

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

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

Материалы Международной  
научно-практической конференции,  
посвященной 50-летию факультета  
иностранных языков ЕИ К(П)ФУ  
(23 октября 2015 г.)

УДК 80 + 372.881.1  
ББК 80 + 74.261.7  
С 56

*Печатается по решению редакционно-издательского  
совета Елабужского института Казанского  
федерального университета  
Протокол № 3 от 26 ноября 2015 г.*

ISBN 978-5-9905978-2-2

**Редакционная коллегия:**

д. филол. н., профессор Е.М. Шастина  
к.пед.н. А.В. Гизатуллина  
к.филол.н. М.С. Ачаева  
к.филол.н. А.Н. Тарасова  
к.филол.н. Р.Е. Шкилев  
Л.А. Ахметова  
Р.И. Галимуллина  
Ж.И. Романова  
Л.В. Трофимова  
М.Р. Шаймарданова

**Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики:** Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков ЕИ К(П) ФУ (23 октября 2015 г.): Сборник научных трудов. – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. – 276 с.

ISBN 978-5-9905978-2-2

*Настоящий сборник включает статьи по литературоведению, лингвистике и методике преподавания языков преподавателей, молодых ученых, студентов Елабужского института Казанского федерального университета и участников конференции–представителей различных вузов Российской Федерации и зарубежья: Германии, Соединенных Штатов Америки, Китая, Украины, Ирландии, Литвы и Японии.*

*Статьи представлены преимущественно в авторской редакции.*

© Коллектив авторов, 2015 г.

© Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2015 г.

© Евсина Е.А. Дизайн и верстка, 2015 г.

**LEHRAMTSAUSBILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN UNTER  
BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG  
PERSONENBEZOGENER FACHRICHTUNGEN**

---

In der Berufsbildungsforschung rücken gegenwärtig zwei Fragen in den Mittelpunkt: Thematisiert werden zum einen Desiderate der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Lehramtsausbildung, die mit den im Zuge der Bologna-Reform eingeführten gestuften Bachelor-/Master-Studiengängen tiefgreifende strukturelle und curriculare Veränderungen mit neuen Herausforderungen an Kompetenzen des Lehrpersonals erfahren hat. Zum anderen werden die akuten Bedarfe an Lehrpersonal in den sogenannten Mangelfächern in den gewerblich-technischen und personenbezogenen Fachrichtungen an Berufsschulen problematisiert, wobei insbesondere die durch den demografischen Wandel entstandenen wachsenden Bedarfe des Lehrpersonals für die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege neue Entwicklungs- und Forschungsbedarfe erzeugen. Diese in der berufspädagogischen Professionsforschung äußerst zögerlich in den Blick geratene Perspektive der Professionalisierung personenbezogener Fachrichtungen wird im Folgenden fokussiert. Dazu werden der Entwicklungsstand personenbezogener Fachrichtungen an Universitäten in Deutschland sowie Anforderungen an Kompetenz und Professionalisierung in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen dargestellt.

**Standorte und Entwicklungsstand**

Die Systematisierung der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2007 sieht von insgesamt 16 beruflichen Fachrichtungen in der beruflichen Lehrerausbildung vier personenbezogene Fachrichtungen vor: Gesundheit und Körperpflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik sowie Pflege. Im Unterschied zu den historisch etablierten Strukturen der akademischen Ausbildung von Diplom-Handelslehrer/-innen seit den 1930er Jahren und der mehr als 60jährigen Tradition der akademischen Gewerbelehrausbildung mit der vorwiegenden Orientierung am dualen System der beruflichen Bildung, haben sich akademische Lehramtsstudiengänge für personenbezogene Fachrichtungen mit vornehmlichem Bezug zum Schulberufssystem historisch relativ spät konstituiert. Nachdem Studiengänge der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften seit den 1960er eingerichtet wurden, folgten seit den 1970er Jahren Einrichtungen im Bereich Sozialpädagogik und erst seit den 1990er Jahren im Bereich Gesundheit und Pflege.

Nach einer aktuellen Analyse der beruflichen Fachrichtungen in der Lehramtsausbildung an Universitäten in Deutschland existieren gegenwärtig ca. 15 universitäre Standorte für personenbezogene Fachrichtungen mit ungefähr 23 Studiengangangeboten, wovon drei Standorte als kooperative Modelle zwischen Universität und Fachhochschule angelegt sind. Im Vergleich zu rund 45 Standorten der Lehramtsstudiengänge für gewerblich-technische Fachrichtungen sowie Fachrichtungen der Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung und insbesondere mit Blick auf die großen Ausbildungsbedarfe auf fachberuflicher Ebene in knapp 90 personenbezogenen Berufen sind die personenbezogenen Fachrichtungen zum einen noch weit unterrepräsentiert. Zum anderen existieren aufgrund der historisch bedingten „Semi-Professionalität“ in per-

sonenbezogenen Berufsdomänen erhebliche Professionsbedarfe. Beispielsweise stellt die im Zuge der Bologna-Reform erzeugte Uneinheitlichkeit der Studiengänge ein Professionshindernis hinsichtlich der personellen und forschungsstrategischen Verortung personenbezogener Fachrichtungen im Gefüge des akademischen Fächerkanons dar. Es besteht Entwicklungsbedarf hinsichtlich der bundeseinheitlichen Homogenisierung von Studienprofilen und Benennungen.

Entscheidend für die Weiterentwicklung von Professionskonzepten ist es zudem, neue pädagogisch-didaktische Konzepte und Hochschulcurricula empirisch gestützt und wissensbasiert zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der komplexer werdenden beruflichen Qualifikationsanforderungen, die hohe fachliche Spezialisierungen wie auch fachübergreifende Kompetenzen an Nahtstellen verwandter Berufsprofile umfassen, können analog zum Konzept von „Berufsfamilien“ auch fachrichtungsübergreifende Studiengangprofile entwickelt werden, die auf der Bachelorebene primärqualifizierende generalistische Curricula vorsehen und in Masterstudiengängen oder berufsbegleitenden Studiengängen fachwissenschaftliche Spezialisierungen mit Blick auf spezifische Aufgaben der späteren Tätigkeitsfelder vornehmen. Diese Strategie der gleichzeitigen Generalisierung und Spezialisierung ermöglicht eine bessere Verschränkung von beruflicher und akademischer Ausbildung sowie eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit bzw. Anerkennung von Kompetenzen und Studiengangsegmenten der beruflichen Fachrichtungen. Zugleich können die im Zuge des lebenslangen Lernens bedeutsamer werden Konzepte der wissenschaftlichen Weiterbildung gestärkt werden.

### **Anforderungen an Kompetenz und Professionalisierung**

Neben strukturellen Erfordernissen bestehen erhebliche Desiderate hinsichtlich der Weiterentwicklung fachdidaktischer Forschungen sowie Forschungen zur Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. Für personenbezogene Fachrichtungen sind Wissensformen und Handlungskompetenzen erforderlich, die einen hohen Grad an ganzheitlichem Allgemeinwissen, differenziertem Fachwissen sowie Inter- und Transdisziplinarität aufweisen. Um Schüler/-innen angemessen auf die für personenbezogene Berufe spezifischen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten, sind Studierende umfassend mit bildungswissenschaftlich-diagnostischen, curricular-gestaltenden und methodisch-didaktischen Kompetenzen auszustatten. Relevant für personenbezogene Bereiche sind methodisch-didaktische Ansätze zur Gestaltung einer ganzheitlichen Förderung, die biografisch erworbenes Erfahrungswissen sowie selbst-reflexive, moralisch-ethische und kommunikative Kompetenzen in professionelles Handeln einbezieht. Auszugestalten sind didaktisch-curriculare Konzepte, die sowohl die in personenbezogenen Berufsfeldern unverzichtbaren kommunikativen, interaktionalen und sozialen Kompetenzen einer „Arbeit am Menschen“ und Fähigkeiten zur Bewältigung der Arbeit in „Ungewissheitsstrukturen“ berücksichtigen wie als Professionskonzepte im Spannungsfeld von Fürsorge und Rationalität verorten.

Studierende benötigen ein vielfältiges methodisches Handlungsrepertoire, das der Heterogenität der Zielgruppen im berufsschulischen Unterricht gerecht werden kann. Hierzu gehören Kenntnisse der Fallarbeit im Umgang mit risikobehafteten biografischen Statuspassagen und benachteiligten Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Problemlagen des Übergangssystems bestehen neue Anforderungen an das Lehrpersonal, im Unterricht sowohl inklusive Konzepte anzuwenden als auch Berufswahl und Berufsorientierungsprozesse zu unterstützen. Auf diese Perspektive zielt

ein Pilotprojekt zur Förderung von Kompetenzen für geschlechtersensible Berufsorientierung, das unter dem Titel „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?!“ (ToLe) im Zuge der Durchführung von Schulpraktika in der Didaktik der Arbeitslehre sowie der beruflichen und betrieblichen Bildung an der Professur Berufspädagogik / Arbeitslehre der JLU durchgeführt wird.

Zur spezifischen Förderung Jugendlicher sind Kenntnisse zu Früherkennung und Diagnostik systematisch zusammen zu führen und mit Kenntnissen zum gesellschaftlichen Wandel, zu spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu Fördermöglichkeiten und rechtlichen Rahmenbedingungen zu verbinden. Curricular zu verankern sind Kooperations- und Kommunikationskompetenzen, die den Aufbau von Netzwerken in der transdisziplinären Zusammenarbeit des pädagogischen Personals in der Bildungspraxis stärken. Kompetenzentwicklung und Professionalität des pädagogischen Personals zeichnen sich somit in entscheidender Weise dadurch aus, dass sie dazu befähigen, gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und bildungswissenschaftlich zu reflektieren, die damit veränderten psychosozialen Motivlagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation zu erkennen und darauf bezogen angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren. Die Weiterentwicklung und nachhaltige Implementierung der beruflichen Lehramtsausbildung im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses bedarf weiterer berufsbildungswissenschaftlicher Forschungen sowie grundlegender hochschulpolitischer Reformen.

## Hope Johnson

### A DESCRIPTIVIST DEFENSE OF MODERN POP MUSIC

---

#### Abstract

Prescriptivists have long feared the degradation of the English language and express the desire to preserve the language. Therefore, so-called “bad” grammar in pop music is often decried as inappropriate. Because of the indoctrination of “correct grammar,” many people wonder how they should react to “bad” grammar in popular music. This paper examines four modern pop songs’ grammatical “gaffes,” and analyzes them through the descriptive lens of linguistic change, dialectal equality, appropriateness of register, and poetic license to support the thesis that “bad” grammar in modern pop music is not contributing to the degradation of the language, but rather reflects age-old linguistic norms.

#### Introduction

It is not difficult for the average university student to turn on his car radio and realize that the lyrics of the latest pop singers do not align with the type of speech prescribed by his professors. The difference is obvious; however, many college students find it difficult to discern how to react to the so-called “bad” grammar that permeates their favorite songs. Should they be annoyed at the use of “bad” grammar? Should they be fearful that the English language is degrading? It is hard to decide, for this annoyance and fear is a plague that has been consistently promoted by the self-identified elite. Many prescriptivists decry the use of “bad” grammar, the forms that deviate from the official standard, in any form of media, including pop music. This lack of proper usage,

they argue, reflects the degradation of the English language. Martha Brockenbrough, the founder of National Grammar Day and of the Society for the Promotion of Good Grammar, seems to think that this fear is valid. She writes in a passionate call to arms:

It is time for those of us who love and respect our language to take it back. Clear, grammatical communication is society's foundation. It helps us understand and be understood. If we let that bedrock crumble from neglect, or if we actively chip away at it in a misguided fit of anti-intellectualism, then we run the risk of watching the world around us collapse [2, p. 3-4].

Is Brockenbrough correct? Do the grammatical gaffes in our popular music have the potential to make the linguistic world of the English language collapse? To the current generation's relief, the answer is a resounding "no!" In reality, the "bad" grammar in pop songs does not contribute to the so-called degradation of the English language for four reasons that will be explored in this paper. For one, language change is inevitable (Crystal, 2006). English is bound to change, but this change does not imply degradation. Secondly, a dialect that deviates from the standard is not worse than the standard. Rather than thinking of dialects as substandard, they should instead be thought of as nonstandard. Thirdly, it is normal to have a colloquial speech that deviates from the written standard; this has been a consistent phenomenon throughout the history of English. Finally, lyricists have a certain amount of poetic license, and for this reason, their grammatical "gaffes" do not deserve the same amount of scrutiny as grammatical mistakes in academic writing.

### **A Response to Prescriptivism**

Prescriptivism in language is certainly not unique to the Modern English period, as even Aelfric the Grammarian, an author and Bible translator in the early eleventh century, indicates that importance was placed upon the "correct usage" of English (Crystal, 2006). However, it was in the eighteenth century when prescriptivism hit the English language full force, not necessarily guided by the way people spoke, but by the linguistic "fads" of the century (Pinker, 1994). Prescriptivists hold to their cause with perseverance and vigor, yet their undying loyalty to never splitting an infinitive or ending a sentence with a preposition goes largely unheeded by the majority of the population. Prescriptivism generally does not work; Coulmas (2005) notes that in 2003, the Russian Duma outlawed any use of unnecessary foreign words from publications (p. 185), yet English verbs continue to invade the Russian tongue. The decrees of perhaps the most well-known promoter of prescriptivism, the Académie Française, are largely ignored by the French populace (Pinker, 1994). According to prescriptivists of English grammar, the language has been degrading for the past three hundred years. If English has indeed been degrading for centuries, then it would not be surprising if the language had been simplified to an unrespected tongue on the world stage. However, in clear contrast to the prescriptivists' predictions, English is now the language of trade and business, respected by the majority of countries for its prestige in the world.

Still, prescriptivists attack the use of any deviating form in writing, speech, and even the art forms of poetry and lyric writing. Brockenbrough continues her dramatic treatise against deviating forms by exposing the supposed "danger" of pop lyrics:

The danger, grammatically speaking, occurs when an earworm infected with bad grammar dwells not just in your ear, but in your mind. For even a seasoned speaker, it could blunt your ability to know the difference between good grammar and bad. And for vulnerable teens still struggling to use "I" and "me" correctly, it could deafen their

ears to the difference between correct and incorrect speech [2, p. 5].

The language Brockenbrough uses of “danger” and “vulnerability” to linguistic infection does not accurately reflect the role of pop music in American society. The following analysis of four popular songs will counter Brockenbrough’s claims in an attempt to remove the unnecessary shame from those who feel a twinge of guilt when they sing along to the radio.

### **The Inevitability of Language Change**

It is not surprising that due to the vice grip of prescriptivists on the minds of educated Americans that there exist many websites solely dedicated to finding and decrying grammar errors in modern pop music. On one such site, a commenter smugly stomps on Gwen Stefani’s «Rich Girl,» which includes the lyric “If I was a rich girl.” According to this prescriptivist, Gwen should have noted that, by merit of the fact that she wanted to express the subjunctive mood, the line should have been worded “if I were a rich girl” (“Am I Right: Making Fun of Music, One Song at a Time”). What this prescriptivist did not account for was the natural phenomenon of language change. Prescriptivists are often preservationists, dreading that change equals deterioration. But English has consistently changed throughout the centuries and has never deteriorated to the monosyllabic barbaric grunts that they fear. William Caxton, inventor of the printing press, attested to the naturalness of the phenomenon in the Middle English period, saying, “certainly it is harde to playse every man, by cause of dyversite and change of language” [2, p. 68].

The case of Gwen Stefani’s omission of the subjunctive merely reflects a change that English is currently undergoing. Studer (2001-2012) explains that the subjunctive mood is phasing out of English. Why has this happened? He elucidates, writing that “today very few English verbs conjugate differently in the subjunctive mood than they do in the indicative mood. Thus English speakers are largely unaware of any distinction in mood at all” (Studer, 2001-2012). Although it is still used, it carries a formal flavor, and it “sound[s] increasingly archaic” (Studer, 2001-2012). Therefore, Stefani’s non-use of the subjunctive in the arguably informal tone of the song is completely appropriate. Language change is a natural aspect of any society, and many prescriptivists might actually cringe if they fully realized the implications of the preservation for which they seem to long. Those who desire to preserve the language, who believe that “we must fight to preserve the tongue that Shakespeare spoke” (Crystal, 2006, p. ix), might change their minds if they realized that the language of Shakespeare actually probably did not sound much different than the Beverly Hillbillies’ Jed Clampett (Studer, 2001-2012).

### **Exploring Dialectal Diversity**

Another counterargument to the prescriptivist agenda is the assertion that dialects that deviate from the standard are nonstandard, but in no way substandard. On the same website that roasted Gwen Stefani’s grammar was a similar scorning of Ke\$ha’s “We R Who We R.” The commenter notes that her lyrics show lack of subject verb agreement as well as complete verb omission: “And yes of course we does/We running this town just like a club” (“Am I Right: Making Fun of Music, One Song at a Time,” 2000-2012). However, a descriptivist would argue that Ke\$ha’s lyrics merely reflect a non-standard dialect and should not be shunned. Although Ke\$ha is not ethnically African American, she seems to adopt some facets of the African American Vernacular dialect. Pinker asserts that not only is this dialect not substandard, but that “Black English Vernacular is uncontroversially a language with its own systematic grammar” (Pinker, 1994).

Walt Wolfram meticulously documented this unique grammar, and it was found that many of its aspects show similarities to Ke\$ha's lyrics. First, a lack of subject verb agreement is normative in African American Vernacular English (Wolfram). Therefore, if viewed through the lens of African American Vernacular English, Ke\$ha's use of "of course we does" is grammatically acceptable. Secondly, copula/auxiliary absence is a grammatical pattern in many varieties of this dialect, making her use of "we running this town" grammatical (Wolfram).

In this case, the use of dialect brings authenticity and flavor to lyrics. Ke\$ha likely chose this dialect over the standard dialect because of the power that speech can have on a song's identity. This deviance is not necessarily a negative phenomenon; even the poet Gwendolyn Brooks chose to use the African American dialect in her poem "We Real Cool," using such phrases as "he my brother," and "she talented" to give the poem a defined identity that authentically represents the culture she is trying to reflect (Taylor, 2011).

Unfortunately, there is a clear link between class and dialect, as there is a correlation between deviation from the standard and lower class (Coulmas, 2005). Even as early as the fourteenth century, Chaucer depicted the upper and lower class ridiculing each other's speech, a situation not very different than the dialectical name-calling in which we participate today (Crystal, 2006). Coulmas explains that today there exist two distinct camps concerning dialects: the prescriptivist "Henry Higgins and Eliza Doolittle Approach," whereby people should be taught to speak without accents, or the descriptivist approach, that people should instead be taught to think about dialects in a different manner, that is, that all should be accepted without discrimination. Unfortunately, the latter approach seems to be a utopian ideal in the midst of a stringently standardized society.

### **The Sociolinguistic Importance of Registers**

Prescriptivists apparently could not abstain from commenting on Fergie's use of "their" in her song "Big Girls Don't Cry." The smug condescension consisted of the person correcting "their" in Fergie's line "I'm gonna miss you like a child misses their blanket," as the antecedent, "child," is singular ("Am I Right: Making Fun of Music, One Song at a Time" (2000-2012). This seems to be a valid point at first, as this is often cited as the cardinal sin of grammar by high school teachers and college professors, but in fact, Fergie's use of "their" is completely appropriate from a descriptivist point of view because it reflects everyday speech. Coulmas (2005) defines "register" as "a speech form considered appropriate to a situation," (p. 235) and he says that "speakers adjust their speech behavior to a particular social circumstance" (p. 18). This is exactly what Fergie is doing, appropriately utilizing the tool of register variation. Crystal (2006) asserts that the standard is not always the appropriate register for every situation; if one goes to play with children on a playground, he will be laughed at in the same way that someone speaking with an extremely informal register would be if she were the President's press secretary. Pinker (1994) affirms that variance in register does not reflect grammatical competence, writing that:

there is no contradiction, after all, in saying that every normal person can speak grammatically (in the sense of systematically) and ungrammatically (in the sense of nonprescriptively), just as there is no contradiction in saying that a taxi obeys the laws of physics but breaks the laws of Massachusetts.

Rules that define the standard can be broken and still be grammatical utterances;



it is clarity that is the goal (Taylor, 2011). Taylor (2011) states that “the grammar we use in our poetry and prose ought to resemble, at least to some extent, the way we really express ourselves. Not the way an anonymous guru thinks we should” (p.17). In everyday English, speakers express themselves using “their” as a generic third person plural as well as singular pronoun. In fact, “they,” “them” and “their” has been used in such a way since the 14<sup>th</sup> century, being found in the writings of such famous authors as William Shakespeare, Geoffrey Chaucer, Charles Dickens, and Jane Austen (“Jane Austen and other famous writers violate what everyone learned in their English class”). Therefore, Fergie’s use of “their” is appropriate because she is utilizing an informal register in order to reflect everyday speech.

### **Grammar and Poetic License**

The final song to be analyzed will deal with the notion of poetic license. Martha Brockenbrough (2008) chastises Justin Timberlake for the line “when you cheated girl/ my heart bled girl,” because of the invention of a past tense form that would complete the rhyme (p. 7). Brockenbrough believes that the rules of grammar should be followed in every situation; however, the Timberlake example is actually very close to what William Shakespeare often did to complete a rhyme. Shakespeare coined words to make them fit into the iambic pentameter that he is so famous for using; one time he wanted to use the word “vast” in a poem, but the rhythm was off, so he created the word “vasty” (Crystal, 2006). This was not an isolated event; he also coined “plumpy,” “brisky” and “steepy,” probably for the same reason (Crystal, 2006).

It is doubtful that Brockenbrough would chastise Shakespeare for his bending of the rules, but she has no problem picking apart a lyric that was clearly an artistic choice. Poets and lyricists’ primary goal is often not grammatical correctness, but the rhyme and rhythm of the work; therefore they should not be attacked for using language to that advantage. The goal of the speaker should determine the register used; in this case, Timberlake counted the rhyme more important than grammatical correctness, and although this would not be acceptable in the register of academic-speak, in this song, it should not necessarily be scorned. Studer (2001-2012) agrees with this viewpoint, arguing:

Sometimes “bad” grammar is used for the sake of the “poetry” or the flow of the language; sometimes it simply sounds better, especially when you consider the special metrical and inflective requirements of song lyrics. That is, what wording fits the rhythm and melody best?

It is common for poets and artists to be attacked by prescriptivists; even the beloved poet Emily Dickinson was mocked for her practice of making verbs into nouns in her poetry (Taylor, 2011). A descriptivist response to Shakespeare, Dickinson, and yes, even Justin Timberlake, would be to assent to the poetic license they had and have as playwrights, poets, and lyricists.

### **Conclusion**

After a close analysis of four pop songs, it is the hope that those who wonder how they should react to grammatical “gaffes” in modern popular music, whether they are students, professors, or teachers, can now rest assured that what was once a guilty pleasure can now be embraced wholeheartedly as one of the many colorful facets of the English language. There is a need for a standard in the academic realm, but not in the sphere of pop music. Prescriptivists have been worried since the seventeenth century that the language was “deteriorating,” (Crystal, 2006), yet the above explanations show

that language change is not a negative phenomenon and that dialect, register, and poetic license are all valid ingredients in the lyricists' art. As Crystal (2006) says, "so, when an 18th century grammarian (or a modern language pedant) says that *we was robbed* is 'bad English, and that's all there is to it,' a student of modern linguistics would hotly disagree. It is simply non-standard English, perfectly 'good' in its own context (p. 101)." Grammar teachers can rest assured that their jobs are still worthwhile, and students should still attend to standard grammatical conventions when writing academic papers. However, the research shows that there is a time and place for every register, and the goals of pop music are best attained through a more informal register. In conclusion, the use of "bad" grammar in modern pop music does not reflect or contribute to the degradation of the English tongue; rather, it reflects the age old linguistic principles of language change, variations in dialect and register, and artistic license.

### References

1. "Am I Right: Making Fun of Music, One Song at a Time." Retrieved from <http://www.amiright.com/names/bad-grammar/>
2. Brockenbrough, Martha (2008). *Things That Make Us [Sic]*. New York: St. Martin's Press.
3. Coulmas, Florian (2005). *Sociolinguistics: The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Crystal, David (2006). *The Fight for English: How Language Pundits Ate, Shot, and Left*. New York: Oxford University Press.
5. "Jane Austen and other famous authors violate what everyone learned in their English class." Retrieved from <http://www.crossmyt.com/hc/linghebr/aust-heir.html>
6. Pinker, Stephen (1994). "Grammar Puss." In *The Language Instinct*. Retrieved from [http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/media/1994\\_01\\_24\\_thenewrepublic.html](http://pinker.wjh.harvard.edu/articles/media/1994_01_24_thenewrepublic.html)
7. Studer, Wayne, PhD (2001-2012). "A Surprising Grammatical Controversy." Commentary: Interpretations and Analyses of every song written or performed by Pet Shop Boys Chris Lowe and Neil Tennant. Retrieved from <http://www.geowayne.com/newDesign/introspective/ifiwasyou.htm>
8. Taylor, M. L. (2011). Avoid the pitfalls of poetic license: You can flout the rules of grammar — but only to a degree, or you'll lose readers. *Writer*, 124(6), 17-18.
9. Wolfram, Walt. "The grammar of urban African American Vernacular English." Retrieved from [http://www.personal.umich.edu/~mdover/website/Social%20Welfare%20Policy%20Main%20Folder/Professional%20Writing%20for%20Policy%20Practice/checklistPDF-Urban\\_AAE.pdf](http://www.personal.umich.edu/~mdover/website/Social%20Welfare%20Policy%20Main%20Folder/Professional%20Writing%20for%20Policy%20Practice/checklistPDF-Urban_AAE.pdf)

## Oksana Willis, Ph.D.

Faculty of Arts and Sciences, Department of Slavic Languages and Literatures Harvard University,  
Cambridge, Massachusetts

### IBOOK MY TICKET TO TARGET LANGUAGE COUNTRY

---

In my paper, I will discuss the benefits of using iBook Author in a language course, whose main content is based on “timeless” authentic materials, such as literature, art, and cinema. I will also give some practical tips on how to build an iBook. In the very beginning of DLI Basic Language courses, when students’ opportunity to visit the country, whose language they study, is in the distant future, students can “book” their ticket to language and culture immersion with the iBook instead. As a digital textbook platform, iBooks Author allows teachers to enhance the students’ learning experience and increase their motivation. By offering interactive maps, expandable images, embedded videos, presentations, and articles on cultural topics, the platform can take students on an incredible virtual tour of the Target Language World. For the language teacher, iBooks Author offers a wide range of possibilities for course management and assessment of student progress. By widening avenues for course individualization, iBooks Author can foster student autonomy, facilitate differentiating instruction, and support independent study.

Proficiency-oriented language instruction is based on comprehensive introduction to the culture of the target language country. Higher levels of proficiency can only be achieved through increased sociocultural competence that allows the learner to pick up the full range of stylistic, emotional and cognitive nuances of a text. These nuances very often originate from a set of well-known literary texts written in the target language. Various references to these texts don’t require additional explanation to the educated native speaker, because of the semantic density these texts referenced by journalists, politicians and everyday people in their professional and mundane discourses. An important task of the teacher is to support and facilitate the students’ exploration of connections between the target language culture and linguistic forms.

The role of literature, therefore, plays a key role in the foreign language classroom as explained by Roger Shattuck: “There exists only one form of language which provides full linguistic challenge, which incorporates a mature emotional and intellectual apprehension of the world and of ourselves, and full understanding of which demands a disciplined critical approach in the original tongue. The only structure of words which can begin to offer an adult the excitement and mental discipline of rudimentary verbal expression for a child is literature. It does not merely give information about language and about culture. It is itself the ultimate embodiment of those two human achievements in a single entity.”<sup>1</sup>

Studying works of literature requires time for independent preparation. Support of in-depth out-of-class cultural studies can be provided through the “flipped classroom” model, which requires the student to go through a number of learning activities prior to attending a lesson.<sup>2</sup> An interactive digital platform, such as iBook Author, can help the learner to more easily navigate through literary texts.

---

1 Roger Shattuck The Role of Literature I Foreign Language Instruction in French Review, Vol. 31. No. 5, Apr., 1958. <http://www.jstor.org/stable/383247>

2 Tina Rosenberg, Turning Education Upside Down, The New York Times October 9, 2013 [http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/09/turning-education-upside-down/?\\_php=true&\\_type=blogs&\\_r=0](http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/09/turning-education-upside-down/?_php=true&_type=blogs&_r=0)

Designed for independent study, iBook literature lessons require a strong methodological foundation, and should follow the general principals the foreign language instruction. The process of creating the iBook should begin with a detailed plan of scaffolding activities, pictures, and assessment tools that can be set on a big board. This first step is imperative because the current version of iBook has a major flaw: it doesn't allow users to rearrange the pages. Adding or withdrawing pages might require the user to r-build the book from the point of change.

iBook Author offers several portrait and landscape, or landscape-only oriented templates with pre-selected fonts and designated space for text and pictures. During the template selection process, it is important to visualize how the iBook will appear on iPad (where the book will be viewed by the learners, and all interactive features of the iBook become activated). From the title page, the users have an option to include an introductory video and build a glossary, which allows the opportunity to list selected words with their definitions, insert pictures, and link synonyms together.

As a rule, templates offer three types of pages: Chapter – with a text box for the title and designated space for the picture, Section – that gives on option to present an outline or plan of the section, and Pages.

The interactive features of iBook are called widgets. iBook comes with a set of free widgets that can be used for playing audio, demonstrating video, providing comments and descriptions for a picture, inserting Keynote presentations (the Mac version of PowerPoint must be purchased separately), and more. Additionally, there are some websites (such as Bookry.com and Bookwidgets.com) that offer wide variety of widgets for the iBook. There are also a number of fun activities, such as flashcards, memory games, and quizzes, as well as tools for assessment: surveys and tests, flashcards, memory games. Some widgets give a pedagogically sound option to imbed the video into the iBook, and minimize opportunities to seek the information from the Internet.

Besides the widgets, there are some other less flashy but helpful interactive features. For example, clicking on a word while viewing the text on iPad gives the options to make a *note* – highlight the word or underline it for the record, *copy* the word, *search* in the iBook glossary, or find the *definition* of the word in an online dictionary. It is also possible to bookmark pages.

In order to share an iBook lesson with the students, the teacher must connect her/his laptop with the student's iPad and click on the option "Preview" (note: the students' iPad will need to have iTunes version 11.1 downloaded and the iBook application open). The new iBook will be stored in the iBook Author library. The option "Publish" will allow the teacher to make their iBook available for purchase through iTunes. In order to be published, the iBook needs to be vetted for copyright law compliance and authenticity. Once the book is submitted to be published on iTunes, the author can never use the content of the iBook on any other media. The teachers have an option to share their iBook in PDF format as well. But all interactive features will be lost in this format.

In its current version, iBook does not support the Cyrillic alphabet. Beware that Cyrillic content, which appears perfectly fine on the laptop, will be partially lost on the iPad. There is an indication that Apple is aware of this software flaw, and is currently working to fix it. There is also another defect that might upset some scholars and instructors: iBook author does not support footnotes or endnotes.

Building an iBook is a labor intensive project that requires strong expertise in foreign language methodology and education technology. This is another reason why the

content of iBook should be “timeless,” based not on news articles that will become obsolete one day, but on immortal works of literature, cinema and art.

**N.V. Pospelova**

Yelabuga’s Institute Kazan (Volga region) Federal University

**Sheamus Coll**

Academic director of Cambridge school in Kazan

**ETHNO-CULTURAL CHARACTERISTICS OF THE IRISH  
LANGUAGE PERSONALITY: THE EXAMPLE OF MARIANNE  
MOORE’S POEM «SPENCER’S IRELAND»**

---

Ireland, an amazing nation that has experienced many bloody wars, to this day, has not lost its individuality, keeping a layer of traditional cultural elements. Among the most famous Irish holidays in this paper it is necessary to note the following: La Caille or La Bliana Nua; Imbolc/Day of Saint Bridget; La Fheile Padraig; La Lunasa; La Mabone; Oiche Samhna; La Nollag. In addition to the above-known Irish holidays, other less well-known Irish holidays (peasant holidays), should be noted, La an Lucht Oibre, La Saoire i mi Mheitheamh, La Saoire i mi Lunasa, La Saoire i mi Dheireadh Fomhair, as well as La Fheile Stiofain or La an Dreoilin. Traditional Irish dishes and drinks include, barmbrack, Beamish stout, Black and Tan, carrageen moss, Irish mist, coddle, goody, skirts and kidneys.

