтическая интерпретация значительно более древнего культурного мотива подмены: любя свою возлюбленную, поэт любит в ней нечто иное. При этом функционально активен именно акт замены: важно утверждение, что любишь не того, кого любишь» [3, с. 170].

Именно такому «замененному» образу и посвящены переживания лирического героя. В обоих текстах эти переживания в целом сходны. Бестелесный «образ», хранящийся «в душе», в более позднем тексте «опредмечивается», становится «портретом», хранящимся «на груди». А его «жизненность» и «бессилие» остаются в сравнении «Как бледный призрак лучших лет» (курсив наш – У.Д.). Еще один пример подобной конкретизации содержат строки «Другим предавшись мечтам...» - «И, новым преданный страстям...». Юношеские «мечты» как бы обретают плоть, это уже не воображаемые образы, а вполне конкретно переживаемые страсти. Последние две строки Лермонтов оставил без изменений: их афористичность служит эффектным финалом всего стихотворения.

Еще один пример подобной переработки ранних текстов Лермонтовым можно найти в стихотворении «Желанье» 1832 г. и «Узник» 1937 г. Тексты этих стихотворений имеют явные переклички, они даже начинаются одинаково, но смысл их прямо противоположен. Мечты лирического героя в «Узнике» оказываются противопоставленными картинам действительности. Композиция стихотворения основана на гегелевской триаде: тезис – антитезис – синтез, что позволило конкретизировать образ романтического героя, освободить его от неопределенности.

Таким образом, поздние тексты Лермонтова как бы уплотняются, конкретизируются, меняют акценты на том, что было найдено в юношеские годы. Поэтому не стоит отказываться от ранней лирики Лермонтова и исключать ее из художественного мира поэта. Она бесценна в сравнительно-историческом смысле, она помогает лучше понять процесс становления поэта.

Литература

1. Лермонтовская энциклопедия / гл. ред. Мануйлов В.А. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 746 с.
2. Ломинадзе С.В. Поэтический мир Лермонтова. – М.: Современник, 1985. – 288 с.
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха: пособие для студентов. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
4. Савинков С.В. Творческая логика Лермонтова. – Воронеж. гос. педуниверситет. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 288 с.
5. Серман И.З. Михаил Лермонтов. Жизнь в литературе. 1836-1841. – М.: РГГУ, 2003. – 275 с.
6. Эйхенбаум Б. Литературная позиция Лермонтова // М.Ю. Лермонтов / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – М.: Изд-во АН СССР, 1941. – Кн. I. – С. 3 – 82. – (Лит. наследство; Т. 43/44). – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/lermont/critics/143/143-003-.htm>

УДК 81.44

Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КОМПОЗИТНЫХ СТРУКТУР СФЕРЫ БИЗНЕСА И КОММЕРЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа слов-композигов социолектной группы бизнеса и коммерции в аспекте структурной организации. Установлены словообразовательные модели английских и русских композитных образований с учетом рекуррентного функционирования, определены типологические и конкретно-языковые черты анализируемых единиц.

Ключевые слова: композит, словообразование, структурная модель, сфера бизнеса и коммерции.

Yu.A. Dubovsky, T.B. Zagraevskaya

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

WORD-FORMATION MODELS OF BUSINESS AND COMMERCIAL COMPOUNDS

Abstract. The article presents some data on the problem of English and Russian business and commercial compounds from the point of view of their structural organization. Word-formation models are analyzed on the basis of their recurrence, which helped to state some basic typological and specific characteristics of the units under study.

Key words: *business and commercial group, compound, structural model, word formation.*

В широком кругу современных лингвистических исследований отмечается теоретико-практический интерес к сложно-структурным языковым единицам, в частности, к словам-композициям различных социолектных групп [3, 4]. Среди приоритетных направлений анализа: изучение деривационной специфики, анализ результатов вербализации понятийного содержания концептуальных лакун национальных языков на разных языковых уровнях в форме слов-композиций, определение критериев идентификации слов-композиций, дифференцирующих их от схожих синсемантических языковых единиц, поиск классификационных основ их систематизации, описание взаимоотношений между входящими компонентами [1, 2, 5].

В настоящем исследовании в качестве объекта анализа избраны композитные образования русского и английского языка сферы бизнеса и коммерции, типа *cross-price, cutting-edge, day-trading, deadweight, demand-pull, downtrend; автомат-кассир, баланс-экстерн, бизнес-имидж, брокер-мошенник, бюджетно-контрольный*, с точки зрения их структурной организации. Для их исследования был сформирован корпус эмпирического материала по лексикографическим толковым и профессионально-ориентированным источникам, а также материалам делового публицистического дискурса.

Обращение к структурным словообразовательным моделям композитных образований современного русского и английского языков сферы бизнеса и коммерции позволило установить вариативность сочетания входящих компонентов различной частеречной принадлежности и раскрыть рекуррентную представленность моделей с различной структурной архитектурой.

Англоязычный корпус композитных образований сферы бизнеса и коммерции может быть условно разделен на три группы слов-композиций по рекуррентной представленности единиц различной частеречной принадлежности: 1 группа – доминантные композитные образования, построенные по наиболее продуктивным моделям N+N (16%), Prep+N (14%), N+Part. I (8,5%); 2 группа – композитные образования, построенные по относительно продуктивным моделям Adj+N (6,3%), N+Prep (5%), V+N (5%), V+Prep (5%), Prep+V (4,2%); 3 группа – композитные образования, построенные по малопродуктивным и непродуктивным моделям: Prep + Part. II (2,8%), N+V (2,1%), Adj+V (2,1%), Adv+Part. II (2,1%), N+Num (2,1%), N+Part. II (2,1%), N+Prep+N (2%), N+Part. I (1,4%), Prep+Part. I (1,4%), Adv+N (1,4%), N+Adv (1,4%), Prep +N (1,4%), V+V (0,7%), V+Art+N (0,7%), Pron+Part (0,7%), Pron+Adj (0,7%), Pron+Adv (0,7%), Prep+Prep+N (0,7%), Prep+Pron (0,7%), V+Adv (0,7%), Adj+Part. I (0,7%), Adj+Prep+Part. II (0,7%), Adv+Part. I (0,7%), Num+N (0,7%), Letter+N (0,7%), N+Adj (0,7%), N+Num (0,7%), N+N+N (0,7%), Prep+Adj (0,7%), Prep+Art+N (0,7%), Part. I+N (0,7%), где N – существительное, Adj – прилагательное, V – глагол, Adv – наречие, Part. I – причастие настоящего времени, Part. II – причастие прошедшего времени, Num – числительное, Pron – местоимение, Prep – предлог, Art – артикль, Part – частица, Letter – буква.

Русскоязычное пространство композитных образований сферы бизнеса и коммерции проявляет меньшую структурную вариативность с учетом частеречной принадлежности входящих компонентов. Напротив, большинство композитных единиц исследуемого корпуса проявили типизированный характер словообразования, следование более или менее однотипным структурным моделям, чем, на наш взгляд, обусловлен низкий процент присутствия малопродуктивных и непродуктивных исходных структур. В частности, среди русскоязычных слов-композиций сферы бизнеса и коммерции нами было условно выделены следующие группы: 1 группа – доминантные композитные образования, построенные по наиболее продуктивным моделям Adj+Adj (39,5%), N+N (23,9%), Adj+N (16,5%); 2 группа – композитные образования, построенные по относительно продуктивным моделям Adv+Adj (3,7%), N+Adj (3,7%), Pron+Adj (3,7%); 3 группа – композитные образования, построенные по малопродуктивным и непродуктивным моделям: N+Part. I (1,8%), Adj+Adj+Adj (0,9%), Adj+Part (0,9%), Adv+Part. I (0,9%), Letter+Adj (0,9%), N+V (0,9%), Part.+Adj (0,9%), Prep+Adj (0,9%), Prep+N (0,9%), где N – существительное, Adj – прилагательное, V – глагол, Adv – наречие, Part. I – причастие, Pron – местоимение, Prep – предлог, Part – частица, Letter – буква.

Как видим, структурные модели словообразования слов-композиций указывают на вариативность сочетания входящих компонентов различной частеречной принадлежности в русском и английском языках (как главных, так и служебных). Рекуррентная представленность моделей с различной архитектурой также обладает конкретно-языковой спецификой. Доминантные англоязычные слова-композиции представлены моделями N+N (16%), Prep+N (14%), N+Part. I (8,5%). Относительно-продуктивные композиты соответствуют моделям Adj+N (6,3%), N+Prep (5%), V+N (5%), V+Prep (5%), Prep+V (4,2%), малопродуктивные и непродуктивные соотносятся с моделями Prep + Part. II (2,8%), N+V (2,1%), Adj+V (2,1%), Adv+Part. II (2,1%), N+Num (2,1%), N+Part. II (2,1%), N+Prep+N (2%), N+Part. I (1,4%), Prep+Part. I (1,4%), Adv+N (1,4%), N+Adv (1,4%), Prep +N (1,4%), V+V (0,7%), V+Art+N (0,7%), Pron+Part (0,7%), Pron+Adj (0,7%), Pron+Adv (0,7%), Prep+Prep+N (0,7%), Prep+Pron

(0,7%), V+Adv (0,7%), Adj+Part. I (0,7%), Adj+Prep+Part. II (0,7%), Adv+Part. I (0,7%), Coun+N (0,7%), Letter+N (0,7%), N+Adj (0,7%), N+Coun (0,7%), N+N+N (0,7%), Prep+Adj (0,7%), Prep+Art+N (0,7%), Part. I+N (0,7%). Доминантные русскоязычные слова-композиции представлены моделями Adj+Adj (39,5%), N+N (23,9%), Adj+N (16,5%). Относительно-продуктивные композиции соответствуют моделям Adv+Adj (3,7%), N+Adj (3,7%), Pron+Adj (3,7%), малопродуктивные и непродуктивные соотносятся с моделями N+Part (1,8%), Adj+Adj+Adj (0,9%), Adj+Part (0,9%), Adv+Part (0,9%), Letter+Adj (0,9%), N+V (0,9%), Part+Adj (0,9%), Prep+Adj (0,9%), Prep+N (0,9%).

Подводя итог рассмотрению структурно-семантических особенностей репрезентации композитов сферы бизнеса и коммерции в русском и англоязычном пространствах, укажем некоторые выявленные типологические и конкретно-языковые тенденции. К конкретно-языковым чертам примыкает наблюдаемый диффузный характер распределения структурных моделей англоязычного корпуса композитных единиц, противопоставленный типизированному характеру словообразования, имеющему место в русскоязычном пространстве слов-композиций. Типологично проявляет себя структурная модель N+N, входящая в число доминантных в обеих языковых системах, а также модели N + Part., Prep+N, Adj+Part. I, Adv+Part. I, Adv+Part. II, N+V, Prep+Adj, функционирующие как малопродуктивные или непродуктивные.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 208 с.
2. Ахманова О.С. К вопросу об отличии сложных слов от фразеологических единиц // Тр. Ин-та языкознания АН СССР. – 1954. – Т.4. – С. 53-60.
3. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Структурно-семантические и орфографические черты композитов сферы бизнеса и коммерции // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – №3. – Т. 19. – С. 70-80.
4. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б., Колесник О.Г. Когниолингвистический потенциал оценочности в языке и речи. – Saarbrücken: Lap Lambert, 2012. – 561 с.
5. Кубрякова Е.С. Словообразование // Общее языкознание: Внутренняя структура языка. – М., Наука, 1972. – С.38-53.

УДК 8.81-26

И.Ю. Дулалаева

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ НОРМА И ПОЗИЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация. Вопросы художественного перевода находятся в центре внимания по прагматическим причинам. Как перевести так, чтобы не исказить, а напротив, точно передать не только что и как написано, но и авторский замысел? Немаловажную роль в ответе на эти вопросы играет конвенциональная норма перевода, авторская позиция и позиция переводчика, причем последняя выступает «сверхфактором», определяющим стратегию перевода. Целью статьи является рассмотрение соотношения этих трех факторов и попытка найти баланс конвенциональной нормы и позиции переводчика для успешной передачи основной функции художественного произведения – эстетической.

Ключевые слова: перевод, конвенциональная норма, авторская позиция, позиция переводчика, переводческая эквивалентность.

I. Yu. Dulalaeva

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

CONVENTIONAL NORM VS TRANSLATOR'S STANDPOINT

Abstract. The problems of translating fiction are relevant for pragmatic reasons. How to translate so as not to distort, but on the contrary, accurately convey not only what and how it is written, but also the author's intention? An important role in answering these questions is played by the conventional norm of translation, the author's position and the translator's standpoint, the latter being a "superfactor" that determines the translation strategy. The article

aims at considering the correlation of these three factors and attempts to find a balance between the conventional norm and the translator's standpoint for the successful transfer of the main function of a work of art – aesthetic.

Key words: *translation, conventional norm, author's position, translator's standpoint, translational equivalence.*

Contemporary theoretical works and practical studies of fiction translation problems at least in this country focus their attention mostly on special questions related to translation of linguistic and cultural gaps of the work of art concerned, such as translation of proper names, pseudo international words, idioms, words that have no equivalents in the languages involved in the translation process, some grammar phenomena, ambivalent grammar structures, translation history and erratology, and etc. [1, 5, 6, 7, 8]. However important these issues are, they are barely special and refer to some aspects of translation activity. What seems necessary and urgent at the present stage of translation studies is how to develop a general translation concept that would permit practicing translators effectively use it when working out translation strategy.

Observing and comparing some translations with their prototypes beginning with the 20-s of the last century and up to present one can notice that there exist several versions in the target language of one and the same work in the source language, as for instance translation of Lewis Carroll's "Alice in Wonderland" [11] by V. Nabokov [2], B. Zakhoder [3], L. Demurova [4] or Jerome Salinger's "The Catcher in the Rye" [13] by R. Rait-Kovaleva [9] and M. Nemtsov [10]. The reason is obvious – there cannot be one unified equivalent translation due to a large number of linguistic and extra-linguistic factors influencing translation, which include first and foremost the conventional norm of translation typical of the time and the translator's personality, not only linguistic that involves the translators' source language and target language skills, but their cultural, ethnic and class affiliation as well. Thus, not only the conventional norm but the translator's standpoint is significant for the translation strategy and result.

The main thing is that the author's position and the translator's standpoint should coincide to the utmost possible degree, otherwise the result of translation will not fit the principles of translation equivalence – either it will distort the author's message, or the author's personality thus producing a false effect on the receptors of the target language text. Does the conventional norm affect the translator's standpoint? Judging by the variety of translation versions of one and the same source language work, it does and most profoundly at that. The conventional norm has changed dramatically over the 20th century: at the beginning it was normal that the characters and the plot were adapted to the reality of the target language country, which is observed in translation of "Alice" [2], while by the 80-s things had changed – Rita Rait-Kovaleva in her famous translation of "The Catcher in the Rye" [10] successfully follows the contemporary translation norms that include the five components put forward by V.N. Komissarov – translation equivalence norm, genre and style affiliation, translator's speech norm, pragmatic norm and conventional norm [1]. Then a question arises, if there is already one perfect translation of the work of art, why should some other translator translate it again and anew? It seems that some changes have occurred in one of the translation norm fundamental components. Comparing the results of R. Rait-Kovaleva's work with that of M. Nemtsov, one can argue that the difference lies in the conventional norm – what was not accepted by censorship in 1980-s is now a norm for the literary critics and editors, which means that either the conventional norm has suffered some turn to simplification of the language in printed page, or there are differences in translators' standpoints. R. Rait-Kovaleva's standpoint as translator is easily explained by her affiliation to the views that prevailed in critical literary works of the soviet era in this state: all literary works including translations published in Soviet Russia should correspond to the high humanistic ideals; it concerned even the speech register and linguistic means used in the text. Now, that there does not seem to be any strict regulation of the translation language, a closer adherence to the original text is observed by translators as can be seen in M. Nemtsov's work. Thus, it may be assumed that the conventional norm affects the translator's standpoint when selecting the strategy of translation.

Nevertheless, the translator's standpoint needs to be close to the author's one in order not to mislead the receptors as to the message and the chosen linguistic means to preserve the literary text main function and to give the receptor a full size image and idea of the work. It means that the translator is to decide about the time, place, age and some other important features typical of the author and narrator of the plot. This is the point which directly affects the translator's standpoint and its coincidence with that of the author and here is where misunderstanding of the narrator's position may lead to an irrelevant interpretation of the plot and as a consequence to the ungrounded choice of language means. Considering, for example, Claire Fuller's "Our Endless Numbered Days" (2015) [12], a novel about a young girl, told on her behalf, the translator may wrongly assume that the story should be translated as if it is told by a small girl and resort to the child's plain language, which by no means is to be done. At the initial stage of pre-translation analysis the translator is to get a clear idea of the narrator's and the author's position that can be done through the use of all possible sources of information.

In conclusion it may be stated that such translation factors as the conventional norm, the author's and the narrator's position and the translator's standpoint are interrelated, they influence one another and affect the result of translation. Recent observation shows that the conventional norm is undergoing some changes, though someone would say that the violation of this norm is caused by one's subjective understanding of it – both suppositions may turn to be true. The author's position as to place and time can be unequal to the narrator's position, therefore the two are to be cleared up at the stage of analysis. Likewise the translator's standpoint depends on objective and subjective factors, each of which can be subject to the influence of linguistic and extra-linguistic factors.

This brief report does not represent any final solution of translation issues, nor does it give recommendations of a universal character – it aims at raising questions that need careful study and discussion as the number of modern translations is increasing from year to year while some issues fundamentally important to the translator's job still need debating.

Literature

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М.: Высш. шк., 1990. – 254 с.
2. Кэрролл Л. Аня в стране чудес / Перевод с английского Владимира Набокова. Lewis Carroll. Alice's Adventures in Wonderland. – Москва: «Советский композитор», 1991. – 115 с.
3. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране Чудес / Льюис Кэрролл; перевод с англ. Б.В. Заходера. – М.: Просвещение, 2005. – 215 с.
4. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране Чудес; Алиса в зазеркалье: Сказки / Перевела с англ. Н.М. Демурова; Стихи в пер. С. Маршака и др. – Минск: «Юнацтва», Ижевск: «Урал-Би-Си», 1992. – 206 с.
5. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
6. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учеб. пособие. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 416 с.
7. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
8. Семенова М.Ю. Основы перевода текста: учебник. – Ростов на/Д: Феникс, 2009. – 344 с.
9. Сэлинджер Дж. Собрание сочинений. Ловец на хлебном поле. / пер. с англ. М. Немцова. – М.: Эксмо. – 2008. – 703 с.
10. Сэлинджер Дж. Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы / пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой; предисл. А. Мулярчика. – М.: Правда. – 1991. – 608 с.
11. Carroll L. Alice in Wonderland, 3rd Ed. Moscow, Progress Publishers, 1979, 236 p.
12. Fuller C. Our Endless Numbered Days. NY: Tin House Books, 2015, 382 p.
13. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. St. Petersburg: Antologiya, 2005, 256 p.

УДК 811.111'276

А.А. Елистратов

Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия

О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ АНГЛИЙСКОГО СПОРТИВНОГО СЛЕНГА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ Э. ПАРТРИДЖА)

Аннотация. В статье рассматриваются грамматические пометы как часть характеристики вокабул со спортивным значением в словаре сленга Э. Партриджа. Пометы делятся на указатели частей речи и указатели лексико-грамматических свойств частей речи с дальнейшим детальным анализом и примерами.

Ключевые слова: лексикографический анализ, сленг, словарь, социальная лексикография, социолект, спорт.

A.A. Elistratov

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

ON THE GRAMMAR TREATMENT OF ENGLISH SPORTS SLANG (APPLIED

TO E. PARTRIDGE'S DICTIONARY)

Abstract. The article deals with grammar labels as part of the treatment of sports vocables in E. Partridge's Dictionary of Slang and Unconventional English. The labels are subdivided into the part-of-speech markers and the markers of lexical and grammatical features of parts of speech, followed by further detailed analysis and examples.

Key words: lexicographic analysis, slang, dictionary, social lexicography, sociolect, sports.

При составлении любого толкового словаря и, соответственно, лексикографического портрета вокабулы важную роль играют грамматические сведения, вводимые в структуру словарной статьи. Характеристика вокабулы в отношении ее грамматических свойств помогает пользователям установить ее частеречную принадлежность, категориальную форму и отношение, прояснить значение, сочетаемость и «поведение» лексемы в определенном синтаксическом окружении.

Целью данной статьи является изучение грамматической характеристики спортивных сленгизмов в словаре Э. Партриджа «A Dictionary of Slang and Unconventional English» [3]. В ходе работы со словарем было извлечено и исследовано около 1400 единиц, связанных со спортом и околоспортивной деятельностью. Для проведения социолексикографического анализа мы опирались на алгоритм и методику из работ Г.В. Рябичкиной, которая осуществила масштабное и всестороннее исследование словаря Э. Партриджа. При подаче примеров ссылка на страницы опускается, так как словарь алфавитный. Некоторые примеры подверглись незначительным сокращениям.

Грамматическая характеристика словарной вокабулы реализуется с помощью грамматических помет. Словарную пометой мы вслед за Г.В. Рябичкиной рассматриваем как «лексикографический указатель, представленный, преимущественно, в сокращенной словесной или символической форме, дополняющий и уточняющий морфологические, синтаксические, семантические, социально-стилистические, этнокультурные и социолингвистические (ареально-территориальные, социально-демографические, профессионально-корпоративные) характеристики лексикографируемой лексической единицы, нераскрытые полностью в других компонентах словарной статьи – в дефиниции, дериватологической справке, иллюстративных примерах и паспортизации приводимого в словаре материала» [1, с.169]. Всего в словаре Э. Партриджа обнаружено четыре типа словарных помет, маркеров и указателей: 1) грамматические, 2) социально-стилистические, 3) социолингвистические, 4) дериватологические пометы [2, с.221]. То же самое относится и к спортивной лексике как части словарного корпуса.

Грамматические пометы спортивных сленгизмов охватывают:

1) указатели частей речи.

Информация о частях речи подается после зоны фонетических помет (если таковая имеется) и является факультативной, однако вводится достаточно регулярно. Спортивные сленгизмы подразделяются на следующие части речи:

- *имена существительные* (помета: *n.* = noun). Например: **nob**, n. A blow on the head: from ca. 1810; very ob.: orig. sporting;

- *имена прилагательные* (помета: *adj.* = adjective). Например: **bally**, adj. A euph. for *bloody*: since ca. 1840 (Sessions, April 1851): Ware, 1909, classifies it as sporting s.;

- *глаголы* (помета: *v.* = verb). Например: **out**, v. To disable; knock out: since mid-C. 19 (Sessions, Aug. 1857): boxing s.>, by 1930, coll. Ex *knock out*;

- *наречия* (помета: *adv.* = adverb). Например: **flush**, adv. Full; directly: pugilistic, of a blow: –1888.

- *причастия прошедшего времени* (помета: *ppl.* = past participle). Например: **shot**, (ppl adj., always *be shot*). 'To make a disadvantageous bet which is instantly accepted' (F. & H.): the turf: from ca. 1880.

- *отглагольные существительные* (помета: *vbl n.* = verbal noun). Например: **foot-riding**, vbl n. Wheeling one's machine instead of riding it: cyclists': –1887; ob. by 1930.

Если одна и та же вокабула является словообразовательным конверсивом и относится к разным частям речи, то она сопровождается сразу несколькими соответствующими частеречными пометами, напр.: **bit-and-bit**, n. and v. The practice whereby each rider in a *bunch* or a *breakaway* takes a turn at the front, so sheltering and setting the pace to those behind: racing cyclists: since about 1920. Здесь вокабула является одновременно существительным и глаголом (пометы *n.* [= noun] и *v.* [= verb], соответственно). См. также пример: **tic-tac**, **tick-tack**. Gen. *t.-t. man* (1899), occ. *t.-t. telegraphy* (1905): *OED*. N. and adj. (characteristic of, concerned with) the system of 'telegraphy'—actually, signalling with the arms—used by bookmakers communicating a change in the odds or some significant information to outside bookmakers: sporting. Occ. as v., to signal thus. В этом примере вокабула может относиться к трем частям речи – существительному (помета *n.*), прилагательному (помета *adj.*), глаголу (помета *v.*). При этом глагольное значение семантизируется внутри словарной статьи и сопровождается

пометой *occ.* [= occasionally] ‘иногда; изредка’.

2) указатели лексико-грамматических характеристик частей речи:

- *числа* имен существительных. Например: **listener**. An ear: low and boxers’: from ca. 1805. *Boxiana*, II, 1818. (*Gen. in pl.*). Здесь помета множественного числа (*in pl.* [= plural] ‘во множественном числе’) заключена в скобки и располагается в самом конце словарной статьи. В следующем примере помета единственного числа (*in sing.* [= singular] ‘во множественном числе’) располагается в скобках непосредственно после вокабулы: **sparklers** (rare in sing.). Bright eyes: mid-C.18-20: S.E. until 1850, then coll.; in C.20, s. In pugilistic s. of ca. 1805-60, any sort of eye, as in *Boxiana*, III, 1821, ‘One of his *sparklers* got a little damaged.’;

- *переходности–непереходности* глаголов (пометы: *v.t.* [= verb transitive] ‘переходный глагол’; *v.i.* [= verb intransitive] ‘непереходный глагол’). Например: **straight-set**, *v.t.* To defeat in the minimum number of sets (i.e. in *straight sets*): lawn-tennis coll.: 1935; **chant**, *v.i.*, to swear: sporting: 1886—ca. 1914. Если глагол может быть одновременно переходным и непереходным, то обе пометы подаются вместе после дефиниции. Например: **nob**, *v.* To punch on the head, *v.t.* and *v.i.*: boxing: 1812; **feed**, *v.* In football, to back, *v.i.* and *t.*: from ca. 1880;

- *залоговости* глаголов (пометы: *in active* ‘в действительном залоге’; *in passive* ‘в страдательном залоге’). Например: **back-marked, be**. To have one’s athletic handicap reduced: late C. 19-20 coll., ob. Rare in active voice; **claret**, *v.* (Usually in passive.) To draw blood from, to cause to be covered with blood. ‘Purcell’s mug was clareted’ (*Boxiana*, II, 1818). Как следует из обоих примеров, в словарной статье помета залоговости глаголов не имеет устойчивого месторасположения: она может помещаться либо перед дефиницией, либо после нее.

Наконец, в редких случаях возможно совместное использование указателей непереходности (помета *v.i.*) и залоговости (помета *in passive*). Например: **puncture**. 2. *Vi. and in passive*, (of cycle or rider) to get a puncture: coll.: from ca. 1893. Ex the tyre’s being punctured. OED.

Таким образом, вокабулы со спортивным значением в словаре Э. Партриджа регулярно снабжаются пометами, раскрывающими их грамматическую характеристику. Недостаток словаря видится 1) в нерегулярном использовании грамматических помет, 2) в их неустойчивом, подвижном расположении в словарной статье. В целом, данный словарь предлагает пользователям достаточный набор помет для определения грамматических свойств спортивной сленговой единицы.

Литература

1. Рябичкина Г.В. Теоретические аспекты разработки социолексикографического инструментария // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – №8 (15): в 2-х ч. Ч. II. – С. 167-169.
2. Рябичкина Г.В. Типы помет в «Словаре сленга и нестандартного английского языка» Э. Партриджа (социолексикографический анализ) // Вестник ТГУ. – Вып. 11 (67), 2008. – С. 220-225.
3. Partridge, E. A Dictionary of Slang and Unconventional English / Edited by Paul Beale. 8th ed. / E. Partridge, NY: Macmillan Publishing Co., 1984, XXIX, 1400 p.

УДК 82.512.145

А.М. Закирзянов

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, Россия

ПЬЕСА И.ЮЗЕЕВА “МОЙ БЕЛЫЙ КАЛФАК” НА СЦЕНЕ ТЕАТРА Г.КАМАЛА

Аннотация. В статье анализируется спектакль театра им. Г.Камала по пьесе И.Юзеева “Мой белый калфак”. Особое внимание уделяется идейно-эстетическому содержанию пьесы и способам, приемам его раскрытия через игру актеров и художественное оформление спектакля.

Ключевые слова: Юзеев, пьеса, идея, спектакль, интерпретация, режиссер, художник, артист.

А.М. Zakirzyanov

G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia

“THE TIME WHEN THE WHITE KALFAK WAS FOUND” (ILDAR YUZEEV’S PLAY ON THE KAMAL THEATRE STAGE)

Abstract. The performance of the Galiaskar Kamal Tatar Academic Theatre “The time when the white kalfak was found” written by Ildar Yuzeev is analyzed in the article. The special attention is paid to the ideological esthetical content of the play, the means and methods of its development with the help of acting and the performance’s decorations.

Key words: Yuzeev, a play, an idea, a performance, an interpretation, a producer, an artist, an actor

АК КАЛФАКНЫҢ ТАБЫЛГАН ЧАГЫ (И.ЮЗЕЕВ ПЬЕСАСЫ Г. КАМАЛ ТЕАТРЫ СӘХНӘСЕНДӘ)

Илдар Юзеев исеме киң жәмәгәтчелеккә яхшы таныш. Ул XX гасырның икенче яртысы татар әдәбиятын лирик шигырь-поэмалары, заманның житди мәсьәләләре урын алган пьесалары белән баеп, романтизм юнәлешенә үсеш-үзгәрешенә гаять зур өлеш кертте [3, б. 156]. Шигырь-жырлары бүген дә радио-телевидениедән яңгырый, пьесалары сәхнәләрдән төшми уйнала. Г. Камал исемдәге Татар дәүләт академия театры И. Юзеевның “Ак калфагым төшердем кулдан...” (1990) эсәре буенча яңа спектакль тәкъдим итте. Жәмгыятьтә кискен үзгәртеп корулар барган чорда язылган эсәр 27 елдан соң да актуальме? Спектакль нинди яңалык алып килә?

Киң катлам жәмәгәтчелеккә яшьлек һәм мәхәббәт жырчысы булып танылган, яшәешне романтик принциплардан чагылдыруга өстенлек биргән әдип, әлеге пьесада реализм алымнары аша татар жәмгыятендә гаять житди мәсьәләләргә укучы һәм тамашачы хөкеменә чыгара. Фәрит Бикчәнтәев житәкчелегендә коллектив театрда яңа аваз булып яңгыраган спектакль иңат иткән. Сәхнәдә вакыйгалар Нью-Йорк һәм Казан арасындагы телевизион күпер рәвешендә бара. Художник уңышлы вариантны тапкан: сәхнә икегә бүленеп, чиге сәхнәнән арткы өлешен буйга кисеп үткән кино лентасына килеп тоташа, ә ул исә каршы якларны чагылдырган зур экраннарны үзара бәйләп тора. Сәхнә алдында телевизорны хәтерләткән кечкенә экраннарда уен чагыла. Шуңа рәвешле, вакыйгаларны телевизордан караган халәт тудырылса да, татар милләтенә үткәнә, бүгенгесенә һәм киләчәгенә бәйлә куелган сораулар, тамашачыны сәхнә тормышы белән яшәргә мәжбүр итә.

Спектакльдәге вакыйгалар безне 80 елларның икенче яртысына алып китә. Америка телестудиясенә төрле сәбәпләр аркасында туган ил-жерләреннән китәргә мәжбүр булган, шулай ук чит илдә туып-үскән милләттәшләр жыелган. Аларга гадилек, гадәтилек, һәрнәрсәне ачык һәм аңлаешлы итеп әйтү һәм шуны ук каршы яктан ишәтергә теләү хас [1, б. 119]. Казан ягынан алып баручы Клара Измайлова (арт. Рушания Юкачева) бер-бер артлы катнашучылар белән таныштыра. Әнә шунда инде чор рухы калкып чыга. 70 ел буге коммунистик идеология сөрәме белән агуланган кешеләр нич тә бертөрле түгел. Өлкән буын вәкилләре Исмай Акчурин (арт. Әзһәр Шакиров) белән Шәмсия Ишмуллинада (арт. Рузия Мотыйгуллина) чит илләргә, шунда яшәүчеләргә дошман күрү, курку, шикләнү ачык чагылса, Регина Хәбиби (арт. Венера Шакирова) кебек яшьрәк буын вәкиленән инде акны карадан аеручы, үз фикерен әйтергә һәм якларга эзәр икәнлегә күренә. Мәшһүр рәссам булып танылган Исмай Акчурин күнелендә үзгәрешләр башланса да, ул куркуын яшерми, әледән әле “Дөнъя – куласа!” дип кабатлай. Алып баручы Клара Измайлованың “Дошманнарча провакацион сораулар бирелә калса, сак булыгыз...” дигән сүзләре шуңа чорның ижтимагый мохитен ачык чагылдыра. Әмма икенче мизгелдә әлеге күренешләргә бүгенгесизгә туры килүен аңлайсың.

Спектакльне татар халкының бүгенгесе, аннан да бирәк киләчәгә өчен борчылу, сызлану иңләп үтә. Әйе, “татар халкы үзенә чисталык-пөхтәлегә, сабырлыгы, хезмәт яратуы белән танылу алган” [2, б. 24]. Милләтебез ярдәмчелгә, читләр белән янәшә гомер итә алуы, өлкәннәргә хөрмәт белән дә башка халыкларның ихтирамын яулады. Шуңа да пьеса авторы һәм аның карашларын заман рухында чагылдырырга омтылган режиссер татар халкының бүгенгесен һәм киләчәген, беренче чиратта, милли сыйфатларның, традицияләргә, гореф-гадәтләргә сакланшы белән бәйләп карый. Күп тапкырлар әйтелгәнчә, гүзәл милли бәйрәмебез Сабантуй ул гади күнел ачу, ял итү генә түгел, Сабантуй ул – халкыбызның күнел хөрлегә, гасырлардан килүче рухи кыйммәтләргә чагылышы, үзара дуслык, бердәмлек билгесе, халыкчан осталык һәм кыюлык, матурлык һәм батырлык, хыял һәм омтылыш чагылышы. Әлеге бәйрәмдәгә уен-ярышларда халыкның иң матур сыйфатлары ачыла. Шуның берсе – ат чабышында иң арттан килгән, хәлсезләнгән атның муенына ак сөлге салу күренеше. Америка ягынан алып баручы Сафия Нурхан (арт. Люция Хәмитова) үткән елны Татарстанга килеп, авылларның берсендә көянтә-чиләк белән су ташу ярышында катнаша. Ә инде ялгыш егылып калгач, Клара аңа ярдәмгә ашыга. Режиссер, гаять үтемле итеп,

элегә ике күренеш арасындагы мәгънәви уртаклыкны күрсәтә. Сафия Нурхан аны болай аңлата: “Әгәр халкыбыз артта калган атларның муенына ак сөлге бәйләү хисен югалтса, милләт буларак яшәүдән туктаячак”.

Телевизион күпердә катнашучы якларны нәкъ менә милли билгеләрнең, яшәү рәвешенең, гореф-гадәтләрнең бозылуы, кайберләренең инде югалуы өчен борчылу хисе берләштерә. Әнә бер авылда колга-баганага ак сөлге урынына хәмер элеп куйганнар, көрәш батырына бүләккә тәкә урынына дунгыз биргәннәр. Элегә күренештә арттыру урын алса да, авторның тирәнтен борчылуы, тамашачы игътибарын бу мәсьәләләргә юнәлтүе ачык чагыла. Милли идеяне ачуда Иванов (арт. Наил Дунаев) зур роль уйный. Элегә рольдә артистның таланты бөтен барлыгында ачыла. Наил Дунаев герое керәшен милли киemenдә булуы, халык жырларын оста, мәгънәле итеп башкаруы, гади-гадәтилегә белән генә түгел, бәлки милли йөзән, күңелендә көрәш рухын саклавы белән жәлеп итә. Спектакльне сызлану фәлсәфәсе иңләп үтә. Ул, беренче чиратта туган тел язмышы белән бәйле. Кызганыч ки, Финляндиядә яшәүче аз санлы татарлар телләрен, гадәт-йолаларын саклаган вакытта, туган илендә яшәүче милләттәшләребезнең байтагы ана телендә аралашмый. Моның сәбәпләре турында уйланганда, милли үзәнның йомшаклыгы да искәртелә.

Спектакльдә без чын мәгънәсендә фажиғәле язмышлар белән очрашабыз. Үз илендә танылып килүче яшь рәссам 35 яшьлек Тайфур (арт. Искәндәр Хәйруллин) яшәп килгән тәртипләр, идеологик карашлар белән каршылыкка керә. Бу яшь кешенең халкыбызга хас матур сыйфатларның, милли йөзәбезнең югалуы турындагы каты, кискен сүзләре артында Регинага булган мөхәббәт, туган илен оныта алмавы ачыла. Чит илгә киткәч бер генә рәсем-картина да ясый алмавы күңелендәге каршылыкны, рухи кризисын күрсәтә. Яшь егет бу халәттеннән чыга алмый һәм үзән үзә үтерә. Аның үлеми спектакльдә егетне шундый хәлгә куйган совет системасына нәфрәт булып яңгырый, тамашачы исә бүтәнбездә гаять аваздаш булуын аңлап, тоеп утыра. Исмай Акчурин язмышы да тетрәндергеч. Әзһәр Шакиров герое яшәтән ук “дошман баласы” дигән хурлыклы исем күтәрәп йөргән. Укырга керү өчен әтисеннән баш тартырга мәжбүр булган егет күңелендә курку хисе тирән урнашкан. Ул идеология рупорына әйләнә, Тайфур Кормаш кебек талантларны яклаудан баш тарта. Жәмгыятьтә хәзер барган үзгәрешләргә дә бик сак килә, һәрвакыт икеләнә, бутала, ачык кына җавап бирми. Шулай да Исмай Саттарович күңелендә дә үзгәрешләр башланган. Пьесада сурәтләнгән фажиғәле язмышларның иң үкенечлесе, мөгаен, Жак (арт. Илдус Әхмәтжанов) белән Шәмсия әбидер. Жак-Габделхак сугышта әсирлек газабын кичерә. Аннан котылгач, француз партизан отрядында сугышып йөрсә дә, туган иленә кайтмый. Америкага күчеп килеп, гомере буге туган илен, телен, газиз әнкәсен, жыр-моңнарын сагынып яши. Бу вакыт эчендә бердәнбер куанычы итеп әнисенен ак калфагын саклай. Улын танырга да теләмәгән ана, үзенең истәлегә булган ак калфак турында ишеткәч, күз алдында үзгәрә.

Драматург тоталитар системаның, торгынлык еллары идеологиясенен кешелексез якларын ача. Туган илләрен ташлап китәргә мәжбүр булучыларны гаепләргә түгел, бәлки аңларга, мәрхәмәтлелек күрсәтергә чакыра. Режиссер һәм артистлар уены элегә вакыт арасын үтеп чыгып, вакыйгаларны бүтәнгә көн белән бәйләп кабул итәргә, уйланырга, бәхәсләшәргә, икеләнергә мөмкинлек бирә. Пьесаның заманчалыгы һәм шул ук вакытта спектакльнең тамашачы белән диалог кора алу үзәнчәлегә әнә шунда. Әсәр исеме дә халык жырыннан алынган – “Ак калфагым төшердем кулдан...” Спектакльдә халык жыры лейтмотив буларак яңгыраш ала: татарның МОҢ символы дип бәйләнгән Илһам Шакиров кына түгел, бәлки америкада туып-үскән Зөбәйдә Прайс та (арт. Алиһә Мөдәррисова) жырлы аны. Ә инде ахырдә телевизион күпердә катнашучыларның бергәләп элегә жырны башкаруы киләчәккә өмет хисе уятып, күңелләргә бердәмлек идеясен сала. Гомүмән, спектакльдә татар милләте язмышы белән тыгыз бәйләнештә куелган житди мәсьәләләр тамашачыны кузгата, битарафлыктан чыгара, уйланырга, бәхәсләшәргә этәрә. Шуна да элегә спектакль Камал театры артистларының, режиссер Фәрит Бикчәнтәевнең житди уңышы булып тора.

Әдәбият

1. Әхмәдуллин А.Г. Күңелләренә уятыр: Хәзерге татар драматургиясе. – Казан: Мәгариф, 2007. – 223 б.
2. Закиржанов Ә.М. Заман белән бергә // Заман белән бергә: Әдәби тәнкыйть мәкаләләре. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2004. – Б. 16-45.
3. Игъламов Р.М. Хакыйкәтне эзләү юлыннан // Казан утлары. – 1993. – № 1. – Б. 156-161.

Закирова Н.Р.

Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, Россия

Газизова А.И.

Казанский федеральный университет, г. Набережные Челны, Россия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ КАЧЕСТВ ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителей начальных классов, повышения уровня их подготовленности к формированию основных качеств интеллекта детей средствами татарской народной педагогики, рассмотрены ключевые направления, обеспечивающие эффективность данной деятельности.*

***Ключевые слова:** качество интеллекта, татарская народная педагогика, повышение квалификации.*

Zakirova N.P.

Naberezhnye Chelny State pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Gazizova A.I.

Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia

TEACHER TRAINING TO THE CHILDREN'S' BASIC INTELLIGENCE QUALITIES CREATION BY MEANS OF TATAR FOLK PEDAGOGY

***Abstract.** The article is devoted to the improving primary school teachers' quality of professional and pedagogical activity, increasing their level of preparedness for the creation of children basic intelligence qualities by means of Tatar folk pedagogy; examines the key areas for effective activities.*

***Key words:** intelligence quality, Tatar folk pedagogy, professional development.*

Учитель в любом учебном заведении является ключевой фигурой педагогического процесса, его роль в условиях, когда педагогические традиции как социально-историческое богатство народов приобретают особый смысл, особенно велика. С одной стороны, новое время призвано возродить, сохранять и обогащать прогрессивные традиции народов. С другой – приобщение новых поколений соотечественников к этим ценностям есть тот вклад в историю, который придает им устойчивость, надежность, непрерывность.

До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики. В последние годы отмечается рост интереса исследователей к вопросам использования ресурсов народной педагогики в учебном процессе, в том числе татарской народной педагогики.

Вместе с тем, изучение состояния школьной практики, анализ программ по учебным дисциплинам, беседы с учителями в рамках данного исследования показывают, что педагогический опыт татарского народа, его средства, формы и методы воспитания еще не стали полностью предметом серьезного внимания. Наблюдается пассивное применение учителями средств народной педагогики, недостаточный объем этнических знаний у школьников и самих учителей, что свидетельствует о разрозненности подходов к подготовке (переподготовке) педагогических кадров, чем обуславливается стихийность, декоративность и декларативность в обращении к татарской народной педагогике.

И.М. Хамитов, исследуя данную проблему в рамках системы повышения квалификации учителей, отмечает, что значительная часть педагогов, проходящих курсовое обучение, не в полной мере понимает сущность народных традиций. Часть педагогов, сознавая роль и значение этих традиций в воспитательной работе с детьми, их не использует. Большинство учителей и работников образования отмечают, что нет психолого-педагогической литературы. В методических пособиях о народных традициях говорится очень мало [3].

Слабая теоретическая, соответственно методическая подготовленность учителей к применению идей народной педагогики в обучении подрастающего поколения актуализирует важность совершенствования профессионально-педагогической деятельности учителя начальных классов, повышения его педагогического мастерства, в том числе посредством его целенаправленной подготовки к рассматриваемому процессу. С позиции системного подхода такая подготовка должна охватывать все компоненты педагогической деятельности: *гностический, конструктивный, проектировочный, организаторский, коммуникативный* [1].

Подготовка учителей к использованию идей и средств татарской народной педагогики в начальной школе является многогранным и деликатным процессом. Ее целесообразно осуществлять не только отдельными курсами или мероприятиями, необходима специально разработанная программа, усиливающая профессионально-педагогическую подготовку академического корпуса.

Такая программа может включать следующие направления:

1) Обучение учителей на курсах повышения квалификации на основе авторского курса по татарской народной педагогике и ее роли в образовательном процессе «Средства татарской народной педагогики в формировании основных качеств интеллекта детей начальной ступени обучения»; обобщение опыта работы опытных учителей по использованию средств, идей народной педагогики в обучении. Важно уделять внимание педагогов работе с пословицами и поговорками, особенностям работы с младшими школьниками, их психологии, интересам.

Приведем фрагмент программы спецкурса:

Цель преподавания дисциплины: ознакомление учителей с истоками национальной культуры, татарской народной педагогики; раскрытие ее значения как эффективного средства интеллектуального развития школьников, формирования основных качеств интеллекта. Задачи изучения дисциплины: расширить знания учителей в области истории педагогики, этнопедагогики; раскрыть содержание татарской народной педагогики как части традиционной педагогической культуры; вооружить учителя умениями и навыками творческой работы по использованию прогрессивных элементов народной педагогики на уроках и во внеклассных мероприятиях.

Спецкурсу рассчитан на 36 часов и состоит из трех частей:

I раздел «Татарская народная педагогика и ее образовательно-воспитательный потенциал» (3 лекции + 2 семинара);

II раздел «Средства татарской народной педагогики в формировании основных качеств интеллекта детей» (4 лекции + 3 семинара);

III раздел «Заключение» (6 ч.) подводит итоги проделанной работы (см. Таблица 1.).

Таблица 1.

Тематическое планирование спецкурса

№	Наименование темы	Кол-во часов	
		Лекц.	Практ.
1	Классики научной педагогики о роли народной педагогики в подготовке подрастающих поколений к жизни	2	2
2	Возникновение татарской народной педагогики	2	
3	Содержание татарской народной педагогики, ее потенциал в воспитании и обучении	2	2
4	Интеллектуальное развитие как составная часть идеала совершенной личности в татарской народной педагогике	2	2
5	Общая характеристика средств татарской народной педагогики	2	4
6	Применение средств татарской народной педагогики в формировании основных качеств интеллекта детей	4	4
7	Изучение и обобщение передового опыта по обучению младших школьников на основе традиций народной педагогики	4	
8	Проведение творческого конкурса «Золотые россыпи татарской народной педагогики»		4
	Зачет		2
	Итого часов	18	18

Данный спецкурс вводится в целях изучения и освоения прогрессивного народного опыта обучения и воспитания. Своим содержанием он призван улучшить качество научно-методической

подготовки педагогов, включая знания пословично-поговорочных выражений, содействовать в эффективном формировании основных качеств интеллекта детей, их уровня владения родным языком.

2) Организация комплекса мероприятий в общеобразовательной школе:

а) повышение уровня научно-педагогической культуры участников мероприятий: ознакомление с научными трудами и авторефератами диссертационных исследований ряда ученых (Р.А. Сахипова, Н.М. Гизатуллина, Г.Р. Антропова, Р.Р. Мухаметзянов, А.А. Мирзаянов, И.М. Гайфуллин, Р.И. Хузин, А.Р. Ибрагимов, Н.Н. Зайдуллина и др.), посвященных исследованию богатого потенциала татарской народной педагогики;

б) повышение уровня научно-методической подготовки учителя через проведение методических семинаров, совещаний, круглого стола, организацию взаимопосещения занятий, обмена опытом, что способствует оптимизации учебно-методической работы школы, призванной в целом восстановить этнокультурные и этносоциальные функции;

в) создание соответствующих методических разработок в помощь учителю, издание методических рекомендаций по формированию основных качеств интеллекта детей средствами татарской народной педагогики.

Реализация соответствующих направлений позволяет: изучить и раскрыть особенности образовательного процесса с целью выявления возможностей использования в нем татарских народных традиций; провести целенаправленную работу по повышению уровня знаний учителей татарских народных традиций; раскрыть содержание татарской народной педагогики, педагогических средств по формированию основных качеств интеллекта детей; повысить уровень знаний и методической осведомленности учителей по проблемам использования средств народной педагогики на младшей ступени обучения.

Формирование основных качеств интеллекта детей посредством народного опыта модернизируется, если этим делом занимаются не только учителя начальной школы или классный руководитель, но и родители, что актуализирует организацию и проведение разных совместных внеклассных мероприятий. При этом нельзя абсолютизировать роль народных традиций и рассматривать их как универсальное средство, их использование даёт положительный эффект лишь в комплексе со средствами научной педагогики.

Все начинается с учителя, таким образом, с его умения организовывать со школьниками педагогически целесообразные отношения с целью повышения уровня интеллекта детей. В связи с этим приведем оригинальную практику аттестации преподавателей в Древнем Китае. Критерием служили три типа учеников: «мартышки» - ученики, которые с поразительной точностью могли воспроизводить все, чему их научили; «тигры» - ученики, которые способны разрушить все старое, не предлагая при этом ничего взамен; «драконы» - ученики, способные мыслить, анализировать, подходить ко всему творчески. Если аттестационная комиссия устанавливала, что преподаватель готовит «драконов», этому и только этому преподавателю разрешалось продолжать великую учительскую миссию. Остальные преподаватели такой возможности лишались. И в наше время следовало бы ориентироваться на «драконов» - учеников мыслящих, поскольку именно они способны найти свое место в жизни без лишений, потерь и психологических травм, стать истинными профессионалами [2].

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989.
2. Николаев В.В. Построение понятийного аппарата // Профессиональное образование. – 1999. – №7. – С.13-14.
3. Хамитов И.М. Педагогические технологии использования традиций народной педагогики в процессе повышения квалификации учителей: автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2000.

УДК 821.112

Н.Ф. Зиганшина

Казанский инновационный университет Нижнекамский филиал, г. Нижнекамск, Россия

«ЗАМЕТКИ» Э. КАНЕТТИ КАК «ХРАНИЛИЩЕ ПРЕВРАЩЕНИЙ»

Аннотация. В статье рассматриваются «Заметки» Элиаса Канетти в контексте основных традиций австрийской афористики: мифологизация литературного текста, готовность к превращениям, проблема авторской символики.

Ключевые слова: Элиас Канетти, австрийская литература, афористика, мифология, превращение.

N.F. Ziganshina

Kazan Innovative University Nizhnekamsk Branch, Nizhnekamsk, Russia

E. CANETTI'S "AUFZEICHNUNGEN" AS STORAGE OF METAMORPHOSIS

Abstract. *In this article Elias Canetti's book «Aufzeichnungen» is considered in a context of the basic traditions of the Austrian aphoristics: mythologization of literary text, readiness to metamorphoses, a problem of the author's symbolism.*

Key words: *Elias Canetti, Austrian literature, aphorism, mythology, metamorphosis.*

Канетти является мифологизирующим автором, что подтверждают исследования литературоведов Л. Цагари, П. фон Матт и Е.М. Шастиной [7, 5, 3]. Однако, наиболее сильно эта склонность проявилась не в вымышленных произведениях, а в тех, что изначально предназначались для авторского прочтения, то есть в «Заметках». В древних мифах Канетти находил подтверждения своим собственным мыслям, поддержку в противостоянии систематизированности науки и утопичности религии, в своих произведениях он использовал мифологические темы, символы и модели, мифы для него были не просто аллегорией, а выражением действительности.

При этом у Канетти отсутствовало стремление создать абсолютно новый миф, важнее было вобрать в свое творчество уже существующие мифы, уловить их сущность, научиться использовать механизм превращения, он осознавал их самодостаточность и глубину: «Я вскормлен мифами. По временам я пытаюсь ускользнуть от них. Насиловать их – не собираюсь» [1, с. 305].

Слово «миф» является таким же едва уловимым в изложении Канетти, как и смысл слова «превращение». Когда речь заходит об одной из этих ключевых категорий Канетти, становится очевидным, что они всегда сосуществуют рядом друг с другом, одно понятие служит для изображения другого: превращение – это «сущность мифа» («das Eigentlichste des Mythos») [4, с. 352], а мифы – это «литературное наследие человечества, столь богатое превращениями» [2, с. 134].

Канетти не стремился дать определение понятию «превращение», гораздо важнее для него было приблизиться к пониманию механизма данного явления: «Учение о превращении обещает стать панацеей уже до того, как будет полностью обдуманно. Оно, подобно учению о переселении душ или дарвинизму, но без в узком смысле религиозного или строго естественнонаучного уклона, оно имеет отношение к физиологии и социологии, они вообще становятся едины, повышается их драматичность, в нем все и сразу становится возможным, оно распространяется на отрезки жизни или даже на геологические периоды» [4, с. 51].

Превращение составляет для Канетти основу понимания мира и человека в нем: «Но что наряду со всеми специфическими содержательными элементами составляет саму сущность мифа, так это совершаемое в нем перевоплощение – то, с помощью чего сотворил себя человек. Через него познал он мир и обжился в нем, через перевоплощение причастен к нему. Что перевоплощению обязан он обретенной властью, это мы, пожалуй, способны признать, но он обязан ему и кое-чем получше: он обязан ему своей способностью к состраданию» [2, с. 139].

Говоря о качествах, какими «надо бы отличаться сегодняшнему поэту, чтобы соответствовать своему имени», Канетти утверждал: «Как первое и важнейшее я бы отметил то, что поэт – хранитель превращений, хранитель в двойном смысле. Прежде всего, он впитывает в себя литературное наследие человечества, столь богатое превращениями» [2, с. 134]. Только тот, кто способен объединить и сохранить мифы может считаться поэтом.

Интересный факт, что в «Заметках», написанных в 40-е годы (книги «Провинция человека» и «Заметки для Мари-Луизы») заметно влияние Ф. Штайнера, австрийского антрополога и писателя, с которым Канетти сблизился в Англии. В этот период они часто вели дискуссии на интересовавшие их темы: мифы, животные, власть, господство, религия, война. В 1943 году Штайнер написал, что писатель – это «единственный хранитель мифов всех народов» («der einzige Hüter der Mythen aller Völker») [6, с. 125], позднее Канетти дал похожее определение: писатель – «хранитель превращений» («Hüter der Verwandlung») [2, с. 134], которое стало одним из его самых цитируемых изречений. Следствием этих совпадений стали взаимные обвинения в воровстве творческих идей, что положило конец их дружбе.

Помимо сохранения мифов человеческой цивилизации писатель, по мнению Канетти, сам должен быть готов к непрерывным превращениям: «В мире, где все подчинено результату и специализации, и замечающем одни рекорды, к которым все устремлено в своего рода линейной ограниченности, в мире, употребляющем всю свою силу на одиночество высшего достижения, но остав-

ляющем без внимания второстепенное и побочное, многообразное, сущностное – не отдающее себя в услужение максимуму, презираемое и затертое, <...> в таком мире, который можно было бы назвать ослепленнейшим из всех миров, имеет, думается, просто-таки кардинальное значение то, что есть и те, которые наперекор ему продолжают пользоваться даром перевоплощения. Я думаю, именно в этом и состоит задача поэтов. Им следует, используя этот дар, бывший некогда всеобщим и осужденный теперь на отмирание (но который они должны всеми средствами сохранять в себе), поддерживать открытыми пути, ведущие к людям. Они должны быть способны становиться каждым, также и крошечнейшим из малых, наивнейшим, беспомощнейшим. Их влечение к познанию других, изнутри, никогда не должно подчинять себя целям, составляющим нашу обычную, так сказать официальную, жизнь, должно быть совершенно свободно от стремления к успеху или престижу – самодовлеющая страсть, страсть к перевоплощению» [2, с. 136].

Биограф писателя С. Ханушек отмечал, что истинная, едва поддающаяся описанию сущность Канетти есть превращение: «Плохие поэты стирают следы превращений, хорошие – открыто демонстрируют их» [1, с. 262].

Канетти признавал, что он лишь приблизился к пониманию сущности механизма превращения: «Я думаю, что мне удалось найти ключ к превращению и вставить его в скважину, но я не повернул ключ. Дверь закрыта, нельзя попасть внутрь. С этим будет еще много хлопот» [4, с. 251].

Литература

1. Канетти Э. Заметки 1942-1972: Пер. С. Власова // Человек нашего столетия: Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Комментар. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 250-309.
2. Канетти Э. Призвание поэта: Пер. С. Власова // Человек нашего столетия: Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Комментар. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 130-140.
3. Шастина Е.М. Творчество Элиаса Канетти: проблемы поэтики. Монография. – Казань: Издательство «Фэн», 2004. – 288 с.
4. Canetti E. Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972. München: Carl Hanser Verlag, 1999, S. 11-367.
5. Matt von P. Der phantastische Aphorismus // Der Entflammte. Über Elias Canetti. München: Nagel&Kimche, 2007, S. 18-33.
6. Steiner F.B. Eroberungen. Darmstadt: Lambert Schneider, 1964, S. 125.
7. Zagari L. Epik und Utopie. Elias Canettis «Provinz des Menschen» // Literatur und Kritik. Heft 131-140, 14/1979, S. 421-434.

УДК 800

Б.Ф. Ибрагимова

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ГЛАГОЛЫ ПРИЕМА ПИЩИ В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ

Аннотация. Автор рассматривает работы, посвященные изучению глаголов приема пищи, предпринимает попытку анализа того, какие вопросы и как рассматривались с точки зрения их полноты и содержания, а какие остались вне поля зрения исследователей.

Ключевые слова: глаголы приема пищи, лексико-семантические группы глаголов.

B.F. Ibrahimova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

VERBS WITH THE FOOD INTAKE COMPONENT IN THE WORKS OF LINGUISTS

Abstract. The author studies the works devoted to the research of the verbs with the food intake component, undertakes an attempt to find out what issues have been studied, in what way they were studied and what aspects remain out of the researchers' view.

Key words: verbs with the food-intake component, lexical and semantic groups of the verbs.

В последние годы появилось множество лингвистических исследований, посвященных изучению языковых средств, имеющих отношение к концепту «Еда. Пища». Данный факт указывает на интерес к данной лексико-семантической группе и свидетельствует о ее недостаточной разработанности. В числе работ, рассматривающих обозначенную проблематику, работы Ф.Г. Аминовой, С.И. Бахтиной, Е.В. Беленко, В.В. Воробьева, Э.А. Гашимова, И.Г. Герасимовой, Т.Д. Дьяченко, К.М. Дуллиевой, а также К.В. Пьянковой, И.К. Савельевой, В.И. Сергеева, Е.В. Капелюшник, Т.И. Митричевой, Н.В. Рапопорт, Ф.Х. Тарасовой и др.

Учеными рассматриваются продукты питания, глаголы приема пищи, средства объективизации продуктов питания в качестве отражения национально-культурного своеобразия картины мира, и пр.

Так, например, Ф.Х. Тарасова исследует глаголы с компонентом приема пищи, наиболее часто функционирующие в устойчивых словосочетаниях и выражениях трех разноструктурных языков. В ходе исследования автор выделяет среди английских глаголов такие глаголы, как: *bite, chew, dine, drink, eat, feed, sip, suck, taste*, [5].

М. Mellor рассматривает глаголы приема пищи в качестве единиц, которые структурируют действие [1, с.101]. Ученый анализирует семантику англоязычных и русскоязычных глаголов, которые выражают ряд этапов действия. Тем не менее, в тоже время, М. Mellor не занимается глубоким изучением глаголов действия, указывающих на потребление пищи или жидкости, поскольку в исследовании не рассматривается вопрос формирования конкретных смыслов на уровне высказывания.

Лексико-семантическая группа глаголов (например, группы глаголов *to eat* и *to drink*) выступает в качестве предмета исследования В.А. Разумовской. Ученый изучает словообразовательный аспект, экспрессивную глагольную номинацию в современном английском языке; исследование также затрагивает фонетические особенности, экспрессивный потенциал глаголов, обладающих общим значением «принимать пищу» и «принимать питье», [4, с.85]. В целом, исследование лексико-семантической группы, основанное на компонентном анализе дефиниций одноязычных и двуязычных лексикографических источников, представляет безусловный интерес.

Предметом исследования Н.Д. Арутюновой и Е.В. Падучевой стала лексическая деривация. Ученые рассматривают особенности употребления и функционирования различных глаголов физического и чувственного восприятия. Так, например, ученые говорят о возможности употребления глагола *to taste* в значении деятельности, когда субъект осуществляет осознанное действие по отношению к объекту [2, с.78]. Это наблюдение представляет исследовательский интерес в связи с тем, что именно такое использование глагола *to taste* позволяет ему функционировать в рамках фрейма «потребление пищи и жидкости» в качестве глагола пищевого (питьевого) поведения.

Е.И. Кириленко изучает глаголы со значением окончания действия и их именные производные в английском языке. В рамках исследования ученый рассматривает случаи, связанные с употреблением глаголов, которые относятся к сфере потребления пищи и жидкости, в качестве одного из видов «доведения действия до предела». Автор полагает, что в роли «предела» действия в этом случае выступают качественные изменения объекта, которые приводят к той или иной форме уничтожения объекта. [3, с.55].

В результате изучения теоретических источников, практического материала, а также лексикографических источников, было установлено, что значение потребления пищи и жидкости можно передать при помощи глаголов, входящих в состав различных семантических групп, которые рассматривались учеными ранее. Однако, следует отметить, что также было выявлено, что глаголы со значением потребления пищи и жидкости представляют собой отдельную семантическую группу, которую можно считать недостаточно изученной по сравнению с другими группами глаголов.

В целом, анализ исследований, посвященных изучению лексико-семантических особенностей отдельных групп глаголов, тематически родственных между собой, показал, что ученые рассматривали, насколько взаимосвязаны значения глаголов, представленные в словарях, с особенностями их функционирования. Исследователи также изучали особенности формирования конкретных смыслов на уровне высказывания; различные подходы к решению проблем синонимии. Тем не менее, несмотря на рост исследований в данной тематике, учеными еще не была решена проблема определения общей концептуальной области, лежащей в основе значений таких глаголов; также, не были рассмотрены факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование этого значения.

Литература

1. Mellor M. *Aspects of Aspectual Verbs in English and Russian*. Edinburgh: University of Edinburgh, 1995, 190 p.
2. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. «Новое в зарубежной лингвистике». Вып. 16.

- Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с.
3. Кириленко Е. И. Глаголы со значением окончания действия и их именные производные в английском языке: Дис. канд. филол. наук. – М., 1986. – 183 с.
 4. Разумовская В.А. Экспрессивная глагольная номинация в современном английском языке.: Дис. канд. филол. наук. – Л., 1985. – 195 с.
 5. Тарасова Ф.Х. Сопоставительный анализ фразеологических единиц английского и татарского языков с компонентами, относящимися к фразеосемантическому полю «Пища»: Дис. канд. филол. наук. – Казань, 1999. – 193 с.

УДК 811.111(075.8)

Д.Г. Иванова, Л.Е. Гущина, Н.В. Поспелова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА ДЖ. Д. СЭЛЕНДЖЕРА «THE CATCHER IN THE RYE»

Аннотация. В данной статье представлен лингвострановедческий анализ реалий образования в США; такие как: *private school, coeducation, preparatory school, Prencey Prep., public school, McBurney school, Shipley, Ivy League, Yale, Princeton, etc.* Данные реалии были семантизированы, то есть выявлены их значения. Это способствует более адекватному участию в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: реалии, реалии в образовании, метод «изъяснения», семантизация, язык и культура, лингвострановедческий анализ, культурно-маркированная лексика.