Potatoes became the staple part of the Irish diet, especially for the poor, from the XVIII century. One Irish saying expresses the following: Boxy on the griddle, Boxy in the pan, If you cannot make boxy You’ll never get your pen.

Ireland also boasts their national sports: hurling, Gaelic football. The climate in Ireland (the ancient name is Hibernia; Eire, Erin – a poetic name) is always wet and humid, so both men and women here have long worn woolen cloaks (brett), which are fastened on the shoulder or the chest by a brooch “tara.” The form, pattern, and the very name of the brooch is an ancient Irish national symbol. A mother gave her daughter a new brett on her wedding day, then it was cherished for special occasions. The intricate, complex Celtic designs often slip into complex shapes of national Irish dances such as the jig, the reel, hornpipe, and others.

The Irish are a truly mysterious people, on the one hand – redheaded beer lovers and traditional Irish step and on the other hand – a nation who still have not exchanged books on television. The Irish at heart still consider themselves independent Celts, being in a state between native culture and the culture of England and America.

The area in which the Irish have made the most important cultural contribution, of course is literature. Irish literature – it is the third oldest literature in Europe. Its ancestor is considered to be St. Patrick. Ireland boasts such names as George Bernard Shaw, William Butler Yeats, Oscar Wilde, Samuel Beckett, James Joyce etc.

The purpose of this article is to determine the national invariant part of the structure of the Irish language personality, the description of ethnocultural characteristics of the Irish language personality (hereafter ILP). Each linguistic identity (hereafter LP) is

unique, has its own «knowledge» of the language and the peculiarities of its use. There is no linguistic personality in general, it is always national, it always belongs to a particular lingvocultural community.

LP has a culturally conditioned mentality, a world view and value system because through language the person gets an idea of the world and society, from which he came - its culture. It always adheres to certain standards of behavior and communication [2, p. 159].

The term «LP» belongs Y.N. Karaulov. According to Y.N. Karaulov LP appears as a «multi-layered and multi-component set of language abilities, skills, readiness to implement the speech acts in different degrees of difficulty, acts that are classified by the types of speech activities (listening, speaking, reading and writing) and at the level of language, that is, phonetics, grammar and lexics .... « [7, p. 29].

Under the «LP» can be understood as something embodied primarily in lexical system a basic national cultural prototype of a bear of a certain language, a kind of «semantic identikit» compiled on the basis of worldviews, value priorities and behavioral responses reflected in the dictionary – the dictionary personality, etnosemantic [4, 6].

With the concept of «LP», a projection is formed in the area of linguistics with an appropriate interdisciplinary term, in the sense that we break the philosophical, sociological and psychological perspectives on a socially significant set of physical and intellectual property rights, - the quality of its constituent is certain. First of all, under LP we mean a person like a native speaker, taken from its ability to speech activity [3], i.e, complex of psychophysical properties of the individual, allowing him to make and receive voice work – in essence Speech Personality.

“LP” is understood as a set of features of verbal behavior of the person using the language as a means of communication, – the identity of communicative [9].

LP is an abstraction of all results speechmental activity communicants in certain discursive conditions; cognitive-discursive invariant implemented in the discourse of some set of options differing nominative and discursive strategies [5, p.314]. Speaking about nominative strategies we have in mind a variety of ways of verbalization data from extra-linguistic reality, which has language, and the language is one of the technology information coding of a particular linguistic culture. Under the discursive strategy implies the choice of generating statements, applied to the text. In this article description of ILP is carried out on the example of M. Moore’s poem “Spencer Ireland.”[1]. The methods of research are semantization, lingual cultural interpretation.

Edmund Spenser, English poet of the 16th century, published the book «A view of the Present State of Ireland» (1595), which reflected on the peculiarities of the national character of the Irish. This book has become one of the sources of Moore’s poem with complex syllabic rhythm that puts a difficult task in front of translators.

In the opening lines of the poem, we pay attention to the author’s admiration for the beauty of Ireland.

‘has not altered; –a place as kind as it is green,  
the greenest place I’ve never seen’

Ireland – friendly, as are the Irish. They – not xenophobic: they inherent amazing friendliness, kindness, compassion and sociability.

Ireland is called the Emerald Island, evergreen (The Emerald Isle). The flag of Ireland is divided into three bands – green, white, orange. The green color symbolizes the Catholics, Protestants, and white – peace between them. The popular color as kilts and

dresses of women is green, because it symbolizes the flourishing nature of the island, and at the same time the three leaved clover (shamrock – the emblem of the patron saint of the Irish St. Patrick's Day). Red postage tables are repainted green. The traditional components of St. Patrick's Day parades in Ireland are in the traditional green clothes, the performance of folk dances "Ceili» (ceilidh), known movements and complex constructions, folk songs, dance competitions (feiseanna).

M. Moore, scooping her desired parts from different sources, considers in this poem a particular problem – the relationship between self-will and discipline.

«You're not free until you've been made captive by supreme belief » – she said. Next, Moore said that the best thing that can make the Irish, is giving them discipline and patience. As an example, the poet brings kamkov fabric of such density for fishing and dressing that it does not pass water.

«When large dainty fingers tremblingly divide the wings of the fly for mid-July with a needle and wrap it with peacock tail, or tie wool and buzzard's wing, their pride, like the enchanter's is in care, not madness. Concurring hands divide flax for damask that when bleached by Irish weather has the silvered chamois-leather water-tightness of a skin».

Then Moore continues if the Irish are going to persist, it is not better to him if the hero of their stories, Gerald, Earl Kildare, turn into something else. so neat and the hen of the heath and the linnet spinet-sweet-bespeak relentlessness? Then they are to me like enchanted Earl Gerald who changed himself into a stag, to a great green-eyed cat of the mountain. Discommodity makes them invisible; they've dis-appeared.

Gerald Fitzgerald, the Earl of Kildare was appointed Lord Protector of Ireland in the 15th century, he was known as a harsh ruler. The personality of Great Earl was fanned by Irish legends and myths. Thus, according to one of them, Gerald Fitzgerald had forbidden knowledge of black magic. In particular, he could change his appearance. His wife often asked him to show her his art, but Gerald did not agree. But one day he gave her her wish, and turned into a goldfinch. Suddenly a sparrow hawk flew into the window, grabbed goldfinch and flew away. The count has never been seen again. In the last lines the analysis of other problems naturally goes into the analysis of their own ones. «I'm Irish», – said the poet, and her ancestors were indeed Irish. The Irish say your trouble is their trouble and your joy their joy? I wish I could believe it; I am troubled, I'm dissatisfied, I'm Irish [1]. Conclusions. Language - Irish Gaelic, which incidentally. today very few people speak, as well as the history, mythology, tradition, beliefs: all defined the manners and outlook of the modern Irish nation.

#### **Literature**

1. American poetry in Russian translation XIX - XX century. Comp.S.B. Dzhibbinov – M.: Rainbow, 1983. – 672 p.
2. Belaya E.N. Theory and practice of intercultural communication. – M.: Forum, 2011. – 206 p.
3. Bogin G.I. Model of language personality in its relation to the species of the text: ADD. – L., 1984.
4. Vorkachev S.G. Indifference as ethnosemantic characteristics of the personality: experience of comparative paremiology // Questions of Linguistics, 1997. – 115 p.
5. Grishaeva L.I., Tsurikova L.V. Introduction to the theory of intercultural communication, Study Guide, 3rd edition, revised. M.: ACADEMIA. – 331 p.
6. Karasik V.I. Estimated motivation, status of the person and the dictionary

personality // Philology – Krasnodar: Philologica, 1994. – № 3. – P. 2–7.

7. Karaulov Y.N. Russian language and linguistic personality. – M.: Kom-Kniga, 2006. – 264 p.

8. Lyons Mary Ann. Church and Society in County Kildare. Maynooth History Studies Series. 1999. – P. 1470-1547.

9. Suchih S.A., Zelenskaya V.V. Representative essence of the personality in the communicative aspects of implementation. – Krasnodar, 1997. – 64 p.

## **M.G. Yusupova**

Baltasi secondary school (МБОУ «Балтасинская общеобразовательная школа»)

### **MY APPROACH TO TEACHING LANGUAGE**

---

According to the Federal State Educational Standard, a modern school should form a coherent system of universal knowledge and skills and should help students develop self-confidence and personal responsibility. The main task of the English language is to achieve communicative competence which is the ability and willingness to communicate with native speakers to develop interpersonal and intercultural relationships.

When teaching a foreign language the teacher should use the information that students have already acquired, their experience and knowledge. It is important to use not only common knowledge, but also knowledge gained from other subjects. For example, when students write compositions in English, they are turning to the experiences acquired from the lessons of Russian, native language and literature.

A teacher should show students how to learn a language on their own and teach other students. The role of the teacher depends on the chosen methods of work. An activity (brainstorming, independent information search, work in pairs, or estimation of the results by the learners) determines the role of the teacher at different stages of the lesson. A teacher is a leader of a process, who provides the learning environment, resources, and possibilities for independent learning. At the same time, the teacher is a provider of language and prompter.

Students bring a lot to the learning process. They all have their ideas, opinions, experience and judgment. All this is very important for them. Through the English classes they want to express themselves using the English language. First, students prepare the material for presentation, using their knowledge or getting it from the other sources. Second, the material is in some way passed on to other students in the class. Students gain valuable language practice using not only the material, but also making it [1, p. 7].

The goal of learner-oriented teaching is to inspire students to express their ideas in the language freely. In addition to their personal interests students bring with them their native language and culture [1, p. 8].

In addition, students get interested in the work of others. For example, if they wrote a list of words for the story for another group, they will care how these «author» words are used [1, p. 9].

The next important point is to have a mystery that is not solved before the end of the lesson. The students not only do not know how the lesson will be developed, they also do not know how their material will be used.

There are many exercises of learner-oriented teaching. I would like to share some of them from my personal experience.



When starting to teach a new group it is very important for the class to become acquainted. This is suitable for all levels. The teacher starts by telling some details about himself. Then he asks some of the students to tell about themselves such as name, hobby, birth place, family and favourite things. After a few students' stories the teacher asks questions: Whose sister's name is ...? Who's from ...? Whose hobby is...? And so on. This exercise is very useful and simple. First, it encourages everybody in the group to participate. Second, it gets the students to listen to each other, because if they don't pay attention they will not be able to give a correct answer. Third, this exercise helps the teacher remember the students' names.

The second exercise is called "go fishing". Students are given a sheet of paper and asked to write a word, name or phrase according to certain categories such as sports, nouns, adjectives, famous people or food. Then the students are asked to tear strips with these words (it's convenient if strips are cut beforehand) and to give them to the teacher. The teacher mixes them up and gives them back to the students. A starter phrase is given by the teacher. For example: My first childhood memory was.... One of the students tells a story beginning with the starter phrase and using the word or idea from his strip. He says a few sentences and then the teacher interrupts him saying, "(the name of another student), go fish". That student continues using the words from his strip. This activity helps develop vocabulary, fluency, and writing.

One more exercise involves working with structures such as he must be, he might be, he may be, he could be, he can't be and he looks like a... The teacher acquires a few portraits beforehand with some information about the people in the portraits. Showing a portrait to the students the teacher asks questions: What is his/her occupation? What kind of person is he/she? What's his/her nationality? Where is he/she from? What his name might be? How old is he/she? Is he/she married? Does he/she have children? Students answer these questions using the structures given above. Phrases like No doubt, I think, I believe, I suppose, I'm sure can be used. It's useful to write these phrases on the blackboard. This exercise strengthens word usage and develops the descriptive abilities of the students.

For this exercise the class is divided into two groups. From each group one participant is selected. Each group gets a picture that the selected participant has not seen. The group describes the picture, and the selected participant draws the picture on the blackboard. Then selected opponents in turns describe aloud their pictures. After that, each group shows the picture to the selected participant. This fun exercise develops the skills of listening and speaking.

Giving the students creative tasks connected with reality, a task that encourages them to do some research helps to form communicative competence. For example, a teacher gives students a task to find the teacher a suitable apartment in the nearest big city. The teacher describes an apartment: price, number of rooms, location, distance to shops and bus routes. A teacher should give clear instructions, should show that he understands the problems of the buyer, should demonstrate creativity and enthusiasm, should not hide emotions and should be persuasive and create an urgency. The finished product of this exercise is to be a presentation, written and based on real data taken from respectable sources.

These exercises teach students to listen to each other, to work as a team, and to feel the importance of everybody's experiences and opinions. A teacher should observe a class doing group work, see how motivated the students are and how well they work

together. Informal assessments of this kind help the teacher learn about the needs of individual learners and about general levels of ability or attitudes in the class. The teacher can use this information to shape his future lessons [2, p. 107]. Working in groups, students learn from each other and correct each other, especially if the level of students is not the same. The realization that everyone contributes to the common cause, adds to their confidence.

#### Literature

1. Colin Campbell & Hanna Kryszewska. Learner-Based Teaching. Resource Book for Teachers. – Oxford University Press, 1997. – 126 p.
2. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The TKT Course. Modules 1,2 and 3. – Cambridge University Press, Second Edition, 2010. – 256 p.
3. URL: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/team-based-learning/>
4. URL: <http://avxsearch.se/?q=learner-based%20teaching>
5. URL: [window.edu.ru](http://window.edu.ru) (Электронный ресурс)

### В.Ш. Арсланов

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## РОЛЬ ГЛАГОЛОВ ПОЛЯ ПОСЕССИВНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Как известно, грамматические категориальные значения могут передаваться в различных языках разноуровневыми средствами. В одном языке эти значения могут передаваться ядерными средствами функционально-семантических полей (см. о функционально-семантических полях [3]), т.е. морфолого-грамматическими средствами (как синтетическими, так и аналитическими), в других же языках эти грамматические значения могут быть выражены периферийными средствами этих полей – лексико-грамматическими, лексико-синтаксическими и даже лексическими средствами. Как известно, в английском языке ядерным средством выражения пассивности действия является форма “be + participle II, которая «обозначает глагол» и таким образом устанавливает «соответствие между единицами семантического и синтаксического уровней» [9, с. 284].

Однако, как известно, эти же самые значения могут быть переданы и лексико-синтаксическими средствами, типа: *to fall under suspicion* / *впасть под подозрение*, *to be under suspicion* / *быть под подозрением*, герундиальными конструкциями типа: *the house needs repairing* / *дом нуждается в ремонте*, *the coat wants cleaning* / *пальто нужно почистить* и даже лексическими средствами: *I received/got a letter* / *Я получил письмо* и т.д.

Одними из самых продуктивных глаголов, которые обладают способностью передавать значение страдательности (а также и возвратности), являются в английском языке глаголы лексико-семантической группы приобретения, которые могут, в зависимости от контекста, выражать как активное, так и пассивное приобретение. Это глаголы: *have, receive, get, take* и т.д. Данные глаголы часто являются компонентами фразовых глаголов, или глагольно-именных конструкций, типа: *to take a beating, to get a scolding, to have a check up, to receive a recog-*

nitioи и т. д., которые выражают значение пассива, напр.:

*He was formerly a handsome man. His face revealed what a beating he had taken* [11, с. 10]. / Он когда-то был красивым мужчиной. Его лицо говорило о том, как сильно его **побили**. (Здесь и далее переводы автора – В.А.).

*"Pennifeather", he said, "I have this morning received a severe shock, two shocks in fact"* [12, с. 104]. / «Пеннифезер», сказал он, «Этим утром я **испытал ужасный шок**, на самом деле два шока.

*The rest of the household responded well enough, and he received a vicious kick, when through his own bad management he found himself alone with the second footman, whom he succeeded in upsetting with a tray of cups at tea time* [12, с. 217]. / Все остальные в доме относились довольно хорошо, и он **получил сильный пинок**, когда из-за своей неловкости он оказался один на один со вторым лакеем, которого он успешно опрокинул вместе с подносом полным чашек во время чаепития.

Однако не все отглагольные существительные могут быть употреблены в подобных пассивных конструкциях, а лишь те, которые образованы от некоторых переходных глаголов (см. подр.: [1, с. 66-68]).

Самым универсальным глаголом, передающим пассивное приобретение, является глагол *have*. Этот глагол может выражать как обладание (активное и пассивное), так и приобретение (как активное, так и пассивное). Не случайно, поэтому, словари констатируют, что при глаголе *have* референт подлежащего часто является объектом воздействия, или пациенсом. Ср.: *to have a trouble, to have a pain, to have one's leg wounded* и т.д.

В русском языке пассивные конструкции, подобные английским, тоже не редкость, например: *получить назначение на пост, получить толчок, получить удар, получить помощь, получить ответ, получить одобрение* и т.д.

В тюркских языках, в частности в татарском языке, тоже есть новообразования такого типа. В татарском языке продуктивным полувспомогательным глаголом в подобных конструкциях является глагол «ал» – *взять/получить*. Например: *шелтә алырга / получить взбучку, аңлатма алырга / получить разъяснение, боерык алырга / получить приказ* и т.д. Однако, на наш взгляд, подобные конструкции не отличаются большой продуктивностью, в отличие от английских конструкций.

Что касается английского глагола *have* и татарского глагола *ал* в их **активном** значении, то продуктивность татарских конструкций намного выше. Английский глагол образует предельные фразовые глаголы, выражающие ограниченное протекание действия, от неопределённых глаголов. Например: *to sleep – to have a sleep, to read – to have read, to listen – to have a listen, to think – to have a think*. Ср. тат.: *йокларга – йоклап алырга, укырга – укып алырга, тыңларга – тыңлап алырга, уйларга – уйлап алырга*. В татарском языке они трактуются как составные глаголы, и такие составные глаголы можно построить, практически, от всех неопределённых глаголов. Как английские фразовые глаголы, так и татарские составные глаголы переводятся на русский язык при помощи приставки *по-*, например: *спать – поспать, читать – почитать, слушать – послушать, думать – подумать*.

Ещё одной интересной функцией английского пассивного глагола *have* и татарского глагола *ал* является их участие в модальных конструкциях. В английском языке конструкция *to have to do smth.*, передающая актуализованные действия, переводится как: *быть вынужденным что-либо делать/приходится что-либо делать*. Как видим, как английские конструкции, так и их русские аналоги выражают

пассив опосредованной каузации с модальным оттенком долженствования.

В татарском языке форма третьего лица единственного числа глагола + глагол *ал* в соответствующем лице выражает физическую, умственную и т.д. способность что-либо делать, например: *укый алам* / умею читать, *ясы алам* / могу сделать и т.д.

Такая полифункциональность английского глагола *have* и татарского глагола *ал* возможна в силу их полной десемантизации и превращения в полувспомогательные или даже вспомогательные глаголы. В пассивных структурах у них остаётся лишь инвариантное значение *подверженности их субъектов определённым качественно-количественным изменениям*, что превращает их субъекты в глубинные, т.е. в семантические объекты воздействия. Таким образом, референт подлежащего при этих глаголах является семантическим объектом.

Все эти наблюдения наводят нас на мысль, а не является ли современный аффикс страдательного залога *-л* (*-ыл*, *-ел*) в тюркских языках результатом языковой эволюции глагола *ал* в статус синтетической морфемы? Это давно известная истина, что современные грамматические синтетические морфемы когда-то были свободными синтаксическими единицами, которые, в процессе их специализации для выражения одного и того же грамматического значения, перешли в разряд аналитических морфем, затем, постоянно «отшлифовываясь», подвергаясь фонетической редукции и ассимиляции, постепенно превратились в синтетические морфемы. Иначе говоря, некоторые лексические единицы, в силу своих грамматических значений, переходят из лексической периферии функционально-семантического поля в ядро данного поля в качестве маркера грамматического значения, заложенного в них.

Происхождение аффикса страдательности *-л* в тюркских языках явилось объектом внимания многих исследователей тюркских языков, таких как К. Залеман, А.М. Щербак и мн. др. [10, с. 107-110]. Однако, несмотря на выдвинутые гипотезы об этимологии аффикса страдательности, Б.А. Серебренников отмечает, что этот вопрос остается открытым [5, с. 29-32].

На наш взгляд, использование глагола *ал* лексико-семантической группы глаголов приобретения для указания на центростремительную направленность действия и его унификации в плане стяжения со всеми глаголами для формирования залога стало возможным в тюркских языках в силу следующих причин:

1. В татарском языке (как и в других языках тюркской группы) как один из компонентов пассивной конструкции берётся не отглагольное существительное (как в английском языке), означающее ограниченное во времени действие, а основа глагола, которая лишь называет действие.
2. В татарском языке основа глагола не выражала видовых значений [6, с. 203].
3. Основа глагола в тюркских языках исторически не имела значения переходности/непереходности [7, с. 162].

Последний фактор, нам кажется, имел наибольшее значение для использования глагола *ал* с основой знаменательного глагола в плане подверженности референта подлежащего действию, выраженному основой глагола и его трансформации из агента в пациенса, или реципиента, действия. Этот глагол в функции агглютинативного аффикса страдательности подвергается как графическому, так и фонетическому изменению в силу явления сингармонии в тюркских языках [2, с. 53-54], например: *кис* (*резать*) + *-ала* – *киселә* (*резется*),

ас (вешать/висеть) + -ала – асыла (вешается), кара (смотреть) + -ла – карала (рассматривается). В последнем примере ал редуцируется в –л. Когда глагол оканчивается на букву л, по фонетическим законам тюркских языков буква и звук л в суффиксе –ал меняется на букву и звук н, например: бел (знать/узнать) + ала – беленэ (узнается) [см. напр.: 4, с. 125; 8, с. 69].

Отсутствие значения переходности/непереходности в основах глаголов тюркских языков позволяет использовать глаголы с непереходным значением с этим агглютинативным аффиксом в безличных предложениях, типа: Бүген бик күп йөрелде / сегодня много ходилось, Бүген бик күп йокланды / сегодня много спалось, жылышта бик күп сөйләшелде / на собрании много говорилось.

Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что английский язык строит аналитическую форму страдательного залога, используя в качестве вспомогательного глагола глагол *be* из семантического поля глаголов бытия. Сочетание этого глагола с причастием прошедшего времени является системно-образующим центром функционально-семантического микрополя страдательного залога.

Татарский же язык, в силу историко-языковых причин, использовал в качестве вспомогательного глагола глагол *ал* из семантического поля глаголов посессивности, который в современном татарском языке стал синтетической морфемой, т.е. агглютинативным аффиксом страдательного залога. Здесь мы наблюдаем алломорфизм средств выражения страдательного залога в английском и татарском языках, который заключается в следующем. Глагол пассивного приобретения *have* в английском языке используется в лексико-синтаксических конструкциях, которые находятся на периферии функционально-семантического поля пассивности. Глагол же пассивного приобретения *ал* в татарском языке, став агглютинативным аффиксом, находится в ядре функционально-семантического поля страдательности.

Данная статья не является попыткой поставить окончательную точку по данной проблеме, а является лишь попыткой выдвинуть ещё одну гипотезу возникновения данного аффикса. Наша гипотеза не претендует на уникальность, она является лишь одним из возможных подходов к данной проблеме. Эта попытка явилась результатом анализа разноуровневых средств передачи значения страдательности в современном английском языке.

### Литература

1. Арсланов В.Ш. Актуализация центробежности и центростремительности глагольно-именными конструкциями типа «to have a smoke» в английском языке: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1983. – 175 с.
2. Байрамова Л.К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань: изд-во Казанского университета, 2004. – 116 с.
3. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983. – 208 с.
4. Зиннатуллина К.З. Залог глагола в современном татарском литературном языке. Казань: Татарское книжное издательство, 1969. – 232 с.
5. Серебренников Б.А. К проблеме происхождения аффиксов страдательного залога -l-, -yl-/ -il-, -n-, -yn-/ -n- в тюркских языках // Советская тюркология, 1978. № 2. – С. 29 – 32.
6. Тихонов А.Н. Существует ли категория вида в тюркских языках? // Актуальные вопросы современного языкознания и лингвистическое

- наследие Е.Д. Поливанова: Материалы конференции. Самарканд, 1964. Т.1.
7. Тумашева Д.Г. Хэзерге татар әдәби теле. Морфология. Казан: Казан университеты нәшрияты, 1978. – 221 б.
  8. Харисова Ч.М. Татар теле. Морфология: Югары уку йортлары өчен дәреслек. Казан: Мәгариф, 2010. – 128 б.
  9. Холодович А.А. Проблемы грамматической теории. Л.: Наука, 1979. – 304 с.
  10. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (Глагол). Л.: Наука, 1981. – 183 с.
  11. Bellow S. Herzog. London: Penguin Books, 1964. – 348 pp.
  12. Waugh E. Prose, Memoirs, Essays. M.: Progress Publishers, 1980. – 445 pp.

## Г.И. Атаманова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПОРТИВНЫХ МНОГОЗНАЧНЫХ ТЕРМИНОВ

.....

Знание иностранного языка является в настоящее время не только престижным, но и необходимым для специалиста любого профиля. Интенсивное развитие международных спортивных контактов, возрастающая конкуренция зарубежных соперников на международных соревнованиях обуславливает овладение студентами спортивных факультетов коммуникативной иноязычной компетенцией для общения с зарубежными коллегами на международных соревнованиях, чемпионатах, Олимпиадах. В этой связи возникают повышенные требования к уровню языковой подготовки специалистов спортивного профиля.

Развиваются новые виды спорта, получают специализацию существующие спортивные дисциплины, спорт всё более профессионализируется. Соответственно, язык реагирует на эти новшества, пополняясь спортивной лексикой и фразеологией, при одновременном процессе утраты устаревших терминов; создаются и укореняются типовые модели образования спортивной терминологии. Составители словарей отмечают лексику спорта в числе тех лексических разрядов и групп, которые «наиболее активно функционируют и формируют языковое сознание современников», «с наибольшей полнотой демонстрируют общественные изменения» [4, с. 11].

В последние годы проблемы спортивного перевода являются актуальными – наша страна принимала множество крупнейших международных спортивных соревнований, от чемпионатов Европы и мира до Всемирной Универсиады в Казани и Олимпийских и Параолимпийских Игр в Сочи. В ближайшие годы в России пройдут чемпионат мира по хоккею, чемпионат мира по футболу, Зимняя Универсиада и другие турниры, требующие профессионального перевода в спортивной сфере.

Поэтому при переводе спортивной литературы термины играют первоочередную роль. Термин – это важнейший инструмент профессионального научного общения. Непоследовательность и неточность в применении терминов

может оказаться причиной отсутствия взаимопонимания между учеными в процессе совместной исследовательской деятельности и научного общения. Именно они определяют информационное содержание текста, являясь своеобразными ключами, организуемыми, структурирующими и кодирующими специальную информацию. Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Согласно А.А. Реформатскому, терминология – это система понятий данной науки, закрепленных в соответствующем словесном выражении [3, с. 121].

В настоящей статье рассматриваются многозначные спортивные термины и особенности их перевода с английского на русский язык.

Существует ряд случаев, когда многозначный термин употребляется в различных видах спорта, и для выбора правильного варианта перевода требуется знание нюансов его значения в этих видах спорта. Даже если в словаре приведено несколько соответствий термина с пометой «спорт», это может быть недостаточно.

Например, *apparatus* в спортивной гимнастике – это «снаряд» (конь, перекладина, кольца и т.д.). Если же данный термин употребляется в художественной гимнастике в соревнованиях по многоборью, то он может быть переведен как «упражнение»: *Apparatus 1. 10 clubs.* – Упражнение 1. 10 булав.

*Score* – это «счет» (в игровых видах спорта), «оценка» (в дзюдо), «сумма баллов» (в легкоатлетическом многоборье).

*Draw* во многих видах спорта, где соперники определяются жребием, – это «жеребьевка». В то же время, данный термин может переводиться как «ничья» (в футболе), то есть ситуация, когда победитель не выявлен. Если же речь идет о керлинге, то значение совершенно другое – «постановочный бросок», то есть бросок, при котором не выбиваются другие камни. В этом же виде спорта данный термин может обозначать игру, матч: *We have a draw tonight.* – Сегодня вечером у нас игра.

*Starting block* – «стартовые колодки» в легкой атлетике. В плавании используется термин-словосочетание «стартовая тумба». Хотя в обоих случаях речь идет о предмете, от которого отталкивается спортсмен на старте, использование одного варианта перевода вместо другого является неприемлемым.

*Heat* в плавании – это «заплыв», в гребле на байдарках и каноэ – «заезд», в легкой атлетике – «забег». Чаще всего обозначает первую стадию соревнований. Перевод этого термина может сопровождаться прилагательным «предварительный»: *Heat 3 was even faster than the semifinals.* – Третий предварительный забег был даже быстрее полуфиналов.

*All-around competition* в ряде видов спорта (конькобежный спорт, художественная гимнастика, спортивная гимнастика) переводится как «многоборье», при этом в спортивной гимнастике и художественной гимнастике используется и вариант «абсолютное первенство», который неприменим для обозначения соревнований в конькобежном спорте.

*Kick* – «удар» или «удар ногой» в футболе и тхэквондо, «кик» или «удар ногой» в кикбоксинге (*side kick* – «боковой удар ногой» или «сайд кик»). Похожее значение у данного термина в плавании – «удар» или «рабочее движение ног» (*breaststroke kick* – «рабочее движение ног в брассе»), а в конькобежном спорте и шорт-треке – это «выброс конька на финише», когда спортсмен выставляет конек вперед, поскольку время засекается по коньку, пересекающему линию финиша [1].

Термин *glove*, относящийся к амуниции, в большинстве видов спорта будет переводиться как «перчатка» (бокс, футбол, велоспорт и др.). Однако в хоккее он имеет два соответствия, и для правильного выбора нужно понять, идет ли речь об экипировке полевого игрока или вратаря. Если это перчатка полевого игрока, то эквивалентом будет «крага», а если перчатка вратаря, то она называется «ловушка».

*Freestyle* – «вольный стиль» в плавании, *freestyle wrestling* – «вольная борьба», «свободный стиль» (иногда его называют «коньковым стилем») в лыжах. При этом существует самостоятельный вид лыжного спорта, который переводится с помощью транскрибирования – «фристайл». Если же речь идет о фигурном катании, то тот же элемент *free* в названии вида программы *free skating* будет переводиться как «произвольное (катание)».

Термин-словосочетание *general manager* во многих видах спорта (в хоккее, велоспорте, баскетболе и др.) применительно к должности в спортивном клубе переводится как «генеральный менеджер», однако в футболе (в частности, в английской Премьер-лиге) это «старший тренер» или «главный тренер».

Например, футбольный термин *winger* можно перевести как «вингер», «крайний атакующий полузащитник», «крайний полузащитник» или «бровочник». Кстати, в хоккее данному термину соответствует словосочетание «крайний нападающий».

Слово *forward* в футболе – это «нападающий» или «форвард». А вот в баскетболе – только «форвард».

*Travelling* – вид нарушения в баскетболе и гандболе – «пробежка»; *icing* – вид нарушения в хоккее – «проброс»; *a tie* – «ничья», а не предмет гардероба.

Обозначения спортивных понятий дифференцированы в соответствии с видами спорта и внутривидовыми дисциплинами. Например, существуют индивидуальные и командные виды спорта, летние и зимние, выделяются разновидности восточных единоборств и т.п.

Образование спортивных терминов нередко происходит с помощью словообразовательных суффиксов или префиксов: *interception* – перехват, *replacement* – замена, *disadvantage* – отсутствие преимущества или *passer* – пасующий, *scorer* – забивающий, *player* – игрок, *association* – ассоциация, *championship* – чемпионат, *consistency* – настойчивость.

Часто термины образуются путем придания существующему слову нового значения, отличного от старого: *linebacker* – защитник задней линии, *pick* – подбор мяча или шайбы, *freshman* – новичок, играющий в команде первый год, *defender* – защитник в игре и пр.

Спортивный термин часто может представлять из себя сложное слово или устойчивое словосочетание: *penalty-kick* – пенальти, *to pass a record* – показать рекорд, *title-fight* – борьба за звание, *teammates* – товарищи по команде, *point man* – забивающий больше всех шайб, *touch down* – тач-даун, *play off* – игра на вылет, *never-say-die defence* – непробиваемая защита, *dribble* – *penetration* – проникающий проход с обводкой и т.д.

Существует целый ряд спортивных терминов, обозначающих названия спортивных событий: *tournament* – турнир, *Cup* – кубок, *Competition* – соревнование, *Championship* – чемпионат, *match* – матч, *game* – игра.