D.G. Ivanova, L.E. Guschina, N.V. Pospelova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LINGUISTIC ANALYSIS OF J.D. SALINGER'S NOVEL «THE CATCHER IN THE RYE»

Abstract. This article presents lingvocultural analysis of the realia connected with American educational system; such realia as: *private school, coeducation, preparatory school, Prencey Prep., public school, McBurney school, Shipley, Ivy League, Yale, Princeton, etc.* These realia were semanticized, i.e. their meanings were discovered.

Keywords: realia, realia in education, the method of «explanation», semantization, language and culture, lingvocultural analysis, culturally marked vocabulary.

Актуальность данной статьи состоит в лингвострановедческом изучении лексических единиц (далее ЛЕ) на материале романа «The Catcher in the Rye». Данный подход позволяет рассмотреть реалии образования в США, формирующие лингвокультурологические компетенции, которые способствуют пониманию национальных особенностей языка, присущих определенной культуре.

При сопоставлении языков и культур различных народов встречаются несовпадающие слова, именуемые «реалиями». Г.Д. Томахин считает, что «реалии – это названия присущих определенным народам фактов истории, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.д.» [4, с. 6].

Целью данной статьи является лингвострановедческий анализ культурно-маркированной лексики на основе романа «The Catcher in the Rye». В ходе исследования были применены следующие методы: метод лингвострановедческой семантизации, метод «изъяснения», метод выборки и текстовый поиск.

Принято считать, что история американского образования зародилась в 1635 году. В это время была открыта Бостонская латинская школа. В американской системе образования существует понятие «private school», которое трактуется как платная частная школа [3, с.767]. С принятием в 1972 году в США закона о запрете разделения детей по половому признаку в частных школах, некоторые нижеуказанные школы в настоящее время осуществляют совместное обучение, так называемое «coeducation» [6]. «Coeducation – обучение лиц обоего пола в школе или университете» [3, с.188].

В романе «The Catcher in the Rye» представлено несколько ЛЕ, относящихся к учреждениям подобного типа.

Ярким примером для лингвострановедческого рассмотрения является ЛЕ «Prencey Prep.» Обратимся к следующей цитате: «...the day I left Prencey Prep.» [5, с.1]. «Prep. [preparatory school] – a usually private school preparing students primarily for college» [2]. «Preparatory school – дорогостоящая частная школа по подготовке абитуриентов к поступлению в колледж, особенно престижный» [3, с.762]. Совместно с «preparatory school» в американской системе образования существует также и «public school». «Public school – a private school that prepares students for college or for public service» [2]. «Public school» (муниципальная школа) – начальная или средняя школа, содержащаяся за счет налогов и находящаяся в ведении местных властей» [3, с.773]. Prencey Prep. – это престижная школа-пансион для мальчиков, являющаяся вымышленной самим автором. Существует мнение, что оригинальное название школы это Valery Forge Academy in Wayne, которую посещал Сэлинджер. Valery Forge Military Academy – частная школа для мальчиков, нацеленная на формирование лидерских, творческих качеств ученика, развитие его личности [10].

Следующая ЛЕ встречается в предложении: «...fencing meet with McBurney School» – это «McBurney School» [5, с. 2]. Она была образована в 1869 году и названа в честь Роберта Росса МакБерни (Robert Ross McBurney) [9]. Также на сайте имеется информация о том, что данное учреждение было частным, в нем обучались исключительно мальчики. В 1973 году школа начала принимать девочек [9].

Далее обратимся к примеру из романа «...I thought she went to Shipley.» [5, с. 17]. «Shipley» – частная школа-пансион для девочек, созданная тремя сестрами Шипли. Сестры решили создать школу для девочек, чтобы в дальнейшем они могли поступить в Bryn Mawr College. Данный колледж входит в состав Seven Sisters (colleges) для девочек [7]. В ассоциацию Seven Sisters (colleges) входят семь старейших и престижнейших женских колледжей Восточного побережья, основанные между 1837 и 1889 годами [8]. Лишь к 1970-1980 гг. прошлого столетия школа Shipley начала принимать мальчиков [7].

Как известно, символом элитарного высшего образования в США является «Ivy League». В романе отец Холдена Копперфильда хотел бы, чтобы его сын поступил в Йель или Принстон, когда как сам Холден ни за что бы не пошел в один из колледжей, относящихся к «Ivy League», так как не хотел быть одним из «Ivy League bastard». Доказательством этого служит предложение: «All those Ivy League bastards look alike. My father wants me to go to Yale, or maybe Princeton, but I swear, I wouldn't go to one of those Ivy League colleges...» [5, с. 46]. «Ivy League – «Лига плюща» – ассоциация восьми старейших и наиболее престижных частных университетов, в том числе Гарвардского (в Бостоне) и Колумбийского (в Нью-Йорке)» [4, с. 126]. «Ivy League – a group of long-established eastern United States colleges and universities widely regarded as high in scholastic and social prestige» [2]. Еще одной дефиницией «Ivy League» является следующая: «a group of eight respected colleges and universities in the northeast of the USA» [1]. В «Ivy League» входят одни из самых популярных колледжей в мире, такие как Princeton, Harvard, Yale, Stanford и т.д. «Yale University (Йельский Университет) – частный университет, один из крупнейших учебных и научно-исследовательских центров страны» [3, с. 1113]. «Princeton (Принстонский Университет) – частный университет, входит в Лигу Плюща и в двадчатку наиболее престижных вузов США» [3, с. 766]. Частные колледжи, входящие в «Лигу Плюща», отличаются высоким уровнем образования, профессорско-преподавательского состава, а также требований к отбору кандидатов.

Таким образом, с помощью реалий воссоздается картина американского образования в 1950-1960х гг. с множеством деталей. Американская система образования претерпела немалых изменений, как и любая другая. Изучив вышеуказанные ЛЕ, обнаружилось, что обучение в частных школах могли себе позволить дети из богатых семей. Данный тип образовательного учреждения был весьма популярен в прошлом столетии и ранее, что объясняется его многочисленным присутствием в романе, однако и в настоящее время интерес к обучению в частных школах сохраняется. Представления о некоторых особенностях американского образования позволяют читателю сравнить ее черты в прошлом и нынешнем столетии.

Литература

1. Англо-английский онлайн-словарь «Cambridge dictionary» [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения с 24.05.17 по 14.10.17).
2. Англо-английский онлайн-словарь «Meriam-Webster dictionary» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения с 24.05.17 по 14.10.17).
3. Лингвокультуроведческий словарь «Американа». – Смоленск: Полиграмма, 1996. – 1420 с.
4. Томахин Г.Д. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 331 с.
5. Salinger J. D. The Catcher in the Rye. М.: Progress Publishers, 1979, 247 с.

6. Официальные периодические издания: электронный журнал / Вокруг света. – URL: <http://www.vokrugsveta.ru/telegraph/theory/295/> (дата обращения 10.10.2017).
7. Официальный сайт школы: The Shipley school. – URL: <https://www.shipleyschool.org/page/about/shipleys-history> (дата обращения 06.10.2017).
8. Официальный сайт колледжа: The seven sisters. – URL: https://www.mtholyoke.edu/about/seven_sisters.html (дата обращения 13.10.2017).
9. Официальный сайт школы: McBurney school. – URL: <http://www.ymcanyc.org/mcburney/pages/about> (дата обращения 25.05.2017).
10. Официальный сайт школы: Valley Forge Military Academy. – URL: http://www.globaldialog.ru/countries/usa/secondary_education/valley-forge-military-academy/ (дата обращения 3.10.2017).

УДК 81

Р.Р. Камаева

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7», г. Набережные Челны, Россия

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ СПЕКТРА «RED»

***Аннотация.** В данной статье исследованы фразеологические единицы с компонентом спектра «red». При анализе фразеологизмы объединены на две группы: одновершинные фразеологические единицы и двухвершинные фразеологические единицы. Эти группы в свою очередь разделены на подгруппы.*

***Ключевые слова:** фразеологическая единица, группа, подгруппа.*

R.R. Kamayeva

Secondary school №7, Naberezhnye Chelny, Russia

STRUCTURAL-SEMANTIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENTS OF THE SPECTRUM «RED»

***Abstract.** In the article the phraseological units with the component of the spectrum «red» are investigated. During the analysis phraseological units are classified into two groups: unimodal phraseological units and bimodal phraseological units. These groups are divided into sub-groups.*

***Key words:** phraseological unit, group, sub-group.*

Язык, представляя собой социальный феномен, неразрывно связан с традициями и реалиями его носителя, народа. В нем находят отражение все культурные и бытовые события в жизни социума. Одним из аспектов языка, в котором наиболее ярко проявляется самобытность его носителя, является фразеология. Хорошее владение языком, в том числе английским, предполагает знание его фразеологии.

Изучению фразеологических единиц английского языка посвящены труды таких отечественных и зарубежных исследователей, как В.В. Виноградов, А.В. Кунин, Н.М. Шанский, Н.Н. Амосова, А.И. Смирницкий, Л.П. Смит, В.Н. Телия, Ш. Балли и других.

В своем исследовании мы рассматриваем фразеологические единицы с компонентом спектра «red» (pink, rose, scarlet, purple). Рассматриваемые единицы были отобраны методом сплошной выборки в процессе работы со словарями английского языка. В соответствии с классификацией, разработанной А.И. Смирницким [4], выделенные нами фразеологические единицы с компонентом спектра «red» мы объединили в две группы: 1) одновершинные фразеологические единицы и 2) двухвершинные фразеологические единицы.

В группе одновершинных фразеологических единиц выделяются 3 подгруппы:

- глагольно-адвербиальные, характеризующиеся совпадением семантического и грамматического центров в первом компоненте словосочетания и выступающие в качестве эквивалентов глаголов (Например: *to get red* – покраснеть; *to see red* – обезуметь, прийти в ярость, в бешенство, *to turn scarlet* – густо покраснеть, *to seethrough rose-coloured glasses* – видеть все в розовом свете, *to catch/take red-handed* – поймать с поличным; *to she has roses in her cheeks* – выглядеть здоровым);

- одновершинные фразеологические единицы типа *to be tired of* (уставать от чего-либо), у которых семантический центр концентрируется во втором компоненте словосочетания, а граммати-

ческий – в первом и которые так же выступают в качестве эквивалентов глаголов (к этой подгруппе относятся следующие фразеологические единицы с компонентом спектра «red»: *to be in (the) red* – быть дефицитным, *to be in the red* – а) быть убыточным; б) иметь задолженность, быть должником; *to be caught red-handed* – быть захваченным на месте преступления, *to be redwood* – быть взбешенным, *to be in the pink* – выглядеть здоровым, *to be born (cradled) in (the) purple* – быть знатного рода, быть отпрыском короля, *to be coming up roses* – превратиться в розы, *to be born in/to purple* – родиться в богатой семье);

- предложно-именные одновершинные фразеологические единицы с семантическим центром в именном компоненте словосочетания и с отсутствием грамматического центра вообще: *under the rose* – по секрету, тайком; втихомолку, *in the pink* – в расцвете сил.

К двухвершинным фразеологическим единицам относятся атрибутивно-именные и глагольно-субстантивные. Аtribuтивно-именные фразеологические единицы представляют собой конструкцию «прилагательное+существительное» и являются эквивалентами существительного: *purple heart* – пурпурное сердце, *purple passage* – фиолетовый проход, *pink-collar* – розовый воротничок, *pink elephants* – белая горячка, *red tape* – красная лента (бюрократизм), *red breast* – красное сердце, *red cross* – красный крест, *rose colour* – привлекательный вид, *rose wood* – розовое дерево, *red-hot mamma* – знойная женщина, *red-book* – родословная книга, *red light* – красный сигнал, *rose water* – притворная любезность; *red sky* – красное небо; *red ribbon* – красная лента, *red tongue* – красный язык (брюшной тиф), *red carpet* – красный ковер; *scarlet runner* – фасоль огненная; *scarlet woman* – великая блудница; *scarlet mantle* – пурпурная мантия; *scarlet hat* – кардинальская шапка, *scarlet letter* – красная буква. К глагольно-субстантивным, выступающими в качестве глагола, можно отнести такие фразеологические единицы, как *to become red in the face* – становиться красным, *to throw red meat to smb.* – провоцировать кого-л.; давать кому-л. повод, *to see the red light* – чувствовать приближение опасности, *to paint the town red* – предаваться веселью, *to redden to the roots of one's hair* – покраснеть до корней волос.

Наиболее полной, отражающей разнообразие фразеологизмов по значению и структуре представляется классификация А.В. Кунина [3], на основе которой фразеологические единицы с компонентом спектра «red» могут быть отнесены к одной из трех групп: 1) номинативные фразеологические единицы, 2) номинативно-коммуникативные фразеологические единицы, 3) коммуникативные фразеологические единицы.

В группе номинативных фразеологических единиц выделены:

- субстантивные фразеологические единицы, выполняющие функцию названия – обороты, которые служат для обозначения предметов, явлений, состояний, качеств и т.п. (например: *pink titty* – некрасивый мальчик, *red-eye flight* – ночной полет, *red-letter day* – особое событие, *red-letter day* – радостный день, *red herring* – ложный след, *red breast* – красное сердце, *red card* – красная карточка; *red cross* – красный крест, *red rag* – красная тряпка, *ruddy health* – цветущее здоровье, *red brick* – красный кирпич, *rose colour* – привлекательный вид);

- адъективные фразеологические единицы, имеющие значение качественной характеристики и выступающие в предложении в функции определения или именной части сказуемого (например: *to be crumpled rose leaf* – пустяковая неприятность, омрачающая общую радость);

- адвербиальные фразеологические единицы, характеризующие качество действия и выполняющие в предложении роль обстоятельств (например: *under the rose* – по секрету, тайком; втихомолку, *in the pink* – в расцвете сил).

К номинативно-коммуникативным относятся глагольные фразеологические единицы, выполняющие функцию сказуемого и способные согласовываться, управлять и быть управляемыми в сочетании с другими словами. К ним можно отнести следующие фразеологические единицы с компонентом спектра «red»: *to come out smelling of roses* – выйти сухим из воды, *to come out of the red* – выпутаться из долгов, *to be coming up roses* – превратиться в розы, *to paint the town red* – предаваться веселью, *to be born in the purple* – родиться в богатой семье.

К коммуникативным фразеологическим единицам относятся фразеологизмы, являющиеся предложениями, а именно пословицы и поговорки. Среди исследованных фразеологических единиц нами выявлены следующие предложения: *His eyes are red as fire with weepingю.* – Его глаза красные как огонь. *I am the very pink of courtesy.* – Я сама вежливость. *I don't care a red cent.* – Мне наплевать. *Life is not all roses.* – В жизни ни один только удовольствия. *No rose without a thorn.* – Нет розы без шипов. *Not worth a red cent.* – Гроша медного не стоит.

Таким образом, знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной. С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмысленно, усиливается эстетический аспект языка. С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-

интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 416 с.
2. Камаева Р.Б. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц (на материале исторических романов татарских писателей) // Вестник Башкирского государственного университета. – Уфа: Изд-во Башкирского государственного университета, 2011. – № 2. – С. 464-470.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2001. – 264 с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: «Высшая школа», 1996. – 381 с.
5. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М.: Международные отношения, 1998. – 158 с.
6. Хокинс Дж.М. The Oxford Dictionary of the English Language: Оксфордский толковый словарь английского языка. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 828 с.
7. Urdang L. (ed.) Longman Dictionary of English Idioms. Harlow and London: Longman Group UK Ltd, 1996, 388 p.

УДК 81'25

З.Н. Кириллова

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДАХ НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию грамматических трансформаций в переводах на татарский язык рассказов известного русского писателя А.И. Куприна.

Ключевые слова: литературный перевод, татарский язык, трансформации, грамматические трансформации, рассказы А.И. Куприна.

Z.N. Kirillova

Kazan Federal University, Kazan, Russia

GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS IN TRANSLATIONS INTO TATAR OF STORIES OF A.I. KUPRIN

Abstract. This work is devoted to a research of grammatical transformations in translations into Tatar of stories of the famous Russian writer A.I. Kuprin.

Key words: literary translation, Tatar, transformations, grammatical transformations, stories by A.I. Kuprin.

А.И. КУПРИН ХИКӘЯЛӘРЕ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕНДӘ ГРАММАТИК ТРАНСФОРМАЦИЯЛӘР

Татар һәм рус телләре лексик-семантик яктан гына түгел, грамматикасы белән дә бер-берсеннән нык аерыла, шуңа күрә тәржемә барышында сүзләрнең грамматик төзелешен үзгәртәргә һәм грамматик трансформацияләргә кулланьрга туры килә.

А.И. Куприн хикәяләрен татар теленә тәржемә иткәндә барлыкка килгән грамматик трансформацияләргә тикшерү өчен, хезмәттә чыганак итеп “Балалар бакчасы”, “Фил” һәм “Эт бәхете” әсәрләренә Р. Даутов тарафыннан башкарылган тәржемәләре алынды.

Тәржемәче ике телнең үзенчәлекләрен тоеп, белеп эшлэгәндә, трансформацияләр урынлы һәм төгәл булып чыга. Тәржемә трансформацияләренә оригинал тел берәмлекләренә турыдан-туры тәңгәлләкләр табып булмаганда мөрәжәгать ителә. Әдәби текстны тәржемә иткәндә, тәржемәче

каршында текстның эмоциональ яңгырашын саклау бурычы тора.

Билгеле булганча, татар теле белән рус теле арасындагы морфологик аермалар, нигездә, исем һәм фигыль сүз төркемнәре өлкәсенә карый. Мәсәлән, татар һәм рус телендә исем сүз төркемендә сан категориясе белән бәйлә аермалыклар күзәтелә. Татар теле исемнәре арасында, күплек мәгънәсен белдереп тә, берлек формасында йөри торганнары да бар. Аларның рус телендәге эквивалентларын тәржемә иткәндә, дәрәс лексема сайлап алырга кирәк була. Мәсәлән, легкие – үпкә, слезы – күз яше, санки – чана, часы – сәгать һ.б. Рус телендә андый сүзләр күплек санда булса да, татар теленә тәржемә иткәндә, аларны берлек формасында бирү дәрәс була. Шулай ук бу күренешнең киресе дә күзәтелә. А.И. Куприн хикәяләрендә мондый мисаллар шактый табылды: Среди шума и кипучего движения большого города она напоминала те чахлые травинки, которые вырастают – бог весть каким образом – в расщелинах старых каменных построек. (Детский сад) Зур шәһәрнең кайнап торган шау-шулы, ыгы-зыгылы тормышында ул иске таш йорт стенасы ярыкларына, – алла белсен, нинди юл беләндер, – кысылып үскән ниндидер зәгыйфь үләнне хәтерләтә иде. (Балалар бакчасы). Әлеге жөмлөдә без рус телендә күплек сан формасында килгән исемнәрнең татар телендә берлек санда бирелүен күрәбез. Беренче очракта бу кабатлаулардан котылу өчен кирәк булса (иске таш корылмалар стеналары ярыкларына диюгә караганда, иске таш йорт стенасы ярыклары дип әйтү, һичшиксез, матуррак яңгырый), икенче очракта кызның нәкъ менә ялгыз үлән белән чагыштырылуы автор фикерен бирергә, текстның эмоциональ яңгырашын саклап калырга мөмкинлек бирә.

Алдагы мисалда исем сүз төркеменә кагылышлы трансформацияләр сан кушымчаларына карый: Но старый портвейн и – 18 рублей и 33 1/3 копейки жалованья... (Детский сад) – Ләкин утыз өч тәңкә ярый жалунья белән ниндидер унсигез тәңкәлек портвейннар сатып алырга – монысы инде... (Балалар бакчасы). Әлеге жөмлөдә портвейн сүзгә татарчага портвейннар дип тәржемә ителгән, бу – татар телендәге, исемнәргә күплек кушымчасы кушып, эмоциональлекне арттыру үзгәрешенә белән бәйлә. Ә рус телендә күплектәге исемнәрнең берлек санда бирелүе татар телендә саналмышларның грамматик үзгәрешенә кайтып кала.

Шулай ук русларда билгеле бер күренешләргә, бигрәк тә табигатькә караган әйберләргә, иркәләү-кечерәйтү кушымчасы ялгап әйтү хас, ә татар телендә бу матур яңгырамаска мөмкин, чөнки кушымчаның кечерәйтү функциясе алгы плангарак чыга. Р. Даутов тәржемәсендә дә оригинал тексттагы иркәләү-кечерәйтү кушымчасы алган исемнәргә гади формада тәржемә итү очрый: Там... листики зелененькие... *травка...* как у крестной в садике... (Детский сад) – Анда яшел яфрактар... чирәм үсә... Кодагы әбиләр бакчасындагы кебек. (Балалар бакчасы). Хочешь, я посажу к тебе на постельку всех твоих кукол. Мы поставим креслина, диван, столик и чайный прибор. (...) А может быть, позвать к тебе Катю или Женечку? (...) *Хочешь, я тебе принесу шоколадку?* (Слон) – Телисеңме, мин сиңа монда, караватыңа, *барлык уенчыкларыңны алып киләм. Без сиңең белән монда кечкенә кәңфи, диван куярбыз, бәләкәй өстәлгә чәй табыны эзерләребез.* (...) Бәлкем, сиңең янга Катя белән Женяны чакырырдадыр? (...) *Телисеңме, мин сиңа шоколад алып киләм.* (Фил)

Татар телендә исемнәргә хас булган мөһим категория – тартым категориясе. Рус телендә предметның нинди дә булса затка караганлыгы алмашлыклар ярдәмендә белдерелә, татар телендә исә бу функцияне, алмашлыклардан тыш, тартым кушымчалары башкара. Рус телендәге текстларны тәржемә иткәндә, гадәттә, тартым алмашлыклары төшереп калдырыла. Р. Даутов тәржемәсендә дә бу шулай: Я, конечно, надеюсь, что моя девочка выздоровеет. (Слон) Мин, әлбәттә, кызым терелер дип өмет итәм. (Фил)

Сыйфатлар өлкәсендә аермалыклар күп түгел. Бер мисал гына карап китик: Бурмин старался согреть поцелуями ее худенькие, холодные руки (Детский сад) – Бурмин аның ябык, нәзек, салкын кулларын үбеп жылытырга тырышты. (Балалар бакчасы). Тәржемәдә ябык, нәзек синонимнарын куллану сурәтләнүнең тәэсирлелеген арттырган, образларның кызганыч халәте, геройның хәсрәтле күңел кичерешләре бик төгәл ачылган.

Рус һәм татар телләрендә фигыльләргә дә төрле булуы ачык күренә. Бу фигыль заманнарында да ачык күренә. Мәсәлән, рус телендә үткән заман хикәя фигыль бер генә форма белән белдерелә. Ә татар телендә аның биш формасы бар. Тәржемәчә энә шуларның барысының да мәгънә үзгәрешләрен белеп, рус текстындагы мәгънәгә туры килерлеген сайлап ала белергә тиеш. Р. Даутов тәржемәсендә бу эш уңышлы килеп чыккан, фигыль заманнары төгәл бирелгән, бу грамматик трансформацияләр хисабына да башкарылган. Мәсәлән: Илья Самойлович Бурмин служил старшим писцом в сиротском суде. (Детский сад) – Илья Самойлович Бурмин ятимнәр судында өлкән писер булып эшли иде. (Балалар бакчасы)

Тәржемә текстында синтаксис өлкәсендә үзгәрешләр, синтаксик трансформацияләр шактый. Бу аңлашыла да, чөнки татар һәм рус телләренең синтаксик системасы үзгә. Мәсәлән, түбәндәге мисалда оригиналда исем белән белдерелгән ия тәржемәдә исем фигыль белән алыштырыла: Поймите же, что ваша дочка больна равнодушием к жизни, и больше ничем... (Слон) – Аңлагыз

шуны: аның бөтен авыруы – тормыштан кызык тапмауда... (Фил)

Бер составлы жөмлөлэрне ике составлы белән бирү очраклары күп. Мәсәлән: Нет, мама, ничего не хочется. (Слон) – Юк, энием, миңа берни дә кирәкми. (Фил) Но девочка тут же вспоминает о вчерашнем и спрашивает: – А слон? (Слон) – Ләкин кызчык шундук кичеге хәлләрне исенә төшерә дә: – Ә фил кайда? – дип сорый. (Фил) Алдагы мисалда исә рус телендәге ике составлы жөмлө Р. Даутов тарафыннан бер составлы итеп үзгәртелгән: Я в седьмой раз туда еду. (Собаچه счастье) – Минем инде анда жиденче тапкыр баруым! (Эт бәхете)

А.И. Куприн хикәяләрән татар теленә тәржемә иткәндә, шундый үзенчәлек тә күзгә ташлана: аларда төрле жөмлө кисәкләрән өстәү нәтижәсендә барлыкка килгән грамматик трансформацияләр бик күп очрый. Р. Даутов төрле жөмлөләрдә теге яки бу иярчен кисәкләрне өстәп кертеп жиберә: После этой вспышки наступило напряженное и печальное молчание. (Собаچه счастье) – Кыска бу ярсудан соң тимер читлектә янадан киеренке һәм моңсу бер тынлык урнашты. (Эт бәхете) Хочешь конфетку с картинкой? Яблочко? Башмачки желтые? (Детский сад) – Рәсемле конфет алып кайттыммы әллә? Бәлки, алма кирәктер? Сары күн башмаклар булса ничек? (Балалар бакчасы). Әлеге жөмлөләрдән күренгәнчә, өстәлгән жөмлө кисәкләре эчтәлеккә зыян китерми, киресенчә, алар текст вакыйгаларына төгәллек кертергә, эмоциональ-экспрессив үзенчәлекләрне сакларга мөмкинлек бирә. Шунлыктан мондый грамматик трансформацияләрне уңышлы дип санып алабыз.

Нәтижә ясап әйткәндә, тәржемәдә грамматик трансформацияләр шактый күп. Тәржемәче грамматик категорияләрне үзгәртәргә (иркәләү-кечерәйтү кушымчаларын төшереп калдырырга, күплек сандагы исемнәрне берлек санда бирергә һәм, киресенчә, тартым алмашлыкларын төшереп калдырырга һ.б.), жөмлө төзелешен башкачарак итәргә мөмкин. Бу грамматик трансформацияләрнен берсе дә текстның образлылыгына зыян китермәгән. Гомумән, хикәяләрнең тәржемәләре рус телендәге текстка эчтәлегә белән дә, сәнгатьчә эшләнеше ягыннан да тәңгәл.

Әдәбият

1. Куприн А. И. Повесть һәм хикәяләр / Р. Даутов тәрж. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1970. – 283 б.
2. Куприн А. И. Рассказы. – М.: Правда, 1983. – 512 с.

УДК 81-13

Н.Б. Кириллова

ГАПОУ РК «Крымский многопрофильный колледж», г. Симферополь, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Аннотация. Аудирование – один из четырех видов речевой деятельности. Учебное аудирование помогает развивать умение внимательно вслушиваться в звуковую речь и формировать умение предусматривать содержание высказывания. Аудирование подразумевает устное восприятие текстового материала разных типов и жанров. Основными трудностями при аудировании считают фонетические, которые связаны с интонацией, логическим ударением и темпом речи. При выборе аудиоматериала необходимо помнить про трудности, которые могут возникнуть вследствие усложнения восприятия. Выбирая материал, следует оценивать индивидуальные возможности реципиентов к восприятию.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, формирование навыков, метод, аудиосообщение, речевая деятельность, личность, фонетика.

N.B. Kirillova

Crimean versatile college, Simferopol, Russia

USING OF MODERN TECHNICAL DEVICES ON ENGLISH LESSONS IN THE PROCESS OF LISTENING SKILL'S FORMATION

Abstract. Listening is one of the four types of speech activity. Listening allows you to learn to listen attentively to a sound and create the ability to provide content of the statements. Listening implies listening text material of various types and genres. The main difficulties when listening consider phonetic, which are associated with intonation, logical stress and

speech rate. When you select the audio material you need to remember about the difficulties that may arise due to the complexity of perception. Choosing the material, should assess individual capabilities of recipients to perceive.

Key words: *Audition, English language, skills formation, method, voice message, speech activity, person, phonetics.*

В современной системе педагогического образования, призванного совершать подготовку творческой личности педагога с имиджем специалиста поликультурного образовательного пространства, происходит модернизация. Заметной становится тенденция к появлению новых методов обучения и контроля знаний учеников. Следует отметить, что среди основных форм обучения и контроля будущих преподавателей английского языка существуют следующие: чтение, письмо, говорение и аудирование. Итак, аудирование – один из четырех видов речевой деятельности, и особенное внимание сегодня уделяется коммуникативному подходу к обучению.

Термин «аудирование» был введен в литературу американским психологом Брауном. Отметим, что сам термин «аудирование» трактуется, как понимание воспринятой на слух речи, что представляет собой умственную мнемоническую деятельность личности. Оно помогает развивать умение внимательно вслушиваться в звуковую речь, формировать умение предусматривать значительное содержание высказывания и таким образом, воспитывать культуру восприятия не только иностранного, но и родного языка [1, с. 48-49].

На современном этапе методикой обучения иностранным языкам в нашей стране занимаются Г.А. Китайгородская, И.Ю. Шехтер, А.С. Плесневич, А.А. Акишина, Г.М. Бурденюк и другие. Подчеркивается необходимость обучения аудированию, как очень важному умению, без овладения которым общение на языке является невозможным.

Аудирование как процесс речевой деятельности подразумевает устное восприятие текстового материала разных типов и жанров: описания действий, рассказов, радио – и теленовостей, лекций и диалогов. На уроке учитель иностранного языка использует широкий арсенал аудитивных материалов [2, с. 65].

К субъективным трудностям аудирования следует отнести те, которые обусловлены индивидуально-возрастными особенностями обучающихся. А трудности объективного характера вызваны содержанием и структурой аудиотекста и условиями восприятия [1, с. 81-42].

Речевые трудности аудирования обусловлены характером речевых средств и структурно-композиционными характеристиками аудиотекста. Грамматические трудности связаны с синтаксисом и морфологией. Большое значение для понимания и восприятия информации устной речи имеет композиционная структура текста, способ выражения мыслей, межфразовые связи. Особенно сложным для аудирования является диалогическая речь, которая требует дополнительных аналитико-синтетических действий [3, с. 13-14].

Процесс формирования навыков аудирования на практикуме изучения английского языка с использованием современных технических средств условно можно разделить на несколько этапов:

- выбор аудиосообщения;
- прослушивание и анализ аудиосообщения;
- подведение итогов работы с аудиосообщением.

На первом этапе следует уделить внимание непосредственно аудиосообщению. Текст сообщения не должен быть сложным, неизвестных слов должно быть 10-15%, а словосочетания должны соответствовать современному языку.

На втором этапе следует учитывать материальную базу учебного заведения, условия, которые предоставлены для обучения студентов. Идеальными для прослушивания считаются аудиосистема и колонки, которые способны воспроизводить большой спектр частот, или наушники, в которых отлично передаются все частоты голоса, не смешиваясь с фоном.

Третий этап состоит из двух частей: ознакомление с текстом и непосредственная работа с аудиосообщением. Во время ознакомления с аудиотекстом следует описать стиль исполнения. Это необходимо для того, чтобы студенты понимали, с какой лексикой им придется столкнуться, какие речевые обороты могут присутствовать в аудиосообщении.

В начале работы над аудиосообщением следует ознакомить студентов с ключевыми словами текста и попросить их спрогнозировать сюжет сообщения. Этот метод работы стимулирует студентов к работе с новым материалом, а также способствует развитию механизмов прогнозирования. Перед прослушиванием следует раздать карточки с изображением ситуаций, которые отображают сюжет. Такой прием позволяет усилить механизмы оперативной памяти и облегчить работу долгосрочной памяти. После прослушивания студентам следует задать следующие вопросы:

1. Каков сюжет аудиосообщения?
2. Какие выражения и словосочетания вы запомнили?

Следующим шагом к пониманию текста и выделенных из него определенных слов, словосо-

четаний или фраз – это раздача карточек со словами для того, чтобы при повторном прослушивании студенты могли выстроить из этих карточек смысловой ряд. Такой прием включает механизм сегментирования языка и способствует пониманию аудиосообщения в целом.

Только после повторного прослушивания можно раздать заполненный наполовину текст сообщения. Задачей здесь будет заполнение пропусков словами, которые услышали. Следует отметить, что слова должны быть знакомы студентам. То есть заполнение пропусков не должно вызывать значительных трудностей. После этого необходимо еще раз прослушать аудиосообщение для проверки.

После третьего прослушивания необходимо использовать на практике прием инверсии – то есть раздать студентам новый текст, но с пропусками в тех местах, которые раньше были заполнены. Такой прием позволяет упростить знакомство студентов с новой, ранее неизвестной лексикой, а также сравнить текст с первым вариантом.

После четвертого прослушивания можно раздать полный текст прослушанного сообщения и предложить студентам прочитать его и перевести полностью, выписать новые словосочетания, проанализировать, после чего прослушать его снова, не заглядывая в текст. На этом этапе подключается механизм осмысления, который переводит текстовую информацию в образную.

Последний этап – это подведение итогов. Этот этап работы целесообразно провести на следующем занятии, на котором студентам следует поставить такое задание: «Вспомните слова, словосочетания и фразы, которые вы встретили в аудиосообщении. При необходимости, повторите их снова».

Описанный в статье способ работы над формированием навыков аудирования позволяет расширить активный и пассивный словарный запас обучающихся. Он также дает возможность осмысления новых образов и способствует совершенствованию механизма аудирования в целом.

Литература

1. Бурденюк Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам. – Кишинев: «Штиинца», 1985. – 132 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
3. Шехтер И.Ю. Интенсивный курс обучения английскому языку по эмоционально-смысловому методу. – М.: Просвещение, 1981. – 46 с.

УДК 821. 161. 1

И.К. Ключа

Марийский государственный университет, ПОО ЧУ «Столичный бизнес колледж», г. Йошкар-Ола, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВ ВЕЩЕЙ ПРИ ИЗОБРАЖЕНИИ «АРМЕЙСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «ИНТЕРЕСНЫЕ МУЖЧИНЫ» Н.С. ЛЕСКОВА)

Аннотация. Актуальность темы мотивируется недостаточной изученностью проблемы изображения вещного мира Н.С. Лесковым. Цель статьи заключается в необходимости проанализировать образы вещей в рассказе «Интересные мужчины». Наполнение вещного мира может быть религиозным или социальным. В духовных рассказах вещь должна стать религиозным символом.

Ключевые слова: вещь, рассказы ксати, образ вещи, интересные мужчины, армейский быт.

I.K. Kliukha

Mari State University, The Capital Business College, Yoshkar-Ola, Russia

THE FUNCTIONALITY OF THE IMAGES IN THE DEPICTION OF “ARMY EVERYDAY” (ON THE MATERIAL OF THE STORY “THE INTERESTING MEN” BY LESKOV)

Abstract. The relevance of the topic is motivated by the insufficient knowledge of the problem of the image of the Leskov's real world. The purpose of the article is to analyze the images of things in the story «The interesting men». The filling of the material world can be religious or social. In spiritual stories thing becomes a religious symbol.

Key words: the thin, stories by the way, the image of thing, interesting men, army life.

Огромный материал для понимания повседневной жизни армии дает художественная литература, например, армейская или военная тема в русской литературе была затронута многими писателями XIX века: Л.Н. Толстым, В.М. Гаршиным, А.И. Куприным и другими. Все они изображали армейскую жизнь, как военного, так и мирного времени и воспроизводили быт и нравы армейских офицеров.

В творчестве Н.С. Лескова тема войны и армии занимает далеко не первое место, например, Н.С. Баранова пишет в своем диссертационном исследовании [1, с. 220], что Н.С. Лесков обращался к теме войны в публицистических произведениях, освещал тему Отечественной войны 1812 года. Внимание писателя к данной теме обусловлено не только празднованием годовщин победы в Отечественной войне 1812 года, но и событиями Крымской компании, осмыслением итогов поражения в Крымской войне.

Публицистике Н.С. Лескова также характерно прославление патриотического подвига русских солдат. Однако лесковский акцент в реализации данной идеи заключается в необходимости единения перед общим врагом («Пять-десять лет назад», «Материалы для истории беспоповщинских согласий в Москве», «Популярные русские люди»).

Новеллы, которые объединены в авторский цикл «Рассказы кстати», являются абсолютно разными по сюжетной линии произведениями. Они смоделированы преимущественно на анекдотах, «курьезных случаях», которые передают забавные, но от этого не менее актуальные в своей национальной сущности ситуации.

«...я вам расскажу одну старую историйку из самого невеликого армейско-дворянского быта» [3, с. 330], - так заканчивается первая глава рассказа «Интересные мужчины». Уместно обратить внимание на термин «быт», которому наиболее полная, на наш взгляд, трактовка находится в Большой советской энциклопедии: «Быт есть уклад повседневной жизни, внепроизводственная сфера, включающая как удовлетворение материальных потребностей людей (в пище, одежде, жилище, поддержании здоровья), так и освоение духовных благ, культуры, общение, отдых, развлечения (общественный, национальный, городской, сельский, семейный, индивидуальный быт). Складывается и изменяется под влиянием материального производства, общественных отношений, уровня культуры, а также географических условий и оказывает огромное влияние на другие стороны жизни людей, на формирование личности» [2, с. 140]. Только на первый взгляд может показаться, что читателя больше интересует первая часть определения, касающаяся удовлетворения материальных потребностей человека, поскольку речь идет об армейском быте.

Описаний мундира в данном эпизоде мы не находим, создавая образ мундира, Н.С. Лесков использует такой способ изображения вещи, как упоминание. Тем самым писатель предоставляет возможность читателю сформировать собственное воображение и представить вид мундира самостоятельно. Как известно, мундир «обязывал» мужчин держать себя в форме как внешне, так и внутренне. То есть благодаря этому элементу военного гардероба можно обогатить свой внутренний мир, быть эрудированным человеком. Однако здесь надо помнить, что хорошо выглядеть внешне, но иметь узкий кругозор считалось неприличным. Следовательно, вещь (мундир) обретает право стать способом характеристики человека, выражения его индивидуальных качеств характера и поведения. Исходя из выше сказанного, также надо отметить, что мундир выполняет функцию индивидуализации.

Считаем необходимым проанализировать еще один фрагмент: «Вон рукава его рубашки, которая несравненно тоньше и белее всех наших, а под нею красная шелковая фуфайка как кровь сверкает из-под белых манжет. Точно он снял с себя свою живую кожу да чем-то только обернулся. А на руке у него женский золотой браслет, который, то поднимается к кисти, то снова упадет и спрячется вниз за рукав. На нем явно читается польскими буквами исполненное русское женское имя «Olga» [3, с. 330].

В нем благодаря использованию разных образов вещей предстает образ человека (Августа Матвевича), а вещи (рубашка, фуфайка и браслет) подчеркивают его индивидуальность, которая подтверждается фразой: «И все на нем какое-то отменное...» [3, с. 330]. Здесь писателю предоставлена возможность акцентировать внимание на незаурядности своего персонажа. В связи с этим обстоятельством, наделив героя рассказа браслетом с гравировкой женского имени, Н.С. Лесков осуществляет замысел презентовать представление о внутреннем мире этого человека. Немаловажным здесь также является описание его способности любить. И, как выяснилось позже, Ольгой являлась умершая жена Августа Матвевича.

Отметим, что вещная деталь обладает способностью одновременно и характеризовать человека, и выражать авторское отношение к персонажу. Создавая образ портрета, Н.С. Лесков

использовал такой способ изображения вещи, как описание. «На груди Саши был акварельный портрет его милой розовой кузины Ани, которая была теперь его полковницей и дала жизнь новому человеческому существу в то самое мгновение, когда Саша самовольно разрешил себя от жизни. Этот портрет был залогом не столько страстной любви, как светлой детской дружбы и целомудренных обетов. Портретик был чистый, невинный, даже мало схожий с тою, кого изображал он, с дробною надписью: «Милому Саше его верная Аня» [3, с. 352].

Анализируя рассказ Н.С. Лескова «Интересные мужчины», мы можем сделать вывод: в произведении не представлено изображение военных действий, так как целью является изображение повседневной армейской жизни в мирное время. Поэтому автором сделан акцент на изображении бытовых или обиходных вещей, например, одежды офицеров.

Фуражка и шинель также являются традиционными атрибутами военной формы и выполняют функцию типизации изображенных авторами образов. Н.С. Лесков выбрал другой образ для героев своего рассказа, «одев» их в парадный мундир («Человек на часах», «Однодум»).

Скромный интерьер служебных (казенных) и личных помещений представлен во всех трех произведениях. Интерьер, как и отдельные его предметы, выполняет функцию типизации социальной среды и персонажей, так как простота, неприхотливость и минимум вещей были типичны для солдатского быта.

Н.С. Лесков в рассказах воссоздает обычную житейскую ситуацию, лишь косвенным образом связанную со службой офицеров. Но в этой ситуации проявляются лучшие качества героев – «интересных мужчин».

Литература

1. Баранова Н.С. Художественное воплощение исторических реалий первой половины XIX века в творчестве Н.С. Лескова. – Киров, 2012. – 186 с.
2. Большая советская энциклопедия. Т4. – 3-е издание. – М., 1971. – 640 с.
3. Лесков Н.С. Собрание сочинений: В 12 т. – М., 1989. Т. 7. – 366 с.

УДК 81.33

Е.М. Коваленко, Н.А. Кумпан, А.А. Иванова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

КОНТРАСТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАММАТИКИ С ПОМОЩЬЮ КОРПУСНЫХ МЕТОДОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИВАРИАНТНОГО РУССКО-ФРАНЦУЗСКОГО КОРПУСА

Аннотация. В статье рассматривается возможность проведения контрастивных исследований грамматики с использованием корпусных подходов. На материале поливариантного русско-французского корпуса [4] показано, что функции корпуса позволяют проводить контрастивные исследования на уровне двух лингвокультур.

Ключевые слова: корпус текстов, лексико-грамматическая форма, моноэквиваленция, полиэквиваленция, гиперэквиваленция.

E.M. Kovalenko, N.A. Kumpan, A.A. Ivanova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

CONTRASTIVE RESEARCH OF GRAMMAR WITH A HELP OF CORPUS-BASED METHODS ON THE MATERIAL OF THE POLIVARIANT RUSSIAN-FRENCH CORPUS

Abstract. The article concerns the possibility of conducting contrastive research of grammar using corpus-based approaches. With the help of the material of the polyvariant Russian-French corpus [4] it is shown that the functions of the corpus allow conducting contrastive research at the level of two linguocultures.

Key words: text corpus, lexico-grammatical form, monoequivalence, polyequivalence, hyperequivalence.

Корпусный подход к лингвистическим исследованиям до сих пор принимается учеными

неоднозначно, многие считают, что он представляет собой лишь область примеров для доказательства выдвинутых теорий. Например, Н. Хомский в интервью 2004 г. нелестно отозвался о корпусной лингвистике: «Corpus linguistics doesn't mean anything» [5, p. 97], полагая, что корпус – это большой объем данных, за которым можно только наблюдать, не решая при этом каких-либо познавательных задач. Однако корпусная лингвистика активно развивается, появляется все больше корпусов для различных языков, в том числе, параллельных, с помощью которых решаются разнообразные прикладные задачи в области современного языкознания.

В современной лингвистике существуют два направления сопоставительных исследований языков: сравнительное языкознание (компаративистика), в котором сравниваются только родственные языки, и сопоставительное языкознание (контрастивистика), в рамках которого родство не имеет значения. Рассмотрим возможности изучения контрастивной грамматики русского и французского языков на примере «Лингвистической базы данных функционально эквивалентных фрагментов на материале поливариантного русско-французского корпуса», разработчиками которого являются ведущие отечественные лингвисты [4].

Лингвистическая база данных (ЛингБД) была разработана на основе параллельного подкорпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ), включающего моно- и поливариантные параллельные тексты.

По утверждению создателей корпуса, актуальность проекта заключается в том, что была разработана методика и информационные технологии, обеспечивающие одновременное пополнения НКРЯ и создание ЛингБД с возможностью двуязычного лексико-грамматического поиска лексико-грамматических форм (ЛГФ) языков оригинала и перевода. Таким образом, в этом корпусе глагольные ЛГФ русских текстов и их функционально-эквивалентные фрагменты на французском сопоставлены по грамматическим параметрам и категориальной принадлежности языковой единицы (только глагольные ЛГФ).

Данная лингвистическая база представляет собой экспериментальный вариант новой технологии создания корпусно-ориентированных ЛингБД с возможностью двуязычного лексико-грамматического поиска моно- и полиэквиваленций. Отличие данного корпуса от параллельных заключается в том, что выравнивание происходит на уровне лексико-грамматических форм (ЛГФ), а не на уровне предложений. Такой принцип позволяет строить как моноэквиваленции, так и полиэквиваленции, что дает возможность рассматривать данную ЛингБД в качестве нового инструментария контрастивной лингвистики.

На данный момент корпус содержит три произведения: повесть Н.В. Гоголя «Нос», роман И.А. Гончарова «Обломов» (I часть), повесть Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича». Рассмотрим возможности корпуса на примере исследования некоторых различий лексико-синтаксической структуры высказывания на русском и французском языках.

Моноэквиваленции. Например, при построении высказывания для описания одного и того же фрагмента ситуации одно и то же действие может получать различные обозначения и формы выражения в двух языках (оригинал – перевод), даже при наличии сходных глаголов и конструкций (см. Табл. 1).

Таблица 1

Моноэквиваленции

№ МЭ	ЛГФ оригинала	Вид и доп. признаки ЛГФ оригинала	ЛГФ перевода	Вид и доп. признаки ЛГФ перевода
10245	я не могу вам сказать	Настоящее <Подчиненный инфинитив СВ> <Отрицание> <Диалогическая реплика>	<i>Il m'est impossible de vous l'expliquer</i>	présent <Подчиненный инфинитив> <Диалогическая реплика>
10271	ведь я вам не о пуделе делаю объявление	Настоящее <Модальный детерминант> <Диалогическая реплика>	<i>dans mon annonce [...] il ne s'agit pas de caniche,</i>	présent <Отрицание> <Диалогическая реплика>

В данном примере прослеживается не только использование другого глагола при наличии равнозначного во французском языке (*expliquer* – *объяснять* вместо *dire* – *сказать*), но и смена под-

лежащего. В русской конструкции используется отрицание, тогда как во французской безличная конструкция, которая переводится, как «невозможно», хотя и начинается с местоимения. Этот феномен объясняется российским лингвистом В.Г. Гаком следующим образом: исторически французский язык – это язык индивидуалистов, поэтому даже если и можно опустить подлежащее, этого не произойдет [3, с. 22-25]. Во втором примере также происходит смена подлежащего (дословный перевод: «в моем объявлении не говорится о пуделе»), хотя местоимение и присутствует, что можно объяснить как с точки зрения морфологии: во французском языке личная форма глагола (кроме инфинитива) всегда требует подлежащего, так и с точки зрения синтаксиса французского языка, в котором (в отличие от русского) строгий порядок слов (подлежащее – сказуемое) исключает возможность инверсии подлежащего.

Полиэквиваленции. В отличие от моноэквиваленций, когда рассматривается один базовый вариант параллельного перевода, полиэквиваленции – это несколько различных вариантов перевода. Следует обратить внимание на отличия в синтаксическом и лексическом строе полиэквиваленций (см. Табл. 2).

Таблица 2

Полиэквиваленции

№ ЛГФ ориг.	ЛГФ оригинала	Вид и доп. признаки ЛГФ оригинала	№ МЭ	ЛГФ перевода	Вид и доп. признаки ЛГФ перевода	Дополн. признаки моноэквив.
1255	Уж коли я ничего не делаю... –	Настоящее	587	Si moi je ne fais rien,	présent	
		<Модальный детерминант>			<Отрицание>	
		<Прочие виды придаточных>			<Прочие виды придаточных>	
		<Диалогическая реплика>	5918	Je ne fais rien!	<Диалогическая реплика>	Nota bene!
					présent	
					<Отрицание>	
					<Восклицательное предложение>	
					<Диалогическая реплика>	

«Коли» это устаревший союз, который вводит придаточное предложение условия (можно заменить на «если»). Таким образом, перевод уже не может быть дословным, т.к. во французском языке нет таких выражений. Автор произведения делает акцент на местоимении «я». Во французском языке есть несколько средств для смыслового выделения (будь то местоимение или существительное). Здесь наблюдается употребление «репризы», одной из форм сегментации предложения. Реприза – это синтаксическая конструкция с препозитивным тематическим сегментом, слово-тема из которого репрезентируется в следующем предложении местоимением: «*si moi je ne fais rien*» ах, если я ничего не делаю.

Второй вариант представлен восклицательным предложением, т.е. происходит переход из изъявительного наклонения в повелительное как еще одна форма смыслового выделения. Стоит отметить, что Лингвистическая база данных указывает на это изменение – *Nota bene*, что помогает без труда найти и изучить несоответствия оригинала и перевода.

Также необходимо обратить особое внимание на выражение коммуникативной категории времени в двух лингвокультурах. В.Г. Гак отмечает, что во французском языке настоящее время используется гораздо чаще, чем в русском, объясняя это культурой народа [2, с. 157-158], т.е. можно предположить, что для французов более значимым является настоящее время, чем для русских: «*Un de ces jours je t'appelle*» – Я тебе на днях позвоню (дословно – звоню). Однако в корпусе представлены примеры, которые опровергают это утверждение (см. Табл. 3).

Употребление настоящего времени во французском языке

№ ЛГФ ориг.	ЛГФ оригинала	Вид и доп. признаки ЛГФ оригинала	№ МЭ	ЛГФ перевода	Вид и доп. признаки ЛГФ перевода
1265	Это я к святой неделе убираю:	Настоящее <Диалогическая реплика>	592	Je range tout ça pour la Semaine sainte.	présent <Диалогическая реплика>
			5923	Ça, je les nettoierai à la Semaine sainte,	futur simple <Модальный детерминант> <Диалогическая реплика>
1269	и паутину снимаю...	Настоящее <Диалогическая реплика>	594	et j'enlève les toiles d'araignée.	présent <Диалогическая реплика>
			5925	et j'enlèverai les toiles d'araignée	futur simple <Диалогическая реплика>

Лексико-грамматическая форма 1265 переведена дословно в примере 592. Здесь употреблено настоящее время, а во втором примере уже используется простое будущее. Одним из случаев употребления данного времени является «предсказание, предположение, выражение планов на будущее». Данный феномен показывает, что использование настоящего времени в русском может быть переведено и будущим во французском (см. Табл. 4).

Таблица 4

«Предсказание, предположение, выражение планов на будущее»

№ ЛГФ ориг.	ЛГФ оригинала	Вид и доп. признаки ЛГФ оригинала	№ МЭ	ЛГФ перевода	Вид и доп. признаки ЛГФ перевода
13568	Общий хохот покрыл его голос	Прошедшее СВ	7248	Un rire général a recouvert sa voix.	passé composé
			9700	Un rire général couvre sa voix.	présent

Данный пример иллюстрирует существование такого феномена, как *présent historique* (или *présent de narration*) настоящее историческое время (или настоящее повествовательное) [1, с. 72-75]. Это время используется для придания образности, «живости» повествованию или описанию, делая читателя свидетелем событий. Поэтому лингвистическая база данных предлагает два варианта перевода (настоящее время и прошедшее).

Гиперэквиваленция. Данный вид эквиваленции представляет собой упорядоченную пару, в которой на первом месте находится некоторый базовый вид ЛГФ русского языка, а на втором – список базовых видов ЛГФ французского языка таких, что хотя бы одна ЛГФ каждого базового вида из этого списка образовала в ЛингБД моноэквиваленцию с русской ЛГФ базового вида (см. Табл. 5).

Статистические данные

Настоящее	Présent	102	64,15	2,16
	Imparfait	19	11,95	0,40
	Infinitif	15	9,43	0,32
	conditionnel présent	6	3,77	0,13
	subjonctif présent	4	2,52	0,08
	Substantif	4	2,52	0,08
	passé composé	3	1,89	0,06
	futur simple	2	1,26	0,04
	participe passé	1	0,63	0,02
	plus-que-parfait	1	0,63	0,02
	subjonctif imparfait	1	0,63	0,02
	Gérondif	1	0,63	0,02

В последних трех колонках приведены абсолютные и относительные частотности употребления моноэквивалентий, у которых в первой позиции стоит ЛГФ базового вида «настоящее время» русского языка. Одним из самых частых является перевод с настоящего времени русского языка на настоящее время французского языка, но стоит обратить внимание, что оригинал в настоящем времени можно перевести 12 разными способами.

Таким образом, поливариантный русско-французский корпус лингвистической базы данных функционально эквивалентных фрагментов позволяет проводить контрастные исследования для русского и французского языка на уровне не только различных языковых структур, способов построения знака, но и форм мышления и культуры двух народов, т.е. на уровне двух лингвокультур, что имеет особую ценность для практической деятельности лингвистов-переводчиков.

Литература

1. Аврамов Г.Г. Язык. Культура. Межкультурная коммуникация. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – 178 с.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология русского и французского языков. – М.: Просвещение, 1989. – 293 с.
3. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. – М., 1997. – 454 с.
4. Лингвистическая база данных функционально эквивалентных фрагментов на материале поливариантного русско-французского корпуса. – URL: http://a179.ipi.ac.ru/corpora_dynasty/main.aspx (дата обращения: 09.09.2017).
5. Andor J. The master and his performance: An interview with Noam Chomsky // Intercultural Pragmatics, 2004, 1–1, pp. 93-111.

УДК 81-11

М.С. Кондылева

МАОУ «Гимназия №76», г. Набережные Челны, Россия

НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПО ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В ОЛИМПИАДАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Иностраный язык – предмет изучения и в то же время важное средство общения и познания, способствующее социализации младшего школьника. Особенностью иностранного языка как учебного предмета является его открытость для использования содержания других предметов, что открывает широкие возможности для успешной подготовки участников предметных олимпиад.

Ключевые слова: методические приемы, межпредметные связи, иностранный язык, младшие школьники, подготовка к предметным олимпиадам.

M.S. Kondyleva

Gymnasium No.76, Naberezhnye Chelny, Russia

METHODS OF USING INTERDISCIPLINARY LINKS FOR TRAINING JUNIOR PUPILS TO PARTICIPATE IN ENGLISH OLYMPIADS

Abstract. Foreign language is a subject of study and at the same time an important means of communication and cognition, studying which the junior schoolchild expands his knowledge of the world around him, promotes the process of his socialization. The peculiarity of learning a foreign language as a subject is its openness for the use of content from other academic subjects. These features of the foreign language provide brilliant opportunities for the successful preparation of participants of subject Olympiads.

Key words: methodical device, intersubject links, foreign language, junior schoolchildren, training for subject Olympiads.

По мнению Л.С. Выготского «эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем изучение к раннему возрасту. Ребенок в раннем возрасте в отношении овладения языками имеет преимущество по сравнению с ребенком более зрелого возраста» [1, с. 144]. Очень важно строить работу с обучающимися, учитывая формат заданий и требований к их выполнению, которые встретятся обучающимся на олимпиадах.

Первый раздел – «Аудирование». В олимпиадах прошедших лет основными типами заданий были упражнения на установление структурно-смысловых связей и полное понимание прослушанного текста. Попытаемся воссоздать формат данных заданий в упражнении, в котором ученики должны определить флаг страны по описанию из аудиотекста. Полезность данного задания заключается в том, что помимо закрепления навыков прослушивания текста и установления структурно-смысловых связей услышанного ученики повторяют лексику по темам «Colours», “Country names”. В данном упражнении прослеживается чёткая межпредметная связь между такими предметами как география и английский, которые в совокупности вносят существенный вклад в формирование профессионально значимых навыков обучаемых. Основным психологическим условием возникновения и развития интереса к тому или иному учебному предмету является осознание жизненной полезности этого предмета, причем очень важно, чтобы учащиеся на личном опыте убедились в том, какую пользу на практике приносят полученные ими знания.

Возьмем тему “Flags of different countries”. [2; с. 4]



Listen to people talking about their country flags.

Guess the country by the description of its flag colours.

People	Food
1 _____	A Italy
2 _____	B Turkey
3 _____	C Peru
4 _____	D Portugal
5 _____	E Germany
6 _____	F Greece

For questions 1-6, write A-H.

Tapescript

1. My country's flag is red and white.
2. My country's flag is blue and white.
3. My country's flag is green, white and red.

4. My country's flag is black, red and yellow.
5. My country's flag is red and white.
6. My country's flag is green and red.

С самого начала работы над аудированием необходимо приучать детей следовать следующим рекомендациям:

- при аудировании необходимо вырабатывать умение не обращать внимания на слова, от которых не зависит понимание основного содержания. При этом следует помнить, что в аудиотексте основная мысль, как правило, выражена словами, синонимичными тем, которые использованы в тестовом вопросе;

- важно уметь рационально использовать для ответа и время звучания аудиозаписи, и паузы между прослушиваниями аудиотекстов;

- необходимо уметь выделять запрашиваемую информацию и игнорировать второстепенную;

- важно выборочно понимать необходимую информацию с опорой на языковую догадку, контекст.

Второй раздел – «Грамматика и лексика». Тренировочные задания мы строим по принципу Word order и Multiple choice. С самого начала работы над этим разделом необходимо приучить обучающихся уделять больше внимания вопросам сочетаемости лексических единиц. Их необходимо учить анализировать различия в значении и употреблении синонимов, а также обращать внимание на то, как грамматическая конструкция влияет на выбор лексической единицы, и видеть связь между лексикой и грамматикой. Важно также напомнить учащимся о роли культуры оформления работы на олимпиаде. Проиллюстрируем сказанное выше примерами заданий при изучении темы «Использование Present Simple в описании природных явлений и универсалий».

TASK 1 (5 points): Choose the correct spelling of a verb in the Present Simple Tense. For 1-5 write A B C. Example:

0 In winter the snow.....(fall) down the sky. fals falles falls	0	C
In spring it usually.....(rain) a lot. rains rain raines	1	
The ocean(wash) the coast. washis washes washes	2	
The leaves(fall) down the trees in autumn. fall falls falls	3	
Water quickly(freeze) when it is cold. freezeis freezes freezs	4	
When it rains every bird(fly) to its nest. flys flyes flies	5	

TASK 2 (5 points): Choose the right words and write them on the lines.

Springtime1. (be) a wonderful season. The warm sun ...2. (shine). Nature begins to awake. All the trees...3. (turn) green. Flowers ...4. (be) everywhere. The weather is fine almost all the time. It's not hot, that's why we ...5. (go) for a walk with great pleasure.

1. A am B is C are
2. A shine B shines C shins
3. A turn B turns C turnes
4. A be B is C are
5. A go B gos C goes

При выполнении данного упражнения учащимся следует еще раз напомнить о том, что при заполнении пропуска нужно вписывать только недостающую лексическую единицу, не повторяя слова, уже приведенные в предложении.

В настоящее время комплексный подход рассматривается в качестве важного методологического принципа, нацеливающего учителя на осуществление тесной взаимосвязи между всеми основными областями воспитательной деятельности в целях формирования целостной личности человека. В приведенном примере прослеживается тесная связь предметов «Окружающий мир» и «Английский язык», что является действенным стимулом коммуникативно-познавательной активности учащихся. Изучение реалий природного характера, сопряжённое с закреплением грамматических и орфографических навыков, увеличивает интерес к предмету, стимулирует учащихся к самостоятельной деятельности, использованию различных источников информации. Введение межпредметных связей в процесс обучения способствует совершенствованию знаний и умений учащихся во всех видах речевой и практической деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 2009. – 144 с.
2. Английский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. [К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.]. – 6-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 136 с.

УДК 372.881.111.1

Ю. М. Малый

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье речь идет о роли игры в процессе обучения иностранному языку в вузе. Детально продуманная и методически грамотно организованная игра облегчает прочное усвоение языкового материала и способствует его творческому использованию в речевом общении.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, обучение, общение, речевая деятельность, технология.

J.M. Malyj

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

GAME TECHNOLOGIES IN THE TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The present article considers the role of games in teaching a foreign language. A well planned and methodologically thought out game provides comprehensive acquisition of the material being studied and mastering efficient speaking skill.

Key words: game, game activity, teaching, communication, speech, educational technology.

Современная система образования переживает сложный процесс обновления. Ведущая цель преобразований – максимально приблизить обучение и воспитание к запросам времени, помочь раскрытию всех дарований личности, создать все условия для развития творческих способностей. Это значит, что в первую очередь должны решаться задачи совершенствования образования и воспитания будущего специалиста, формирование у него прочной системы знаний, творческого мышления. Решение этих проблем требует от психологии и педагогики систематических исследований разных сторон человеческого интеллекта и путей его развития в процессе обучения.

Одним из инновационных подходов развития обучения и воспитания является технологический подход. Современная школа как социально-педагогическая система, пройдя первую ступень модернизации обучения и воспитания (программы, учебники, учебные курсы), достигла второй ступени – ступени качественного перехода педагогического процесса на уровень технологии. Одним из инновационных направлений в развитии современной дидактики являются образовательные технологии [4, с. 4-5]. Важное место в образовательном процессе занимают игровые технологии. Они дают

возможность повысить у обучающихся интерес к учебным занятиям, позволяют усвоить большое количество информации, основанной на примерах конкретной деятельности, моделируемой в игре, помогают им принимать ответственные решения в сложных ситуациях общения. Эти технологии легко воспринимаются, их можно применять практически при обучении любому учебному предмету.

Наиболее активно игровые технологии используются на занятиях по иностранному языку. Это объясняется спецификой данного предмета, главная цель которого – обучение языку как средству общения. Игра помогает обеспечить взаимное общение всех участников и мотивирует речевую деятельность с учетом психолого-педагогической природы, потребностей и интересов обучающихся.

Использование игровых форм занятий ведет к повышению творческого потенциала обучающихся и, таким образом, к более глубокому, осмысленному усвоению учебной дисциплины. Изучаемый материал делается лично значимым для обучающихся, формируется отношение к материалу, а игра стимулирует творческое мышление, создает повышенную мотивацию к учению, формирует коммуникативные качества [1, с. 132-133].

В вузе игра должна представлять собой самостоятельную познавательную деятельность студента в рамках конкретных правил и условий, направленную на поиск, обработку и усвоение учебной информации для принятия решений в проблемной ситуации. Обеспечивая динамичность и продуктивность мышления, оперативность памяти в процессе умственной и познавательной деятельности, она становится средством интеллектуального развития. В данном случае интересен зарубежный опыт использования игры, в том числе и в системе высшей школы.

Используя игру на учебных занятиях, преподаватель формирует и развивает у обучающихся навыки и умения находить необходимую информацию, преобразовывать ее, вырабатывать на ее основе планы и решения, как в стереотипных, так и нестереотипных ситуациях.

Опыт, накопленный некоторыми вузами нашей страны за последние годы, показывает, что студенты проявляют к играм повышенный интерес, так как в ходе игры создаются условия, способствующие развитию их творческих способностей и активности. Кроме того, необычность формы проведения занятий, её нешаблонный, нестандартный характер способствуют поддержанию интереса к изучаемому предмету.

Известно, что игра всегда являлась и является одним из наиболее эффективных, гибких и универсальных приемов обучения. Она призвана активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, приближенным к тем условиям, какие могут встретиться при естественной ситуации общения. Поэтому учебная игра становится последним, переходным этапом, соединяющим учебный процесс с реальной жизнью (практикой). Далее следует реальная практика общения [2, с. 31]. В качестве примера можно использовать игровые ситуации «На приеме у врача», «В кафе», «В магазине». В данном случае игра создает возможность робким, не уверенным в себе обучающимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности, облегчает контакты обучающихся друг с другом и преподавателем. Кроме того, игра создает условия равенства в речевом партнерстве и сотрудничестве, подготавливает обучающихся к решению реальных проблем, формированию их познавательных интересов и осознанному освоению иностранного языка.

Говоря о положительном влиянии игры на развитие личности обучающегося, об ее роли на занятиях по иностранному языку, нельзя забывать, что успех в достижении результатов будет зависеть от следующих факторов: содержания учебной информации и соответствия его учебным целям и задачам, а также интересам и потребностям обучения; релевантности, качества, момента введения в учебный процесс, индивидуальных и возрастных особенностей учебной группы и уровня обученности отдельных ее участников; степени сложности изучаемого материала; мастерства учителя, его компетенции, квалификации, знания своих воспитанников и умения управлять учебным процессом, а также его индивидуальных особенностей и личностных характеристик [3, с. 134].

Вышеназванные факторы всего лишь указывают причины неудач, которые могут обнаруживаться в учебном процессе, ориентируют преподавателя на вдумчивый и творческий подход к изучению и применению игр на занятиях, но никак не умаляют их роли как средства повышения эффективности обучения иностранному языку. Большую значимость в этой связи приобретает умение учителя установить контакт с обучающимися, создать благоприятную, доброжелательную атмосферу на занятии, организовать работу таким образом, чтобы они могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать обрабатываемый языковой материал. При этом следует помнить, что игра на занятиях иностранного языка не просто коллективное развлечение, а способ достижения поставленных задач обучения. Поэтому преподаватель, использующий на занятии игру, должен:

1. ясно представлять себе, с какой целью он использует данную игру, какой языковой материал обрабатывается на данном занятии;
2. четко сформулировать игровые ситуации, которые не следует повторять, каждая из них должна нести в себе элемент новизны;

3. объяснить правила игры, рассказать о том, что получится в результате, тем самым, вызвать у обучаемых положительные эмоции, интерес, стремление как можно быстрее включиться в игру;
4. постоянно пополнять перечень игр, изучать накопленный опыт их применения в системе обучения нашей страны и за рубежом.

Кроме того, всестороннее исследование игры как средства формирования и развития коммуникативных умений обучаемых, анализ литературы позволяют сделать вывод, что учебная игра представляет собой средство оптимизации учебного процесса в целом и интеллектуальной активности в частности. Эффективность формирования и развития коммуникативных умений по иностранному языку во многом зависит от целесообразности использования их на занятии, направленности их содержания на решение задач, связанных с овладением иностранным языком, последовательности использования различных видов игры в рамках традиционного обучения. Существует прямая зависимость между системой применения учебных игр и ускорением процесса формирования и развития умений, активностью обучаемых на занятии. Поэтому методически грамотное применение игр делает процесс обучения более интенсивным по сравнению с традиционной системой обучения.

Однако хотелось бы подчеркнуть, что игра – это лишь оболочка, форма, содержанием и назначением которой должно быть учение, в нашем случае – овладение видами речевой деятельности как средствами общения.

Литература

1. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 192 с.
2. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
3. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. Методическое пособие: Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб: КАРО, 2001. – С. 111-119
4. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 285 с.

УДК 82-2

Ф.Х. Миннуллина

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, Россия

ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ДРАМАХ З.ХАКИМА (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС «ТАИНСТВЕННАЯ ДЕВУШКА» И «СЛУЧАЙНАЯ ВСТРЕЧА»)

***Аннотация.** Статья посвящена изучению драм З. Хакима «Тайнственная девушка» и «Случайная встреча». В пьесах жизненные противоречия раскрываются сквозь сложные формы связей личности с жизнью.*

***Ключевые слова:** драма, З. Хаким, конфликт, герой, противоречия, пьеса.*

F.Kh. Minnullina

G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia

THE REFLECTION OF LIFE CONTRADICTIONS IN Z. KHAKIM'S DRAMAS (ON THE EXAMPLE OF HIS PLAYS "THE MYSTERIOUS GIRL" AND "ACCIDENTAL MEETING")

***Abstract:** The article is devoted to the study of Z. Khakim's dramas. In the plays "The Mysterious Girl" and "Accidental Meeting", life contradictions are revealed through complex forms of personality's connections with life.*

***Key words:** drama, Z. Khakim, conflict, character, contradictions, play.*

ХӘКИМ ДРАМАЛАРЫНДА ЗАМАН КАРШЫЛЫГЫ («СӘЕР КЫЗ», «ОЧРАКЛЫ ОЧРАШУ» ПЬЕСАЛАРЫ МИСАЛЫНДА)

XX йөз ахырында башланып киткән ижтимагый-сәяси үзгәрешләр әдәбиятка яңадан-яңа тема һәм проблемалар алып килә. Шуларга бәйле рәвештә, соңгы елларда ижәт ителгән драма эсәрләре образлар системасы, идея-эстетик үзенчәлекләре ягыннан берникадәр үзгәреш кичерә. XX гасырның икенче яртысында туган яңалыклар XXI йөз башы татар драматургиясендә дә дәвам итә. Әлеге яңалыклар тема-жанрлар төрлелегендә дә, сурәтләү формаларында да чагылыш таба. Сәхнә әдәбиятындагы сыйфат үзгәрешләре Т Миңнуллин, Р Хәмид, Ф Бәйрәмова, Ю Сафиуллин, З Хәким, Г Каюмов, Д Салихов, Р Сәгъди, М Гыйләжәв, Р Зәйдулла, һ.б. ижәты белән бәйле. Жәмгыятьтәге үзгәрешләр нәтижәсендә сәхнә әдәбиятында күзәтелгән яңалыкларның берсе – тематик төрлелек. Мәсәлән, татар драматургиясенең күренекле вәкилләреннән берсе булган З. Хәким пьесаларында төрле характердагы изүләргә каршы көрәш, протест, ягъни оппозицион караш ачык булып күзгә ташлана. Эдипнең яңа форма, стиль, образлар системасы белән аерылып торган «Су төбөндә сөйгәнем», «Кишер басуы», «Күрәзәчә», «Шайтан куентыгы», «Чапты атым Казанга», «Телсез күкә», «Бит», «Гасыр моңы» кебек эсәрләрендә сүз тоталитар система турында гына түгел, ә яшәешездә чәчәк аткан мәрхәмәтсезлек, кеше шәхесен изгән бюрократик идарәчеләр хакында да бара. Драматургның «Сәер кыз», «Очраклы очрашу» драмалары да фәлсәфи-интеллектуаль характерда.

Пьесаларда әхлакый кыйммәтләрнең кимүе, яшәешкә эчкечелек, әхлакый тотнаксызлык, күңел катылыгы һ.б. тискәре сыйфатларның үтеп керүе тасвирлана. Аларда геройлар язмышы тирән конфликтлы драматик вакыйгалар аша яктыртыла. Жәмгыятьтә шәхеснең роле билгеләнә, кешелеклелек кыйммәтләре, бәхет төшенчәсен ни рәвешле аңлаулары, яшәү мәгънәсе нидән гыйбарәт булуы чагылыш таба. Тормыш-яшәештәге үзгәрешләр, аеруча яшьләрнең эш-гамәлендә һәм характер сыйфатларында чагыла. «Очраклы очрашу» драмасының үзәгендә, мәсәлән, кеше һәм жәмгыять каршылыгы әхлакый проблемалар белән тыгыз бәйләнештә гәүдәләндерелә. Авторны яшь буынның үзара һәм шул ук вакытта олыларга карата булган мөнәсәбәтләре, дуслык, мэхәббәт, гаилә кору, жәмгыятьтә үз урыннарын, шәхси бәхетен табу мәсьәләләре кызыксындыра. Драматургны яшәешкә, яшьләр арасына үтеп кергән наркотик кебек куркынычның, эчкечелек, әхлаксызлык кебек яман гадәтләрнең артуы борчый. Пьесаның төп герое Ләйләнең һәр сүзе, гамәлләре, мэхәббәт, гаилә мәсьәләсенә карата булган уй-фикерләре, теләкләре автор фикерен тирәнәйтә. Медицина университетына яңа гына укырга кереп эшкә урнашкан, саф мэхәббәт, бәхетле гаилә турында хыялланган кыз, үз мәнфәгатьләрен генә кайгырткан, наркотикларга бирелгән Алмаз тарафыннан алдануына карамастан, кешеләргә булган ышанычын югалтмый. Өмет-хыяллары чөлпәрәмә килгән Ләйлә бу катлаулы, “аяусыз” тормышта яңа сукмак таба – тормыш мәгънәсен башкаларга файдалы булуда күрә. Бәхетле яшәү, тормыш кыенлыктарын жинү өчен парлы булу, кем беләндер үзара аңлашып, бер-береңә ярдәмләшеп, иңне-иңгә куеп янәшә бару кирәк, ә яшәештә ике капма-каршы чик бар: матурлык һәм файда, мэхәббәт һәм хыянәт, өмет һәм чарасызлык, ышаныч һәм ялгызлык. Беренче урынга автор мэхәббәтне чыгара. Авылдан килеп үз көнен үзе күргән, саф күңелле Илсур Ләйләне чын күңелдән якын итә, ярата. Яшь парлар бер теләк, бер омтылыш белән яшиләр: алар бәхетле булырга теләләр. Димәк, пьесаның геройлары өчен бәхет – ул уңайлы йорт, дус гаилә, яраткан эш һәм *иң кадерле кешеләренә ярату, алар белән бергә булу*. Әйтергә кирәк, Алмаз образы ярдәмдә автор мэхәббәткә, дуслыкка жавапсыз карау, наркомания, эчкечелек кебек тискәре күренешләргә каршы тора алмауның зур югалтуларга, ялгызлыкка, бәхетсезлеккә китерүен күрсәтә. Алмазның рухи түбәнлеккә төшүе, соңыннан үз-үзен һәм тормыштагы урынын аңларга омтылуы, тугры юлга басуы психологик яктан уңышлы мотивлаштырыла. Герой эволюциясе хис-кичерешләрен, эш-гамәлләрнең каршылыктары аша бирелә. Гомумән, З. Хәким ижәтында милләтнең киләчәге булган яшьләр мәсьәләсе зур урын алып тора. Мәсәлән, «Очраклы очрашу» драмасында сурәтләнгән Әлфидә образы аша драматург яшьләр арасында кин таралган әхлаксыз күренешләрен артуын, «саф» мэхәббәтнең «ирекле» мэхәббәткә алмашынуын тасвирлый. Кыз үзенең бу адымын жәмгыятьтәге тәртипләр, тормыш кыенлыгы, дөньядагы гадәлсезлекләр белән бәйле булуын асызыклай. Күренә ки, драмада яшь буынның ике тибә аерылып чыга. Бер төркем әхлакый кыйммәтләргә саклап яшәргә омтылучы геройлар итеп сурәтләнә (Ләйлә, Илсур), икенче төркем яшәү мәгънәсен соңлап аңлаган, тормыш баткагына чумган, ялгыш юлдан киткән геройларны үз эченә ала (Алмаз, Әлфидә). Драматург шәхес ялгызлыгын, аның чынбарлык белән трагик каршылыгын Алмазның әнисе Нурдидә аша да күрсәтә. Ләйләнең «Бик ялгыз кеше син, якын кешеләр белән аралашу жылысы житми сиңа», - дип әйтүе шуны раслый [2, с.351]. Ике бала үстөрөп, аларны чын кеше итә алмадым дип борчылаана. Аның эчке дөньясы драматик хисләр белән тулы. Шуңа да карамастан, ана балаларына булган ышанычын югалтмый. Автор Нурдидәнең олы улы Флүсенең айлар бусе әнисенә шалтыратмавы, туган йортына фатир бүлешергә генә кайтулары аша игътибарын кешелексезлек, шәфкатьсезлек, рухи ярлылык мәсьәләсенә юнәлтә. Буыннар арасындагы аңлашылмаучанлык, хаклыкны табарга тырышу әхлак призмасы аша үткәрелә.

Реалистич сюжет сызыгы күп каршылыклар ярдәмендә жәмгыятьтәге бик күп проблемаларны ача: битарафлык, комсызлык (Флүс, Алмаз), эчкечелек (Алмаз), азгынлык (Әлфидә, Алмаз). Жыеп айткәндә, әдип бер гаилә эчендәге катлаулы мөнәсәбәтләрне сурәтләп, чорның гаять каршылыклы якларын ача. Рухи һәм матди кыйммәтләргә мөнәсәбәт характерларның асылын билгели. Яшьлек, мэхәббәт, намус кебек мөһим мәсьәләләр З. Хәкимнең «Сәер кыз» драмасында да күтәрелә. Ул «... интеллектуаль этәлекле әсәр булып тора һәм анда сәнгатьнең асылы, тормыштагы әһәмияте, сәнгать кешеләре турында житди бәхәс бара» [1]. Яшь кыз Дилбәрнең авыл клубын бизәргә килгән рәссам Мөхтәр белән сәнгатьтәге матурлык турындагы бәхәсе тормыштагы, яшәштәге матурлык дәрәжәсенә үсә. Мөхтәр үзен матурлык тудыручы, шуңа күрә дә үз эшен кешеләргә кирәк дип саный. Рәссам фикеренчә, матурлыкны күрә белү кешенең күнелебелән бәйлә. Тик «ижат, сәнгать, матурлык төшенчәләре кеше шәхәсе белән бәйлә, ә кешенең исә матур әйберне үзенеке генә итәсе килә» [1]. Дилбәр белән Әсәд, Рания белән Әүхәд арасындагы шәхси мөнәсәбәтләр дә шуны раслый. Раниянең мәсәлән, эшмәкәр Әүхәдтән аерылуында төп сәбәп – ирнең хатынын үз шәхси милкә итеп санавында. Армиядән отпускка кайткан, Дилбәрне яратып йөргән Әсәд тә кызны вәгъдәсендә тормауда, аны рәссам Мөхтәр белән аралашуда, хыянәт итүдә гаепли, гомумән, үз-үзен тотышы, кызга шәхси милкә итеп каравы белән үзенең түбән жанлы, тупас, тәрбиясезкеше булуын күрсәтә. З. Хәким үзенең геройларын “жиде юл” чатына алып килә һәм шул урында ул аларның кешелек сыйфатларын сыный һәм бу критерийлар шактый ук катгый булып чыга. Аның карашынча, башкаларны санламыйча, гел үзенең генә кайгыртудан килгән **бәхет**- хурлык тәнкыйтьләнергә тиеш. Драматург Рания белән Әүхәд, Дилбәр белән Әсәд образлары аша бик мөһим бер проблеманы ачыклай: бәхетле булу өчен «пар канат» булу гына житми, гаилә тормышын уңышлы кора белү, бер-береңне хөрмәт итеп, аңлап яшәү дә кирәк. Моның өчен жәмгыятьтә сәламәт эхлакый кануннар, кешелекле принциплар яшәргә тиеш. Дилбәр, Рания образлары ярдәмендә авторның мэхәббәт концепциясендә ярату, шатлык, бәхет белән бергә, борчу китерүе турындагы фикере яңгырап кына калмый, ә сонгысының вакыйга-күренешләрдә өстенлек итүе дә билгеләнә.

Драмада Дилбәр хыял белән яшәүче, тормышта бәхетен табарга омтылган авыл кызы буларак сурәтләнә. Күренә ки, Дилбәр башкаларга охшамаган матурлык эзләүче, сизгер, нечкә күңелле кеше. Шуңа күрә дә кешеләр аны «сәер», үзгә буларак бәялиләр. Яшәштә матурлыкны гына күрәргә теләгән кызны эхлакый-социаль проблемалар борчий. Кыз үзенең хыял-омтылышлары белән шәхес ирегән яклый. Табигать һәм сәнгать матурлыгын күрә белүче бу герой кешеләр арасындагы эхлаксызлыкны, гаделсезлекне, вәемсызлыкны кага. Рания белән Дилбәрнең бүгенге яшәшкә, жәмгыятькә бәяләре, уй-фикерләре тирән мәгънәгә ия. Алар фикеренчә, хезмәт, намус, батырлык, дуслык, тугрылык кебек сыйфатлар гына кешене чын кеше итеп таныта. Бу бәйләнеш – аларның яшәү мәгънәсе, эчке дөньяларының матурлыгы, сафлыгы.

Жыеп айткәндә, З. Хәким «Сәер кыз», «Очраклы очрашу» драмаларында яшьләрнең хис-кичерешләрен бәяләү аша яшәү мәгънәсе турындагы бәхәснә үстәрә. Әсәрләрдә **бәхет** исә кешенең жиһандагы яшәеш, тормыш фәлсәфәсе белән тыгыз бәйләнештә торуын ассызыклай. Заман кешеләренең яшәү рәвешенә, уй-хыялларына, эхлакый сыйфатларына, рухи дөньяларындагы үзгәрешләргә игътибар итә. Төп сюжет сызыгындагы каршылык ачыклануга, яшәешнең бер кануны укучыга мәгълүм була: кешеләртөрле — кайберәүләр үз фәйдасы өчен яши, ә кемнәрдер матурлык эзләп, жәмгыятьтәге көнитеш тәртипләрен кабул итмичә, каршылыкка керә.

Әдәбият

1. Закиржанов Ә.М. Эзләнү юлында (Зөлфәт Хәкимнең соңгы еллар ижатына бер караш) // kpfu.ru/staff_files/F1386649134/3 Хәким.doc (дата обращения: 25. 09. 2017).
2. Хәким З. Кайда син, Атилла? – Казан: Татар. кит. нәшр., 2013. – 431 б.

УДК 811.1/8

О.А. Морозова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИИ НЕКОДИФИЦИРОВАННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

Аннотация. В статье излагаются основные проблемы составления словарей неcodифицированной составляющей нефтяного профессионального языка. Лексикографы не оказывают достаточного внимания

некодифицированной части профессиональных подязыков и социолектов. Это происходит по ряду причин, а именно: сложности фиксации единиц; отсутствие системности, которой обладают термины; стилистической сниженности.

Ключевые слова: лексикография, подязык, фиксация языковой единицы, профессиональный словарь, межкультурная профессиональная коммуникация.

O.A. Morozova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LEXICOGRAPHICAL PROBLEMS OF UNCODIFIED SUBLANGUAGE FIXATION

Abstract. *The Article outlines the main problems of uncodified professional language units' fixation. Lexicographers don't pay special attention to uncodified professional languages. It happens according to the variety of reasons, namely: complexity of units' fixation, absence of systemacy that terms possess and because of stylistic decrease in value.*

Key words: *lexicography, sublanguage, language units' fixation, professional dictionary, multicultural professional communication.*

Специфика фиксации языковой единицы в профессиональном словаре сложна и многообразна. Следует исходить из следующих положений.

Одним из самых важных аспектов изучения межкультурной профессиональной коммуникации является исследование зависимости ее эффективности от степени овладения субъектами коммуникации коммуникативной компетентностью, что предполагает владение не только кодифицированной, но и некодифицированной частью профессионального языка [2].

Исследователи не регистрируют ненормативные единицы, не оказывают достаточного внимания некодифицированной части профессиональных подязыков и социолектов по ряду причин, а именно: 1) сложность фиксации единиц; 2) отсутствие системности, которой обладают термины; 3) динамичность форм и значений составляющих профессионального некодифицированного тезауруса; 4) размытость значений единиц; 5) стилистическая сниженность, граничащая с обесцененностью [1, с. 59].

Словарь профессионально-нефтяного подязыка демонстрирует состав некодифицированного варианта нефтяного языка, используемого нефтяниками США в неофициальном общении, а также архаизмы и историзмы, употреблявшиеся на буровых станциях, информирует о семантических, структурных и грамматических особенностях и возможностях языковой единицы – леммы, дает этимологические и культурно-исторические сведения о лексикографируемой единице и, наконец, иллюстрирует реальное употребление ее в языке и речи. В связи с этим словарь выполняет несколько социально-значимых функций: информативную, коммуникативную и нормативную, не являясь энциклопедическим, не предоставляет сведений по отдельным сферам нефтяного дела.

Все единицы, имеющие соотношенность с тематикой бурения и функционирующие в английском языке, в зависимости от сферы употребления можно разделить на: 1) «нефтяные», функционирующие только или преимущественно в профессиональном нефтяном подязыке; например, **blow out**, сущ. выброс, accidental escape of oil and gas from a well during the drilling stage; б) депрофессионализмы, единицы «нефтяного» происхождения, значение которых не имеет параллелей в терминосфере соответствующего вида деятельности. Например, **buddy system**, работа в паре (метод обучения без отрыва от производства, при котором новичок работает в паре с опытным специалистом); **bubba**, сущ. самый сильный бурильщик в бригаде; 2) «интерпрофессионализмы», принятые и используемые в других профессиональных подязыках, происхождение которых установить в настоящее время не представляется возможным: **in commission**, нефт. в исправности; в готовности; **out of commission**, нефт. в неисправном состоянии; вышедший из строя; непригодный к эксплуатации. Таким образом, основными принципами организации профессионального словаря считаем этимологический, тематический, функциональный.

Большая часть единиц образована от слов американского варианта английского языка или американских нефтяных терминов. Например, **drillmaster**, сущ. 1. (НБАРС) амер. воен. инструктор по строевой подготовке; 2. разведочный станок; 3. буровой мастер; **to recover fish**, поднимать оставленный в скважине инструмент; **holer**, сущ. бурильщик; забойщик

В структуре словарной статьи выделяется восемь зон: заголовочное слово, грамматическая зона, зона шифров, функционально-стилистическая зона, зона значения, зона контекстов, фразеология, зона

комментариев [3]. Принадлежность слова к тому или иному грамматическому разряду (части речи) обозначается непосредственно пометами: гл., прил., числ., прич., межд., суц. (см. Список условных сокращений). Например, **network**, суц. сейсмическая сеть; **hole-in**, гл. забуривать скважину; **to carry a wet hole**, шутл. бурить сухую скважину (в которой приток воды не закрыт); **monkey (-) board**, насм. площадка для верхового рабочего.

Значение слов и словосочетаний в Словаре раскрываются в кратком определении, необходимом для их понимания и употребления. Например, **case**, суц. 1. кожух; обшивка; оболочка; чехол; 2. корпус; 3. цементированный слой; **case**, гл. крепить (ствол скважины) обсадными трубами; **casing**, суц. 1. обшивка; оболочка, обивка; опалубка • **cover**; 2. обсадные трубы; ◊ **to case in**, обсаживать (трубы); ◊ **to case off**, 1. крепить (ствол скважины) обсадными трубами; 2. закрывать (воду) трубами; перекрывать трубами (водоносный горизонт, зону обрушения); изолировать; **wild cat**, разведочная скважина; поисковая скважина (на малоисследованной площади).

Вслед за толкованием значения слова или словосочетания в кавычках помещается одна или чаще две иллюстрации использования единицы в нефтяном языке. Например, **driller**, суц. 1. бурильщик; 2. буровой мастер". *Then the driller is above the derrickman--he operates the equipment and monitors everything that's going on*". By Ben Sandmel, *Roughnecks On A Drilling Rig*.

После толкования значений, иллюстраций использования однословных жаргонизмов, а также после производных слов в гнезде за знаком ◊ помещаются фразеологические единицы, общее значение которых не определяется непосредственно значением данного слова. Такие устойчивые единицы сопровождаются особым толкованием и пометами, например, **drive**, гл. 1. забивать (трубы ударной бабой при проходке наносов); 2. проходить (горизонтальную выработку) ◊ **to drive a borehole**, бурить скважину; ◊ **to drive a well**, проходить скважину; ◊ **drive shaft** 1. приводной вал; 2. ведущий вал; **fish¹**, суц. 1. оставленный в скважине предмет; 2. часть инструмента, упавшего в скважину ◊ **to recover fish**, поднимать оставленный в скважине инструмент; **fever**, суц. лихорадка ◊ **channel fever**, LA радость и возбуждение на буровой накануне смены вахты • «*An expression popular on Louisiana rigs is «channel fever,» which describes the excitement which prevails the night before a crew change, when everyone is about to go home*». Sandmel B. *Roughnecks On A Drilling Rig* [4].

Литература

1. Гак В.Г. Двухязычный словарь активного типа //Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН, Ин-т русского языка, 1995. – С.53-62.
2. Солнышкина М.И., Морозова О.А. Состав и микроструктура словаря профессионально-го жаргона (на материале Словаря русского профессионального нефтяного жаргона) //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева: Гуманитарные науки, Красноярск: КГПУ, 2005. – С.27 – 31.
3. Морозова О.А. Проницаемость лексических систем социальных вариантов речи и их взаимовлияние (на материале русского варианта профессионального нефтяного подъязыка) // Язык и методика его преподавания. – Казань: КГУ, 2006.
4. Морозова О.А. Специфика межъязыковой асимметрии при категоризации артефактов, лиц и действий в профессиональных языках (на материале лексики русского и английского вариантов профессионального нефтяного подъязыка) Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань: Татарский гос. Гуманитарно-педагогический университет, 2006. – 24 с.

УДК 81-26

Г.Р. Мугтасимова

Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ С ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ

Аннотация. В статье проанализирована специфика перевода реалий с татарского языка на турецкий на материале произведения Рабита Батуллы «Алыт батыр мажаралары (Каһарманнар кыйссасы)». В исследовании рассматриваются особенности передачи этнографических реалий. Выявлены приемы и способы перевода. Затрагиваются проблемы, с которыми можно столкнуться при переводе реалий.

Ключевые слова: реалия, перевод, татарский язык, турецкий язык, Рабит Батулла.

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ETHNOGRAPHIC REALITIES FROM TATAR LANGUAGE TO TURKISH

Abstract. The article analyzes the specifics of the transfer of reality from the Tatar language to Turkish on the material of works of Rabit Batulla “Alip-Batir majaralari (Kaharmannar kissasi)”. The study addresses the transmission characteristics of the ethnographic realities. The methods and ways of translation are revealed. It describes the problems one can encounter when translating realities.

Key words: realia, translation, Tatar language, Turkish language, Rabit Batulla.

Статья посвящена рассмотрению одной из актуальных проблем татарского переводоведения – исследование реалий и способов их перевода с татарского на турецкий. Следует отметить, что данным языковым единицам уделено достаточно внимания как отечественными, так и зарубежными исследователями. Мы видим актуальность данной темы в том, что в настоящее время вопрос о природе, типах реалий и способах их перевода с татарского на турецкий является открытым. Вместе с тем, роль слов-реалий в процессе межкультурной коммуникации достаточно важна.

Для каждого переводчика абсолютно необходимы широкие, энциклопедические знания культурологического и страноведческого характера, которые позволяют адекватно передавать при переводе реалии той картины мира, которая исторически сложилась у языкового коллектива оригинала.

В статье исследуются лексические единицы, содержащие фоновую информацию, которые встречаются в произведении Рабита Батуллы «Алып батыр мажаралары (Кахарманнар кыйссасы)» [1]. Рабит Батулла в своих произведениях уделяет особое внимание этнографическим реалиям. Это и понятно: в каждом сочинении отображается повседневная жизнь татарского народа, его культура, обычаи. В произведении наиболее многочисленными являются фразеологизмы, пословицы и поговорки. Они помогают представить время и события данного периода. Национально-культурное значение таких языковых единиц, встречающихся в этом произведении, позволяет проникнуть в культуру татар, в их фоновые знания.

Перевод произведения Рабита Батуллы «Алып батыр мажаралары (Кахарманнар кыйссасы)» на турецкий язык осуществил турецкий писатель, переводчик Фатих Кутлу [2].

Выделяя типологию, мы опирались на классификацию С. Влахова и С. Флорина [3]. Были выделены следующие этнографические реалии: быт и другие. Рассматривая реалии, относящиеся к быту, мы видим, как жили люди в то время, что они ели, что носили, куда ходили, какими предметами пользовались. Это помогает нам не только узнать об этом, но и окунуться в ту эпоху. Например, керэн катыштырган эче торма боламыгы – пюре из редьки с хреном. Данная реалия описывает повседневную жизнь народа.

Әнисе ниләр генә кыланып карамады:
Чупайның ике бармагын тозга манчып та,
борыч ышкып та, керэн катыштырган эче торма
боламыгына тыгып та карады.

Annese bunun için neler yapmadı ki Çupay'ın iki
parmağını kah tuza beledi: kah bibere bandırdı:
kah *acırgaya* buladı, ama Çupay parmağını
emmekten vazgeçmedi.

На турецкий язык эти слова переведены одним слов. *Acırga* – это хрен. Значит, слово с национально-культурной семантикой использовано не совсем правильно.

При работе Фатих Кутлу прибегает и описательному переводу. Описательный, или как его еще называют, объяснительный перевод, используют в случае отсутствия других средств выразить значение реалии. Например,

Башка берүсе кузгалаклар, төрле үләннәр
өзеп килде дә юып шулпага төшерде.

Bir diğeri kuzukulağı, çeşitli otlar toplayıp getirdi ve
yıkayıp *et suyuna* attı.

Шулпадан соң кие сөт белән ясалган каты
чэй, чәйдән соң салкын кымыз эчерттеләр.

Et suyunun üstüne demi bol sütlü çay, çaydan sonra
buz gibi kimiz verdiler.

Слово шулпа переведен как *et suyu* (вода с мясом). Таким образом, этот способ очень удобный, он помогает турецкому читателю максимально точно понять семантику безэквивалентной лексики татарского языка.

Рассмотрим еще одно предложение:

Атасы Мортыш:
- Йөрмә! Анда сица ни калган?! – дигәч,
Нәүмизә һичсүзсез бүлмәчкә кереп китте.

Babası Mortaş:
- Gitme oraya! Ne işin var orda senin! Deyince
Nevmide hiç itiraz etmeden *odasına* çekilmişti.

В этом предложении представлена реальия бүлмәч. Бүлмәч – это пространство между печью и стеной в доме, где проживают татары. На турецкий переведен как *oda* (комната). На наш взгляд, лучше всего здесь использовать описательный способ, поскольку именно он позволяет передать смысл реалии, хотя и теряет национально-культурную специфику.

Следующая реальия, которая была нами выявлена в данном произведении – это кияү мунчасы.

Шуның өчен дә бит ата-бабаларыбыз кияү
мунчасы эзерләгәннәр.

Bu yüzden zaten atalarımız *damat munçası*
hazırlamışlar.

Как видно из примера, использован прием, называемый полукулькой, то есть в калькировании

одной составной части реалии, в то время как другая часть реалии передается при помощи транслитерации. Данную трансформацию А.Д. Швейцер называет интергипонимическим способом перевода реалии. Интергипонимический перевод — это «замена одного видового понятия другим в рамках единого родового понятия» [4, с. 154].

При транслитерации переводчики используют комментарии, поскольку единица, не известная читателю, должна быть объяснена каким-либо способом. Например,

Сарайга кергәнче, Алып Бәргәнне бик матур
бер ханәкага урнаштырдылар.

Saraya gitmeden önce Ap Bergen'i şahane bir
hanekaya yerleştirdeler.

Так как слово ханәка не известно татарам, Рабит Батулла объясняет эту лексему так – «дәрвишләрнең тора торган урыны», то есть место жительства дервишей. А Ф. Кутлу это переводит таким образом: «Haneka: Yolcular için hazırlanmış mekan» (место, приготовленное для путников). Лексическая трансформация, использованная Ф. Кутлу приводит к искажению смысла произведения.

Таким образом, адекватный подход к передаче реалий очень важен для переводчика, так как эти слова имеют специфическую коннотацию. Предметные реалии наиболее полно отражают национальное своеобразие культуры татарского народа. В результате проведенного анализа мы смогли определить, как необоснованная передача реалии на турецкий язык либо ее опущение могут привести к искажению намерений автора. И, наоборот, каким образом удачный перевод данной лексической единицы обогащает язык перевода и приближает его к оригиналу, расширяя, таким образом, знания реципиента перевода.

Литература

1. Батулла Р. Елантау: әкиятләр, мажаралы хикәяләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2005. – 535 б.
2. Vatulla R. Gehgaver Alp'in kahramanlıkları. – Ankara: Bengü, 2013. – 178 ş.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Изд. 3е, испр. и доп. – М., 2006. – 448 с.
4. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

УДК 81'42

М.А. Назмутдинова, Р.Г. Гатин

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ТИПЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТАХ ИМИДЖЕВОЙ РЕКЛАМЫ (НА ПРИМЕРЕ ГРУЗОВЫХ ФУРГОНОВ)

Аннотация. В данной статье речь идет об эмоциональном воздействии предложений на человека и о возможностях их использования в рекламных текстах на грузовых фургонах. Анализ примеров позволил выявить наиболее часто употребляемые предложения.

Ключевые слова: реклама, текст, предложения, эмоциональное воздействие, типы предложений, грузовые фургоны.

TYPES OF SENTENCES IN IMAGE ADVERTISING (ON THE EXAMPLE OF CARGO VANS)

Annotation: The article is devoted to the problem of an emotional impact of sentences on people and their use in advertising of cargo vans. The analysis of various examples gave an opportunity to find out the most used sentences in adverts.

Key words: advertisement, text, sentence, emotional impact, types of sentences, cargo vans.

Реклама является уникальным явлением XXI века, не имеющим аналогов в прошлом. Главной особенностью рекламы как культурного феномена – это ее амбивалентность, т.е. внутренняя противоречивость. Суть рекламы состоит в том, что она живет вне интенций личности (внутренних желаний), но способна подчинять их себе. Наиболее популярна реклама на транспорте. Это современный способ рекламирования товаров, услуг. Такой вид рекламы успешно развивается и совершенствуется. Среди рекламы на транспорте популярна реклама на грузовых автомобилях. Грузовые машины появляются в поле зрения потенциальных клиентов. Избежать контакта, внимания с рекламой на транспорте невозможно. Скорость такого транспорта не очень большая. Поэтому рассмотреть, прочесть любую информацию можно успеть всегда. Являясь наиболее заметной, такая реклама обладает большой площадью для нанесения текста рекламы.

Предложения рекламного текста обусловлены сферой его употребления. Особое влияние этот фактор оказывает на жанр печатной рекламы. Рекламный текст вынужден максимально эффективно использовать языковые средства для достижения поставленных целей. Рекламное сообщение является, своего рода, концентратом языковых средств: максимум информации при минимуме слов.

Прагматическая направленность рекламного текста диктует выбор грамматических, лексических единиц, стилистических приемов, особого синтаксиса, использование печатного материала и элементов различных знаковых систем.

На синтаксическом уровне структурность рекламного текста нацелена на захват внимания потребителя и на удержание его интереса. Кроме того, существуют определенные модели организации информации в рекламных текстах для успешного осуществления главной рекламной цели - сбыта товара, и для ее успешной реализации значительная роль отводится типам предложений текста рекламы.

Нами были собраны и проанализированы 500 предложений на немецком языке текста рекламы на грузовых автомобилях в городах Казань, Набережные Челны, Альметьевск, Заинск Республики Татарстан.

Для анализа предложений, использованных в текстах рекламы, нами использованы основные идеи лингвиста В.Г. Адмони [1].

Рассмотрим более подробно приемы построения текста имиджевой рекламы на примере грузовых фургонов (см. Табл. 1).

Таблица 1

Приемы построения текста имиджевой рекламы

Типы и категории предложений	Примеры
1. Предложения с однородными членами	Jetzt aufwachen und informieren. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung.
2. Предложения с вставными компонентами	
3. Эллиптические предложения	A. Alles für 5 bis 50 PS. B. Beim Spitzenreiten. A.T.U. Auto Teile unger A. Wir finden alle schwarzen Schaffe. B. Schon bezahlt!

4. Односоставные предложения	Fachmarkt. Meisterwerkstatt. Internet service. Opportunity Interaktive. Nacher. Pfizer. Vorher.
5. Предложения с конкретно-личным значением	
6. Предложения с неопределенно-личным значением	Ich liebe es. Sekundenschlaf kann jeden treffen.
7. Предложения с обобщенно-личным значением	Alles für 5 bis 50 PS. Wir finden alle schwarzen Schaffe.
8. Безличные предложения	Wenn Sie Ihr Auto hier reinstellen, ist es sofort weg. Gut!
9. Категория темпоральности	Jetzt umsteigen – www.bahn.de Patologin mit Profil Montags – 22:05 bei VoX. Jetzt noch besser.
10. Категория временной локализованности	Wer scoutet, der findet. Wer mehr weiß, kann mehr bewegen.
11. Категория модальности	Wenn Sie noch dichter auffahren, können sie auch gleich reinkommen. Sekundenschlaf kann jeden treffen.
12. Категория истинности (утверждение и отрицание)	Ohne Konservierungstoffe unglaublich ergiebig. Besser du fährst nicht zur EM.
13. Повествовательные предложения	Wir finden alle schwarzen Schaffe. Bauklötze staunen im Legoland.
14. Вопросительные предложения	Diebstahlversichert? Geschnallt?
15. Побудительные предложения	Weiterkommen in Marketing! Richtig große Kühlschränke!
16. Констатирующие и информативные высказывания	
17. Типы речевых актов	Informieren, vertrauen
18. Прямые и косвенные высказывания	Wartet bis zu Hause. Bringt dich in Fahrt. Geschnallt? Weiterkommen in Marketing!
19. Словосочетания с подчинительной связью	Der Spitzenreiter, Fachmarkt, die Meisterwerkstatt.
20. Словосочетания с сочинительной связью	Jetzt aufwaschen und informieren, Wald und Meer
21. Сложносочиненные предложения	Wenn Sie noch Dichter auffahren, können Sie auch gleich reinkommen. Was auch kommt: HDI hilft dir immer Fahrschule.
22. Сложноподчиненные предложения	Für alle, die mehr bewegen wollen: Die neue Brockhaus Enzyklopädie ist da. Wenn Sie Ihr Auto hier reinstellen, ist es sofort weg.

Говоря о типах предложений в рекламных текстах, необходимо помнить, что разные виды предложений, различные синтаксические конструкции выполняют в речи разную стилистическую функцию. Например, двусоставные предложения можно назвать уникальным источником выразительности и смысловой законченности речи, так как они содержат полную информацию и о предмете и о действии. Таким предложениям присущ конкретный смысл, понимание которого всегда однозначно. В односоставных предложениях предикативность выражена одним главным членом и называет либо предмет (номинативные предложения), либо действие (определенно-личные, неопределенно-личные, безличные), тем самым, делая на нем акцент. В этих синтаксических единицах всегда присутствует подтекст, скрытое значение, благодаря которому они приобретают силу психологического воздействия на человека.

В рекламных текстах, используются в основном повествовательные предложения, но много вопросительных и восклицательных предложений.

По сравнению с двусоставными предложениями в текстах рекламы односоставные предложения встречаются намного чаще, среди односоставных предложений наиболее распространены номинативные и безличные.

По своей коммуникативной функции номинативное предложение представляет собой констатацию наличия называемого в предложении предмета или явления. Основной задачей рекламного текста является привлечение внимания к определенному товару, продукту, предмету или событию посредством сравнительно короткого сообщения. Выполнению этой задачи соответствуют лаконизм и выразительность номинативных предложений, что обуславливает их частое употребление в рекламных текстах. В контекстной рекламе встречаются такие тексты с употреблением номинативных предложений. Эти рекламные тексты, несмотря на свою краткость, являются очень яркими и запоминающимися, благодаря вынесению названия товара в отдельное предложение и достаточно нетрадиционному графическому оформлению. (Данные рекламные сообщения представлены в виде заголовка: каждое полнозначное слово начинается с заглавной буквы.)

Второе место по частотности употребления в языке рекламы среди односоставных предложений после номинативных занимают безличные. Безличные предложения широко распространены в языке рекламы, который постоянно обогащается фактами разговорного языка. Употребление безличных конструкций позволяет описать состояния, характеризующие пассивностью, придать действию особый оттенок легкости и выделить при необходимости само действие или состояние без отнесенности его к какому-либо деятелю.

В текстах данного вида рекламы встречаются также определенно-личные предложения. Определенно-личные предложения придают высказыванию живость и легкость звучания, подчеркивая динамику изложения, делают рассуждение точным, лаконичным, ясным и экономным, что позволяет использовать их в текстах контекстной рекламы.

Неопределенно-личные предложения в рекламных текстах почти не встречаются, так как внимание в них сосредоточивается на факте, событии, действии; субъект действия остается необозначенным.

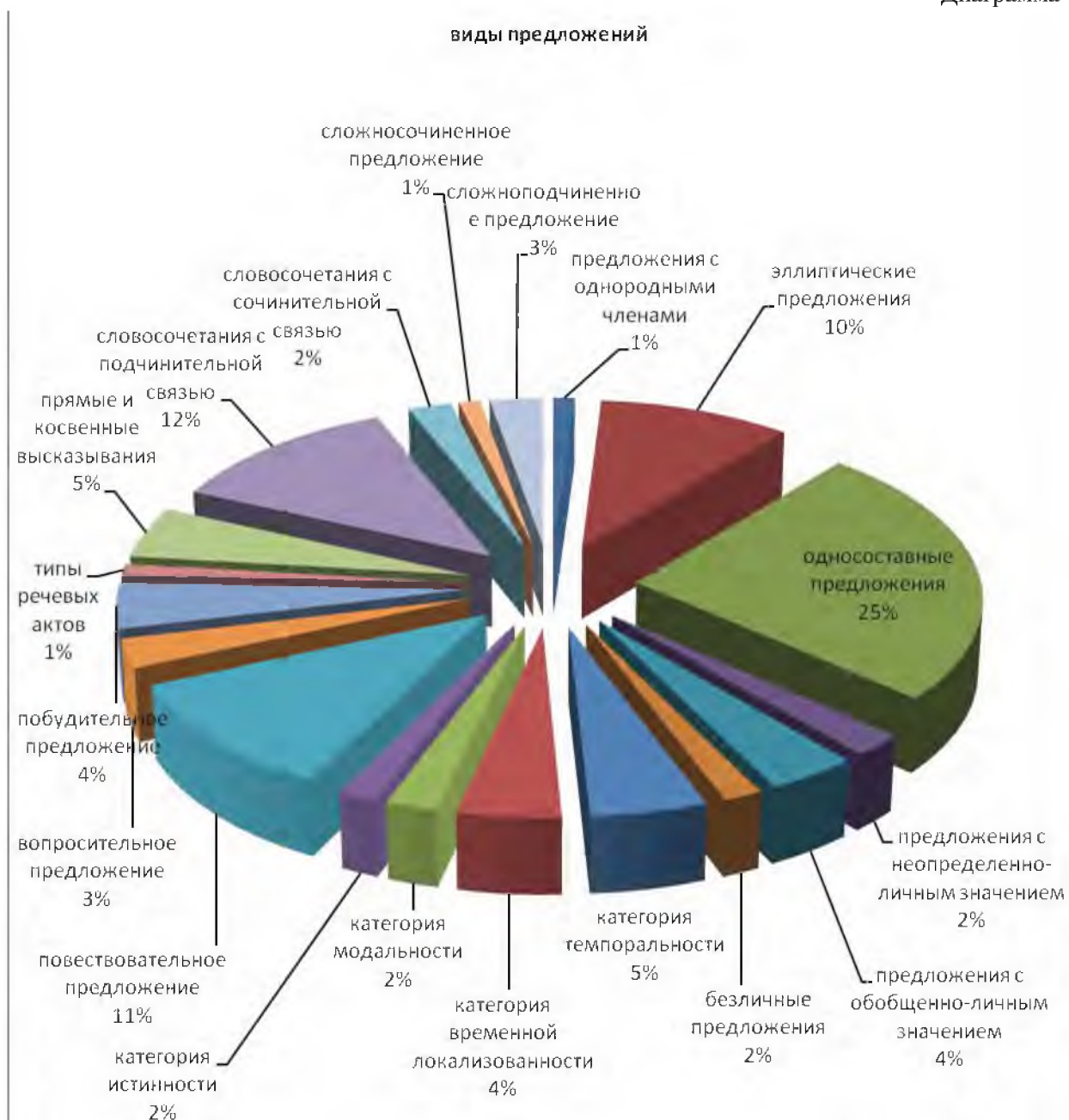
Обобщенно-личные предложения в текстах анализируемого вида рекламы встречаются редко.

Сложные предложения, в отличие от простых предложений, в текстах рекламы употребляются редко. Как показало наше исследование, сложносочиненные предложения встречаются очень редко, сложноподчиненные - чаще.

Особую стилистическую роль выполняют в рекламных текстах однородные члены. Конструкции с однородными членами предложения обладают большой смысловой емкостью, придавая языку рекламы компактность, логическую выпуклость в выражении мыслей. При этом следует заметить, что бессоюзное перечисление однородных членов подчеркивает динамизм, напряженность ситуаций, а многосоюзи способствует созданию плавных, напевных интонаций, делая перечисление более широким, обобщающим.

Большинство синтаксических конструкций обладает неограниченными изобразительно-выразительными возможностями, что позволяет использовать их при создании эффективных рекламных текстов. Так, номинативные предложения по сути своей как бы созданы для описания: называя предметы, расцвечивая их определениями, рекламодатели рисуют картины быта, обстановку, дают оценку окружающему миру. Безличные предложения отличаются особым разнообразием конструкций и их стилистическим применением в языке рекламы; они придают оттенок пассивности и легкости. Определенно-личные предложения придают текстам рекламы лаконизм и динамичность: рекламодатель словно вовлекает читателя (потребителя) в решение поставленной проблемы. Однородные члены в рекламных текстах помимо смысловой выполняют и эстетическую функцию, являясь средством логического изложения материала и ярким источником речевой экспрессии.

Применение в рекламе некоторых типов предложений можно выразить в виде следующей диаграммы (см. Диаграмма 1.).



Результаты данного исследования были использованы одной из рекламных компаний города Нижнекамск Республики Татарстан на русском, немецком и английском языках.

Литература

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. – М.; Л.: Наука, 1964. – 105 с.

УДК 81

Г.Х. Нариманова

Старокаширская СОШ, с. Сарманово, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНОГО СУФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Изучение татарского языка в сравнительном аспекте с английским языком началось сравнительно недавно. Попытка изучения словообразования татарского языка в сравнении с английским

языком – это первая ступень в изучении языка в целом. Словообразовательная система – это краеугольный камень любого языка. Особый интерес вызывает сравнительное изучение суффиксального словообразования татарского и английского языков.

Ключевые слова: сравнительный анализ, татарский язык, английский язык, словообразование, суффикс.

G.K. Narimanova

Starokashirskaya School, Sarmanovo, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMPLEX SUFFIXAL WORD FORMATION OF THE TATAR AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract. The study of the Tatar language in comparative aspects with the English language began relatively recently. An attempt to study word formation of the Tatar language in comparison with the English language is the first step in the study of the language as a whole. The word-formation system is the cornerstone of any language. Therefore we are interested in the comparative study of the suffixal word formation of the Tatar and English languages.

Key words: comparative analysis, Tatar, English, word formation, suffix.

ТАТАР ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘ СҮЗ ЯСАЛЫШЫНЫҢ ЧАГЫШТЫРМА АНАЛИЗЫ

Һәр телнең нигезен аның сүз ясалыш системасы тәшкил итә. Шуңа күрә дә күп кенә галимнәр беренче чиратта татар һәм инглиз телләрен чагыштырма-типологик планда өйрәнгән чакта нәкъ шушы мәсьәләгә игътибар итәләр.

Чагыштырма-типологик тикшеренүнең объекты – инглиз һәм татар телләренең катлаулы суффиксаль сүз ясалышы. Соңгы вакытта сүз ясалыш процесс проблемасы күп кенә телләрдә лингвистларның игътибар үзәгенә әйләнде. Сүз ясалышы – лингвистиканың мөһим бүлегә. Е.С.Кубрякова билгеләп үткәнчә, әлегә бүлек телнең үзенә бер төрле, “глобаль тел системасы эчендә яшәп килүче”, подсистемасын өйрәнә [1, с.82]. Бигрәк тә сүз ясалыш өлкәсендә телнең үсеш законнары ачык күренеп тора. Башка сфералар белән чагыштырганда, әлегә сферада телнең үсеше һәм аның төп үзенчәлекләрен яхшырак күзәтергә, шулай ук тикшеренелә торган телләрнең төрлечә структурада булуын ачыкларга мөмкин. В.Д.Аракин бу турыда шундый сүzlәр әйткән: “Сүз ясалышы ул – үзенә бер төрле чара һәм ысуллар системасы, ул һәрбер телнең структур компонентларына керә, һәм, шулай булгач, аның типологик характеристикасына турыдан-туры бәйләнешле” [2, с.69].

Татар һәм инглиз телләренең катлаулы сүз ясалыш системасын анализлауга багышланган Р.Г.Әхмәтжанова диссертациясендә кызыклы нәтижеләр күзәтелә [3, с.198]. Галимәнең типологик анализы чагыштырулы телләрнең төрле телләр гаиләләренә керүләрен, күп кенә универсаль механизмнарга ия булуларын (бер типлы КСС ясалу ысуллары, уртак структур, функциональ һәм семантик тенденцияләре булуын) күрсәтә. Бер-берсе белән чагыштыруга караганда, әлегә телләрнең дифференциаль сыйфатлары барлыгы күренә. Дифференциальлек КСС төрле морфемалы төзелеше, структур типларның үзара төрле мөнәсәбәте, яңадан аңлау операцияләренә төрле характерлы булуында күренә.

Дифференциаль сыйфатлары булуга карамастан, типологик яктан уртак сыйфатларга ия булулары әлегә телләрнең охшашлыгы турында сөйли. Шуңа күрә башкарылган тикшеренүнең нәтижеләрен киләчәктә төрле системалы КСС өйрәнүдә, лексикография практикасында һәм төрки телле аудиториягә инглиз телен укутуда кулланырга мөмкин [4, с.19-20].

Хәзерге тел белемендә чагыштыру һәм типологик юнәлешләр күбрәк урын ала башлады, бер яктан, алар шул рәвешле гомуми теорияне яңача формалаштыра, икенче яктан, аерым телләрнең структурасын, охшашлык һәм аерымлыкларын тирәнрәк ачып бирә. Хәзерге фәндә чагыштыру-типологик тикшеренүләргә игътибар зур, төрле система телләрне чагыштырма-типологик яктан өйрәнү мәсьәләсе тел белеменә актуаль проблемаларыннан берсе булып тора. В.Стракова әйтүенчә, ике телнең сүз ясалыш системаларын чагыштыруның ике ысулы: морфологик һәм семантик ысуллары бар. Беренче очракта сүз ясалыш чаралары һәм аларның мәгънәләрендә охшашлык һәм аерымлыклар исәпкә алына, икенче очракта – анализлана торган комплекс өчен семалар (мәгънә төсмерләре) жыелмалары чагыштырыла, билгеле бер мәгънә белдерү өчен хезмәт иткән сүз ясалыш класслары урнаштырыла [5, с. 81]. Типологик тикшеренүләр һәрбер чагыштырыла торган телнең специфик үзенчәлекләрен ачыграк характерларга мөмкинлек бирә. Төрле телләрнең сүз ясалыш

системаларын, шулай ук аларның аерым өлкәләрен чагыштыру – контрастив тикшеренүләрнең иң аз өйрәнелгән өлкәсе. Әмма тикшеренүчеләр тарафыннан мондый өйрәнүнең теоретик планда да, гамәли яктан да мөһимлеге кабат-кабат билгеләнәп килде.

Лингвистикада сүзләр кушу һәм сүз ясалышы үзенчәлекләре турында күп кенә мәгълүмат тупланганга карамастан, күп кенә сораулар ачыкланмаган килеш кала бирә. Сүз ясалышының төрле ысулларына махсус характеристика бирү тиешле тасвирлама таләп итә. Катлаулы суффиксаль сүз ясалышы инглиз телендә дә, татар телендә дә телнең барлык көнкүреш сфераларындагы лексик составын баетуын дәвам итә. Катлаулы суффиксаль сүз ясалышы – лингвистиканың иң катлаулы күренешләреннән берсе. Кимендә ике тулы мәгънәле компоненттан торган катлаулы төзелмә буларак, ул үзенә тикшеренүчеләрнең игътибарын аңлаешсыз барлыкка килү ысулы белән жәлеп итә, ә бу чагыштыру ягыннан кызыклы.

Инглиз телендә катлаулы суффиксаль сүз ясалышы проблемалары жентекләбрәк өйрәнелгән. Иң беренче булып “катлаулы ясалма сүз” термины безгә С.С.Хидекель эшендә очрый. Анда ул “ике сүз ясалыш ысулы – кушу һәм ясалунуң – берьюлы эшләр һәм үреләр килүе” юлы белән барлыкка килгән сүзләрне өйрәнә [6, с.184].

Англистикада КСС дип деривация һәм композициянең бербөтен сүз ясалыш актында үзара бәйләнештә торыуы һәм үзенә генә хас специфик сыйфатларга ия булган аерым бер мөстәкыйль ысул булуы белән характерланган төзелмәне аңыйлар. Әлеге сүз ясалыш ысулы өчтән дә ким булмаган морфеманың — суффиксаль һәм ике яки күбрәк сүз статусына ия нигезләрнең берьюлы үзара бәйләнеше процессында барлыкка килә. Барлык төзелмәнең ономаσιологик базисы булып суффикс тора. Мәсәлән, *blue — eyed /with blue eyes— зәңгәр күзле/, teen—ager /person from the age 13 through 19 — бала/.*

Татар тел белемдә Ф.А.Ганиев, Д.Г.Тумашева, Ф.С.Фасеев, В.Н.Хангильдиннең да катлаулы суффиксаль сүзләр турында фикерләре бар. И.Гигановның XIX йөз башында бастырылган мәгълүм грамматикасында татар телендә катлаулы сүзләрнең күпләге турында әйтәләр [7, с. 81]. И.Гиганов катлаулы сүзләргә шулай ук кайбер кисәкчәле сүз тизмәләрен дә кертә. Катлаулы сүзләр дип ул эйберләр яки кешеләрнең кыяфәт һәм халәтен тасвирлаучы түбәндәге сыйфатларны атый: әлеге төзелмәдә алдан сыйфатланучы исем килә, ә сыйфаты -лы/-ле ялганмасына ия була: ак йөзле «белолицый», каракашлы «чернобровый», башсыз «безголовый».

Д.Г. Тумашева һәм Ф.С.Фасеев мондый төзелмәләрне катлаулы сүзләргә кертәләр [7, с.19]. Икенче караш буенча, катлаулы суффиксаль төзелмә ул – ике, сирәк күбрәк тамырның берьюлы кушылуы һәм суффиксациясе. Сүз ясалыш суффиксына ия ике тамыр яки нигезнең катлаулы сүз ясап кушылуы катлаулы суффиксаль сүз ясалышы булып тормый. Ф.А.Ганиев моны түбәндәге мисал белән аңлата: “ассызымлау” (подчеркнуть) сүзендә суффиксация бер үк вакытта беренче һәм икенче компонентны кушып ясалган, чөнки татар телендә ас сызым дигән мөстәкыйль катлаулы сүз яки синтаксик сүзтезмә юк. Шуңа күрә әлеге сүз катлаулы суффиксаль сүз ясалышының нәтижәсе булып тора.

КСС ономаσιологик нигезе булып инглиз телендә (-ed) суффиксы һәм татар телендә (-лы/-ле) суффиксы тора. Ике генетик туган булмаган телләрнең суффиксаль сүзъясалыш өлкәсен тикшергән вакытта без морфологик типология уртаклыгы турында сүз йөртә алабыз. Ике телдә дә КСС структурасы алдагыдан гыйбарәт: мөһим типологик структуралы тип буларак ике нигезле тип тора. Инглиз һәм татар теленең изоморфлы структуралы типлар фонды инглиз теленең КСС гомуми саныннан 85 процент һәм татар теленең шул ук сүзләр гомум саныннан 62 процент тәшкил итә. Исем, сыйфат һәм фигыльләр ономаσιологик билге барлыкка китерүче актив сүз төркемнәре булып торалар. Инглиз телендә сүз ясауда актуаль кулланылган суффикслар булып *-ed*, татар телендә *-лы/-ле*, *-чы/-че* кушымчалары тора.

Нәтижә ясап әйткәндә, инглиз телендә сүзләр янәшәлек бәйләнеше ярдәмендә кушылалар, татар телендә исә янәшәлек бәйләнеше һәм агглютинация бик актив. Ике телнең дә күпчелек сүзләре синтаксик ияртүле бәйләнеш нигезендә ясала.

Литература

1. Аничков И.Е. Труды по языкознанию. / Составитель и ответственный редактор проф. В.П. Неделков. – СПб: Наука, 1997.
2. Апресян Ю.Д. Проспект активного словаря русского языка. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 104 с.
3. Ахметьянов Р.Г. Общая лексика духовной культуры народов Среднего Поволжья. – М: Наука, 1981. – 144 с.
4. Смирницкий А.М. Лексикология английского языка. – М.: Московский Государственный

- Университет, 1998. – 260 с.
5. Соболев П.А. Словообразовательная полисемия и омонимия. – М.: Просвещение, 2005. –120с.
 6. Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе: Югары уку йортлары өчен дәреслек. – Казан: Мәгариф, 2006. – 335 б.

УДК 8111.161.1'282:'373.42

С.Р. Никишина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ОСОБЕННОСТИ АНТОНИМО-СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье исследуется взаимосвязь антонимии и синонимии в татарском языке, показаны проявления системных отношений в лексике, анализируются критерии взаимодействия антонимов с синонимами.

Ключевые слова: татарский язык, синонимический ряд, антонимические противопоставления, синонимические отношения.

S.R. Nikishina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

PECULIARITIES OF ANTONYM-SYNONYMOUS RELATIONS IN THE TATAR LANGUAGE

Abstract. The article scrutinizes the interconnection of antonymy and synonymy of the Tatar language, the author analyzes the criteria of antonyms and synonyms interaction, shows the manifestations of systemic relations in the lexis.

Key words: Tatar, synonymic row, antonymic oppositions, synonymic relations.

«Современная лексикология рассматривает синонимию и антонимию как крайние, предельные случаи взаимозаменяемости и противопоставленности слов по их содержанию. При этом если для синонимических отношений характерно семантическое сходство, то для антонимических – семантическое различие» [2, с.139-142].

«Семантическая основа антонимии – логическая противоположность внутри одной категории. Различия действительности выражены в противоположных логических понятиях и языковых антонимических отношениях. Центральным понятием в антонимической теории является понятие противоположности» [3, с.18-21].

Каждому синонимическому ряду соответствует определенный антоним. Например, *тиле* (глупый), *ахмак*, *юлар*, *тинтэк*, *аңгыра*, *акылсыз*, *мәгънәсез*. Все эти слова составляют синонимический ряд и каждому слову соответствует антоним *акыллы* (умный); *тиле* — *акыллы*, *ахмак* - *акыллы*, *юлар* - *акыллы*, *тинтэк* - *акыллы*, *аңгыра* - *акыллы*.

Если образовать пару антонимов из слов двух синонимических рядов с противоположным значением, наблюдается притяжение какого-то слова только к одному из слов другого синонимического ряда. Причем взаимозаменяемость образованных синонимических пар ограничена. В качестве примера приведем следующий синонимический ряд: *зиннәтле* (роскошный) – *куркам* (великолепный) – *кыйммәтле* (дорогой). Одни синонимы указывают на стоимость, другие – на его красоту, богатое убранство. Кроме того, при составлении антонимических пар берутся во внимание те смысловые значения, которые свойственны словам этих синонимических рядов: *кыйммәтле* (дорогой) – *очсыз* (дешевый) (товар); *бай* (роскошный) – *фәкыйрь* (бедный) (человек); *зиннәтле* (роскошный) – *фәкыйрь* (жалкий) (наряд); *куркам* (великолепный) – *мескен* (убогий) (вид).

В пословицах и поговорках выбор вышеупомянутых синонимов продиктован также и контекстом. Например, «*Куркам кием тән зиннәте, куркам халык эңан зиннәте*» - «Роскошная одежда украшает тело, а хороший нрав украшает душу». Здесь при употреблении одного и того же слова «*куркам*» сравниваются и сопоставляются тело и душа человека.

В ходе исследования синонимического ряда слов, образующих антонимические пары, было выяснено, что в составе пословиц и поговорок больше встречаются слова типичные для разговорной

речи. А слова-доминанты, составляющие синонимический ряд и антонимические пары, за исключением слова *яхшы*, такой частотой употребления не отличаются. Например:

«*Яманат белән торганнан яхшы ат белән үлгән яхшырак*» - «Чем жить с дурным именем, лучше умереть с добрым именем»;

«*Яманатың чыкканчы кара кузең чыккан артык*» - «Чем прославиться дурным именем, лучше лишиться черных глаз» и др.

Также следует отметить, что антонимы в татарском языке имеют тесную связь с синонимией и омонимией. В татарском языке часто две или несколько семантически противоположных пары имеют свои синонимы. Таким образом, они образуют синонимический и антонимический ряды. Если два или несколько близких по тематике слов образуют противоположность, то формируется антонимический ряд. Их называют «антонимическими блоками».

Таким образом, синонимический ряд передает оттенки значений, связанных одним видовым понятием. Синонимические ряды в антонимическом противопоставлении составляют оппозиционное единство, связанное с родовым понятием, а синонимические и антонимические отношения связывают разные уровни языка в единстве синонимических рядов и антонимических противопоставлений.