Молодое поколение очень часто пользуется иноязычной спортивной лексикой в повседневной жизни, и уже привычными становятся выражения кататься на скутере, ездить на байке, носить бейсболку, заниматься дайвингом и



т.д. За последние несколько лет появились новые названия молодежных видов спорта, движений и направлений.

Рассмотрим некоторые из них [2, с. 864].

*Пэйнтбол* – (из англ. *paintball* – шар с краской) спортивная командная игра, одним из элементов которой является условное поражение противника из оружия, стреляющего краской – маркера. Маркер состоит из собственно маркера, баллона с газом и емкости для шаров (*фидер* (англ. *feeder*), *лоадер* (англ. *loader*) или *хopper* (англ. *hopper*)). Спортсменов называют *пейнтболистами*.

*Бейсджампинг* (из англ. *BASE jumping*) – экстремальный вид спорта, в котором используется специальный парашют для прыжков с фиксированных объектов. *B.A.S.E.* – это акроним от английских слов: *Building* (дом), *Antenna* (антенна), *Span* (перекрытие, мост), *Earth* (земля, почва). Это перечень основных типов объектов, с которых выполняются прыжки. Спортсменов называют *бейсджамперами* (от англ. *basejumper*), или просто *бейсерами*.

Таким образом, при переводе многозначных спортивных терминов необходимо учитывать, что многие из них не являются обще спортивными, а относятся к определенным видам спорта, и даже внутри одного вида спорта один термин может иметь несколько значений. Кроме того, при выборе варианта перевода следует особое внимание обратить на сочетаемость и традиции употребления данного термина в рассматриваемом виде спорта, а также на лингвистический контекст и внеязыковую ситуацию.

#### Литература

1. Писарев Я.А. Перевод многозначных спортивных терминов с английского языка на русский язык // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/40947> (дата обращения: 24.06.2015).]
2. Procter P. International Dictionary of English. Bath, Cambridge University Press, 2010. 864 s.
3. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. – М., 2000. – с. 121.
4. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. – Под редакцией Г.Н. Складневской.

#### Л.А. Ахметова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### КОНСТИТУТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Понятие движение занимает центральное место в концепте «пространство». Х. Фатер в исследованиях «лингвистики пространства» (*Raumlinguistik*) пишет: «Пространство также как и время является необходимым параметром нашего восприятия: предметы располагаются в пространстве и времени, ситуации определяются пространством и временем» [5, с. 114]. Однако Д. Вундерлих считает, что «пространство для организации языка фундаментальнее времени» [6, с. 1].

Взаимосвязь движения, пространства и времени в языковой системе и их восприятия человеком находит научное обоснование в работах Е.С. Кубряковой. «В

представлении движущегося предмета важным становится противопоставление фона и фигуры. Меняются зрительно, визуально их соотношения в пространстве: фигура, отделяясь от фона, описывает некую траекторию, совокупность мысленно соединяемых точек в пространстве, в которых находился перемещающийся предмет. Движение рождает особый вид репрезентации в нашем мозгу – схемы или программы движения, его мысленно восстанавливаемого «следа». Изображение, соответствующее представлению о меняющемся во времени соотносительном расположении объектов – части и целого, фона и фигуры – в динамике пространства и времени, и становится когнитивным основанием глагола» [1, с. 86]. То есть, исходной точкой пространственных и временных отношений является человек, поступки и опыт которого взаимосвязаны со временем и местом. «Материальность, трёхмерность, вертикальность и горизонтальность, структурированность, временная соотносённость – основополагающие аспекты, которые одновременно делают пространство доступным нашему пониманию» [4, с. 30].

Принципиально важным аспектом, имплицитным характером, динамизм и качество перемещения являются субъект-объектные отношения участников пропозиции, сфера субъекта при этом является, на наш взгляд, доминирующей. Перемещение тел в пространстве может происходить в процессе их активного или пассивного движения. По мнению Н. Ортена, активное движение осуществляется человеком с помощью рук, ног, животных и механических вспомогательных средств и перемещение, осуществляемое животными. Движение моторных транспортных средств, по его мнению, нельзя рассматривать как активное, поскольку данное перемещение происходит не самостоятельно, а в результате человеческого воздействия. К пассивному движению он относит все виды перемещения, осуществляемые неодушевленными предметами. Т.А. Майсак и Е.В. Рахилина, рассматривая глаголы движения и нахождения в воде, в шкале активности/пассивности различают активную зону, куда входят все одушевлённые лица, активно и самостоятельно передвигающиеся субъекты; на противоположном конце шкалы пассивную зону, которая также в свою очередь имеет свою градацию подвижности; и промежуточную зону, предполагающую «ситуацию перемещения судов и людей на судах» [3, с. 31], соответственно транспортных средств и людей на них. Такое разделение кажется нам вполне логичным. Лететь или плыть можно прилагая усилия, а можно совершать перемещение, например, за счёт потока воздуха или воды. Перемещение на транспортных средствах может восприниматься нами как активное, так и пассивное перемещение. «С одной стороны, – пишет Т.А. Майсак, – движение судна самостоятельно и управляемо – значит, в нём есть активная составляющая; с другой стороны, плывущее судно всё же неодушевлённо и может легко концептуализироваться как пассивный участник» [3, с. 30].

На особый статус одушевленности актанга указывает в своём исследовании Н.Б. Лебедева: «... одушевлённость любого участника ситуации, номинированной глаголом, а в особенности субъекта и объекта, увеличивает динамизм и результативность процесса, что приводит к возрастанию количества событий внутри одной ситуации» [2, с. 154]. «Семантические слои одушевленного и личного имени как в субъектной, так и в объектной функции могут играть разную роль в создании динамизма самого действия, степени и характера результативности,

в конечном счёте – в расширении событийной ёмкости глагола» [2, с. 155]. К одушевлённым актантам Н.Б. Лебедева относит людей, животных, личные имена, а также (принадлежащие к переходной группе) механизмы, многомерность семантики которых обеспечивает расширение полисобытийности глагольной семантики. При этом она отмечает, что «одушевленный субъект может имплицитно включать в себя пациенский компонент и тем самым расширяет зону результативности и полисобытийности: одна его «сторона» выполняет агенсную функцию (событие 1: агенс действует), другая – пациенскую (событие 2: пациенс изменяется). ... Таким образом, одушевленный субъект расщепляется на два функциональных компонента – агенсный и пациенский» [2, с. 67].

Таким образом, конститутивными компонентами семантической структуры производных и непроизводных глаголов перемещения в пространстве являются: начало – путь – конечный пункт; расстояние, охватываемое действием; носитель движения/актант, детерминирующий, активность или пассивность, результативность и динамизм действия; количество охватываемых объектов; пространство, среда в котором он перемещается; интенсивность и скорость перемещения, фазы его протекания; повторяемость действия; вектор перемещения; способ перемещения.

При этом возможно дальнейшее членение указанных семантических признаков, а также их сочетание в различных пропорциях, в зависимости от денотата и словообразовательной структуры.

#### Литература

1. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 84 – 90.
2. Лебедева Н.Б. Полиситуативный анализ глагольной семантики. Изд. 2-е, ипр. и доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 192 С.
3. Майсак Т.А., Рахилина Е.В. Глаголы движения и нахождения в воде: лексические системы и семантические параметры. Сборник статей. М.: Издв. «Индрик», 2007. – 752 С.
4. Шамне Н.Л. «Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении». – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2000. – 392 с.
5. Vater H. Referenz – Linguistik. Wilhelm Fink Verlag, München. 2005 – 206 S.
6. Wunderlich D. Sprache und Raum. Studium Linguistik. 1982.

**Р.Р. Ахметова**

ИЭК НЧИ КФУ

## **ЦЕЛОСТНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

При переводе текстов, содержащих разговорную лексику необходимо выявить возможности, которые возникают при передаче лексических единиц исходного

языка (ИЯ) языком перевода (ПЯ) для сохранения смысла, заложенного в данные единицы, исследовать контекстуальные особенности их использования и выбрать наиболее целесообразный способ точной передачи информации.

Термин «трансформация» в переводоведении используется для того, чтобы показать отношения между исходными и конечными языковыми выражениями. Он свидетельствует о замене в процессе перевода одной формы выражения другой, замене, которую мы образно называем превращением или трансформацией. Таким образом, описываемые ниже операции (переводческие трансформации) являются по существу межъязыковыми операциями «перевыражения» смысла.

В вопросе о единой классификации всех видов трансформации большинство лингвистов сходятся во мнении о том, что основными видами трансформаций следует считать грамматические и лексические, ввиду их наибольшей распространенности и частотности применения. Особенно важными видами трансформаций является именно лексические, т.к. при переводе важными факторами является достоверность и точность, которая достигается только при наиболее точном соответствии с речевыми нормами языка перевода.

Латышев Л.К. определяет лексические трансформации (ЛТ) как «отклонение от словарных соответствий». В лексических системах английского, немецкого и русского языков наблюдаются несовпадения, которые проявляются в типе смысловой структуры слова. Любое слово, т.е. лексическая единица – это часть лексической системы языка. Этим объясняется своеобразие семантической структуры слов в разных языках. Поэтому суть лексических трансформаций состоит в «замене отдельных лексических единиц (слов и устойчивых словосочетаний) ИЯ лексическими единицами ПЯ, которые не являются их словарными эквивалентами и, т.е., которые имеют иное значение, нежели передаваемые ими в переводе единицы ИЯ» (Бархударов).

Существует много причин, вызывающие лексические трансформации, но все они связаны со строгим употреблением лексических единиц, которые:

1. выделяют характерный признак предмета и/или явления;
2. Например, английское слово *glasses* и русское очки. В английском языке выделяется материал – *glass* (*стекло*), а в русском – функция, *вторые глаза* (*очи*).
3. отражают видение мира носителями языка.

Такое расхождение в семантике наблюдается и между немецким и русским языками. Если взять, к примеру, сравнение человека с животным при переводе с немецкого на русский выражения: *Er ist ein Bär!* (Да он медведь!) то, не зная контекста или значения, которое несет в себе это высказывание, при переводе может произойти подмена понятий. Ведь в сознании немца, медведь – это символ силы, мощи, тогда как в сознании русского человека медведь – это символ неуклюжести, косолапости. То есть, сильный человек «превратился» в косолапого. Таким образом, исходя из вышесказанного следует вывод: при переводе единиц, несущих в себе черты национального или конкретного узуального значения ИЯ нужно подбирать и/или заменять его на подходящее значение в ПЯ. То есть применять целостное преобразование.

Прием целостного преобразования можно кратко определить как полное преобразование отдельного слова (предложения) или его смысловое развитие. Важно, что преобразование происходит не по элементам, а целостно.

Традиция языковых контактов использовала ряд целостных преобразований

частотных лексических единиц и закрепила их результаты как словарные соответствия – постоянные и вариантные. Особенно много таких соответствий среди словосочетаний живого разговорного языка. Например:

английский	немецкий	русский
How do you do?	Wie geht es?	Как дела?
Never mind.	Keine Sorge.	Не беспокой(тесь)ся, не обращай(те) внимания
Forget it.	Schwamm drüber.	Не стоит говорить об этом (Забудь(те)!)
Shut up!	Halt den Maul!	Заткнись!
Well done!	Prachtkerl!	Браво! Молодец!

Все приведенные примеры показывают, что эти разговорные соответствия не имеют общих семантических компонентов, обладают различной внутренней формой и в тоже время передают одно и то же содержание средствами разных языков.

Специфика разговорной речи чаще всего требует целостного преобразования при переводе. Перевод сочетания 'forget it!' в вышеприведенном перечне сделан при помощи приема смыслового развития: русское соответствие, конечно, является заменой самого действия (*забудьте об этом*) его причиной (*не стоит об этом говорить*). Еще точнее эту замену следовало бы определить как прием антонимического перевода. Однако отсутствие общих компонентов между английским словосочетанием и его русским соответствием дает право считать, что он произведен путем целостного преобразования.

Сказанное выше объясняет в достаточной степени, почему прием целостного преобразования служит универсальным средством перевода фразеологических единиц. Например:

английский	немецкий	русский
Bird of a feather flock together.	Gleich und gleich gesellt sich gern.	Рыбак рыбака видит из далека.
In for a penny in for a pound.	Wennschon, denn-schon.	Назвался груздем, полезай в кузов.

Как видно из примеров разговорные соответствия не имеют общих семантических компонентов, обладают различной внутренней формой и в тоже время передают одно и то же содержание средствами разных языков. Несмотря на то, что до сих пор понятие трансформации трактуется лингвистами неоднозначно, в общем виде, переводческая трансформация определяется как преобразование, с помощью которого можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода.

Если необходимость грамматических трансформаций вызывается, в первую очередь, различием в структуре двух языков, которое проявляется в полных или частичных несовпадениях, то лексические трансформации нужны из-за лексических несовпадений – различной семантической структуры языков, т.е.

несовпадением значений слов, различной сочетаемости или отсутствие слов соответствующего значения в языке, на который делается перевод, или из-за различий в употреблении слов. Умение легко и свободно ими пользоваться – залог адекватного перевода.

Таким образом, для достижения «адекватности перевода», необходимо осуществлять лексические трансформации с тем, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм ПЯ». Использование переводческих трансформаций, в первую очередь лексических, диктуется необходимостью передачи исходного содержания, выражения мысли оригинала на ПЯ. Трансформации нужны, чтобы соблюсти «правильность» языковых норм, чтобы речь переводчика воспринималась как «грамотная речь», а также для того чтобы передать исходное содержание сообщения в адекватной, по отношению к ПЯ, форме.

### Литература

1. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. Лингв. Вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
2. Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
4. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 стр.

## Г.М. Ахметшина

МБОУ «СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов»  
Ново-Савиновского района г. Казани

### METHODS OF TEACHING ENGLISH

---

Is it difficult to teach English? Some of the best English lessons are often the result of a teacher who knows English and therefore forces the students to speak in English. The method of teaching where you force your students to speak English is known as the *direct method* or the *natural method* of teaching a foreign language, and focuses heavily on correct pronunciation and gaining conversational skills.

The first skill you will need to master to start successfully teaching English as a foreign language is the ability to use body gestures and signs effectively. Many students find that they learn a new language better when they are forced to speak *only* English in the classroom. By refusing to use your students' native language, you force them to learn English by first using your body language and gestures to teach them new words, and then using what they've learned to build even more knowledge. This pattern of

learning closely mimics the way babies and infants learn a language, and therefore this method of teaching often 'sticks' better than using rote memorization of English words.

Another important strategy when teaching English is to have your students practice common phrases until they feel completely comfortable with those phrases. This technique is often used with diplomats and allows the student to focus heavily on correct pronunciation and accent. For example, teaching the English equivalent of common greetings, questions, and idioms can go a far way towards teaching English language arts. It's important when teaching any language to focus on the most useful and common phrases first, so your students are able to start conversing right away [2].

According to academic researches, linguists have demonstrated that there is not one single best method for everyone in all contexts, and that no one teaching method is inherently superior to the others. Also, it is not always possible to apply the same methodology to all learners, who have different objectives, environments and learning needs.

Methods of teaching English have developed rapidly, especially in the previous 40 years. As a language learner, training manager, or teacher, it is important to understand the various methods and techniques so that you are able to navigate the market, make educated choices, and boost your enjoyment of learning a language [3, c. 22-23].

The more practise and exposure students have to English, the faster their ability and confidence will improve. We try to encourage our them to use and be surrounded by English as much as possible outside of the classroom. An important part of students' academic journey will be independent learning, achieved through homework assignments, set and monitored by teacher. Homework will be based around the classroom learning and designed to activate newly acquired language. Besides students have a rich and varied social life. Communicating and having fun in English is one of the reasons it's great to learn a new language! What better way to learn the language than to immerse yourself in an amazing city, where English surrounds you. Speaking English at the lesson to classmates, reading books and listening to music will all help students to improve their English.

As for the teacher, they must be professionals to design useful and interesting lessons, all should be taught in a fun and relaxed way. The teacher's goal is to make sure that students learn as much as possible during the classroom activity, and to do this they will personally guide, support and motivate students to do their best, every step of the way. Here we should also mention about the classroom environment. We believe students learn best when they are comfortable and happy, so our teachers work hard to make that happen. Classrooms are relaxed, welcoming and fun, where a secure environment will help to build the student's confidence [4].

Principles of teaching are understood as starting statements which determine the purposes, the contents, methods and the organization of teaching and are shown in interrelation and inter-conditionality. In our case principles are used to define strategy and tactics of teaching English language at all stages practically in each point of educational process.

As far as the result of teaching of pupils foreign language is formation their skills of using language as means of intercourse, the leading principle is the principle of a communicative orientation.

Its main function is in creation of all conditions of communications: motives, purposes and problems of intercourse. The communicative orientation defines selection and the organization of language material, its situational conditionality, communica-

tive value both speech and training exercises, communicative formulation of educational problems, organization and structure of the lesson. This principle assumes creation of conditions for speaking and intellectual activity of pupils during each moment of teaching [1, с. 34].

### Литература

1. Витт Н.В. Эмоциональное воздействие речи учителя иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6. – С. 34.
2. Главное в обучении английскому языку [Электронный ресурс] URL <http://www.5minuteenglish.com/tips-teaching-english.htm> (дата обращения: 26.09.2015)
3. Кривобокова И.Я., Лотарева Т.В. Некоторые приемы обучения английскому языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 22 – 23.
4. Методики обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] URL <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm> (дата обращения: 05.10.2015)

### М.С. Ачаева

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### О.Ю. Поспелова

Defense Language Institute, Foreign Language Center, США, Калифорния

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Как известно, лексика каждого языка имеет свое национальное своеобразие, которое выражается как в специфических особенностях лексических единиц, так и в способности расслоения всего словарного состава на отдельные лексические пласты. Системность лексики проявляется в том, что слова вступают друг с другом в различные отношения и образуют взаимодействующие группы и ряды.

Исследуя семантику качественных прилагательных в русском языке, А.Н. Шрамм [5] называет два подтипа прилагательных с семантико-грамматической точки зрения – «прилагательные неместоименные» (обладающие назывной, номинативной функцией) и «прилагательные местоименные» (выполняющие указательную, дейктическую функцию). Подтип неместоименных прилагательных делится на два класса – «прилагательные качественные» и «прилагательные относительные». Различение качественных и относительных прилагательных имеет давнюю традицию и опирается либо на грамматические, либо на семантические критерии.

В отличие от русского, английское прилагательное не обладает формами согласования с существительным, и лишь немногие относительные прилагательные оформляются особым словообразовательным суффиксом (*wooden, sunny*). В английском языке прилагательное выделяется, прежде всего, по своим семантическим и синтаксическим характеристикам. Прилагательные английского языка, в отличие от русского, имеют лишь один четко представленный



лексикой разряд – качественные прилагательные (*white, large, strong*).

В английском языке вследствие скудности морфологических показателей оказываются размытыми границы между частями речи, например, между прилагательным и существительным. В таких моделях как *stone wall, glass door* первое существительное является определением к последующему. По семантическим и синтаксическим характеристикам оно напоминает относительное прилагательное, хотя его вряд ли можно рассматривать как бесспорное прилагательное [2, с. 141].

Меньшая грамматическая изменяемость слов приводит к тому, пишет И.В. Арнольд, что в случаях, когда русский язык образует отыменное прилагательное, английский язык часто просто использует существительное в атрибутивной функции, прибегая к аффиксальному словообразованию только тогда, когда имеет место значительное семантическое изменение, т.е. если имеется ввиду не совокупность всех признаков, выраженных в основе, а наличие только одного или нескольких из них: *family portrait* – семейный портрет, *familiar portrait* – знакомый портрет; *gold watch* – золотые часы, *golden hair* – золотистые волосы [1, с. 319].

По семантике прилагательные неоднородны, их разнообразные классификации опираются как на значения самих прилагательных, так и на свойства денотатов, к которым относятся признаки, а также на возможности интенсификации. В русском языке выделяют оценочные прилагательные: *хороший, плохой*; параметрические прилагательные: *широкий, узкий*; прилагательные, обозначающие цвет: *алый, бледный, рыжий, синий*; прилагательные, отображающие пространственные и временные качества и отношения: *прямой, правый, короткий*; прилагательные, обозначающие свойства и качества вещей, воспринимаемые чувствами: *пряный, кислый, жидкий, редкий*; внешние или физические, телесные качества людей: *босой, голый, нагой, хилый, полный*; внутренние качества, черты характера, психологического склада: *хороший, злой, хитрый, храбрый, жестокий* и др.

Семантическая структура параметрических прилагательных, их функционально-прагматические свойства и когнитивные характеристики всегда привлекали внимание исследователей (А.С. Какаева, Л.П. Клобукова, В.А. Коробейникова, Е.В. Рахилина, М.Б. Ташлыкова, Р.Ш. Усманов, А.Н. Шрамм и др.). Очевидно, это связано с тем, что данные прилагательные обладают сложной, неоднозначной семантикой, а их дериваты актуализируют разную комбинацию смыслов. По мнению ученых, они отражают процессы вербализации ментальных (когнитивных, концептуальных) параметрических представлений человека о размере в языке вообще и в конкретных языках в частности. Будучи репрезентантами категории пространства, указанные лексемы относятся к классу активно востребуемых номинаций.

Все анализируемые нами параметрические прилагательные характеризуются разветвленностью, сложностью семантической структуры. Они обладают несколькими, иногда далеко отстоящими друг от друга значениями, которые позволяют включать эти лексемы в разные лексико-семантические группы. Исследуемые прилагательные своими лексико-семантическими вариантами входят в те или иные смысловые группы: *длинный* – *короткий* (размер, временные отрезки, расстояние); *широкий* – *узкий* (пространство, размер, протяженность); *низкий* – *высокий* (пространство, количество, оценка); *пустой* – *полный* (объем,

пространство).

Параметрические прилагательные активно выступают как «единицы измерения личности». Такие прилагательные используются для характеристики человека (*широкий / узкий специалист, мелкий торговец, мелкий негодяй*), свойств и качеств личности (*широкий кругозор, глубокий ум, высокий интеллект*), психических и ментальных состояний (*большое удовольствие, глубокое отчаяние, мелкие огорчения* и т.п.). Так, в исследовании М.Б. Ташлыковой рассматриваются употребления параметрических прилагательных с именами нескольких семантических классов, например, сочетания с существительным *душа*. В атрибутивных употреблениях параметрические прилагательные называют определенное свойство личности: следование этическому и эстетическому идеалу, благородство чувств, стремление к общему благу (*высокая душа*); отзывчивость, щедрость, хлебосольность, бескомпромиссность, удаль (*широкая душа*); способность к сосредоточенному переживанию, к полноте чувства (*глубокая душа*) [4, с. 151-152]. В английском языке прилагательные размера тоже обладают схожей семантикой: *narrow mind* – духовная ограниченность, узколобие; *narrow opinions* – узость взглядов; *narrow understanding* – ограниченное понимание. Различия в культурной значимости пространственных понятий могут находить отражение в корпусе устойчивых словосочетаний с данными словами в обоих языках. Носители двух языков прибегают к разным способам объективации окружающей действительности. В английском языке прилагательное *narrow* при характеристике человека может означать 'скупой, скарредный; прижимистый': *to be narrow with one's money* – не любить расставаться с деньгами, скарредничать. Данная семантика отражается и в производных словах: *a width of mind* – широта взглядов.

Современный этап развития лингвистической семантики характеризуется пристальным вниманием ученых к природе и характеру метафорических переносов как средству концептуализации нового опыта. Параметрические прилагательные характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, что ведет к ослаблению, а зачастую и к утрате в их семантике параметрического признака. Метафора, по убеждению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии [3, с. 42]. В основе метафоры могут лежать разные физические и социальные явления. Как представляется, согласованность внутри общей системы отчасти объясняет выбор одного из них. Например, состояние счастья в физической среде, как правило, коррелирует с улыбкой и общим состоянием экспансивности (открытости). Это могло бы служить основанием для метафоры *Happy is wide; sad is narrow* 'Счастье – широкое; грусть – узкое'. Однако в языке главной для выражения соответствующего состояния является ассоциация счастья с верхом; мы говорим о «вершине счастья», а не о «ширине счастья». Метафора *счастье – верх* максимально согласована с метафорами *хорошее – верх, здоровье – верх* и т.п.

Таким образом, лексико-семантическая группа параметрических прилагательных является универсальным классом номинативных единиц как в русском, так и в английском языках. Будучи качественными прилагательными, анализируемые слова приписывают предметам и явлениям функциональные качества и свойства, которые актуализируются в сфере познавательной и практической деятельности человека и представляют для него жизненную и социальную ценность. Анализируемые лексические единицы в одном из

рассматриваемых языков могут обладать национально-специфическими значениями, аналогов которых не обнаруживаются в другом.

### **Литература**

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.
2. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 168 с.
3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Ташлыкова М.Б. Параметрические прилагательные как единицы измерения масштаба личности // Русский язык: исторические судьбы и современность: III межд. конгресс исследователей рус. яз. М.: МАКС Пресс, 2007. – С. 151 – 152.
5. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1979. – 134 с.

### **М.Р. Бакирова**

Набережночелнинский институт (филиал) К(П)ФУ

### **А.А. Кошенкова**

Набережночелнинский институт (филиал) К(П)ФУ

## **ИСТОЧНИКИ ОБНОВЛЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА**

Молодёжная культура – это свой, ни на что не похожий мир. Он отличается от взрослого своей экспрессивной, порой даже резкой и грубой, манерой выражать мысли, чувства, неким словесным абсурдом, который могут употреблять только молодые люди, смелые и решительные, настроенные против всего мира и создавшие свой неповторимый мир. Как следствие этого – возникновение молодёжного жаргона.

О природе молодёжного жаргона, который привлекает пристальное внимание исследователей, существуют различные мнения. Исследователь Е.В. Уздинская считает, что «молодежный жаргон – это особый подъязык в составе общенационального языка, используемый людьми в возрасте от 14 до 25 лет в непринужденном общении со сверстниками. Молодежный жаргон характеризуется как особым набором лексических единиц, так и спецификой их значения. Носители – это социально-демографическая группа в составе народа, которая объединяет, прежде всего, возраст» [6, с. 51].

Молодежные жаргоны делятся на производственные и бытовые. Производственная лексика учащихся тесно связана с процессом учебы - («препод», “*der Prof*” (нем.) – преподаватель, «курсовик» – курсовая работа, «матан» – математический анализ, «технар» – техникум). Увлечение наркотиками ввело в обиход такие слова, как «машинка» – шприц, «колеса» – таблетки, содержащие наркотические вещества [5, с. 122].

Существуют и получили широкое распространение жаргоны неформальных молодежных группировок: металлистов, Панков, хиппи, фанатов, хулиганствующей молодежи. Например, дикобраз – «вид прически у Панков» (жаргонизм Панков); Фан (фэн) – представитель неформального объединения фанатов» (жаргонизм фанатов); лопата – «гитара» (жаргонизм металлистов); ксивник – «маленький мешочек с документами, деньгами и наркотиками, который хиппи носят на шее» (жаргонизм хиппи) [5, с. 123]. Большинство этих слов заимствовано из английского языка и адаптировано к русской фонетике. Эти жаргоны тесно переплетаются со сленгом музыкантов, т.к. вся неформальная культура построена на музыке.

Существуют социально широкие и социально узкие источники пополнения жаргона. Среди социально широких выделяются заимствования из иностранных языков (чаще из английского), профессиональные жаргоны (особенно компьютерный) и др. Среди социально узких – другие жаргоны и аргот.

Исследователь Э.М. Береговская выделяет более десяти способов образования функциональных единиц сленга, тем самым подтверждая тезис о постоянном обновлении словарного состава сленга. Пути и способы образования жаргона весьма разнообразны. Среди основных источников возникновения и пополнения лексики молодежного жаргона следует отметить следующее.

#### I. Речетворчество.

1. Словообразование (морфематическое и неморфемное).

2. Развитие синонимии, антонимии, омонимии жаргонной лексики.

#### II. Заимствования из других языков:

1. Заимствования, не освоенные русским языком. Слово заимствуется целиком со своим произношением, написанием и значением. Увлечение англицизмами стало своеобразной модой, оно обусловлено созданными в молодежном обществе стереотипами, идеалами. Например: бойфренд, ворк, мэн, фейс, фэн. Примечательно, что стилистически нейтральные в английском языке слова, перейдя в сленг российской молодежи, приобретают иронически-пренебрежительную или разговорную окраску.

2. Частичные заимствования (включая полукальку). При переходе слова (в основном термина) из английского языка в русский происходит его приспособление к нормам русской фонетики и грамматики: *application* – аппликуха (прикладная программа); *disk drive* – дискетник; *CD* – сидюк; *ROM* – ромка; *CD-ROM* – сидиромка; *to connect* – коннектиться; *to click* – кликать; *Execution file* – EXE – экзешник; *user's manual* – мануалка.

3. Перевод. Часто сленговая лексика образуется способом перевода английского профессионального термина. В процессе перевода работает механизм ассоциативного мышления. Возникающие метафоры могут быть самыми разнообразными: *disk* – блин; *adapter card* – плитка; *matrix printer* – вжикалка; *patch file* – заплатка.

III. Заимствования из других жаргонов. Сленг легко заимствует слова из жаргона компьютерных специалистов (зависнуть, винды, комп, клавиша, кликать, геймер), из уголовного языка (стрелка, круто, беспредел, шмонать, ботать) [1, с. 38].

Компьютерный жаргон. Развитие информационных технологий в современном мире влияет не только на условия жизни людей, но и на их поведение и стиль общения, что сразу же отражается в речи. Компьютерный жаргон – это

разновидность языка, употребляемая людьми, увлекающимися компьютерными технологиями или работающими с компьютерами, язык общения в сети Интернет. В основном русский компьютерный сленг создается на базе английской лексики, но встречаются также и слова из других языков.

Часто сленговая лексика образуется способом перевода английского профессионального термина. Перевод слова производится с использованием существующих в русском языке нейтральных слов, которые при этом приобретают новое значение со сниженной стилистической окраской: *Windows* – форточки; *virus* – живность.

Аффиксальные способы образования компьютерного молодежного жаргона сравнительно редки, но возможны. Используются, в частности, суффиксы –лк- (лечилка, стрелялка), –ух- (демонструха), –ак в сочетании с усечением (сервак, принтак). Встречаются приставочные образования. Например: сетапить (от англ. *set up*) → просетапить, отсетапить, пересетапить и т.п. Для русского компьютерного жаргона характерно усечение: комп, гиг и т.п.

Жаргоны делятся на классово-прослоечные, производственные, молодежные, жаргоны группировок людей по интересам и увлечениям. К производственным относятся жаргоны любых профессий, которые непосвященному понять очень трудно. Молодежные жаргоны в свою очередь делятся на производственные и бытовые. Жаргоны группировок людей по интересам включают жаргоны игроков, коллекционеров, спортивных болельщиков и т.п.

Пути и способы образования жаргона весьма разнообразны. Среди основных источников возникновения и пополнения лексики жаргона следует отметить следующие: 1) речетворчество, которое включает в себя метафоризацию жаргонных слов, словообразование (морфематическое и неморфемное) и развитие синонимии, антонимии, омонимии жаргонной лексики; 2) заимствования из других языков – заимствования, не освоенные русским языком, частичные заимствования (включая полукальку) и перевод; 3) заимствования из других жаргонов – из компьютерного, жаргона наркоманов, уголовного аргю.

### Литература

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – М.: Изд-во УРСС, 2008. – С. 32 – 41.
2. Глубоковский Б.А. Объяснение жаргонных слов, встречающихся в тексте. – М.: Изд-во Бюро печати УСЛОН, 2008. – С. 67-69.
3. Копыленко М.М. О семантической природе молодежного жаргона // Социолингвистические исследования. – М.: Изд-во УРСС, 2007. – С. 39.
4. Скворцов Л.И. Об оценках языка молодежи // Вопросы культуры речи. – М.: Изд-во АСТ: Восток-Запад, 2007. – С. 56.
5. Скребнев Ю.С. Исследования русской разговорной речи // Вопросы языкознания. – М.: Изд-во Феникс, 2007. – С. 121-124.
6. Уздинская Е.В. Семантическое своеобразие современного молодежного жаргона // Активные процессы в языке и речи. – Саратов: Изд-во ГСТ, 2005. – С. 51-52.
7. Коломиец Е.А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – С. 15 –150.
8. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.Л. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.Л. Ефрона // ЭСБЕ в 84 т. и 4 доп. тт. – М.: Изд-во Terra, 2008. – С. 195.