Литература

1. Закирова Р.М, Никишина С.Р. К вопросу о проблеме антонимии и синонимии в татарском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №12 (54). – С.87-89.
2. Ким Т.С. Антонимия и синонимия в передаче семантики противоположности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 33 (287). Политические науки. Востоковедение. Вып. 13. – С.139-142.
3. Пестова М.С. Антонимия как объект теоретического исследования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2014. – Т.11. №1. – С.18-21.
4. Татар халык ижаты. Мәкалләр һәм әйтемләр. – Казан: Таткитнәшр., 1987. – 612 б.

УДК 372.881.111.1

Е.А. Павлова

Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Работа посвящена вопросу подготовки обучающихся к эффективному участию в диалоге культур. Автор подчеркивает необходимость включения в содержание обучения английскому языку лингвострановедческого компонента, который расширяет общий кругозор обучающихся, обеспечивает формирование социокультурной компетенции.

Ключевые слова: лингвострановедческий компонент, межкультурная коммуникация, диалог культур, обучение иноязычной культуре.

Е.А. Pavlova

Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

LINGUISTIC COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. This paper is devoted to the issue how to prepare students for effective participation in the dialogue of cultures. The author emphasizes the necessity to include in the content of foreign language teaching the linguistic component, which expands the general outlook of students and provides the formation of socio-cultural competence.

Key words: linguistic component, intercultural communication, dialogue of cultures, foreign language culture teaching.

Особенности современной жизни – стремительное вхождение России в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, невиданный размах международного туризма, смешение и перемещение народов и языков, ежегодный рост совместных предприятий и фирм,

изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели коммуникации – все это не может не вызывать новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Английский язык давно стал обязательным школьным предметом в начальной школе, а конечной целью его изучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции, т.е. практическое владение языком как реальным средством общения в устной и письменной речи [3, с.6]. В соответствии с новыми целевыми установками ФГОС задача учителя иностранного языка на современном этапе – обеспечить условия для приобщения личности обучающегося к иноязычной культуре и подготовить его к эффективному участию в диалоге культур [4]. Иными словами, *изучение и учет особенностей культуры при обучении иностранному языку становится приоритетным.*

Новое направление в развитии коммуникативной методики увязывается с такими понятиями, как социокультурный подход, культуроведческий подход и межкультурная коммуникация, под которой мы вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым понимаем «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам и осознающим факт чужеродности друг друга» [1, с.26].

Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры [6, с.119].

Культуроведческий подход в обучении ИЯ не есть реклама чужого образа жизни, а основа для развития способности «смотреть на мир глазами носителя языка» [2].

Сторонники этого метода твердо уверены, что язык теряет жизнь, когда преподаватели и обучающиеся ставят целью овладеть лишь «безжизненными» лексико-грамматическими формами. Язык – это продукт культуры, который *хранит накопленный народом социокультурный пласт.*

В процессе обучения языку полезно использовать метод сравнения двух культур, что позволяет обучающимся выразить своё мнение, удивиться, согласиться, возразить и т.д.

В современных условиях учитель должен взять на себя функцию «ретранслятора и интерпретатора иноязычной культуры» [5, с.16]. Цель иноязычного образования – подготовка обучающихся к такому взаимодействию с представителями других культур, результатом которого должно стать взаимопонимание. Подлинный *диалог культур предполагает учет трех условий:*

- *знание чужой культуры* – предполагает восприятие, анализ, сопоставление со своей;
- *эмоционально-чувственное отношение к фактам чужой культуры*, т.е. обучающийся может отнестись к ним настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, проявить интерес и т.д. В зависимости от уровня ценности той или иной эмоции для обучающихся факт чужой культуры переживается либо как факт личной жизни, либо как нечто постороннее, их не касающееся;

способность и готовность:

- объяснять (интерпретировать) различные культурные ценности;
- видеть в чужом не столько то, что отличает нас друг от друга, сколько то, что нас сближает и объединяет;
- соотносить существующие стереотипы с собственным опытом и делать адекватные выводы.

Одним из путей достижения целей иноязычного образования можно считать введение лингвострановедческого компонента. Не случайно в учебники нового поколения включены разделы и рубрики Culture Corner, Culture Clip, Culture Note, Europe and Wider World, Spotlight on the UK, etc., которые помогают сделать уроки более интересными, поскольку в процессе изучения языка обучающиеся узнают факты истории и культуры, народа страны изучаемого языка, что способствует повышению познавательной мотивации к предмету «английский язык» и развитию социокультурной компетенции, которая позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя на равных с носителями языка.

Немаловажную роль в приобщении учащихся к англоязычной культуре играют:

- *поэтические произведения* (рифмовки, стихи, лимерики);
- *аутентичные тексты* (материалы, используемые в реальной жизни тех стран, где говорят на данном иностранном языке: открытки, письма личного характера, SMS-сообщения, вывески, реклама, объявления, афиши, меню, журнальные / газетные статьи)

Подобные тексты позволяют обучать естественному живому разговорному языку и речевому поведению в различных жизненных обстоятельствах. Примерами могут служить следующие реплики: *He's looking off colour Is he ill?; It took ages for the waiters to bring our food; Everyone brightened to welcome her;*

- *устойчивые выражения (фразеологизмы и идиомы), пословицы и поговорки* как источник

национально – культурной информации

He looked like a pig on ice – как корова на льду (в англ. как свинья);

I could eat a horse – голодный, как волк (в англ. Лошадь бы съел).;

Christmas comes but once a year – Не все кому масленица;

Поиск русско-английских соответствий этого пласта лексики развивает лингвистическую наблюдательность, языковую и контекстуальную догадку обучающихся.

- *безэквивалентная и фоновая лексика* (слова или выражения, известные говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре, которые ассоциируются с чем-то особенно примечательным). Например:

Thank you letter – письмо с выражением благодарности за оказанное гостеприимство, за приятную компанию, за кулинарные изыски хозяйки дома, *a light sleeper* – чутко спящий человек; *a private person* – не публичный человек, не любит говорить о себе, комфортно чувствует себя наедине с собой; *quality time* (качественное время) – активно уделять много времени детям, а не просто сидеть рядом; *half-holiday* – день свободный от занятий в университете (колледже, школе);

- *народные приметы, суеверия и предрассудки*

Наибольший интерес представляют суеверия, которые совпадают частично в разных культурах или те, которые встречаются только у представителей одной из культур, в частности, у британцев, например:

- в России человеку, идущему на экзамен, на важную встречу желают «Ни пуха, ни пера!», в Великобритании, вместо ‘Good luck!’ принято говорить ‘Break a leg’;
- в Британии мотылек, летающий вокруг человека – знак того, что скоро вы получите письмо, в России паук – предвестник новостей, писем;
- в Великобритании нехороший знак самому подбирать ножницы с пола, если случайно их уронил, лучше попросить это сделать кого-то другого;

Изучение этого лингвокультурологического пласта позволяет избежать культурного шока при общении с представителями иноязычной культуры.

- язык жестов и телодвижений

Так, русские, сопровождая речь, жестикулируют только одной рукой, а некоторые иностранцы в Европе – двумя руками, причем обе руки движутся симметрично. Или представители англоязычных стран довольно прохладно относятся к вторжению в их личную зону, предпочитают не касаться друг друга (даже проходя мимо кого-то на расстоянии меньше вытянутой руки на улице, в супермаркете, принято извиняться).

Лингвокультуроведческий материал расширяет общий кругозор обучающихся, обеспечивает формирование социокультурной компетенции, готовит к адекватному восприятию представителей других культур, т.е. к осуществлению диалога культур.

Итак, успешная межкультурная коммуникация невозможна без знания собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, при этом культура должна осознаваться как стиль жизни и национальный менталитет людей. Именно поэтому, на современном этапе развития образования на первый план выходит иноязычное образование, одной из целей которого является *подготовка к адекватному восприятию представителей других культур*, которые могут отличаться по взглядам и привычкам.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
2. Жиргалова Я.А., Ещеркина Л.В. Межкультурная коммуникация в контексте методики преподавания иностранного языка. – URL.: <http://dspace.susu.ru/handle/0001.74/1415> (дата обращения: 25.09.2017).
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Стандарт основного общего образования по английскому языку. – URL.: <http://uchkopilka.ru/gosstandarty-obrazovaniya/item/33-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-anglijskomu-yazyku> (дата обращения: 23.09.2017).
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: Монография. – М.: Глосса-пресс, 2008. – 389 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

В.М. Панфилова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье говорится о проблеме способностей и одаренности. В основе лингвистической одаренности лежат лингвистические способности, которые в свою очередь опосредованы уровнем развития когнитивных способностей, вербального интеллекта, характерологическими и личностными особенностями, способностями к продуктивной и репродуктивной речевой иноязычной деятельности.

Ключевые слова: лингвистические способности, одаренность, личностные особенности, иноязычная деятельность.

V.M. Panfilova

Kazan federal University, Elabuga, Russia

MULTIDISCIPLINARY IN THE RESEARCH OF LINGUISTIC GIFTED

Abstract. The article deals with the problem of abilities and giftedness. At the heart of linguistic giftedness lie linguistic abilities, which in turn are mediated by the level of development of cognitive abilities, verbal intelligence, characterological and personal characteristics, abilities for productive and reproductive speech foreign language activity.

Key words: linguistic abilities, giftedness, personal characteristics, foreign language activity.

В современной науке представлено несколько концепций способностей и одаренности, основными из которых являются концепция наследственной предопределенности способностей и концепция деятельностной и социальной предопределенности способностей. Ряд зарубежных и отечественных ученых проблему одаренности и способностей рассматривают с позиции функционально-генетического подхода, согласно которому признается их генетическая обусловленность. О врожденном характере способностей и одаренности писали В. Штерн, Э. Мейман, А.Ф. Лазурский. Признавая врожденный характер одаренности, В.М. Бехтерев писал, что «...природная одаренность различных лиц представляется неодинаковою...» [2, с. 31].

В отечественной психологии проблема одаренности традиционно разрабатывалась с позиции деятельностного подхода, который позволил классифицировать понятия способности, одаренности и таланта по единому основанию – успешности деятельности [9, 10]. Основные положения данной теории следующие: способности формируются в деятельности на основе задатков; индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяют успешность деятельности; специальная одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности; общая одаренность – способность к широкому кругу деятельностей.

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, общая одаренность индивида соотносится с общими условиями ведущих форм человеческой деятельности и проявляется внутри специальных способностей. Определяя одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность осуществления деятельности, Б.М. Теплов считал, что «можно говорить об общей одаренности в широком смысле, как об одаренности к весьма широкому кругу деятельностей» [10, с. 14-15]. При этом способности Б.М. Теплов понимал довольно широко. Им было предложено три их эмпирических признака, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) важны только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

Е.П. Ильин утверждает, способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. При этом способности составляют только часть возможностей человека, а

успех определяется также волевыми качествами, мотивацией и социальной средой [5].

Развивая данные идеи, В.Д. Шадриков охарактеризовал одаренность как целостное проявление способностей в деятельности, как общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей [11]. В рассматриваемом автором подходе одаренность выступает «как системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, которые включены в функциональную систему деятельности и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [11, с. 50].

Итак, как показывает анализ научных источников, понятие «одаренность» до сих пор употребляется в различных значениях: как «генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии» [3, с. 349]; как «выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях...» [7, с. 15]; как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [7].

На наш взгляд, теоретические воззрения на природу способностей и одаренности функционально-генетического и деятельностного подходов не противоречат, а дополняют друг друга, поскольку одаренность развивается на основе врожденных задатков, то есть анатомо-физиологических особенностей, но ее развитие происходит только в условиях конкретной деятельности и тесно связано с теми определенными требованиями, которые предъявляет человеку та или иная практическая деятельность.

Данные общетеоретические положения легли в основу изучения структуры и содержания лингвистической одаренности, которую можно рассматривать как целостное проявление лингвистических способностей в иноязычной коммуникативной деятельности. Лингвистическую одаренность М.В. Румянцева определяет как «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [9, с. 15].

Проблема лингвистических способностей является одной из сложных и все еще недостаточно изученной, несмотря на ее востребованность в психологических исследованиях (Б.В. Беляев, Н.Г. Каспарова, М.К. Кабардов, И.А. Зимняя и др.). Следует отметить, что наряду с понятием лингвистические способности, ученые используют такие синонимичные понятия как иноязычные способности, языковые способности, иноязычно-речевые способности.

К определению иноязычных способностей подходят с трех сторон: с позиции выявления способностей к различным аспектам языка, речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции; с позиции определения особенностей речевых процессов, являющихся ядром структуры способностей (восприятия, памяти, мышления), применительно к усвоению языкового материала; с точки зрения определения влияния индивидуально-психологических, характерологических, личностных особенностей человека (воли, эмоций, типа темперамента, экстраверсии/интроверсии) на успешность овладения и владения иностранным языком.

В связи с этим, ученые по-разному определяют лингвистические способности, лежащие в основе лингвистической одаренности: как индивидуально-психологические особенности личности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, обеспечивающие скорость овладения языком и эффективность использования языка в процессе коммуникации (Л.А. Яковец, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов); как «комплексное образование, которое позволяет овладение иноязычной речевой деятельностью за счет основных познавательных психических процессов и мотивационно-личностных качеств человека» [6, с. 12]; как «специальные способности к усвоению иностранного языка, которые представляют собой совокупность индивидуально-психологических качеств интеллекта и личности обучаемого, определяющих легкость в усвоении учебного материала и его использование в речевой деятельности на иностранном языке» [12, с. 171].

Анализ литературы по проблеме лингвистической одаренности показывает, что ряд авторов в структуре лингвистических способностей к усвоению иностранного языка в качестве основных компонентов выделяют индивидуальные особенности познавательных процессов: качества вербальной памяти; особенности слухового восприятия, фонематического и интонационного слуха; свойства вербального. Некоторые исследования посвящены изучению видов лингвистических способностей. Особого внимания заслуживают работы, целью которых являются разработка методов тестирования различных видов лингвистических способностей.

Рассматривая проблему общей структуры лингвистических способностей, Б.В. Беляев

отмечал, что все они находятся во взаимодействии и взаимозависимости и образуют единое целое, в котором можно выделить десять составляющих, четыре из них – языковые способности – связаны с владением основными компонентами языка (фонетическими, фонематическими, лексическими и грамматическими). К речевым способностям относятся слушание, говорение, чтение и письмо. Две составляющие являются основными (центральными) способностями – чувство языка (сосредоточение языковых способностей) и лингвистическое мышление (как фокус речевых способностей) [1].

Лингвистические способности к овладению иностранным языком включают следующие характеристики: комплекс способностей, обеспечивающих, прежде всего, овладение языковыми аспектами (фонетика, грамматика, лексика) и видами речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование); когнитивные способности по-разному соотносятся с аспектами языка (это объясняет наблюдаемую при изучении иностранного языка асимметрию успешности овладения тем или иным аспектом языка или видом речевой деятельности); языковые способности являются специфическим психофизиологическим механизмом, формирующимся на основе нейрофизиологических предпосылок; языковые способности определяют готовность к пониманию и производству речи; языковые способности, языковая догадка и чувство языка подлежат развитию; развитие языковых способностей происходит на основе накопления речевого опыта, в результате речевой деятельности и под влиянием социальных воздействий [4, с. 110].

Таким образом, в основе лингвистической одаренности лежат лингвистические способности, которые в свою очередь опосредованы уровнем развития когнитивных способностей, вербального интеллекта, характерологическими и личностными особенностями, способностями к продуктивной и репродуктивной речевой иноязычной деятельности.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Бехтерев В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии. В кн.: С.О. Грузенберг. Гений и творчество. – Л., 1924.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1971. – 480 с.
4. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам. // Вестник ТПГУ. – 2012. – № 10. – С. 109-113.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
6. Лысых Е.Ю. Развитие познавательных и лингвистических способностей у студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лысых Елена Юрьевна. – Ставрополь, 2002. – 179 с.
7. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
9. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Румянцева Марина Валентиновна. – СПб., 2006. – 188 с.
10. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 312 с.
11. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – 50-56 с.
12. Шибкова О.С. Диагностика и формирование познавательных компонентов лингвистических способностей учащихся старших классов с углубленным изучением английского языка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Шибкова Оксана Сергеевна. – Ставрополь, 2000. – 201 с.

УДК 159.9:378

М.А. Панфилов, А.Н. Панфилов

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРСАЙТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных звеньев процесса саморегуляции как фактора

проектирования своего профессионального будущего в педагогической деятельности. Представлены эмпирические результаты уровня развития звеньев саморегуляции. Предлагается трактовка форсайта профессиональной деятельности, как попытки заглянуть в будущее профессиональной деятельности с целью оценки важнейших направлений собственных профессиональных достижений.

Ключевые слова: саморегуляция, форсайт педагогической деятельности.

M.A. Panfilov, A.N. Panfilov

Kazan federal University, Elabuga, Russia

SELF-REGULATION AS THE FACTOR OF FORSIGHT IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. *The article is devoted to the study of the main links of the process of self-regulation as a factor in designing its professional future in pedagogical activity. Empirical results of the level of development of the links of self-regulation are presented. The interpretation of foresight of professional activity as attempts to look into the future of professional activity with the purpose of an estimation of the major directions of own professional achievements is offered.*

Key words: *self-regulation, foresight of pedagogical activity.*

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем современной системы высшего педагогического образования является изучение факторов и условий, влияющих на процесс профессионального становления будущих педагогов и последующего саморазвития работающих специалистов. Профессиональное саморазвитие порождается потребностями в самоизменении и осуществляется в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение лично и профессионально значимых целей.

Успешность процесса профессионального саморазвития педагогов зависят от разных факторов, среди которых мы выделяем регулятивные, т.к., практическая реализация процесса саморазвития невозможна без участия механизмов саморегуляции, обеспечивающих повышение уровня самоконтроля и самоорганизации личности, самомобилизацию внутренних усилий, направленных на личностный и профессиональный рост.

Проблема саморегуляции является не новой, но одной из актуальных в отечественной науке. Еще И.П. Павлов отмечал, что «человек есть система... единственная по высочайшему регулированию... сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая» [2, с. 394]. Он считал, что если создать людям все необходимые условия для саморазвития, то каждый «человек может стать тем, кем он может и должен стать». Таким образом, педагог должен уметь определять цели и тенденции профессионального развития, задачи управления и способы достижения этих задач, что можно определить, как форсайт профессиональной деятельности.

Термин «форсайт» начал активно использоваться с конца 1980-х годов прошлого века. Этот термин означает не только исследование будущего, но и совокупность подходов к принятию решений с целью улучшения факторов, влияющих на будущее в долгосрочном периоде, и создания широких социальных сетей для формирования желаемого или ожидаемого будущего. Это попытка заглянуть в будущее профессиональной деятельности с целью оценки важнейших направлений собственных профессиональных достижений.

Цель форсайта – определение возможного будущего, создание его желаемого образа и определение стратегий его достижения [3].

Студентам будущим педагогам и педагогам-профессионалам, ориентированным на смену педагогических технологий в образовательном процессе, нужно уметь обоснованно отвечать на следующие вопросы, относящиеся к форсайту: 1) каким они видят свое будущее; 2) готовы ли участвовать в поиске ответов на различные социальные и профессиональные вызовы; 3) в какой степени их стратегии развития зависят от текущей конъюнктуры социальной и образовательной среды; 4) какие меры они готовы предпринимать для развертывания разных вероятных сценариев профессионального будущего. Точный учет ситуации профессионально-педагогической деятельности, ее динамики, способность учителя-профессионала – субъекта поведения – адаптироваться к ее динамично меняющимся требованиям и вместе с тем достигать своих целей требует от них развитых умений регуляции собственного поведения.

Понятие индивидуального стиля саморегуляции предложено В.И. Моросановой как средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально-типических форм произвольной активности человека. Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной

цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами. Индивидуальные особенности саморегуляции разделяются на следующие категории: 1. Индивидуальные особенности планирования целей. 2. Особенности моделирования, т. е. анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. 3. Особенности программирования предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели. 4. Особенности контроля, оценивания и коррекции своей активности.

Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов, в том в какой мере процессы саморегуляции развиты и осознаны. К ним относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующих основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства, или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. [1].

Отсюда в современном педагогическом образовании основной акцент в подготовке будущих учителей необходимо перенести со знания конкретного содержания образовательной программы на формирование компетенций, владение которыми позволяет будущим учителям в дальнейшем демонстрировать в своей профессиональной деятельности готовность адаптироваться к изменяющимся реалиям меняющегося социума и предвидеть тенденции изменений в профессиональной деятельности.

Для выявления уровня развития звеньев саморегуляции воспользуемся методикой В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения - 98», (см. Таблицу 1). В исследовании приняли участие 47 студентов выпускных курсов образовательной программы 44.03.01 Педагогическое образование и 39 учителей общеобразовательных школ, стаж работы от 3-х до 5-и лет.

Таблица 1

Результаты диагностики

Группы	Звенья саморегуляции						Рефлексивный компонент
	Самостоятельность	Планирование	Моделирование	Программирование	Гибкость	Общий уровень	Общий уровень
Студенты	12,8	11,78	10,07	11,58	11,22	57,45	10,4
Учителя	12,07	12,17	9,61	11,09	11,56	56,5	10,01

Анализ полученных эмпирических результатов, позволяет сделать предварительный вывод. Умения саморегуляции не являются достаточно сформированными ни у студентов выпускных курсов на у работающих педагогов-профессионалов. Необходимо и у тех и у других развивать блоков системы, входящих в профессиональный профиль саморегуляции

Самое главное в этом процессе, чтобы и студенты будущие педагоги и педагоги профессионалы сами предвидели и формировали свою педагогическую карьеру, обеспечивая не только краткосрочные цели, но и форсайт в педагогической деятельности. Возможно это спорный вопрос, но, учитывая социальные перемены и процессы модернизации в системе образования на всех уровнях, нужно рассматривать все факторы, относящиеся к форсайту при формировании своей профессионально-педагогической карьеры.

Литература

1. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121-127.
2. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведения) жи-

вотных. – М.: Наука, 1973. – 661 с. – URL: <http://maxima-library.org/avtory/translator/b/347216> (дата обращения: 21.09.2017).

3. Community Research and Development Information Service. – URL: http://cordis.europa.eu/home_en.html (дата обращения: 10.08.2017).

УДК 37.01(091)

М.С. Пестова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Авторы статьи рассматривают особенности создания учебно-методических документов педагогического дизайна. Они также описывают структуру и содержание данных документов. Цель статьи – рассмотреть историю возникновения педагогического проектирования.*

***Ключевые слова:** педагогическое проектирование, образование, преподавание, обучение.*

M.S. Pestova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

INSTRUCTIONAL DESIGN IN EDUCATION

***Abstract.** The authors of the article focus on the specifics of instructional design documents (IDD) creation. They also describe the structure and content of IDD. The purpose of the paper is to track the history of instructional instruction for teaching purposes.*

***Key words:** instructional design, education, teaching, learning.*

Both teaching and learning are among the oldest activities of humankind. The answer to the question on how people learn and what is the efficient way of teaching them has undergone several major changes since then. With the help of the paper we try to draw the attention of the teaching staff to the problem of educational effectiveness.

Born from personal experiences and acquired with the help of academic sources, teacher's knowledge and expertise help teachers to adapt all the conditions of their daily activities and experiences to develop effective learning skills of their students.

The course based on the instructional design documents usually has an effective organizing structure. Instructional Design is also known as:

- Instructional Systems Design (ISD),
- Instructional Systems Design & Development (ISDD),
- the Systems Approach to Training (SAT).

Principles for developing an IDD are clearly stated in several theories or models, among which there are Benjamin Bloom's Taxonomy (1956), constructivist learning theory, metacognition theories, schema theories, models offered by Michael J. Hannafin & K.L. Peck (1987, 1988), waterfall model, model of instructional design and delivery suggested by Robert A. Reiser & Walter Dick and many others.

Some scientists consider Instructional Design to be 'the practice of arranging media, content and activities towards effective instruction' [Kumar et al. 2017].

However, if to consider that Instructional Design Models stand for the set of guidelines or recommendations and rules on how to create and implement the instructional media, and how to meet the learning objectives, we can suggest a template of the kind:

INSTRUCTIONAL DESIGN DOCUMENT FOR (Name of the Course)

- **Introductory Part** describes the overall idea of the course, teacher, level of the course, course delivery mode (in-class, distance, online, e-learning, etc.), duration of the course (hours / months).
- **Description of Technology Support Team** may characterize professionals, who can contribute to the course (Project Managers, Instructional Designers, Faculty Content Experts, Web and Graphic Designers, Editors, Subject Matter Experts, Editors, etc.)
- **Availability of Similar Course** is aimed at demonstrating the results of the availability of the course with the similar content. If there is any, there can also be the description of the strong and

weak sides of the existing courses.

- The Overview of the Course Covering its Need
- Description of proposed Teaching and Learning Assessments
- **Objectives of the Course** are expected to cover the audience, degree of knowledge, behavior, condition (e.g., 2nd year students (Audience) will be able to give the definition of 90% of the terms (Degree) used in the course in the written form (Behavior) when asked to explain them (Condition).
- **Prerequisites** (Description of the Characteristics of the Target Audience)
- **Description of the Context** (in terms of organizational expertise, technology, content, teacher capacity, etc.)
- **Course Content** (or Course Outline)
- **Philosophical Foundations for the Course** (Describe here the theory/ model/ methods/ approaches that you would like to use in this course, and the reasons if applicable)
- **Media Analysis** (Use of Text, Audio, Video, Animation, VR, etc.)
- **Interactive Elements in the Course** (Use of Email, Blog, Discussion Forum, Wiki, Virtual Conferences, etc.)

Other parts of IDD may also cover such spheres as Content Development Strategy, Technologies to be Used, Implementation Plan and Time line, Assessment Strategies, Overall Course Evaluation.

The average quantity of the theories and models under consideration reaches the number of more than a hundred. However, it remains important to mention that the thorough analysis of these models demonstrates that most of ID models cover four major aspects:

- analysis,
- design,
- evaluation,
- implementation [Boyle 1997].

The template offered within this paper opens the floodgates flow of information regarding the implementation of the course. However, it remains important to look at the basic expectations of the course outcome from the sides of those interested in specialists with some particular knowledge, skills and competences.

References

1. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
2. Boyle, T. (1997). Design for Multimedia Learning. Great Britain: Prentice Hall. – 240 p.
3. Hannafin, M.J., & Peck, K.L. (1988). The design, development, and evaluation of instructional software. New York: Macmillan.
4. Kumar V., Lee, S., El-Kadi, M., Manimalar P., Somasundaram Th., Sidhan M. (2017). Open Instructional Design. Retrieved from https://www.academia.edu/741706/Open_Instructional_Design
5. Peck, K.L., & Hannafin, M.J. (1987). Reconsidering technology in the classroom: Some immodest proposals. In M. Dupuis (Eds.) Issues in Teacher Education monograph series (pp. 37–61). (Division of Curriculum Instruction, College of Education, The Pennsylvania State University).

УДК 80

Е.А. Петрова

Уфимский ЮИИ МВД России, г. Уфа, Россия

МОДУС И ДИКТУМ КАК КОМПОНЕНТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу смысловой организации высказывания на пропозематическом уровне, в которую входит комплекс компонентов, состоящий из объективной семантической константы и субъективной переменной. При изучении семантической насыщенности компонентов высказывания автор обращается к его модусной анкете, основанной на исследовании метакатегорий со стороны их значения и плана выражения.

Ключевые слова: модус, диктум, модусная анкета, коммуникация, пропозиция, пропозициональная установка.

MODUS AND DICTUM AS COMPONENTS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF UTTERANCE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the semantic organization of the utterance at the propositional level, which includes a complex of components consisting of an objective semantic constant and a subjective variable. When studying the semantic saturation of the components of the utterance, the author turns to his modus questionnaire, based on the study of metacategory categories on the part of their meaning and the expression plan.

Key words: *modus, dictum, modus questionnaire, communication, proposition, propositional setting.*

В ходе современных семантических поисков вырабатывается единое понимание значения высказывания на уровне предложения как комплекса разных по своей природе компонентов. Особую актуальность приобрела мысль о том, что в содержании предложения соединены значения двух принципиально различных родов: объективные, отражающие действительность, и субъективные, отражающие отношение мыслящего субъекта к действительности. Наиболее четко эту мысль выразил швейцарский ученый Ш. Балли. Он предложил для двух слагаемых значения предложения названия диктум (объективное содержание) и модус (выражение позиции мыслящего субъекта по отношению к этому содержанию) [1, с. 43–48]. Занимаясь логическим анализом предложения, учёный приходит к выводу, что предложение – это наиболее простая возможная форма сообщения мысли. А мыслить, по его мнению, «значит реагировать на представление, констатируя его наличие, оценивая его или желая» [1, с.43]. Действительно, сообщение мысли принимает форму, которая устанавливает различие между представлением, памятью и производимой над этим представлением психической операцией. Следовательно, эксплицитное предложение состоит из двух частей. Первая коррелятивна процессу, образующему представление, – диктум. Вторая часть, модус, содержит главную часть предложения, без которой вообще не может быть предложения, а именно выражение модальности, коррелятивной операции, производимой мыслящим субъектом.

Идеи Ш. Балли о существовании модуса и диктума получили в современном языкознании широкое развитие. Так, например, Я.Г. Биренбаум соглашается с лингвистом в том, что в акте коммуникации можно выделить две различные части: основное содержание высказывания, его пропозициональная часть, ради которой «состоится» высказывание, и модусная часть, «отражающая вхождение в среду коммуникации её участников, выход из нее, их отношение к высказыванию, отношение к операциям кодирования, хранения, преобразования, декодирования информации» [2, с. 12-13]. Следовательно, в любом высказывании можно выделить основное содержание (диктум) и его модальную часть (модус), в которой выражается интеллектуальное, эмоциональное и волевое суждение говорящего в отношении диктума.

Наиболее близки друг другу пары терминов «диктум/модус» и «пропозиция/пропозициональная установка». Они выражают господство диктума – пропозиции и подчиненность модуса – пропозициональной установке: первый компонент значения определяется абсолютно, ср. лат. *dictum* «выражение, изречение» и *propositio* «предмет, тема, предложение», а второй компонент определяется относительно: без пропозиции пропозициональная установка не может существовать. Ср. также лат. *modus* «залог, наклонение», «способ». Такая подчиненность модуса понимается в семантическом аспекте. Следует отдать должное, что термин пропозиция используется чаще в логико-лингвистических исследованиях и восходит к толкованиям Г. Фреге. В подобных толкованиях компоненты значения именуется «пропозиция» (лат. *propositio* «предложение, высказывание»), что соответствует диктуму, и «пропозициональное отношение», или «пропозициональная установка» (англ. *propositional attitude*), понятие, соответствующее модусу.

В другой традиции используется понятие предикатного актанта, или предикативного, или пропозитивного [3, с. 114]. Термин употребляется для обозначения конструкций с выраженным модусом, поскольку в них диктумная (пропозитивная) часть выступает в роли актанта при М-предикате. Понятие предикативного (пропозитивного) актанта ориентировано не на содержательную интерпретацию компонентов высказывания, а на их синтаксическое отношение – зависимость диктумного компонента.

Наблюдения показывают, что употребление терминов разных систем пересекается. Иногда в исследованиях одного автора встречается употребление разных терминосистем. Так, в разных научных источниках используются термины модус/диктум (М.И. Черемисина, Т.А. Колосова) и

актантные отношения (М.И. Черемисина, Е.К. Скрибник). Н.Д. Арутюнова использует термины модус/диктум и пропозиция/пропозициональная установка. Часто встречается отождествление и соотнесение диктума и пропозиции у В.А. Белошапковой и Т.Н. Шмелевой. Таким образом, модус и диктум – это компоненты семантической структуры высказывания, элементы его смысла. Само различие двух типов информации, заложенной в высказывании, говорит об их разнородности, об отсутствии оппозиции между модусом и диктумом. Они имеют принципиально разную структуру значения, по-разному организованы. Диктум – «объективное» содержание высказывания [8, с. 78], референтом которого является положение дел в действительности [7, с. 14]. Анализ показывает, что диктум соотносится с номинативным аспектом высказывания, в котором оно видится как целостный знак, имеющий означающее и означаемое. Модус имеет двоякую природу: с одной стороны, он определяется как психический акт, независимо от диктума, то есть абсолютно, с другой стороны, он определяется как операция с диктумом, через диктум, то есть относительно [5, с. 28, 30]. В большинстве работ, связанных с исследованием модуса, получило развитие представление о его относительности, о его обслуживающем характере. Например, Т.А. Колосова и М.И. Черемисина отмечают, что «в форме модуса выражается оценка диктумного события под разными углами зрения: модальным, эмоциональным, истинным, этическим, интеллектуальным» [7, с. 13]. Относительное описание модуса в противоположность «абсолютному», то есть предполагающему наличие у модуса смысла, не связанного со значением диктума, моделирует его как набор отдельных смыслов, связанных между собой только ориентацией на прагматическую ситуацию. Такое описание модуса позволяет объяснить нерегулярность в его выражении, частую имплицитность [4, с. 104].

Стремясь составить представление об устройстве предложения вообще, и обобщая наблюдения над разными типами предложений, Т.В. Шмелева предлагает говорить о модусе «как комплексе таких субъективных смыслов, который может и должен выражать говорящий, вступая в тот или иной вид общения и становясь автором высказываний, построенных по законам данного языка» [8, с. 80]. Мы согласны, что главное предназначение модуса – воплотить отношение субъекта высказывания к диктуму, придать ему эпистемическую определенность [6, с. 51]. Диктум же – это внешняя структура языка. Таким образом, модус и диктум – это компоненты семантической структуры высказывания, элементы его смысла. Само различие двух типов информации, заложенной в высказывании, говорит об их разнородности, об отсутствии оппозиции между модусом и диктумом. Они имеют принципиально разную структуру значения, по-разному организованы. В ходе научных размышлений, мы приходим к выводу, что смысловая организация любого высказывания обеспечивает «компоновку» в нем определенной объективной информации (диктума) и субъективного отношения к этой информации (модуса). Следовательно, семантическую насыщенность того или иного высказывания можно проанализировать, обратившись к его модусной анкете, в которую входит комплекс компонентов, состоящий из объективной семантической константы и субъективной переменной.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка – М.: Едиториал УРСС, 2001. – 416 с.
2. Биренбаум Я.Г. Выражение модуса с помощью реверсивных предложений // Функциональные, типологические и лингводидактические аспекты исследования модальности: тезисы докладов конференции. – Иркутск: ИГПИИЯ, 1990. – С. 12-13.
3. Зализняк А.А. О понятии имплицитного типа: для глаголов с пропозициональным актантом // Логический анализ языка: Знание и мнение: Сб. науч. тр. – М.: Наука, 1988. – С. 107-121.
4. Ким И.Е. Модус-диктумная кореферентность и ее выражение в современном русском языке: дис. канд. филол. наук. – Красноярск, 1995. – 244 с.
5. Петрова Е.А. Логико-когнитивная интерпретация субстантивно-номинативных пропозем в диктемной дискурсивации: Автореферат дисс. д-ра филол. наук. – Уфа, 2012. – 56 с.
6. Рябцева Н.К. Ментальный модус: от лексики к грамматике // Логический анализ языка: Ментальные действия. – М., 1993. – С. 45-51.
7. Черемисина М.И., Колосова Т.А. Очерки по теории сложного предложения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 226 с.
8. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 78-100.

ДВИЖЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ КОГНИТИВНЫЙ ПРИЗНАК ПЕРЦЕПТУАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

Аннотация. Статья посвящена движению как одному из когнитивных признаков перцептуального времени. Движение рассматривается как основной элемент содержания концепта ВРЕМЯ и его номинантов ПОРА, НОЧЬ, ГОДЫ, ЛЕТА, НЕДЕЛИ, ЧАС, ПОЛЧАСА, МИНУТЫ, МГНОВЕНИЕ, МИГ на примере поэзии Серебряного века.

Ключевые слова: концепт ВРЕМЯ, движение, когнитивный признак, перцептуальное время.

N.S. Popova

Voronezh State University of Forest and Technologies named after G.F. Morozov, Voronezh, Russia

MOVEMENT AS THE MAIN COGNITIVE FEATURE OF THE PERCEPTUAL TIME

Abstract. The paper is devoted to the movement as one of the cognitive features of perceptual time. Movement is regarded as the main element of the concept TIME content and its names NIGHT, YEARS, WEEKS, HOUR, HALF an HOUR, MINUTES, MOMENTS, INSTANT on the examples of the Silver Age poetry.

Key words: concept TIME, movement, cognitive feature, perceptual time.

Проблема времени издавна вводила в заблуждение человеческий разум. Поставленная ещё древними философами, эта проблема оставалась нерешённой в течение двух с лишним тысяч лет. Человечество было бессильно приостановить непрерывно движущееся колесо времени.

По признанию самого Аристотеля, среди неизвестного в окружающей нас природе самым неизвестным является время. Время, говорит Аристотель, мы «распознаём, когда разграничиваем движение, определяя предыдущее и последующее; и тогда говорим, что протекло время, когда мы получим чувственное восприятие предыдущего и последующего в движении». Таким образом, время как таковое, определённое, замечаемое в движении.

Время не существует без изменения и движения. Время существует в движении, но не является самым движением [2, с. 185-216]. У Аристотеля первейшим и самым распространённым видом движения является перемещение материальных тел в пространстве, т. е. перемена места, когда материальные тела, существуя в пространстве, перемещаются в нём.

Каждому человеку знакомо чувство времени, связанное со сменой ощущений, переживаний, воспоминаний. Такое время известно в науке как перцептуальное время и относится к сфере восприятия и отражения внешнего мира отдельным индивидом. Под восприятием времени понимают отражение в сознании индивида объективного времени, т.е. отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности [1, с. 15].

Основой формирования перцептуального времени выступают понятия движения и изменения. Восприятие времени даёт человеку возможность ориентироваться в окружающем мире. Даже один и тот же человек по-разному ощущает и переживает время в зависимости от ситуации общения и своего физиологического и психологического состояния.

В содержании концепта ВРЕМЯ, безусловно, есть признак движения. Отдельный признак объекта, осознанный сознанием человека и отображённый в структуре соответствующего концепта как отдельный элемент его содержания, З.Д. Попова и И.А. Стернин называют когнитивным дифференциальным признаком [3, с. 90].

Этот признак движения как основной элемент содержания концепта ВРЕМЯ и его номинантов (ПОРА, НОЧЬ, ГОДЫ, ЛЕТА, НЕДЕЛИ, ЧАС, ПОЛЧАСА, МИНУТЫ, МГНОВЕНИЕ, МИГ) наиболее ярко выражен в поэтических текстах, что можно показать на примере поэзии Серебряного века, которая в когнитивном аспекте ещё не служила предметом исследования. В этом состоит, на наш взгляд, новизна данной работы.

Итак, ВРЕМЯ способно:

- находиться в движении, перемещаться:

С высокой башни колокольной, призывный заменяя звон, Часы поют над жизнью дольной,

Следя движение времён. (*Брюсов В.Я. Голос часов. 1902*);

- проходя, оставлять след:

Здесь хранит сама природа Явный след былых времён – Девятнадцатого года Очистительный озон. (*Тарковский А. Цейский ледник. 1936-1940*).

ПОРА приходит:

Расторгнуть бремя, расторгнуть бремя Пора пришла. (*Сологуб Ф. «Елисавета, Елисавета...» 1902*);

Вчера покорная медлительной судьбе, Возмущена ты вдруг, как мощная стихия, И чувствуешь, что вот пришла твоя пора. И ты уже не та, какой была вчера, Моя внезапная, неожиданная Россия. (*Сологуб Ф. Россия. 12 марта 1915*).

НОЧЬ также способна к движению:

- идя, покинув своё место, спуститься: На полях туман – Скоро ночь сойдёт. (*Белый А. Не страшно. Май 1900*);

- нисходить, спуститься с высоты:

Померк закат. В ущелья и провалы нисходит ночь. (*Бунин И.А. Кондор. 1902*); Сходила ночь блаженна и легка, И сумрак розовый сгушался в синий... (*Иванов Г. «На западе желтели облака...»*);

- подойти, т. е. идя, приблизиться:

Подходят ночи – зачем? откуда? – К моей избушке на горный скат. (*Северянин И. Коктебель*);

- летать: Буйный ветер спит. Ночь летит на нас. (*Белый А. Не страшно. Май 1900*);

- плыть (передвигаться по поверхности воды или в воде): Она плывёт неслышно над землёю, Безмолвная, чарующая ночь; Она плывёт и манит за собою И от земли меня уносит прочь. (*Голенищев-Кутузов А. А. Сонеты к ночи. VI. 1904*);

- наплыть; плавно надвинуться, закрыв постепенно собой что-нибудь: Затуманены сном наплывающей ночи на лице снеговом голубые безумные очи. (*Белый А. Не тот. В.Я. Брюсову. VI. Июнь 1903*).

ГОДЫ / ГОДА́ / ЛЕТА́, ЧАС, ПОЛЧАСА идут, то есть

-медленно: В эту пору непогоды, под унылый плач природы, Дни, мгновенья, точно годы – годы медленно идут. (*Бальмонт К.Д. Грусть.*); Время плетётся лениво. Всё тебя нету да нет. (*Белый А. Свидание. 1902*); Так проползли бесцветные года. (*Верховский Ю.Н. «Я думал, ты исчезла навсегда...»*);

-или быстро перемещаются по земле: Года проходят мимо – Всё в облике одном предчувствую Тебя. (*Блок А. «Предчувствую Тебя. Года проходят мимо...»*); Проходит тысяча мгновенных лет... (*Иванов Г. «Мелодия становится цветком...»*); Прошли лета, и всюду льются слёзы... (*Северянин И. Классические розы. 1925*); А ныне, в заточенье, Вопрос единый к вам: придёт ли воли час? (*Вяч. Иванов. На чужбине*); И вот – проходит полчаса, И гарницы чёрного овса Жуют, похрустывая, кони... (*Мандельштам О.Э. «Сегодня ночью, не солгу...»*); Неслись года, как клочья белой пены... (*Волошин М.А. Из цикла «Париж» 14. 1915*).

ГОДЫ могут выплыть, т. е. плывя, появиться откуда-нибудь, где-нибудь: Снова выплыли годы из мрака И шумят, как ромашковый луг. (*Есенин С. Сукин сын*).

ЛЕТА, МГНОВЕНИЕ бегут неудержимо быстро:

Пять беглых лет – как пять столетий. (*Брюсов В. По поводу сборников. Русские символисты*);

Мгновение бежит неудержимо... (*Гумилёв Н. Шестое чувство. 1921*).

ГОДИНЫ, ГОДА́, НЕДЕЛИ, ЧАС, МИГ летают, передвигаются по воздуху:

Как токи бури, Летят години. (*Белый А. Время. 1909*); Слетают Года – Туда, в стремнины... (*Белый А. Время*); Отчётливей, ясней ловлю полёт таинственных годин. (*Белый А. Одиночество. Сентябрь 1901*);

Лёгкие летят недели, *Что случилось, не пойму.* (*Ахматова А. Реквием. Вступление. VI. 1939*);

И опять никого. Я склонён, Я молюсь пролетающим часам. (*Белый А. Короткий отдых. Февраль 1905*);

Мелькающих стрел звон И вещих ворон крик... Я вижу дурной сон, За мигом летит миг. (*Мандельштам О.Э. «Сегодня дурной день...»*).

МИНУТЫ скажут, то есть бегут быстрыми скачками, прыгают, одним словом, передвигаются: Скок бесконечных минут В тёмные бездны уносятся. (*Белый А. Успокоение. Л.Л. Кобылинскому. 1905*).

Таким образом, наше исследование показало, что движение как основной элемент содержания концепта ВРЕМЯ и его номинантов, как один из его главных когнитивных признаков разнообразно и интересно представлено в творчестве поэтов Серебряного века через перцептуальное время [4].

Литература

1. Багрова Н.Д. Фактор времени в восприятии человеком. – Л.: «Наука», 1980. – 96 с.
2. Джохадзе Д.В. Диалектика категорий движения, пространства и времени // Диалектика Аристотеля. – М.: Наука, 1971. – С. 185-216.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Категоризация, дифференциальные и классификационные когнитивные признаки // Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. – Воронеж: издательство «Истоки», 2006. – С. 89 – 100.
4. Попова Н.С. Индивидуально-авторская репрезентация абстрактного концепта ВРЕМЯ в художественной картине мира (на материале русской поэзии Серебряного века) // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 20. – С. 883-888.

УДК 81>42; 801.7

О.П. Пучинина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Аннотация. Творческое наследие Марины Цветаевой является богатейшим материалом для лингвистического исследования. Цель данной работы – определить особенности функционирования иноязычных вкраплений в структуре несобственно-прямой речи на материале прозаических текстов поэта. Задачи – определить языки, ставшие источником иноязычных элементов, охарактеризовать структурно-семантическую типологию иноязычных вкраплений, представленных в текстах М. Цветаевой, определить их функцию.

Ключевые слова: иноязычные вкрапления, Марина Цветаева, многоязычие, включение в текст, язык оригинала.

O.P. Puchinina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

FOREIGN INCLUSIONS IN THE STRUCTURE OF FREE INDIRECT DISCOURSE BY THE EXAMPLE OF M.I. TSVETAeva'S PROSE

Abstract. The creative heritage of Marina Tsvetaeva is the richest material for linguistic research. The purpose of this work is to determine the features of foreign language inclusions in the structure of free indirect speech on the material of the poet's prosaic texts. The author of the article sets tasks to identify the languages, which have become the source of foreign elements, to characterize the structural and semantic typology of foreign language inclusions in M. Tsvetaeva's texts and to define their expressive functions.

Key words: foreign language inclusions, Marina Tsvetaeva, multilingualism, inclusion into the text, original language.

Известный поэт, прозаик, переводчик Серебряного века, М.И. Цветаева была дочерью незаурядных родителей, давших ей блестящее образование. Она свободно разговаривала на немецком языке (который был родным языком её матери), владела французским языком, что было типичным для неё как представителя русской интеллигенции. Пребывание в разные периоды жизни за границей (Франция, Чехословакия, Германия) также способствовали тому, что многоязычие (полифония) отразилось в текстах поэта. В канву русскоязычного текста органично вплетаются иноязычные вкрапления. Для автора является естественным насыщать тексты словами на немецком или французском языках, иногда сопровождая их своими комментариями (такими, как, *patte de velours* (фр.) – бархатная лапка, *bien pris dans la taille* (фр.) – изящный, *Plattfuss* (нем.) – плоскостопие, *Noch ein wenig!* (нем.) – Ещё немножко! и т.д.). Это является важной составляющей произведений Марины Цветаевой, демонстрирует врождённое и имманентное многоголосие поэта.

Материалом для анализа послужили 100 примеров несобственно-прямой речи (далее НПР), извлеченных методом сплошной выборки из прозаических текстов Марины Цветаевой («Мой Пушкин», «Мать и Музыка», «Отец и его музей», «То, что было», «Чёрт», «Дом у Старого Пимена»,

«Китаец»). Проведённое исследование показывает, что в структуре НПП в прозаических текстах М.И. Цветаевой наиболее частое употребление находят вкрапления из немецкого и французского языка.

Анализируемые рассказы были написаны М.И. Цветаевой во время эмиграции, когда она не была востребована как поэт. Именно проза пользовалась успехом за границей. В текстах М.И. Цветаевой иноязычные вкрапления используются при портретном описании человека, при характеристике внутреннего состояния персонажа и свойств отдельной личности, при характеристике предметов, употребляются для выражения действий и абстрактных понятий [1]. К тому же, М. Цветаева включает в текст как отдельное слово, словосочетание, целое предложение, так и несколько предложений, представленных на немецком и французском языках.

Также можно отметить разнообразное оформление иноязычных вкраплений: элемент вводится в основной текст, или представлен как вставная конструкция, сопровождается авторским переводом, или вовсе дан без перевода. Можно также встретить сочетание разных способов интродукции иноязычных вкраплений, как можно наблюдать в следующем примере: «Тут-то меня и сглазили: *verliebte Seelen! Ну, что бы - Herzen! И было бы все, как у всех. Но нет, что в младенчестве усвоено - усвоено раз навсегда: verliebte - значит Seelen. А Seelen это* ведь *See* (остзейская «*die See*» - море!) и еще - *sehen* (видеть), и еще - *sich sehnen* (томиться, тосковать), и еще - *Sehnen* (жилы). Из жил томиться по какому-то морю, которого не видал, - вот душа и вот любовь. И никакие *Rosen u Nelken* не помогут!» [2, с. 105]. В данном отрывке из рассказа «Чёрт», следующим после четверостишия на немецком языке и сопровождающимся подстрочным переводом, наблюдаем разноплановое введение немецких слов: без перевода и в сопровождении комментариев самой Цветаевой, что вполне закономерно для неё как для полилингва.

Интересны отдельные случаи использования слов, данных на иностранном языке, когда иноязычная лексема графически представлена на языке-источнике, но приобретает морфологический признак, свойственный русским словам, т.е. входит в словоизменительную парадигму или в систему согласования [3, с. 9]. Как, например, в следующем отрывке из рассказа «Мать и музыка» окончание родительного падежа дано через апостроф после имени существительного на немецком языке, то есть происходит ассимиляция иноязычного (в данном случае немецкого) вкрапления: «<...> пока на заголовке поздравительного листа, <...> для *Glückwunsh'a* матери, не увидела сидящих на нотной строке вместо нот – воробушков!» [2, с. 61].

Особый интерес представляют случаи использования однокоренных вкраплений, образующих игру слов, подчёркивая, таким образом, связь между словами. Подобное можно наблюдать в отрывке из рассказа «Китаец», повествующем о том периоде, когда Цветаева с семьёй жила в Париже: «Потому ли (так люблю иностранцев), что нам всем, чужакам, в Париже плохо? <...> Значит, дело не в плохости жизни, и любовь моя не “*camaraderie de malheur*” (товарищество по несчастью – фр.). <...> Потому что все мы <...> *camarades ne demalheur, a: dedanger*» (товарищи не по несчастью, а по опасности – фр.) [2, с. 524-525].

Хотим отметить окказиональное включение в текст вкраплений из двух языков источников, например: «... прохладное «*ivoire*», мерцающее «*Elfenbein*», баснословное «слоновая кость» (как слона и эльфа – совместить?)» [2, с. 64-65]. В этом отрывке поэт использует словосочетание «слоновая кость» сначала на французском языке, затем на немецком, а завершает перечисление русским переводом; примечательно, что далее Цветаева комментирует немецкое словообразование «*Elfenbein*» как-бы через призму детского восприятия (отдельные значения слов *Elfen* – эльфы, *bein* – нога, стопа, кость, тогда как сложное слово имеет другое значение).

Довольно частым в прозе М. Цветаевой является использование иноязычных вкраплений, обозначающих названия произведений и их авторов: «мальчик Реми из «*Sans Famile*» (фр.) [2, с. 58], «...мама читает «*Eckerhardt*»» (нем.) [2, с. 69], «Рауль Добри из романа для девиц *Zénaide Fleuriot*» (нем.) [2, с. 131], или музыкальных произведений: «бетховенское «*Lied für Elise*» («Песнь для Эльзы» (нем.)) [2, с. 152], «*Warum*» («Почему?» (нем.)) [2, с. 82].

Марина Цветаева также часто цитирует строки из известных ей произведений на языке оригинала, ибо так они звучат намного убедительней, чем в переводе. Это может быть обусловлено тем, что изначально звучавшее на языке оригинале иноязычное вкрапление, видится автору более достоверно. Например, в рассказе «Чёрт» Марина Ивановна вспоминает, как в детстве слушала песню на немецком, поэтому она влетает текст песни в свои воспоминания: «Когда же песня доходила до: *Setze Du mir eiene Spiegel/Ins Herze hinne...* - я физически чувствовала входящее мне в грудь <...> *венецианское стекло...*» [2, с. 105].

Из вышесказанного следует, что мировосприятие М.И. Цветаевой сформировалось под влиянием европейской культуры. Многоязычные вкрапления в тексте произведения являются особенностью ее поэтики, свидетельствуют о том, что поэт – человек мира, впитавший в себя

через язык культурное наследие. Как показало проведенное исследование, М.И. Цветаева чаще использует немецкие и французские вкрапления, отличающиеся различной типологией и широтой применения. Иноязычные вкрапления, безусловно, затрудняют понимание текста, но целесообразны с точки зрения художественной образности, эмоциональной насыщенности, глубины авторского мироощущения, поскольку для автора-билингва и полилингва то или иное явление звучит более наполненным на языке источнике, чем на русском языке.

Литература

1. Камлевич Г. Варваризмы в очерках М Цветаевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/74326609.pdf> (дата обращения 25.09.2017).
2. Цветаева М.И. Проза. – М.: Современник, 1989. – 590 с.
3. Чигирин Е.А. Немецкие вкрапления в текстах М. Цветаевой: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Воронеж, 2002. – 20 с.

УДК 82-1/29

А.И. Разживин, А.Н. Пашкуров

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

РУССКАЯ «ЛЕГКАЯ ПОЭЗИЯ» В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ СТИХОВОЙ КУЛЬТУРЫ (РУБЕЖ XVIII-XIX ВЕКОВ)

Аннотация. В статье рассматривается европейский (преимущественно французский) контекст русской «легкой поэзии», формулируются жанрово-тематические открытия поэтов, вместе с тем авторы видят влияние на этот феномен античной (анакреонтической и эпикурейской) лирики, а также опыта русских поэтов первой половины XVIII века.

Ключевые слова: русская «легкая поэзия», рубеж XVIII-XIX веков, европейский контекст.

A.I. Razzhivin, A.N. Pashkurov

Kazan Federal University, Elabuga, Kazan, Russia

RUSSIAN “EASY POETRY” IN THE CONTEXT OF EUROPEAN VERSE CULTURE (AT THE TURN OF THE 18TH – 19TH CENTURIES)

Abstract. The article considers European (mostly French context of Russian “light poetry”, it formulates its genre-thematic discoveries. At the same time, the authors see the influence of the ancient (anacreontic and epicurean) lyric poetry on this phenomenon, as well as the experience of Russian poets of the first half of the 18th century.

Key words: Russian “light poetry, the turn of the 18th – 19th centuries, European context.

Значительную роль в литературном процессе России последней четверти XVIII и первых десятилетий XIX века сыграл такой жанровый феномен, как «легкая поэзия». Европейский контекст этого явления весьма широк и восходит к французской литературе первой половины XVIII века (Шолье, Лафар, Руссо). Poesie fugitive в середине XVIII века представлена в лирике Дора, Колардо, Буфле, Леонара, Грессе, позднее - Парни, поэтов, чье творчество было весьма популярно в России, кем увлекались и корифеи поэзии М.Н. Муравьев, К.Н. Батюшков, молодой А.С. Пушкин: «Анакреон, Шолье, Парни, / Враги труда, забот, печали, / Не так, бывало, в наши дни / Своих любовниц воспевали. / О вы, любезные певцы, / Сыны беспечности ленивой, / Давно вам отданы венцы / От музы праздности счастливой...» [5, т. I с. 106].

Во Франции же в середине XVIII века оформился и основной творческий принцип «легкой поэзии» – искусство экспромта, мастерство случайных деталей, бурлеск, шутивная поэма, сказочная «безделка», лирическая пародия, «эротическая» песенка. Поэт как бы намеренно беспорядочно «выхватывает» из окружающего мира образы, которые ему понравились, детали, которые как-то задержали его внимание, и «перемешивает» все это со своим поэтическим вдохновением. Безусловно, именно «легкая поэзия» в русской литературной культуре во многом способствовала становлению жанров стихотворного экспромта и лирической миниатюры. Ряд открытий «легкой поэзии» сказался на развитии так называемой «альбомной лирики» в России в ее движении уже к

Пушкинскому времени.

Во Франции среди наиболее авторитетных авторов «легкой поэзии» оказались многие видные аристократы-вельможи и даже католические священники. В центре внимания французских поэтов любовная тема. Многие из общего взгляда французской «легкой поэзии» на мир передают такие ее основные тематические образы, как цветок и бабочка / мотылек. Второй участник этой символической «пары» – безусловное alter ego лирического автора, проповедующего свободу чувств и наслаждения земной красотой, а через них – и высшими ценностями бытия. Участник первый – гармоничный обитатель того самого истинного мира красоты и наслаждения, куда устремлен поэт. Не удивительно, что часто возникает прозрачная параллель: цветок – красавица. Уже в начале XIX века русский наследник этой французской традиции Александр Беницкий, непосредственный предшественник Константина Батюшкова, будет выпускать поэтический журнал с примечательным названием «Цветник».

Многообразная по своему художественному спектру «легкая поэзия» со временем начинает связываться с достаточно узким штампом, чему в значительной степени способствовали многочисленные волны подражаний. Постепенно определяющими «правилами» «легкой поэзии» становятся: утонченное остроумие (как «забава ума»), особого рода «грациозность», легкий налет близкой сентиментализму чувствительности.

Во французской «легкой поэзии» складываются и четко различаются между собой две ветви:

а) альбомная, приметы которой – изысканный грациозный стиль, определенная насыщенность условно-мифологическими, эротическими образами и ситуациями (к примеру, известная поэтическая школа Шолье);

б) элегическая, ориентированная, в первую очередь, на «истину чувств и выражений», – не случайно одному из основателей этой школы Э. Парни удалось достичь в своей поэзии особенной «сосредоточенности чувства», «драматической напряженности переживания» и лирического выражения чувств человека как уникальной в своем духовном мире личности.

Типологически двойственным оказывается феномен «легкой поэзии» и в плане своих связей с литературной традицией:

- развиваются классические мотивы анакреонтической и эпикурейской лирики: философия быстротечности жизни, культ любви и молодости и др., намечается их связь с идеологией просветительского искусства (Вольтер, Парни, Грессе и др.);

- пышно расцветает «поэзия салона», восходящая к любовной галантной лирике вообще (Колардо, Дора, Шолье, Леонар, Берни и др.).

Все это, безусловно, не могло не отразиться в процессе творческого усвоения и нового рождения «легкой поэзии» в России.

В русской поэзии нового времени создание «под впечатлением» французского оригинала своего «легкого стихотворства» оказалось, с одной стороны, под еще большим влиянием анакреонтики, плодотворную дань которой отдали практически все крупные поэты, начиная от Кантемира вплоть до Львова и Державина. Зачастую античные поэты ставятся в России выше мэтров европейской «легкой поэзии» нового времени. Порой анакреонтика превращается у русских поэтов в своеобразный глубинный стержень, обеспечивающий полнокровное выражение в поэзии своего неповторимо индивидуального лирического «я». Исповедальность лирической медитации, автобиографизм, повышенный интерес к духовному миру – все это своим появлением в русской поэзии во многом обязано именно «легкой поэзии», переосмысленной через призму анакреонтической традиции.

С другой стороны, попав на русскую почву, «легкая поэзия», особенно в классической любовной ветви, вступила в интересный творческий диалог с самобытным жанром стилизованной народной песни (А.П. Сумароков, Ю.А. Нелединский-Мелецкий, Г.Р. Державин).

Отдельные подходы, подготовившие базу для плодотворного усвоения феномена «легкого стихотворства» в России, намечаются уже у русских поэтов первой половины XVIII века: в анакреонтических мотивах поэзии А.Д. Кантемира, в любовных виршах В.К. Тредиаковского, в песнях А. П. Сумарокова.

Особое место принадлежит М.В. Ломоносову, который прошел путь выражения своей личности в поэзии от лирических отступлений в классических одах до интереснейшего феномена медитативно-лирического фрагмента. Показательно, что обращаясь к переводу образцов любовной и анакреонтической лирики, он всегда стремился выйти за рамки механического копирования, высказать свою позицию, зачастую – вступить с автором в своеобразный творческий диалог (сравним тот же «Разговор с Анакреонтом»). В зрелой поэзии это закономерно приводит Ломоносова к жанру медитативно-лирического отрывка, свободно сочетающего вольные вариации образцов и неповторимое богатство индивидуального поэтического «я» («Кузнечик дорогой, коль много ты блажен...», 1761).

Со временем круг литературных влияний в отечественной «легкой поэзии» значительно расширяется. Несмотря на кажущуюся простоту и незамысловатость, «легкая поэзия» свободно ориентировалась в мире литературных взаимодействий и вобрала в свой художественно-философский опыт достаточно большой круг различных литературных традиций. С одной стороны, безусловное влияние идей Просвещения, приоритетно – во «французском» его варианте с представлениями о внесловной ценности личности и праве каждого наслаждаться свободой земных чувств. В то же время через любовную тематику «легкая поэзия» испытывает достаточно заметное влияние и поэтики сентиментализма – например, через такие важные для этого направления жанры, как элегия и идиллия. Характерный прием лирического экспромта «подводит» «легкую поэзию» и к предромантизму с его размышлениями о феномене мгновения в жизни человека и мира, с его превознесением свободной творческой личности, позволяющей себе даже игру с прежними традициями.

Не менее важен и мировоззренческий аспект русской «легкой поэзии». На одном «полюсе» – стилизация под «полубездумное» интуитивное творчество, намеренное «запутывание» читателя разного рода загадками и словесными «кроссвордами» (показательно, к примеру, творчество Алексея Ржевского), на другом – выход на сложнейшие концепции масонства. В последнем случае особого разговора заслуживает ставшая культовой в России конца XVIII века поэма Ипполита Богдановича «Душенька». С одной стороны, значимы для «легкой поэзии» традиции античной философии (прежде всего – так называемая «философия наслаждения», гедонизм), с другой – русского устного народного творчества. Так, к примеру, в лирике Ивана Дмитриева, Юрия Нелединского-Мелецкого, а позднее и Алексея Мерзлякова складывается интересная традиция стилизаций под русские народные песни.

В русской литературе к осмыслению «легкой поэзии» впервые обратился М.Н. Муравьев. Для него «легкая поэзия» – не просто любовная шутка, и отнюдь не только и не столько светский экспромт, а целая философия жизни. В его манифесте «Общественные стихи» (1782) мы ясно видим, как существенно переосмысляются традиционные клише европейской «легкой поэзии»: «Мгновенья плод, приятные стишки, / Рождаются в большом прекрасном свете / И так, как он, свободны и легки, / Как бабочки в роскошном лете...» [4, с. 212-213]. В другом программном произведении, в «Послании о легком стихотворении» (1783), Муравьева интересует не менее важная проблема духовной эволюции творящего поэта: «любовных резвостей своих летописатель» превращается со временем в «мудреца». Так «легкая поэзия» входит органично в поэтику исповедальности, характерную для русского сентиментализма.