**М.Р. Бакирова**

Набережночелнинский институт (филиал) К(П)ФУ

**А.А. Кошенкова**

Набережночелнинский институт (филиал) К(П)ФУ

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие во всех сферах российского общества, современная ситуация в стране, характеризующаяся проявлением межнациональной напряженности, требуют новых подходов в решении проблем воспитания молодежи.

Вследствие этого формирование культуры межнационального общения у студентов становится одной из первоочередных задач вузов. Среди множества предметов, изучаемых в вузе, дисциплиной, которая призвана подготовить студентов к межкультурному взаимодействию, сформировать у них культуру межнационального общения, является «Иностранный язык». Сама специфика данного учебного предмета, цели, которые он преследует, способны обеспечить благоприятную возможность для воспитания у студентов культуры общения с представителями другой национальности. Образовательный и воспитательный потенциал дисциплины можно с успехом использовать для того, чтобы научить студентов общаться с представителями другой нации, соблюдая все основные коммуникативные правила, принципы и требования общей гуманистической этики. На этой основе воспитывать у них культуру общения с представителями других национальностей, развивать способность к сопереживанию, воспитывать национальную гордость и этнокультурную толерантность.

Коммуникативная направленность учебного процесса предполагает: отбор коммуникативно - ценного содержания обучения; выбор приемов и средств обучения, рассчитанных на постоянное вовлечение студентов в активные формы речевого и условно-речевого общения; подчинение процесса овладения языковыми средствами решению коммуникативных задач; вовлечение студентов в активную речевую деятельность, способствующую развитию у них умения творческого использования приобретенных знаний. Задача социокультурной направленности в учебном процессе тесно связана с задачей отбора текстов для коммуникативно- познавательной деятельности студентов. События, лежащие в основе литературного произведения, тематика, имеющая культурно-историческую окраску, среда, в которой происходит действие, все это является иллюстрацией традиций, обычаев, образа жизни народа страны изучаемого языка.

Еще одним источником культурологической информации являются тексты - регулятивы: различные инструкции по пользованию бытовыми приборами, прогноз погоды, расписание поездов и самолетов, программы ТВ, объявления и рекламы, меню ресторанов и кафе, дорожные знаки и указатели, таможенные декларации, анкеты, бланки-заявления, каталоги и проспекты, карты, схемы, билеты в театр, кино, музеи, ценники на товары, этикетки товаров, туристские брошюры и др. Эти информационные источники способствуют расширению и

углублению фоновых страноведческих знаний студентов. Важным источником кудьтурологической информации являются средства массовой информации (газеты, журналы, справочная литература страны изучаемого языка).

«Глобальную сеть Интернет можно смело рассматривать как виртуальную социокультурную и языковую среду в контексте развития социокультурной компетенции учащихся» [1, с. 32]. В Интернете студент, не имеющий возможности побывать в стране изучаемого языка, может сделать это виртуально, так как большие возможности Интернета дают свободу общения с реальными носителями любого языка.

Сближению с культурой страны изучаемого языка, постижению культурных ценностей народа в разных сферах деятельности, созданию социокультурного контекста развития личности способствуют ежегодные недели иностранного языка, включающие в себя фонетические конкурсы, театрализованные выступления, конкурсы песен, стихов, просмотр кинофильмов, конкурсы плакатов и рисунков по произведениям писателей и поэтов страны изучаемого языка.

Проведение нетрадиционных уроков – уроков-дискуссий, уроков-путешествий, уроков-экскурсий, которые включают как подготовленные сообщения, так и живую спонтанную речь, могут оказать помощь в обогащении студентов культуроведческой и страноведческой информацией, создания атмосферы, благоприятствующей совершенствованию коммуникативных и социокультурных навыков.

Изучение иноязычной культуры невозможно в отрыве от родной культуры, оно может осуществляться только в диалоге с национальной культурой. Такие темы как «Выдающиеся люди Англии», «Искусство» дают возможность студентам познакомиться не только с творчеством выдающихся людей страны изучаемого языка, но и с творчеством выдающихся людей своей страны и своей республики. Студенты делают выступления о жизни и деятельности выдающихся людей России и Татарстана, слушают и исполняют их произведения, могут по достоинству оценить вклад своей страны в развитие мировой истории и культуры.

Важнейшим условием воспитания культуры межнационального общения у студентов, мы считаем, является внедрение в процесс обучения иностранному языку методов, средств и форм народной педагогики. Г.Н. Волков отмечает: «Целью и содержанием диалога культур в конечном счете является духовность, духовное богатство личности» [2, с. 48]. Духовно богатый человек никогда не будет конфликтовать с другим человеком только потому, что тот представитель другой национальности, он способен понять другой народ, его национально-специфические особенности, проникнуть в его ментальное пространство.

Важнейшим средством воспитания духовной культуры в народной педагогике, обладающим глубоким гуманистическим характером, является фольклор. По утверждению В.А. Иванова «Фольклористическая педагогика наводит на правдивые размышления благодаря отсутствию искусственности, близости к природе. Проблему места науки, искусства в нравственном или безнравственном воспитании разрешает именно фольклористическая педагогика, ибо она изучает и применяет свободное творчество, превращает ее не в оружие массового поражения, а в средство духовного оздоровления» [3, с. 132].

Значительную роль в лучшем понимании особенностей менталитета народа изучаемого языка, воспитанию чувства уважения к народному таланту и мудрости

играют пословицы и поговорки, загадки и скороговорки, включенные в учебно-воспитательный процесс урока. Пословицы и поговорки содержат в себе нормы, правила и принципы поведения, которыми необходимо руководствоваться в обществе. При подборе пословиц и поговорок, мы обращали внимание на те, которые затрагивали взаимоотношение людей, их действия и поступки. При этом раскрывали их смысл, находили эквивалентные пословицы и поговорки в русском и татарском языках. Например, в немецком языке: *Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte* - когда двое ругаются, третий радуется; *So viele Länder; so viele Sitten* - сколько стран, столько и обычаев; *In einem fremden Haus darf man keinen Staub abwieschen* - в чужой монастырь со своим уставом не ходят, в каком народе живешь, такого обычая и держись; *Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder* - как аукнется, так и откликнется, как ты, так и к тебе. В английском языке: *He laughs best who laughs last* - хорошо смеется тот, кто смеется последним; *East or West, home is best* - в гостях хорошо, а дома лучше; *Life is not all cakes and ale* - жизнь прожить - не поле перейти; *As you make your bed, so you must lie on it* - что посеешь, то и пожнешь. Эти пословицы и поговорки напоминают о том, как необходимо вести себя при общении с людьми другой национальности, согласно принятым их нормам.

«Среди многочисленных средств воздействия на юное сердце важное место принадлежит музыке. Музыка и нравственность – это проблема, ожидающая глубокого изучения и исследования» [6, с. 169]. Фольклорные песни содержат в себе культурные реалии, отражают особенности образа жизни и быта народа, черты его характера и менталитета. Знакомство с такими жизнерадостными народными песнями как: «*Es zogen auf sonnigen Wegen*», «*Ich ging einmal spazieren*» способствуют устранению ложных стереотипов о том, например, что все немцы скучные, неэмоциональные, деловые люди. На примерах песен обращается внимание на то, что сближает разные культуры, на сходное отношение всех наций к своим ближним, к матери, к своей Родине, любви к ней, гордости за нее.

Одним из педагогических условий воспитания культуры межнационального общения является использование речевого этикета иностранного языка. Простейшая формула речевого этикета выглядит следующим образом: «думай, кому, что, как, зачем говорить и какие из этого возникнут последствия» [4, с. 68]. Как отмечает С.Г. Тер-Минасовой «чтобы активно пользоваться языком как средством общения, необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка... знать 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка. Ведь в основе языковых структур лежат структуры социокультурные» [5, с. 29-30]. Знание и применение в процессе общения устойчивых формул общения способствуют реализации основного принципа общения – принципа вежливости. При этом основное внимание студентов обращается на интонационный рисунок, с какой интонацией произносится та или иная формула вежливости. Обращается внимание на то, каким тоном произносятся приветствия: *Guten Morgen! Guten Abend!, Good morning! Good afternoon!* на то, что при этом употребляется восходящая интонация. Правильно оформленная интонационная формула вежливости способствует процессу коммуникации. Знакомя студентов с этикетными выражениями, употребляемыми в немецкоговорящих и англоговорящих странах, мы обращаем внимание на то, какие выражения предпочтительнее выбирать в зависимости от



собеседника, его статуса, от официальности или неофициальности обстановки, где происходит общение, какие из нескольких возможных вариантов выражают большее уважение и почтительность к собеседнику.

Оптимальной формой включения единиц речевого этикета в речь является организация ролевой игры, ролевого общения. Это могут быть разыгрываемые диалоги «В кафе», «Разговор по телефону», «В магазине», «В поликлинике», «На вокзале». Ролевое построение ситуации дает возможность разыграть ее по определенным социальным правилам общества носителей языка. При такой ситуации формируются навыки планирования речевого и неречевого взаимодействия. Ролевая организация учебной ситуации позволяет действовать в соответствии правилам социально-речевого этикета, учитывая не только относительный социальный ранг, но и относительный возраст, пол, степень знакомства.

Таким образом, коммуникативная и социокультурная направленность учебного процесса, включающая в себя: отбор текстов страноведческого и культурологического характера, изучение художественной литературы страны изучаемого языка, использование текстов-регулянтов, проведение тематических вечеров, нетрадиционные уроки; включение в содержание образования культурных реалий стран изучаемого языка в сопоставительном плане с реалиями русского и татарского языков; активное внедрение в процесс обучения компонентов народной педагогики; использование воспитательного потенциала речевого этикета, способствует участию студентов в диалоге культур – их приобщению к культурам данных народов, лучшему их пониманию и воспитанию уважения к соизучаемым народам, оказывает благотворное влияние на воспитание у студентов культуры межнационального общения.

### Литература

1. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.// Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 32.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Программа спецкурса и методические материалы. – М.: Изд-во УРАО, 2008. – С. 48.
3. Иванов В.А. Германо-чувакская этническая педагогика (Исследование этнопедагогической теории и практики воспитывающего обучения немецкому языку в чувашской школе на основе анализа германских источников по чувашской культуре). – Чебоксары, 1998. – С. 132.
4. Курочкина И.Н. Этикет для детей и взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – С. 68.
5. Тер-Минасова С.Г. Слово и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – С. 29-30.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969. – С. 165.

## **ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИГРЕ НА ОСНОВЕ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТИ**

Типичной проблемой преподавания иностранного языка в технических учебных заведениях является различная языковая подготовка выпускников обычных средних школ, что затрудняет процесс обучения, ввиду снижения у них мотивации при выполнении разных по степени сложности заданий. На процесс обучения значительное влияние оказывает большая наполняемость студенческих групп. Количество студентов в группе может по-разному сказываться на возможностях тренировки навыков чтения и говорения, так как увеличение числа обучаемых обратно пропорционально времени, в течение которого обучаемый будет иметь возможность общаться на иностранном языке. Традиционные словесные методы изложения знаний рассеивают внимание и недостаточно стимулируют познавательную активность студентов, а исполнительный характер деятельности не стимулирует их творческую активность [3, с. 156]. Необходимо создать условия организации учебного процесса на занятиях по иностранному языку, требующие от студента максимального раскрытия его творческих возможностей. Присутствие на занятиях игровых ситуаций в форме состязательности, по нашему убеждению, обеспечивает преподавателя необходимыми условиями широкими возможностями.

Принцип состязательности в педагогике рассматривается, главным образом, в рамках традиционной игровой деятельности. Борьба, состязание, соревнование, конкуренция – все это слова одного ряда, выделяющие соперничество, состязательность или соревновательность как мотивирующую часть человеческой деятельности. Исследователи вводят термин «агональная деятельность», который характеризует возможность активно проявить личностные качества в соревновательных и состязательных ситуациях.

В гуманистической педагогике сложилось обобщенное представление о конкурентной личности, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества со своими конкурентами (В.И. Андреев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин). В этом случае принцип состязательности устанавливает значимость проявления личностных качеств в соревновательных и состязательных ситуациях, которые создаются в учебной деятельности. Таким образом, принцип состязательности обеспечивает и запуск механизма самосовершенствования личности.

Ситуация игры – ситуация реальной жизни. Реальность ее определяется основным условием игры – состязательностью. Желание победить мобилизует мысль, энергию играющих, создает атмосферу эмоциональной напряженности. Игра – это борьба за что-то или показ этого что-то. Обе эти функции могут и объединиться, так что игра «показывает» борьбу за что-то или превращается в состязание в том, кто именно сможет показать что-то лучше других. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий дает возможность студентам преодолеть стеснительность, что благоприятно

сказывается на результате: непринужденно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – «оказывается я могу говорить наравне со всеми».

Игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы, победить, обостряет мыслительную деятельность играющих. А если студенты при этом говорят на иностранном языке, игра открывает богатые обучающие возможности. Являясь развлечением, отдыхом, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений.

В процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе целесообразно использовать игровые ситуации, элементы игры, поскольку сама игра требует подготовки и создание соответствующих условий, на которые необходимо достаточно времени.

Использование состязательности как неотъемлемой части игрового метода обучения иностранному языку способствует выполнению важных методических задач, таких как: создание психологической готовности студентов к речевому общению; обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового материала; тренировку студентов в выборе нужного речевого варианта. Традиционная монологическая форма обучения заменяется развивающей, построенной на ценностях спонтанности, активности, аутентичности, представляющей процесс интенсификации общения между преподавателем и студентами и позволяет реализовать интерактивный и фасилитационный подходы, характерные для личностно-ориентированного образования.

Процесс обучения иностранному языку на основе состязательности предполагает использование культурного блока с гуманистической направленностью, включающего музыкально-художественный компонент и средства народной педагогики (рассказы-шутки, песни, стихи, лимериксы, рифмовки, цитаты известных людей, пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы), которые отражают общечеловеческие ценности. Занятия по принципу состязательности – это комбинированные активные формы обучения в сочетании с традиционными элементами урока. На занятиях нами используются: игровые упражнения «warming-up memory activity» для повторения лексики или грамматики по теме; лингвистические командные игры (brainstorming, lighting contest); имитационная игра – симуляция («Imitate the proverb, limericks»), лингвистические релаксационные игры-состязания “Hangman” (палач), “Crosses-nills” (крестики-нолики); лингвистические интеллектуальные игры, аналогичные телевизионным шоу (“Слабое звено”, “Поле чудес”, “Счастливый случай”, “Угадай мелодию”). Главное, чтобы на нем присутствовал эмоциональный подъем, дух состязательности и элемент неожиданности, который будет способствовать активизации у студентов воображения во время выполнения необходимых, часто однообразных упражнений. Творческое решение проблемы наполняется личностным смыслом, становится мотивом речевого поведения, повышает самооценку студентов. Юмор, азарт и особое эмоциональное состояние чрезвычайно усиливают заинтересованность, а, следовательно, активность и эффективность усвоения (в том числе и непроизвольного) языкового материала. В значительной мере снижается уровень тревожности, замкнутости, враждебности – факторов, негативно влияющих на психическое здоровье, как индивида, так и

общества в целом [2, с. 61-62].

Таким образом, состязательность как неотъемлемая часть игры выступает в качестве средства развития юношеской культуры, способствует процессу творческого самосовершенствования, самореализации, а, следовательно, и творческого саморазвития студентов.

### Литература

1. Карпенко Л.А. Психологический анализ коллективообразующих процессов при интенсивном обучении иностранным языкам // Активизация учебной деятельности: Сб. статей / Под ред. Г.А. Китайгородской – М.: МГУ, 1981. – С. 61 – 69.

2. Трофимова Г.С. Педагогические основы обучения иностранным языкам: монография. Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск: Издат. дом “Удмурт ун-т”, 1999. – 282 с.

## А.Г. Барова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ Э. КАНЕТТИ «ОСЛЕПЛЕНИЕ»

Имеющий необычную судьбу роман австрийского писателя Элиаса Канетти «Ослепление», написанный в 1931 году, увидевший свет четырьмя года позже, принес своему автору в 1981 году Нобелевскую премию. Роман органично вписался в общеевропейский контекст модернистской литературы, впитавшей в себя все сложности XX столетия. А.В. Белобратов отозвался о нем, как об «оригинальном произведении, которое ориентированно на культурное развитие человечества в целом, вне преград и рамок национального» [1]. В романе поднимаются проблемы утраты общечеловеческих ценностей и морали, вопросы массового сознания, взаимодействия индивида и социума.

Художественный мир романа базируется на нескольких уровнях, среди которых отчетливо выделяется мифологический, представленный сюжетами античной мифологии, библейскими мотивами, присутствием в тексте мифологических героев. Включение в сюжет романа бесчисленных мотивов и аллюзий, восходящих к мотивам Ветхого и Нового завета, сцен, наделенных христианской символикой, имеет определенную цель.

В основе названия романа лежит ветхозаветный сюжет ослепления Самсона, ставшего жертвой слепой любви к женщине, хитростью выведавшей секрет его силы. Многими исследователями делались попытки соотнесения данного библейского сюжета с романом «Ослепление», но все сходилось лишь на идентификации Далилы с Терезой – одной из главных фигур романа. Тереза несколько лет работает в доме Петера Кина с целью выйти за него замуж и завладеть его состоянием. Кин, ослепленный своей любовью к книгам – главным его богатством, думает, что Тереза, также как и он, имеет безумную любовь к ним, и принимает решение на ней жениться. Импульсом к этому стал сон Кина, представленный в форме Страшного Суда, где основными жертвами являются

сгорающие в пожаре книги. Основная мысль сна состоит в борьбе за книги, которую ведет Кин. Он – спаситель, но он не в состоянии за них бороться.

Пожар становится для него презрительной массой [2, с. 69], перед которой он испытывает страх. В Терезе он увидел защитника для своих книг. Решающим стал вопрос Кина: «Как вы поступите, если случится пожар?». И ответ Терезы: «Буду спасать!» [2, с. 68]. Эпизод сна стал трагической катастрофой, в которой через крушение мира главного героя, писатель представил идеи крушения мира реального, к чему может привести человеческая бездуховность.

Названия трех частей романа («Голова без мира», «Безголовый мир», «Мир в голове») представляют собой одну и ту же постоянно варьирующуюся формулировку, демонстрирующую пропасть между «Я» и миром. Голова и мир составляют единое целое. В Кине писатель изобразил фигуру, которая сама является миром. С. Випрехт-Рот полагает, что «Ослеплением» Канетти создал мир, который он подобно библейскому творцу сам же и разрушил, подвергнув главного героя гибели в огне. В этом разрушении, так же как в жесте сотворения, лежит подтверждение всемогущих качеств, которые могут быть свойственны только создателю – Богу [4, S. 82]. Кин погибает в пожаре, который он устраивает в своей библиотеке. Этот пожар становится финальной сценой романа: «Мир – это вертеп и ад <...>. И все чего-то хотят, и никто не остается на земле, и никто не может надеяться, что останется» [2, с. 571]. Огонь ассоциируется со всемирным пожаром, в библейском представлении перерастающего в выражение божьего гнева. Огонь уничтожает и, как средство очищения, открывает почву для нового, лучшего грядущего мира. Лучшее может родиться только через устранение плохого. Таким образом, разрушение является еще и надеждой на новое будущее [4, S. 82].

Несколько иного мнения придерживается В.-К. Донахью, считая, что роман выдвигает беспощадный диагноз культуре межвоенного периода, не давая никакой надежды на будущее. Писатель пытается показать горькую правду периода после Первой мировой войны, когда происходит, так называемое, злоупотребление религией [3, S. 36], что ведет к уничтожению главных жизненных ценностей и духовному распаду личности.

Ослабление влияния католической церкви продемонстрировано в романе на примере возведения ломбарда «Терезианум», в память о благочестивой и домовитой владычицы. Прототипом могло стать подобное заведение в Вене, которое располагалось в здании бывшего монастыря святой Доротеи, давшему ломбарду свое название – Доротеум. По мнению Т.Федяевой, Канетти мог дать ему название Терезианум в связи с именем Терезы, разоряющей Кина, что соответственно расширяет символическое значение образа Терезы до размеров общенационального значения [2, с. 585]. В.-К. Донахью полагает, что писатель наделяет его именем Марии Терезы, которая, как следует из романа, была благочестивой христианкой. Государственный ломбард был создан для населения, находящегося в сложном материальном положении, здесь христианская субстанция полностью растворяется на фундаменте капиталистического заведения [3, S. 31].

Посещение Терезой церкви представлено как явное симулирование веры: «Она выбрала самую большую церковь в городе, собор. Меньшая только напомнила бы ей о том, что ей причитается больше» [2, с. 172]. Увидев там картину

«Тайная вечеря» она пересматривает её на свой манер. Её внимание привлёк кошелек с тридцатью серебряниками, который ей хотелось потрогать. Иуда в её представление превращается в Петера Кина, Груб, алчный торговец, чьей женой мечтает стать Тереза, приобретает образ самого Спасителя. Она же – это белый голубь, являющийся символом искупления и вестником небес. С этими мыслями она становится на колени и молится, постоянно «оказываясь» белым голубем, о спасении «интересного человека» (Груба).

Равнодушие Кина по отношению к церкви и религии прослеживается на страницах всего романа. Уже в самом начале образ Христа сужается до фигуры Христа, страдающего от зубной боли, с которым отождествляется Кин. Проходя мимо собора, Кин размышляет о Боге, глядя на каменную фигуру Христа, который «вырастал из постамента, больной и худой, с искаженным болью лицом. <...> На взгляд людей, этот Христос невесть как страдает, люди думают, что у Него болят зубы. Но дело не в том, просто Он не выносит этих сидящих на Нем голубей, они, наверно, проводят так целый день. И тогда Он думает о том, как Он одинок» [2, с. 160]. Одинокость Кина подобно одиночеству Христа, который был окружен толпами людей, только когда читал свои проповеди. Кин читает проповеди при массовом скоплении книг в своей библиотеке.

Деяния Христа – исцеления, утешения, помощь просящим – Кин рассматривал как расточительство, связанное с его духовной слабостью. Кин представлял себе, скольким книгам можно было бы помочь этими деяниями. Свое настроение он соотносил с настроением Христа.

Подобные сцены с наложением на них искаженных библейских сюжетов затрагивают проблемы судьбы человечества, соотнося их с апокалипсическими прогнозами, указывают на ту пропасть бездуховности, в которую человечество может попасть, игнорируя принципы морали.

Не случайно в тексте неоднократно встречается отсылка к работе Микеланджело «Страшный суд», демонстрирующей всемирную катастрофу. Безнравственность, цинизм, разврат, коварство вызывают нравственное падение человека и требуют искупления за нарушенные законы.

#### Литература

1. Белобратов А.В. Элиас Канетти «Ослепление» // Петербургский книжный вестник. – С.Петербург: Симпозиум, 2012 – № 5 (16) [Электронный ресурс]. URL: <http://bookman.spb.ru/16/kanetti/kanetti.htm>. (дата обращения 1.08.2015).
2. Канетти Э. Ослепление: Роман / Пер. с нем. С.Апта; Предисл. Д. Затонского; Коммент. Т. Федяевой. – СПб: Симпозиум, 2000. – 597 с.
3. Donahue W.C. Katholizismus als Platzhalter der Kultur in „Die Blendung“ und Fritz Lange Metropolis // Der Untote Gott. Religion und Ästhetik in der deutschen und österreichischen Literatur des XX. Jahrhunderts. (Hrsg. von O.Berwald, G. Thuswaldner) Wien: Böhlau Verlag, 2007. – S. 29 – 38.
4. Wieprecht-Roth St. Die Freiheit in der Zeit ist die Überwindung des Todes. Eine Annäherung an Elias Canetti. Würzburg: Königshausen Verlag, 2004. – 214 S.

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО И УКРАИНСКОГО ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ

Одной из наиболее популярных социально организованных форм общения есть интервью, под которым понимаем *опрос индивида по профессиональной или личностной тематике, целью которого является сообщение некоторой актуальной новости и влияние на общественное мнение* [3, с. 7; 9, с. 85]. Статья посвящена рассмотрению изоморфных и алломорфных языковых особенностей речи участников телеинтервью в британском и украинском лингвокультурных сообществах. Материалом исследования служили этнические видеоинтервью за период с 2000 по 2014 год, найденные в сети Интернет, общей временной протяжённостью в 180 минут. В контексте современной коммуникативно ориентированной лингвистики данное типологическое исследование отличается своей *актуальностью и новизной*.

Диалог-интервью в средствах массовой информации относится к *институциональному дискурсу*. В частности, про официальный характер интервью свидетельствует не только ориентация речи его участников на литературные нормы языка, но и такая мена ролей коммуникантов (интервьюер и респондент), которая отражает конвенционально согласованное форматом этого жанра *право на реплику* [1, с. 203]. Последнее проявляется в однонаправленности действий адресанта (через вопрос получать информацию) и адресата (предоставлять информацию). В то же время, интервью присущи черты *персонального дискурса*, в котором, кроме контекстуально возможного употребления лексики сниженного регистра языка, происходит незапланированный обмен ролями (к примеру, респондент сам инициирует вопрос, превращаясь в интервьюера).

Отличие интервью от других жанров коммуникации заключается в том, что оно подчинено жесткой концепции ориентирования на запланированный результат, что соответствующим образом отражается в манере беседы с интервьюером. Через ответы на вопросы и происходит раскрытие личности приглашённого индивида. Именно поэтому интервью можно также определить как *форму принудительного получения определенной информации от респондента с помощью ряда поставленных интервьюером вопросов* [10, с. 124], что способствует как прояснению определённого вопроса, так и раскрытию перед массовой аудиторией личности приглашённой особы.

В британском варианте английского языка интервью представляется как *a meeting (often a public one) at which a journalist asks somebody questions in order to find out their opinions* [19, с. 628]. В украинском языке дефиниция интервью более развернута за счёт детализации сем «meeting» и «somebody» – *призначена для опублікування в пресі, передачі по радіо, телебаченню розмова журналіста з політичним, громадським або яким-небудь іншим діячем (предназначенная для публикации в прессе, передачи по радио, телевидению беседа журналиста с политическим, общественным или каким-либо другим деятелем)* [4]. Таким образом, в обоих этнических пространствах изоморфным является понимание интервью как такого социального взаимодействия (*a meeting / розмова (беседа)*), в котором продуцируемая в нем новость

является персонифицированной человеком (*somebody* / *політичним, громадським або яким-небудь іншим діячем*), мнение которого как эксперта или профессионала является важным для аудитории (*often a public one* / *для опублікування в пресі, передачі по радіо, телебаченню*).

Касательно глобальных отличий в языковой составляющей проанализированных интервью, прежде всего, стоит отметить алломорфную черту языкового оформления британских и украинских телеинтервью: если в первом случае речь идет о презентации вопросов-ответов исключительно на английском языке, а возможные интернациональные, иноязычные вкрапления в речи появляются лишь с определенными стилистическими «намерениями», то украинские интервью активно строятся с использованием русского языка. Речь идет как про те интервью, которые ведутся журналистом на русском языке, а респондент отвечает на украинском: **Павло Шеремет**: *Здравствуйте, Владимир. Присаживайтесь. Пять фильмов. О чём? Что за альманах?* **Володимир Тихий**: *Альманах называется «Вільний доступ». Він присвячений саме закону «Про вільний доступ до інформації», який уже майже два роки як прийнято («Альманах называется «Свободный доступ». Он посвящён закону «Про свободный доступ к информации», уже как почти два года у нас принятый» (перевод наш. – А.Б.)* [12], так и, наоборот, где журналист говорит на украинском языке с русскоязычным респондентом: **Журналіст**: *Буде виходити Ваша програма?* («*Ваша программа будет выходить?*» (перевод наш. – А.Б.)) **Савік Шустер**: *Я думаю, что в таком формате, в котором она выходила, она выходит... не будет* [13]. Кроме того, в рамках украинского интервью возможным есть и общение полностью на русском языке: **Анастасія Даугуле** (журналист канала «Интер»): *Дайте оценку того, что происходит в стране на протяжении последних дней и часов.* **Віктор Янукович**: *Ну, прежде Всего я уверен в том, что худой мир лучше самой хорошей войны* [5]; **Алла Крутая**: *Ты, кстати знала, что дочка будет?* **Лорак**: *Я не знала до последнего.* **Алла Крутая**: *Ты не хотела узнавать... Лорак*: *Да, я не хотела узнавать* [8]. При этом наблюдается переход респондента на украинский язык: **Роман Вітнюк**: *За піонерками они никогда не бегали. Не путайте меня. Дітіли одні хлопці, матюкались всіми словами, які знали* («*Бежали одни парни, ругались всеми матами, которые знали*» (перевод наш. – А.Б.)), но режиссер, если во время этого бега подумает... [2].

Для речи украиноязычных респондентов характерным является использование русизмов или фрагментов русской речи, причинами чего являются:

1) незнание или неиспользование правильного варианта в украинском языке: **Ірина Луценко**: *Отака з'явилася брешь, прогалина!* («*Вот такая появилась брешь, дыра!*» (перевод наш. – А.Б.)) [14]; **Оксана Забужко**: *Звідки воно єсть, пішло, розвивалося...* («*Откуда-то ж оно есть, пошло, развивалось...*» (перевод наш. – А.Б.)) [17];

2) ненужности перевода вследствие устойчивости слов или фраз: **Сергій Тищенко**: *Там було насправді дуже багато вусатих, вони всі керують...* («*На самом деле там было очень много усатых и они – там все начальники...*» (перевод наш. – А.Б.)) **Ірина Славінська**: *Їх називають «люди в разном»* [6];

3) автоматический переход за ведущим или респондентом на другой язык: **Маргарита Січка**: *И знаете, на выторге это никак не отобразилось – даже более того.* **Мустафа Найєм**: *Одно дело – сделать некурящую зону, другое – вообще ... Насправді це дуже, дійсно...* («*На самом деле, это очень, действительно...*» (перевод наш. – А.Б.)) [15];



4) желание стилистически подчеркнуть свою мысль и осуществить большее влияние на собеседника, активизируя при этом внимание журналиста и зрителей, вследствие «иноязычной» свежести информационного сигнала: **Мирослава Барчук:** ... і щоразу журналіст на вас буде дивитися, як... («... и каждый раз журналист на Вас будет смотреть как...» (перевод наш. – А.Б.)) впервые на Вас [17], **Оксана Забужко:** ... як ми «дошли до життя такої» і яка далі перспектива, соціальна діагностика («... и какая дальше перспектива, социальная диагностика» (перевод наш. – А.Б.)) [17];

5) дословного цитирования: **Юрій Луценко:** І більшість із них віталися не стільки як з экс-міністром, як казали («... И большинство здоровалось не столько как с экс-министром, сколько при этом говорили» (перевод наш. – А.Б.)): «У вас просто обалденная жена! Ми так гордимся вашей женой и говорим нашим, что есть у кого учиться» [14].

Общими чертами проанализированных нами телеинтервью являются сочетания стандарта и экспрессии (употребление языковых средств с целью усиления эмоционального влияния на адресата). Анализ интервью на предмет стилистически окрашенной лексики выявил их распределение по таким языковым слоям, как **литературно-книжный:** с преимуществом активности **терминологии** (ср., 75,7% и 64,4%): англ. *price freeze, wholesale costs, tax changes, share value* и укр. *медіалізований* (медиализированный), **апріорі** (априори), *прайм-тайм, дисперсний* (дисперсный), *таблорідизація* (таблоридизация); при этом были найдены **книжные** единицы (ср., 2% и 7,4%): *whilst, en masse* и укр. *штиблети* (штиблеты), *оперативна нарада* (оперативное совещание), *петлюрівці* (петлюровцы), *соцмагання* (соцсоревнования); а также **разговорно-просторечный:** *разговорная* лексика (ср., 20,4% и 27,1%): англ. *bashing, to pick up the pieces, chunk, kick out* и укр. *жлоб, курилка, лузер, пресувати* (прессовать), *нижче плінтуса* (ниже плитуса), *приколізація* (приколизация), *лупити* (лупить); **сленгізми** (ср., 1,3% и 1,1%): **англ. toast, honcho** и **укр. лох, мороз**. Небольшое количество разговорно-просторечных элементов, сленгизмов, с отсутствием, в целом, **вульгаризмов**, свидетельствует о высоком уровне культуры гостей, приглашенных в студию, респондентов во время церемоний или во время встречи на улицы, ориентирующихся на формальный стиль интеракции. Только в речи лорда Паттона прозвучал вульгаризм *damned* (ср. 0,7% та 0%), появление которого объясняется не только преклонным возрастом лорда, но и его эмоциональным состоянием.