Со временем в русской «легкой поэзии» определяются три основных русла:

а) любовное (так называемое «еротическое», наиболее близкое французскому пра-оригиналу в лирическом творчестве А.А. Ржевского, Г.А. Хованского и др.);

б) лирическое (открытое М.Н. Муравьевым и переносящее внимание на темы чувства и творчества и т.п.)

в) ироническое (отчасти связанное с первым, но включающее и иронию над основными мотивами и темами «легкой поэзии»).

Ироническая «легкая поэзия» больше сохраняет связь с французским искусством легкой светской шутки, не чуждой подчас и иронии. Ярким примером можно считать творчество Ивана Дмитриева, одного из наиболее показательных и значительных поэтов «карамзинской школы» в русской литературе. Возьмем его тонкую пародию на романс Карамзина «Я птичкой быть желаю...» – «Я моськой быть желаю...» (1796): «Я моськой быть желаю, / Всегда чтобы храпеть; / Нет нужды, что залаю / И что не буду петь... / Коль моська б изменила, / К болонской бы пристал, / Не тратил бы чернила, / Элегий не писал...» [2, с. 252].

В целом в лирической «легкой поэзии» главным становится ощущение мира как чуда. Все живое, все существующее интересно поэту, пробуждает в нем светлую радость.

В европейской «легкой поэзии» наметились подхваченные русской литературой искусство экспромта и лирической или игровой миниатюры (М.Н. Муравьев, А.А. Ржевский), альбомная поэзия с грациозным стилем, условно-мифологическими и эротическими образами (В.Л. Пушкин, В.А. Жуковский, К.Н. Батюшков), анакреонтическая и эпикурейская лирика с философией быстротечности жизни, с культом любви, молодости, наслаждений (Н.А. Львов, Ю.А. Нелединский-Мелецкий, Г.Р. Державин), гедонистическая лирика (Е.П. Люценко), буколика (Я.Б. Княжнин, И.Ф. Богданович), стилизованная «народная песня» (Г.А. Хованский, И.И. Дмитриев, Ю.А. Нелединский-Мелецкий, А.Ф. Мерзляков), бурлескная поэма (Е.П. Люценко, В.И. Майков), сказка (Н.М. Карамзин, И.И. Дмитриев, И.Ф. Богданович, Г.Р. Державин).

В Европе под «легкой», или «мимолетной», поэзией понималось все стихотворство, противостоявшее высокой традиции и жанрам классицизма. К нему причисляли эпиграммы, мадригалы, игривые послания – дружеские или любовные, анакреонтические или вакхические оды,

стансы, куплеты, песню. Реже встречались эпитафии (надгробные песни шутливо-иронического содержания), эпиталамы (стихи на бракосочетание), сонеты. Главными достоинствами этих произведений, написанных на случай, считались совершенная форма, легкий стиль и отсутствие претензий на глубокомысленное, высокое, гражданское содержание.

Показательны названия журналов рубежа веков - «Чтение для вкуса, разума и чувствований» (1791-1793), «Приятное и полезное препровождение времени» (1794-1798). Причем иные названия явно нарративны, являются своеобразным ключом к содержанию журнала: «Дело от безделья или Приятная забава, рождающая улыбку на челе угрюмых, умеряющая излишнюю радость вертопрахов и каждому, по его вкусу, философическими, критическими, пастушьими и аллегорическими повестями, в стихах и прозе состоящими, угождающая» (1792) или «Прохладные часы или аптека, врачующая от уныния, составленная из медикаментов старины и новизны, т. е.: философических, критических, рифмотворных, пастушьих и аллегорических веществосновой» (1793).

Популярный в России Парни в 1779 г. публикует сборник с колоритным названием «Поэтические безделки». В 1794 г. Н.М. Карамзин так же называет свой сборник «Мои безделки», а в ответ ему в 1795 г. следует первое издание И.И. Дмитриева «И мои безделки». По воспоминаниям П.А. Вяземского, авторы-друзья собирались издать свои сочинения в одной книге. Обстоятельства, не позволившие исполнить намерения, продиктовали Дмитриеву сходное название [1]. Критерий эстетической ценности смещался здесь из области высокого, разумного в сферу легкого, интимного, эмоционального и даже развлекательного. Как писал Н.М. Карамзин: «Говорят, человечество старо; я этому верю, и все же его приходится развлекать, как ребенка» [3, с. 115].

«Безделками» именовали поэтические мелочи, надписи, эпиграммы, лишенные серьезного содержания стихотворения, сказочки, которые обнаруживали и у Вольтера. Пушкин писал: «Он наводнил Париж прелестными безделками, в которых философия говорила общепонятным и шутливым языком... и эта легкость казалась верхом поэзии» [5, т. VI, с. 210].

Вершины «легкая поэзия» достигнет в лирике К.Н. Батюшкова 1802-1812 годов. Он же теоретически осмыслит ее в 1816 г. в работе «Речь о влиянии легкой поэзии на язык».

Русская «легкая поэзия» в некоторых лицах и открытиях представлена в наших работах [6, с. 214-240; 7, с. 94-100].

Литература

1. Вяземский П.А. Известие о жизни и стихотворениях И.И. Дмитриева. Сочинения: В 2-х т. Т.2. – М., 1982.
2. Дмитриев И.И. Полное собрание стихотворений. – Л., 1967.
3. Карамзин Н.М. Полное собрание стихотворений. – М. – Л., 1966.
4. Муравьев М.Н. Стихотворения. – Л., 1967.
5. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 тт. – М., 1981.
6. Пашкуров А.Н., Разживин А.И. История русской литературы XVIII века: В 2-х ч. Ч 2. – М: ФЛИНТА: Наука, 2017.
7. Разживин (Ключевский) А.И. Жанр «сказочной безделки» в «легкой поэзии» И.И. Дмитриева и И.Ф. Богдановича // Михаил Муравьев и его время. – Казань, 2013.

УДК 378

Л.М. Рамазанова, В.М. Панфилова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВНУТРЕННЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье речь идет о формировании мотивации в процессе учебной деятельности. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Высокий уровень владения иностранным языком обусловлен интегративной (внутренней) учебной мотивацией, которая рассматривается как основной фактор самореализации в иноязычном образовании.

Ключевые слова: внутренняя учебная мотивация, направленность, иноязычное образование.

INTERNAL EDUCATIONAL MOTIVATION AS A FACTOR OF SELF-REALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. *Motivation is formed during the learning process. Educational motivation is characterized by direction, stability and dynamism. High level of knowledge of a foreign language is due to integrative (internal) educational motivation, which is regarded as the main factor of self-realization in foreign-language education.*

Key words: *internal educational motivation, orientation, foreign language education.*

Поиск оптимальных вариантов построения учебно-воспитательного процесса, разработка целесообразного содержания обучения и его структуры, позволяющих максимально полно достигнуть прогнозируемые результаты, – одна из основных потребностей, а потому и задач общества на сегодняшний день.

Изучая проблему качества выполнения деятельности индивидом и ее результата, современные психологи, педагоги сходятся в едином мнении: процесс выполнения той или иной деятельности, также, как и ее результативность, зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, т.е. от уровня его мотивации. Проблема мотивации в процессе овладения иностранным языком нашла отражение в значительном числе психолого-педагогических исследований. В различных классификациях выделяются: внешняя и внутренняя виды мотивации в иноязычном образовании (В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова, Е.И. Пассов, Е.Н. Негневицкая, А.Б. Шахнарович). В качестве отдельного элемента, занимающего особое место в структуре мотивации, можно выделить учебную мотивацию. Она определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. В определении учебной мотивации участвует целый ряд факторов: сама образовательная система, образовательное учреждение, в котором осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса; субъектные особенности обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности и т.д.); субъектные особенности педагога и прежде всего система его отношений к обучающемуся, к делу; специфика учебного предмета.

Под мотивами учебной деятельности понимаются факторы, обуславливающие проявления учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т.д.

А.К. Маркова подчеркивает другую сторону учебной мотивации – ее направленность, она утверждает, что мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности и определяет учебную мотивацию как одно из новообразований психического развития обучающегося, возникающее в ходе осуществления ими активной учебной деятельности [5]. Особенности мотивации определяются структурой и содержанием этой деятельности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, учебные мотивы формируются в процессе самой учебной деятельности, а не приносятся в нее извне («в готовом виде»). Их становление зависит от структуры той деятельности, в которую включен обучающийся. Изменяя содержание и формы этой деятельности, т.е. обеспечивая определенные условия обучения, можно влиять на мотивацию, перестраивать ее [4].

Известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями: через усвоение обучающимися общественного смысла учения; через саму деятельность учения обучающегося, которая должна заинтересовать его.

Анализ литературы, посвященной проблеме развития учебной мотивации показывает, что мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Л.И. Божович, исследуя учебную деятельность школьников, отмечала, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью учащегося занять определенную позицию в системе общественных отношений. Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [1].

Нас заинтересовал следующий факт: когда студенты рассматривают язык в качестве средства общения, основным мотивом к изучению иностранного языка выступает внутренняя потребность обучающихся, т.е. в этом случае можно говорить о внутренней (интегративной) мотивации, преобладающая над другими мотивами, обеспечивает успешную учебную деятельность. В данном случае она является отражением внутренних потребностей и появляется в связи с желанием идентифицировать себя с культурой той страны, где говорят на иностранном языке [3]. Часто подобное желание связано также и с ориентацией обучающихся на рынок труда: в настоящее время в разных отраслях человеческой деятельности растет потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Ряд исследований подтверждает, что студенты, имеющие четкую профессиональную направленность, более мотивированы на обучение и имеют лучшие показатели. Э.Ф. Зеер определяет профессиональную направленность как одну из важнейших характеристик личности, которая позволяет прогнозировать ее будущее и представляет собой совокупность важнейших целевых программ, обуславливающих смысловое единство активного и целенаправленного развития личности. Профессиональная направленность, по его мнению, представляет собой систему эмоционально ценностных отношений, задающих соответственно их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [2].

На основе анализа теоретических материалов нами было выдвинуто предположение: высокий уровень владения иностранным языком обусловлен интегративной (внутренней) учебной мотивацией.

Для подтверждения гипотезы было проведено исследование, ход которого осуществлялся в два этапа: 1) определение видов мотивации у студентов исследуемых групп; 2) сравнительный анализ успеваемости групп с внутренней и внешней мотивацией.

Для реализации первого этапа нами была применена методика Т.Д. Дубовицкой «Тест-опросник направленности учебной мотивации» (ОНУМ). Целью данной методики является исследование направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении конкретных учебных предметов. Общую выборку составили 63 студента. В опросе участвовали студенты трех групп факультета филологии и истории, обучающиеся по трем разным направлениям: русский язык и литература; татарская филология; всеобщая и отечественная история. При анализе результатов опроса было выявлено: в группе 1 с внешней мотивацией 9 студентов, что составляет 45% от общего количества, с внутренней – 13 человек (55% соответственно). В группе 2 все 21 человек (100%) обладают внутренней мотивацией; в группе 3 10 студентов обладают внешней и 10 студентов – внутренней мотивацией (50%/50% соответственно) Таким образом, в группах 1 и 3 присутствуют студенты как с внешней, так и с внутренней мотивацией, в группе 2 – только с внутренней.

Для сопоставления успеваемости групп с различными видами мотивации студентами были пройдены online-тесты для определения уровня владения иностранным языком, разработанные Школой иностранных языков ВКС (<http://www.bkc.ru>, <http://www.bkc.ru/languages/german>, http://www.bkc.ru/learn_english) (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Виды мотивации и уровень владения иностранным языком

№ группы	Вид мотивации	Уровень владения иностранным языком			
		A1	A2	B1	B2
1	внешняя	6 чел.	3 чел.	0	0
	внутренняя	1 чел.	7 чел.	1 чел.	4 чел.
2	внешняя	0	0	0	0
	внутренняя	5 чел.	9 чел.	7 чел.	0
3	внешняя	4 чел.	6 чел.	0	0
	внутренняя	3 чел.	7 чел.	0	0

В результате сопоставительного анализа успеваемости было выявлено: студенты с интегративной (внутренней) учебной мотивацией обладают более высоким уровнем владения иностранным языком, чем студенты с внешней мотивацией, что подтверждает выдвинутое нами

утверждение: высокий уровень владения иностранным языком обусловлен внутренней учебной мотивацией.

Таким образом, являясь одним из существенных компонентов учебного процесса, мотивация играет важную роль в жизни каждого человека. Именно характер мотивов, лежащих в основе учебной деятельности, определяет направление и содержание активности личности, в частности вовлеченность или отстраненность, активность или пассивность, удовлетворенность или неудовлетворенность происходящим в учебном заведении образовательным процессом. Если мотивы положительные, то происходящее вокруг субъекта деятельности будет основой для дальнейшего его самосовершенствования, самореализации. Если же мотивы отрицательные, то это может привести к избеганию данного вида деятельности и деструктивным формам поведения, что негативно сказывается на дальнейшей жизнедеятельности обучающегося.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Социально-профессиональное воспитание в ВУЗе: практико-ориентир. Монография. – Екатеринбург: изд-во Рос. Гос. проф.-пед. университета, 2003. – 158 с.
3. Зайцева С.Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. [Электронный ресурс]. – URL: <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-tudentov-nejazykovyh-specialnostej> (дата обращения 28.03.2015).
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.
5. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности // Вопр. психол. – 1980. – №5.
6. Рамазанова Л.М., Панфилова В.М. Внутренняя мотивация – фактор успешности освоения иностранного языка // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5, Ч.2 – С. 299-300
7. Werner B. A theory of motivation for some classroom experiences // Journal of Educational Psychology. – 1999. – 240 p.

УДК 371.39

П.С. Романов

Московский государственный областной технологический университет, г. Москва, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В арсенале методик обучения иностранным языкам одно из важных мест занимает обязательное домашнее чтение профессиональной литературы на изучаемом языке. Особый интерес для отечественных методистов представляют работы зарубежных специалистов в области применения домашнего чтения, которые получили эффективное подтверждение на практике.

Ключевые слова: чтение, методика преподавания иностранных языков, английский язык, перевод.

P.S. Romanov

State Moscow Region University of Technology, Moscow, Russia

ASSIGNMENT READING EFFECTIVENESS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: CASE-STUDY OF PROFESSIONAL ENGLISH DOCUMENTS

Abstract. Assigned readings are an integral part of teaching at institutions of higher education. The efficiency of home reading is proved by many teachers of foreign languages in a variety of teaching methods. Of particular interest for local teachers are the works of foreign experts in the field of application of assigned reading who received confirmation of effective practice.

Key words: reading, assigned reading, English as second language, foreign languages teaching.

Обязательное домашнее чтение является важнейшей составной частью программы обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Благодаря дополнительному домашнему чтению происходит закрепление профессиональной лексики у студентов, пополнение словарного запаса, обретение лингвистической уверенности в профессиональной коммуникации. Многие преподаватели иностранных языков рассматривают его как обязательное дополнение учебных программ, реализуемых в аудиторной обстановке. Польза дополнительного домашнего чтения неоспорима и не подвергается сомнению в условиях изучения иностранных языков, в том числе английского как второго языка.

Между тем социологические исследования студенческой аудитории показывают удручающую статистику: домашнее чтение практикуют всего лишь от 20 до 40 процентов студентов [7]. Поэтому для увеличения числа студентов, вовлеченных в этот процесс, преподавателями разработаны несколько типов методик. В преподавательской среде нет единого мнения относительно эффективности той или иной методики, поэтому вопрос требует тщательного изучения и апробации. В частности представляет интерес выяснение вопросов, каковы причины, побуждающие студентов заняться домашним чтением или отвергнуть его, какова эффективность применения одного из перечисленных ниже индикаторов домашнего чтения – занимательные упражнения вроде кроссвордов и викторин к прочитанному тексту, количество вовлеченных в процесс чтения студентов, эссе на тему прочитанного.

Некоторые зарубежные исследователи данной темы полагают, что результаты проводимых исследований не только являются частью лингвистики как научной и учебной дисциплины, но и имеют непосредственную связь с теориями бихевиоризма, конструктивизма, а также укладываются в рамки трансакционной теории Розенблатт. Также зарубежными исследователями признается факт, что процесс обучения студентов колледжа после его окончания базируется полностью на их способности работать с профессиональной литературой, используя полученные за годы обучения в колледже навыки чтения.

Безусловно, все читающее сообщество можно разделить условно на две части: те, кто читает художественную литературу потому, что им нравится чтение, и они любят эту литературу, и те, кто вовлечен в процесс чтения вследствие учебных задач. Исследования зарубежных лингвистов и библиокологов позволили выявить устойчивую взаимосвязь между количеством прочитанных книг и учебными успехами студентов [4, 5]. Курс обязательного домашнего чтения дает возможность подготовить студентов к восприятию более сложных учебных задач, в том числе связанных не с чисто лингвистическими задачами, а непосредственно со специальными профессиональными дисциплинами [9, 10, 11].

Дополнительное домашнее чтение литературы на английском языке способствует качественному усвоению материала, отработанного в аудитории, дает возможность преподавателю уделять больше внимания творческим элементам обучения – дискуссиям, обсуждению прочитанного материала, активизации словарного запаса. Одним словом, выгоды и преимущества, получаемые благодаря домашнему чтению, очевидны и неоспоримы. Многие зарубежные преподаватели иностранных языков применяют различные подходы к вовлечению студентов в процесс домашнего чтения. Видимо, это составляет проблему не только для зарубежных, но и отечественных вузов, в том числе неязыковых технических [1]. В число таких подходов включают: викторины и кроссворды; написание эссе после почтения определенного объема литературы; обсуждение тем и проблем, затронутых в прочитанных книгах; опрос студентов о прочитанной литературе; чтение в аудитории отрывков или аннотаций из прочитанных книг.

Многие зарубежные лингвисты и библиоколоеды отмечают возрастающую трудность вовлечения студентов в процесс домашнего чтения, одновременно раскрывая пути преодоления этой тенденции. Все большее внимание при этом уделяется нескольким подходам преодоления барьера на пути вовлеченности студентов в процесс домашнего чтения, в том числе применение кроссвордов, викторин, тематического обсуждения, дискуссий. Отмечается недостаточность исследований причин, по которым студенты стараются избежать домашнего чтения [2, 3, 8, 11]. Помимо этого, недостаточно разработана в научно-исследовательской литературе тема эффективности применения какого-либо из этих подходов. Интересен тот факт, что при опросах студенты объясняют отсутствие интереса к домашнему чтению большим количеством времени, затрачиваемым на чтение [3, 6].

Как уже отмечалось выше, разделение причин вовлеченности студентов в процесс домашнего чтения происходит в результате установления как внутренних, так и внешних причин этого явления. Внутренняя мотивация студентов к процессу чтения чаще всего определяется исследователями тождественно чувству удовлетворения в результате чтения, в то время как внешняя мотивация студентов объясняется стремлением читающих заслужить одобрение окружающих, в том числе преподавателя, товарищей по учебной группе. При этом внутренняя мотивация состоит из целого

ряда элементов. Взаимодействие этих элементов, их характерные особенности – тема последующих публикаций автора.

Литература

1. Романов П.С. Роль экстенсивного чтения в методике преподавания иностранных языков // Научное издание. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: тезисы докл. Международной конф. (Челябинск, 20-22 апреля 2016 г.). том I. – Челябинск, 2016. – С.474-478.
2. Bean J. C. Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. - San Francisco: Jossey-Bass, 2011, pp. 75-85.
3. Brost B. D., Bradley K. A. Student Compliance with Assigned Reading: A Case Study // Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 2006, № 6, pp. 101-111.
4. Clark C., Rumbold K. Reading for pleasure: A research overview. National Literacy Trust, 2006, 30 p.
5. Cunningham A.E., Stanovich K.E. What reading does for the mind // American Educator, 1998, № 22, pp. 8-15.
6. Hobson E. Getting student to read: Fourteen tips. The Idea Center, 2004. Retrieved from: http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_40.pdf
7. Lloyd J.B. Examining the reading choices and reading compliance of students in higher education. PhD dissertation, Washington State University. – 2015. – 92 p.
8. Office of Support for Effective Teaching (OSET). How do I get my students to complete reading assignments? The University of Mexico. – 2009. Retrieved from: <http://www.unm.edu/~oset/SupportingDocuments/Getting%20students%20to%20read.pdf>
9. Sappington J., Kinsey K., Munsayac K. Two Studies of Reading Compliance among College Students // Teaching of Psychology, 2002, № 29, 4, pp. 272-274.
10. Wandersee J.H. Ways students read texts // Journal of Research in Science and Teaching, 1988, № 2, pp. 69-84.
11. Weimer M. 11 Strategies for getting students to read what's assigned. The Teaching Professor, 2010. Retrieved from: http://pages.southwesterncc.edu/lventuro/iTeC/web/eLearning/Ed_Rsh_Articles/report-11-strategies-getting-students-to-read.pdf

УДК 39

Д.А. Салимова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ/РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КАК МНОГОВЕКТОРНАЯ ТЕМА В ЭТНОЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация. В статье излагаются основные направления в исследованиях темы языка и культуры российских немцев. Анализ научно-библиографической литературы по теме, разработка анкеты, переписка и очные встречи с респондентами, работа в архивах, изучение «немецкого следа» в истории образования России и в русской литературе, тестирование детей-билингвов, исследование языковых предпочтений русско-немецкоязычных детей, также изучение интернет-сообществ – вот краткий перечень проблем, над решением которых работают авторы.

Ключевые слова: би/полилингвизм, российские немцы, этнокультурный код, языковые предпочтения, этнолингвокультурология.

D.A. Salimova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

LANGUAGE AND CULTURE OF RUSSIAN / RUSSIAN GERMANS AS A MULTI-DEXT THEME IN ETHNOLINGUISTICS

Abstract. The article outlines the main directions in the research of the topic of language and culture of Russian

Germans. Analysis of scientific and bibliographic literature on the topic, the development of questionnaires, correspondence and face-to-face meetings with respondents, work in archives, the study of the "German trace" in the history of Russian education and in Russian literature, testing of bilingual children, the study of the language preferences of Russian-German-speaking children, the study of online communities - this is a short list of problems that the authors are working on to solve.

Key words: *bi-/polylingualism, Russian Germans, ethnocultural codes, language preferences, etnolingvoculture.*

Говорить о том, что тема российских немцев в науке мало изучена, будет несправедливо. Проблема этноса, находящегося в условиях дисперсного проживания, исследуется как социологами, психологами, так и методистами-языковедами (об этом вкратце в наших статьях [1,2, 3, 4, 5]). Ограниченный объем статьи не позволяет нам дать более развернутый обзор замечательных работ российских и немецких ученых.

А вот лингвокультурологический, как и этнолингвистический, ракурс рассмотрения вопроса еще недостаточно разработан. Наша попытка ответить на вопрос: как и когда происходит проникновение одного языка, этноса – в другой, культуры и менталитета – в духовный мир другого народа в условиях миграции на примере Германии и России, надеемся, прольет хоть небольшой свет в одну из тайн современного мира, разноликого, постоянно меняющегося как в языковом, этническом, так социально-политическом, идеологическом планах. Почему же мы из всех факторов характеристики этноса основное внимание уделяем именно языку, языковым предпочтениям, на этот вопрос в свое время ответил великий немец В. фон Гумбольдт: «Язык является для народа уникальным и единственным средством сохранения национальной идентичности – самой значительной историко-культурной ценности».

Наши исследования, основанные на глубоком анализе научно-библиографической литературы (о немцах пишут, как уже отметили выше, и историки, и социологи, и психологи, и языковеды) позволяют расценивать русских/российских немцев как принадлежащих совершенно новому дуальному (интер)культурному миру, возникшему через присвоение и интерпретацию двух исходных; как «самобытность», новое меньшинство с собственной историей и культурой, эффективное связующее между культурами.

Анкета «Нация в миграции» разработана нами в нескольких вариантах: от 10 до 400 вопросов, распределенных по разным информационным блокам, позволяет судить не только о речевых характеристиках РН, но и о предпочтениях в музыке, еде, вероисповедании, традициях и т.д. Это своего рода матрица, позволяющая добавлять «штрихи» к этнолингвокультурному портрету русского немца. На первом этапе велась работа с письменными источниками: это научные статьи, сборники, публицистика, мемуары и дневниковые записи, письма, государственные и архивные документы (в частности, архивы Елабужского института, г.Казани, Ижевска) т.д. Мы еще раз вспомнили факт, известный в истории России: у истоков Казанского императорского университета в основном стояли немецкие ученые (Бартельс, Эрдман, Купфер, Фукс и др.); факультет иностранных языков Елабужского института был сформирован благодаря династии российских немцев (Вельш, Штезель и др.). Самым интересным оказался второй этап: общение (очные встречи), переписка-опрос, интервью с представителями разных поколений российских немцев. Нам удалось наладить контакты с 200 респондентами разных возрастных групп. Поскольку взаимодействие культур в первую очередь отражается в языке, особое внимание уделялось языковым предпочтениям и характеристикам русско-немецких билингов.

Большая часть российских немцев, имеющих корни от немцев Поволжья, относит себя либо к русской, либо к немецкой нации, часть – не может назвать свою нацию; причем тот или иной выбор зависит от трех факторов: возраста, образования, материального состояния (возможности выезжать на историческую Родину, в Германию) респондента. Так, молодое поколение, имеющее немецкие корни, не имеющее высшего профессионального образования, причисляет себя к русским: аргументируется это тем, что родились они и живут на территории России, говорят по-русски и Россия – это их Родина. Объясним это, наряду с другими факторами, и негативными этническими стереотипами, влияния которых не избежали и российские немцы. Пожилые люди, вне зависимости от образования, относят себя преимущественно к немецкой нации: немецкая речь в семье, немецкие обычаи и традиции живут в памяти, хотя не всегда соблюдаются. Есть одна очень интересная закономерность: молодые респонденты, имеющие высшее образование, особенно те, чья специальность связана с немецким языком (среди наших респондентов – преподаватели немецкого языка, экскурсоводы-гиды, работники культуры), признают оба языка первым, но не могут точно сказать: какой язык для них родной. «Языки – русский и немецкий» – таков их статус и на страницах в социальных сетях. Из 150 наших молодых респондентов в РФ только 7 человек называют себя немцами и родным языком считают немецкий. Вполне закономерно, что среди тех, кто выехал на

историческую Родину, в ФРГ, этот процент намного выше. Сегодня существует множество групп в социальных сетях, культурно-автономных сообществ российских немцев; интернет позволяет общаться «со своими» в самых разных концах России и мира, что несомненно способствует возрождению этноса [6].

Тем не менее, необходимо предпринять ряд мер, что способствовало бы повышению уровня и этнического самосознания российских немцев, столь необходимого для сохранения этносом своей индивидуальности, и национального самосознания российских немцев как граждан нашего многонационального государства. Это, например, различные проекты, языковые лагеря, научные исследования, способные содействовать возрождению «эха и зова крови», тотальные диктанты на немецком языке, что проводится в нашей республике, думается, должны привлекать в первую очередь самих российских немцев.

Серьезное внимание мы уделяем проблемам тестирования на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма: «переключения кодов», как языковых, речевых, так и этнокультурных, что свидетельствует о высоком интеграционном потенциале билингва. Производится сбор информации о материалах и методиках при обучении билингвов, способствующих отработке «переключения кодов» разных типов в коммуникации. Только по технологии и методике тестирования детей-билингвов (русско-немецких) нами опубликован целый ряд статей. Заслуживает научного внимания тот факт, что дети российских немцев, проживающие в нашей республике, в качестве статусных языков называют три языка: русский, немецкий, татарский, что в свою очередь свидетельствует еще раз об открытости российских немцев к другим культурным мирам.

Тема нас вывела на совершенно новые сферы: мы стали заниматься изучением «немецкого» следа в русской литературе (перечислим узнаваемые всеми фамилии: Фонвизин, Пушкин, Дельвиг, Кюхельбекер, Герцен, Фет, Блок, Цветаева, Волошин, Гиппиус, Пильняк, Фадеев, Евтушенко: см. об этом <http://elibrary.ru/item.asp?id=25422296>); ассоциативных парадигм в сознании русских и немцев на различные стимулы-слова; этнолингвокультурные коды и их роль при самоидентификации; состав имен и фамилий российских немцев; сопоставительные исследования в области русского, немецкого и татарского языков и т.д. Например, обратимся только к одному вектору нашего исследования. В семьях российских немцев, проживающих в России, немецкие корни ярче всего отражены, что вполне ожидаемо, в фамилиях: *Баттенберг, Бельц, Богер, Вельш, Генрихс, Гертнер, Герк, Гофман, Гроо, Данкер, Диль, Кондрашин, Куксаузен, Лейнвебер, Майснер, Мунц, Нейн, Нель, Платер, Рац, Сайбель, Фрезе, Фридман, Штезель, Штуккерт, Эрих* и др. В воспоминаниях детей-внуков – их бабушки-дедушки с немецкими в основном именами: *Генрих, Матильда, Конрад, Фрида, Эрик*. Имена же, особенно у молодого поколения, в основном не отличаются от имен сверстников, хотя есть некоторый оттенок «европеизма»: *Анна, Борис, Евгений, Екатерина, Регина, Светлана, Лидия, Кристина, Ксения, Виктория, Юлия* и др.

Нас за «нездоровый интерес» к теме (наши студенты выполняют курсовые и дипломные работы по этой теме, пишут научные статьи) коллеги шутливо стали называть «немецкими шпионами». В частности, я, автор этих строк, татарка, истинный билингв, профессор кафедры русского языка, влюбленная всю жизнь в немецкую культуру и язык, осознала, что термин «русские немцы» не только обозначает уникальный этнос, но и таит в себе огромный океан-загадку, который еще только предстоит распознавать в самых разных аспектах: историческом, политическом, языковом, социальном, психологическом.

В конце статьи хочется привести слова одного из наших респондентов (Виктор Гроо, Тюмень), красноречиво говорящие о роли языков и наций в миропонимании представителей этого этноса: *«Уважаемая Дания Абузаровна! В приложении направляю Вам ответы на предложенные вопросы. Но главное, хочу от всей души поблагодарить Вас за тот огромный вклад, который Вы вносите в популяризацию моего народа. Большое спасибо! В моей жизни есть интересный факт. Когда родители построили в 1961 году свой дом в Краснотурьинске, то в соседях оказалась татарская семья Юсуповых. Так вот, русскому языку меня учил татарин - их сын Ильфат»*. Так, переплелись в нашей жизни и истории, и языки, и культуры разных народов, и история российских немцев – ярчайшее тому доказательство.

Литература

1. Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю., Крапоткина И.Е. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 4 (54). – С. 134-139.
2. Данилова Ю.Ю., Салимова Д.А., Крапоткина И.Е. О «рождённых в России и рождённых

- Россией» немцах в истории русской литературы // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск. 2015.– № 6 (55). – С. 293-297.
3. Чеботарева В.Г. Немецкие колонии Российской империи – «государство в государстве» // Этнографическое обозрение. – 1997. №1. – С.127-144.
 4. Российские немцы. XXI век: материалы Международной научно-практической конференции и социологического опроса. – Москва 2008: М., 2011. – 372 с.
 5. Российские немцы сами о себе / Московская немецкая газета. – URL: [http://www.ru.mdz-moskau. eu/gossijskie-nemcy-sami-o-sebe](http://www.ru.mdz-moskau.eu/gossijskie-nemcy-sami-o-sebe) (дата обращения: 20.09.2017).
 6. Салимова Д.А. Интерес к родному языку и сохранение этнической самоидентификации у российских немцев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. – 2017. – Vol. 14 – No. 3. – С. 375-383.

Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-04-00011

УДК 378: 811

Л.В. Салимова, Хадеева Г.В.

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** В данной статье рассматривается психологический аспект изучения иностранного языка. В процессе освоения иностранного языка одним из важных аспектов, который влияет на успешность обучения, является психика человека. Мы рассмотрели психологические основы изучения иноязычной речи и выявили некоторые эффективные способы преодоления психологических трудностей при овладении иностранным языком.*

***Ключевые слова:** психика человека, иностранный язык, мотивация, языковой барьер, внимание, память, волевые усилия, комплексный подход.*

L.V. Salimova, G.V. Khadeeva

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

***Abstract.** This article reviews the psychological aspect of learning a foreign language. In the process of learning a foreign language, one important aspect that influences the success of learning is the human psyche. We discussed the psychological basis of learning a foreign speech and identified some effective ways of overcoming psychological difficulties in mastering a foreign language.*

***Key words:** human psyche, foreign language, motivation, language barrier, attention, memory, volitional efforts, an integrated approach.*

Изучение иностранных языков в настоящее время – это необходимый процесс для каждого человека. Чтобы понять культуру и традиции другого народа, нам, прежде всего, необходимо знать язык этого народа. Через изучение иностранного языка мы можем познакомиться с другими народами, их менталитетом, их деятельностью, обычаями, достопримечательностями страны изучаемого языка. В татарской пословице говорится: «Телләр белгән, илләр гизгән», что в переводе означает «Путешествует по миру тот человек, кто знает много языков». Кроме этого изучение иностранных языков помогает человеку расширить кругозор, обогатить мировоззрение, улучшить разные виды памяти, устойчиво фиксировать внимание, развивать мышление [2, с. 156]. Но в чем же состоит сложность изучения иностранных языков?

На изучение иностранного языка можно смотреть по-разному. Для кого-то этот процесс кажется очень сложным, и научиться свободно говорить на иностранном языке является недостижимой целью. В таких случаях человек так и не доводит дело до конца. А для других данный процесс дается легче. Это не зависит от подобранной литературы, при помощи которой он изучает иностранный язык, и здесь не настолько важны лингвистические способности человека. Но в чем же основная

проблема изучения иностранного языка? Доказано, что проблема в изучении иностранного языка в основном кроется в нашей психологии [3, с. 23].

Целью данной статьи является рассмотрение психологических основ изучения иноязычной речи и выявление некоторых эффективных способов преодоления психологических трудностей при овладении иностранным языком.

На процесс изучения влияют следующие характеристики психики человека: обучаемость характеризует систему приобретения знаний; креативность (общая творческая способность); темперамент; внимание; мышление; восприятие; память (сохранение знаний преимущественно связывается с долговременной памятью) [4, с. 28].

Также необходимо учесть, что среди основных психологических аспектов изучения английского языка наиболее важными представляются следующие: мотивация и интерес к изучению языка; способности к изучению языка; соотношение языка и речи при изучении; языковой барьер [1, с. 2].

Итак, для более успешного изучения иностранного языка необходимо создать мотивацию. Для этого, перед тем как начать изучение, нужно поставить для себя цель, для чего вы хотите изучить иностранный язык. При этом не нужно бросать изучение языка, если даже вам кажется, что у вас нет способностей к изучению языка. После этого вы сможете выбрать для себя более действенные методы изучения языка.

Часто мы замечаем, что изучая несколько лет иностранный язык в школе, затем в университете, нам трудно мыслить и формулировать предложения, а тем более общаться на иностранном языке. В чем же причина? Вероятно, это страх перед иностранным языком.

Поэтому не менее важным условием в успешном овладении иностранным языком является преодоление страха перед иностранным языком. Способов существует достаточно много, но на практике применяются чаще всего два из них.

Первый – это вовлечение обучаемых в ролевые игры на этом языке. Суть метода – помещение обучаемых в непривычную активную обстановку, в которой обычные схемы поведения перестают работать, и восприятие идет на подсознательном уровне.

Второй метод доступен и при самостоятельной работе. Это информационный взрыв (или потоп), который вызывается сознательно. Ставится задача – ежедневно читать на изучаемом языке не менее 10 – 20 страниц текста. При этом не нужно заботиться о понимании прочитанного материала. Внимание акцентируется только на объеме текста. Примерно через неделю-две подобной практики набирается необходимый объем языка и дальше следует лавинообразный прогресс. После чего языковой барьер может постепенно исчезнуть.

Необходимо помнить, что даже когда возникают сложности, нельзя бросать изучение языка. Нужно учесть, что для достижения лучшего результата необходимо каждый день уделять внимание изучению языка, а именно – тренировать свое произношение, обогащать свой словарный запас и не забывать про грамматику. Для этого нужны определенные волевые усилия. Необходимо, чтобы у вас не терялся интерес к изучаемому языку. Для этого можно использовать нетрадиционные методы изучения языка. Например, можно смотреть фильмы и мультфильмы на иностранном языке. Сначала это можно делать с субтитрами, а потом без них. Также можно слушать и заучивать тематические песни, стихи на иностранном языке, а также переводить их на свой родной язык. Но при этом не стоит отказываться от использования дополнительных средств обучения, таких как чтение художественной литературы и аудирование разного рода текстов. В современном мире молодежь все больше общается в социальных сетях. Для тренировки своих навыков можно завести друга для коммуникации, который говорит только на изучаемом вами языке, и общаться с ним в социальных сетях.

В целом, изучение иностранного языка, как неродного, – это многогранный процесс, требующий целенаправленности мышления, устойчивого внимания, волевых усилий над собой.

Таким образом, можно утверждать, что специфика изучения иностранного языка должна основываться на законах и закономерностях психологии. С точки зрения современной психологии наиболее эффективным представляется комплексный подход к изучению иностранного языка. Психологические особенности человека в полной мере влияют на успешность изучения языка. Освоение иностранного языка вносит определенные изменения в индивидуальную психологическую реальность субъекта учебной деятельности: расширяется кругозор, развивается мышление, устойчиво укрепляются разные виды памяти, совершенствуется когнитивный вид деятельности, далее развиваются сформированные вербальные навыки коммуникативной компетенции, повышается уровень толерантности [2, с. 187]. Успешность освоения иностранного языка определяется совокупностью всех факторов: мотивационного, эмоционального, когнитивного, личностного, психофизиологического и интерактивного [5, с. 145].

Литература

1. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка // Litera. – 2014. – № 4. – С.119-139. DOI: 10.7256/2409-8698.2014.4.14990. URL: http://e-notabene.ru/fil/article_14990.html (дата обращения 17.10.2017)
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранного языка в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Познавательные процессы личности и методика их развития. Под редакцией Е.Н. Степанова. – Псков, 1994. – 153 с.
5. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.

УДК 372.881.161.1

Л.М. Седова

МБОУ «СОШ № 31», г. Нижнекамск, Россия

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ УРОКОВ С УЧЕТОМ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности разработки уроков с учетом требований, предъявляемых к ним при оценке уровня квалификации педагогических работников. Предложен методический материал, демонстрирующий пример урока русского языка, составленного в соответствии с методикой В.Д. Шадрикова.

Ключевые слова: урок-исследование, этапы работы, содержание этапа.

L.M. Sedova

Secondary School No31, Nizhnekamsk, Russia

CREATING OF CONTENTS OF LESSONS TAKING INTO ACCOUNT CRITERIA FOR TEACHERS WRITTEN WORKS ASSESSMENT IN THE COURSE OF DETERMINATION OF PEDAGOGICAL WORKERS SKILL LEVEL

Abstract. A methodical material is offered that demonstrates an example of a Russian language lesson, compiled according to the method of V.D. Shadrikova (method of assessing the level of qualifications of pedagogical workers). When writing a lesson outline, each of its stages reflects the goals and tasks of the teacher and student's activity, the methods and methods for achieving the goals, the main subject content of the respective stages, the organization of work at each stage, taking into account the real characteristics of the class in which the lesson was conducted.

Key words: lesson-study, stages of work, content of the stage.

Согласно методике оценки уровня квалификации педагогических работников письменное квалификационное испытание с целью подтверждения соответствия занимаемой должности может проводиться в двух вариантах по выбору аттестуемого педагога: 1) подготовка конспекта урока (занятия) по предмету, который он преподает в текущем году; 2) решение педагогических ситуаций [1]. В подготовке к такой аттестации мы столкнулись с тем, что практически невозможно найти варианты уроков, составленных в соответствии с критериями оценки письменной работы. Те варианты, которые удалось найти, не могут использоваться в качестве примеров, так как они не отвечают даже самым основным требованиям.

Для написания конспекта урока педагогу предлагается схема из пяти этапов: организационный момент, опрос учащихся по заданному на дом материалу, изучение нового учебного материала, закрепление учебного материала, задание на дом. Схема общая и не зависит от предметной области, изучаемого раздела и т.п. Разработчикам методики такая схема позволила составить единые критерии

для оценки письменной работы аттестуемых педагогов.

Конспект урока должен быть составлен таким образом, чтобы на каждом этапе учитель демонстрировал компетенции в областях личностных качеств, постановки целей и задач педагогической деятельности, мотивации учебной деятельности, обеспечения информационной основы деятельности, разработки программ деятельности и принятия педагогических решений, организации учебной деятельности. Именно то, что компетенции из всех перечисленных областей должны быть отражены на всех этапах, делает заполнение схемы проблематичным. Некоторые аспекты разработки конспекта урока мы рассмотрели в данной статье на примере предмета «Русский язык».

В основу конспекта был положен комбинированный тип урока. Ориентированный на взаимодействие учеников между собой, урок планировался в виде исследования. Для отражения степени интеракции на том или ином этапе занятия была выбрана и использовалась при составлении конспекта классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся (классификация И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина).

Урок, по нашему замыслу, был нацелен на то, чтобы дети овладели навыками работы со справочной литературой. Данная цель, в свою очередь, предполагала необходимость познакомить школьников с жизнью и трудами В.И. Даля, раскрыть информационные возможности и культурно-историческую ценность «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля, организовать исследовательскую деятельность учащихся с помощью словаря В.И. Даля [2] и современных словарей [3] (дети должны были исследовать семантику ряда слов, сопоставляя значения слов в разных словарях).

В рамках данной статьи ограничимся частью разработанного нами конспекта. Организационный момент включал: цель для школьника – подготовиться к работе; педагогическую цель – осуществить контроль явки учащихся и подготовить их к работе; образовательную задачу – дать начальное представление об учебном материале, который будет рассматриваться на занятии; воспитательную задачу – продолжить формирование осознанной потребности в умственном труде; развивающую задачу – содействовать развитию необходимых личностных качеств (собранности); методы организации работы учащихся на начальном этапе – проверка явки школьников, их психологической готовности к уроку, а также сообщение темы занятия, его цели и содержания.

На этом же этапе происходила актуализация мотивов предыдущих уроков («Мы хорошо поработали над предыдущей темой»), вызов мотивов относительной неудовлетворенности («Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»), усиление мотивов ориентации на предстоящую деятельность («А между тем, это будет необходимо, например, в таких-то ситуациях»), усиление произвольных мотивов удивления, любознательности.

Нами были использованы следующие приемы формирования мотивации обучающихся (обеспечения психологического настроя): связь изучаемого с жизнью, показ недостаточности имеющихся знаний / создание проблемной ситуации / использование художественной и научно-популярной литературы, произведения искусства / экскурсии в историю / использование сравнений / привлечение занимательных приемов, опытов, парадоксов / использование игровых ситуаций):

(Вступление). Язык – постоянно развивающееся явление, он живой: как человек может стареть, так и значение слова может меняться. Для того чтобы убедиться в этом, рассмотрим, насколько изменился язык. Попробуем это сделать, сопоставляя значение некоторых слов, которые нам хорошо известны, и исследуем жизнь этих слов с помощью словаря В.И. Даля и современных словарей. А кто же такой Владимир Иванович Даль? Почему мы начинаем знакомство со словом, прибегая к имени этого человека? (ответы учащихся). ... предлагаю заглянуть в историю жизни В.И. Даля и послушать выступление, которое подготовили (ФИО школьников)...

Аналогичным образом было наполнено содержание прочих этапов. Например, этап «изучение нового учебного материала» также включал в себя: цель для школьника – усвоить новые понятия и способы действия со справочной литературой; педагогическую цель – исследовать с помощью словаря Даля и современных словарей жизнь слова, его историю; образовательную задачу – отработать умение находить слово в словаре, давать ему толкование; воспитательную задачу – продолжить формирование активной жизненной позиции; развивающую задачу – развивать у школьников умение выделять главное, анализировать, делать обобщение, выводы.

Основные положения нового учебного материала: «Словарь Даля озаряет нас избытком добрых слов, сказанных добрыми людьми в добром расположении духа. Надо бы пользоваться ими пошире и почаще учиться у них добру» – писал В.Д. Берестов. Поэтому за одно из исследуемых нами слов возьмём слово «ДОБРО».

Формы и методы изложения (представления) нового учебного материала: форма подготовки – фронтальная работа обучающихся на уроке; методы обучения – объяснительно-иллюстративный.

Формы и методы организации индивидуальной и групповой деятельности учащихся: форма подготовки – групповая/ индивидуальная работа обучающихся на уроке; методы обучения – проблемное изложение материала. Задание: Найдите в словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова значение этого слова. (Работа со словарями)

Критерии определения уровня внимания и интереса учащихся к излагаемому учебному материалу: внимание (произвольное, произвольное), интерес (непосредственный, опосредованный). Методы мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе освоения нового учебного материала: применение в ходе изложения «попутных» контрольных вопросов, проблемное изложение учебного материала, создание проблемных ситуаций и коллективный поиск их разрешения, увязка изучаемого материала с жизнью, опытом школьников, материалом других учебных дисциплин.

Здесь можно выделить следующие подэтапы:

1. Учащиеся находят и называют значение вышеназванного слова. «Добро» по толковому словарю Даля имеет множество различных значений и его употреблений в пословицах и фразеологизмах. Вот некоторые из них: ...

В современном толковом словаре (по словарю Ожегова) «добро» – 1) часто употребляемое значение слова (духовное): «нечто положительное, хорошее, полезное, противоположное злу; добрый поступок»; 2) имущественный характер (смысл схож со значением толкового словаря В. Даля); 3) отдельное значение добро пожаловать.

2. Учащиеся в процессе сравнения делают выводы. Значение слова «добро» более обоснованно, более развёрнуто расписано именно по толковому словарю Даля. Однако, связано это, пожалуй, с тем, что многие из приведенных Далем значений устаревшие или стали архаизмами. Таким образом, большая часть той информации, что была в словаре Даля, подверглась сокращению, обобщению многих понятий, и вовсе утрате некоторых обозначений (например, понятие названия отдельной буквы «Д» уже не используется в настоящее время; «добро» перестало использоваться в виде наречия).

Подобным образом раскрывалось содержание последующих этапов урока. Разработанный конспект урока был апробирован. Схема и сам конспект оказались не просто рабочими, а эффективными. Нам удалось сформировать у детей умения находить слово в словаре, давать ему толкование, подбирать пословицы на заданную тему, умения грамотно преподнести свой ответ. Тема настолько затронула детей, что даже мотивировала их на дополнительные исследования, которые ребята провели в минувшем учебном году.

Литература

1. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 178 с.
2. Толковый словарь живаго Великорусского языка [Электронный ресурс]. – <http://slovardalya.ru/> (дата обращения: 21.11.2016).
3. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 21.11.2016).

УДК 37

А.А. Сибгатуллина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья рассматривает проблему организации обучения чтению школьников с разным уровнем владения иностранным языком. Автором проанализированы возможности использования разных форм работы и разноуровневых заданий, способствующих эффективности обучения чтению.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, внешняя и внутренняя дифференциация, личностно-ориентированный подход, этапы обучения чтению, урок иностранного языка.

THE USE OF MULTILEVEL TASKS WHEN TEACHING HOW TO READ AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Abstract. The article examines the problem of organizing training students with different levels of foreign language skills in reading. The author analyzes the possibilities of using different forms of work and multilevel tasks that contribute to the effectiveness of reading training.

Key words: multilevel education, external and internal differentiation, personality-oriented approach, stages of reading training, a foreign language lesson.

Новая образовательная концепция призвана создать благоприятные условия для удовлетворения общественных и индивидуальных потребностей обучающихся в получении качественного образования, в том числе и в области иностранных языков. Особое внимание в нормативных законах, регулирующих получение образование в РФ, уделяется необходимости индивидуализации и дифференциации образования, на основе которых и строится разноуровневое обучение.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своем классе. В этом случае понятие дифференциации обучения очень сходно с понятием индивидуализации обучения. При внешней дифференциации учащиеся разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Таким образом, при внутренней дифференциации, т.е. на уроке, личностно-ориентированное обучение достигается главным образом за счет педагогических технологий, например обучения в сотрудничестве и метода проектов, за счет разнообразия приемов, которые предусматривают эти технологии [2, с. 111].

Под разноуровневым обучением мы, вслед за Полат Е.С., понимаем такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом на разных уровнях («А», «В», «С»), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности. При этом за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению [2, с. 116].

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Чтение выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и средством самообразования. Важность обучения чтению на уроке иностранного языка обуславливает также и актуальность создания условий к успешной работе над текстом для детей с разным уровнем языковой подготовки. Существует множество приёмов работы с текстом на уроке иностранного языка. В данной статье мы обозначим некоторые из них, разграничив их степень сложности.

Как известно, работа с текстом включает в себя три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Каждый из них имеет свои особенности и к каждому из них учитель может предложить задания трёх уровней сложности.

По мнению В.В. Гузеева [1], сторонника трехуровневой дифференциации, оптимально выделение трех уровней обученности учащихся:

- 1 уровень – стартовый, или минимальный. Вскрывает самое главное, фундаментальное, и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляет обязательный минимум, который позволяет создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений. Выполнение учащимися заданий этого уровня отвечает минимальным установкам образовательного стандарта.

Например, в рамках работы над текстом, это могут быть следующие задания:

- предтекстовая работа: работа с заголовком «Прочитай и переведи заголовок текста», работа над словами и грамматикой, использованными в тексте «Соединить пары слов, используемых в тексте, по смыслу или замыслу учителя» (синонимы, антонимы и т.д.);

- текстовая работа: ответить на предложенные вопросы; подтвердить правильность /ложность утверждений;

- послетекстовая работа: прочитать (выписать) те фрагменты из текста, которые характеризуют

того или иного героя; перечислить последовательно всех действующих лиц;

- 2 уровень – базовый, или общий. Расширяет материал 1 уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной. Требуется глубокое знание системы понятий, умения решать проблемные ситуации в рамках курса.

Например:

- предтекстовая работа: опираясь на заголовок (иллюстрации к тексту), выделить ключевые слова данного текста;

- текстовая работа: выписать и перевести определённые грамматические структуры (лексические или стилистические ...), встречающиеся в тексте, проанализировать их; озаглавить главные смысловые части текста;

- послетекстовая работа: рассказать текст от лица одного из героев текста.

- 3 уровень – продвинутый. Существенно углубляет материал, даёт его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения. Данный уровень позволяет ребёнку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе. Требуется умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

Например:

- предтекстовая работа: высказать своё мнение, о чём идёт речь в данном тексте, обосновать его; объяснить слова или фразы текста, используя дефиницию слова (фразы);

- текстовая работа: ответить на вопросы с изложением в ответе собственной точки зрения по затронутому вопросу;

- послетекстовая работа: охарактеризовать ... высказывая своё мнение о прочитанном; составить аннотацию к тексту.

Таким образом, мы видим, что в рамках одной работы (над текстом) на уроке иностранного языка учитель работает над разными видами универсальных учебных действий, распределяя их соответственно языковому и интеллектуальному уровню обучающегося:

- умение воспроизводить прочитанный или прослушанный текст с заданной степенью свернутости (ответы на вопросы, план, пересказ, изложение с элементами анализа);

- умение выражать свои мысли, высказывать свою точку зрения в более или менее развёрнутой форме;

- проявление разной степени самостоятельности в приобретении новых знаний и практических умений.

Литература

1. Зверева Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 35-37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26266909> (дата обращения: 10.09.2017).
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

УДК 372.881.111.1

Р.А. Степанова

Гимназия № 4, г. Елабуга, Россия

Н.В. Поспелова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СЛОВАРИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ - ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлен краткий проект программы интеллектуального (предметного) кружка по лингвострановедческой лексикографии. Роль научных кружков в школе велика, именно они развивают у

детей логическое мышление, память, воображение, способствуют самостоятельному усвоению новых знаний и умений, т.е. формируют мотивированную компетентную личность учащихся.

Ключевые слова: мотивированная личность, компетентная личность, универсальное учебное действие, словарная культура, лингвострановедческий словарь, научный кружок, информационно- познавательная деятельность.

R.A. Stepanova

Gymnasium № 4, Elabuga, Russia

N.V. Pospelova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

DICTIONARIES OF NEW GENERATION – FOR SCHOOL

Abstract. *The article presents a brief draft of the program of an intellectual (subject) circle on linguistic study of the country lexicography. The role of scientific circles at school is great, they help to develop logical thinking, memory, imagination, promote independent mastering of new knowledge and skills in children, i.e. form the motivated competent personality of students.*

Key words: *a motivated personality, a competent personality, universal educational action, dictionary culture, a lingvisic study of the country dictionary, scientific circle, information cognitive activity.*

Школьный возраст – период накопления, впитывания и усвоения информации и знаний. В развитии детей школьного возраста могут помочь научные кружки. Актуальность данной статьи обоснована тем, что роль словарей в современном мире велика, современная цивилизация – «цивилизация словарей». Систематизация, накопление и хранение знаний о мире, передача этих знаний от поколения к поколению – общая функция всех словарей.

Формирование мотивированной компетентной личности предполагает развитие универсальных учебных действий, способности к саморазвитию. В этой связи, особое место занимает работа со словарями.

Целью кружка по лингвострановедческой лексикографии является формирование базовых элементов словарной культуры учащихся старших классов. Направленность программы по содержанию является социально-педагогической; по функциональному предназначению – учебно-познавательной; по форме организации – кружковой; по времени реализации – годичной.

В проект рабочей программы данного кружка входят следующие формы работы: дискуссии, диспуты, презентации, выступление с докладами, работа с литературными источниками: отбор, анализ, выводы, изучение правил оформления научной литературы, подготовка рефератов, подготовка учащихся к конкурсам, конференциям, подготовка научных статей к публикации, современные компьютерные технологии, аудио и видеоматериалы, разнообразный наглядно-иллюстративный материал, игра (например, «Эрудит»). Предполагается презентация словарей лингвострановедческой и лингвокультуроведческой направленности, словарей Д.И. Ермолович, В.С. Матюшенкова, В.В. Ощепковой, И.И. Шустиловой, Г.Д. Томашина, Longman Dictionary of English Language & Culture и т.д. [1,2,4,5, 6].

Примерный перечень обсуждаемых тем: Теоретическая и практическая лексикография. Функции лексикографии. Связь лексикографии с другими лингвистическими дисциплинами. История лексикографии Великобритании, США. Лингвострановедение. Лингвострановедческая теория слова. Лингвострановедческая лексикография. Соотношение лингвистической и экстралингвистической информации. Принципы отбора и систематизация лексики в лингвострановедческих словарях. Лексико-семантические характеристики реалий. Обогащение словарного запаса в национальных вариантах английского языка, влияющего на выразительные возможности языка. Актуальные вопросы практики лингвокультуроведческой лексикографии. Бритицизмы. Американизмы. Канадизмы. Компьютерная лексикография и электронные словари в лексикографии. Языковой резонанс и компьютерная лексикография. Лингвострановедческая лексикография и переводоведение. Типы авторских словарей. Значение словарей в жизни человека. Словари в моем телефоне.

Таким образом, словари как основа познавательной активности выходят за рамки урочной деятельности учащихся. Словари способствуют быстрому ориентированию в динамично развивающемся информационном пространстве. Словарная культура необходима школьнику для достижения предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. Внедрение в практику преподавания лингвострановедческих словарей помогает

учащимся более адекватно участвовать в процесс межкультурной коммуникации.

Литература

1. Ермолович Д.И. Англо-русский словарь персоналий. – М.: Русский язык, 1999. – 333 с.
2. Матюшенков В.С. Англо – русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии – М.: Флинта, Наука, 2012. – 517 с.
3. Методические рекомендации по формированию культуры работы со словарями школьников и педагогов общеобразовательных учреждений в целях реализации положений ФГОС», ФГБУН Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, письмо Минобрнауки РФ от 6 мая 2013 г. № 08-535) – URL: uchitel-slovesnik.ru/data/uploads/den-slovara-2017/koncersia.docx (дата обращения 25.09.2017)
4. Ощепкова В.В., Шустилова И.И. Краткий англо- русский лингвострановедческий словарь – М.: Флинта, 2005. – 176 с.
5. Томахин Г.Д. Лингвострановедческий словарь. Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии – М.: АСТ ПРЕСС КНИГА, 2003. – 709 с.
6. Longman Dictionary of English Language & Culture. – London: Longman, 2010. – 1528 с.

УДК 811.512.145

Х.Х. Сулайманова

Многопрофильная полилингвальная гимназия №180, г. Казань, Россия

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. За последние годы значительно активизировалась работа по совершенствованию методов и средств контроля в условиях школьного обучения. В данной статье рассматриваются проблемы совершенствования системы контроля знаний на основе интерактивных тестов, которые позволяют выявить уровень знаний и умений учащихся по татарскому языку.

Ключевые слова: традиционные формы, современное средство контроля, тестовый контроль, объективность, педагогический мониторинг.

H.H. Sulaimanova

Multidisciplinary polylingual gymnasium No. 180, Kazan, Russia

CONTROL SYSTEM – THE BASIC DIRECTION OF ASSESSMENT OF KNOWLEDGE

Abstract. The efforts to improve the methods and means of control in school have been intensified over the last several years. This article discusses the problems of improving monitoring systems, knowledge-based interactive tests and of monitoring that can help understand the level of the Tatar language learners.

Key words: traditional and modern means of control, test control, fairness, pedagogical monitoring.

Соңгы вакытта мәгариф өлкәсендә белем бирүнең өстенлекләре нык үзгәрде. Элегрәк белемнәр югары бәяләнсә, хәзер исә беренче урынга гомуми белем күнекмәләре чыкты: ягъни белемне үзләштерә һәм нәтижәле куллана белү күнекмәләре буддыру алгы планга куела, шуңа күрә белемнәрне яңарту һәм тулыландыру юлларына ия булу сорала. Укучының киләчәге үзләштергән белемнәрен ничек куллана белүенә һәм мәктәптән соң никадәр мөстәкыйль эш итә алуына бәйле. Бу исә белемне үзләштерү һәм куллана белү дәрәжәсе генә түгел, ә коммуникатив күнекмәләр, үзконтроль һәм ижади сәләтенең үсеше дә.

Хәзерге чорда мәгариф системасын яңартуның төп максаты-укытуның сыйфатын күтәрү. Белемнең яңа сыйфаты ул белемнәрнең билгеле бер җыелмасын үзләштерүгә генә түгел, ә бәлки шәхес үсешенә, аның танып-белү, көндәшлек итә алу сәләте, эшлеклелеге сыйфатлары үсешенә дә юнәлтелгән булуы.

Укучыларның белем сыйфатын бәяләүнең төп юнәлеше булып белемнәрне тикшерү системасы

тора. Педагогик эшчәнлектә дә төп бурычларның берсе белем сыйфатын тикшерү, аның эчтәлеге, үткәрү формалары, методлары өстендә эшләр, тикшерү нәтижеләрен анализлаудан гыйбарәт.

Тикшерү – киң мәгънәле төшенчә. Ул уку-укыту процессында даими урын алырга тиешле гамәл. Аның ярдәмендә укучыларның белемнәре никадәр тулылана баруы, аңлы рәвештә үзләштерелүе, системалылыгы, ныклыгы, тотрыклылыгы, укучы тарафыннан иркен үзләштерелә, практикада файдаланыла алуы тикшерелә.

Укучыларның белемнәрендәге кимчелекләрне, житешсезлекләр һәм ялгышларны ачып, аларны бетерү чараларын билгеләргә мөмкин. Шуң рәвешчә, белемнәрне тикшерү даими рәвештә аларны камилләштерү максатына хезмәт итә. Белемнәрне тикшерүне дәрәс куйганда, ул укучыларда белемнәрнең сыйфаты өчен җаваплылык тойгысын үстерә, аларны үзләренә таләпчән булырга, ялгышларны кабатламау чараларын күрергә өйрәтә. Шунлыктан укучыларның белем дәрәжәләренә булган таләпләр турында укытучы гына түгел, ә укучы үзе дә белергә тиеш. Шуң таләпләр турында хәбәрләр булу гына - житешсезлекләрне бетерү эшенен беренче адымы [5].

Педагогик процесста тикшерүнең бик күп төрләре кулланыла: агымдагы күзәтү юлы белән укучыларның белемнәрен һәм эшләрен исәпкә алу, белемнәрне тикшерү максаты белән укучылардан сорау, язма һәм практик биремнәр, язма контроль эшләр, диктантлар, изложениеләр... Хәзерге вакытта татар теле дәрәсләрендә тикшерүнең традицион булмаган яңа формаларына һәм алымнарына зур игътибар бирелә. Тәҗрибә күрсәткәнчә, бүген тикшерү чаралары арасында компьютер тестларын куллану инновацион алымнарның берсе булып санала, чөнки алар ярдәмендә белем алуучыларның ирешелгән уңышлары турында дәрәс һәм төгәл мәгълүмат алу мөмкинлеге булдырыла [2]. Фәнни хезмәтләрдә әйтелгәнчә, тест – билгеле бер биремнәр системасын, стандартлаштырылган үткәрү процедурасын, алдан уйланылган нәтижеләрне эшкәртү һәм анализлау технологиясен үз эченә алган һәм шәхеснең сыйфатларын бәяләүгә юнәлтелгән корал ул [3]. Тестлар укучыларның белем һәм күнекмәләрен тикшерүдә объектив һәм уңайлы ысулларның берсе булып тора, укучыларның фәнне өйрәнүдәге уңышларын сан ягыннан да, сыйфат ягыннан да бәяләргә мөмкинлек бирәләр. Башка тикшерү чараларынан аермалы буларак, тестлар куллануның өстенлекле яклары шактый:

- тикшерү үткәрү процедурасының техник яктан күпкә җиңел булуы;
- барлык укучылар өчен дә биремнәрнең бер типта булуы;
- нәтижеләрне бәяләүдә объективлык;
- тикшерү үткәрүче укытучының субъектив фикере исәпкә алынмавы;
- фән буенча укыту материалының тулысынча кулланылуы;
- укучыларның белем дәрәжәләрен чагыштырып анализлау мөмкинлеге;
- нәтижеләрне тиз арада белә алу [2].

Яңа педагогик технологияләрнең бер өлеше булган тестларны эшләрү барышында укучының белеме системалаша. Мондый төр биремнәр кыска һәм сайлап алу җаваплары таләп иткәнлектән, укучылар үзләштергән белемнәрен тиз арада куллана ала. Шуң ук вакытта укучының белемнәрендә һәм җавабының сыйфатында нинди кимчелекләр барлыгын, житешсезлекләрне бетерү, үзенен белемнәрен яхшырту өчен ни эшләргә кирәклеген укучыга, класска тиз арада һәм аңлаешлы итеп әйтә бирүнең гаять зур әһәмияте бар. Белем тикшерүдә компьютер чараларын куллану укытуның нәтижеләлеген бермә-бер арттыруга китерә.