При сравнении обнаружилась небольшая разница в употреблении стилистически окрашенной лексики – 1,7% в пользу украинского дискурса (ср., 28,2% и 29,9%). В процентном соотношении по степени активности употребления коммуникантами лексика возвышенного тона (79,7% и 71,8%) преобладает в британской речи, в то время как лексика сниженного стилистического тона преобладает в украинской речи (20,3% и 28,2%).

Устная речь британских и украинских интервьюеров и респондентов отличается активным употреблением:

1) **оценочных прилагательных:** англ. **Clarke Carlisle:** *Well, I think it's fantastic that Roy Hodgson has spoken about it...* [16] и укр. **Тарас Чорновіл:** *Те, що процитував пан Мустафа, – насправді, це велетенська фальсифікація* («То, что процитировал господин Мустафа – на самом деле, огромная фальсификация» (перевод наш. – А.Б.)) [15];

2) **оценочных прилагательных в других степенях сравнения, что отражает**

**интенсивность признака предмета, события и т.п.:** *Caroline Flint: ... and, of course, our electricity pool will make that easier* [16] и укр. **Микола Томенко:** *Найбільша проблема трапилася в перші дні після арешту («Самая большая проблема возникла в первые дни после ареста» (перевод наш. – А.Б.))* [7];

**3) оценок наречий:** англ. **Lord Patten:** *From the beginning, unfortunately, in dealing with a crisis...* [23] и укр. **Кость Бондаренко:** *Москва чудово розуміє, що підписання Угоди про асоціацію – ще не євроінтеграція («Москва прекрасно понимает, что подписание соглашения про ассоциацию – ещё не сама евроинтеграция» (перевод наш. – А.Б.))* [11];

**4) наречий, которые отражают высокую степень интенсивности признака:** англ. **Jeremy Hunt:** *Absolutely. On the substance of the issue we need a changed relationship* [21] и укр. **Микола Томенко:** *Однозначно!* [7];

Таким образом, проведённое исследование выявило наличие ряда изоморфных признаков этнических интервью в аспекте их лексической составляющей, её стилистической и грамматическо-функциональной дифференциации, а алломорфность раскрывается не только в количественных показателях соответствующих употреблений, но и в общей языковой (одно-и двуязычной) структуре интервью.

### Литература

1. Апалат Г.П. Структура, семантика і прагматика текстів-інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Г.П. Апалат; Київський національний лінгвістичний університет. – Київ, 2003. – 19 с.

2. «В гостях у Дмитрия Гордона» (Роман Виктюк) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=aCjofrACJ4g>.

3. Гапотченко Н.Є. Адресат комунікативної ситуації інтерв'ю та його складники (на матеріалі сучасної французької преси) // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Серія Філологія. – 2004. – Т. 7, №1. – С. 106 – 110.

4. Інтерв'ю [Электронный ресурс] // Академічний словник сучасної української мови. – URL: <http://sum.in.ua/s/interv.ju>.

5. Інтерв'ю президента України Віктора Януковича [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=Sf80O9FFwjI>.

6. «Знак оклику!» [Электронный ресурс]. URL: [http://tvi.ua/new/2013/02/21/scho\\_robtyu\\_postrazhdalym\\_pid\\_chas\\_shturmu\\_hostynnoho\\_dvoru](http://tvi.ua/new/2013/02/21/scho_robtyu_postrazhdalym_pid_chas_shturmu_hostynnoho_dvoru).

7. «Знак оклику!» [Электронный ресурс]. URL: [http://tvi.ua/new/2013/08/05/mykola\\_tomenko\\_tymoshenko\\_odrazu\\_vidkynula\\_propozyciyu\\_rokynuty\\_krayinu](http://tvi.ua/new/2013/08/05/mykola_tomenko_tymoshenko_odrazu_vidkynula_propozyciyu_rokynuty_krayinu).

8. «Ласкаво просимо» (Анна Лорак и Мурат) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=yJZ9qcAx02M>.

9. Мельник Г.С. Общение в журналистике: секреты мастерства. – СПб.: Питер, 2008. – 235 с.

10. Мельник Г.С., Тепляшина А.Н. Основы творческой деятельности журналиста. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.

11. «Окрема думка» [Электронный ресурс]. URL: [http://tvi.ua/program/2013/08/27/okrema\\_dumka\\_vid\\_27082013](http://tvi.ua/program/2013/08/27/okrema_dumka_vid_27082013).

12. «Проти ночі» [Электронный ресурс]. URL: [http://tvi.ua/new/2013/03/19/rezhyser\\_tykhyu\\_pro\\_svoyi\\_dokumentalni\\_film](http://tvi.ua/new/2013/03/19/rezhyser_tykhyu_pro_svoyi_dokumentalni_film).

13. Савік Шустер: У нас в студії громадянська війна [Електронний ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=fclUavwFYhE>.
14. «Сьогодні про головне» [Електронний ресурс]. URL: [http://tvi.ua/program/2013/04/08/sohodni\\_pro\\_holovne\\_vid\\_08042013](http://tvi.ua/program/2013/04/08/sohodni_pro_holovne_vid_08042013).
15. «Сьогодні про головне» [Електронний ресурс]. URL: [http://tvi.ua/new/2012/12/18/yaki\\_naslidky\\_matyme\\_dlya\\_ukrayiny\\_zakon\\_pro\\_zaboronu\\_kurinnya](http://tvi.ua/new/2012/12/18/yaki_naslidky_matyme_dlya_ukrayiny_zakon_pro_zaboronu_kurinnya).
16. BBC News [electronic resource]. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/politics/9727095.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/9727095.stm).
17. «Homo Sapiens» [Електронний ресурс]. URL: [http://tvi.ua/program/2013/07/17/homo\\_sapiens\\_vid\\_17072013](http://tvi.ua/program/2013/07/17/homo_sapiens_vid_17072013).
18. «Homo Sapiens» [Електронний ресурс]. URL: [http://tvi.ua/program/2013/07/31/homo\\_sapiens\\_vid\\_31072013](http://tvi.ua/program/2013/07/31/homo_sapiens_vid_31072013).
19. Interview // Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Pp. 628.
20. «The Andrew Marr Show» [electronic resource]. URL: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-26312508>.
21. «The Andrew Marr Show» [electronic resource]. URL: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b01xyh0r>.
22. «The Andrew Marr Show» [electronic resource]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=bpDvliNmQdU>.
23. «The Telegraph» [electronic resource]. URL: <http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/bbc/9670196/We-must-get-a-grip-says-Lord-Patten-but-refuses-to-quit-over-Newsnight-debacle.html>.

## **Т.Ф. Бородина**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ГОТОВНОСТИ К КРЕАТИВНО- ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Подготовка будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях модернизации системы образования и повышения конкуренции на рынке образовательных услуг предполагает формирование у студентов педагогических специальностей готовности к творческой самореализации в профессиональной педагогической деятельности. Одним из видов продуктивной педагогической деятельности, основывающейся на творческом преобразовании учителем окружающей действительности, является креативно-инновационная деятельность. Под креативно-инновационной педагогической деятельностью необходимо понимать продуктивную педагогическую деятельность, направленную на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в школе посредством креативной деятельности, связанной с педагогическим творчеством, результаты которой являются потенциальными педагогическими инновациями. Креативно-инновационную деятельность можно представить как творческую педагогическую деятельность с направленностью на создание и внедрение в учебно-воспитательный процесс образовательных новшеств.

Фундаментальным условием успешного выполнения креативно-инновационной деятельности является формирование готовности к ней. Готовность к креативно-инновационной деятельности представляет собой закономерный результат целенаправленной профессиональной подготовки, проявляющийся в ценностном отношении личности к креативно-инновационной деятельности, сформированной мотивации к осуществлению этой деятельности, во владении системой знаний и умений в области педагогической инноватики и инновационных процессов, наличии определенного опыта по созданию и внедрению педагогических новшеств, навыках рефлексии и совокупности профессионально-личностных качеств, способствующих повышению эффективности креативно-инновационной деятельности. На основе рассмотрения сущности креативно-инновационной деятельности можно выделить следующие структурные компоненты готовности к ней: ценностно-мотивационный, когнитивный, гностический, креативный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный. Остановимся более подробно на креативном компоненте.

Показателями сформированности креативного компонента готовности к креативно-инновационной педагогической деятельности включает в себя стремление к поиску новых способов осуществления педагогической деятельности, направленность на реализацию творческого подхода к педагогической деятельности, умение видеть объекты деятельности в новом ракурсе, способность к восприятию нового, знание видов педагогического творчества, способность к созданию нового, нетрадиционный подход к организации своей деятельности, умение творчески решать любые профессиональные задачи, сформированность творческого мышления, способность генерировать оригинальные идеи. На основе креативного компонента возможно выявление уровней креативности личности и уровней творчества в выполняемой ею креативно-инновационной деятельности.

Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к креативно-инновационной педагогической деятельности представляет собой комплексный процесс, который может быть реализован как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе вуза. Единство аудиторной и внеаудиторной деятельности обеспечивает при этом повышение эффективности рассматриваемого процесса. Внеаудиторная деятельность на иностранном языке содействует не только совершенствованию языковых и речевых умений и навыков студентов языкового факультета, но и способствует актуализации креативного потенциала будущих учителей, формированию у них умений разнопланового видения объекта, умений нестандартно подходить к решению поставленных задач и мотивирует их к творческой самореализации и саморазвитию. Следовательно, внеаудиторная деятельность на иностранном языке, организуемая на языковом факультете, может способствовать формированию креативного компонента готовности будущих учителей иностранного языка к креативно-инновационной педагогической деятельности в школе. Данное утверждение требует экспериментальной проверки и более детального теоретического обоснования.

Для определения отношения студентов языкового факультета к внеаудиторной деятельности на иностранном языке автором статьи было проведено анкетирование, в котором приняли участие 235 студентов факультета иностранных языков Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный

университет». В процессе анализа результатов анкетирования было выявлено, что 76,6% респондентов принимают участие во внеаудиторной деятельности на иностранном языке, организуемой на факультете. При этом 88,9% опрошенных студентов выразили согласие с представленным в анкете утверждением о том, что внеаудиторная деятельность на иностранном языке способствует реализации творческих способностей студентов. Студенты, принявшие участие в опросе, полагают, что внеаудиторная деятельность на иностранном языке способствует актуализации и развитию креативного потенциала личности (83,8% и 60,4% респондентов соответственно).

Анкета также предполагала открытые вопросы о том, формированию каких личностных качеств способствует внеаудиторная деятельность на иностранном языке и какое влияние на респондентов оказало их участие в ней. Указывая личностные качества, формируемые в процессе внеаудиторной деятельности на иностранном языке, студенты отметили 37 качеств, в том числе самостоятельность, инициативность, работоспособность, открытость, целеустремленность, стрессоустойчивость, организованность, умение работать в команде и идти на компромисс. Большинство респондентов отмечают, прежде всего, возможность формирования креативности. Внеаудиторная деятельность на иностранном языке также содействует формированию активности и уверенности в себе, которые уступают креативности по своей популярности и значимости для студентов. Такие качества как коммуникабельность и ответственность оказались равнозначными для опрошенных студентов. Многие студенты отметили мобильность, которая может быть сформирована средствами внеаудиторной деятельности на иностранном языке.

Опираясь на личный опыт участия в данном виде деятельности, студенты факультета иностранных языков указывали ее положительное воздействие в процессе их личностного становления. Отвечая на вопрос анкеты, студенты, в первую очередь, отмечали, что внеаудиторная деятельность на иностранном языке предоставила им возможность раскрыть свой творческий потенциал, повысить уровень своей креативности и проявить себя как творческую личность – так считают 30% респондентов. Рассматриваемая деятельность помогла 26% опрошенных студентов преодолеть психологические барьеры, к которым они отнесли страх перед публикой, замкнутость в себе, стеснительность, неуверенность в собственных силах. Внеаудиторная деятельность на иностранном языке, создавая единую систему с аудиторной работой, непосредственно бывает нацелена на достижение студентами более высокого уровня владения языком; ее положительное воздействие на совершенствование языка, повышение мотивации к изучению иностранных языков, формирование опыта коммуникации на иностранном языке было отмечено 13,2% опрошенных студентов. Немаловажным для респондентов оказалось их включение в коллектив (формирование дружеских взаимоотношений внутри академических групп и на факультете в целом, сплочение студенческого коллектива, установление отношений сотрудничества с преподавателями и т.п.) – такой результат внеаудиторной деятельности на иностранном языке был обозначен в ответах 8,5% опрошенных студентов. Отмечалось также интеллектуальное развитие, личностное самопознание, приобретение опыта публичных выступлений, переживание положительных эмоций, формирование навыков целеполагания и умений достижения поставленных целей.

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что будущие учителя проявляют интерес к внеаудиторной деятельности на иностранном языке, осознают ее значимость для реализации своих творческих способностей, развития креативности и формирования личностных качеств, способствующих повышению эффективности будущей профессиональной деятельности. Кроме того, полученные данные подтверждают идею о том, что внеаудиторная деятельность на иностранном языке способствует формированию готовности будущих учителей иностранного языка к креативно-инновационной деятельности в школе, а именно формированию ее креативного компонента.

**А.Р. Валеева**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## **ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ И СЕМАНТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО ТЕМЕ «ИГРЫ И ИГРУШКИ»**

Изучение культуры носителей языка направлено на то, чтобы облегчить изучения языка, понять особенности употребления различных речевых единиц, дополнительные коннотации единиц языка и речи.

Лексические единицы по теме «игры и игрушки», составляющие группу этнографических реалий и квазиреалий, необходимо рассматривать как особые элементы объективной реальности, отраженные в сознании, в рамках изучения лингвокультурных особенностей страны изучаемого языка [2, с. 463].

Многие народные обычаи и традиции, верования и ритуалы остаются жить лишь в играх детей. Поэтому игры представляют огромную лингвокультурную ценность в процессе изучения языка.

Языковое выражение реалий и квазиреалий по теме «игры и игрушки» осуществляется в языковых реалиях и языковых квазиреалиях по данной теме. Для лингвокультурного исследования лексических единиц по теме «игры и игрушки» важными являются семантические характеристики в контексте сопоставительного анализа реалий и квазиреалий по теме «игры и игрушки» [2, с. 464-465].

Мы решили рассмотреть дефиниции наиболее значимых культурно-маркированных лексических единиц на основе таких американских и британских издательств, как Лонгман, Вебстер, Хорнби.

“Cops and robbers” is children’s play in which the players imitate the chasing, shooting, and capturing of criminals by police [6, p. 503].

Подвижная детская американская игра «полицейские и воры» заключается в следующем: полицейские охотятся и захватывают опасных преступников. Отсутствуют строгие правила игры. Данная игра “cops and robbers” имеет соответствующий вариант в британской культуре “cowboys and Indians” («ковбойцы и индейцы»), “French and English” («французы и англичане), “Scots and English” («шотландцы и англичане»).

“Kim’s Game” is a game or exercise played by Boy Scouts, Girl Scouts and Girl Guides, and other children’s groups. The game develops a person’s capacity to observe and remember details [4].

Название игры “Kim’s game” (Игра Ким) берет начало в романе Редьярда Киплинга “Kim” (1901). Герой романа играет в игру в процессе обучения шпионажу. Данная игра развивает у детей способность наблюдать и запоминать мелкие детали. В романе игра встречается под названием “The jewel game” (игра в драгоценности). Данное название не случайно, так как Мистер Лурдо, обучающий Кима искусству шпионажа, имеет ювелирный магазин, который является всего лишь прикрытием его настоящей деятельности: шпионаж против России в пользу Великобритании [1].

“Knock, knock, ginger” is a game dating back to 19th century England, or possibly the earlier Cornish traditional holiday of Nickanan Night. The game consists in knocking on the front door and running before one answers [4].

“Knock, knock, ginger” – название детской озорной игры, которая являлась также названием одной из частей телевизионного ток-шоу «Час с Джонатоном Россом» в 1989 году. Данный отрезок программы использовался для представления комиков зрителям. Комиков помещали за несколькими дверьми, конкурсанты же, постучав одну из дверей, получали от них вопросы [1].

“Musical chairs” is a game in which players march to music in single file around a row of chairs numbering one less than the players and scramble for seats when the music stops, one player and one chair being eliminated each time until one of the last two marches claims the only remaining seat – called also *going to Jerusalem* [6, p. 1490].

“Musical chairs” is a game often played at children’s or family parties, in which music is played and whenever it stops, each person tries quickly to find a chair because there is always one chair too few [5, p. 897].

Подвижная групповая игра «Музыкальные стулья», целью которой является занять стул, как только прекращает играть музыка, присутствует как в британской, так и в американской культуре. Однако в дефиниции британского варианта слова отсутствует правило игры в кругу, которое необходимо в американском варианте игры.

“Monopoly” is a trademark a very popular of board game that has been sold since the 1930s. Players use toy money to buy streets and buildings on squares on the board, and then make other players pay rent if they move onto those squares. The squares on the board show the names of real streets in cities in the US (in an American Monopoly set), London ( in a British Monopoly set), or other big cities around the world. People sometimes use the expression Monopoly Money to mean a very large amount of money: “You know how much it costs to buy an apartment in Tokyo? It’s Monopoly Money” [5, p. 879].

В культуре двух стран существуют также игры, имеющие одинаковые названия и общую идею, но различающиеся по второстепенным характеристикам. Игра “monopoly” – настольного типа; известна в обеих странах. Различие только в том, что квадраты на доске указывают различные названия городов и улиц (в американском варианте – города и улицы США, в английском варианте – Великобритании) [5, p. 879]. Кроме того, данные лексические единицы прочно укрепились в обыденной жизни и употребляются метафорически, обозначая крупную сумму денег.

“Rugby” is a kind of football game using an oval-shaped ball which may be handled [3, c. 562].

“Rugby” (регби) – национальная британская игра. В нее играли еще в

средневековье. Однако строгих правил еще не было, все играли по-своему. Матчи проводились чаще всего в религиозные праздники на улицах городов и сел, и в поле. Игроки должны были пронести мяч (зачастую надутый свиной мочевой пузырь) к определенной цели и через определенную линию. В связи с отсутствием дисциплины монархам приходилось неоднократно запрещать матчи. Современная игра берет начало в школе Регби, одной из известных частных британских школ. В этой школе играли в самый распространенный вид футбола, в котором ни в коем случае нельзя было трогать мяч руками. Правило было нарушено школьником Уильямом Уэбом Элисом в 1823 году, который схватил мяч и побежал с ним. Данное событие послужило основой легенды. Однако история умалчивает, что произошло вслед за этим, но факт остается фактом. С тех пор изменились правила, и разрешалось бежать с мячом в руках [4].

“Tom Tidler’s ground” is an ancient game for children, in which one player, «Tom Tidler,» stands on a heap of stones or gravel. Other players rush onto the heap, crying «Here I am on Tom Tidler’s ground,» while Tom tries to capture the invaders or keep them off. By extension, the phrase has come to mean the ground or tenement of an idler [4].

Название игры “Tom Tidler’s ground” впервые появляется в рождественской истории у Чарльза Диккенса в 1986. Слово “Tidler” является сокращением от “The idler” (лентяй, бездельник). Игра заключается в следующем: водящий (Том) стоит на куче камней или гравия. Другие участники игры побегают и кричат “Here I am on Tom Tidler’s ground”, тем самым они приводят его в движение, пробуждая от лени. Цель Тома – не допустить противников на свою территорию. Со временем данная фраза стала использоваться для обозначения ленивого человека [4].

С целью семантизации исследуемых лексических единиц на основе указанных дефиниций были выделены родовые и видовые компоненты. Семантическая близость значений лексических единиц проявляется через гиперо-гипонимические отношения.

Из указанных нами дефиниций мы выделили родовые компоненты: game, children, play; видовые компоненты: ball, board, player, squares, winner.

Родовые компоненты “game” и “play” используются в русском языке для обозначения слова «игра», однако в английском языке между данными понятиями есть существенная разница. С целью выявления различий данных понятий необходимо изучить их дефиниции.

Game – form of play, sport, especially with rules [3, с. 254].

Play – (what is done for) amusement; recreation [3, с. 478].

Проанализировав указанные дефиниции, мы можем утверждать, что понятие “play” более широкое и используется для обозначения игры как приятного времяпровождения без определенной цели. Понятие же “game” характеризуется как игра с определенным сводом правил, целью которой чаще всего является победа над соперником.

Изучение дефиниций исследуемых наиболее культурно-насыщенных лексических единиц позволило нам семантизировать данную лексику и выделить родовые и видовые компоненты среди указанной группы слов. Более того, было изучено экстралингвистическое содержание исследуемых лексических единиц, что способствовало дальнейшему формированию знаний о культурной значимости изучаемой лексики.



## Литература

1. Реалия: сайт Википедия. – 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%E5%E0%EB%E8%FF> (дата обращения: 23.11.2014).
2. Рум А.Р.У., Колесников Л.В., Пасечник Г.А. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1978. – 480 с.
3. Хорнби А.С. Учебный словарь современного английского языка: Спец. изд. для СССР / А.С. Хорнби при участии К. Руз. – М.: Просвещение, 1984. – XII, 769 с.
4. Gomme A.B. Traditional games of England, Scotland and Ireland. – London: David Nutt, 1894. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gutenberg.org/files/41727/41727-h/41727-h.htm#GameI\\_12](http://www.gutenberg.org/files/41727/41727-h/41727-h.htm#GameI_12) (дата обращения: 1.05.2015).
5. Longman Dictionary of English Language and Culture. – England, 1998. – 980 p.
6. Webster's Third New International Dictionary. – Massachusetts, U.S.A.: Merriam – Webster INC., Publishers Springfield, 1986. – 2622 p.

**О.О. Выходец, О.И. Лыткина**

Российский государственный социальный университет

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА**

В последнее время мы можем наблюдать повышенный интерес к исследованиям проблемы взаимосвязи языка и культуры, в частности как эта проблема решается в процессе перевода художественного произведения. Наша работа посвящена лингвокультурологическому аспекту перевода художественного текста. В качестве материала исследования мы использовали оригинальный вариант текста Ч. Диккенса «Рождественская песнь» и ее перевод, выполненный Т. Озерской.

Считаем целесообразным сказать несколько слов о сюжете повести. Главным действующим лицом произведения является Скрудж. Именно благодаря этой повести имя Скруджа стало нарицательным именем скряги и жмота. Действие происходит на Рождество. Автор изображает скупость главного героя, его отказ праздновать Рождество и пойти в гости к единственному племяннику, он не хочет помогать бедным людям. К Скруджу приходит его единственный друг, уже покойный, который являет главному герою поочередно духов прошлого, настоящего и будущего в надежде исправить жизнь Скруджа.

Восприятие читателем английской и русской версий будет очень отличаться. По нашему мнению, Т. Озерская пользовалась методом перефразирования, или «вольного перевода». Вольный, или свободный, перевод передает общее содержание сказанного или написанного. С нашей точки зрения, такой перевод не всегда является удачным, так как в конечном итоге нет точности в передаче смысла и стиля исходного текста.

В данной работе мы хотим предложить другой способ перевода художественного текста, основанный на определении содержания и структуры художественного концепта произведения. Содержание концепта мы определяем методом выделения ключевых слов в исходном тексте. Часто бывает, что переводчик, пытаясь выразить мысль автора, не обращает внимания на «ключевые слова»,

концепты, которые воспроизводят в сознании читателя «картинку». Мы не можем считать перевод удачным, если при чтении оригинала и перевода «картинки» расходятся, но сохраняется основная идея. Кроме сюжета произведения, в переводе должен сохраняться и контекст, создающий особый эмоциональный настрой у читателя.

Классический перевод начинается с подбора слов в языке перевода. Вначале, кажется все очень просто: важно понять значение, которое реализует слово в заданном контексте, затем по словарным материалам этому значению подбирается наиболее подходящий эквивалент в языке перевода. При выборе слов для передачи каких-либо понятий, переводчику предстоит сделать выбор в пользу единообразия или точности передачи контекста. Единообразие, как правило, не всегда возможно и даже не желательно, так как лексическое многообразие позволяет точно передать смысловые и стилистические оттенки языка оригинала.

По нашему мнению, самая важная часть работы переводчика с лексическими единицами исходного текста, то есть выбор ключевых слов, часто опускается. Мы предлагаем выделять ключевые слова в художественном тексте в две группы: концепты и реалии. Иногда еще реалии называются техническими терминами. Реалиями мы можем считать людей, предметы и явления, которым можно дать четкие определения. Концепты отличаются от реалий тем, что они в силу их ментального характера не имеют однозначных соответствий в материальном мире [2, 3, 4]. Возвращаясь к повести Диккенса, нам хотелось бы показать, как «работает» лингвокультурологический подход в художественном переводе.

Прочитав оригинальный текст впервые, мы заметили повторы одних и тех же лексических единиц. Эти лексические единицы, мы предпочитаем ключевыми словами, или микроконцептами, которые образуют один большой макроконцепт, в нашем случае концепт «Рождество». Макроконцепт «Рождество» представляет собой систему микроконцептов, которые в свою очередь могут состоять из более мелких единиц. Например, концепт «очаг» в нашем случае состоит из таких микроконцептов, как огонь, тепло, свеча, свет, камин. А религиозный концепт из таких, как сердце (душа), колокол, доброта, любовь, церковь или храм. Следует отметить, что все концепты эмоционально окрашены. Например, концепт «любовь» является лишь частью концептосферы чувств и взаимодействует с другими концептами, вызывая ассоциативную связь, и направлен по положительному вектору эмоций.

Далее мы прочитали перевод Т. Озерской и, к удивлению, не нашли вышеуказанных ключевых слов. Концепт Рождества в исходном тексте и оригинале, можно сказать, чуть ли не противопоставляются. Так, например ключевое слово «колокол», повторяется в тексте 19 раз, а в тексте перевода мы не насчитали и 10! (Хочется отметить, что сама повесть занимает менее 100 страниц). Или ключевое слово «сердце» в оригинале используется 39 раз, а в тексте Т. Озерской – около 20. Автор злоупотребил обилием синонимов, не исказив смысла произведения, но изменив его восприятие читателем.

Приведем пример. «I am sorry, with all my heart, to find you so resolute» – «Очень жаль, что вы так непреклонны» (Перевод Т. Озерской) [1, с. 6]. Здесь полностью опускается перевод уточнения «with all my heart», смысл от этого не меняется, но «картинка» уже не та. В первую очередь, сердце является духовно-эмоциональным символом. Во-вторых, лексемы сердце, сердечность стоят в

одном ассоциативном и семантическом поле с лексемой душа, что подчеркивает душевность и искренность обращающего. Мы предлагаем следующую версию перевода: « Я от всей души (сердца) сожалею, что вы так непреклонны».

Не всегда точно Т. Озерская переводила лексему «bell», а иногда и вовсе опускала. В одинаковых ситуациях переводчик осуществлял разный перевод, подменяя русской лексемой «часы». Рассмотрим примеры. Оригинал: « – Expect the first (ghost) tomorrow, when the bell tolls one», перевод: « – Ожидай первого Духа завтра, как только пробьет час полуночи» [1, с. 20]. Здесь происходит пропуск ключевого слова. Так же важно упомянуть, что это первое обращение Марли к Скруджу, в котором автор связывает приход Духа, исправляющего душу Скруджа, с ударом колоколов. Из перевода совершенно непонятно, что это колокол пробьет час, у читателя логической ассоциацией будут часы.

Теперь рассмотрим другие отрывки, в которых Скрудж ждет прихода Духа. Оригинал: «To his great astonishment the heavy bell went on from six to seven». Перевод Т. Озерской: «К его изумлению часы гулко пробили шесть ударов, затем семь...» [1, с. 21]. Наш вариант перевода: «К его огромному удивлению огромный колокол пробил от шести до семи ударов».

Оригинал: «...when he remembered, on a sudden, that the Ghost had warned him of a visitation when the bell tolled one». Перевод Т. Озерской: «... тут внезапно ему вспомнилось предсказание призрака – когда часы пробьют час, к нему явится еще один посетитель» [1, с. 23]. Наш вариант перевода: «И вдруг он вспомнил, что призрак предупредил его, прежде чем к нему придет с визитом Дух, колокол пробьет один раз». Мы считаем важным подчеркнуть в оригинальном тексте не только bell, но еще и toll. Первое и основное значение глагола toll «медленно и мерно ударять в колокол, благовестить».

Оригинал: «He spoke before the hour bell sounded» Перевод Т. Озерской: «Он произнес это прежде, чем услышал удар колокола» [1, с. 23]. В такой же сцене автор уже решает не заменять «колокол» на «часы». В русском переводе в конечном итоге так остается неясным до конца, что именно предвещало появление духов. Мы считаем, что единственным верным переводом будет лексема «колокол», что связано с художественным замыслом: в христианской религии существует практика лечения колокольным звуком. Считается, что колокольный звон способен оказывать влияние на душу. Колокольный звон – это Божественный звон.

Обратимся к другому примеру – концепту «сердце». Переводчик повторяет замену ключевых слов, хотим опять продемонстрировать это на примерах. Оригинал: «His heart and soul were in the scene». Перевод Т. Озерской: «Всем своим существом он был с теми, кто плясал» [1, с. 35]. Поясним, что в данной отрывке, описывается момент, когда Дух Прошлого показывает один из Рождественских вечеров. Мы хотим предложить следующую версию перевода: «И душой и сердцем Скрудж был на сцене с теми, кто плясал». Здесь автор убирает не только ключевой концепт, но и подменяет духовное на материальное. Так как сердце и душа человека полностью относятся духовному миру. То есть Скрудж всей своей душой проникся в атмосферу святого праздника, а в переводе – «существом», то есть в первую очередь эта лексема выстраивает ассоциативный ряд совершенно противоположный оригинальному, на первое место уже выходит физическая оболочка.

Далее приведем другой пример, где уже отправителем сообщения является возлюбленная главного героя. Приведенный отрывок будет относиться к моменту их разрыва, когда героиня готова забыть обещание Скруджа быть всегда рядом с ней. Оригинал: «I release you. With a full heart, for the love of him you once were». Перевод Т. Озерской: «Я освобождаю тебя по доброй воле – во имя моей любви к тому, кем ты был когда-то» [1, с. 38]. Наша версия перевода: «От всей души я хочу освободить тебя от данного мне слова во имя того человека, которого я раньше любила».

Выражения «от всей души» и «по доброй воле» также имеют разные эмоциональный оттенки. Фраза «от всей души» указывает на глубину чувств отправителя сообщения, «по доброй воле» больше указывает на то, что действие делается нежелательное для говорящего и ему приходится мириться с ситуацией.

Или, например, как функционирует концепт «очаг» в повести. Ср, оригинал: «Scroodge had a very small fire, but the clerk's fire was so very much smaller that it looked like one coal». Перевод Т. Озерской: «Если у Скруджа в камине угля было маловато, то у клерка и того меньше, – казалось там тлеет один единственный уголек» [1, с. 4]. Наш вариант перевода: «У Скруджа горел маленький огонь, но у его клерка огонь был настолько меньше, что он казался одним угольком». В данном случае очень важно слово «огонь», так как огонь имеет намного большее количество эмотивных смыслов, чем лексем «уголь». К тому же, как мы заметим, сам клерк, несмотря на свой скромный доход, у себя дома на огне не экономит. Он старается использовать как можно меньше огня на работе. Этот феномен в данной повести имеет также и переносное значение, это огонь и тепло души, которые есть дома, но отсутствуют на работе.

Оригинал: «Near to the winter fire sat a beautiful young woman». Перевод Т. Озерской: «У камина, в котором жарко, по-зимнему, пылали дрова, сидела молодая красивая девушка» [1, с. 39]. Наш вариант перевода: «Около жаркого огня грелась молодая красивая девушка». Мы решили опустить слово «зимний», как не ключевое слово, но сохранить слово огонь. Так как огонь зимним быть не может: это противоречит правилам русской стилистики и является нарушением лексической сочетаемости в русском языке. Но для передачи атмосферы зимы мы заменили глагол «сидеть» на глагол «греться, согреваться». У Т. Озерской наблюдается больше реферирование, о котором мы уже писали в начале статьи. Таким образом, данный перевод мы не можем считать качественным переводом исходного текста, хотя бы потому, что нарушается стилистическое единство.

Также мы не утверждаем, что другие методы перевода является неудачными или ошибочными. Любой перевод субъективен, но тем не менее выявление авторской концепции посредством установления и описания содержания художественных концептов является одним из важных этапов, обеспечивающих его объективность.

### Литература

1. Английский с Чарльзом Диккенсом. Рождественская песнь.//English with Charles Dickens. A Christmas Carol. – М.: Восточная книга. – 90 с.
2. Гурьянова В.С. Переводческие черновики как этапы верификации концепта. [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – М., 2005. URL <http://pandia.ru/text/77/367/18481.php> (дата обращения 29.08.2015)
3. Десницкий А. Библейский перевод: реалии и концепты. [Электронный

ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – М., 2012. URL <http://www.bogoslov.ru/text/print/2560301.html> (дата обращения 29.08.2015)

4. Широкова И.А. Особенности структуры эмоционального концепта и его изучение в аспекте перевода // Актуальные вопросы филологических наук: материалы международной научной конференции. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 162 – 165.

## **Ф.И. Габидуллина**

КФУның Алабуга институты

### **И. ЮЗЕЕВ ИЖАТЫНДА КЕШЕ ҺӘМ ЗАМАН КОНФЛИКТЫ («САНДУГАЧЛАР КИЛГӘН БЕЗГӘ» КОМЕДИЯСЕ МИСАЛЫНДА)**

И. Юзеев (1933-2004) исемен драматург буларак таныткан әсәре – «Сандугачлар килгән безгә» (1974) исемле моңсу комедиясе. Ул, иң беренче, үзенчәлекле конфликты белән, автор фикеренең ачык һәм үзенчә әйтелүе белән кызыклы. Фән-техника ре-волюциясе тудырган яңа, ләкин, кызганычка каршы, яна булса да бөтенесе дә уңай булмаган күренешләр бу әсәрдә конфликт буларак алына. Фән һәм техника чоры тудырган тискәре күренешләрне: хисләр ярлылыгын, игътибарсызлыкны, табигатькә карата бигрәк тә ачык чагылган, жинаятьчел битарафлыкны – бүгенгесе артыннан гына куып, киләчәк буыннар турында уйламау кебек, чын кешегә тиеш булмаган сыйфатларның көчәя баруын фаш итеп чыга драматург [2, 114 б.]. Әсәрдә конфликт сюжетка бәйлә рәвештә, харктерларның, теләк-омтылышларның кискен бәрелеше аша ачыла.

Әсәрнең төп герое – гади бер бакчачы карт, авырып хастаханәгә килеп элгә. Очраклы рәвештә генә бер палатага эләккән дөваланучыларның характерлары, тормышка карашлары да төрле. Бер палатада дөваланучылар гади бер картка каршы куела. Тормышның гаять күп төрле күренешләрен, һәм фаҗигале, һәм көлкеле якларын үз күңеле аша уздыручы бу карт самимилеге, зирәклеге белән үзенә җәлеп итә, соклану хисе уята. Бу үзәк персонаж Хәмзиннең тормышка карашында, карчыгы белән үзара жылы мөгамәләсендә, янәшәсендәге бәхетсезлекләргә, кимчелекләргә сизгер булуында һәм Хәмзиннең табигатьне олылавында, аны илаһи төстә күрергә тырышуында чагыла. Аның хатыны белән мөнәсәбәтләре аеруча жылы итеп бирелә.

«Җамал. Мине шулай тәрәзәгә карап көттеңме? (Хәмзин, «әйе» дигәнне аңлатып, баш ия.) Сагынуларыма чыдый алмыйча, җырлаплар җибәргән чаклар да булды...

Хәмзин. Нинди җыр җырладың, Җамал?

Җамал (җырлый).

... Сиңа ничек, миңа авыр

Аерым торулары... [4, 81 б.].

Өзектән куренгәнчә, фикер һәм хис гармониясе сәхнә шигъриятенә иң югары баскычына күтәрелә. Үз фикерләрен укучыга тулырак җиткерү максаты белән автор шартлылык алымнарына, Робот (тимер кеше) образына һәм төшкә мөрәҗәгать итә. Мәсәлән, Зыя һәм Эварис белән булган бәхәстән соң Хәмзиннең төштә тиммер кеше күрүе. Ул инде тегеләр яклаган фикерләренә бер куркыныч

нәтижәсе булып гәүдәләнә. Шулай ук операциядән соң Хәмзиннең хәтере бетү дә – төп идеяне яктырту күренеше. Сугышта ут, мәхшәр эчендә калган бер атны коткару да, искә төшерү алымы буларак, Хәмзин характерына зур гына яңалык өсти. Жанлы диалоглар һәм тормышчан юмор ярдәмендә, хастаханә палатасында бергә ята торган авыруларның ваемсызлыгына, тупаслыгына һәм миһербансызлыгына Хәмзиннең чын күңелдән борчылуын, эчтән сызланып кына түгел, актив каршы чыгуын, шуларның барысы бергә яхшы күңелле кешене, кичәге фронтовикны гүргә алып керүен тасвирлап, драматург укучыны кешенең кадерен белергә, табигатьнең бәясен аңларга, кешелекле мөгамәләгә өйрәтә [1, Б. 84-85].

Драмада бик үткен мәсьәләләр күтәрелә, автор укучыны тормышта килеп туган бик гыйбрәтле хәлләр эченә алып керә. Ягъни, әсәрнең мәгънә үзәге биредә хәлиткеч рольне уйный [3, 106 б.]. Төп герой аркылы автор «тимер кешеләргә» юл күрсәтергә тырыша. Алар ясаган хаталарга бәя бирә, ярдәм итәргә тырыша. Гомер буена һәрбер әйбергә сакчыл карарга өйрәнгән Хәмзин, Зыяның «ашыкканда төшөп калган арт тәгәрмәчләр» турындагы фикерен ишеткәч, болай дип жавап бирә: «Арт тәгәрмәч бөтен авырлыкны күтәрәп йөрде-йөрде дә, беркөнне аны, кирәген юк дип, алып ыргыттылар, диген, алайса...» [4, 84 б.]. Бу сүзләре белән кешенең дә шулай тәгәрмәчләр кебек кирәклегә калмаячагын асызыкый Хәмзин.

Әсәрдә производствога багышланган конфликт, шул конфликт үзәгендә торган кеше характерын тулырак чагылдыруга басым ясала. XX гасырның 60-85 нче еллар әдәбиятына хас булганча, драматург фән һәм техника революциясе дәверенең үзенчәлекле сыйфатларын үзәндә туплаган нәкъ менә шундый геройны шәхес буларак күз алдына бастыру максатын куя. Аның шәхси тормышына кагылышлы мәсьәләләр еш кына икенче планга куела. Мондый геройның производствога баш-аягы белән чумган булуы, мәсьәләләрне хәл иткәндә йөрәккә түгел, ә акылга буйсынганлыгы үрнәк итеп алына.

И. Юзеев үз әсәрендә фән-техника революциясе чорында да кешенең иң әүвәл кеше булып калырга тиешлеген якый. Комедиядәге ярдәмче конфликтлардан табигать һәм кеше конфликтын асызыкларга мөмкин. Табигатьне саклау күренеше ачык ярылып ятмаса да, автор бу күренешне төп герой – Хәмзин сөйләме, аның уй-кичерешләре аша жикерә.

Агачларны, жәнлекләрне, кош-кортларны үзенең дуслары кебек якин күреп, күбрәк алар белән аралашып һәм аларны яклап яшәгән урманчы Хәмзин хастаханәдә бөтенләй бүтәнчә гомер итүче кешеләр белән очраша. Алар Хәмзин өчен – тимергә әйләнә башлаган кешеләр. Жан жылысы, күңел тормышы, табигатькә һәм бер-береңә кадер дигән нәрсәләрне онытып баручылар алар. Ә Хәмзиннең табигать баласы булуы, аны яратуы һәр адымда сизеләп тора: «...Их, күрсәгез иде сез бер генә безнең Сандугач урманнарын! Ишетсәгез иде сандугач сайрауларын! Үлем турында уй башыгызга да килмәс иде, туганнар... Алып барам әле мин сезне, алып барам әле урманнарда, насып итсә...» [4, 72 б.]. Аның урман турында хозурланып сөйләве үзе үк бу кешенең нечкә күңелле, табигать жанлы булуын күрсәтә.

Әсәр үзенең жанры буенча моңсу комедия дип аталса да, анда заманы өчен бик жикди каршылыктар, капма-каршы көчләр бәрелеше әһәмиятле урын тота. Гадәттә алар геройларның, тормышта сизелә башлаган кайбер күңелсез күренешләргә борчылып, килешмәүчән бәхәсе рәвешендә чагылыш таба.

## Әдәбият

1. Әхмәдуллин А.Г. Дәрәсләккә ирешү юлында: Мәкаләләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1993. – 255 б.
2. Әхмәдуллин А.Г. Хәзерге татар драматургиясе. – Казан: Мәгариф, 2007. – 223 б.
3. Вәлиев В.М. Күңелнең көткәне: Әдәби тәнкыйть мәкаләләре. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1984. – 180 б.
4. Юзеев И. Сайланма әсәрләр. Биш томда. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2002. – 592 б.

### А.Ф. Ганиева-Гыйниятуллина

Г. Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институты

#### ӘХСӘН БАЯНОВ ИЖАТЫНДА ЗАМАН СУРӘТЛӘРЕ

---

Чын сәнгать әсәре үз дәверендә генә түгел, ә еллар, гасырлар дәвамында әһәмиятен жуймыйча, укучыны рухи баетып, дулкынландырып яшәргә тиеш. Татар әдәбиятында шундый әсәрләр тудырган, тарихка үзенчәлекле йөзе һәм сүзе белән кертгән әдипләрдән Әхсән Баяновны атарга була. Аның үз чорында төрле сәбәпләр аркасында тәнкыйть игътибарынан читтәрәк калган, игътибар иткәндә дә тиешле объектив бәяне алмаган күпкырлы һәм бай ижаты халык күңелендә елдан-ел яңа яклары белән ачыла, яктыра бара. Һәм моның сәбәбе дә берничә.

Беренчедән, Ә. Баянов — фәлсәфи планда ижат итүче әдип. Яшәү мәгънәсе, кеше гомеренең, тормышның әһәмияте, гомумкешелек проблемалары аның ижатында буеннан-буена килә. Андый әсәрләр гадәттә озын гомерле була.

Икенчедән, күпләр билгеләп үткәнчә, Ә. Баянов интеллектуаль укучыга йөз тотып яза. Аның әсәрләре килчәккә юнәлдерелгән. Соңгы елларда укучылар укучыларның кайбер әсәрләренә укыганда «Монда барысы да аңлашыла, артык гади һәм беркатлы» диюләреннән зарланалар. Әлеге мисал бүгенге укучының катлаулырак, киная һәм күчәрелмә мәгънәле әсәрләргә ихтыяжы артуын күрсәтә. Ә. Баянов ижаты шул таләпләргә җавап бирерлек булуы белән дә әһәмиятле.

Өченчедән, ул эзләнүчән әдип буларак танылды. Әдәбиятның төрле өлкәләрендә үзен сынап карап, жанр ягыннан, тема ягыннан булмасын, шактый уңышлы әсәрләре белән татар әдәбиятын баегуга иреште. Кызганычка каршы, совет чорында әдәбиятның берьяклырак үсүе, социалистик реализмны гына төп әдәби юнәлеш итеп санау Ә. Баяновның ижади табышларын кабул итәргә комачаулады. «Уйлап карасак, Ә. Баянов әле 70-80 нче елларда ук «чикләрсез реализм» ижат методына күчеп баручы әдип булган түгелме! Мондый алым өчен чит ил язучыларын һәм аларга «иярүчеләрне» нинди тәнкыйтьләүләр булганы хәтерәбездә. Шундый шартларда язылган Ә. Баянов романнары («Ут һәм Су») бүген яңача бәяләнергә тиеш. Алар бер яктан тоталитар режим басымы астында язылса, икенчедән, ул режим кысаларына сыймыйча, татар әдәбиятының ижат иреге даулау, ижат мөмкинлекләрен төрле планда киңәйтә бару дәлилләре булып тора», – дип яза Н. Ханзафаров [3, б. 61].

«Сез аңларсыз мине» поэмасы шагыйрь ижатында аерым урын били. Әлеге әсәрендә автор рухи-әхлакый төшенчәләр белән шәхес-заман бәйләнешенә

синтезын тудыруга ирешә. Аның лирик герое бу дөнъяны тирәннән аңлаучы, заманча фикерли белә торган, яңалыкка омтылучан, шул ук вакытта күркәм традицияләрне, рухи байлыкны сакларга омтылучы булып күз алдына килә. Бер караганда, шагыйрь үзен аңлауларын теләп, чордашларына дәшсә, икенче яктан, киләчәк буынның әлеге дәвер каршылыкларын, авырлыгын аңларга тиешлеген әйтә, жәмгыятьтәге гаделсезлекләрне фаш итә. Ачлык, ялангачлык, ятимлек, сугыш китергән миһнәтләр бала күңеле аша үткәрелеп, дөнъяны һәм яшәү мәгънәсенә төшенгән бүгенге көн ил агасы кичерешләре, фикерләре белән житкерелә. Намус, вәждан, жан иреге төшенчәләре әсәрдә тормыш маяклары буларак билгеләнә:

Гел кояшка таба сайлыйм юлны,

Башка юллар жирдә эзләмим, [2, б. 176] – диелә поэмада.

Заманында тәнкыйть Ә. Баяновны артык субъективлыкта, писсимистлыкта гаепләсә дә, бүген без аның лирик герое сызлануларын шәхси сызланулар гына булып калмыйча, ә гомумхалык өчен, ил, жәмгыять һәм милләт киләчәге өчен кайгырганын аңлыйбыз. Аның әсәрләрендәге олы борчылу укучы күңеленә үтеп кереп, аны да тетрәндерә, кешелек проблемалары хакында уйланырга мәжбүр итә.

Ә.Баянов ижаты тормышның барлык өлкәләрен диярлек колачлый: анда кеше һәм жәмгыять, кеше һәм заман, кеше һәм табигать, кеше һәм галәм мөнәсәбәтләре, мәхәббәт, ирек, намус, кешелеклелек мәсьәләләре киң урын ала. Шунысы да кызыклы: әдип шул темаларны жанр үзенчәлекләреннән чыгып төрле яссылыкта сурәтли. Бер үк мәсьәләнең лирикада куе хисләр, төгәл фикер, шигъри хөкем, прозада катлаулы вакыйгалар, үзенчәлекле сурәт алымнары белән, ә драма әсәрләрендә исә герой-персонажларның каршылыклы эш-хәрәкәтләре, уй-теләкләре аша житкерелүе язучының синкретик фикерләү дәрәжәсен күрсәтүче дәлил булып тора.

Кеше һәм табигать мөнәсәбәте язучы ижатының башлангыч чорыннан ук килә. Техник прогресс көчәйгән 60 елларда ук автор, беренчеләрдән булып, Жир-анабыз — Табигатьне яклап чыга. Күпләр гигант төзелешләрне мактап, алкышлап каршы алганда, Ә.Баянов киләчәк күзлегеннән чыгып фикер йөртә, укучыны да уйланырга, аңлашырга чакыра. Бу жәһәттән, илне индустриальләштерүнең табигать яшәшенә каршы килүен образлы яктырткан, С. Хәким билгеләп үткәнчә, [4, б. 6] татар әдәбиятында экологик проблеманы тәүгеләрдән булып күтәргән «Сәяхәтнамә» [1, б. 204-218] поэмасы игътибарга лаек. Үз чорында заман таләпләренә туры килми дип бәяләнүе, озак кына бастырылмыйча, соңрак та кыскартылып кына дөнъя күрүе әсәрнең үткен фикерле булуы турында сөйли. Кешенең ваемсызлыгы, табигатькә, жиргә битарафлыгы, үз файдасын гына кайгыртып, жәнлек-кошларны аямыйча кырып баруы, туган жир, ватан төшенчәләренең югалуы, жаваплылык хисенең бетүе, халыклар арасындагы ышанычны кимүе — барысы да планетада тереклекнең юкка чыгуына китерергә мөмкин дигән фикер уздырыла поэмада.

Билгеле булганча, үз чорында КамАЗ төзелеше хакында күп кенә әсәрләр ижат ителде. Соңгы елларда аларны заказ буенча язылган дип берьяклырак бәяләү китте һәм аларга игътибар бөтенләй бетте дияргә мөмкин. Шулай да аларның барысын да бер ноктадан бәяләү зур хата булыр иде. Мисал өчен Ә. Баяновның «Ут һәм Су» романы КамАЗ, Түбән Кама ГЭС төзелешләре хакында



тәүге күләмле әсәр булуына карамастан, үзенчәлекле образлар системасы белән бергә кыю фикерле булуы, табигать мәсьәләсен шул чорда ук житди югарылыкта күтәрәп чыгу ягыннан әһәмиятле. Шулай ук аның «Таш китап» романы, «Тавыш — табигать бүләге», «Мәңгелек бәхәс» повестьлары да татар әдәбиятында табигать мәсьәләсен тулы кискенлегендә һәм фәлсәфи планда күтәрәләр. Аларда табигатькә мөнәсәбәт кешенең рухи – әхлакый йөзе белән бәйләп карала. 60 нчы еллардан көчәйгән шәһәрләшү процессы буыннар арасында упкын барлыкка килү куркынычын тудыра. Моны аеруча ачык сизгән язучылар табигатьне кешелек буыннарын берләштерүче бербөтен итеп күрсәтүгә басым ясыйлар. Бер үк вакытта аларның әсәрләрендә халыкның күркәм традицияләренең югала баруына, маңкортлашуның көчәюенә дә диңкәт ителә, табигать белән милләт төшенчәләре үзара бәйләнештә карала. Ә. Баяновның «Тау ягы повесте»ндә бөтен кешелек проблемасына әверелә барган буыннар бәйләнеше мәсьәләсе гадәти булмаган, тормышта сирәк очрый торган вакыйгаларда чишелә. Ә. Еники горейф-гадәтләрне санга сукмаган, Акъбине аңламаган, аңларга да теләмәгән яңа буынга, яңа заманга гаеп ташласа, Ә. Баянов, киресенчә, яшә буынны үткәннәрнең рухи байлыгыннан мәхрүм иткән, аңа ата-бабадан күчеп килгән йолаларны, телне тапшыра алмаган буынны тәнкыйтли. Аерым кешеләрнең күңел тарлыгы, жан ваклыгы ахыр чиктә милләт фаҗигасенә әверелергә мөмкин ди.

Ә. Баянов иҗатында анализ көчле. Ул үзенең һәм замандашларының күңел дөнъясын, эш-гамәлләрен һәрвакыт барлап тора, тарихка, тормыштагы вакыйга-күренешләргә бәя бирә, алдына дәрәс яшибезме, дәрәс яшәү нидән гыйбарәт дигән фәлсәфи сораулар куеп, шуларга җавап эзли. «Урланган ай» повесте совет буыны вәкиленең тормышы, идеал-максатлары, югалтулары хакында. Ай — халыкның иманын, ышанычын символлаштырса, аның урлануы — татар кешесенең алдануын, кыйбласын, иманын югалтуын күрсәтә. Ай булмаса, дөнъяны караңгылык баскан кебек, айсыз — маяксыз калган халыкның юкка чыгачагы көн кебек ачык. Мәрүә Артым кызының Марва Артемовнага исем алмаштыруы, руска кияүгә чыгып, ире Денис белән гомер буе башкалар бәхетә өчен көрәшеп, үзләре бәхеткә ирешә алмаулары, тиешле тәрбия бирелмәгәннән уллары Мәлих-Мишаның җинаять юлына басуы — барысы да совет кешесенең алдануы, ялгышлары. Шулар аша автор хаталарның башлангычын эзли, гаепнең алдаучыда да, алданучыда да булуын күрсәтә, үткәннәрдән гыйбрәт алырга чакырга.

Кыскасы, Ә. Баянов күпкырлы талант иясе. Дөнъя әдәбияты классиклары үрнәгендә иҗат итүче әдип. Аның олы иҗат мирасының әһәмияте еллар үтү белән артканнан арта гына бара.

#### **Кулланылган әдәбият**

1. Баянов Ә. Сәяхәтнамә / Елларга сәяхәт: Шигырьләр һәм поэмалар. – Казан: Тат.кит.нәшр., 1977. – Б. 204 – 218.
2. Баянов Ә. Сөз аңларсыз мине / Елларга сәяхәт: Шигырьләр һәм поэмалар. – Казан: Тат.кит.нәшр., 1977. – Б. 175 – 203.
3. Ханзафаров Н. Без аңлыйбыз аны // Татарстан. – 1997. – № 12. – Б. 55 – 61.
4. Хәким С. Гел яктыга таба // Баянов Ә. Елларга сәяхәт: Шигырьләр һәм поэмалар. – Казан: Тат.кит.нәшр., 1977. – Б. 3 – 8.

## СИМВОЛИКА ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Современная лингвистика невообразима без сравнения изучаемых языковых реалий. Полагаясь на мнение А.Д. Райхштейна, двустороннее сопоставление, сравнение и противопоставление единиц, форм, категорий, разрядов и других языковых явлений представляет неперемное условие характеристики каждого из них, определение существенных формальных и смысловых связей между ними и конституирования объединяющих их микросистем, субсистем и систем [3, с. 6].

Паремии с компонентом-зоонимом, являясь средством выражения универсального зоонимического кода, объективируют особенности восприятия мира природы тем или иным этносом, транслируют культуру народа. В паремиях находят отражение стереотипы восприятия животных и отношение к ним, а также этноспецифические сближения тех или иных качеств человека и животного. Приведем пример зоонима *коза* (анг. *goat*), который при денотативном сходстве характеризуется различной этнокультурной маркированностью в русском и английском языках, что находит отражение в паремиологии обоих языков. В русской лингвокультуре этот образ олицетворяет бойкую, ловкую девушку, стремящуюся к воле, *Лакома овца к соли, а коза к воли*; женщину, продолжительниц потомства, *Были бы козочки, будут и козлята*. О компромиссной ситуации, примирении и удовлетворении интересов разных людей говорят *Коза съта – и капуста цела*. В отличие от русских паремий, в английских паремиях зооним коза встречается довольно редко.

Анализируя паремии с компонентом-зоонимом, мы также обнаружили пословицу, в которой характеризуется обращение, например: *Не спеши, коза, в лес, волки все твои будут*.

Чаще всего, зооним козел в русских паремиях несет отрицательную коннотацию – несуразность, бесполезность, *От него, что от козла – ни шерсти, ни молока*; *Кляча хоть воду возит, а козел только бородою трясет*. В английский язык встречается символика уверенного в себе человека, *As surefooted as a mountain goat*.

В пословицах говорится о том, что человек не может приказать самому себе любить или разлюбить кого-либо. Здесь мы находим насмешливое выражение: *Любовь зла – полюбишь и козла* – любовь не разбирается, часто любят совсем не лучшего из окружающих. В данной пословице человек, являющийся не лучшим из окружающих сравнивается с зоонимом *козел*, несущий отрицательную коннотацию.

С давних времен *собака* ассоциировалась с недругом, с неблагородными качествами человека, такими как жестокость, злость, недовольство: *«собачья дружба до первой кости»*, *«не буди спящего пса: пес спит, а ты мимо»* – *«let sleeping dogs lie»*; *«всякая собака в доме львом кажется»* – *«every dog is a lion at home»*.

*Рыба* в русском языке ассоциируется, прежде всего, с не говорящим существом и часто сравнивается с молчаливым человеком, который *«нем как рыба»*, *«ни рыба ни мясо»* *«neither fish nor flesh»* – человек не имеющий никаких ярких индивидуальных свойств.

Прецедентные ситуации в пословицах могут быть связаны с жизненными случаями, опытом жизни. В таких пословицах можно наблюдать такую формулу «Будешь А, ничего не В». Сюда можно отнести такие пословицы, как:

«*scornful dogs will eat dirty puddings*» – будешь привередничать, ничего не достанется; «*a cat in gloves catches no mice*» – будешь белоручкой никакого дела не сделаешь.

К числу наиболее часто описываемых прецедентных ситуаций в английской художественной литературе можно отнести процессы выполнения некой работы, отношение к труду:

*A short horse is soon curried* – маленькую лошадь легко чистить, т.е. легкая работа быстрее делается. Например: *The page shrugged his shoulders while he replied, a short tale is soon told – and a short horse is soon curried* (W. Scott, “*The Abbot*”, ch. XI). – “Пожав плечами, Роланд ответил: «Короткая сказка скоро сказывается, только начал – глядишь, и конец”.

*It is dogged that (или as) does* – упорством многого можно добиться; терпение и труд все перетрут. Приведем пример: *He'll pull through because he's so dogged. It's dogged as does it.* (A. Trollope, “*The Last Chronicle of Barset*, ch. LXIX) – Человек он упорный и из этого дела выпутывается. Упорством ведь многого можно добиться.

В результате исследования паремий с названиями животных в английском и русском языках можно понять, как воспринимали люди то или иное животное, какие черты их поведения оказались важными для жизни и деятельности человека.

#### Литература

1. Аникин В.П. Русские пословицы и поговорки. – М.: Худож. лит., 1988. – 431 с.
2. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 1991.
3. Райхштейн А.Д. О сопоставлении фразеологических систем // Иностранные языки в школе. 1980. № 4. С. 8 – 14.
4. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 230 с.
5. Снегирев И.М. Русские пословицы и притчи. – М.: Эксмо, 2010. – 576 с.

### А.А. Гарипова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## К ВОПРОСУ О НЕТОЧНОСТЯХ, ДОПУСКАЕМЫХ ПРИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ КАЛЬКИРОВАНИИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТАТАРСКИЙ

Одним из универсальных явлений человеческого языка является его фразеология. Фразеологические единицы (далее ФЕ) имеются во всех языках, но в каждом из них они особенные, имеют свои специфические, только конкретному языку свойственные способы организации лексических компонентов, свои особенные формы и способы выражения. Возникновение устойчивых выражений тесно связано с экстралингвистическими факторами, с факторами не только языка, но и факторами национальных особенностей жизни «человека в языке», жизни в психическом, физиологическом, этническом пространстве.

Многие исследователи отмечают, что во фразеологизме более сложно, чем в слове, взаимодействуют и взаимовлияют, определяя содержание и форму, лингвистические (лексико-семантические, смысловые, эмоционально-оценочные) и экстралингвистические моменты. Именно поэтому фразеологизм почти никогда не адекватен сумме слов. В устойчивом выражении часто решающее смысловое содержание зависит от порядка и сочетания слов, от интонационного ресурса высказывания, от пауз, темпа и тембра говорения.

Именно все высказанное выше как раз влияет не только на общий смысл высказывания, но и на то внутренне, глубоко национальное значение, которое содержится в устойчивом выражении. А.А. Потебня отмечал в свое время, что именно эта внутренняя форма слова (словосочетания) составляет то, что сложно передать другими словами родного языка или словами другого языка [1, с. 76].

Говоря о калькировании ФЕ, не следует забывать, что чрезмерное увлечение данным способом может оказать и плохую услугу языковой культуре. Поскольку ФЕ в системе художественного произведения, в текстах газет и журналов служат для коммуникативной и эмоционально-экспрессивной передачи идеи, только уместное и искусное использование ФЕ в соответствии с авторской мыслью и культурой речи может надежно обеспечить точную и отвечающую нормам языка перевода передачу значений и стилистических функций, предусмотренных автором для данных единиц.

Так, на страницах татарских газет и журналов нередко встречаются неудачные или даже вовсе непонятные для массового читателя фразеологические кальки и полукальки с русского языка, при этом часть из них можно заменить удачными эквивалентами из татарского языка. Примерами неудачных калек могут служить следующие выражения: *үз талинкәсендә түгел* < не в своей тарелке, обозначающий «чувствовать себя неудобно, не на своем месте», *йолдызлы сәгатъ* < звездный час, в значении – «время, момент достижения кем-либо высшего успеха, триумфа; время наиболее полного осуществления, достижения чего-либо», *дөнъяның кендеге* < пуп земли, обозначающая «центр, сосредоточие самого главного, самого важного. О ком-либо или о чем-либо» и др., ср.:

*Команда капитаны Сергей Семак бу очрашуда шулай ук үз талинкәсендә түгел иде («Татарстан яшьләре» 28.09.2008). На этой встрече капитан команды Сергей Семак также был не в своей тарелке.*

Совершенно справедливо отмечает профессор Р.А. Юсупов, что данные кальки представляют собой не более как искажение языка [2, с. 16].

При калькировании необходимо стремиться к тому, чтобы каждая фраза кальки подчинялась логике и эстетике языка. Иначе говоря, скалькированная ФЕ должна оказывать такое же эстетическое воздействие на читателя, какое оказывает оригинал. Большое значение в практике калькирования имеет усвоение общих и специфических свойств языка оригинала и языка калькирующего, что позволяет определить наиболее часто функционирующие в этих языках соответствующие формы, избежать механического переноса явлений одного языка в другой, т.е. нарушений норм языка перевода, добиться передачи оригинала на уровне культуры речи.

При калькировании нами зафиксированы следующие ошибки:

1) одна из наиболее часто встречающихся ошибок при калькировании с русского языка на татарский связана с проблемой сочетаемости слов, нарушения

привычной сочетаемости в языке ввиду серьезных различий в культурах и стилях речи, например: *вакыт безнең файдага эшли* < время работает в нашу пользу (не сочетаются слова *вакыт* «время» и *эшлэу* «работать»); нужно было: *вакыт уза* или *бара* «время проходит или идет»); *сабын операсы* < мыльная опера (не сочетаются слова *сабын* «мыло» и *опера*); *йолдыз чире* < звездная болезнь (в татарском языке слова *йолдыз* «звезда» и *чир* «болезнь» не сочетаются) и др., ср.:

*Үзен суперйолдыз дип игълан иткәч, йолдыз чире башланган, күрәсең* («Кәеф ничек?», №5, 2008). Видимо после того, как объявила себя суперзвездой, началась звездная болезнь.

2) при калькировании часто наблюдаются случаи механического переноса грамматических форм калькируемой ФЕ, что подтверждает о недостаточном владении родным языком или неумением преодолеть язык оригинала, например: *тотылмаган – карак түгел* < не пойман – не вор, *вату – торгызу түгел* < ломать – не строить, ср.:

3) Частое обращение к методу калькирования объясняется также нежеланием или неумением пользоваться фразеологическим богатством родного языка, например: *йөзе белән пычракка батмау* вместо *йөзгә кызыллык китермәу* от русского «не ударить лицом в грязь», *колакка токмач элү* от русского «вешать лапшу на уши» вместо *кәкре каенга терәтү* и др.:

*Елсаен үзалдына зур максатлар куйган «Рубин» йөзе белән пычракка батмасмы?* («Кәеф ничек?», №8, 2008). «Рубин», каждый год ставящий перед собой больше цели, не ударит ли лицом в грязь?

4) элемент сравнения, входящий в состав русского фразеологического сочетания, не естественен для татарского языка: *бияләйдәй алыштыру* < менять как перчатки, ср.:

5) ошибки, приводящие к неточной передаче смысла оригинала, когда искажаются отдельные детали, ср.:

*Киләсе елдан яңа лига төзеләчәк, ләкин бу инде бөтенләй башка тарих...* («Кәеф ничек?», №11, 2008). В следующем году будет собрана новая лига, но это уже совсем другая история...

Фразеологическое калькирование исключает всякую возможность применения неоправданного дословного перевода фразеологической единицы, искажающего значение русского оборота или не соответствующего нормам современного татарского языка.

Как показало исследование, калькирование ФЕ носит двойкий характер. С одной стороны, калькирование определяется как положительное явление, способствующее развитию и взаимообогащению контактирующих языков. С другой стороны, в результате недостаточного знания особенностей структуры контактирующих языков возникает отрицательная сторона, обусловленная в неосознанном, ошибочном переносе специфических форм одного языка в другой, что приводит к нарушению норм.

### Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Юсупов Р.А. Вопросы перевода, сопоставительной типологии и культуры речи. – Казань, 2005. – 384 с.