Тестларга куелган төп таләпләр: кыскалык, төгәллек һәм сорауның дәрәс төзелгән булуы. Тест сорауларының төгәл булмавы күп вакыт укучыларда авырлык тудыра. Тестларны эзерләгәндә, ике өлештән төзү отышлы: теориягә караган тест сораулары һәм гамәли тест сораулары. Сораулар, гадәттә, “җиңелдән-авырға” принцибы буенча төзелә. Тестларның электрон вариантта булуы системалы эш алып барырга уңайлылар тудыра, чөнки, вакытлар үткән саен, тестларны тулыландырырга, аерым сорауларны үзгәртәргә, ә кайберләрен алыштырырга мөмкинлек була.

Тест технологиясеннән файдаланганда, укучы белем бирү процессында үзәк урынны ала. Бу очракта укытучы төп мәгълүмат чыганагы булудан туктый, ә укучыларның эшчәнлеген оештыручы һәм аның белән идарә итүче ролендә кала. Укучылар тестны яхшы башкарсын өчен, аларда тел компетенциясе формалашкан булырга тиеш. Моның өчен максатны дәрәс итеп куярга, укучыга укыр өчен шартлар тудырырга, ягъни авторитар, классик технологиядән шәхескә юнәлдерелгән технологиягә күчү килеп туа. Бигрәк тә, хәзерге вакытта укучыларның белемен объектив рәвештә тикшерү өчен тестлар файдалану кирәк, чөнки Бердәм дәүләт имтиханнары материалларының бер өлеше тестларга нигезләнгән. Укучылар имтиханнарны уңышлы тапшырсын өчен, башлангыч сыйныфлардан ук аларны төрле типтагы тестлар белән эшләргә күнектәрү мөһим. Шунлыктан, дәрәстә үзләштергән материалны тикшерү өчен даими рәвештә тестлардан файдалану бик отышлы.

Укучы алдан белемне үзләштерүенең тест формасында тикшереләсен белә, шунлыктан куелган максатка ирешү өчен тырыша. Тест биремнәренең төрле формалары белән эшләү мөмкинлекләре бар: ачык һәм ябык тестлар; тәкъдим ителгән вариантлардан берничә дәрәҗә җавапны сайлап алу тестлары; тәңгәллек булдыру яки җавапларны эзлекле рәвештә урнаштыру биремнәре һ.б. [2]. Һәр очракта тикшерү эшен төрлечә оештыру һәм, татар теле үзгәртеп карарларын истә тотып, тестларның теге яки бу төрән кулланы мөмкинлеге бар. Мәсәлән, тематик тестлар, зачет, башка белемнәргә тикшерү тестлары булырга мөмкин.

Һәр дәрәҗәгә диярлек аерым темалар буенча эзләнгән кыска тестлар белән башлап җибәрәргә мөмкин, шулай ук фронталь сорау алу яки карточкалар ярдәме белән мөстәкыйль эш үткәреп тә була. Группалар белән эшләү һәр укучыга компьютер җитмәүдән дә котылырга ярдәм итә, шулай ук классның 70 % тан артыгы дәрәҗә саен билгә дә ала. Укучыларга исә үткән дәрәҗә материалын гына түгел, ә даими рәвештә алда өйрәнелгән темаларны да кабатларга туры килә.

Гамәлдәге тикшерү алымнары белән беррәттән, инновацион технологияләрдән файдалануның мөһимлеге заман таләпләреннән чыгып билгеләнә. Укучыларның белемнәрен тикшерүгә юнәлтелгән яңа эш төрләре традицион формаларны тулыландырырга, стандартлаштырырга, белем бирү өлкәсендә эзлеклек һәм системалылык булдырырга мөмкинлек бирә.

Нәтиҗә ясап, шуны әйтергә кирәк: яш буынга сыйфатлы белем бирү, аны тормышка эзәрләү – бүгенге дөләт, хөкүмәт, мәгариф системасы, бөтен җәмгыять алдында торган иң мөһим бурычларның берсе.

Әдәбият

1. Веспалько В.П. Педагогик технологияләр кушылмасы. – М.: Педагогика, 1989. – 530 б.
2. Габдрахманова Л., Фәтхуллова К.С. Педагогик эшнә тикшерүдә компьютер чараларын кулланы / Мәгариф. – 2008. – №12. – Б. 49-52.
3. Галеев И.Х., Храмов В.Г., Колосов О. В. Компьютерный контроль знаний: учебное пособие. – Казань: КГГУ, 2005. – 126 с.
4. Педагогика, психология һәм укыту методикасының актуаль мәсьәләләре. – 2002. – № XVI. – 94 б.
5. Хужиев Ә.Н. Педагогик технологияләр. Икенче китап. – Казан: Мәгариф, 2008. – 366 б.

УДК 378.016:811

О.В. Сунгурова

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. В статье представлены пути повышения качества самостоятельной работы студентов посредством Интернет-технологий, особое значение уделено их мотивационному потенциалу и роли в формировании языковой компетенции.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, Интернет-технологии, мотивация, самообучение, языковая компетенция.

O.V. Sungurova

Vyatka State University, Kirov, Russia

USING INTERNET TECHNOLOGIES FOR THE OPTIMIZATION OF THE STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT THE FACULTY OF LINGUISTICS

Abstract. The article reveals the ways to increase efficiency of the students' independent work at the Faculty of Linguistics. The significance of this type of work for the language competence has been analysed. Special attention is paid to the motivation aspect of Internet technologies.

Key words: students' independent work, Internet technologies, motivation, self-study, language competence.

Качественная самостоятельная работа студентов языковых факультетов лежит в основе формирования индивидуальной стратегии овладения иностранным языком. Акцент на личностный опыт присутствует в термине «субъективная модель самообучения иностранному языку», которая, по определению Т.Ю. Тамбовкиной, формируется «в процессе индивидуальной автономной самоуправляемой деятельности обучающегося и реализации его собственных образовательных потребностей» [4, с. 77]. К сожалению, для самостоятельной работы, покрывающей более половины трудоемкости практического курса, чаще всего отводятся языковые упражнения, такие как имитация, видоизменение предложений, синонимические и антонимические замены, конструирование и образование по аналогии, вопрос-ответные и переводные упражнения, заполнение пропусков, постановка вопросов, раскрытие скобок. Подобные задания ведут к ограничению подлинной самостоятельности, когда внешняя зависимость от преподавателя подавляет внутреннюю независимость студента, что не содействует формированию автономии, как способности самостоятельно управлять овладением иноязычным общением. Такое положение вещей соответствует авторитарной субъект-объектной модели педагогического взаимодействия.

Очевидно наличие противоречия между нежелательным ограничением поля автономии студента и необходимостью обязательного выполнения качественных и обильных подготовительных упражнений, без которых невозможна реализация условно-речевых и речевых упражнений. Процессуально-деятельностный аспект должен опираться на тщательно проработанный материальный аспект содержания обучения. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез подчеркивают, что акцент на нарастание прогрессии в речевых актах, увлечение функциональной особенностью языковых средств и значительное сокращение некоммуникативных упражнений приводит к увеличению количества ошибок в иноязычном общении [1, с. 210-211]. Стремление преподавателей вынести за рамки занятий большую часть рутинных, но необходимых заданий вполне понятно. В результате самостоятельная работа студентов принимает на себя весь груз упражнений, характерных для текстуально-переводного метода.

Искать пути разрешения обозначенного противоречия следует с учетом того, что важно укрепить уверенность студента в своих силах, позволить ему погрузиться в реальную языковую среду, автономно и в своем темпе работать с аутентичным языковым материалом. Такую возможность дает использование в самостоятельной работе Интернет-технологий, под которыми в методике обучения иностранным языкам понимают совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет [3, с. 3].

Среди положительных сторон подобной интеграции исследователи подчеркивают мотивирующий потенциал Интернет-технологий, которые позволяют формировать положительное эмоциональное отношение к процессу познания. Е.С. Полат уточняет, что ресурсы сети Интернет формируют устойчивую мотивацию иноязычной деятельности на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к тексту учебника, но и «горячих» проблем [2, с. 17]. Интересна точка зрения В. Леменье [6], которая отмечает, что существует внутренняя мотивация молодежи ко всему спектру ИКТ, они априори воспринимаются как атрибут молодежной культуры и вектор коммуникации, как нечто новое, актуальное, необходимое. Целесообразно ставить учащегося в такие ситуации развертывания активности, где бы желательные для педагога цели складывались с учетом наличного уровня мотивации к Интернет-технологиям, на который можно опереться.

Использование Интернет-технологий не обязательно означает изменение вектора самостоятельной работы студентов. Переориентация на внутреннюю личную независимость и на стремление самому управлять процессом усвоения знаний, овладением навыками и умениями возможна только в том случае, если студент ясно осознает, что выстраивать обучение следует не в зависимости материала, предлагаемого программой, а использовать искомый материал в зависимости от поставленной цели. Студента необходимо ставить в ситуацию принятия ответственности за осуществление 4 операций учения: постановка цели, выбор ресурсов для ее осуществления, выбор стратегий учения и оценивание результатов [5, с. 37]. Интернет-технологии особенно актуальны при формировании навыка выбора ресурсов и стратегий их освоения. П.В. Сысоев отмечает, что Интернет материалы отличаются направленностью на формирование коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез информации, умений использовать ресурсы сети для самообразования [3, с. 2-3].

Экономичными по уровню энергозатрат для преподавателя и эффективными для студентов можно назвать два направления. Первое – работа со списками Интернет сайтов по изучаемой теме в разных вариантах: составление списка Интернет сайтов по изучаемой теме и коллекций мультимедийных ресурсов; списки сайтов с вопросами по их содержанию, направляющими поисковую деятельность; списки сайтов с заданиями, когда необходимо не просто ознакомиться

с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Степень личной независимости и ответственности студентов за выбор ресурсов и стратегии их освоения значительно повышается, если они самостоятельно составляют подобные списки, формулируют необходимые вопросы, выполняют задания и обмениваются ими. Возможно также включение ряда лексических и грамматических подготовительных упражнений на отбор лексики по теме, на подбор примеров на изучаемое правило, на поиск упражнений и тестов, на изменение формата информации (ситуации, лица, времени, регистра).

Второе направление – применение веб-квестов как сценариев организации проектной деятельности в ходе обучения иностранному языку. Веб-квест как исследовательско-ориентированная деятельность подразумевает последовательность операций: постановка проблемы, ознакомление с заданиями веб-квеста, выполнение задания на основе ресурсов Интернета, оформление работы, обсуждение результатов деятельности. Веб-квесты бывают готовыми, могут быть составлены самим преподавателем, они также легко дополняются лексико-грамматическими упражнениями в соответствии с исходным языковым материалом.

Использование Интернет-технологий позволяет существенно повысить мотивацию к самостоятельной работе на языковом факультете, в том числе в части формирования иноязычной языковой компетенции, нацеливает студентов на освоение стратегий самообразования и способствует их становлению в качестве субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-19.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 1-10.
4. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового самообразования // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 76-80.
5. Barbot M. -J. Les auto-apprentissages, Liège: CLE International: VUEF, 2001, 125 p.
6. Lemeunier V. Les nouvelles technologies au service de la motivation // Modernité, diversité, solidarité: Actes du X-e congrès mondial des professeurs de français: T. 2, Paris: FIPF, 2001, pp. 89-96.

УДК 303

А.В. Теренин

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ИМЯ УЧЕНОГО КАК ПРЕДМЕТ НАРУШЕНИЯ ТРАДИЦИЙ (НЕСКОЛЬКО РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩЕГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ)

Аннотация. Вопросы научной этики весьма многочисленны и многогранны, а их полное освещение возможно лишь на страницах объемной работы. В аннотируемой статье рассматривается лишь один из этих вопросов, а именно: вопрос о сохранении традиции в упоминании имен ученых. Автор обращается к этому вопросу в связи с многочисленными нарушениями, которые можно наблюдать в выпускных работах студентов.

Ключевые слова: правило, называние имен, традиция, рекомендация.

A.V. Terenin

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

SCIENTIFIC TRADITIONS IN NAMING SCHOLARS (GUIDELINE FOR A YOUNG RESEARCHER)

Abstract. The issues of ethic in the science discourse are very numerous and multifaceted, and their full coverage is possible only on the pages of a voluminous work. The abstracted article features one of such issues: the problem of maintaining traditions of naming scholars. The author turns to this issue because of numerous violations which can be observed in the students' graduation papers.

Key words: rule, naming scholars, tradition, guideline.

Любое человеческое сообщество характеризуется сводом определенных правил, которые регулируют нормы взаимоотношений внутри сообщества и за его пределами. В одних случаях эти нормы имеют вполне конкретное и эксплицитное выражение, как, например, библейские общечеловеческие каноны справедливости: не укради, не убий, не прелюбодействуй ... В других – эти нормы являются неписаными. Этические нормы, характерные для научного сообщества, не фиксируются в сводах правил поведения и уставах, что, собственно, является своеобразной традицией. Считается, что каждый член научного сообщества способен сам осознать этическую проблематику, исходя из представлений об общечеловеческой справедливости и опыта научного общения.

Сегодня, когда ученые (в том числе и молодые) не испытывают серьезных затруднений в том, чтобы опубликовать свои изыскания, в практике издательской деятельности обозначились многочисленные проблемы. Все эти проблемы находят выражение в различного рода ошибках, неточностях или погрешностях, которые кочуют из одной работы в другую, нарушая традиции и укореняя различные заблуждения молодых исследователей.

В число наиболее грубых нарушений научной этики входят погрешности, которые можно наблюдать при упоминании имен ученых. Каждый человек ревностно относится к своему имени, и даже безобидная на первый взгляд неточность может вызвать серьезные и далеко идущие последствия. Ну, а если эта неточность переходит в грубую ошибку, последствия могут быть неисправимыми.

В 2003 г. издательством Астрель была переиздана популярнейшая книга Юрия Максимовича Скребнева Основы стилистики английского языка. На заднем форзаце там, где обычно размещаются атрибуты типографии, имя автора книги было грубо искажено: оно приводилось с отчеством, которое не принадлежит известному и уважаемому ученому. Вспоминаю возмущение, горечь и обиду, которые я чувствовал в словах его ученицы профессора Марины Серафимовны Ретунской.

Горечь и обида притупляются временем, а вот книга, изданная большим тиражом, расходилась по библиотекам, вузам и кафедрам, приобреталась студентами, аспирантами, преподавателями. Положение усугубляется еще и тем, что в упомянутом выше событии искажению было подвергнуто имя человека, которого без преувеличения можно назвать хранителем научных традиций.

Вспоминаю его работу Методические рекомендации для аспирантов, в которой среди прочих вопросов научной этики рассматривались и традиции названия имен. К сожалению, мне не удалось приобрести эту работу в собственность, поэтому постараюсь здесь воспроизвести ее положения на память, дополнив их и собственными наблюдениями.

Первое правило, которое нужно неукоснительно соблюдать, устанавливает порядок следования инициалов и фамилии. Согласно этой традиции, фамилия всегда следует за инициалами: И.И. Иванов. Исключение составляет лишь библиографическое описание книги, где фамилия предшествует инициалам: Иванов И.И. Это исключение не случайно. Оно призвано обеспечить более удобную работу с алфавитными каталогами. К тому же алфавитный порядок принят и в библиографических списках, которые завершают научную работу.

Не следует также забывать, что при упоминании отечественного автора русская литературная традиция требует называть два инициала. В этом она расходится с европейской и американской традициями, которые допускают использование одной начальной буквы или даже просто фамилии: S. Smith, Smith. Уважая чужие обычаи, наша традиция также не исключает использования одного инициала, если речь идет о зарубежном авторе: С. Смит. При этом если личное имя зарубежного автора в русской транскрипции начинается с Дж (например, Джек, Джером, Джеймс, Джейн и т.д.), в качестве инициала используются две первые буквы: Дж. Джойс.

Существуют ли особые случаи употребления инициалов, личных имен и фамилий? – Да существуют. Известно, например, что российские журналисты не любят называть свое отчество, как и отчества своих собратьев по перу, в публичных текстах. Это, вероятно, обусловлено их тесными связями с коллегами из-за рубежа, а также их стремлением приблизить себя к широким массам населения. Эта традиция также заслуживает уважения. Поэтому, если выпускник цитирует работу журналиста, достаточно ограничиться именем и фамилией.

Похожая традиция существует также и в литературной критике. Имя писателя часто называется без отчества, например, Михаил Булгаков, Сергей Есенин. При этом следует помнить, что личное имя писателя (как и журналиста) в подобных случаях должно сохранять полное написание. Сокращать его до инициала недопустимо. К тому же эту традицию нельзя применять абсолютно ко всем писателям. Имя основоположника русской литературы, например, никогда не сокращается ни до варианта Александр Пушкин, ни, тем более, до варианта А. Пушкин. Поэтому, чтобы оставаться уверенным в себе, лучше придерживаться общеупотребительного варианта:

А.С. Пушкин, М.А. Булгаков, С.А. Есенин, Дж. Голсуорси, Э. Хемингуэй и т.д.

Иногда выпускники задают вопрос: можно ли называть того или иного ученого полным именем, например: Иван Иванович Иванов? – Делать этого не стоит. Конечно, здесь нет ничего предосудительного, однако если Вы полностью называете имя одного автора, принципы справедливости потребуют таким же образом называть и всех других. По этой же причине лучше избегать упоминаний титулов, степеней и званий, например: академик И.И. Иванов. Во-первых, Вы можете не знать, какие из цитируемых Вами ученых носят титул академика. Во-вторых, назвав одного из них академиком, другого Вы должны назвать профессором, а третьего – доцентом. Наконец, все это может серьезно обременить Ваш текст излишней многословностью.

Наблюдательный читатель, вероятно, обратил внимание на то, что в предшествующем изложении я и сам назвал полные имена двух ученых. Эти ученые – Юрий Максимович Скребнев и Марина Серафимовна Ретунская. Между тем я не оговорился. Такие формы – обычная практика в тех случаях, когда автор прибегает к воспоминаниям. Кроме того полные имена могут упоминаться в работах, посвященных конкретному ученому, или в работах, выполненных на материале того или иного писателя. Этот жанр даже предписывает употребление имен без сокращений, однако делается это не везде, а лишь там, где это удобно автору.

Упомяну еще об одной весьма важной стороне научного изложения. Так, обращение к тому или иному ученому обязывает исследователя знать пол автора, на которого он делает ссылку. Сказанное касается имен зарубежных исследователей, а также авторов отечественных, чьи фамилии отличаются от типично русских, то есть оканчивающихся на -ин, -ов, -ев, -ский. Если такое имя принадлежит женщине, оно, как известно, не склоняется. Имя мужчины изменяется по общим правилам русского языка. Поэтому правильно писать и говорить: согласно И.В. Арнольд..., но согласно Г.А. Вейхману... Напомню, кстати, что слово согласно требует после себя существительного в дательном падеже, а никак не в родительном, что можно часто наблюдать в неграмотно составленных официальных документах. Конечно, начинающий исследователь может и не знать пола всех ученых, поэтому за помощью можно обратиться к авторитетному источнику в интернете. Если и эта попытка оказывается неудачной, обезопасьте себя, построив предложение таким образом, чтобы проблемная фамилия оказалась в именительном падеже. Например: Г.А. Вейхман считает...

Следующая опасность, подстерегающая исследователя, касается имен зарубежных ученых и писателей. Многие из них транскрибируются и транслитерируются в русском языке по-разному. Например, английская писательница Jane Austen фигурирует в отечественной критике либо как Джен/Джейн Остен, либо как Джен/Джейн Остин, а одного из духовных наставников Оскара Уайльда (Walter Pater) называют и Уолтером Патером, и Уолтером Пейтером. Ссылаясь на различные источники, выпускники часто не обращают внимания на различное написание имени и используют в своих рассуждениях различные варианты. От исследователя здесь требуется только внимательность. Имя может быть выбрано в любом из русских написаний, однако последовательность в его употреблении необходима.

Завершая рассказ об именах, приведу попутно две рекомендации технического характера. Будучи связанными с эстетической стороной научной работы, обе они регулируют пространственные отношения между инициалами и фамилией. Первая из них советует набирать инициалы и фамилию с пробелом после инициалов. Пробел между инициалами отсутствует.

Например, рекомендуется: И.И. Иванов; не рекомендуется: И. И. Иванов или И.И.Иванов.

Вторая рекомендация предусматривает размещение инициалов и фамилии в одной строке. Это связано с тем, что зрительное восприятие человека эстетически чувствительно к нарушениям монолитности текстовых фрагментов, образованных словом и тесно связанным с ним сокращением:

рекомендуется:И.И. Иванов считает что...;

не рекомендуется:И.И. Иванов считает, что...

Со стороны читателя предвижу возражение. Инициалы и фамилия, технически оформленные в соответствии с первой рекомендацией, автоматически будут размещаться на разных строках, если имя приблизится к концу одной из них. Таковы особенности работы современного компьютера. Он воспринимает инициалы и фамилию как два отдельных слова, а не как единый монолит и разбрасывает их по разным строкам. Между тем опытный пользователь ПК наверняка знает о функции неразрывный пробел, которая не позволит компьютеру разделить инициалы и фамилию, где бы они не находились. В современных компьютерах эта функция активизируется путем одновременного нажатия клавиш *Shift* и *Ctrl* и следующего далее пробела. Точно так же нужно поступать с прочими оборотами, в состав которых входит сокращение, неразрывно связанное с каким-то словом, например: г. Москва, с. 238, 50 мм и т.д.

Впрочем, последние замечания это уже вопросы эстетики письма, которая, кстати, тесно переплетается с его этической стороной.

Э.А. Терешечкина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** В статье анализируется влияние СМИ на социализацию подростков. Развлекательный мотив и иррациональность использования данных средств - самые главные проблемы подрастающего поколения. Автором осуществляется попытка разработать мероприятия по уменьшению их негативного влияния на формирование личности. Проведенный эксперимент послужил уменьшению проблем, возникающих у подростков в связи с использованием современных СМИ, при дальнейшей работе в данном направлении успех увеличится.*

***Ключевые слова:** средства массовой информации, социализация, подростковый возраст, негативное влияние, личность.*

E.A. Tereshechkina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

MASS MEDIA IN THE SYSTEM OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

***Abstract.** The article analyzes the influence of the media on the socialization of adolescents. An entertaining motive and irrationality of using these means are the most important problems of the younger generation. The author is trying to develop measures to reduce their negative impact on the formation of personality. Conducted experiment served to reduce the problems that teenagers face in connection with the use of modern mass media, while further work in this direction will increase the success.*

***Key words:** mass media, socialization, adolescence, negative influence, personality.*

Общество, в котором мы живем, можно назвать информационным, поскольку главный источник богатства – информация, передающаяся с помощью различных цифровых носителей: интернет, телевидение, радио, периодическая печать называются средствами массовой информации (СМИ). Сегодня не вызывает сомнения то, что они имеют огромное влияние на социализацию человека; доносят до аудитории информацию, рассчитанную на то, чтобы сформировать мировоззренческие установки, выработать определенную картину мира, ценности, нормы, модели поведения, стремления, идеи, убеждения. То, что это воздействие является во многом и негативным, подтверждают многие исследования социологов и психологов [1].

Тема данной работы особенно актуальна в наши дни, потому что сейчас во многом ослаб контроль над рынком СМИ, неконтролируемая информация передается подросткам, что во многом пагубно сказывается на формировании моральных и нравственных ценностей подрастающего поколения [1].

Целью нашей работы является изучение влияния современных СМИ на социализацию подростков и разработка мероприятий по уменьшению последствий данного отрицательного влияния. Базой исследования являлась МБОУ СОШ №3 г. Можги, ученики которой выступили участниками эксперимента. Возраст испытуемых 12-13 лет.

Исследование проводилось в учебное время с помощью экспериментального метода, который включал методы анкетирования, тестирования и проведения различных занятий по формированию у подростков правильного представления по использованию СМИ, о вреде и пользе современных технологий. Для проведения эксперимента были разработаны анкета с целью выявления источников СМИ, которым подростки отдают предпочтение и мотивов их использования, а также занятия на тему: «О влиянии СМИ на развитие личности и профилактике компьютерной и телевизионной зависимости».

По результатам обработки ответов на вопросы анкеты выяснилось, что популярными источниками являются интернет (80%) и телевидение (70%). Меньше голосов набрал журнал (20%), а радио и газету никто не выбрал. Главное, почему ученики используют СМИ в своей жизни, является желание отдохнуть, развлечься и расслабиться. Развлекательный мотив отмечают 70% подростков. Характерно, что 60% опрошенных мотивируют использование СМИ

желанием восполнить недостаток общения и 50% проанкетированных – забыть о проблемах и неприятностях реальной жизни. Это говорит о том, что СМИ выполняют весьма значимую компенсирующую роль. Одну из доминирующих позиций играет мотив повышения культурного и образовательного уровня, его выбрали 40% респондентов. Из этого следует, что, с одной стороны, через СМИ ребенок усваивает определенные знания, нормы и ценности, позволяющие ему ориентироваться в социальной жизни и чувствовать себя полноправным членом общества, это положительное влияние СМИ, оказываемое на социализацию. Но, с другой стороны, проявляется и отрицательное влияние, которое заключается, прежде всего, в том, что подростки используют СМИ в качестве развлечения, немотивированного просмотра любых телепередач или сайтов, в качестве привычного проведения свободного времени. Также была исследована рациональность использования СМИ. Большинство респондентов находятся за компьютером более 3-5 часов в день, при норме 2-3 часа. Это время тратится на компьютерные игры с агрессивной составляющей, многие заходят в интернет ради общения в социальных сетях, прослушивание видео - и аудиофайлов.

Исходя из полученных результатов опроса, можно сделать вывод, что многие подростки не знают норм работы за компьютером и недостаточно заботятся о своем здоровье, тратя на игру за компьютером большую часть своего свободного времени. Ни один подросток не выбрал целью использования СМИ самообразование, а лишь только развлечения, что говорит о возможной угрозе возникновения компьютерной зависимости, и как следствие – приобретению различных заболеваний, в том числе и психических [3, с. 34].

Формирующий этап эксперимента стал самым продолжительным и продолжался шесть недель. Цель, которую мы хотели добиться, – сформировать у подростков правильное представление об использовании СМИ и уменьшение их негативного влияния на социализацию. Для этого была подобрана тематика 6 классных часов о вреде нерационального использования СМИ для здоровья подростков. На занятиях использовались такие методы, как лекция, беседа, работа в группах, сказкотерапия, визуализация, релаксация, дискуссия, просмотр видеофильма и другие. Все методы и классные часы подобраны в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

В ходе проведенного педагогического эксперимента выяснилось, что проведение запланированных мероприятий способствовало уменьшению у учащихся признаков интернет и ТВ зависимости. Количество учащихся, которые испытывают определённые проблемы, связанные с чрезмерным использованием интернета и просмотром ТВ, уменьшилось на 4%. Количество учеников, способных контролировать свои желания относительно интернета и телевидения, возросло на 8%. Учащихся, имеющих серьезные проблемы, вызванные просмотром телевизора и интернета, при контрольном тестировании обнаружено на 4% меньше. Следовательно, проведенный комплекс разработанных занятий имел положительный эффект и при дальнейшей работе в данном направлении успех увеличится.

Негативное влияние СМИ на социализацию подростков можно устранить, если будут приложены совместные усилия, как педагога, так и родителей. Усилия педагога заключаются в формировании у подростков правильного представления об использовании СМИ, в привитии детям любви к здоровью, берегающим технологиям, в информировании о последствиях злоупотребления информационными технологиями. Усилия родителей в осуществлении родительского контроля (чтобы дети активно выполняли все рекомендации) направлены на ограничение времени, отводимого на досуг ребенка, заполнение его общением или альтернативными видами деятельности, иначе у подрастающего поколения сформируются неправильные нравственные ценности и установки.

Здоровый образ жизни, высокий реализованный интеллектуальный потенциал, развитые нравственные и ценностные установки, честь, доброта и ответственность, помогают человеку социализироваться [2, с. 458], найти свое место в жизни, обрести душевный покой. Данные качества должны в первую очередь воспитываться и характеризовать наше молодое поколение.

Литература

1. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. *Fundamentals of Media Effects*. – М.: Вильямс, 2004. – 425 с.
2. Волков Ю.Г. Социализация молодежи. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 572 с.
3. Домозетов Х. Компьютеризация и проблемы здоровья, свободы и развития личности // *Философская и социологическая мысль*. – Укр.: Институт философии АН Украины, 2000. – № 4. – С. 32-34

О.С. Требух

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация.** В условиях современной глобализации, взаимодействия культур и укрепления политических и экономических связей без знания терминологии на английском языке, а также языка специальности в целом, невозможно достичь успеха в овладении профессией. Для эффективного усвоения иноязычной терминологии важно выделить ряд задач, помогающих студентам изучить специфические языковые средства.*

***Ключевые слова:** терминология естественнонаучных направлений, культурное взаимопонимание, подготовка компетентных специалистов.*

O.S. Trebukh

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

PROFESSIONAL TERMINOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE ESTABLISHMENT IN STUDENTS STUDYING SCIENCE IN MODERN POLY CULTURAL SOCIETY

***Abstract.** In the context of modern globalization, cultural interaction and strengthening of political and economic relations it is impossible to master any profession successfully without knowledge of its terminology in English. To apply the foreign language terminology effectively, it is important to identify a number of tasks that help students learn the specific professional language.*

***Key words:** terminology of natural sciences, cultural understanding, training of competent specialists.*

В современной российской системе образования лидирующее положение занимает английский язык. Мотивацией изучения английского языка служит развитие международных контактов, при котором каждый неизбежно сталкивается с иноязычными культурами. Роль иностранных языков в социокультурном развитии, а также профессиональном становлении студентов, готовящихся стать высококвалифицированными специалистами, нельзя недооценивать. Глобализация мировых сообществ, взаимодействие культур и укрепление политических и экономических связей между странами и народами ставит перед специалистами новые задачи поиска путей плодотворного и взаимовыгодного сотрудничества.

В условиях развивающихся международных связей без знания терминологии на английском языке, а также языка специальности в целом, невозможно достичь успеха в овладении профессией. Именно владея терминологией, специалисты могут изучать, осваивать и развивать области современных естественных наук. Изучение терминов в условиях поликультурного пространства и ускорения научно-технического прогресса приобретает особое значение. Они являются источником получения информации, инструментом понимания иноязычных коллег и способом освоения специальности. Человек, не владеющий терминологической базой в области своей профессии, не может называться компетентным специалистом, так как процесс коммуникации в любой профессиональной сфере будет качественным только в случае полного взаимопонимания обеих сторон.

А.С. Иванова определяет, что «задача методики обучения языку специальности состоит в том, чтобы научить студентов владеть специфическими языковыми средствами, обслуживающими язык науки отдельной специальности, декодировать коммуникативную программу автора информации, уметь извлечь ее, интерпретировать и выразить в устной или письменной форме» [4, с. 1]. Основная задача методики обучения иностранному языку естественнонаучных специальностей заключается, в первую очередь, в формировании умения декодировать на начальном этапе термины, а на последующих – коммуникативную программу автора сообщения.

Декодирование терминов является важным процессом, поскольку они имеют достаточно раз-

ветвленную структуру и требуют полной семантической адекватности восприятия и употребления в профессиональной коммуникативной ситуации. Например, английское слово «cell» имеет множество значений: «ячейка, обитель, клеточка, элемент, убежище, мобильный телефон, замок, аккумуляторный элемент, грозовой очаг, пищевой диффузор, баллон аэростата» и пр. В то же время, если взять русское слово «клетка», перевод может быть следующим: «cage, coop, hutch, check, square, thorax, cell, corpuscle, compartment» и т.д. То есть при декодировании с английского на русский язык и наоборот важно, чтобы учащийся умел выбрать соответствующий эквивалент и правильно и адекватно его использовать.

Для правильной интерпретации терминологических единиц необходимо предоставить студенту возможность работы с профессионально ориентированными текстами, насыщенными терминологией, научить его пользоваться специальными и толковыми одноязычными и двуязычными словарями, энциклопедическими изданиями. В процессе такой совместной работы необходимо указывать на лингвистические и структурные особенности изучаемых терминов на современном этапе их развития, а также на особенности этих терминов с точки зрения диахронии – рассмотрения исторического развития тех или иных языковых явлений. Данный факт подразумевает пользование еще и этимологическими словарями.

Принимая во внимание все вышеперечисленные моменты, можно выделить следующие задачи при изучении иностранного языка специальности:

1. Обеспечить адекватный перевод иноязычных терминов на русский язык. Л.С. Бархударов определяет перевод «как процесс замены речевого произведения (текста) на одном языке речевым произведением (текстом) на другом языке при сохранении неизменного плана содержания» [1, с. 95]. Таким образом, процесс «замены» предполагает два этапа: полное понимание текста оригинала и выражение понятого формами переводного языка.

2. Уметь привести краткое толкование или описание обозначаемых терминами понятий. Усвоение терминов происходит значительно быстрее и эффективнее, если при введении отдельных терминов преподаватель информирует студентов о тех понятиях, которые легли в основу рассматриваемых единиц, рассказывает об истории появления и развития данных терминов, как уже было отмечено ранее. Демонстрация коррелятивных связей между языковыми и научно-техническими фактами не только способствует более эффективному усвоению терминологических единиц, но и более эффективному восприятию тех научно-технических явлений, предметов и процессов, которые они передают.

3. Знать этимологию английских терминов и некоторые элементарные морфологические сведения о них, состав слова и словообразование. Студенты должны четко понимать разницу между частями английского слова и его русского перевода (например, соответствующие окончания показывают разные части речи: *implicate*-гл., *implication*-сущ., *implicative*-прил.). Различать словоформы, уметь строить новые производные слова и употреблять их в речи.

4. Научиться правильно писать и произносить соответствующие иноязычные термины. Фактически это основной профессиональный коммуникативный навык – правильное использование термина в речи. Необходимо научить данному этапу как на родном, русском, так и на английском языке.

Таким образом, изучение иноязычной терминологии естественнонаучных направлений в вузе является ключевой задачей уже на начальном этапе обучения профессиональному иностранному языку, поскольку метаязык науки имеет достаточно разветвленную структуру и связан с освоением разных лексико-тематических терминологических групп. На последующих этапах терминология подвергается более частному делению, в зависимости от характера изучаемой дисциплины (например, терминология молекулярной экологии).

При изучении терминологии на английском языке реализуется важная цель образования учащихся – подготовка компетентных специалистов, представляющих многонациональное государство и способных четко понимать иноязычные культуры и взаимодействовать с ними в научных интересах. «Взаимодействие субъектов процесса образования обусловлено сущностью поликультурного образования, которая заключается в том, что феномен «поликультурное образование» – специфическое явление педагогической деятельности, направленной на формирование у учащихся социокультурной идентичности, а также представлений о поликультурном пространстве, о развитии многонационального общества и о деятельности в реалиях такого общества» [3, с. 454]. В результате формируется личность учащегося, готового к международной научной деятельности в современной поликультурной среде, имеющего свою социально-культурную идентичность и уважающего иноязычные культурные идеалы и ценности. Только тогда выстраивается диалог взаимных интересов, необходимый для плодотворного научного сотрудничества.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Длужневская Д.А. Поликультурное пространство как основа построения содержания образования в начальной школе // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 454-456.
3. Иванова А.С. Роль и место прагматического подхода при обучении языку специальности на первом сертификационном уровне // X Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в мировой культуре»: тезисы докл. Междун. Конф. (Санкт Петербург, 30/06-5/07. 2003 г.) – Санкт-Петербург, 2003. – С.4-5.

УДК 821.112.2

Л.В. Трофимова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

«АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ» В ТВОРЧЕСТВЕ БАРБАРЫ ФРИШМУТ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ГОСПОЖА ЗВЕРЕЙ»)

Аннотация. В статье рассматривается «анималистический контекст» в поэтике австрийской писательницы Барбары Фришмут. Фришмут исследует сущность человека через образы животного мира. «Антропологический анимализм» в творчестве писательницы носит мифологический характер, с помощью которого Фришмут иллюстрирует современный мир.

Ключевые слова: анимализм, Б. Фришмут, австрийская литература, «антропологическая анималистика», мифологизм.

L.V. Trofimova

Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

“ANIMALISTIC CONTEXT” IN THE WORK OF BARBARA FRISHMUTH (BASED ON THE NOVEL “THE LADY OF THE BEASTS”)

Abstract. The article deals with the “anthropological context” in the poetics of the Austrian writer Barbara Frishmuth. Frishmuth explores the essence of man through images of the animal world. “Anthropological animalism” in the writer’s work is of a mythological nature, with the help of which Frishmuth illustrates the modern world.

Key words: animalism, B. Frishmuth, austrian literature, “anthropological animalism”, mythology.

Современную австрийскую писательницу и переводчика Барбару Фришмут (1941г.) причисляют, наряду с Э. Елинек, П. Хандке, Т. Бернхардом, к «звездной плеяде» австрийской литературы второй половины XX века.

Небольшой по объему роман *«Госпожа зверей»* („Herrin der Tiere“, 1986) входит в состав так называемой «трилогии Деметры», произведение посвящено греческой богине в образе лошади. В литературоведении тема анимализма не является новой. В древние времена, как пишет Е. Никитина, когда основным занятием славян была охота, люди верили, что у диких животных и человека общие прародители. У каждого племени был свой тотем, то есть, священное животное, которому племя поклонялось, полагая, что именно оно и есть их кровный родственник [2]. Так и в современном мире, в последние десятилетия, особенно в зарубежной науке, наметился возрастающий интерес к так называемой «антропологической анималистике» («human-animalstudies»), которая включает в себя самые различные подходы к осмыслению взаимоотношений человека и животного [3, с. 107].

Афористическое высказывание австрийского писателя Э. Канетти как нельзя точно характеризует этот тип взаимоотношений: «Всякий раз, стоит внимательно понаблюдать за животным, возникает ощущение, будто человек, который сидит в нем, посмеивается над тобой» [1, с. 252]. По мнению Е.М. Шастиной, книга Канетти «О животных» („Über Tiere“) является оригинальной литературной энциклопедией о животных, которые наделены самыми различными свойствами, при этом «антропологическая» составляющая явно преобладает [4, с. 201]. Так и Фришмут, обращаясь к животным, создает свой анималистический мир, герои которого не уступают человеку ни в чем.

Фигуры животных, а именно лошадей, не только отражают черты человека, но и воспринимаются как человек.

Исследование анимализма в творчестве Фришмут позволяет не только выявить особенности мифопоэтики писательницы, но и осмыслить отношение человека к животным, когда образ животного отражает гуманистическое самосознание [5, с. 2].

Описываемая в романе местность далека от идиллии, она представляет собой противоположность красотам излюбленного Альтаусзее – места действия многих произведений Фришмут. Деревушка «госпожи зверей» находится на краю света, над ней нависла угроза вымирания. В центре событий романа сложные взаимоотношения между людьми, редко испытывающими радость жизни в результате отсутствия гармонии между природой и человеком.

Уже в начале произведения становится понятно, что ее главная героиня Бёкин не просто хозяйка, она «госпожа зверей». У всех животных – кошки, собаки, лошади – есть не просто клички, это, скорее, имена, животные представлены как индивидуумы с наделенными чертами характера. Фришмут намекает на превращение животного в человека и наоборот: «Ее ноги словно копыта кентавра <...> ее сердце снабжает кровью четырехфутовое тело...» [7, S. 32].

Фришмут представляет действительность как мир людей и животных. Люди, занимающиеся животноводством, ведут достаточно замкнутый образ жизни. Понятно, что уход за животными – дело хлопотное, чистка конюшен не доставляет работникам особого удовольствия, часто сопровождается грубыми шутками, но это лишь фон, поскольку людьми движет бескорыстная любовь к лошадям [8, S. 142].

По мнению М. Фризе, кентавры Фришмут – «бедные глупцы в поисках счастья» («arme Narren auf der Suche nach Glück») [8, S. 142]. Кентавры в греческой мифологии – дикие существа, полулюди-полукони, обитатели гор и лесных чащ. Фришмут модифицирует классический образ кентавра, способствует возникновению образа женщины-кентавра, находящейся в гармонии с природой и живыми существами. Фришмут опирается на собственный жизненный опыт, поскольку в течение довольно длительного времени, будучи женой тренера, помогала ему в подготовке лошадей к турнирам. Повествование о животных у Фришмут носит не только мифологический характер, но и отражает проблемы современного общества.

Фришмут неслучайно наделяет героиню произведения именем Бёкин, поскольку упрямство – отличительная черта характера Бёкин. Бёкин полностью отдается миру животных, не только ее комната, но и вся жизнь отныне находится между конюшней и кухней, где она готовит корм для своих питомцев. Никто из работающих в конюшне не знает своих питомцев, их повадки и привычки так хорошо, как Бёкин. К животным (Ксантипе, Гермесе, Франке, Урании, Плурабелле, Дракуле и др.) она относится, как к себе равным, им она может довериться, они никогда не предадут.

Героиня – юная особа, которая пошла против воли матери, отказалась от работы в бюро. Она лишь хотела бежать вслед за своей мечтой, связать свою жизнь с природой. Еще в детстве урокам танцев она предпочла верховую езду. Такой образ жизни повлиял на становление личности героини. Постоянное противостояние матери закалило ее характер. Бёкин создала вдалеке от городской суеты свой собственный мир, в котором царит спокойствие. Этот мир «братьев меньших» представляет собой иерархическую систему, во главе которой она – госпожа зверей. Героиня романа Фришмут поступает, как и врач из произведения «Чары» Г. Броча (Broch H. «Die Verzauberung»), который уезжает из большого города поближе к природе [6].

Представленный в рассказе симбиоз человека и лошади можно проследить в ходе последовательности определенных мечтаний и фантазий, а также в подражании мифическому сюжету. Лошади представлены в романе Фришмут как личности, клички которых частично заимствованы из греческой мифологии. Например, жеребец Гермес также ловок и быстр, как и его греческий прототип. Мечта Бёкин о вороном коне связана с колдовствами с таинственными чарами. Бёкин сливается со своим питомцем-Гермесом подобно Кентавру. Граница между человеком и животным в данном случае стирается и появляется образ, в котором сливаются животные дикость, сила, жестокость с необходимой защитой и безопасностью. Героиня понимает, что мечта может исчезнуть и от нее останется лишь оболочка, что все рассказанные мечты, словно «шкура мертвого животного, не живущего в ней больше» [7, S. 7]. Бёкин пытается освободиться от принятых людьми норм и правил жизни, но именно в этот момент она осознает, что призвание служить лошадям, быть их хозяйкой, ради которых она пожертвовала многим, приняв для себя единственно правильное решение и выбрав тем самым лишь один мир, который на данный момент был для нее идеален.

Поэтику Фришмут отличает самобытность, что находит выражение в особом характере мифологического восприятия окружающей действительности, в частности в создании собственного «анималистического контекста», который представлен в анализируемом романе.

Литература

1. Канетти Э. Из книги: «Заметки. 1942-1972» / пер. С. Власова // Человек нашего столетия / пер. с нем.; сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; коммент. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 250-309.
2. Никитина Е. Анималистическая образность в прозе М.А. Шолохова 1920-1930-х годов (от «Донских рассказов» – к «Тихому Дону»): дисс. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2015. – 187с.
3. Шастина Е.М., Сейбель Н.С. Анималистические образы в прозе Э. Канетти и А.П. Платонова // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 105 – 116.
4. Шастина Е.М. «Антропологическая анималистика» Элиаса Канетти // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 3 (33) часть 2. – С. 200-203.
5. Эпштейн. М. Природа, мир, тайник вселенной... Мир животных и самосознание человека. – URL: <http://www.nvz.kuzbass.net>. – (Дата обращения: 29.08.2017)
6. Broch H. Die Verzauberung. Suhrkamp, – 1986, 415 S.
7. Frischmuth B. Frischmuth B. Herrin der Tiere. Salzburg, Wien: Residenz, 1986, 140 S.
8. Frise M. Zu Die Herrin der Tiere (1986) // Barbara Frischmuth/ hrsg. von Kurt Bartsch, Graz.: Droschl, 1992, S. 142-143.

УДК 811.111:81'373.72

Т.Н. Федуленкова

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

ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Фразеологический фонд делового английского языка постоянно пополняется двумя способами: выражениями, свойственными лишь языку бизнеса и понятными узкому кругу специалистов, и фразеологизмами, заимствованными из общеразговорного английского языка. Знание путей и механизмов пополнения деловой терминологии помогает специалисту в коммуникации.

Ключевые слова: английский язык, деловая фразеология, терминология.

T.N. Fedulenkova

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

BUSINESS PHRASEOLOGY IN COMMUNICATION

Abstract. The phraseological fund of business English is constantly replenished with two ways: the expressions peculiar only to the language of business and clear to a narrow circle of experts, and the phraseological units borrowed from all-colloquial English. Knowledge of ways and mechanisms of replenishment of business terminology helps the expert with communication.

Key words: English, business phraseology, terminology.

В настоящее время, в период бурного развития международных отношений, знание делового английского языка как общепринятого средства общения необходимо для большинства специалистов в области экономики. Изучение языка бизнеса не только упрощает процесс вхождения в профессионально-деловую сферу, в сферу трудоустройства в зарубежных и российских компаниях, но и, несомненно, способствует дальнейшему самообразованию и профессиональному совершенствованию молодых специалистов. С каждым днем увеличивается спрос на специалистов, не только владеющих деловым английским языком, но и способных творчески подойти к решению важных задач. Именно изучение иностранного языка как носителя информации об особенностях характера народа и культуры страны играет неосценимую роль в формировании творческой личности. Для свободы владения языком бизнеса недостаточны знания только лишь лексики, синтаксиса и стилистики делового английского языка. Грамотное оформление деловой корреспонденции, а также непосредственное общение с зарубежным партнером требуют адекватного понимания фразеологических единиц (ФЕ), т.е. устойчивых сочетаний слов с полностью или частично переосмысленным значением [1, с. 210]. Именно фразеологизмы отражают особенности восприятия

и отношения народа страны изучаемого языка к окружающему миру. Поэтому необходимой частью обучения молодых специалистов считаем обучение основам фразеологии делового языка. Достойным внимания в этом процессе считаем программу факультативного курса «Фразеология делового английского языка» [3, с. 133], который был внедрен в вузовский план в целях ознакомления студентов-экономистов с особенностями употребления фразеологических единиц в языке бизнеса.

Мнение о том, что язык бизнеса состоит лишь из фактов и цифр и лишен образности и переосмысления компонентов словосочетаний, широко распространено не только в деловой сфере, но и среди филологов. Однако проведенный анализ делового лексикона свидетельствует об обратном – фразеологический фонд делового английского языка постоянно пополняется в следующих аспектах:

а) либо выражениями, свойственными лишь языку бизнеса и понятными узкому кругу специалистов, например: *free astray* (букв.: свободная потеря пути) – *бесплатно как посланный*, о грузе, ошибочно разгруженном не на станции назначения и отправленном бесплатно по правильному назначению; *rest-of-world account* (букв.: счет мирового остатка) – *счет заграничных операций в системе национальных счетов*, *little dragons* (букв.: маленькие драконы) – *разговорное название азиатских стран – Сингапура, Гонконга, Тайваня, Южной Кореи*, которые благодаря своей динамичности и эффективности составляют угрозу доминирующим позициям Японии («большому дракону»);

б) либо фразеологизмами, заимствованными из общеразговорного английского языка, например: *to catch a cold* (букв.: поймать холод) со значением *потерять деньги в деловой сделке*; *wear and tear* (букв.: носка и износка) – *уменьшение цен на грузовые машины из-за их старости или разрушения*, *take a bath* (букв.: принять ванну) – *понести большие убытки по инвестициям или спекулятивной цене*, *turn the corner* (букв.: повернуть за угол) – *преодолеть самый тяжелый период кризиса, пройти самый трудный отрезок пути* и др.

Изучение фразеологии делового английского языка помогает разрушить барьеры межкультурного восприятия [4, с. 69], субъективные и односторонние устойчивые представления об особенностях той или иной нации или культуры. В связи с этим следует обратить пристальное внимание на экономические термины-фразеологизмы [2, с. 95–97] с компонентом–именем собственным, особенно подчеркивающим национально-культурное своеобразие изучаемой фразеологии. Фразеологические единицы такого характера способствуют более глубокому ознакомлению обучающихся с историей развития международных экономических отношений. Так, значительную часть ФЕ представляют выражения с компонентом – географическим названием места принятия акта или соглашения, например: *Jamaika Agreement* (букв.: Ямайское соглашение) – *соглашение о переходе к плавающим курсам и выведении золота из международной валютной системы в 1976 г.*; *Bretton Woods* (букв.: Бреттонские леса) – *Бреттонвудское соглашение о послевоенной валютной системе в 1944 г.*; *Rio Agreement* (букв.: соглашение Рио) – *международное соглашение о введении системы специальных прав заимствования.*

При ознакомлении с деловой фразеологией английского языка важно проследить генетические корни особенностей культурологического восприятия англичанина в процессе формирования деловой терминологии фразеологического характера, в составе которой имеются компоненты, обозначающие национальность или название страны, например: *Chinese accounting* (букв.: китайский бухгалтерский учет) – *фальшивое счетоводство*; *Dutch auction* (букв.: голландский аукцион) – *такой аукцион, когда аукционист называет цену, постепенно снижая ее, пока не найдется покупатель*; *Yankee bonds* (букв.: облигации Янки) – *долларовые облигации, выпущенные иностранцами на рынке США*, *Chinese Walls* (букв.: китайские стены) – *принцип «китайских стен»: жестокое разделение функций инвестиционного банка в сфере корпоративных финансов и торговли ценными бумагами во избежание злоупотреблений в связи с использованием внутренней информации.*

Приведенные примеры выявляют отрицательную коннотацию при употреблении имен собственных *Dutch* и *Chinese* в деловой фразеологии.

Исследование семантики фразеологизмов, к примеру, определение мотивированного или немотивированного характера словосочетания [5, с. 12], учит соотносить экономические реалии с реалиями общественной жизни: *blind partner* (букв.: слепой партнер) – *партнер, не дающий о себе информации*; *black knight* (букв.: черный рыцарь) – *лицо или компания, пытающаяся купить, взять под контроль другую компанию, не желающую продаваться*, *red chips* (букв.: красные фишки) – *первоклассные китайские акции на фондовом рынке Гонконга*, *green card* (букв.: зеленая карта) – *право на работу в США*, *sin tax* (букв.: налог на грех) – *налог на алкоголь, сигареты, азартные игры или другую деятельность, которую традиционно считают греховной*, *tequila crisis* (букв.: текиловый кризис) – *финансовый кризис и крах национальной валюты в Мексике в 1994 г. и мн. др.*

Считаем, что обучение фразеологии английского языка в области экономики дает возможность

повысить культурный, гуманистический и коммуникативный потенциал специалистов, т.к. в этом случае фразеология делового английского языка становится средством познания сходств и различий культурологических особенностей родной страны и стран изучаемого языка, что способствует интенсификации коммуникативной активности специалиста.

Литература

1. Кунин А.В. Английская фразеология: Теоретический курс. – М., 1970. – 344 с.
2. Федуленикова Т.Н. Проблемы онтогенеза фразеологической терминологии // Терминоведение /Под ред. В.А. Татарина. – М., 1997. – Вып. 1-3. – С. 95-97.
3. Федуленикова Т.Н. Спецкурс по английской фразеологии: методы, опыт, эффективность // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. – Тюмень, 1997. – С. 133-141.
4. Fedulenkova T. Idioms as an Effective Means in Intercultural Approach // Approaches to Teaching English in an Intercultural Context / Meta Grosman (ed.). Ljubljana, 1997, pp. 67-74.
5. Fedulenkova T. Business Phraseology in ESP: Cross-Cultural Approach // The Role of English in Institutional and Business Settings: an Intercultural Perspective / ESSE 7 Conference: Abstracts of Seminar 37. Zaragoza, 2004 г.

УДК 821.112.2 (436)

Г.А. Фролов, М.В. Шастина

Казанский (Приволжский) федеральный университет

КАФКИАНСКАЯ «РЕАЛЬНОСТЬ» В РОМАНЕ А. КОЛЛЕРИЧА «УБИЙЦЫ ПЕРСИКОВ»

Аннотация. Рассматриваются романы австрийских писателей Франца Кафки «Замок» и Альфреда Коллерича «Убийцы персиков» в аспекте фикционального дискурса. Выявляются моменты «стилевого сближения». Анализируются модификации кафкианского видения реальности в романе Коллерича – представителя австрийского литературного авангарда.

Ключевые слова: кафкианский, Кафка, Коллерич, стилевое сближение, хронотоп.

G.A. Frolov, M.V. Shastina

Kazan (Volga Region) Federal University

KAFKAESQUE'S REALITY" IN THE NOVEL BY A. COLLERICH "THE KILLER OF PEACHES

Abstract. "Kafkaesque's reality" in the novel by A. Collierich "The Killer of Peaches". The novels of Austrian writers Franz Kafka "The Castle" and Alfred Collierich "The Killer of Peaches" are considered in the aspect of fictional discourse. The moments of "style approximation" are revealed. Modifications of Kafkaesque vision of reality in the novel of Collierich, a representative of the Austrian literary avant-garde, are analyzed.

Key words: Kafka, Kafka, Collierich, stylistic convergence, chronotope.

Творчество Франца Кафки (1883-1924) не нуждается на сегодняшний день в каком-либо представлении. Отечественные и зарубежные литературоведы единодушны во мнении, что небольшое по объему творческое наследие австрийского писателя, представителя «пражского круга», оказало влияние на литературный процесс всего XX века, в силу того, что писателем создана своя собственная система координат, с присущей лишь ему одному эстетикой. Именно в этом заключен основной парадокс созданного писателем кафкианского мира, с одной стороны, обостренно субъективного, с другой стороны, вселенского, внебытийного. По мнению Д. Затонского, писателя «породила сама жизнь», он «был свидетелем ошибки эпох и великого кризиса цивилизованного мира», он – наследник романтиков, попавший в заложники к житейской прозе [2, с. 4-5]. Таким образом, амбивалентность творчества Кафки обусловлена эпохой и ее противоречиями, а также житейской необустроенностью писателя. Важно признать, что, «несмотря на массу подражаний на многих языках

с развитой литературной традицией, Кафка никакой школы не породил даже в самой близкой ему австрийской литературе» [5, с. 282].

Настоящее исследование ставит перед собой несколько задач: во-первых, проследить преемственность кафкианских традиций в австрийской литературе XX века на примере творчества Альфреда Коллерича (род. 1931), во-вторых, выявить элементы стилистического сближения Кафки и Коллерича, в-третьих, проследить модификацию отдельных мотивов, используемых Кафкой.

Опираясь на историко-культурный подход, можно констатировать определенную типологическую общность романов «Замок» (1922) Франца Кафки и «Убийцы персиков» (1972) Альфреда Коллерича. Оба романа носят ярко выраженный притчевый характер, композиция романов не поддается однозначному анализу, несмотря на то, что тексты поделены на главы. Известно, что Кафка не завершил свой роман, у Коллерича – также открытый финал, который оставляет читателю возможность домыслить развитие событий.

Мотивный анализ, являющийся в данной статье основным методом изучения романов, позволяет исследовать не только актуальные для каждого писателя, но и доминирующие в контексте эпохи мотивы. Под фикциональным дискурсом, понимается индивидуально-личностный способ выражения предельных оснований бытия, познания, общения, культуры, истории и общества [7]. Фикциональный дискурс предполагает выявление в тексте художественного произведения соотношения между планом действительности и вымыслом.

Дебютный роман Коллерича «Убийцы персиков» является примером австрийского литературного авангарда второй половины XX века с его фикциональным дискурсом и поиском «нового языка». По мнению Т. Баскаковой, которая на страницах журнала «Иностранная литература» знакомит российского читателя с «сейсмографическим романом» Коллерича, «перед нами не то притча в кафкианском духе, не то несколько разрозненных притч (с прозрачными аллюзиями на «Замок» Кафки)» [1].

В обоих произведениях в качестве «повторяющегося и развивающегося, обладающего повышенной семантической насыщенностью компонента» [6, с. 172], выступает мотив замка как некой иерархической системы, в которой заложены взаимоотношения «демоса» и «охлоса» – элиты и обслуживающей её челяди (Коллерич), чиновников и простых людей (Кафка).

Априори, что замок у обоих авторов – некая модель, которая необходима в качестве фона, на котором разворачивается план действительности, предельно условный, наделенный лишь атрибутами реальности в виде ближайшего окружения – Деревни у Кафки: «Деревня тонула в глубоком снегу. Замковой горы не было видно. Туман и тьма закрывали ее, и огромный Замок не давал о себе знать ни малейшим проблеском света» [3, с. 16], и некой безымянной, затерянной в лесах местности вокруг замка у Коллерича.

Замок у Кафки – воплощение власти, не только в лице государства, но и вообще власти сильного над слабым, анонимность власти позволяет рассматривать замок в качестве тоталитарной системы, масштабы которой Кафка пророчески уловил в окружающей его действительности.

Замок Коллерича символизирует незыблемость устоев, выработанный веками порядок, при котором «верхи» и «низы» существуют в отведенной им иерархии. «Сейсмические толчки», инициированные слугой Цёлистенем, носят разрушительный характер, так как герой посягнул на святое, осмелившись пойти против воли властителей, посадив в замке персиковое дерево. Замок в восприятии одного из героев романа предстает «эталоном замка», господа, жившие в замке, были для него «образцом всех образцов, канонами, вершившими каноны» [4, с. 200].

Таким образом, оба замка являются атрибутами фикционального дискурса, поскольку не вписываются ни в конкретные географические реалии, ни в конкретные временные рамки. Романы Кафки и Коллерича – «открытые произведения» (У.Эко), следовательно, допускают различные прочтения, оставаясь неисчерпаемыми для читателей в своей неоднозначности.

Литература

1. Баскакова Т.О. кулинарном искусстве, убийцах персиков и «неистинности истин» // Иностранная литература. – 2004. – № 7. – URL: <http://magazines.russ.ru/inostran/2004/7/baskak-pr.html>. - (дата обращения: 03.10.2017).
2. Затонский Д. Предисловие // Замок: Роман; Новеллы и притчи; Письмо к отцу; Письма Милене: Пер. с нем. / авт. Предисл. Д. Затонский. – М.: Политиздат, 1991. – С. 3-14.
3. Кафка Ф. Замок: Роман; Новеллы и притчи; Письмо к отцу; Письма Милене: Пер. с нем. / авт. Предисл. Д. Затонский. – М.: Политиздат, 1991. – 576 с.
4. Коллерич А. Убийцы персиков: Сейсмографический роман [Текст]. Пер с нем. В. Фадеева. – СПб.: «Симпозиум», 2003. – 240 с.

5. Седельник В.Д. Франц Кафка // История австрийской литературы XX века. Т.1. Конец XIX - середина XX века. – Москва: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2009. – С. 280-309.
6. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – 240 с.
7. Шилков Ю.М. О природе фикционального дискурса // Серия «Мыслители», Я. (А. Слинин) и МЫ. , Выпуск 10 / К 70-летию профессора Ярослава Анатольевича Слинина. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – URL: <http://anthropology.ru/ru/text/shilkov-yum/o-prirode-fikcionalnogo-diskursa> (дата обращения: 07.10.2017).

УДК 811.111: 802

Г.В. Хадеева

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ВЗГЛЯД НА КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются когнитивное и интерактивное направления подходов к изучению коммуникативных стратегий. Коммуникативные стратегии – это специфические способы коммуникативных действий, совершаемых коммуникантами для достижения какой-либо конкретной цели. Коммуникативные действия определяются социальными нормами общения.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, техника диалога, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция.

G.V. Khadeeva

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

A GLIMPSE ON COMMUNICATIVE STRATEGIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. In the article the author considers the cognitive and interactive approaches to the study of communicative strategies. Communicative strategies are specific ways of communicative actions performed by every communicant to achieve a particular aim in the conversation. Communicative actions are determined by social norms of communication.

Key words: communicative strategies, the technique of dialogue, intercultural communication, communicative competence.

Особый интерес к проблематике общения в настоящее время определяется не только потребностями теоретического плана, но также имеет и прямую практическую направленность. В основе этого интереса лежит цель, направленная на осознание процессов, посредством которых человек выражает свою мысль, и в результате этого осуществляется взаимопонимание коммуникантов и диалогическое взаимодействие между ними.

Техника диалога – один из главных предметов изучения в коммуникативной лингвистике [6]. Несмотря на развитие новых коммуникативных технологий, наше постоянное общение в основном состоит из диалогического взаимодействия.

Стратегия имеет место там, где коммуниканты вступают в контакт друг с другом, применяя свои коммуникативные компетенции, при этом модулируя значения таким образом, чтобы переходить от одного осознанного состояния к другому. Независимо от намерений, замыслов и планов каждого из субъектов, результат их взаимодействия наблюдается непосредственно в процессе коммуникации.

Е.В. Вохрышева отмечает, что все разнообразие подходов к изучению коммуникативных стратегий можно объединить в два направления: когнитивное и интерактивное [1].

Когнитивный аспект подробно анализируется в работе Т.А. ван Дейка, где освещаются способы обработки сложной информации в памяти, когнитивные ходы в мышлении. Особый интерес представляют речевые (диалоговые, по классификации Т.А. ван Дейка) стратегии, то есть специфические способы речевого поведения, осуществляемые под контролем «глобального намерения». Вполне очевидно, что речевые стратегии также имеют когнитивные измерения (например, планирование высказываний и контроль над ними). Однако механизмы, при помощи которых осуществляются эти ментальные процессы, в основном не имеют индикаторов «на поверхности речи» и, следовательно,

недоступны для лингвистического анализа. В данном случае наблюдаемыми являются лингвистические и интерактивные характеристики, по которым можно детерминировать, как и какими конкретными средствами могут быть достигнуты такие цели [2].

При исследовании диалогов разговорного стиля выявляются особенности чередования действий коммуникантов, уместность их шагов в структуре диалога, умения использовать фазы начала, продолжения и логического завершения диалога. Стратегии диалога (а именно, стратегии выбора темы, смены темы или уклонения от темы при необходимости) рассматриваются в работе Т.А. ван Дейка [2]. В свою очередь О.С. Иссерс выделяет диалоговый (конверсационный) тип стратегий, уделяя особое внимание тактике контроля над инициативой [4].

Следует отметить, что в данных исследованиях коммуникативные стратегии понимаются как определенный набор коммуникативных действий, последовательность шагов, которые совершаются коммуникантами для достижения какой-либо конкретной цели. Коммуникативные действия, конечно же, определяются социальными нормами общения.

Можно утверждать, что стратегии становятся частью интерактивной компетенции говорящих, которая отражает их умения логически организовывать взаимодействие с самого начала до ее завершения. При этом коммуникативные умения включают в себя способность коммуниканта конструировать свои собственные стратегии на разных уровнях общения в различных речевых ситуациях.

Коммуникативную стратегию диалогического взаимодействия Е.В. Вохрышева определяет как «множество вариантов (тактик) речевых реализаций, возможных в конкретных коммуникативных обстоятельствах и отражающих весь спектр смысловых потенций, и процесс выбора конкретного варианта (тактики) в определенной коммуникативной ситуации» [1, с. 61].

Применяя речевые стратегии в сфере межкультурной коммуникации, коммуникантам очень важно также учитывать ситуативные правила использования языковых конструкций.

На уровне речи наибольшие расхождения англоязычного поведения по сравнению с русскоязычным наблюдаются при решении речевых задач, которые условно объединены в три типа, они ориентированы на выражение *побуждения*, *позитивной* и *негативной* оценки, где англоязычное общение выражает неоднозначность, смягчение, преуменьшение, а русскоязычное общение характеризуется прямолинейностью, категоричностью и преувеличением [5, с. 61].

Для успешного контакта с собеседниками британской лингвокультуры россиянину необходимо знать следующие коммуникативные правила: 1) соблюдайте регламент и пропорцию; 2) держите собеседника на расстоянии, соблюдая дистанцию.

Первое правило предполагает соблюдение общепринятых требований на начальном этапе коммуникативного уровня и знание структуры процесса общения и возможной тематики. Второе правило предполагает знание стратегий, которые позволяют использовать различные речевые средства согласно поставленным коммуникативным задачам.

Ю.Б. Кузьменкова полагает, что «коммуникативная стратегия – это совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения. Каждая из коммуникативных стратегий имеет в английском языке характерное лингвистическое оформление, отражая специфику социокультурного подхода к общению» [5, с. 62].

В межкультурной коммуникации применяются стратегии сближения, стратегии дистанцирования, стратегии намека, стратегии уклонения, смягчения посредством вопросов, стратегии поддержки собеседника, стратегии поддержания контакта, стратегии реагирования и другие тактики. В качестве примера выделим стратегию *дистанцирования*, которая отражает второе вышеназванное правило. Дистанцированность основывается на ценностных ориентациях британцев и американцев применительно к личности и субординации, времени и пространству. Во время общения дистанцирование может служить мощным инструментом влияния на окружающих, которое регулирует степень близости или удаленности собеседников, создавая большие преграды для защиты своей личной территории.

Каждой культуре свойственен свой уникальный язык времени, выражающий отношение к человеку, тем самым обозначая его место в социальной иерархии. И нарушение временных зон в виде опоздания, не во время сданного документа, вмешательства в разговор, интерпретируется британцами и американцами как покушение на свободное время, что равноценно вторжению на личную территорию.

Дистанцирование обусловлено принятой в конкретной культуре иерархией возрастных, гендерных и статусных отношений. Отсюда определяется размер дистанции между людьми. А межличностное взаимодействие в таких случаях создает еще большую дистанцию между собеседниками.

Стратегия дистанцирования предполагает применение целого ряда лексико-грамматических средств, связанных с категорией модальности. К ним относятся: модальные глаголы, условное наклонение, вопросительные конструкции, смещение временного плана. Данные средства

позволяют высказываниям казаться вежливыми и удаленными от реальности и тем самым создают благоприятную атмосферу при общении.

Смещение временного плана можно использовать как грамматическое средство снижения категоричности высказывания, для того чтобы придать распоряжениям и приказам форму вежливой просьбы. По мнению британских исследователей, при решении таких речевых задач в качестве структур дистанцирования уместнее всего использовать не высказывания в Present Simple, а Past или Future, которые подразумевают некоторое смещение в прошлое или будущее относительно момента речи. Проиллюстрируем возможности реализации данной тактики на следующих примерах: 1) *I'll have to ask you to sign it. / You'll need to sign it (order formulae)*, (ср.: (You must) Sign it.). 2) *Will you open the document and start reading?* (order/instruction), (ср.: Open the document and start reading.). 3) *I thought it might be nice to visit an old friend* (suggestion), (ср.: I think it's nice to visit a friend.).

Далее продемонстрированы примеры употребления *продолженного времени* в аналогичных стратегических целях. 1) *What conferences are you planning to arrange?* (polite inquiry), (ср.: Let us know your plans.). 2) *I'm sorry, I must be going, or I'll be late for the party* (stating intentions), (ср.: Sorry, I must go, or I'll be late.).

Следует также отметить, что в русском языке тоже есть аналогичные дистанцирующие средства, меняющиеся в зависимости от того, в какой степени необходимо смягчить возникшую ситуацию. Ср.: *Вам придется подождать; Как долго вы собираетесь пробыть здесь? Сколько вы собирались потратить?* и т.п.

Модальные глаголы в английском языке так же могут быть “регуляторами вежливости”. Выступая в роли дистанцирующих средств, позволяющих избежать прямолинейности высказывания, они входят в целый ряд устойчивых формул вежливости в виде вопросительных, условных конструкций, которые придают им оттенки значения вероятности, возможности, желания и других значений. Вопросительные конструкции с глаголами *could, would, might* являются традиционными способами выражения вежливой просьбы, предложения, критического замечания в более мягкой форме. 1) *Could / Would you lend me your dictionary?* (request formulae), (ср.: Will you lend me...?). 2) *Would you care to follow me upstairs?* (invitation), (ср.: Do you care to...?). 3) *Might it be all right to do it now?* (opinion), (ср.: Is it all right to do it now?).

Из вышесказанного можно сделать выводы, что арсенал подобных средств в английском языке разнообразен, как разнообразны и выполняемые данными средствами функции. Для того чтобы избежать непонимания и разного рода конфликтов в диалоге с носителями другой культуры, студентов необходимо обучать коммуникативным стратегиям и тем самым формировать у них толерантное отношение к иностранцам. Коммуникативные стратегии несомненно способствуют эффективности межкультурной коммуникации в диалоге культур.

Литература

1. Вохрышева Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке: Автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.04. – СПб: С.-Петербургский гос. ун-т, 2001. 26 с.
2. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 153-212.
3. Дейк Т.А. ван. Язык, познание, коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактика устной речи. – М.: Едиториал УРСС, 2003. 284 с.
5. Кузьменкова Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде. Курс лекций // English. – 2005. – № 17. – С. 57-63.
6. Sacks H. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation // Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1974, pp. 696-735.

УДК 81-22

Д.Ф. Хуснетдинова

МБОУ «Сармановская гимназия», Сарманово, Россия

АНГЛИЦИЗМЫ ВОКРУГ НАС

Аннотация. Данная статья посвящена изучению англицизмов – английских слов, вошедших в русский язык и употребляемых как исконно русские. Актуальность данной статьи заключается в значимости русского

языка в повседневной жизни русского человека. Цель статьи – выявить особенности англицизмов в языке. Международное общение обуславливает вхождение англицизмов во все сферы жизни.

Ключевые слова: английский, англицизм, лингвистика, развитие русского языка через сохранение его истинных черт.

D.F. Khusnetdinova

Sarmanovo Gymnasium, Sarmanovo, Russia

ENGLISH BORROWINGS AMONG US

Abstract. *This article is devoted to the study of anglicisms – English words penetrated in the Russian language and used as native ones. The relevance of this work lies on the importance of the Russian language in everyday life of the Russian people. The purpose of the article is to single out particularities of anglicisms in the language. International communication leads to the occurrence of anglicisms in all spheres of life.*

Key words: *English, English borrowing, linguistics, Russian language development through keeping its native words.*

Актуальность проведенного исследования состоит в том, что изучение проблем, связанных с практикой и теорией заимствований, особенно важно в современном мире, так как сегодня есть серьезные опасения по вопросу сильного наплыва заимствований, которые могут привести к спаду русского языка.

Цель статьи - выявление, анализ, разбор по разным характеристикам англицизмов в русском языке.

Русский язык настолько богатый, сложный, своеобразный, но всё-таки он продолжает развиваться день ото дня. Его лексика обогащается ежечасно, в него проникают новые слова. Так откуда же они берутся?

Сегодня у людей существует потребность общаться не только внутри своей нации, но и людям из разных стран приходится общаться по разным причинам: личные отношения, политика или экономика. В процессе межэтнического общения собеседники не всегда владеют одним языком – необходимо выбрать лишь один язык, более распространенный и международный. На сегодняшний день таким языком становится английский, который всё больше и больше проникает в русскую речь. Это проникновение обуславливает появление англицизмов – слов, заимствованных из английского языка, видоизмененных или нет. Многие ученые – лингвисты с каждым годом изучают это явление всё глубже и глубже, так как англицизмы с каждым днём приобретают всё большую социальную значимость.

В современном мире английская терминология стала неотъемлемой частью русского языка. Сегодня важно знать отношение исконно русского языка к таким нововведениям. Заимствования распространяются со скоростью света, используются во всех сферах и способствуют точной передаче информации. Часть заимствований употребляется людьми узких профессий, поэтому не все могут понять все англицизмы.

Англицизмы колоссально изменили русский словарь за последние десятилетия, английский язык стремительно рвётся в лидеры. Международные отношения, интернет, технологии – всё влияет на развитие языка. Каждый день человек может услышать новые заимствования.

Итак, разберёмся конкретнее в причинах проникновения англицизмов в русский язык.

1. Самая первая, и самая важная причина это - мода. Мода на употребление английского языка. Даже если в языке есть исконно русское слово с аналогичным значением, люди (особенно молодёжь) склонна употреблять заимствования. Например, спрей вместо аэрозоль, митинг вместо встреча. Творческие люди стали креативными, а культуристы – бодибилдерами. Таким явным употреблением англицизмов люди показывают свою «престижность».
2. Вторая причина, по которой люди используют англицизмы, это появление таких слов в языке, которые просто пока не имеют своих аналогов. Обычно это новые явления или предметы, например: ноутбук, байт.
3. В третьих, некоторые заимствования просто легки в употреблении, русские слова словно «проигрывают» им. Их значение сразу понятно собеседнику: модель (манекен), имидж (образ), прайс-лист (прейскурант).
4. Далее стоит отметить желание авторов выделить свою речь. К примеру, в процессе повседневного общения молодёжь склонна включать в свою речь заимствования. Более того, сегодня можно услышать много песен, написанных на нескольких языках одновременно.
5. И, конечно же, большинство населения сегодня считает, что знать английский или любой

иностранный язык это модно. Учитывают это мнение даже рекламщики, строя свои ролики на иностранном языке [3].

Внедрение англицизмов в русскую речь происходит разными путями. Они могут меняться полностью, частично, или остаться неизменными:

- прямое внедрение – не меняется целое слово: бойфренд;
- смешанный тип – к основе иностранного слова прибавляют русский суффикс или окончание: юзать (от to use – использовать);
- калька – абсолютное соответствие произношения и употребления слов на двух языках: меню;
- полукалька – частичное изменение в употреблении слова, например склонение по падежам: драйв – драйва;
- экзотизмы – слова, которые обозначают вещи, которые существуют только на данном языке: хотдог, чизбургер;
- композиции – использование двух слов как единое целое: секонд-хенд.

Английские заимствования употребляются во всех сферах жизни. Рассмотрим самые распространенные их них: [4, с. 1-603] (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Английские заимствования.

Политика	Парламент – верховный совет, совет – министров- кабинет министров, председатель – премьер-министр, заместитель – вице, совет – администрация, пресс-секретари, пресс-релизы, брифинги, шефы, интервью, саммит, брифинг, спикер, рейтинг, холдинг, электорат, ваучер, импичмент, имиджмейкер, спичрайтер, баррель, медийный, рецессия, маркетинг, лизинг, секвестирование, тендер, ретейл, оффшоры, (топ) менеджер, промоутер, менталитет.
Экономика	Брокер, инвестиция, ваучер, маркетинг, дистрибьютор, дилер, бартер, бизнесвумен, дилер, дистрибьютер, спонсор.
Спорт	шейпинг, фитнес, дайвинг, серфинг, бодибилдинг, сноуборд, фитбол, пейнтбол, фрисби, фристайл, рестлинг, пауэр лифтинг, боулинг, тренинг, скейтинг-ринк, форвард, голкипер, байкер, снайпер, турбослим, оувертайм, степ-класс, констест, скутер
Компьютер	Файл, дисплей, интерфейс, сканер, принтер, ноутбук, сайт, браузер, софт, процессор, девайс, хакер, обгрейд, кликать, Интернет, сайт, блог, смайлик, SMS.
Дети	Шузы — туфли (англ. shoes), бутсы – ботинки; (англ. boots), хаер — волосы (англ. hair), супермен.
СМИ	Контент, ТВ, саундтрек, гламур. При поиске работы очень требуются менчендайзеры, супервайзеры. Также сегодня часто используют презентация, спонсор, видеосалон, видеоклип, шоумен, ток-шоу, шоу-бизнес, хит, триллер, диск-жокей, дискотека.

Можно уверенно утверждать, что у англицизмов есть две противоположные стороны – положительная и отрицательная. Их внедрения, безусловно, нельзя избежать. Нельзя употреблять их необоснованно. В случае неосознанного широкого употребления англицизмов русский язык просто перестанет развиваться. Изучение заимствований интересно как в практическом, так и теоретическом плане.

Рассмотрев сферы, причины, способы внедрения англицизмов невольно можно задаться вопросом: а нужны ли они настолько в русском, богатом языке? Нельзя с точностью утверждать, что русский язык прекрасно обошёлся бы и без них, так как многие англицизмы уже настолько глубоко вошли в язык, что их уже и не отличишь от исконно русских слов. Но, всё же, нельзя злоупотреблять ими, так как «сила народа в родном языке». Людям остаётся лишь правильно их использовать и правильно понимать в случае необходимости. Англицизмы в русском языке, история и перспективы, аспекты их употребления – проблемы весьма сложные, требующие дальнейшего изучения для разработки рекомендаций.

Литература

1. Англицизм в русском языке: история и перспективы, примеры. Влияние англицизмов на современный русский язык. – URL: <http://fb.ru/article/248171/anglitsizm-v-russkom-yazyike->

- istoriya-i-perspektivy-i-primeryi-vliyanie-anglitsizmov-na-sovremennyiy-russkiy-yazyk (дата обращения: 20.09.2017).
2. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. Лексика. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.reader.gvozdev/stil411.html>. (дата обращения: 21.09.2017).
 3. Груницкая Т.В. Англицизмы в современном русском языке // Русский язык и литература. – 1998. – №4,5. – С.22-65.
 4. Словарь иностранных слов. – М.: «Русский язык» / Под ред. Пчелкина В.В.istoriya– 1988. – 608 с.
 5. Сологуб О.П. Усвоение иноязычных структурных элементов в русском языке: Наука. Университет. 2002. // Материалы третьей научной конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 130-134.
 6. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Складчиковой. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – СПб.: «Фолио-Пресс», 1998. – 700 с.
 7. Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary, Oxford: Oxford University Press, 1992, 1081 p.

УДК 81'371

М.Р. Шаймарданова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

Г.Г. Тимченко

МБОУ «СОШ №2», г. Елабуга, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАГМАТИКИ ПАРЕМИЙ

***Аннотация.** Данная статья рассматривает актуальные проблемы прагматики пословиц и поговорок. Проведенный анализ теоретической литературы, посвященной вопросам изучения паремий, позволяет выделить в качестве важнейших тем исследований ученых национально-культурную специфику пословиц, значение и смысл пословиц, специфическую модальность и оценочность пословиц и др.*

***Ключевые слова:** референция, инференция, пресуппозиция, концепт, фрейм, прагматический потенциал.*

M.R. Shaimardanova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

G.G. Timchenko

Secondary School №2, Elabuga, Russia

CURRENT PROBLEMS OF PRAGMATICS OF PAROEMIAS

***Abstract.** This article considers current problems of pragmatics of proverbs and sayings. The analysis of the theoretical literature, devoted to questions of studying of paroemias, allows to mark out such actual topics of researches of scientists as national and cultural specifics of proverbs, value and sense of proverbs, a specific modality and estimation of proverbs, etc.*

***Key words:** reference; inferention; presupposition; concept; frame; pragmatic potential.*

Согласно О.Б. Абакумовой, актуальными проблемами прагматики пословиц и поговорок в настоящее время являются следующие аспекты: значение и смысл, референция и инференция, пресуппозиция и логический вывод, специфическая модальность и оценочность, тип речевого акта, понятие пословичного концепта, национально-культурная специфика пословиц, отражающая пословичную картину мира, использование пословиц в коммуникации, в разных видах дискурса, и их связь с коммуникативными стратегиями говорящего [1].

З.К. Тарланов указывает на существование двух главных признаков обобщенного значения:

1. отсутствие в предложении конкретного лица;
2. отсутствие в пословице указания конкретного времени действия [11, с. 44].

Пословица обретает данное значение благодаря специфической синтаксической структуре,

так как составляется по определенным синтаксическим моделям с использованием лексики, не конкретизирующей время и лицо, а, наоборот, позволяющей сообщать информацию о любых вещах в любое время [8, с. 267]. По мнению исследователя, даже если в пословицах используются слова с конкретной референцией (личные имена, прилагательные, личные местоимения, слова с указанием на точный момент и время действия), они не дают возможность понять вне контекста о каком конкретно лице или времени идет речь. Например, в пословице “A begging mother’s better than a sworded father” речь может идти и о родителях, и о материальных или духовных ценностях. Нередки случаи использования в пословицах существительных с оценочной семантикой, которые указывают на типовое лицо с ярко выраженным признаком: “Smooth is the calf that his mother licks”.

Разделение денотата как «объекта реального мира» и сигнификата как «специфической ментальной сущности» [10, с. 676] дает возможность говорить о двух подходах к анализу семантики паремий – денотативном и сигнификативном.

О.Б. Абакумова отмечает, «в пословице денотатом является ситуация, представленная во внутренней форме паремии образами предметов народного быта с их символикой и культурными ассоциациями (образный фрейм), это ситуация, действительно имевшая место когда-то, за ней закрепляется название и ценностная характеристика» [1, с. 96]. Сигнификатом пословицы, согласно ученому, «является обобщенная ситуация, ситуационная модель, ядром которой является качественный предикат, который в обобщенном виде передает отношения между объектом и его свойствами или отношения между объектами и их свойствами, абстрагируясь от их лексического наполнения» [1, с. 96].

Как было сказано ранее, одной из проблем прагматики пословиц и поговорок является референция и инференция. По мнению Н.Д. Арутюновой, референция – это «отнесенность актуализованных имен, именных выражений или их эквивалентов к предметам действительности (референтам, денотатам)» [2, с. 411].

Параллельно с теорией референции существует понятие инференции. В.В. Петров определяет инференцию, как механизм восстановления скрытой информации [7,]. Е.С. Кубрякова заявляет, что данный механизм связан с реализацией определенного фрейма или сценария, который человек усматривает в данном тексте и определяет, какой слот в этой структуре остается незаполненным [5].

Фрейм определяется В.З. Демьянковым как «комплексное знание, заданное в форме стереотипных значимых ситуаций» [4, с. 187]. Согласно Дж. Лакоффу, фреймом является «сетевые структуры с помеченными ветвями, способными кодировать пропозициональную инференцию» [6, с. 160].

О.Б. Абакумова считает, что «актуализированная в речи пословица представляет собой тактическое средство реализации коммуникативной стратегии говорящего, которая опирается на его оценку ситуации, коммуникативной и референтной» [1, с. 118]. Ученый дифференцирует два типа оценки: «первый тип отражает ценности данной культуры, представленный в семантике пословицы имплицитно и кодируется разными лингвистическими средствами, другой связан с коммуникативной стратегией говорящего» [1, с. 118].

Становление иерархии ценностей происходит в период социализации языковой личности. Процесс формирования национальной языковой личности происходит неразрывно с восприятием когнитивной базы данного лингвокультурного сообщества, включающего прецедентные феномены и стереотипы.

Затрагивая вопрос о коммуникативно-прагматическом потенциале пословиц, следует отметить мнение О.Б. Абакумовой о том, что пословица представляет собой косвенный речевой акт. Данный термин понимается ею как «непрямой речевой акт, который предполагает имплицитное выражение истинного коммуникативного намерения говорящего. Декодирование этого намерения слушающим в ситуации общения связано с коммуникативной компетенцией участников общения, их принадлежностью к общей культуре или общей способностью к восприятию информации» [1, с. 105].

Исследуя пословицу в качестве косвенного речевого акта, следует рассмотреть введенные Дж. Остином понятия «перлокутивного акта» и «иллокутивной силы высказывания». «Перлокутивные акты убеждения, оскорбления и успокоения выполняются при помощи локуции (произнесения слов) и иллокуции (выражения намерения) в актах утверждения, вопроса и обещания [12]. Иллокутивная сила «является интегральной характеристикой высказывания: она связывает прагматическую (внешнюю) ситуацию и собственно коммуникативную» [9, с. 22]. Г.Д. Сидоркова отмечает, что паремии обладают фактором прагматической маркированности «в смысле их способности к реализации определенных стандартных речевых действий типа поощрения, успокоивания, урезонивания и т.д.» [9, с. 22].

Взяв за основу классификацию паремий согласно их прагматическим функциям Г.Д. Сидорковой, нами был проведен анализ гендерно-маркированных паремий-регулятивов на материале

английского и русского языков. Были выявлены следующие функции паремий: урезонивание, предостережение, обличение, упрек, оправдание обоснование, ободрение, побуждение к действию, совет, парирование.

Литература

1. Абакумова О.Б. Пословичные концепты в паремическом дискурсе: дис. д-ра филол. наук. – Орел, 2013. – 376 с.
2. Арутюнова Н.Д. Референция // Большой энциклопедический словарь: Языкознание. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 411-412.
3. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.
4. Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы (Обзор направлений) // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 223-234.
5. Кубрякова Е.С. Инференция // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. – С. 33-35.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004. – 256 с.
7. Петров В.В., Герасимов В.И. От философии языка к философии сознания // Философия. Логика. Язык. – М., 1987. – С. 39-40.
8. Семененко, Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2011. – 355 с.
9. Сидорова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1999. – 250 с.
10. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
11. Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. – Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 1999. – 448 с.
12. Austin J.L. How to do things with words, Oxford: Clarendon Press, 1962, 192 p.

УДК 81-11

З.Ф. Шакирова

Балтасинская СОШ, Балтасы, Россия

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье описан коммуникативный подход в преподавании английского языка. В статье также можно ознакомиться и с некоторыми упражнениями, которые могут быть использованы в обучении английскому языку.

Ключевые слова: коммуникативный подход, обучение, изучение, язык, деятельность, английский язык.

Z.F. Shakirova

Baltasy secondary school, Baltasy, Russia

COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH

Abstract. Communicative approach in teaching English (CLT) is described in this article. Some activities which can be used in teaching English are presented here.

Key words: communicative approach, teaching, learning, language, activities, English.

Imagine, you are in a big city. There are a lot of houses, hundreds of people rushing somewhere, dozens of cars on the road and you... You can hear people, songs and voices around. But you can't understand anything. Exactly at this moment you realize the urgency of learning foreign languages. This problem involves both learning and teaching languages. There are a lot of approaches, techniques and aids that can be used to help students in mastering languages. Communicative approach proves to be one of the most effective approaches in teaching English. The language we speak should serve as a means of communication that bridges different cultures and people together. Language students should learn to communicate, be able

to express their thoughts, wishes, feelings.

The Communicative Method of Teaching, also known as Communicative Language Teaching (CLT), started its rise to prominence during the 1970s and 80s. The aim of the Communicative Approach is to provide students with real life communication lessons that mimic the natural progression of language learning [1, p.85]. The idea is to make the target language more relevant to real world situations rather than the classroom.

Classroom activities used in CLT can be of various types, still of communicative nature: role play, interviewing, information gap, games, language exchanges, surveys, pair work, learning by teaching [2].

“Find someone who...” is one of the most favourite activities that can be arranged at all stages of studies. It can be used while learning both grammar and vocabulary. It helps to have students out of their seats and interact with one another. Students should find people in the class who confirm the descriptions. “Find the person who: can sing, dance, play the piano, etc.” is a task suitable for elementary level students.

“Question – and – answer” model can be used when treating the topic about profession and future career with high school students.

“A minute talk” is another popular type of activity that leads to communication. The task is for the students to speak continuously during the designated time interval of one minute on the suggested situation or problem. Then the group answer comprehension questions and as a variation of the task they are involved into a simple discussion.

“Matching sentences” could be used while learning grammar. For the purpose, sentences that illustrate the use of the grammar phenomenon under the study are cut into pieces and mixed up. Every student gets one piece. The task is through questioning the classmates to find those who have other parts of the sentences. Then the sentences are checked and used for communication purposes.

“Tell me” is the activity which can help students become more active in speaking. The task is very flexible and can be used for groups of various types and sizes. Cards with different words are prepared and attached to the backs of the students so that they can see only the cards on the others’ backs. The task is to gather as much information as possible to guess what word is written in a specified card.

All these activities motivate students to speak, they become active users of the language. They are not restrained by the fear of making mistakes, they are not afraid of speaking as fluency becomes more important than the accuracy. For the communicative purposes CLT is more appropriate than any other methods as it involves students into language learning process through acting and speaking.

There are also difficulties that must be taken into consideration. It is not always possible to control if students speak only English while working. Sometimes it is easier and faster for them to use their native language to get the necessary information. Another problem is accuracy. Though fluency is important, accuracy is also a prerequisite to developing communicative skills. They are also the subject for control at State Exams.

It is difficult to answer the question which approach to teaching is the best. In fact it is impossible to say that one approach is better than the other. It depends on many factors. The task that one group of students find interesting can be boring for the other group. There might also be restrictions in the ways of how a certain approach is applied like students’ age, level of language proficiency, motivation, previous learning experience, interests.

The main requirement for the teaching system is its focus on teaching the language as a means of communication and gaining new knowledge.

References

1. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course. Modules 1, 2 and 3, 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press, 2011, 256 p.
2. The Communicative Approach of Teaching English // Blog About ESL, 2013 [Электронный ресурс]. – URL: <http://blog.about-esl.com/communicative-approach-teaching-english/> (дата обращения 10.10.2017).

УДК 821.112.2

Е.М. Шастина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

ТВОРЧЕСТВО ЭЛИАСА КАНЕТТИ В РУССКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО СХОДСТВА РУССКОЙ И АВСТРИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУР

Аннотация. Рассматривается творчество австрийского писателя Элиаса Канетти в контексте русской литературы. Намечаются типологические и контактные связи между творчеством Канетти и представителями русской литературы первой половины XX века, ставится проблема рецепции инокультурного текста.

Ключевые слова: Канетти, австрийская литература, русская литература, рецепция.

E.M. Shastina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE WORK OF ELIAS CANETTI IN THE RUSSIAN PERSPECTIVE: ON TO THE PROBLEM OF TYPOLOGICAL SIMILARITY BETWEEN RUSSIAN AND AUSTRIAN LITERATURE

Abstract. The work of the Austrian writer Elias Canetti is considered in the context of Russian literature. There are typological and contact links between Canetti's work and representatives of Russian literature of the first half of the 20th century, the issue problem of reception of foreign culture text is identified.

Key words: Canetti, Austrian literature, Russian literature, reception.

Настоящая статья является своеобразным подведением итогов работы автора над темой «Канетти и Россия». Компаративистский подход применительно к творчеству австрийского писателя Элиаса Канетти (1905-1994) представляется актуальным и перспективным. Разговор о взаимовлиянии двух или нескольких культур относится к разряду вечных, литературоведы спорят по этому поводу не одно десятилетие, создаются целые направления, изучающие механизмы рецепции инокультурного текста представителями разных культур. Как известно, любое заимствование предполагает «встречную среду», которая объединяет исторические, литературные и, в целом, культурные традиции [1, с. 506]. Важно помнить, что литературный текст изучаемого автора «становится фактором других литератур», поскольку «включается в развитие этих литератур» наряду с «продуктами национального творчества» [4, с. 14]. Если принять за основу, что мировой литературный процесс насковозь интертекстуален, то практически в каждой культуре можно отыскать на фоне «чужого» нечто, что в определенной степени может быть соотнесено со «своим». Русская и австрийская литература в данном споре не является исключением. «Духовный опыт обеих культур – русской и австрийской – обнаруживает явные признаки сходства на рубеже веков», обе, по мнению А.И. Жеребина, «питаются острым предчувствием надвигающей гибели» [2, с. 6]. Очевидно, что русская и австрийская литературы могут сравниваться друг с другом с целью выявления типологических связей в творчестве ее представителей, что позволяет обнаружить определенные закономерности в развитии литературы в более широком контексте. По мнению А.В. Михайлова, «для всякой иной европейской культуры, даже самой древней и зрелой, австрийская культура в течение долгого времени оставалась обманчиво-своим, на деле же – чужим и непонятым, и до нее надо было дорастать» [6, с. 9], поэтому «вникать в австрийскую литературу – значить узнавать свое и подобное своему – в пределах единства всей человеческой культуры» [6, с. 11] (курсив А.В. Михайлова).

Краткий экскурс в историю вопроса позволяет выявить типологические и контактные связи между творчеством Канетти и представителями русской литературы. Знакомство Канетти с русской литературой пришлось на венский период (1924-1938 гг.), тогда австрийская столица представляла собой интеллектуальный центр Европы, русская классика, наряду с англоязычной и французской литературой, была доступна читателю в переводах на немецкий язык. Рецепцию русской классической литературы в творчестве Канетти можно проследить на различных уровнях – от прямого высказывания в автобиографической прозе, например, о Н.В. Гоголе, Л.Н. Толстом, Ф.М. Достоевском, И. Бабеле [5;12;13] до рецепции их поэтики на страницах произведений, что свидетельствует о типологическом сходстве русской и австрийской литератур [7].

Гоголь стал для Канетти в период создания романа «Ослепление» („Die Blendung“) учителем, у которого была позаимствована «свобода вымысла» (Freiheit der Erfindung) при создании гротескных фигур [12, S. 344], когда смешное и ужасное сосуществуют. Канетти называет Гоголя «мой великий русский» [13, S. 204] (курсив здесь и далее Канетти).

В эссе «Толстой, последний родоначальник» (1971) Канетти пишет: «Я не знаю ничего более захватывающего, чем жизнь этого человека. Что же меня в ней так покоряет, почему я уже десять дней не могу от нее освободиться?», на который сам же и отвечает: «Это полноценная жизнь, до последнего мгновенья, до смерти в ней есть все, что должно быть в жизни человека» [5, с. 100]. Канетти высоко ценит гражданскую позицию Толстого, когда в письмах к жене он «полностью

включает в свое бытие Русско-турецкую войну 1877-1878 годов: «Пока война. Ничего не смогу писать, так же, как если пожар в городе, то нельзя ни за что взяться, и все тянет туда» [5, с. 97]. На примере судьбы русского писателя Канетти постулирует свои взгляды на власть, смерть, религию.

В автобиографии и заметках Канетти пишет о Достоевском: «Можешь ли ты придумать лучший способ узнать человека, чем, если обсуждать с ним все, что встречается у Достоевского?» [13, S. 163]. Вырванная из контекста, она становится афоризмом, в котором заключена наивысшая похвала «пророку подполья» [5, с. 340], для Канетти Достоевский является художником, «чье искусство – в бес дистанционности» [5, с. 347].

Для исследователя всегда интересна попытка «контекстного анализа», реконструирующего общую систему художественного мышления авторов, чьи «судьбы не скрещиваются» в реальном времени, но характеризуются некой общностью в «большом времени» [3, с. 8]. Руководствуясь данным принципом, автор статьи попытался сблизить через жанровое своеобразие малой прозы Канетти и В.В. Розанова. «Опавшие листья» Розанова и «Заметки» Канетти сближает, с одной стороны, спонтанность и тематическая целостность, с другой стороны, они наполнены языковыми парадоксами, что свидетельствует об особом характере образности авторского стиля, при этом оба автора как протейческие личности профетически предчувствовали «новое время».

Особого разговора заслуживает знакомство Канетти с Исааком Бабелем, состоявшееся в Берлине 1928 года [10]. Бабель навсегда остался в памяти Канетти как часть «берлинской толчеи», в которую он явно не вписывался. До конца жизни Канетти сохранил интерес к Бабелю. Исследование «берлинского текста» как продукта рецепции представляется перспективным. Берлин Набокова и Канетти – тема отдельного разговора [9]. Немецкая столица предстает в виде пространства, где реальность, становясь предельно субъективной, открывает новый ракурс для восприятия автобиографических текстов Канетти и Набокова, кроме того возникает своеобразный опыт стиливого сближения Канетти и Набокова, проявляющийся в особом характере пародийности [8].

Отправным моментом, позволяющим включить Канетти и русского-советского писателя А.П. Платонова (Климентова) в единую систему координат, является эпоха, повлиявшая на их мировосприятие: Октябрьская революция 1917 года и сталинизм – для Платонова, распад Австро-Венгерской империи и диктатура Гитлера – для Канетти, а также две мировые войны. Оба воспринимали современный мир «как царство обезличенности», их интересовали не бытовые проблемы, а проблемы бытия, поэтому оба обращались в своем творчестве к мифу [11]. Несмотря на то, что Канетти и Платонов принадлежат разным культурам, представляется достаточно продуктивной попытка сопоставления отдельных принципов их поэтики на материале наиболее значимых произведений - романов – «Ослепление» Канетти и «Чевенгур» Платонова, написанных 30-е годы. Оба художника руководствовались установкой выработать свой собственный стиль, «свой язык», частным проявлением которого является несобственно-прямая речь, создающая особый полифонизм. «Неправильность» платоновского языка, характеризующаяся различного рода отклонения от языковой нормы русского языка, и «акустические маски» у Канетти выступают маркерами их индивидуального стиля.

Естественно, что «русская перспектива» Канетти может быть расширена. Продуктивным представляется сам подход исследования русской и австрийской литературы через творчество одного из ярчайших представителей мировой литературы XX века – лауреата Нобелевской премии Элиаса Канетти.

Литература

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – Л.: Художественная литература, 1940. – 649 с.
2. Жеребин А.И. Вертикальная линия. Философская проза Австрии в русской перспективе. – СПб.: Мирт; ИД СПбГУ, 2004. – 304 с.
3. Жеребин А.И. Абсолютная реальность («Молодая Вена» и русская литература). – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 160 с.
4. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Взаимосвязи и взаимодействие национальных литератур. – М., 1961. – 60 с.
5. Канетти Э. Человек нашего столетия. Пер. с нем. / Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Коммент. Р.Г. Каралашвили. istoriya-M.: Прогресс, 1990. – 474 с.
6. Михайлов А.В. Избранное: Феноменология австрийской культуры. – Москва, СПб: Изд-во «Центр гуманитарных инициатив. Университетская книга», 2009. – 392 с.
7. Шастина Е.М. Рецепция русской литературы в творчестве Элиаса Канетти // Вестник ННГУ. – Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 2014. – № 2(3) – С. 193-199.
8. Шастина Е.М. Э. Канетти и В. Набоков: поэтика пародийности // Филологические науки.

- Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 8. – С.210-212.
9. Шастина Е.М. «Берлинский текст» В.В. Набокова и Э. Канетти // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 6. – Ч. 1. – С.206-209.
 10. Шастина Е.М. Элиас Канетти: штрихи к портрету Исаака Бабеля // Исаак Бабель в историческом и литературном контексте: XXI век. – Москва: Книжники; изд-во «Литературный музей», 2016. – С. 565-586.
 11. Шастина Е.М. Э. Канетти и А.П. Платонов: опыт «стилевого сближения» // Научный диалог. – 2016. – № 3 (51). – С. 158-169.
 12. Canetti E. Das Augenspiel. Lebensgeschichte (1931-1937), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, cop. 1994, 306 S.
 13. Canetti E. Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte (1921-1931), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, cop. 1996, 348 S.

УДК 81.44

Д.Б. Шебзухова

Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Россия

ПОРЯДОК СЛЕДОВАНИЯ АДЬЮНКТОВ В МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ АТТРИБУТИВНЫХ КОМПЛЕКСАХ

***Аннотация.** В статье представлены результаты анализа позиционного расположения адьюнктов в многокомпонентных атрибутивных комплексах в английском и русском языках. Рассмотрена смысловая связь между компонентами комплексов, их тема-рематическая наполненность, соотношенность синтаксического вектора адьюнктов и их семантики.*

***Ключевые слова:** адьюнкт, атрибутивное словосочетание, позиция компонентов, порядок слов, синтагматика.*

D.B. Shebzuhova

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

THE WORD ORDER OF ADJUNCTS IN MULTI-ATTRIBUTIVE COMPLEXES

***Abstract.** The article presents the results of the analysis of adjuncts distribution in English and Russian multi-attributive complexes. Such factors as notional relationship between the components of complexes, their theme-rheme conditions, correlation of adjuncts syntactic vector and their semantics are examined.*

***Key words:** adjunct, attributive phrase, position of components, word order, syntagmatics.*

Позиционность компонентов многокомпонентных словосочетаний может определяться друг относительно друга на основе дистрибутивных отношений между ними с учетом взаимоотношений в языковом целом. Рассмотрению данного феномена посвящен широкий круг исследований с опорой на естественные и искусственные дискурсивные условия реализации разноуровневых языковых единиц на базе англоязычного [2, 4, 5, 7] и русскоязычного материала [3]. Препозитивная дистрибуция каждого из компонентов многокомпонентных атрибутивных комплексов (МАК) есть порядок его расположения относительно предшествующего и последующего элемента. Она определяется с учетом всех окружений, в которых данный компонент встречается. Однако в силу свободного лексико-семантического характера МАК исчислить все возможные употребления одного элемента относительно другого представляется проблематичным.

Порядок следования главной и зависимой частей МАК детерминирован заданной синтаксической структурой и частеречной принадлежностью входящих компонентов: финальное положение занимает ядро МАК, зависимые атрибуты стоят в препозиции к нему. В структурном отношении компоненты зависимой части функционально тождественны, что обуславливает способность изменения их позиции без того, чтобы вызвать нарушение грамматической организации.

Порядок следования компонентов, равно как и их количество, а, следовательно, и конструируемые дистрибутивные отношения между элементами МАК, связаны с содержанием высказывания. В английском языке порядок слов связан с выражением грамматических отношений и гораздо реже может быть использован в стилистических целях, он скорее фиксирует место

определения по отношению к определяемому. В русском же языке со свободным порядком слов инверсия, напротив – очень сильное стилистическое средство, оно несет меньшую грамматическую нагрузку. В то же время совокупно дистрибуция, функциональность и семантика компонентов МАК оказываются решающими для определения статуса определения и определяемого. Это особенно характерно для английского языка, где существительные по конверсии могут выступать в роли определения, типа *bedroom window* / окно спальни.

Постановка компонентов МАК рядом может быть выражением смысловой связи между ними, поскольку, как известно, между значением слова и его дистрибуцией существует определенная связь. Следовательно, позиционная близость указывает не только на соположение в пространстве, но и на тесную смысловую связь.

Общеизвестно, что порядок слов, характеризующий типы предложения, обусловлен тематическим наполнением высказывания. Считаем, что подобное актуальное членение может быть применено и к определенным МАК. Это становится еще более очевидным, если учесть существование в любом сочетании «данного» (известного) и «нового» (неизвестного, образующего ядро высказывания). На первый взгляд, порядок следования компонентов отражает последовательность поступления идей в сознание говорящего. Однако это не совсем так. Тема-рематичность, известная и характерная для логико-коммуникативного отображения информации в составе предложения, в структуре МАК носит инвертированный рема-тематический характер. Логичный субъект или объект (тема) находится в финальной позиции, в то время как наиболее яркий рематический компонент стоит в инициальной позиции. Таким образом, инициальный компонент в МАК имеет максимально ожидаемую рематическую наполненность, а каждый последующий компонент снижает степень рематичности и предстает уже как фоновые элементы знания об объекте. В результате инициальные позиции будут занимать атрибуты, выражающие ценностные или оценочные представления об объекте, а дескриптивные адьюнкты будут следовать за ними.

Инвертированность следования компонентов МАК носит и семантический характер. В противовес иерархичности следования однородных членов предложения, когда «слово, обозначающее объективную характеристику или имеющее более широкое значение, предшествует слову, имеющему субъективную, оценочную окраску или более узкое значение» [1, с. 298], в МАК на первое место выносятся те, что эмоционально, психологически оказываются более важными.

В результате проведенного нами анализа оригинальных МАК в англо- и русскоязычных разностилевых типах дискурса, а также комбинаторных вариаций МАК была выявлена связь синтаксического вектора и семантики словосочетания, апеллирующего к «направленному сращению значений» [6, с. 179-180]. Можно сказать, что в таких сочетаниях, как МАК при трансформации позиционной комбинаторики атрибутов «обстояние дел» остается прежним: денотаты (объекты, их признаки) не меняются, сохраняя онтологическую картину без изменения, например: бедный чернокожий квартал или *a new peace initiative* / новая мирная инициатива. При разрушении атрибутивных словосочетаний (квартал – бедный чернокожий; *an initiative is new and peace* / инициатива – новая и мирная), равно как и при изменении позиционного состава адьюнктов (*a peace new initiative* / мирная новая инициатива, чернокожий бедный квартал), грамматические формы слов не меняются. Однако при переводе МАК в предикативную конструкцию разрушается словосочетание и меняются синтаксические отношения. При транспозиции компонентов в МАК с измененной позиционной структурой этого не происходит. Атрибутивная связь сохраняется, грамматические формы остаются неизменными. При рассмотрении глубинной структуры данных МАК очевидна сохранность пропозиции. В то же самое время поверхностная структура видоизмененных МАК оказывается модифицированной за счет трансформации позиционной схемы его компонентов. Изменения касаются ракурса освещения информационного потока за счет изменения вектора синтаксической зависимости.

Все же остается открытым вопрос о наличии / отсутствии закономерностей в порядке следования атрибутов МАК. С одной стороны, ядро семантически притягивает наиболее постоянный признак объекта, позиционно приближая его к определяемому. С другой стороны, ряд атрибутов может быть связан не напрямую с определяемым словом, но относиться к последующему сочетанию определения с определяемым словом.

Литература

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б. Просодическая интерференция в условиях искусственного билингвизма (накопление экспериментальных данных для целей лингводидактики конца XX в.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гумани-

- тарные, медико-биологические науки. – 2014. – Т. 16. – №2-3. – С. 657-666.
3. Дубовский Ю.А., Никитина Е.В. Историческая обусловленность русских северокавказских фоновариантов // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. II Международный конгресс. – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 1998. – С. 128-129.
 4. Заграевская Т.Б. Ареально-локальная характеристика англоязычных афроэтносоциолектизмов как средство раскрытия их генезиса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – №3. – С. 61-66.
 5. Заграевская Т.Б. Этносоциолексиография английского афросубъязыка: дис. докт. филол. наук. – Пятигорск, 2013. – 469 с.
 6. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 213 с.
 7. Dubovsky Y.A. Phonostylistic features of American advertising: учебное пособие для студентов факультета английского языка, Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University, 1996, 43 p.

УДК 821.511.152

С.В. Шеянова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им.Н.П. Огарева, г. Саранск, Россия

ОБРАЗ КНЯЗЯ КАК КОМПОНЕНТ ИСТОРИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА В РОМАНЕ К. АБРАМОВА «ПУРГАЗ»

***Аннотация.** Статья посвящена функционально-семантическому анализу образа князя как компонента исторического контекста романа К. Абрамова «Пургаз»; исследуется логика художественной трансформации образа исторического лица в соответствии с индивидуально-авторской эстетикой и концептуальностью.*

***Ключевые слова:** роман, образ, хронотоп, авторская концепция.*

S.V. Sheyanova

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

THE IMAGE OF THE PRINCE AS A COMPONENT OF THE HISTORICAL CHRONOTOPE IN THE NOVEL «PURGAZ» BY K. ABRAMOV

***Abstract.** The article is devoted to the functional and semantic analysis of the prince's image as a component of the historical context of K. Abramov's novel «Purgaz»; the logic of the artistic transformation of the image of the historical person is studied in accordance with the individual author's aesthetics and conceptuality.*

***Key words:** novel, image, chronotope, author's concept.*

В настоящее время фраза М.М. Бахтина «...всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» [3, с. 406] побуждает историков, философов, социологов, литературоведов постигнуть смысл человеческого бытия, осмыслить ценностное содержание мира. «Хронотопический» подход к изучению художественного произведения не только располагает значительными ресурсами понимания, интерпретации текста, но и эксплицирует мировоззрение писателя. В данной статье рассматривается образ исторической личности как составляющая пространственно-временной системы романа, позволяющая осмыслить основы национальной ментальности, этнофилософию, исторический путь мордовского (мокшанского и эрзянского) народа.

В романе-сказании К. Абрамова «Пургаз» [2] образ эрзянского инязора Пургаза и исторические реалии конца XII–начала XIII века реанимируются посредством мифофольклорной и этнографической традиции. Чтобы вооружиться определенными знаниями и сведениями, необходимыми для реконструкции неповторимого своеобразия конкретного периода национально-исторической жизни и эстетического осмысления динамики общественно-политического процесса, писатель опирается на научные источники («Очерки мордвы» П.И. Мельникова-Печерского), обращается к Киевской летописи, основной ее части – «Повести временных лет» (XII век), к Патриаршей, или Никоновской, летописи (XVI век), к «Слову о погибели Русской земли» (XIII век).

К. Абрамов в романе отражает основные этапы жизни своего героя, детально описывает

отдельные фрагменты его детства и юности, в целом составляющие исторический хронотоп текста. Безусловно, данный материал не отвечает требованиям достоверности, он воссоздан на основе авторского мировидения и рефлексии истории, однако в структуре романа подобные описания воспринимаются органичными и функционально оправданными. Автор воссоздает биографические эпизоды такими, какими они могли бы быть, вписывает личность в контекст исторической эпохи.

Романист воспроизвел социально-объективные условия появления выдающейся личности князя, оказавшейся способной создать новую общественную систему. Пургаз предстает выразителем созревших в недрах общества тенденций, направленных на объединение эрзянских и мокшанских племен в пределах единого государства. К. Абрамов не уходит за пределы исторической типологии, улавливая в бурном потоке событий общее, закономерное. Писателю удалось раскрыть роль незаурядной личности в судьбе народа, он эксплицирует мысль о том, что выдающаяся личность не может проявить и выразить себя вне национальной почвы, вне связи с родным этносом. «В изображении писателя инязор не одинок в своих стремлениях и понимании законов бытия. Рядом находятся люди, которые сочувствуют ему, помогают, дают советы, спорят с ним, делают что-то лучше его, и все это, вместе взятое, способствует построению нового уклада жизни. Биография народа и биография Пургаза слиты: их развитие, движение вперед идет одновременно. Народ и его руководитель дополняют друг друга» [4, с. 22].

К. Абрамов сосредоточивается не только на историческом, но и на культурологическом и психологическом аспектах повествования. Прошлое в романе предстает не только как момент времени, но и как ожившее действие, событие, психологическое переживание. Автор подходит к описанию исторической личности как одаренный психолог, часто прибегает к воссозданию внутреннего состояния персонажей. Ради спасения родной земли, народа от разорения и гибели Пургаз решается на убийство главы одного из мокшанских родов Тенгуша, стремящегося разорвать отношения с Пургазом и соединить свой род с Пурейшей. Характеризуя своего героя как натуру цельную, глубокую, целенаправленную, автор выделяет его нравственный стержень, моральные приоритеты, раскрывает его в различных интенциях – волнении, терзании, отчаянии, душевной неудовлетворенности, что заставляет его, инязора, воина, мужчину, плакать. С другой стороны, Пургаз хорошо продумал и осмыслил свой поступок: была бы у него еще одна возможность – он поступил бы также. Герой, организатор убийства, не получает негативной оценки автора и читателя, потому что им двигают не личные амбиции, а мысль о спасении родной земли и народа. Изображение амбивалентности психологического состояния персонажа приводит к эффекту цельности его натуры.

Предводитель малочисленного народа, Пургаз сумел с достоинством и на равных противостоять экспансии более сильных соседей – русских князей, половцев. Он не склонил колен даже перед многочисленным войском Батыя. Когда оборвалась его жизнь, неизвестно. «Среди восточно-европейских правителей, приезжавших к Батыю за ярлыком на княжение, – отмечает В.К. Абрамов, – имя Пургаза не упоминается. Скорее всего, он погиб, защищая одну из последних крепостей – один из последних клочков родной земли, за независимость и процветание которой боролся всю свою жизнь» [1, с. 41]. К. Абрамов не берет на себя смелость восполнить эту неизвестную страницу истории. Однако, на наш взгляд, это объясняется не недостатком писательского мастерства и опыта, а желанием дать читателю надежду на то, что его герой пережил Батыево нашествие, спасся и со своим народом стал обживать другие места, претворяя в жизнь идею о сильном государстве.

В ходе повествования в романе часто упоминается не являющийся действующим лицом Пурейша. По утверждению историков, «Пуреш перешел на сторону русских, заключив союз с князем Юрием против Пургаза, ведя наступление против его армии. Этот союз значительно ослабил Пургаза и весь мордовский край в целом...» [1, с. 44]. Этот факт находит яркое отражение в романе: противостояние двух инязоров не способствует консолидации мордвы и объединению территории под единым руководством, что значительно ослабляет оборонительную способность армий Пургаза и Пуреша, в одиночку не способных противостоять набегам завоевателей. У К. Абрамова Пурейша – человек, предавший интересы своего народа ради службы у русского князя. Чем руководствовался Пурейша, принимая сторону завоевателей Мордовской земли, автор не поясняет, он не ставит перед собой цели осмыслить психологические мотивы и нюансы поведения каназора, что, на наш взгляд, обусловлено сюжетной стратегией произведения. Очевидно, стремление писателя эксплицировать общественную полиментальность, а также уникальное мировоззрение и мироощущение эрзян. К. Абрамов сосредоточивается на актуализации социопсихологической проблематики – рассматривает личность Пургаза во взаимосвязи с социумом, обусловленности социально-политическими обстоятельствами эпохи, осмысливает роль выдающейся личности в общественно-историческом процессе.

Литература

1. Абрамов В.К. По следу времени. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1991. – 304 с.
2. Абрамов К. Пургаз: роман-сказание. – М.: Современник, 1989. – 444 с.
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
4. Федосеева Е.А. Исторический роман Мордовии. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 48 с.

УДК 81

Р.Е. Шкилев

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению национально-культурного компонента в юридической терминологии. Юридическая терминология является одной из наиболее тесно интегрированных в общелитературный язык терминологических систем. Очевидно, что многие юридические термины выполняют не только номинативную функцию, но и несут в себе культурологическую информацию, воспринимаемую изучающими язык. Изучение особенностей передачи при переводе коннотативного компонента в структуре значения юридических терминов представляет интерес для исследователей. В статье подвергаются рассмотрению наиболее интересные примеры составных терминов, содержащих в семантической структуре образное переосмысление и принадлежащих к различным областям-донорам.

Ключевые слова: юридическая терминология, национально-культурные семы, образное переосмысление, составные термины, семантический перенос.

R.E. Shkilev

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

CULTURAL COMPONENT IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF TERMINOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND RUSSIAN LEGAL TERMINOLOGY)

Abstract. This article deals with the cultural aspect of legal terminology. Legal terminology belongs to those terminological systems which are the most deeply integrated into common literary language. It is evident that many legal terms perform not purely nominating function but also contain cultural information which is revealed to language learners. One of the most interesting aspects of the study of terminology is the investigation of the ways of rendering of additional connotations of the meaning of legal terms in the process of the translation into another language. This article focuses on the most interesting examples of compound terms in English and Russian belonging to various donor areas in the semantic structure of which the cultural components is present. The conclusion about human-oriented character of the majority of legal terms is made.

Key words: legal terminology, cultural semes, semantic shift, compound terms, imagery.

One of the most interesting questions for linguists concerning terminology is whether we can treat compound terms with a semantic shift in their structure as an example of revealing ethnic cultural peculiarities of the world vision or they are mere reflection of the existing tendency for economizing language means and the impact of extra-linguistic factors affecting the process of the development of a particular terminological system.

To answer this question one should analyze the inner form of compound terms with transferred meaning, their contemporary terminological meanings and try to define if there are any relevant features indicating that terminological meanings are determined by the peculiarities of the national world view of the native speakers of English and Russian. Is it possible to distinguish in the semantic structure of

compound legal terms “national cultural semes” singled out by some scholars in the field of phraseology?

The analysis we have made helped to determine the main sources of the semantic shift of compound terms in English and Russian (“donor areas”). They are:

1. Human world and human relations (*fidelity insurance, ship's husband, проводить законы в жизнь, отдавать себя в руки правосудия*);
2. the other spheres of human life, the world of sciences in particular (*right without remedy, infection doctrine, разрушать брак, обуздать агрессора*);
3. the world of nature (*kangaroo closure, star prisoner, right without remedy*);
4. the world of objects and their physical conditions (*split government, silent system, тяжесть обвинения*);
5. the world of evaluative definitions (*strong arm man, innocent agent, slim evidence*);
6. the world of orientation in time and space (to cross the aisle, to lie upon the table) [2].

These donor areas reflect an important feature of human cognition: in the process of nominating objects which have no linguistic expression the language resorts to words and phrases used in everyday life and therefore easily extracted from memory [1]. Formation of compound terms with a transferred meaning is a complicated process influenced by the peculiarities of this or that field of human activity (in our case the formation and development of the judicial system) and the previous experience of the people. Such terminological units are borrowed by an already formed terminological system as ready-made units. They bring new notions and elements to terminological system. As they possess terminological meaning they should be translated as accurately as possible.

And here we deal with the main difference between idioms and compound terms with a transferred meaning: in case with idioms the systems of Phraseology of the two languages contact each other and there is always a probability of finding a corresponding idiom. This makes a translator look for idioms with a similar meaning. In case with compound terms the terminological system of the target language is a recipient as in many such examples the nominated notions were absolutely unknown in the recipient language. Thus the translator tries to find a suitable definition.

Literature

1. Шкилёв Р.Е. Метонимический перенос в устойчивых терминологических словосочетаниях (на примере юридической терминологии английского и русского языков): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Казань, 2005. – 23 с.
2. Шкилёв Р.Е. Метонимический перенос в устойчивых терминологических словосочетаниях (на примере юридической терминологии английского и русского языков): дис. канд. филол. наук. – Казань, 2005. – С. 115-125.

УДК 371

В.Ю. Юганова, Н.С. Косова

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Формирование коммуникативных компетенций является одной из важных задач в обучении английскому языку. Использование мультимедийных средств и Интернета на уроках английского языка стимулирует личную, интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы и способствует формированию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: Интернет, мультимедийные средства, коммуникативная компетенция, речь, общение, урок.

V.Yu. Yuganova, N.S. Kosova

Liceum 14, Nizhnekamsk, Russia

THE USE OF THE INTERNET AND MULTIMEDIA TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCES

Abstract. Formation of communicative competences is the main task in teaching English. The use of multimedia and

the Internet at the English lessons stimulates the personal, intellectual activity, develops cognitive processes and contributes the formation of communicative competence.

Key words: *The Internet, multimedia, communicative competence, speech, communication, lesson.*

В связи с процессами глобализации в нашем мире, развитием информационных технологий повысился интерес к проблемам межкультурной коммуникации. В настоящее время перед образованием ставится сложная задача – подготовить учащихся к жизни в условиях диалога культур, то есть к межкультурной коммуникации. Образование должно вооружить учащихся компетенциями, которые помогали бы им нормально жить в многокультурном обществе [2, с.49].

Целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной и межкультурной компетенций. Говоря о коммуникативной компетенции в области иностранного языка, мы имеем в виду способность и готовность учащихся использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка, при работе с иноязычной информацией, способность и готовность ведения диалога культур, что предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Широкое общение со сверстниками из различных регионов страны и других стран мира, совместная работа в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, когда требуется проявление соответствующих коммуникативных умений, стали возможны с недавнего времени через Интернет.

Информационные ресурсы и услуги Интернета при грамотном их использовании позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учащихся, который:

- базируется на широком общении, сближении, стирании границ между отдельными социумами; на свободном обмене мнениями, идеями, информацией, на желании расширить свой кругозор;
- иницирует широкие контакты с культурой других народов, с опытом других людей;
- стимулирует развитие, как родной речи, так и овладение иностранными языками, если речь идет о международных проектах;
- способствует приобретению и учащимися, и учителями разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни, в том числе и навыки пользования компьютерной техникой и технологией [5, с.97].

Мультимедийные средства открывают новые возможности для оптимизации процесса обучения в соответствии с требованиями времени и Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Не случайно в новом ФГОС формирование универсальных учебных действий обеспечивающих учащимся умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, считается важнейшей ключевой задачей современной системы образования. Использование современных технологий на уроках английского языка способствуют повышению мотивации учащихся к обучению. Таким образом, применяя на уроках или внеурочное время мультимедийные средства и Интернет, учитель может провести свои уроки в нетрадиционной форме, что всегда вызывает особый интерес у учащихся. Это может быть:

- Урок – путешествие («Путешествия различными видами транспорта»);
- Урок – соревнование («Что вы знаете.....»), который можно применить при закреплении любой темы).
- Урок – защита проектов («Место, где я живу», где учащиеся так же могут применять Интернет ресурсы и мультимедийное сопровождение).
- Урок – конференция (где можно выйти на связь, посредством Интернет, с носителем языка и обсудить тему, например, «Традиции и праздники», «Образование» и др.).

Так же на уроках можно использовать видео при обучении всем видам речевой деятельности. Благодаря большому количеству видов упражнений коммуникативной направленности учитель, при работе с видеофрагментами на уроке иностранного языка, имеет замечательную возможность не только разнообразить урок, используя упражнения различной направленности, но и непосредственно выбрать приоритетный вид деятельности на уроке (или же его отдельных этапах) [1, с.23].

Рассмотрим несколько вариантов упражнений:

- стоп – кадр (остановка просмотра фильма и задать вопрос «О чем шла речь?»);
- придумать продолжение к фильму или фрагменту;
- упражнение на восстановление пропущенной реплики в диалоге из фильма;
- создать рекламу к фильму или фрагменту;
- выполнить работу с приемами озвучивания и т.д.

Коммуникативное обучение языку посредством Интернета и мультимедийных средств подчеркивает важность развития способности учащихся и их желание точно и к месту использовать

изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели. В дополнение к коммуникативным потребностям обучаемым необходимо освоить методику работы в Интернете, чтобы быть более ответственными за свое собственное обучение. Им нужно выработать способность справляться с ситуацией, когда их языковые ресурсы недостаточно адекватны; иметь хорошие учебные навыки; способность оценивать свою собственную речь и успехи, а также способность определять и разрешать учебные проблемы. Развитие самостоятельности обучаемого с помощью глобальной сети представляет собой постепенный процесс, который следует постоянно поощрять. Возможно, наиболее важной задачей, стоящей перед преподавателем языка, является нахождение оптимальных способов вести обучаемых к постепенно возрастающей самостоятельности [4, с.11].

Однако, нельзя забывать, что Интернет – всего лишь вспомогательное техническое средство обучения и учитель должен грамотно использовать информационные ресурсы сети Интернет в учебном процессе.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя. (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2010.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2
4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса – Пресс: Феникс, 2009. – 102 с.

УДК 81-13

М.Г. Юсупова

МБОУ «Балтасинская гимназия» пгт Балтаси, Россия

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о важности и возможности формирования критического мышления на уроках английского языка начиная с начальной школы. Особенность статьи в том, что учитель делится опытом работы и предлагает конкретные направления работы. Автор делает вывод, что развивая критическое мышление обучающихся, учитель развивает иноязычные коммуникативные способности. Автор предполагает, что статья будет интересна преподавателям английского языка в школе.

Ключевые слова: критическое мышление, технология, английский язык, начальный этап обучения, постановка, коммуникация.

M.G. Yusupova

Baltasi gymnasium, Baltasi, Russia

DEVELOPMENT OF STUDENT CRITICAL THINKING AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the importance and possibilities of developing student's critical thinking in the English language lessons starting from primary school. The main point of the article is that the teacher shares experience and offers specific assignments to improve critical thinking of students. The author concludes that by developing students' critical thinking, the teacher will improve their communicative skills. The author believes that the article will be of

interest to primary, secondary and high school English language teachers.

Key words: *critical thinking, technology, the English language, initial stage of training, production, communication.*

To be successful in today's world, our students need to master the skills of critical thinking to find solutions to challenges they face. This need can be addressed by English language teachers starting from primary school. Modern foreign languages teaching methodology involves not only mastering universal learning activities, but also the development of students' critical thinking. "Criticism" means "analysis". The purpose of the application of this technology is for students not to deny what they see but to learn to think logically, to gain new knowledge in the process of thinking through comprehensive analysis of the object and its links.

To approach an object critically means to deliberately and logically comprehend the information perceived by the senses. At the elementary stage of education, teaching children involves the use of games. Technology of critical thinking development includes a large set of techniques, but not all of them are suited to working with younger students. Therefore, the teacher should avoid using techniques aimed at obtaining knowledge of a high degree of abstraction [2].

Here are some examples of developing critical thinking in primary school from my personal experience. In the middle of a lesson when children are tired, physical activities and exercises should be used. The teacher says an English verb and performs the action that it denotes. The students listen and then perform the corresponding action following the teacher. The teacher says another verb, but this time performing the action denoted by another verb. The children have to spot the error and correct the teacher. The students need to hear, analyze and perform the action named by the teacher, no matter what action is performed. In the beginning of the training, the teacher informs the children that they must be alert as the directives might be misleading.

Another example of developing critical thinking is use of mini performances in the classroom. Mini performances are dramatized at the end of a lesson as the revision of the material. For a mini performance, the class does not need a pre-scripted scenario, pre-learning of roles, scenery, or costumes. The plot must be perfectly familiar to the students, i.e. it must be a well-known tale or story. Pupils choose roles and language means relevant to the role. Those who do not get a role are included in the jury, which is also a good opportunity for peer evaluation. The teacher's role is to ensure that the students follow the story and also to support poor students. The purpose of this activity is not the play for the sake of the play, but creation of a speech situation that challenges the student. It creates conditions for motivation to learn new vocabulary needed in dealing with the task. An example is the well-known tale "The Turnip". The teacher announces that the theatre needs actors for the roles. After assigning roles and appointing the jury, the teacher sets the task. Before the role play, each student has to find out more about the character and use the studied structures in speech. In a weak group the teacher can prepare in advance the vocabulary and grammar structures in a written form to review by the students. In conclusion, the students together with the teacher assess the event and determine the best student, analyzing his speech from the point of view of grammar and vocabulary.