### З.Ш. Гатина

МБОУ «СОШ №10» Елабужского муниципального района РТ

## МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

---

В современном мире модернизации и информационных технологий все важнее становится вопрос о том, как научить современное поколение иностранному языку. Обучение иностранному языку предполагает использование современных технологий, что способствует более эффективному усвоению речевого материала, заинтересованности учащихся, т.е. их мотивации. Работа учителя иностранного языка также заключается в развитии творческих способностей учащихся. Преподавание иностранных языков, являясь составной частью общей системы образования подчиняется основным тенденциям развития этой системы. Наиболее очевидно это выражается в методах обучения. Особое внимание хотелось бы уделить методу проектной работы, или методу творческой работы, который в последние годы активно включается в обучение английскому языку. Метод проектов - это обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, даёт возможность учащимся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Проектная деятельность может применяться на разных этапах обучения и в любом возрасте. Для педагога проектная деятельность - это способ организации работы с различными группами учащихся. Метод проектов позволяет одновременно развивать все основные умения: аудирование, говорение, письмо и чтение. В проектной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания английского языка. Цель использования данной технологии в том, что проектная работа способствует формированию системы знаний и умений учащихся, даёт им возможность выразить собственные идеи, раскрывает их творческий потенциал, развивает самостоятельность, учит преодолевать возникшие проблемы. Уроки - проекты в рамках классного урока системы очень эффективны. Урок, реализованный методом проектов, позволяет одновременно достичь нескольких целей. Это может быть как уроком усвоения нового материала, так и использоваться в рамках программного материала по любой теме с целью увеличения словарного запаса и уроком закрепления раннее изученной лексики и грамматики. В процессе выполнения проектных работ можно вводить и дополнительный материал, а также на уроках создается праздничная атмосфера, так как кабинет можно украсить работами учащихся, рисунками, плакатами, иллюстрациями и т.д. Проектная работа является стимулом для изучения английского языка и дает возможность развивать у учащихся творческие способности. Учащимся предоставляется возможность использовать не только свои приобретенные языковые навыки, но и навыки исследования, Проект-это также реальная возможность использовать свои приобретенные знания и свой опыт, полученные на других уроках, средствами иностранного языка. У детей есть возможность показать свои организаторские способности и скрытые таланты. Свои способности они могут проверить, только попытавшись применить их на деле. Ученики чувствуют свою значимость и важность своей работы.

Учителю рекомендуется доброжелательно принимать все, что ученики сделали. Это важное условие дальнейшей творческой работы, действенный

источник мотивации, средство воспитания уверенности в себе. Самое важное то, что ученик, а не учитель определяет, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация. Нельзя предлагать ученику задания, которое он не может выполнить. Задания должны соответствовать уровню знаний обучаемого. Проектная работа может быть использована на любом уровне, в любом возрасте. Например, проект по теме : «Семья» может включать такие задания: сделать подписи над фотографиями членов семьи; нарисовать семейное древо и рассказать о своих предках; написать рассказ о жизни родителей, бабушек и дедушек; сравнить свое детство с детством родителей; рассказать, как в семье распределены обязанности по дому; и т.д. Это только несколько примеров возможных тем и видов работы. Выбор зависит от многих факторов - это возраст, уровень знаний, интересы учеников, материалы, которые доступны обучаемым, временные рамки. Технология выполнения проекта может даваться на русском языке, хотя реальная работа учащихся, общение их с учителем и между собой осуществляется на английском языке. Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется большая подготовительная работа. Работа над проектом ведется поэтапно. На каждом этапе решаются определенные задачи, планируется деятельность учащихся и учителя. Во время работы над проектом строятся новые отношения между учителем и учащимися.

Для организации проектной работы отбирается тот материал, который имеет теоретическую, познавательную и практическую значимость, например: «Достопримечательности г. Елабуги».

	Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	Организационный	Объясняет учащимся цели и мотивирует их, предлагает сделать альбом по теме «Достопримечательности г.Елабуги» (The Tsvetaeva's monument, the Shishkin's monument, the Devil's tower, the Pokrovskaya Church etc.) Делит класс на подгруппы , учитывая их индивидуальные способности и предлагает учащимся познакомиться с достопримечательностями г.Елабуги и выбрать по одной из них для подробного изучения, поиска информации и разработки своей страницы.	Знакомятся с содержанием задания проекта, объединяются для парной работы, самостоятельно решают, какую достопримечательность хотели бы описать, обсуждают задания и выявляют проблемы.
2	Поисково-творческий	Наблюдает за продвижением работы учащихся над проектом, консультирует, советует (по просьбе учащихся), направляет их деятельность, косвенно руководит .	Определяют источники, собирают дополнительную информацию по выбранной теме, изучают литературу, рассматривают иллюстрации и отбирают информацию.

3	Подготовка к презентации проектов.	Наблюдает, направляет процесс анализа (если это необходимо), помогает в работе над презентацией	Работают с информацией, обсуждают, оформляют проект для презентации и дальнейшего использования на странице альбома
4	Презентация проектов	Слушает, при необходимости задает вопросы.	Представляют отработанный и оформленный материал и защищают проект (в виде презентации).
5	Оформление альбома и подведение итогов	Оценивает активность учащихся в работе над альбомом и качество презентации, участвует в коллективном анализе и оценке результатов проектирования.	Оформляют альбом в виде стендовых плакатов, аргументируют свои высказывания, участвуют в коллективной оценке результатов деятельности

Метод проекториентированнареальныйпрактическийрезультат, значимый для ученика. Современный ученик – это личность, которой все интересно. В проекте мы видим свободное творчество детей, умение работать в коллективе, принимать ответственные решения и анализировать результаты своей деятельности. Проект развивает любознательность, трудолюбие, умение отстаивать свою точку зрения, а также способствует развитию мышления, воображения и памяти, расширяет круг интересов и углубляет знания по предмету. Таким образом, метод проектов имеет большую образовательную ценность, т.к. ориентирован на формирование умений и навыков участвовать в учебных проектах. Как показывает опыт, качество знаний учащихся повышается при использовании данной технологии, что доказывает эффективность использования этого метода.

Критерии оценки проекта.

1. Оформление проекта – наличие рисунков, иллюстраций и т.д., аккуратность.

2. Содержание проекта – соответствие по теме, наличие оригинальных находок, полнота раскрытия темы, логичное, последовательное изложение материала

3. Представление проекта – правильность и грамотность речи, степень владения материалом, эмоциональность в представлении.



## ГРАММАТИК АНАЛИЗ ЯСАРГА ӨЙРӨТҮ АЛЫМНАРЫ

Текст – сөйләмнең бөтен үзенчәлекләрен үзәндә туплаган сөйләм берәмлеге [1, 343].

Текстны дәрәҗә анализларга өйрәтү – тел укытучылары алдында торган төп бурычларның берсе, чөнки бу, үз чиратында, укучыларның сөйләм һәм язу күнекмәләрен камилләштерүгә, сүз белән сөйләм арасындагы бәйләнешнең нигезенә ныграк төшендергә, әдәби әсәрдә һәм автор сөйләмендә сүзнең ямен, матурлыгын тоярга ярдәм итә, укучыларның ижади һәм мөстәкыйль фикерли алу мөмкинлекләрен үстерә, шул ук вакытта үз фикерләрен дәлилли белергә күнектерә. Укучылар алган белемнәрен сөйләм практикасында, иңша һәм изложениеләр язганда, бердәм дүләр имтиханнары биремнәренә әзерләнгәндә һәм аларны үтәгәндә кулланырга өйрәнәләр.

Ижади язма эшләр язу укучыларны фикер йөртәргә, үз фикереңне эзлекле, дәлилләп, сурәтләп әйтә белү һәм аны язма рәвештә бирү, фикереңне дәлилләп, бәхәстә катнаша алырга өйрәтә.

Иңша яки мәкалә язу өчен үрнәк текстны өйрәнүдән һәм анализлаудан башлау мөһим. Текстның мәгънәсен, эчтәлеген, төзелешен аңлау кирәк. Шуннан соң гына тексттагы мәгълүматны ижади эштә файдаланырга була.

Текстка грамматик анализ ясау берничә этапта бара.

Беренче этап – текст теориясен өйрәнүдән башлана. Татар тел белемендә текст теориясе М.З. Зәкиев, Х.Р. Курбатов, И.Б. Бәширова, С.Ш. Поварисов, В.Х. Хаков, Ф.С. Сафиуллина, Г.М. Шакирова, М. Шәехов хезмәтләрендә яктыртыла. Бу этапта, югарыда санап үтелгән галимнәренң хезмәтләренә таянып, текстның тышкы һәм эчке төзелеше, текст оештыра торган чаралар өйрәнелә.

Текст эчтәлек ягыннан бербөтен тәшкил итәргә тиеш, ягъни андагы мөстәкыйль жөмләр тыгыз мәгънә бәйләнешендә торырга һәм барысы да бер уртак теманы ачуга ярдәм итәргә тиеш. Бу уртак тема текстның мәгънәви үзәге була. Мәгънәви үзәкне, икенче төрле әйткәндә теманы, тексттагы аерым жөмләләре эчтәлегенә механик жыелмасы итеп карарга гына ярамый, ул тоташ текст эчтәлегенә гомумиләштерелгән үзәге була. Шул үзәк бөтен бер тексттагы мөстәкыйль жөмләрне, хәтта абзацларны мәгънәви яктан бәйли, нәтижәдә текстның мәгънәви бөтенлеге тәмин ителә [1, б. 343].

Аралашканда, сөйләүченең фикере тыңлаучыга жиңелрәк, тулырак аңлашылсын өчен, тексттагы жөмләр арасында мәгънәви яктан логик эзлеклек булырга тиеш. Ул текстның коммуникатив бөтенлеге дип атала [1, б. 345].

Текст мәгънәви һәм коммуникатив бөтен тәшкил итә, ягъни текст эчендәге мөстәкыйль жөмләр мәгънәви яктан бер теманы ачалар, ләкин логик яктан эзлекле итеп. Текстның шундый бөтенлеге андагы мөстәкыйль жөмләр структурасында чагылыш таба. Бер тоташ текст тәшкил итә торган мөстәкыйль жөмләрнең һәрберсенә дә карый торган уртак кисәк була [1, б. 347].

Текст күләм буенча 2 төргә бүленә: микротекст – кечкенә күләмле текст, иң кечкенә текст берәмлеге һәм макротекст – зур күләмле текст, берничә микротекстның берләшеп, мәгънәви һәм структур яктан бербөтен тәшкил итүе.

Микротекст синтаксик бөтеннәр дип тә йөртелә. Синтаксик бөтен интонацион яктан бер бөтен тәшкил итә, мәгънәви яктан фикер, хәбәр итү, тема бердәмлегенә ия була. Синтаксик бөтен фикернең бердәмлеге белән генә түгел, аның төгәлләнгән булуы белән дә аерылып тора. Аерым жөмлә бик сирәк мөстәкыйль була, ул бары тик синтаксик бөтен эчендә генә тулы канлы тормыш белән яши башлый, шуңа күрә синтаксик бөтен фикернең тагын да тулырак үстерелеше белән характерлана [1, б. 341].

Монологик текстлар функциональ яктан 3 төргә бүленә: хикәяләү, тасвирлау һәм хөкем йөртү.

Хикәяләү әдәби әсәрләрдәге вакыйгалар турында сөйләүне аңлата. Хикәяләүче текстта үзгәрәп торган процесслар сурәтләнә, заман төсмерләре һәм урын үзгәрәп тора, вакыт белдерә торган сүзләр, эмоциональ-экспрессив чаралар кулланыла. Бу төр текстларның үзенчәлекләрен хикәя фигураларда кулланылган заманга һәм жөмлөләрнең кайсы заттан сөйләнүенә карап билгеләргә мөмкин [2, б. 9].

Тасвирлау – чынбарлык күренешләренең аермалы сыйфатларын санап чыгу аркылы сүз белән сурәтләү. Тасвирлаулы текстларда претметлар, күренешләр, билгеләр санап кителә, әмма аларга бәя бирелми. Бу төр текстлар портретка характеристика биргәндә, табигать күренешләрен сурәтләгәндә, билгеле бер ситуацияне тасвирлаганда кулланыла [2, б. 8-9].

Хөкем (фикер) йөртүче текстларда сәбәп-нәтижә мөнәсәбәтләре белдерелә, вакыйгаларга автор мөнәсәбәте ярылып ята. Бу төр текстларда сүз белән берәр фикерне аңлату, раслау яки кире кагу урын ала, шуңа күрә монда абстракт төшенчәләрне белдергән сүзләр, модаль сүзләр һәм формалар, катлаулы жөмлөләр киң кулланыла. Хикәяләү белән тасвирлаудан аермалы буларак, әлеге төр текстлар автор сөйләмендә дә, персонажларның туры сөйләмендә дә чагылырга мөмкин [2, б. 9].

Текст хикәяләү, тасвирлау һәм хөкем йөртүнең берсеннән генә дә торырга мөмкин. Күпчелек очракта алар бер-берсе белән кушылып китәләр [2, б. 10].

Текстта кулланылган синтаксик бөтеннәр чылбырлы бәйләнештә яки параллель бәйләнештә булалар. Алар бер-берсеннән мәгънәви үзенчәлекләре һәм тел чаралары белән аерылып торалар.

Чылбырлы бәйләнеш сөйләмдә фикернең эзлекле хәрәкәтен, үсешен чагылдыра. Жөмләдә сүзләр төрле мәгънәви вазифага ия булалар, ә логик басым төшкән, төп мәгънәне белдергән сүз гадәттә яңа жөмләдә кабатлана һәм үстерелә. Фикерне үстергән хөкемнең предикаты предмет турында яңа мәгълүмат җиткерә. Жөмләдә аерылып торган, акцентланган сүз хөкемнең предикаты була һәм үз чиратында яңа предикат белән ачыклана. Бәйләнешле сөйләмдә шуның нигезендә өзлексез хәрәкәт, фикер чылбыры барлыкка килә. Сөйләм предметы фикер хәрәкәтенең башлануын, ә сөйләм яңалыгы аның нигезен, үсешен белдерә. Ләкин фикер үсеше бер жөмлә белән генә тәмамланмый, сөйләм яңалыгы киләсе жөмләдә сөйләм предметына әверелә һәм анда башка яңалык таләп ителә башлый [2, б. 24-25].

Параллель бәйләнештәге синтаксик бөтеннәр уртак темага караган жөмлөләр нигезендә барлыкка киләләр. Алар күбесенчә табигать күренешләрен һәм портретларны бирү өчен кулланылалар. Һәрбер жөмләне жөмлә итә торган шарт – аның предикатив үзәге. Шуңа күрә һәрбер параллель килгән жөмләдә

предикатив үзәк хәлиткеч роль үти. Гадәттә әлеге үзәкләрнең параллелизмы структур һәм мәгънәви бердәмлек барлыкка китерә дә инде. Мондый бәйләнеш шигырьләрдә, публицистик стильдә аеруча киң кулланыла, ләкин проза әсәрләре өчен дә ул ят түгел [2, б. 47-48].

Икенче этапта текст теориясе буенча алынган белемнәр күнегүләр аша ныгытыла, теоретик белемнәрне практикада куллану күнекмәләре камилләштерелә, ижади фикерли алу мөмкинлекләре үстерелә. Текст белән эшләү барышында түбәндәге биремнәрне кулланьрга мөмкин:

1) Текстны укыгыз, төрен билгеләгез, текст оештыручы грамматик чараларны табыгыз.

2) Жөмлөләрнең урыннарын үзгәртеп, бәйләнешле текст оештырыгыз.

3) Тексттагы жөмлөнәң төрләрен ачыклагыз һәм аларның текст оештырудагы ролен билгеләгез.

4) Укыгыз, текстка хас үзенчәлекләрен билгеләгез.

5) Текстның күләме буенча төрен билгеләгез, синтаксик бөтеннәрне табыгыз, аларның төп фикерләрен әйтегез, тексттагы нигез сүзләрен күрсәтегез, сөйләм төрләрен ачыклагыз.

6) Тексттагы жөмлөләрнең чикләрен билгеләгез, тыныш билгеләрен куегыз. Текст оештыручы чараларны табыгыз, аларның текст оештырудагы вазифаларын билгеләгез.

7) Бирелгән сөйләм текст була аламы? Фикерегезне дәлилләгез.

Ижади биремнәр фикер йөртәргә, үз фикереңне эзлекле, дәлилләп, сурәтләп әйтә белергә һәм аны язма рәвештә бирергә өйрәтү өчен нигез булып торалар. Укучылар өчен түбәндәге ижади биремнәрне тәкъдим итәргә була: 1) Жөмлөләр арасындагы чылбырлы һәм параллель бәйләнешләргә мисаллар китерегез. Сөз тапкан мисалларда әлеге төр бәйләнеш кулланылуның максатчанлыгын аңлатыгыз.

2) Текстның ахырын уйлап бетерегез. Нинди текст оештыручы чараларны кулландыгыз.

3) Фикернең башын уйлап языгыз. Нинди текст оештыручы чараларны кулландыгыз.

4) “Татар халык авыз ижаты” жыентыгына кергән әкиятләр арасынан кумуляция алымына мисал табыгыз.

5) Әдәби әсәрләрдән эллипсиска мисаллар табыгыз.

6) Рәсем буенча 10-15 жөмлөдән торган хикәя языгыз. Сөйләмегездә жөмлөләрне үзара бәйләү өчен нинди чаралар кулландыгыз.

Өченче этап текстка грамматик анализ ясауны күздә тоту. Грамматик анализ ясау системалы, эзлекле рәвештә алып барылырга тиеш. Түбәндә текстка анализ үрнәген тәкъдим итәбез:

1. Текстның оешу закончалыкларын һәм структур принциптарын тикшергәндә, аның бәйләнеш һәм бердәмлек сыйфатларын билгеләү мөһим. Текстка хас үзенчәлекләр күрсәтелә: мәгънәви һәм структур бөтенлек, логик эзлеклелек.

2. Текстның тышкы структурасына анализ ясаганда, текстны өлешләргә бүлеп бирү алымын куллану кирәк. Текстның күләме буенча төрен билгеләп (макротекст, микротекст), синтаксик бөтеннәр ачыклана.

3. Текстның темасы, идеясе, төп фикере, стиле билгеләнә. Тексттан төп

эчтәлек салынган жөмлөләр һәм нигез сүзләр табыла.

4. Текстның тел төзелешен, үзенчәлекләрен ачыклау өчен монологик текстларның функциональ яктан төре (хикәяләү, тасвирлау, хөкем йөртү), текстагы жөмлөләр арасындагы бәйләнешләр (чылбырлы, параллель) билгеләнә, диалогик текстлар анализлана.

4. Текст оештыра торган чаралар табыла, аларның жөмлөләрне текст буларак оештырудагы вазифасы күрсәтелә.

- Текст оештыра торган лексик чаралар: мәгънәдәш сүзләр, бер тематик группага караган сүзләр (тематик лексика), кабатлаулар: лексик кабатлаулар, деривацион кабатлаулар, тамырдаш кабатлаулар, кумуляция.

- Текст оештыра торган лексик-грамматик чаралар: алмашлыклар һәм аның төрләре, фигылләр, сыйфатлар.

- Текст оештыра торган грамматик чаралар: теркәгечләр, мөнәсәбәтле сүзләр, грамматик формаларның кабатлануы, заман формаларының ярашу, жөмлөләр арасындагы логик бәйләнешләрне билгеләүче хәлләр һәм аерымланган хәлләр, модаль сүзләр (кереш һәм эндәш сүзләр), ким жөмлөләр һәм эллипсис.

Шулай итеп, текстны анализларга өйрәтү барышында укучылар алган белемнәрен сөйләм практикасында, иңша һәм изложениеләр язганда, фәнни эшләр башкарганда кулланырга, ижади эшләр язарга өйрәнәләр, язмаларны редакцияли һәм рецензияли белү күнекмәләренә ия булалар.

#### Әдәбият

1. Зәкиев М.З. Татар синтаксисы: Югары уку йортлары өчен дәреслек. – Казан: Мәгариф, 2005. – 399 б.

2. Сафиуллина Ф.С. Текст төзелеше. – Казан, 1993. – 265 б.

3. Шакурова М.М. Текст теориясе / Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: материалы V Международной научно-практической конференции (Казань, 19-22 ноября 2014 г.). – Казань: Отечество, 2014. – С. 347 – 349.

### А.В. Гизатуллина

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимость применения наглядности в обучении вообще и в обучении иностранным языкам в частности признается дидактической наукой и частными методиками и не ставится под сомнение ни педагогами-теоретиками, ни учителями-практиками, поскольку реализует принцип наглядного обучения.

На уроках иностранного языка зрительная и слуховая наглядность помогает решить ряд методических задач: ознакомить учащихся с новым фонетическим, лексическим или грамматическим материалом в языковом или речевом контексте; провести беспереводную семантизацию новой лексики; систематизировать или повторить изученный материал и т.д. Различные виды наглядности могут также служить опорой при формировании речевых грамматических навыков, при

обучении монологической и диалогической речи и пр.

Школьными учителями иностранных языков, безусловно, признается важность использования наглядности в обучении [1; 2]. Современный кабинет иностранного языка разнообразно оснащен. Здесь обычно имеются:

- ситуативные и тематические картинки, грамматические таблицы, фотографии, открытки;
- предметная наглядность: предметы классного обихода, макеты предметов, игрушки;
- раздаточный материал для индивидуальной, парной и групповой работы;
- географические карты и глобус;
- обычная и магнитная доски;
- магнитофон;
- компьютер с выходом в интернет;
- видеопроектор;
- интерактивная доска.

Перечисленное оснащение кабинета иностранного языка позволяет иллюстрировать изучаемый материал различными способами, применяя широкую палитру наглядности – от изготовленных вручную пособий до компьютерных презентаций и комплексных разработок для интерактивной доски. Часть учителей так увлекается оборудованием кабинета, что он становится похож на выставочный зал, в котором у детей глаза разбегаются от обилия картинок, справочных таблиц, игрушек, продуктов проектной деятельности учащихся и пр.

Насколько, однако, обоснован такой подход к оформлению кабинета иностранного языка и использованию средств наглядности на начальном этапе обучения? Для ответа на этот вопрос обратимся к возрастным психологическим особенностям младших школьников. Для учащихся данного возраста характерно наличие проблем с устойчивостью и распределением внимания, с его произвольностью; волевые качества личности также сформированы еще не в полной мере. У части детей в 7-9 лет по-прежнему преобладает игровая мотивация. В данных условиях обильно представленная в кабинете или на уроке иностранного языка наглядность является скорее отвлекающим фактором в обучении и способно принести больше вреда, нежели пользы.

Нельзя не учитывать и тот факт, что в начальной школе зачастую имеются учащиеся с различными вариантами задержки психического развития и минимальной мозговой дисфункции. В первом случае учебная мотивация формируется позже, чем у большинства школьников. Кроме того, не вполне созревшими и готовыми к школьному обучению оказываются и некоторые психические функции, обеспечивающие успешность освоения школьных программ.

Школьников с минимальной мозговой дисфункцией отличает быстрая умственная утомляемость (часто без признаков физической утомляемости), повышенная отвлекаемость, резко сниженная произвольность, управляемость деятельности. При утомлении мозг таких детей значительно чаще нормы на некоторое время переходит в режим отдыха (альфа-ритм). При этом внешняя деятельность обычно продолжается, хотя и становится более хаотичной, неконтролируемой. По мере нарастания утомления такие «паузы» в активной работе мозга появляются все чаще и длятся все дольше.

В этих условиях неразумным было бы использовать очень яркую наглядность или применять ее на уроке в начальной школе слишком часто: на учебную работу с таким материалом тратится чрезвычайно много психической энергии учащихся, а запоминается порой не содержание, а лишь внешне привлекательная форма учебного пособия.

Однако, несмотря на разумные ограничения в использовании наглядного материала на уроках иностранного языка в начальной школе, он должен носить разнообразный характер и обязательно включать в себя тактильную, сенсорную наглядность, поскольку в данном возрасте еще очень развит кинестетический тип восприятия информации.

### **Литература**

1. Чалимова И.Ю. Использование наглядности при обучении немецкому языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 33 – 37.
2. Южанина А.Н. Эффективное использование кабинета при обучении иностранным языкам // Английский язык в школе. – 2008. – № 4. – С. 44 – 47.

**Л.А. Гизатуллина**

МБОУ СОШ №117 г. Казань

## **СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В отечественной психолого-педагогической науке вопрос о проблемных ситуациях активно разрабатывается с шестидесятых годов прошлого века. Наука убедительно доказала значимость проблемных ситуаций в обучении, однако конкретной технологии их создания так и не предложила. В реальном процессе обучения проблемные ситуации создаются редко и однообразно, потому что учитель пользуется одним-двумя приемами, нащупанными опытным путем. Выход из проблемной ситуации на уроке прорабатывается нечетко: учитель просто не знает, что дальше делать. Таким образом, на практике проблемные ситуации создаются интуитивно и с низким качеством. В статье вопрос создания проблемных ситуаций рассматривается на технологическом уровне, который опирается на реальные примеры ознакомления учащихся с новым материалом на уроках английского языка (фрагменты даются в переводе, чтобы не сужать круг потенциальных пользователей технологии).

Технология создания проблемных ситуаций.

Рассмотрим детально несколько примеров создания проблемной ситуации и побуждающий диалог. Каждому приему соответствует собственное побуждение к осознанию противоречия. Побуждение к формулированию проблемы, наоборот, от использованного приема не зависит и реализуется одной из двух возможных реплик по выбору: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?». Следует учесть, что при побуждающем диалоге высока вероятность появления ошибочных или неточных ученических формулировок противоречия или проблемы. Недопустимо реагировать на них отрицательной оценкой: «Нет», «Неправильно», «Плохо». Принимающая реакция выражается репликами: «Так, кто думает иначе?», «Так, кто сформулирует точнее?». Первая часть фразы

показывает ученику, что его мысль принята к сведению, а вторая побуждает класс к переформулированию. Прием 1. Проблемная ситуация создается вопросом или практическим заданием на новый материал, сталкивающим мнения учащихся. Вопрос задается фронтально, а побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений у нас сколько? Почему так получилось? Чего мы не знаем?». Практическое задание позволяет варьировать формы обучения: его можно давать всему классу, группам, парам, ученику у доски. Побуждающий диалог осуществляется фронтально репликами: «Задание было одно? А выполнили мы его как? Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?» (Таблицы 1, 2)

Таблица 1. Урок английского языка в IV классе по теме «Бытовая техника»

Анализ	Учитель	Ученики
ПОСТАНОВКА Вопрос на разброс мнений	- Как вы думаете, когда людям было тяжелее вести домашнее хозяйство: сто лет назад или сейчас?	- Сейчас тяжелее. - Сейчас легче! <i>Удивлены разбросу мнений.</i>
Побуждение	- Вопрос был один? А мнений?	- Вопрос один, а мнений два.
Проблема	- Какой возникает вопрос? <i>Фиксирует вопрос на доске.</i>	- Кто прав? Когда тяжелее? (вопрос)
ПОИСК РЕШЕНИЯ	- Чтобы ответить, познакомимся с новыми словами (введение новой лексики: разные виды бытовой техники).	Изучают названия бытовой техники
ЗАДАНИЯ Формулирование темы	- Каким термином объединить новые слова? Над какой темой будем работать? <i>Фиксирует тему на доске.</i>	- Бытовая техника (тема).
Возврат к вопросу	- А как ответим на вопрос урока? <i>Стирает вопрос.</i>	- Сто лет назад вести домашнее хозяйство было тяжелее, потому что не было такой бытовой техники.

Таблица 2. Урок в VII классе по теме «Достопримечательности США»

Анализ	Учитель	Ученики
ТСО	- Слова на слайде помогут вам догадаться, куда мы сегодня отправимся путешествовать.	Читают: New York, Washington DC, Chicago, Las Vegas, San Francisco.
ТСО	- Куда же отправимся? - Рассмотрите иллюстрации, прочитайте подписи к ним.  - Что это?	- Мы отправимся в США. Рассматривают и читают: Statue of Liberty, White House, Sears Tower, The strip, Twin Peaks.  - Достопримечательности.
Задание на разброс мнений (парами).	- Работаем парами. На листе даны названия достопримечательностей и городов. Соедините линией каждую достопримечательность с городом, где она находится.	Выполняют задания парами.
Побуждение к осознанию	- Сравним, что у вас получилось. Где находится Белый дом? Аналогично сравнивают остальное.	- В Вашингтоне. - А мы думаем, что в Нью-Йорке. Испытывают удивление.
К проблеме	- Задание было одно? А как вы его выполнили? - Почему так получилось? Чего мы еще не знаем? - Так над какой темой будем работать? Фиксирую тему на доске.	- Задание было одно, а выполнили по-разному! - Не знаем достопримечательностей Америки.  - Достопримечательности США.
Доска		

Прием 2. Проблемная ситуация создается фронтально или по группам одновременным предъявлением классу противоречивых положений: отдельных фактов, научных теорий, частных мнений (Таблица 3). Побуждение к осознанию противоречия осуществляется фронтально. Для учеников младших классов уместны реплики: «Что вас удивило? Что интересного вы заметили?». С учениками основной и старшей школы фразы серьезнее: «Что вас удивило? Какое противоречие налицо?». Побуждение к формулированию проблемы – реплика по выбору: «Какая будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?».



Таблица 3. Урок в начальных классах по теме «Произношение окончания – ed в глаголах прошедшего времени»

Анализ	Учитель	Ученик
Предъявление противоречивых фактов	- Прочитаю вам слова на доске, следите за произношением(читаю, по-разному произношу окончания).	Слушают произношение слов:opened, needed, stopped и.т.д. Испытывают удивление.
Побуждение к осознанию противоречия	- Что вас удивило? Что интересного вы заметили?	- Все глаголы стоят в прошедшем времени, но окончание –ed произносится по-разному: звонко и глухо
Побуждение к проблеме	-Значит, какая сегодня тема урока?	- Произношение окончания –ed в глаголах прошедшего времени»
Доска	Фиксирую тему на доске	

Прием 3. Проблемная ситуация создается в два шага. Первым шагом практическим заданием на новый материал обнажается житейское (т.е. ошибочное или ограниченное) представление учащихся. Задание предлагается либо фронтально с озвучиванием полученного результата, либо одному ученику у доски, за работой которого наблюдает класс. Вторым шагом любым доступным способом (сообщением, обращением к словарю) предъявляется научный факт. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вы думали сначала? А что оказывается на самом деле?»

Таблица 4. Урок в VII классе по теме «Образование прилагательных»

Анализ	Учитель	Ученики
Задание на ошибку	- У каждого на рабочем листе предложения. От существительных в скобках нужно образовать и вставить в предложения пропущенные прилагательные.	Работают с предложениями: 1)I don't think the water in this stream is ... (drink). 2)We enjoyed our holiday at the lake very much. We stayed in a ... (delight) little cottage in the woods. 3)You need to add more salt to the soup. It is ... (taste).

Озвучивание ошибочных вариантов	- Посмотрим, как вы выполнили задание. Какое прилагательное вставили в первое предложение? Второе? Третье? (Фиксирует варианты на доске столбиком)	Озвучивают варианты: drinkly delightly untaste
Предъявление научного факта	- А теперь посмотрите, какие прилагательные надо было вставить по правилу (открывает слова в соседнем столбике)	Читают слова: Drinkable Delightful tasteless
Побуждение к осознанию противоречия	- Итак, что вы думали сначала?  - Как оказывается на самом деле?  - Почему так получилось? Чего мы не знаем?	Испытывают удивление. - Мы думали, что для образования прилагательных можно использовать любой суффикс. - Суффиксы должны быть какими-то определёнными. - Не знаем, какие именно суффиксы надо использовать для образования прилагательных.
Побуждение к проблеме	- Значит, какая у нас тема урока? Фиксирует тему на доске.	- Образование прилагательных.

Приём 4. Проблемная ситуация создаётся практическим заданием, не сходным с предыдущим. Задание предлагается фронтально, хотя один ученик может работать у доски, демонстрируя общее для всех затруднение. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?» .

Таблица 5. Урок в III классе по теме «Отрицательные предложения в Present Simple»

Анализ	Учитель	Ученики
Задание на старый материал	- Составьте предложения из данных слов: every/I/read/books	- I read books every day.
Не сходное задание	- Какое время вы использовали?	- Простое настоящее время (present simple)
Побуждение к осознанию противоречия	- Поставьте это предложение в отрицательную форму. Вы смогли выполнить задание?	Испытывают затруднение.
Побуждение к проблеме	- Почему? В чём затруднение? - Значит, какая будет тема урока? <i>Фиксирует тему на доске.</i>	- Нет - Не знаем, как из утвердительного предложения сделать отрицательное. - Отрицательные предложения в Present Simple

Урок в V классе по теме «Который час?»