Here is a sample of this kind of activity [3].

Grandfather (is walking on stage and suddenly stops): What is it? Is this a flower? No. Is this a tree? No. It's a turnip! It's Masha's turnip. This is a large yellow turnip! One, two, three (trying to pull).

Grandma: What is it? Is it a flower?

Grandfather: No, it's a turnip. It's Masha's turnip. One, two, three (trying to pull together).

Grandma: Masha, come here.

Masha: What's that? This is my turnip?

Grandma and Grandfather (together): Yes, it is. One, two, three (trying to pull together). Dog, come here.

Dog: Whose turnip is this?

Masha: That's my turnip. One, two, three.

Dog: Cat, come here. Help us, please.

And so on.

Similarly, other famous tales can be used. If the tale is long, a separate episode can be staged. For example in "Red Riding Hood" the dialogue between the wolf and the girl, when the wolf asks the girl about her grandmother's house, can be used. Also, tales and stories studied in Russian and Tatar language classes can be used as a plot. It is advisable to divide a story into episodes and at the end of each lesson to present a part of the next episode, linking it to the specific topic of the lesson. At the end of the term the whole performance can be shown to the parents.

It is important to note that objectives must be formulated so that they show only the final aim of communication; for example, to find out all about the turnip, to learn all about the grandma's house, etc. The

teacher should not restrict the language used in research by the students. This technique can be effective for developing unprepared speech on the basis of motivation of speech acts. All the students become participants or witnesses of the use of the English language, relating different speech patterns to specific situations, confidently speak using English words and quickly master the story vocabulary.

Whatever the technique chosen by the teacher on the junior stages with the goal of developing pupils' critical thinking in the English language, it all ends with a group discussion of the studied material. So, teaching and learning at the primary school level are characterized by the followings [5]:

- Students are positioned as active, not passive learners. Students are encouraged to search, and explore knowledge by themselves.
- Contents from several subjects are linked by themes.
- Students' learning is arranged on the basis of a scientific approach. Students are encouraged to observe, question, explore, associate, and communicate. They have to observe phenomena accurately (based on the theme being used that day), raising investigative questions which will lead to exploration and investigation, collecting and exploring additional information using their thinking skills.
- Students are encouraged to be creative. They are given freedom to use their own creativity to produce any ideas or products.
- The teacher is not considered as the only source of knowledge. Students may use other resources to learn. They may use books, magazines, Internet, environment, newspapers, and other sources for learning.
- Students are not expected to memorize, comprehension is a prerequisite for the real knowledge. Students must know how the knowledge is implemented and used in real life.

Becoming a critical thinker is very important. Every teacher and educator is called to provide educational experiences which enable students to become critical thinkers. Teachers will develop students' critical thinking skills by asking the students to solve the problems and not simply giving the students readymade answers. By practicing critical thinking in their English lessons, students will improve their ability to speak English and also develop the skills necessary to face the challenges in the modern world.

References

1. Князев М.Н. Особенности технологии развития критического мышления на уроке средствами английского языка в начальной школе. – 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2016/01/10/osobennosti-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo> (дата обращения 24.09.2017).
2. Кожевникова Е.В. Development of communicative skills using critical thinking methods in Primary School. – 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/development-of-communicative-skills-using-critical-tinking-metods-in-primary-scool-1843525.html> (дата обращения 24.09.2017).
3. Abdur Rahman As'ari. Ideas for Developing Critical Thinking at Primary School Level, 2014 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/273634746_Ideas_for_Developing_Critical_Thinking_at_Primary_School_Level (дата обращения 24.09.2017).
4. Fun activities @ your library. Association for Library Service to Children [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ala.org/alsc/issuesadv/kidscampaign/libraryactivities> (дата обращения 24.09.2017).
5. Sigaeva O.A. Critical Thinking Development of Pupils at Lessons in Primary School // The Way of Science, Vol. 1, № 22, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://paper.researchbib.com/view/paper/81367> (дата обращения 24.09.2017).

УДК 811.161.1'37: 811.512.164'37: 398

М.Т. Юсупова

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК: ОНОМАСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В данной статье излагаются некоторые аспекты использования антропонимов как текстовых

элементов в русских и туркменских народных сказках. На материале десяти самых известных народных сказок дается попытка классифицировать и выявить функциональные особенности использования личных имен. Акцентируются различия как в сюжетах сказок на двух языках, так и в использовании личных имен, характеристиках основных персонажей. Самыми частотными антропонимами называются Иван и Ярты-гулак, Мария и Ак-памык, которые построены по разным моделям и принципам.

Ключевые слова: народные сказки, антропонимы, классификация, характеристики персонажей.

M. T. Yusupova

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

ON SOME FEATURES OF RUSSIAN AND TURKMEN FOLK TALES: THE ONOMASTIC POTENTIAL OF FOLKLORE TEXTS

Abstract. *In this article, some aspects of the use of anthroponyms as text elements in Russian and Turkmen folk tales are presented. On the material of the ten most famous folk tales, an attempt is made to classify and reveal functional features of the use of personal names. Differences are accentuated both in the stories of fairy tales in two languages, and in the use of personal names, the characteristics of the main characters. The most frequent anthroponyms are Ivan and Yarty-gulak, Maria and Ak-pamyk, which are built according to different models and principles.*

Key words: *folk tales, anthroponyms, classification, characteristics of characters.*

Актуальность нашего исследования обусловлена особым вниманием современного языкознания к имени как к феномену, хранившему в себе огромный поток историко-культурной информации. Особо значимо имя в сказках, так как народные сказки как яркий элемент фольклора хранят в себе поверья, традиции, юмор, характер, внешние признаки представителей нации. Объектом исследования в работе является ономастическое пространство, отображенное в текстах русских и туркменских народных сказок. Предмет изучения составляют особенности функционирования антропонимов в русских и туркменских народных сказках.

Цель работы – исследование антропонимов русских и туркменских народных сказок, определение роли и функции имен собственных, являющихся одним из языковых средств создания художественных образов. Материалом исследования послужили тексты десяти сказок на русском и туркменских языках. Задачами являются: изучение антропонимов русских народных сказок; анализ структурно-словообразовательных особенностей сказочных имен собственных; изучение смыслового наполнения антропонимов в рамках ономастического пространства сказочных текстов; изучение роли собственных имен в создании художественных образов. Основными методами исследования являются описательный и сравнительный.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения материалов, результатов исследования в практике преподавания русского языка и литературы в туркменской школе, в переводческой практике.

Особенностью антропонимов народных сказок является их обобщающий характер, проявляющийся в способности выявлять тип героя, не только обозначать, но и характеризовать именуемое, раскрывать то или иное его свойство.

Антропонимы сказок классифицируются нами по нескольким критериям: 1. Реальные имена. 2. Вымышленные имена.

По структуре: имя, составные: имя + приложение.

Реальные имена. В русских народных сказках часто употребляются реальные имена. Но даже используя реальные имена, авторы сказок ухитряются выразить своё отношение к герою. Уменьшительно-ласкательные суффиксы часто используются в устном народном творчестве среди имён персонажей, которые пользуются симпатией и сочувствием рассказчика и слушателя: Иванушка, Марьюшка, Егорушка, Кузенька, Алёнушка, Снегурушка.

Если герой вызывает симпатии авторов, но в ходе сказки совершает ошибки, которые потом приходится исправлять, если сам он меняется или меняет своё мнение на более правильное, имя его носит уменьшительно-пренебрежительный характер, который придаёт ему всё тот же суффикс -к-: Ивашка, Ерошка, Антошка.

Нередко в русских народных сказках вслед за реальным именем следует приложение, в котором отражаются: 1. Внешние данные героев: Василиса Прекрасная, Елена Прекрасная, Марья-краса-долгая коса; 2. Социальное положение: Иван крестьянский сын, Иван-королевич, Елена – царевна, Росланий-богатырь, Марья-королевна; 3. Свойства ума и характера: Василиса Премудрая, Елена Премудрая, Емеля-дурак, Егорушка - светлая головушка. Смотри об этом: [1,3].

Вымышленные имена. Сказочный мир – это мир фантастики и неправдоподобия, в котором случаются необыкновенные события, действуют фантастические персонажи, используются волшебные предметы. Соответственно и имена необыкновенных героев должны быть необыкновенными.

Вымышленные имена могут указывать на внешние данные, причём это могут быть положительные герои: Царевна Несравненная Красота, Синеглазка, Крошечка-Хаврошечка; комические персонажи: Хромой да Кривой; выдуманные: Одноглазка, Двуглазка, Триглазка, Немал-человек.

Вымышленные имена чаще всего даются волшебным героям, которые отличаются от обычных людей своими необыкновенными способностями, и указывают на волшебные свойства, которыми обладает герой: Кощей Бессмертный, Сверни-гора, Верти-дуб, Крути-Ус, Стреляло, Обьедало, Скороход, Ветродуб. Ясно, что Сверни-гора отличается необыкновенной физической силой, Обьедало может съесть много пищи, Скороход быстро передвигается.

Русские сказки отличаются добротой, поучительностью, счастливыми концами, а имена героев русских народных сказок окутаны светлыми качествами, которые только можно придумать, это такие, как храбрость, доброта, находчивость, искренность, добросердечность.

Среди имен героев русских народных сказок есть и богатыри, и царевичи, и крестьяне, и обширный ряд женских образов.

Имя героя в сказке определяет отношение к герою со стороны слушателей, предопределяет победу или поражение в борьбе с обстоятельствами или другими сказочными героями, рассказывает о происхождении, внешности, социальном положении героя. Рассмотрим верность этих утверждений на примере имени Иван, наиболее часто употребляемом в русских народных сказках.

Имя Иван употребляется в различных вариантах. Чаще всего это имя употребляется с прилагательными, которые указывают на происхождение героя: Иван - Царевич, Иван - корольевич, Иван - крестьянский сын, Иван – солдатский сын, Иван-горох; на свойства ума и характера: Иванушка-дурачок, Иван Бесталаный, Иван Бессчастный; на физическую силу: Иван-богатырь.

Почему любимым сказочным героем стал именно Иван? Потому что Иван – самое распространённое имя в те времена, когда сочинялись сказки. Герой сказки, носящий это имя, был близок и понятен тем, кто слушал и сочинял сказки, он был одним из них, его успехи ассоциировались с собственными, ему сочувствовали, доверяли, он одерживал победу, в какой бы роли, в каком бы положении ни оказывался. Иван мог потерпеть поражение лишь в одном случае – если в сказке был не один Иван, а пара. В таком случае симпатии народа оказывались на стороне того, кто занимает низшую ступень на социальной лестнице. Это или Иван – коровий сын, или Иван – крестьянский сын. Они-то и побеждают злодеев и получают награду. Симпатии слушателей всегда на стороне младшего, или обиженного, или бедного и безродного, в том и состоит привлекательность сказки – неимущий, осмеиваемый, всеми презираемый на поверку оказывается самым умным, удачливым, успешным. Слушатель, ассоциируя себя с героем сказки, в будущем надеется также обрести награду и доказать свою значимость. Поэтому Иван – крестьянский сын, а Иван-царевич удачливее своих старших братьев, имена которых в сказках не всегда даже упоминаются: «Было у царя три сына, младшего звали Иваном» («Царевна-лягушка»). «Жил-был царь Берендей, было у него три сына, младшего звали Иваном» («Иван-царевич и серый волк»). Это правило распространяется и на других Иванов, которые не принадлежат к царскому роду: на Ивана – купеческого сына из сказки «Чудесная рубашка», Ивана-дурака из сказки «Сивка-бурка».

«Дурак» в сказке – это человек, который не заикливается на богатстве и не стремится его специально приумножить. Остальные такой подход считают ненормальным и называют такого человека «дураком», – утверждает исследовательница фольклора Наталья Дяловская [4].

От Ивана-дурака отличается Иванушка-дурачок, который и вправду совершает глупые и несообразные поступки: кормит свою тень клёцками, выдирает глаза овцам, чтобы они не разбежались, носит с собою дверь, за которой ему поручено следить и т. д. Читая сказки «Иванушка-дурачок» и «Про Иванушку-дурачка», вспоминаешь такой жанр устного народного творчества, как перевертыши, где все описываемые события нелепы, абсурдны и поэтому смешны. Иванушка-дурачок забавен, смешон своей глупостью, заставляет ощутить умственное превосходство у слушателя и, вероятно, поэтому любим и, как и в других сказках, одерживает победу над своими трезвомыслящими, приземлёнными и корыстолюбивыми братьями, хотя вовсе не стремится к ней. Его и называют ласково – Иванушка-дурачок. Уменьшительно-ласкательные суффиксы используются и при образовании имени, и при образовании приложения.

В туркменских народных сказках так же, как в русских сказках, часто употребляются реальные имена. Уменьшительно-ласкательные формы часто используются в устном народном творчестве среди имён персонажей, которые как бы симпатичны рассказчику и слушателю: Ак-памык, Мырат, Кемине, Ахмет, Мамед, Алдаркосе (волшебная сказка), 40 девушек (Мехри, Гульджемаль, Акгуль, Джерен, Сонауль).

Главная особенность композиции туркменских сказок состоит в том, что характеристика героя ведется по эпизодам, и в каждом из этих эпизодов герой называется по-разному.

Особенностью туркменских сказок является также огромное количество диалогов и прямой речи. Некоторые сказки почти сплошь построены на диалоге. Иногда сказку сопровождают незавершенные стихотворные отрывки. Язык сказок по большей части прост, в нем нет ни витиеватости, ни чрезмерной цветистости выражений, что достаточно характерно для литератур мусульманского Востока.

Так же, как и в сказках других народов, в туркменской сказке следует выделить три типа: 1) сказки о животных, 2) волшебные сказки, 3) бытовые сказки; к последним близко примыкают анекдоты. Туркменская сказка с ее разнообразием сюжетов и мотивов, с ее местами наивным изложением событий, с характерными мелкими неувязками, проистекающими от необработанности устной передачи текста, содержит самые разные варианты имен.

Туркменские бытовые сказки разделяются на два рода: это сказки-новеллы о невзгодах иключениях героев и героинь и сказки-сатиры, в которых осмеиваются разные человеческие пороки: глупость, жадность, лицемерие и вероломство. И в той и в другой категории бытовых сказок положительными персонажами являются батраки, дайхане, пастухи, иногда девушка или женщина. Отрицательными персонажами являются: мулла, ишан, бай, кадий, иногда падишах и везир.

Народная мифология туркмен нашла свое отражение в популярной туркменской сказке «Ак-Памык» (букв. «Белый хлопок»). Героиня сказки Ак-Памык оживляет своих братьев, убитых дэвами, молоком верблюдицы Ак-Мая. Между тем «Ак-Маянын суйди», что буквально значит «Молоко белой верблюдицы», – это одно из туркменских названий Млечного пути. В этой сказке интересен также факт смешения народных космографических представлений с мусульманскими. За то, что верблюжонок помог девушке, его мать, верблюдица Ак-Мая, превращает его в черный камень, и рассказчик восклицает: «Говорят, став черным камнем, он, бедный, и сейчас еще стоит по дороге в Мекку!» Здесь следует напомнить, что черный камень Каабы – главной святыни мусульман – имеет метеоритное происхождение [10].

Всем богат туркменский народ: и хлебом богат, и хлопком, и сказками. Знают старики-бахши – сказочники и певцы – много сказок про могучих богатырей-пехлеванов, знают они и забавные сказки об отважном и находчивом Ярты-гулоке – мальчике ростом в половину верблюжьего уха. Эти сказки больше всех по душе туркменским ребятам. Всем Ярты молодец: и дом приберёт, и двор подметёт, и песню споёт лучше всех, а друзей своих, бедняков, никому в обиду не даст – ни мулле, ни жадному баю, ни самому всемогущему хану [9].

Хотя к настоящему моменту наша работа по собиранию и изучению туркменских сказок далеко не завершена, не до конца выполнен сравнительный анализ с русскими сказками, тем не менее сделано уже достаточно для того, чтобы можно было судить о наиболее характерных чертах туркменского сказочного творчества.

Вывод: Антропонимы народных сказок концентрируют в своем значении разнообразные смысловые оттенки и ассоциации и являются носителями глубинных смыслов текста, одним из языковых средств создания художественного образа. Есть много общего в сказках русского и туркменского народов: это героизация людей из простого сословия, вера в утверждение добра и справедливости, признание ума и хитрости простых людей и т. п. Отличает же исследованные нами сказки ряд факторов:

Имена: Иван – Мырат, Василиса – Ак-памык, Елена – Мехри.

Сюжетные линии: описание ландшафта, животного и растительного мира, быта персонажей: но объединяют сюжеты основные черты героев: простота, добродушие, справедливости, остроумие.

Описание внешних характеристик героев, в том числе и портрета: Иван всегда был счастливым, везучим, богатым, богатырь. Ак-памык добрая, смелая, умная, восточная красавица.

Самыми частотными антропонимами нам хотелось бы назвать Иван и Ярты-гулак, Мария и Ак-памык, которые построены по разным моделям и принципам.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. – М.: Просвещение 1999.
2. Ата Салых. Сборник для сказок. – Ашгабат, 1951.
3. Веселовский А.Н. Статьи о сказке. – М. – Л., 1983.
4. Дяловская Наталья. Образы сказочных героев и славянской филологии. – Leipzig, 2011.
5. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа. – М.: Просвещение.
6. Пропп В.Я. История изучения сказки. – М.: Просвещение, 1986.
7. Синявский А.Д. Иван-дурак: Очерк русской народной веры. – М.: Аграф, 2001, с. 37-48.

8. Туркменские народные сказки. Марийского района. Текст записал и перевел Н. Ф. Лебедев, Дмитриева. – М. – Л., 1954 (сокр. Мары).
9. Туркменские народные сказки сочиняли: Ата Говушудов, Н. Кураев, А. Тайимов. – Ашгабат, 1959.
10. Туркменская сказка. Проданный сон. Онлайн чтение книги. http://librebook.me/prodannyi_son/vol1/1

УДК 81

А.М. Яхина

Казанский федеральный университет, г. Елабуга, Россия

КАТЕГОРИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ: ДИСТИНКТИВНЫЙ И ДЕФИНИЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается специфика определения категории оценочности, проводится разграничение понятий «оценочность», «оценка», «ценности», а также прослеживается их соотносительность друг с другом. Кроме того, автор предлагает расширенное и дополненное определение оценочности для более полного охвата ее сущности.

Ключевые слова: категория оценочности, категория оценки, оценка, ценности, узусальная оценка, окказиональная оценка.

A.M. Yakhina

Kazan Federal University, Elabuga, Russia

THE CATEGORY OF EVALUATION: DISTINCTIVE AND DEFINITIONAL ASPECTS

Abstract. The article considers the specifics of definition of the category of evaluation, it characterizes differences between the category of evaluation, the category of assessment, assessment itself and values; reveals their correlation with each other. Besides, the author suggests an expanded definition of evaluation to give a more complete comprehension of its nature.

Key words: category of evaluation, category of assessment, assessment, values, usual assessment, occasional assessment.

Несомненным является тот факт, что оценочный подход к миру является столь же универсальным явлением, как и познавательная деятельность. Оценочная деятельность свойственна природе человека, поскольку все окружающее и воспринимаемое людьми соотносится с существующей оценочной картиной мира.

Общественная природа языка, связь языка с мышлением и коммуникативная предназначенность как глобальная функция языка указывают на его психологичность, т.е. его человечность [2, с. 59]. Поэтому введение различных аспектов человеческой деятельности в антропоцентрическую, функциональную, коммуникативную, когнитивную, текстоцентрическую, прагматическую и другие парадигмы не может обойтись без столь важного оценочного аспекта.

Оценочность как категория прочно вошла в сферу разнообразных лингвистических исследований. Термин «оценочность» широко используется многими авторами в статьях, монографиях, кандидатских и докторских диссертациях уже достаточно продолжительное время. Следует, однако, отметить, что данный лингвистический термин либо не зафиксирован в толковых и лингвистических словарях, либо ему уделяется мало внимания. К примеру, Современный толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова (2004), Словарь русского языка С.И. Ожегова (1994), Толковый словарь русского языка В.И. Даля (2003), Лингвистический энциклопедический словарь под редакцией В.И. Ярцевой (1990), Энциклопедия «Русский язык» под редакцией Ю.Н. Караулова (2003) не отражают данного понятия при наличии таких слов, как «оценка», «оценить», «оценочный». В Словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой (2004) приводятся определения «оценки», «категории субъективной оценки», «прилагательного субъективной оценки», «оценочного аффикса» и др., но термин «оценочность» не представлен. Нет в вышеперечисленных словарях и

представленности оценки как таковой в виде категории. Исключением является Стилистический энциклопедический словарь русского языка (под ред. М.Н. Кожиной), в котором категория оценки рассматривается как «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [1, с. 139-146].

Часто в схожем или одинаковом контексте употребление словосочетания «категория оценки» встречается наряду с упоминанием «категории оценочности», что принципиально не вносит особой сумятицы в оперирование терминами. Однако на настоящий момент не всегда проводится четкое разграничение данных понятий, и во многих случаях они выступают как взаимозаменяемые. Следует подчеркнуть, что употребление термина «категория оценки» в большей степени связано с обозначением логической категории и ее реализациями в языке, категория же оценочности выступает преимущественно как лингвистическое понятие, в особенности как компонент коннотации (в ее широком понимании).

Термины «оценочность» и «оценка» нередко получают у многих авторов практически тождественные определения, а к понятию «оценки» примыкает понятие «ценности». Представляется, что при объяснении соотношенности этих понятий следует иметь в виду следующее: оценочность подразумевает языковую реализацию логической категории оценки; это свойство языковых единиц выражать ценностную значимость. Оценка мыслится как мнение о ценности, уровне или значимости чего-либо. Понятие же «ценности» выступает в качестве основания для оценочного суждения, т.е. в процессе соотношения предмета оценки (вещи, события, поступка, идеи) с ценностной картиной мира формируется та или иная оценка объекта действительности. В итоге, оценка, объективированная языком и выраженная языковыми средствами, преобразуется в оценочность.

Исходя из дефиниций оценочности различными авторами, можно утверждать, что, по сути, определения оценочности имеют сходный характер. Однако мы считаем необходимым уточнить и представить как можно более полное определение данного лингвистического явления.

Оценочность представляет собой свойство, способность языковых единиц выражать относительно устойчивую позитивную или негативную характеристику человека, а также отношение, мнение, суждение о положительной или отрицательной для языковой личности ценности предметов, явлений и процессов [3, с. 7].

Существующие общечеловеческие ценности, национально-специфические нормы, стереотипы, стандарты и эталоны фиксируются в значениях языковых единиц, нередко получая дополнительную интерпретацию и в речевых употреблениях. Соответственно, оценочность может быть речевой (выражаться всем контекстом или определенными синтаксическими конструкциями) и языковой (проявляться как потенциальное свойство языковых единиц).

В заключение отметим, что опосредованные языком оценки и присущая языковым единицам узуальная или окказиональная оценочность имеют также культурную и национальную значимость, поскольку оценочная лексика свидетельствует о ценностных доминантах данной культуры. Эти знания, как правило, входят в систему энциклопедической информации, известной членам соответствующего этноса.

Литература

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожиной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
2. Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации // Филологические науки. – 1998. – №2. – С. 59-65.
3. Яхина А.М. Оценочность как компонент значения фразеологических единиц в русском, английском и татарском языках(на материале глагольных ФЕ, обозначающих поведение человека): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Казань, 2008. – 24 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Feixiang Yan (Фэйсян Янь) – ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», аспирант, feixiangzhu@yandex.ru
2. Hishiyama Y. (Хисияма Юто) – Токийский университет иностранных языков (Япония), магистр, аспирант, boltwatts@gmail.com
3. Hricková Mária (Хрикова Мария) – Department of English and American Studies. Constantine the Philosopher University, lecturer/Doc. PhD. Mária Hricková, PhD, mhrickova@ukf.sk
4. Johnson Hope (Джонсон Хоуп) – Колледж искусств и дизайна, Саванна, США, магистр искусств, профессор ESL, - Английский как второй язык) hope.johnson@biola.edu
5. Kennison Olivia (Кеннисон Оливия) – Бард Колледж, факультет русского языка и литературы, ассистент, olivia.kennison@gmail.com
6. Li Ya-mei (Ямей Ли) – Юньнанский университет, Кунминг, Китай, доктор лингвистики и прикладной лингвистики, преподаватель, sunshine_mm@126.com
7. Litvinenko Elena Vladimirovna (Литвиненко Елена Владимировна) – Университет им. Лóранда Этвёша, Будапешт, Венгрия, студент магистратуры, lena2703@inbox.ru
8. Merkhelovich G. (Мерхелевич Геннадий Викторович) – Учебно-методический комплекс иностранных языков АРПИ, г. Донецк, ДНР, Новороссия, генеральный директор, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Донецкого национального университета (ДонНУ), переводчик высшей категории, forarpi@gmail.com
9. Shadmanov K. (Шадманов Курбан Бадриддинович) – Бухарский государственный медицинский институт (Узбекистан), доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой языков, qurbonjonsh@gmail.com
10. Siyuan Li (Сьюань Ли) – Hunan International Business Vocational College, China, Master of Arts, associate professor; Институт Конфуция ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 120151687@qq.com
11. Zhengwen Li – Hunan Normal University, China, Master of Arts, associate professor, Институт Конфуция ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», eliannali@163.com
12. Ахметова Лейсан Атласовна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, leisan81@mail.ru
13. Ахметшина Гузелия Мадехатовна – МБОУ «СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, учитель английского языка, guzel-81@bk.ru
14. Ачаева Марина Сергеевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, marinachaeva@mail.ru
15. Базарова Лилия Вязировна – Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, shagarovalilya@mail.ru
16. Башарова Альвина Фидаилевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент факультета психологии и педагогики, (научный руководитель – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Хадеева Г.В.), alya07.95@mail.ru
17. Билялова Альбина Анваровна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, abill71@mail.ru

18. Бойко Марианна Георгиевна – Омский автобронетанковый инженерный институт, кафедра иностранных и русского языков, кандидат филологических наук, доцент, Mari_Leonid@inbox.ru
19. Бородина Татьяна Федоровна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры немецкой филологии, tatjanabaschina@yandex.ru
20. Валиахметова Заря Азатовна – МАОУ «СОШ №2», п. Джалиль, Сармановский район, учитель английского языка, valiahmetova62@bk.ru
21. Власова Наталья Петровна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, vlasovanatalja@yandex.ru
22. Волошкина Инесса Анатольевна – Белгородский университет кооперации, экономики и права, кандидат филологических наук, доцент, ivoloshkina@yandex.ru
23. Газизова Альфия Ильдусовна – Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор педагогических наук, профессор, alfgazva@mail.ru
24. Галимуллина Рузиля Ирековна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, ruzilya.vahitova@mail.ru
25. Ганиева Айгуль Фирдинатовна – Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АН РТ, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела литературоведения, aygulgani@mail.ru
26. Гатин Ринат Габдуллович – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент, gatin_rinat@bk.ru
27. Гизатуллина Анна Вячеславна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент annagiz@rambler.ru
28. Гизатуллина Лилия Абрековна – МБОУ «СОШ №117», г. Казань, учитель английского языка, lilia197206@mail.ru
29. Гильфанова Гульнара Тавкильевна – Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, gulnara_tav@mail.ru
30. Гильфанова Гульнур Лаззатовна – МБОУ «Лицей-интернат №79», г. Набережные Челны, учитель татарского языка и литературы, gilfanova.gulnur@yandex.ru
31. Гилязева Эмма Николаевна – кандидат филологических наук, кандидат филологических наук, доцент, Emma.giljazeva@mail.ru
32. Гимадеева Эльза Николаевна – МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны, учитель английского языка, elza.gimadeeva@mail.ru
33. Голубева Мария Владимировна – ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, студент, golubeva19952001@yandex.ru
34. Губайдуллина Альфия Гарайхановна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент, gubaidullina_alf@mail.ru
35. Гурьянова Светлана Анатольевна – МБОУ «СОШ № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижнекамск, заместитель директора по учебной работе. swetlana-16.09@mail.ru

36. Гущина Лилия Евгеньевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент, wwwlila@mail.ru
37. Даровская Наталья Владимировна, МБОУ «СОШ № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижнекамск, учитель английского языка natalya_666@list.ru
38. Даурова Анетта Бзуберовна – Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, кафедра иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, nad_posp@mail.ru
39. Дмитриева Татьяна Владимировна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент.
40. Дмитриева Ульяна Михайловна – ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент ulyana2019@yandex.ru
41. Дубовский Юрий Александрович – Пятигорский государственный университет, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, dubovsky@pgu.ru
42. Дулалаева Ирина Юльевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель, заведующий кафедрой английской филологии и межкультурной коммуникации, firenedu@gmail.com
43. Елистратов Алексей Алексеевич – ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», кафедра английского языка, доцент, кандидат филологических наук, доцент, asha91@rambler.ru
44. Заграевская Татьяна Борисовна – Пятигорский государственный университет, доктор филологических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, zagraevskaya@yandex.ru
45. Закирзянов Альфат Магсумзянович – Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АНРТ, доктор филологических наук, доцент, Alfat_zak@mail.ru
46. Закирова Нурия Ришатовна – Набережночелнинский государственный педагогический университет, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной математики, smile-nuriya@yandex.ru
47. Зиганшина Найля Фанизовна – Казанский инновационный университет, Нижнекамский филиал, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и перевода, neilja@yandex.ru
48. Ибрагимова Байим Фархадовна – Казанский федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, аспирант кафедры германской филологии, bayim.ibrahimova@yahoo.com
49. Иванова Анастасия Андреевна – Южный федеральный университет, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, студент кафедры романской филологии, nastassia.ivanova@mail.ru
50. Иванова Диана Геннадьевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент, dishka96@bk.ru
51. Камаева Рузана Равиловна – МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» г. Набережные Челны, учитель английского языка, kamaeva-r@mail.ru
52. Кириллова Зоя Николаевна – Казанский федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и тюркологии, zkirillova@yandex.ru
53. Кириллова Наталия Борисовна – ГАПОУ РК «Крымский многопрофильный колледж», г. Симферополь, заведующая отделением пищевых технологий, преподаватель иностранных языков, natta01@mail.ru

54. Клюха Ирина Константиновна – ПОО ЧУ «Столичный бизнес колледж», Марийский государственный университет, преподаватель русского языка и литературы, аспирант, irina220890@mail.ru
55. Коваленко Елена Михайловна – Южный федеральный университет, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, доктор философских наук, профессор кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике, sema@spark-mail.ru
56. Кондылева Марина Сергеевна – МАОУ «Гимназия №76», г. Набережные Челны, учитель высшей категории marisha2882@mail.ru
57. Косова Наталья Сергеевна – МБОУ «Лицей № 14» г. Нижнекамск, учитель английского языка, vyuganova@yandex.ru
58. Кумпан Наталья Александровна – Южный федеральный университет, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, студент кафедры романской филологии kumpannatali@yandex.ru
59. Малый Юрий Марьянович – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры немецкой филологии, maly_jura@list.ru
60. Миннуллина Фатыма Халиулловна – Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела литературоведения, minnullina77@mail.ru
61. Морозова Ольга Алексеевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Olga22006@yandex.ru
62. Мугтасимова Гульназ Ринатовна – Казанский федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, кандидат филологических наук, доцент, Gulnaz-72@mail.ru
63. Набиуллина Гузель Амировна – Казанский федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Л. Толстого, кандидат филологических наук, доцент, Guzelnab2@yandex.ru
64. Назмутдинова Мунира Ахматзакиевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент, bachtegarai@mail.ru
65. Нариманова Гульшат Хамбалевна – МБОУ «Старокаширская СОШ» Сармановского муниципального района РТ, учитель английского языка, uekmxfnfq9404@mail.ru
66. Никишина Светлана Раданисовна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, radanisovna@mail.ru
67. Нуретдинова Айгуль Гамирзяновна – МБОУ «Джалильская СОШ №2», п. Джалиль, Сармановский район, учитель английского языка, aighuln@mail.ru
68. Павлова Елена Александровна – ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», кафедра лингвистики и перевода, доцент, pavlova-2008nv@rambler.ru
69. Панфилов Алексей Николаевич – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент.
70. Панфилов Михаил Алексеевич – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».
71. Панфилова Валентина Михайловна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, v.panfilova2010@yandex.ru

72. Пашкуров Алексей Николаевич – Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор филологических наук, профессор, anp72@mail.ru
73. Пестова Мария Сергеевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, pestova_m@bk.ru
74. Петрова Елена Александровна – Уфимский юридический институт МВД Российской Федерации, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, eleina.froloff@yandex.ru
75. Попова Нина Семеновна – Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, кандидат филологических наук, доцент, popovans08@mail.ru
76. Поспелова Надежда Владимировна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, nad_posp@mail.ru
77. Пучинина Ольга Павловна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, olga.puchinina@gmail.com
78. Разживин Анатолий Ильич – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, профессор, arazzhivin@yandex.ru
79. Рамазанова Лилия Мударисовна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент, liliya3959@yandex.ru
80. Романов Петр Сергеевич – Московский государственный областной технологический университет, г. Королев, доктор педагогических наук, профессор, gom-peter@yandex.ru
81. Салимова Дания Абузаровна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кафедра русского языка и литературы, профессор, доктор филологических наук, член-корр. РАН, daniya.salimova@mail.ru
82. Салимова Ляйсан Вилевна – Елабужский институт (филиал), ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», студент salimova.leysan@list.ru
83. Седова Ландыш Миннимухаматовна – МБОУ «СОШ № 31», г. Нижнекамск, учитель русского языка и литературы, Sedowa.lan@yandex.ru
84. Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат педагогических наук, декан факультета иностранных языков, доцент кафедры немецкой филологии, a.sibgatullina@bk.ru
85. Степанова Раушания Ахметовна – МБОУ «Гимназия № 4», г. Елабуга, учитель английского языка высшей квалификационной категории, nad_posp@mail.ru
86. Сулайманова Хана Хайдарьяновна – МБОУ «Многопрофильная полилингвальная гимназия №180», г. Казань, учитель татарского языка и литературы, кандидат филологических наук, sulaymanova63@gmail.com
87. Сунгурова Ольга Владимировна – Вятский государственный университет, г. Киров, кандидат педагогических наук, доцент, olga-khlupina13@yandex.ru
88. Тарасова Елена Владимировна – МБОУ «СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Казань, учитель английского языка ele7947@yandex.ru
89. Теренин Александр Васильевич – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, tteerenin@yandex.ru

90. Терешечкина Эльвира Александровна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», elvira7546@mail.ru
91. Тимченко Гузель Гакифовна – МБОУ «СОШ №2» г. Елабуга, учитель английского языка, 1802000265@edu.tatar.ru
92. Требух Ольга Сергеевна – ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, кандидат педагогических наук, доцент, Olga.udsu@gmail.com
93. Трофимова Людмила Владимировна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры немецкой филологии, tlv1981@mail.ru
94. Федулёнок Татьяна Николаевна – ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», профессор, доктор филологических наук, член-корр. РАН, fedulenkova@list.ru
95. Фролов Георгий Аркадьевич – Казанский (Приволжский) федеральный университет, доктор филологических наук, профессор, Georgiy.Frolov@ksu.ru
96. Хадеева Галина Васильевна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, fish_galina@mail.ru
97. Хуснетдинова Дина Фандасовна – МБОУ «Сармановская гимназия» с. Сарманово (Татарстан), учитель английского языка, Dinavlv8@gmail.com
98. Шаехова Резеда Джаудатовна – МБОУ «Лицей-интернат №79», г. Набережные Челны, учитель татарского языка и литературы, shaekhova.rezeda@mail.ru
99. Шаймарданова Миляуша Равиловна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, milyausha33@mail.ru
100. Шакирова Зилия Фаргатовна – МБОУ «Балтасинская СОШ», Балтаси, учитель английского языка, zshakirova84@mail.ru
101. Шастина Елена Михайловна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор филологических наук, профессор, shastina@rambler.ru
102. Шастина Марина Владимировна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», аспирант, marinashastina@rambler.ru
103. Шебзухова Дисана Борисовна – Пятигорский государственный университет, аспирант кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции, disana.schebzuхова@yandex.ru
104. Шеянова Светлана Васильевна – ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», доктор филологических наук, доцент, sheyanovas@mail.ru
105. Шкилёв Роман Евгеньевич – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, schkilef@gmail.com
106. Шлыкова Галина Алексеевна – МАОУ «СОШ №16», г. Альметьевск, учитель немецкого языка, shl.galina@mail.ru
107. Шубникова Гульназ Хасанзановна – МБОУ «СОШ № 27 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижнекамск, заместитель директора по учебной работе, jrullinagulnaz@mail.ru
108. Юганова Валентина Юрьевна – МБОУ «Лицей № 14» г. Нижнекамск, учитель английского языка, vyuganova@yandex.ru

109. Юсупова Мадина Тагировна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», магистрант, madina.tahirovna@gmail.com
110. Юсупова Миляуша Гариповна – МБОУ «Балтасинская гимназия», Балтаси, учитель английского языка, Meeella@yandex.ru
111. Яхина Альбина Мухаметдиновна – Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, zam_albina@mail.ru

Содержание

• Дж. Хоуп	
СПИСОК ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	3
• J. Hope	
USING THE PHAVE LIST AS A STRATEGY FOR LEARNING PHRASAL VERBS	3
• Мария Хрикова	
ЗНАЧЕНИЕ СТРАДАНИЙ В КНИГЕ БАРБАРЫ КИНГСОЛВЕР «БИБЛИЯ ЯДОВИТОГО ЛЕСА»	6
• Mária Hricková	
THE MEANING OF SUFFERING IN BARBARA KINGSOLVER'S THE POISONWOOD BIBLE	6
• Оливия Кеннисон	
ПУШКИН И НАБОКОВ	9
• Olivia Kennison	
NAVOKOV'S 'MONSTROUS' PUSHKIN	9
• Е.В. Литвиненко	
ДОМИНИРУЮЩИЕ МОТИВЫ В ИЗУЧЕНИИ ВТОРОГО ЯЗЫКА	12
• E.V. Litvinenko	
DOMINANT MOTIVES IN SECOND LANGUAGE LEARNING	12
• Г.В. Мерхелевич	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ ОБЗОР	14
• G.V. Merkhelevich	
INTERNATIONAL EXPERIENCES OF USING FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING APPROACHES (A SURVEY-BASED HISTORICAL INSIGHT)	14
• Ли Сыюань	
АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В СТЕРЕОСКОПИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	19
• Li Siyuan	
AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN THE STEREOSCOPIC MODEL OF TEACHING CHINESE	19
• Янь Фэйсян	
ВЛИЯНИЕ КОНФУЦИАНСТВА НА ПРОЦЕСС МОДЕРНИЗАЦИИ КИТАЯ	22
• Yan Feixiang	
THE INFLUENCE OF CONFUCIANISM ON THE PROCESS OF CHINESE MODERNIZATION	22
• Ю. Хисияма, Г.А. Набиуллина	
ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПО КАТЕГОРИЯМ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ СУБСТАНТИВИРОВАННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ТАТАРСКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ	25
• Y. Hishiyama, G.A. Nabiullina	
THE DECLENSION OF POSSESSIVE AFFIXES TO SUBSTANTIVIZED ADJECTIVES IN THE TATAR AND BASHKIR LANGUAGES	25
• Ли Чжэньвень	
ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИКИ ОДНОСЛОЖНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ТЕМПЕРАТУРУ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ	27
• Li Zhengwen	

THE STUDY OF SEMANTICS OF ONE-SYLLABLE ADJECTIVES OF TEMPERATURE IN MODERN CHINESE	27
• К.Б. Шадманов К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИХ ТЕКСТОВ	32
• K. Shadmanov ON HISTORICAL-PHILOSOPHICAL TEXTS INTERPRETATION	33
• Ли Ямей ВОПРОСЫ О ТОНАХ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКОЯЗЫЧНЫХ ГРУППАХ	34
• Li Ya-mei ON CHINESE TONE TEACHING PROBLEMS FOR STUDENTS OF UZBEK GROUPS	34
• Л.А. Ахметова ЭКСПЛИКАЦИЯ ДЕНОТАТИВНОЙ СИТУАЦИИ «НАПРАВЛЕННОЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЕ ВПЕРЕД» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	37
• L.A. Akhmetova EXPLICATION OF THE DENOTATIVE SITUATION “DIRECTIONAL MOVING FORWARD” IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES	37
• Г.М. Ахметшина, Е.В. Тарасова ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ	39
• G.M. Achmetshina, E.V. Tarasova FOREIGN LANGUAGES: TEACHING GIFTED LEARNERS	39
• М.С. Ачаева СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО В СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ДЕРИВАТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	40
• M.S. Achaeva DERIVATIONAL NEST IN THE COMPARATIVE WORD-FORMATION (IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)	41
• Л.В. Базарова, А.А. Билялова ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)	43
• L.V. Bazarova, A.A. Bilyalova THE PROBLEM OF CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY TRANSLATION IN THE SPHERE OF TOURISM (ON THE BASIS OF THE ENGLISH, RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES)	43
• А.Ф. Башарова, Г. В. Хадеева РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СРАВНЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ УИЛЬЯМА СОМЕРСЕТА МОЭМА «ТЕАТР»	45
• A.F. Basharova, G.V. Khadeeva THE REPRESENTATION OF SIMILE IN WILLIAM SOMERSET MAUGHAM’S NOVEL “THEATRE”	45
• А.А. Билялова ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	48
• A.A. Bilyalova OPTIONALITY IN THE SPHERE OF AGREEMENT (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)	48
• М.Г. Бойко ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТИМОЛОГИИ И МНОГООБРАЗИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕРМИНА «ARMOR» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	50

• M.G. Boyko	
RESEARCHES OF ETYMOLOGY AND VARIETY OF THE USE OF THE TERM «ARMOR» IN THE ENGLISH LANGUAGE	50
• Т.Ф. Бородина	
КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО В КУРСЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ КАК МЕТОД КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	52
• T.F. Borodina	
CREATIVE WRITING IN THE COURSE OF ANALYTICAL READING AS A METHOD OF CREATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING	52
• З.А. Валиахметова, А.Г. Нуретдинова, Г.А. Шлыкова	
ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	54
• Z.A. Valiahmetova, A.G. Nuretdinova, G.A. Shlykova	
TEACHING LANGUAGES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN THE SECONDARY SCHOOL	55
• Н.П. Власова	
СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ НАПРЯЖЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	56
• N.P. Vlasova	
MEANS OF CREATING TENSION IN LITERARY TEXT	57
• И.А. Волошкина	
КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОСМЫСЛЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)	58
• I.A. Voloshkina	
THE CATEGORY TIME IN ETHNOLINGUOCULTURAL UNDERSTANDING (RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH MATERIAL)	58
• Р.И. Галимуллина	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ТАТАРСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	60
• R.I. Galimullina	
LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF PAROEMIOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT-ZOONYMS IN THE TATAR, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES	61
• А.Ф. Ганиева	
ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМ ВРЕМЕНИ В ДРАМАХ МИРСАЯ АМИРА	62
• A.F. Ganieva	
THE REFLECTION OF THE TIME IN M. AMIR'S DRAMAS	62
• А.В. Гизатуллина	
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ	64
• A.V. Gizatullina	
VISUALIZATION OF INFORMATION IN MULTILINGUAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO UNIVERSITY STUDENTS	64
• Л.А. Гизатуллина	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ THE PRESENT PERFECT TENSE	66
• L.A. Gizatullina	

USING THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING THE PRESENT PERFECT TENSE	66
• Г.Л. Гильфанова, Р.Ж. Шаехова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	68
• G.L. Gilfanova, R.Z. Shayehova THE USE OF METHODS OF THE WRITTEN SPEECH IN THE MULTICULTURAL AREA	69
• Г.Т. Гильфанова СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ ИОГАННЕСА БОБРОВСКОГО	70
• G.T. Gilfanova SPECIFICS OF J. BOBROWSKII'S ARTISTIC STYLE	70
• Э.Н. Гилязева К ВОПРОСУ ДЕФИНИЦИИ ЭПИТЕТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	72
• E.N. Gilyazeva ON THE DEFINITION OF AN EPITHET IN RUSSIAN AND FOREIGN LINGUISTICS	72
• Э.Н. Гимадеева ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	75
• E.N. Gimadeeva VERBALIZATION OF HUMAN EMOTIONS AND FEELINGS IN THE PHRASEOLOGY OF GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES	75
• М.В. Голубева РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	77
• M.V. Golubeva THE PUPILS' COMPENSATORY COMPETENCE DEVELOPMENT AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS	77
• А.Г. Губайдуллина КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	79
• A.G. Gubaidullina QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE COURSE OF ENGLISH	79
• С.А. Гурьянова, Н.В. Даровская, Г.Х. Шубникова ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА. РЕФЛЕКСИЯ	82
• S.A. Guryanova, N.V. Darovskaya, G.K. Shubnikova THE MAIN STAGES OF A MODERN LESSON. REFLECTION	82
• Л.Е. Гущина, Н.В. Поспелова ЛИНГВОИСТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГОРОДА НЬЮ-ЙОРК (США) (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «SISTER CARRIE»)	84
• L.E. Guschina, N.V. Pospelova LINGUOHISTORICAL PORTRAIT OF NEW YORK CITY (USA) (ON THE EXAMPLE OF THEODORE DREISER'S NOVEL «SISTER CARRIE»)	84
• А.Б. Даурова, Н.В. Поспелова ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К УНИВЕРСИТЕТУ КЕМБРИДЖ	86

• А.В. Даурова, Н.В. Поспелова THESAURUS APPROACH AS A WAY OF STUDYING VOCABULARY RELATED TO THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE	86
• Т.В. Дмитриева, В.М. Панфилова ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О «ПОРЯДКЕ» В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦАХ	88
• T.V. Dmitrieva, V.M. Panfilova REPRESENTATIVE ON “ORDER” IN RUSSIAN AND GERMAN PROVERBS	88
• У.М. Дмитриева МЕСТО РАННЕЙ ЛИРИКИ ЛЕРМОНТОВА В ЕГО ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ	90
• U.M. Dmitrieva PLACE OF LERMONTOV’S EARLY LYRICS IN HIS LITERARY HERITAGE	90
• Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ КОМПОЗИТНЫХ СТРУКТУР СФЕРЫ БИЗНЕСА И КОММЕРЦИИ	92
• Yu.A. Dubovsky, T.B. Zagraevskaya WORD-FORMATION MODELS OF BUSINESS AND COMMERCIAL COMPOUNDS	92
• И.Ю. Дулалаева КОНВЕНЦИОНАЛЬНАЯ НОРМА И ПОЗИЦИЯ ПЕРЕВОДЧИКА	94
• I.Yu. Dulalaeva CONVENTIONAL NORM VS TRANSLATOR’S STANDPOINT	94
• А.А. Елистратов О ГРАММАТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ АНГЛИЙСКОГО СПОРТИВНОГО СЛЕНГА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ Э. ПАРТРИДЖА)	96
• A.A. Elistratov ON THE GRAMMAR TREATMENT OF ENGLISH SPORTS SLANG (APPLIED TO E. PARTRIDGE’S DICTIONARY)	96
• А.М. Закирзянов ПЬЕСА И.ЮЗЕЕВА “МОЙ БЕЛЫЙ КАЛФАК” НА СЦЕНЕ ТЕАТРА Г.КАМАЛА	98
• A.M. Zakirzyanov “THE TIME WHEN THE WHITE KALFAK WAS FOUND” (ILDAR YUZEEV’S PLAY ON THE KAMAL THEATRE STAGE)	98
• Закирова Н.Р., Газизова А.И. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ КАЧЕСТВ ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ	101
• Zakirova N.P., Gazizova A.I. TEACHER TRAINING TO THE CHILDREN’S’ BASIC INTELLIGENCE QUALITIES CREATION BY MEANS OF TATAR FOLK PEDAGOGY	101
• Н.Ф. Зиганшина «ЗАМЕТКИ» Э. КАНЕТТИ КАК «ХРАНИЛИЩЕ ПРЕВРАЩЕНИЙ»	103
• N.F. Ziganshina E. CANETTI’S “AUFZEICHNUNGEN” AS STORAGE OF METAMORPHOSIS	103
• Б.Ф. Ибрагимова ГЛАГОЛЫ ПРИЕМА ПИЩИ В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ	105
• B.F. Ibrahimova VERBS WITH THE FOOD INTAKE COMPONENT IN THE WORKS OF LINGUISTS	105
• Д.Г. Иванова, Л.Е. Гущина, Н.В. Поспелова	

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА ДЖ. Д. СЭЛЕНДЖЕРА «THE CATCHER IN THE RYE»	107
• D.G. Ivanova, L.E. Guschina, N.V. Pospelova LINGUISTIC ANALYSIS OF J.D. SALINGER'S NOVEL «THE CATCHER IN THE RYE»	107
• Р.Р. Камаева СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ СПЕКТРА «RED»	109
• R.R. Kamaeva STRUCTURAL-SEMANTIC CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENTS OF THE SPECTRUM «RED»	109
• З.Н. Кириллова ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДАХ НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА	111
• Z.N. Kirillova GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS IN TRANSLATIONS INTO TATAR OF STORIES OF A.I. KUPRIN	111
• Н.Б. Кириллова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ	113
• N.B. Kirillova USING OF MODERN TECHNICAL DEVICES ON ENGLISH LESSONS IN THE PROCESS OF LISTENING SKILL'S FORMATION	113
• И.К. Ключа ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВ ВЕЩЕЙ ПРИ ИЗОБРАЖЕНИИ «АРМЕЙСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «ИНТЕРЕСНЫЕ МУЖЧИНЫ» Н.С. ЛЕСКОВА)	115
• I.K. Kliukha THE FUNCTIONALITY OF THE IMAGES IN THE DEPICTION OF "ARMY EVERYDAY" (ON THE MATERIAL OF THE STORY "THE INTERESTING MEN BY LESKOV")	115
• Е.М. Коваленко, Н.А. Кумпан, А.А. Иванова КОНТРАСТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАММАТИКИ С ПОМОЩЬЮ КОРПУСНЫХ МЕТОДОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИВАРИАНТНОГО РУССКО-ФРАНЦУЗСКОГО КОРПУСА	117
• E.M. Kovalenko, N.A. Kumpan, A.A. Ivanova CONTRASTIVE RESEARCH OF GRAMMAR WITH A HELP OF CORPUS-BASED METHODS ON THE MATERIAL OF THE POLIVARIANT RUSSIAN-FRENCH CORPUS	117
• М.С. Кондылева НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПО ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В ОЛИМПИАДАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	121
• M.S. Kondyleva METHODS OF USING INTERDISCIPLINARY LINKS FOR TRAINING JUNIOR PUPILS TO PARTICIPATE IN ENGLISH OLYMPIADS	122
• Ю.М. Малый ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	124
• J.M. Malyj	

GAME TECHNOLOGIES IN THE TEACHING FOREIGN LANGUAGE	124
• Ф.Х. Миннуллина ОТРАЖЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ДРАМАХ З.ХАКИМА (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕС “ТАИНСТВЕННАЯ ДЕВУШКА” И “СЛУЧАЙНАЯ ВСТРЕЧА”)	126
• F.Kh. Minnullina (ON THE EXAMPLE OF HIS PLAYS “THE MYSTERIOUS GIRL” AND “ACCIDENTAL MEETING”)	126
• О.А. Морозова ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИИ НЕКОДИФИЦИРОВАННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ	128
• O.A. Morozova LEXICOGRAPHICAL PROBLEMS OF UNCODIFIED SUBLANGUAGE FIXATION	128
• Г.Р. Мугтасимова ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ С ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ	130
• G.R. Mugasimova PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ETHNOGRAPHIC REALITIES FROM TATAR LANGUAGE TO TURKISH	130
• М.А. Назмутдинова, Р.Г. Гатин ТИПЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТАХ ИМИДЖЕВОЙ РЕКЛАМЫ (НА ПРИМЕРЕ ГРУЗОВЫХ ФУРГОНОВ)	132
• M.A. Nazmutdinova, R.G. Gatin TYPES OF SENTENCES IN IMAGE ADVERTISING (ON THE EXAMPLE OF CARGO VANS)	132
• Г.Х. Нариманова СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОЖНОГО СУФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	136
• G.K. Narimanova COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMPLEX SUFFIXAL WORD FORMATION OF THE TATAR AND ENGLISH LANGUAGES	136
• С.Р. Никишина ОСОБЕННОСТИ АНТОНИМО-СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	139
• S.R. Nikishina PECULIARITIES OF ANTONYM-SYNONYMOUS RELATIONS IN THE TATAR LANGUAGE	139
• Е.А. Павлова ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	140
• E.A. Pavlova LINGUISTIC COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	140
• В.М. Панфилова МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	143
• V.M. Panfilova MULTIDISCIPLINARY IN THE RESEARCH OF LINGUISTIC GIFTED	143
• Панфилов М.А., Панфилов А.Н. САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРСАЙТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ	

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145
• Panfilov M.A., Panfilov A.N. SELF-REGULATION AS THE FACTOR OF FORSIGHT IN PEDAGOGICAL ACTIVITY	145
• М.С. Пестова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ	148
• M. S. Pestova INSTRUCTIONAL DESIGN IN EDUCATION	148
• Е.А. Петрова МОДУС И ДИКТУМ КАК КОМПОНЕНТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ	149
• E.A. Petrova MODUS AND DICTUM AS COMPONENTS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF UTTERANCE	149
• Н.С. Попова ДВИЖЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ КОГНИТИВНЫЙ ПРИЗНАК ПЕРЦЕПТУАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ	152
• N.S. Popova MOVEMENT AS THE MAIN COGNITIVE FEATURE OF THE PERCEPTUAL TIME	152
• О.П. Пучинина ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ	154
• O.P. Puchinina FOREIGN INCLUSIONS IN THE STRUCTURE OF FREE INDIRECT DISCOURSE BY THE EXAMPLE OF M.I. TSVETAIEVA'S PROSE	154
• А.И. Разживин, А.Н. Пашкуров РУССКАЯ «ЛЕГКАЯ ПОЭЗИЯ» В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ СТИХОВОЙ КУЛЬТУРЫ (РУБЕЖ XVIII-XIX ВЕКОВ)	156
• A.I. Razzhivin, A.N. Pashkurov RUSSIAN "EASY POETRY" IN THE CONTEXT OF EUROPEAN VERSE CULTURE (AT THE TURN OF THE 18TH – 19TH CENTURIES)	156
• Л.М. Рамазанова, В.М. Панфилова ВНУТРЕННЯЯ УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	159
• L.M. Ramazanova, V.M. Panfilova INTERNAL EDUCATIONAL MOTIVATION AS A FACTOR OF SELF-REALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	159
• П.С. Романов ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	162
• P.S. Romanov ASSIGNMENT READING EFFECTIVENESS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: CASE-STUDY OF PROFESSIONAL ENGLISH DOCUMENTS	162
• Д.А. Салимова ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ/РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КАК МНОГОВЕКТОРНАЯ ТЕМА В ЭТНОЛИНГВИСТИКЕ	164
• D.A. Salimova LANGUAGE AND CULTURE OF RUSSIAN / RUSSIAN GERMANS AS A MULTI-DEXT THEME	

IN ETHNOLINGUISTICS	164
• Л.В. Салимова, Хадеева Г.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	167
• L.V. Salimova, G.V. Khadeeva THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	167
• Л.М. Седова РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ УРОКОВ С УЧЕТОМ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	169
• L.M. Sedova CREATING OF CONTENTS OF LESSONS TAKING INTO ACCOUNT CRITERIA FOR TEACHERS WRITTEN WORKS ASSESSMENT IN THE COURSE OF DETERMINATION OF PEDAGOGICAL WORKERS SKILL LEVEL	169
• А.А. Сибгатуллина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	171
• A.A. Sibgatullina THE USE OF MULTILEVEL TASKS WHEN TEACHING HOW TO READ AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON	171
• Р.А. Степанова, Н.В. Поспелова СЛОВАРИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ - ШКОЛЕ	173
• N.V. Pospelova, R.A. Stepanova DICTIONARIES OF NEW GENERATION – FOR SCHOOL	174
• Х.Х. Сулайманова СИСТЕМА КОНТРОЛЯ – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ	175
• H.H. Sulaimanova CONTROL SYSTEM – THE BASIC DIRECTION OF ASSESSMENT OF KNOWLEDGE	175
• О.В. Сунгурова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	177
• O.V. Sungurova USING INTERNET TECHNOLOGIES FOR THE OPTIMIZATION OF THE STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT THE FACULTY OF LINGUISTICS	177
• А.В. Теренин ИМЯ УЧЕНОГО КАК ПРЕДМЕТ НАРУШЕНИЯ ТРАДИЦИЙ (НЕСКОЛЬКО РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩЕГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ)	179
• A.V. Terenin SCIENTIFIC TRADITIONS IN NAMING SCHOLARS (GUIDELINE FOR A YOUNG RESEARCHER)	179
• Э.А. Терешечкина СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	182
• E.A. Tereshechkina MASS MEDIA IN THE SYSTEM OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS	182
• О.С. Требух	

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	184
• O.S. Trebukh PROFESSIONAL TERMINOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE ESTABLISHMENT IN STUDENTS STUDYING SCIENCE IN MODERN POLY CULTURAL SOCIETY	184
• Л.В. Трофимова «АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ» В ТВОРЧЕСТВЕ БАРБАРЫ ФРИШМУТ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ГОСПОЖА ЗВЕРЕЙ»)	186
• L.V. Trofimova “ANIMALISTIC CONTEXT” IN THE WORK OF BARBARA FRISHMUTH (BASED ON THE NOVEL “THE LADY OF THE BEASTS”)	186
• Т.Н. Федуленкова ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В КОММУНИКАЦИИ	188
• T.N. Fedulenkova BUSINESS PHRASEOLOGY IN COMMUNICATION	188
• Г.А. Фролов, М.В. Шастина КАФКИАНСКАЯ «РЕАЛЬНОСТЬ» В РОМАНЕ А. КОЛЛЕРИЧА «УБИЙЦЫ ПЕРСИКОВ»	190
• G.A. Frolov, M.V. Shastina KAFKAESQUE’S REALITY” IN THE NOVEL BY A. COLLERICH “THE KILLER OF PEACHES	190
• Г.В. Хадеева ВЗГЛЯД НА КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	192
• G.V. Khadeeva A GLIMPSE ON COMMUNICATIVE STRATEDIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION	192
• Д.Ф. Хуснетдинова АНГЛИЦИЗМЫ ВОКРУГ НАС	194
• D.F. Khusnetdinova ENGLISH BORROWINGS AMONG US	194
• М.Р. Шаймарданова, Г.Г. Тимченко АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАГМАТИКИ ПАРЕМИЙ	197
• M.R. Shaimardanova, G.G. Timchenko CURRENT PROBLEMS OF PRAGMATICS OF PAROEMIAS	197
• З.Ф. Шакирова КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	199
• Z.F. Shakirova COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH	199
• Е.М. Шастина ТВОРЧЕСТВО ЭЛИАСА КАНЕТТИ В РУССКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОГО СХОДСТВА РУССКОЙ И АВСТРИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУР	200
• E.M. Shastina THE WORK OF ELIAS CANETTI IN THE RUSSIAN PERSPECTIVE: ON TO THE PROBLEM OF TYPOLOGICAL SIMILARITY BETWEEN RUSSIAN AND AUSTRIAN LITERATURE	200
• Д.Б. Шебзухова	

ПОРЯДОК СЛЕДОВАНИЯ АДЪЮНКТОВ В МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ АТТРИБУТИВНЫХ КОМПЛЕКСАХ	203
• D.B. Shebzuhova	
THE WORD ORDER OF ADJUNCTS IN MULTI-ATTRIBUTIVE COMPLEXES	203
• С.В. Шеянова	
ОБРАЗ КНЯЗЯ КАК КОМПОНЕНТ ИСТОРИЧЕСКОГО ХРОНОТОПА В РОМАНЕ К. АБРАМОВА «ПУРГАЗ»	205
• S.V. Sheyanova	
THE IMAGE OF THE PRINCE AS A COMPONENT OF THE HISTORICAL CHRONOTOPE IN THE NOVEL «PURGAZ» BY K. ABRAMOV	205
• Р.Е. Шкилев	
КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	207
• R.E. Shkilev	
CULTURAL COMPONENT IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF TERMINOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND RUSSIAN LEGAL TERMINOLOGY)	207
• Н.С. Косова, В.Ю. Юганова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА И МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	208
• N.S. Kosova, V.Yu. Yuganova	
THE USE OF THE INTERNET AND MULTIMEDIA TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCES	208
• М.Г. Юсупова	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	210
• M.G. Yusupova	
DEVELOPMENT OF STUDENT CRITICAL THINKING AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	210
• М.Т. Юсупова	
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК: ОНОМАСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ	212
• M.T. Yusupova	
ON SOME FEATURES OF RUSSIAN AND TURKMEN FOLK TALES: THE ONOMASTIC POTENTIAL OF FOLKLORE TEXTS	212
• А.М. Яхина	
КАТЕГОРИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ: ДИСТИНКТИВНЫЙ И ДЕФИНИЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ	216
• A.M. Yakhina	
THE CATEGORY OF EVALUATION: DISTINCTIVE AND DEFINITIONAL ASPECTS	216
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	218
	235



Казанский
федеральный
университет

Елабужский ИНСТИТУТ

г. Елабуга, ул. Казанская, 89

Тел. +7 (85557) 7-55-62. E-mail: elabuga@kpfu.ru

 /Elabuga_edu  /ElabugaEdu



kpfu.ru/elabuga

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Под редакцией В.М. Панфиловой

Редакционная коллегия: Шастина Е. М., Сибгатулина А.А., Борисов А. М., Поспелова Н.В., Гизатуллина А.В.,
Морозова О.А., Дулалаева И.Ю., Файзуллина О.Р., Яхина А.М.

Верстка и дизайн – Нутфуллин Ренат Радиевич

Подписано к публикации 15.11.2017. Гарнитура Times. Заказ № 470

Издательство Елабужского института КФУ 423604, г. Елабуга, ул. Казанская, 89