Анализ	Учитель	Ученики
Не сходное задание	- Скажите на английском, который сейчас час?	- Попробую: Eleven and One.
Побуждение	(показывает на часы над доской, на которых 11.05)	- Я не знаю
Проблема	- Смогли выполнить задание? В чём затруднение? - Значит, какая будет тема урока? (Фиксирует тему на доске)	<i>Испытывают затруднение.</i> - Не смогли, потому что мы это не проходили. - Который час? (тема)

Приём 5. Проблемная ситуация создаётся в два шага. Первым шагом фронтально или одному ученику у доски предъявляется практическое задание, сходное с предыдущим. Выполняя его, школьники применяют имеющееся («старое») знание и допускают ошибку. Вторым шагом учитель доказывает, что задание выполнено неверно. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами «Какое было дано задание? Какое знание вы применили? Удалось выполнить задание верно? Почему так получилось?» Урок в начальной школе по теме «Степени сравнения имён прилагательных: слова - исключения»

Анализ	Учитель	Ученики
	- Ребята, какие степени сравнения прилагательных вы знаете? - Как они образуются?	- Сравнительную и превосходную. - Сравнительная с помощью суффикса –er, а превосходная –est.
Задание на старый материал	- Образуйте сравнительную и превосходную степени от прилагательных... (диктует).	Успешно выполняют задание.
Сходное задание	- Поставьте прилагательные good, bad в сравнительной и превосходной степени.	Ученик у доски записывает: Bad – bader – the badest Good – gooder – the goodest
Доказывает, что задание не выполнено	- Ребята, а теперь посмотрите, как это задание выполнено в учебнике (демонстрирует слайд)	<i>Читают:</i> Bad – worse – the worst Good – better – the best
Побуждение к осознанию противоречия	- Какое было задание? - Какое правило вы применили? - Получилось выполнить задание? - А если здесь не сработало правило, то какие это слова?	- Поставить good, bad в сравнительной и превосходной степени. - Сравнительная степень образуется с помощью –er, а превосходная –est. - Нет - Исключения
Побуждение к проблеме	- Сформулируйте тему урока.	- Степени сравнения имён прилагательных: слова исключения.

В таблице 8 представлена технология создания проблемной. Учителю рекомендуется пользоваться данной таблицей при подготовке к урокам.

Таблица 8. Проблемные ситуации и побуждающий диалог

Приёмы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Одновременно предъявить противоречивые факты/теории/мнения.	Что вас удивило? Что интересного заметили? Какое противоречие налицо?	<i>Выбрать подходящее:</i> Какая будет тема урока?
2. Столкнуть мнения учеников вопросом/практическим заданием на новый материал.	Вопрос был один, а мнений сколько? Задание было одно, а результаты какие? Почему так получилось? Чего мы не знаем?	Какой возникает вопрос?

3. Шаг 1. Обнаружить житейское представление учащихся практическим заданием. Шаг 2. Предъявить научный факт (сообщением, словарём).	Вы как думали сначала? А что оказывается на самом деле?	
4. Дать практическое задание, не сходное с предыдущим.	Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?	
5. Шаг 1. Дать практическое задание, сходное с предыдущим Шаг 2. Доказать, что задание не выполнено.	Какое было дано задание? Какое знание вы применили? Удалось выполнить задание верно? Почему так получилось ?	

Вопросы, используемые для осознания учащимися противоречий, побуждают их к мыслительной деятельности, её активизации, сопровождающейся различными интеллектуальными действиями: анализ, сопоставление и др. А это влияет на когнитивное и коммуникативное развитие учащихся.

#### **Литература**

1. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. – М.: АПКИПРО, 2002. – 168 с.
2. Мельникова Е.Л. Проблемно диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие. – М.: АПКИППРО, 2013. – 138 с.
3. Мельникова Е.Л. Проблемно диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Монография. – М.: Баласс, 2015. – 272 с.
4. Проблемно - диалогические уроки в основном и старшем звене: DVD – пособие. – М., 2015.

### **Г.Т. Гильфанова**

Набережночелнинский институт К(П)ФУ

## **ЛИРИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ «ЛИТОВСКИЕ КЛАВИРЫ»**

В современном зарубежном литературоведении правомерно возникает вопрос о существовании и функционировании немецкой лирики в литературном пространстве послевоенной Германии и на рубеже XX-XXI вв.

Существует определенная точка зрения, что «у немецких лирических авторов не сложилось никакого характерного для эпохи стиля и никакого единого поэтологического и общественного самоощущения» [4]. По этому поводу стоит поспорить и представить творческие работы немецкого поэта и

писателя И. Бобровского, известного, в первую очередь, своими поэтическими произведениями. Участие в трагических событиях мирового масштаба на стороне страны оккупанта, годы советского плена на Донбассе (1945-1949), его литературная и общественная деятельность, годы работы в западном Берлине – все это явилось стартовым «трамплином» и позволило Бобровскому в 50-е, 60-е годы прошлого столетия как современнику и историку донести до читателя тему своей поэзии как «коллективной вины немцев, о которой велось много дискуссий после войны». И лирика поэта воспринималась как «нечто «герметическое», ведь разгадывание заключенных в них шифров стоило большого труда тем, кому в годы восстановления и «холодной войны» фашизм стал уже казаться далеким прошлым (стихотворение «Ильмень-озеро 1941», где метафорика волка и снежного бурана создает атмосферу страха и смертельной угрозы)» [4].

Крупнейшим явлением немецкоязычной литературы XX века, а, именно, в контексте западной «допелькультуры» (2 культуры, здесь – примечание автора) Германии 90-х, становится творчество Иоганнеса Бобровского (1917–1965).

При этом путь поэта к своему читателю был очень непрост: первый сборник его стихов – «Sarmatische Zeit» («Время сарматов», или «Сарматское время», 1961); в 1964-м – роман «Мельница Левина», затем сборник новелл «Бёлендорф и мышинный праздник» (1965); и уже после смерти – роман «Литовские клавиры» (1966), книга новелл «Пророк» (1967).

На формирование манеры писателя и выбора им тех или иных традиций из наследия классической немецкой мысли и прозы непосредственно повлиял специфический ландшафт его детства: традицию *Naturlyrik* («лирики природы», несводимой к пейзажной лирике) и *Gedankenlyrik* («лирики мысли») – традицию, в которой переплетаются и органично соединяются начало конкретно-чувственное и абстрактно-философское, глубокая и волнующая эмоция с напряженной мыслью. Иоганнес Бобровский родился на территории тогдашней Восточной Пруссии, в Тильзите (ныне Советск Калининградской области). Позже он писал: «Я вырос на берегах Мемеля (немецкое название Немана. – Г.Г.), где бок о бок жили поляки, литовцы, русские, немцы и рассеянные среди них евреи...» [1, с. 23]. Добавим – и белорусы, и кочующие среди других народов цыгане. Удивительный край, в котором издревле переплелись судьбы и говоры разных народов, звуки их песен и отзвуки преданий, уже тогда, в ранней юности, начал тревожить воображение будущего поэта. Он проводит школьные каникулы в имении деда в Моцишках и в доме тети в Вилькишках – на литовском берегу Немана, на этой польско-литовско-белорусско-прибалтийско-русской земле. Сам Бобровский называет ее позже «землей теней и рек», землей-памятью, особой мифологемой, являющейся парадигмой многовекового общения народов, культур, языков, аксиологически ориентированной на толерантность, гуманизм, взаимное уважение народов и культур, их плодотворный диалог и опирающаяся на историко-культурные реалии восточноевропейского, и прежде всего русско-литовского, края.

Отметим, образы и мотивы поэзии И. Бобровского и, особым образом, древне(литовский) материал идиллической поэмы (ее фрагменты в измененном виде) К. Донелайтиса “Времена года” органически вписываются в роман «Литовские клавиры» (часть седьмой и вся восьмая глава).

Гекзаметр, на котором была написана поэма, проявляется в следующих строках из “Литовских клавиры”:

“Боже, помилуй, стригут, как овечек,  
нас добрые баре.

Грошик последний готовы они из  
крестьянина выбить.....

.....

Братья, вы барскую милость на  
собственной шкуре узнали” [2, с. 430].

Сам К. Донелайтис, его поэма “Времена года” по своей тематике – описанию природы, по сюжету была выражением общих литературных тенденций эпохи (XVIII век), открывающих перспективы для понимания идейного, а также художественного новаторства К. Донелайтиса.

Г. Фенсен следующим образом характеризует художественную форму произведения Бобровского: «Язык выделяется строгим порядком, напоминает лирику: греческие строфы оды. Но в то же время он нарушает этот порядок внутренней динамикой барокко, избегая хаоса» [3].

Язык “Времен года” – прост и доходчив. Кр. Донелайтис сознательно опирался на тоническое стихосложение, т.е. стопы гекзаметра складывал не в зависимости от длины слогов, а от одного ударного слога до другого, не взирая на то, сколько и каких слогов находится между ними. Например:

“Пышет лучами, лучину в костер обращает светило.

Но постепенно земные венки высыхают и вянут” [2, с. 439].

Настолько сильно влияние поэзии Донелайтиса, что и профессор Сторостас, и профессор Фойгт импровизируют в стиле гекзаметра. Это доказывает, что в творчестве Бобровского есть это влияние и он показывает его через главных героев. Начали с известных строкназидательных отступлений, включенных Донелайтисом в поэму. Сторостас свободно декламирует гекзаметром, в интонации соединяя скромность и добронравие проповедника, перенесшего много испытаний, со скрытой язвительностью деревенского мудреца:

«Боров, ты этакий, как же живешь ты! Бесстыжий! Намедни мимо двора твоего проезжал я, загажен он жутко...» [2, с. 421]. Профессор Сторостас и композитор Фойгт импровизируют гекзаметром о своем современнике, которого никак не могут найти (учитель Пошка, собиратель «дайн» - песен).

Истоки и функции лиризма Бобровского связаны с его особым, образным восприятием природы и неизменным сопоставлением пейзажей с духовной жизнью героев.

В свое время Альфред Келлетат определил «рабочие, творческие принципы» (поэтику) И. Бобровского «многослойной работой» („heterogene Amalgam“ – неоднородный сплав). Оригинальность его прозы заключается в том, что он соединяет «уплотняет», синтезирует традиции и художественные средства нового романа, поэзию и прозу, но при всем этом лирическое начало романа «Литовские клавиры» указывает на самобытность авторского творчества и является одной из главных линий его своеобразного художественного повествования.

### Литература

1. Johannes Bobrowski: Selbstzeugnisse und Beiträge über sein Werk. – Berlin, 1967.

2. Бобровский И. Избранное / Предисловие Ю. Архипова. – Изд-во ЦК ВЛКСМ. – «Молодая гвардия», Москва, 1971. – 448 с.

3. Bobrowski J. Levins Mühle. – Leipzig, 1975.
4. Корте Г. Немецкая лирика с 1945 года до наших дней <http://magazines.russ.ru/arion/1997/4/99.html> [дата обращения 25.09.2015]

## Э.Н. Гиляева, Э.Н. Гимадеева

Институт экономики, управления и права (г. Казань)

МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны

### ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЛЮДЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА ПРИМЕРЕ ФЕ, СОДЕРЖАЩИХ НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА, НЕМЕЦКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Фразеологизмы входят в сферу «человеческой семантики», все их значения связаны с человеком, его восприятием мира и отношением к действительности. При сопоставлении ФЕ татарского и немецкого языков, содержащих наименования предметов быта, выявляется много общих, одинаковых черт, отражающих когнитивную, творческую и мыслительную деятельность людей, уходящую в далекое прошлое.

Целый ряд фразеологизмов с компонентом-наименованием предметов быта выражает взаимоотношения людей. ФЕ, обозначающие взаимоотношения людей, выражают отношение говорящего к поступку, действию с помощью образного отображения этой действительности.

Количественное превосходство в данной группе имеют единицы с отрицательной оценочностью. Отрицательное эмоциональное состояние, вызванное кем-либо у кого-либо, свидетельствует о недоброжелательных взаимоотношениях, межличностных разногласиях.

Значение «доводить кого-либо до состояния озлобления, ожесточения» реализуется в немецком фразеологизме «jmdn. auf den Besen laden» – потешаться над кем-либо, зубоскалить (букв. кого-либо сажать на метлу). Согласно фразеологическому словарю «Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten» (1998), данное выражение связано со следующим обычаем. Того, кто проиграл в игре или соревновании, сажали на метлу и передвигали, таким образом потешаясь над ним.

*Ich lasse mich doch nicht von euch auf den Besen laden* [6, с. 101].

Во фразеологизме «ein rotes Tuch sein für jmdn.» – раздражать кого-либо, действовать кому-либо на нервы, «auf jmdn. wirken wie ein rotes Tuch» – действовать крайне раздражающе на кого-либо, проведена аналогия с раздражающим действием красной тряпки на быка, под которой может пониматься как человек, так и неодушевленный предмет.

*Uniformen jeder Art wirken auf ihn wie ein rotes Tuch* [6, с. 738].

Значения «недоброжелательность», «нерасположение» вербализуются в ФЕ «ишектән уздырмау», «ишектән борып жибәрү» – не принимать, не пропускать, дальше порога не пускать, «жан биргәндә авызына бер кашык су салмас» – перед смертью воды не выпросишь, «капчык бирсәң ямаулыгын да сорый» – дашь



палец, откусит руку (букв. если ему отдашь мешок, он просит и заплатку), «jmdm. das Haus verbieten» – запретить приходить кому-либо, «jmdm. die Tür weisen» – указать кому-либо на дверь. На отрицательную оценочность единиц указывает образно-мотивационное основание.

Содержание «сплетни», «порочение» мы находим во фразеологизмах татарского языка «гайбэт чүлмәге», «гайбэт капчыгы» – тот, кто собирает сплетни. В данном случае фразеологизмы обозначают не процесс, а указывают на результат.

Содержание «лесть» / «лицемерие» выражают тат. «ике урындык арасында утыру» – вести двойную игру, «пәрдәсенә яшеренеп» – под личиной, «эй моржасы, кыегайган моржасы» – сегодня так, завтра эдак, «тәлинкә тоту/ялау» – лизать пятки, «өемне ямьсез, араны тәмсез итте» – опорочить, нем. «jmdm. die Stiefel lecken» – лизать кому-либо сапоги, «den Mantel/das Mäntelchen nach dem Wind hängen» – куда ветер дует, туда и поворачивается.

Отрицательные межличностные отношения в немецком языке выражаются и через символический образ красного петуха на крыше дома, ассоциирующимся с пожаром: «jmdm. den roten Hahn aufs Dach setzen» – букв. посадить красного петуха кому-либо на крышу. В данном примере доминирующим является не образ «крыша», а образ-зооним «петух», выполняющий символическую функцию.

*Die Marodeure setzten dem Bauern den roten Hahn aufs Dach* [6, с. 290].

Фразеологизмы с положительной оценочностью в сфере межличностных отношений представляют незначительное количество. Данный факт наблюдается ввиду семантической ассиметрии в сторону отрицательных значений.

Значение «почесть» / «уважение» находит выражение в немецкой ФЕ «auf einen roten Teppich treten» – 1. быть встреченным с почестями; 2. получить власть; vor jmdm., «vor etwas den Hut ziehen» – оказывать уважение, в татарском языке существуют ФЕ «ишек ачык» – радостно, приветливо встречать (держат двери открытыми), «өй кысан, күңел иркен (киң)» – дом тесен, душа широка.

Значение «расположение» / «благосклонность», «доброжелательность» выражается немецким фразеологизмом «einen roten Rock verdienen» – заслужить расположение, благосклонность.

Содержание «дружба» / «дружеские взаимоотношения» находит выражение в ФЕ «бер казанда кайнаган» – вариться в общем котле, «бер кашыктан ашап йөргән» – ели из одной ложки, «бер кашыктан ашау» – есть из одной ложки, «бер кояшта чабата киптергәннәр» – на одном солнышке лапти грели, «mit jmdm. unter einem Dach leben/wohnen/hausen» – жить с кем-либо под одной крышей.

«Жертвенность» / «сочувствие» отражаются во фразеологизмах тат. «ыштанын салып биргән», «ыштансыз кеше» – отдающий последние штаны, нем. «sich das letzte Hemd vom Leibe reißen», «das letzte Hemd hergeben» – пожертвовать последним.

Следует обратить внимание на тот факт, что, согласно татарско-русскому фразеологическому словарю Ф.С. Сафиуллиной (2001), татарское выражение «ыштансыз кеше» не является синонимичным для «ыштансыз калу» – остаться без штанов, которое означает потерю материальной обеспеченности [3].

Таким образом, положительно-нефизическое воздействие на субъект является моделью положительных межличностных отношений, которые отражаются значениями «почесть» / «уважение», «расположение» / «благосклонность», «дружба», «жертвенность» / «сочувствие».

ФСГ «отрицательные межличностные отношения» образует совокупность понятий – «недоброжелательность», «нерасположение», «сплетни», «порочение», «лесть»/ «лицемерие».

### Литература

1. Исәнбәт Н. Татар теленең фразеологик сүзлеге. 2 томда. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1989. – Т. 1. – 495 б.
2. Исәнбәт Н. Татар теленең фразеологик сүзлеге. 2 томда. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1990. – Т. 2. – 365 б.
3. Сафиуллина Ф.С. Татарча-русча фразеологик сүзлек. – Казан: Мәгариф, 2001 б. – 335 б.
4. Deutsch-Russisches Phraseologisches Wörterbuch. von L.E.Binovvitsch und N.N.Grischin. Verlag Russische Sprache Moskau, 1975.
5. Duden, Bd.II: Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim Leipzig Wien Zürich, 2002.

### А.Г. Губайдуллина

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ФОРМЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

В связи с сокращением сроков подготовки специалистов по педагогическому направлению в вузе до четырех лет (бакалавриат), высокими требованиями к личности учителя со стороны социума, а также немотивированным выбором педагогической профессии абитуриентами возникает крайняя необходимость профессионализации как образовательного процесса в вузе, так и личности самого обучающегося. Профессионализацию и в том, и в другом смысле, можно рассматривать как цель, процесс, условие и результат профессионального образования в вузе.

Иностранный язык в учебном плане филологического факультета отнесен к общекультурному блоку, т.е. к числу непрофилирующих, однако, он может приобрести иной статус при придании ему профессионального и личностного смысла. Одним из ведущих условий в такой переориентации принадлежит интеграции, которая способствует созданию контекста будущей профессиональной деятельности учителя [1].

Разработанный и апробированный нами профессионально-ориентированный интегрированный курс по иностранному языку используется на филологических факультетах педагогического направления вуза. Целью курса является формирование компонентов профессиональной направленности личности студентов-филологов: гуманистической, профессиональной (на предмет специализации и профессию учителя), познавательной и интерсоциальной направленностей. Курс включает 4 этапа, последний из которых, предусматривает проектную деятельность студентов по моделированию, осуществлению интегрированных уроков на материале английской, русской, татарской (на факультете с национальным языком обучения) литературы [2].

Выбор интегрированных уроков для проектной деятельности студентов

был определен поликультурной, полиэтнической средой как в России, так и в республике Татарстан, интегрированным характером филологических факультетов и предметной области «литература». Особо следует отметить гуманизирующие свойства интегрированных уроков, где задействованы два-три студента одновременно, что снимает психологическую напряженность выхода перед аудиторией при проведении уроков в форме деловой игры.

Работа в диадах (триадах), использование андрагогических методов обучения (деловая игра и проекты в виде интегрированных уроков), фасилитативное взаимодействие преподавателя со студентами, неформальное оценивание и др. содействуют гуманизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

В 2014-2015 учебном году студентам филологического факультета были предложены темы проектных работ на интегративной основе. Студентами 311 группы были выбраны и подготовлены проекты на темы: «Двуязычие в Канаде и Татарстане», «Театр В. Шекспира в Стрэтфорде-на-Эйвоне и Г. Камала в Казани», «Восточные мотивы в творчестве В. Ирвинга и А.С. Пушкина».

Особо следует выделить проектную работу студентов 311 гр. Саушкиной А. и Ягудиной Л. по теме «Восточные мотивы в творчестве В. Ирвинга и А.С.Пушкина», которая получила дальнейшее развитие и была представлена в виде доклада на студенческую научную конференцию, приняла участие в конкурсе научно-исследовательских работ студентов нашего вуза (2 место), получила апробацию в виде интегрированных уроков в школе, была оформлена в виде статьи и сдана в печать.

Отправной точкой исследовательской работы студентов послужил комментарий А.А. Ахматовой о том, что сюжет сказки А.С. Пушкина «Сказка о золотом петушке» заимствован из «Легенды об арабском звездочёте» В. Ирвинга. Была поставлена цель, используя метод сопоставительного литературоведения, выявить насколько велико было заимствование, а также изучить биографический и литературоведческий материал на английском и русском языках.

Студентами был проработан большой объем литературы как на бумажных, так и электронных носителях, найдены первоисточники и переводы произведений авторов, проанализированы сюжетные линии двух произведений. Внимание было уделено литературному направлению романтизма и социальным корням его возникновения. Были выделены его характерные особенности, такие как наличие в сюжете литературного произведения мистических загадок, волшебства, мистического фатализма; тяготение романтиков к идеализму и иррационализму; наличие двоимирия; и др.

Среди множества литературных жанров (исповедальная проза, романтическая поэма, новелла и литературная сказка) были выбраны те, к которым относятся названные произведения – новелла-сказка в прозе у В. Ирвинга и сказка-поэма в стихах у А.С. Пушкина.

Дав краткое изложение содержания названных произведений, студенты рассмотрели основные сюжетные повороты двух произведений, подтверждая свои выводы цитатами из каждого источника с его переводом на другой язык. Были выявлены совпадения и различия в сюжетной линии произведений двух авторов.

В результате проделанной работы студенты приходят к выводу, что В. Ирвинг в качестве источника сюжета использовал арабскую легенду, а А.С. Пушкин

позаимствовал у В. Ирвинга лишь немногие сюжетные детали, что сказка-новелла В. Ирвинга и сказка-поэма А.С. Пушкина – самостоятельные произведения, занимающие достойное место в мировой литературе. В заключении студенты приводят слова, как нельзя лучше подтверждающие сделанный вывод: «А.С. Пушкина называют создателем «солнечной системы» русской литературы, а В. Ирвинга – «отцом американской литературы».

Проведенные уроки по теме «Восточные мотивы в творчестве В. Ирвинга и А.С. Пушкина» в 7-8 классах гимназии №4 г. Елабуги вызвали неподдельный интерес учащихся, а студенты 2 курса получили опыт педагогической деятельности будучи на младших курсах вуза.

Интеграция позволяет осуществить диалог культур в обучении, а поскольку мы ведем речь о подготовке учителя-филолога, она нашла выражение в нашем курсе в виде сопоставительного литературоведения и в форме интегрированных уроков.

Сопоставительное литературоведение, позволяет показать своеобразие языка и литературы страны изучаемого иностранного языка, их место в мировой культуре; содействует знакомству с духовными ценностями, создаваемыми другими народами во взаимосвязи с родной культурой; дает возможность сформировать у студентов представление о многообразии культур и их взаимозависимости. Студенты учатся находить общее и особенное, использовать возможности для осуществления сравнения по аналогии и контрастации, находить точки соприкосновения там, где они их не видели, т.е. осуществлять «диалог культур» средствами предмета своей специализации – филологии.

#### Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Губайдуллина А.Г. Дидактические условия формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. – 202 с.

### Э.Н. Денмухаметова

Казанский (Приволжский) федеральный университет

## СИНОНИМЫ В ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

---

Использование синонимов в устной и письменной речи для каждого является показателем владения языком на высоком уровне. Однако достичь этого не так то просто. Не всегда даже носители языка могут похвастаться таким умением, тем более иноязычные студенты. Но несмотря на многие сложности, эта цель – достигаема.

Как известно, чтобы та или иная лексема вошла в активную речь нужны определенные навыки. По концепции известного методиста Е.И. Пассова, лексический навык в своем формировании проходит несколько этапов. Он выделяет следующие: 1) восприятие слова в речи; 2) осознание смысла слова; 3) имитационное использование слова в речи; 4) способность называть предметы и объекты действительности в коммуникативных целях; 5) умение сочетать новое

слово с ранее усвоенным; б) употребление слова на основе самостоятельного выбора и его сочетание с другими словами в определенных речевых ситуациях [5, с. 72]. Поэтому, чтобы достичь такого уровня владения лексикой, обучаемые должны иметь комплекс упражнений и практики во время обучения языку.

В работах по методике обучения языку как неродному лексическая синонимия рассматривается «как средство пополнения запаса слов» и «подбор синонимов является одним из способов семантизации новых слов, позволяющих избегать на уроках обращения к родному языку учащихся» [3, с. 5]. С целью обучения школьников правильному использованию слов-синонимов в татарской речи, данная тема включена как отдельный пункт и в программы по татарскому языку и литературе для учащихся общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения [6].

Ведь в Республике Татарстан татарский язык является одним из государственных языков, поэтому во всех общеобразовательных учебных заведениях республики он преподается как основной предмет. Нужно отметить, что при освоении татарской лексики русскоязычными обучающимися осмысление и запоминание слова не составляет особую сложность, но правильное употребление слов в речи дается не легко. В результате овладение татарским языком как средством общения обеспечивается способность и готовность обучаемых к коммуникации в повседневной жизни и приводит их к взаимопониманию в полиэтнической среде Республики Татарстан [6].

Цель данной работы – изучение особенностей формирования лексических навыков и определение оптимальных типов и видов упражнений, направленных на активизацию употребления синонимов в татарской речи. Объектом исследования являются различные виды упражнений для обучения синонимии татарского языка. Примеры взяты из учебно-методических пособий, предназначенных для студентов высших учебных заведений и всех интересующихся татарским языком [4, 7, 8].

Как известно, обучающиеся татарскому языку на первых же занятиях начинают встречаться с лексическими синонимами *яхшы* и *эйбәт* / хорошо, которые используют при ответе на вопрос *Хәлләр ничек?* / Как дела? [7, с. 22; 8, с. 15]. Далее эти лексемы активизируются в разных формах, исходя из ситуации: *бик яхшы-бик эйбәт* / очень хорошо; *эйбәт түгел* – *яхшы түгел* / не хорошо; *бик эйбәт түгел* – *бик яхшы түгел* / не очень хорошо и т.д. На начальном этапе обучения языку обучаемые знакомятся новыми словами, проводя параллели с родным языком и теми языками, которыми они уже владеют. Поэтому им легче запоминаются татарские *дәү әни* и *дәү әти* / бабушка и дедушка, чем *әби* и *бабай*, которые являются калькированными формами английских *grandmothe* и *grandfather*. Рассказывая о своей семье, каждый студент использует в своем тексте тот или иной вариант этих слов, тем самым обогащает свой словарный запас. Вместе с ними студенты учат и лексемы *зур* – *дәү* / большой, большая, которые также составляют активную лексику татарской речи. Хотя на первых упражнениях еще не делается акцент на запоминание синонимов, но уже с них начинается знакомство студента со словами схожими по значению и имеющими возможность взаимозамены.

По словам Н.М. Шанского, «синонимы - это слова, обозначающие одно и то же явление действительности. Однако, называя одно и то же, синонимы обычно называют их по-разному - или выделяя в называемой вещи различные ее

стороны, или характеризуя эту вещь с различных точек зрения. Именно поэтому синонимы (обозначая одно и то же), как правило, не являются словами, абсолютно идентичными друг-другу как в отношении семантики, так и в отношении своих эмоционально-стилистических свойств...» [9, с. 116]. Эти качества синонимов студенты, изучающие татарский язык, узнают по следующим упражнениям в учебниках и учебных пособиях. Например, Диалогны укыгыз һәм охшаш диалог төзегез.

- Салам!
- Хәерле көн!
- Таныш булмыйк, мин – Рәмилә. Ә син кем?
- Ә мин – Камилә.
- Мин бик шат, Камилә.
  - Мин дә бик шат, Рәмилә.
  - Ә бу **кыз** кем?
  - Ул - Әнисә **тутаиш**. [7, с. 47].

Или,

Диалогны тулыландырыгыз.

- Исәнмесез, керергә **ярыймы**?
- ..., керергә **мөмкин**. Рәхим итегез! [8, с. 57].

Из приведенных примеров обучаемые татарскому языку как неродному могут понять, что *кыз* (девушка, девочка) и *тутаиш* (девушка), так же *ярый* (можно) и *мөмкин* (можно, возможно) слова со схожими значениями. Однако, не взаимозаменяемые во всех ситуациях. Можно спросить: «Ә бу *тутаиш* кем?» – но нельзя ответить: «Ул – Әнисә *кыз*». В этом случае место и синтаксическая функция слова *кыз* в предложении должны измениться: “Ул *кыз* – Әнисә”. Если посмотреть второй пример, то семантические оттенки особо не заметны при замены слов “*ярый*” и “*мөмкин*”, однако они существенно различаются при их употреблении в отрицательной форме: *керергә ярамый* – нельзя войти, а *керергә мөмкин түгел* – не возможно войти, что обозначает признак усиления значения.

Анализ учебных пособий на материал выявления упражнений на закрепление синонимов показал следующее:

1) в них нашли отражение упражнения на опознание синонимов в тексте. Например, в тексте о праздниках в России обучаемые встречаются и с абсолютными синонимами: *котларга – тәбрик итәргә*/ поздравить; и с контекстуальными: *бәйрам итәргә* /праздновать – *күңел ачарга*/веселиться – *шатланырга* /радоваться [8, с. 223] и т.д.;

2) имеются упражнения на подбор к знакомым словам синонимов из предложенных слов. Например, Сүзләрне тәңгәлләштерегез:

Аеруча ярдәм итәргә

Тату аннары

Булышырга бик

Соңыннан укырга

Белем алырга бөтен

Барлык биредә

Яхшы дус

Монда әйбәт [7, с. 177] и др.;

3) достаточно часто встречаются во всех учебниках и учебных пособиях

для изучающих татарский язык упражнения на нахождение синонимов к словам. Например, Сүзләренең синонимнарын языгыз: Гүзәллек - ..., сайрый - ..., кыр - ..., булыша - ..., көй - ..., матурлана - ..., суык - .... [4, с. 35] и др.

Действительно, с методической точки зрения такие упражнения на нахождения, выявления сходства и различия значений слов позволяют охватить многие существенные стороны развития татарской речи русскоязычных студентов. Упражнения учебных пособий предусматривают совершенствование навыков словоупотребления, знакомят с синонимами и синтагматическими связями слов. А такие типы как вопросно-ответные упражнения, сопоставление двух или более синонимов способствуют выработке автоматизированных навыков употребления синонимов в речи. Такой подход придаёт работе с лексической синонимией коммуникативную направленность, что особенно важно для обучения языку как неродному.

Однако нужно заметить, что многие упражнения являются однотипными. Можно было бы их разнообразить, обратив внимание на особые формы татарского языка. Например, на словообразование. Ведь многие парные слова в татарском языке образуются с помощью слов-синонимов: *савыт-саба*, *хатын-кыз*, *исән-сау*, *сау-саламат*, *ир-егет* и т.д. Такие лексемы входят в активную лексику татарского языка и упражнения на их активизацию были бы не лишними. Также в учебных пособиях лишь в незначительном количестве отражены примеры из классической литературы, где можно было бы найти достаточное количество примеров на использование синонимов в татарской поэзии и прозе, в фольклорных текстах [2], также и фразеологических синонимов [1]. Примеры из художественных текстов дали бы больше представления об экспрессивно-эмоциональной и стилистической окрашенности слов-синонимов и об их способности сочетаться с другими лексемами в речи.

Такие упражнения пошли бы в пользу студентам и могли бы дать полное представления о лексической синонимии. Ведь изучающие татарский язык должны иметь знания и умения на языковом и речевом уровнях, а также на уровне их функционирования. Они должны уметь использовать в речевой коммуникации изученные языковые средства, характерные для того или иного стиля, совершенствовать языковое оформление своего и чужого текста.

Таким образом, систематизация слов и многочисленные повторы лексического материала изучаемого языка облегчает процесс запоминания, усвоения понятий и обогащает лексический запас обучаемого. Знание синонимических средств того или иного языка - необходимое условие речевой культуры человека.

### Литература

1. Денмухаметова Э.Н. Фразеологическая синонимия в татарской прозе // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2008. т.150, № 8. – С. 111 – 116.
2. Мугтасимова Г.Р. Формирование лексического навыка при обучении татарскому языку студентов – историков // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение (Материалы Международной научно-практической конференции). – Казань, 2011. – С. 174.
3. Мусаева В.А. Лексические синонимы русского языка как средство повышения лингвистической и речевой подготовки студентов-дагестанцев филологического факультета. – Авреф. ... дис. канд. пед. наук. Москва, 2006.

С. 5.

4. Нигъмәтуллина Р.Р. Татар телен өйрәнүчеләргә. Кагыйдәләр һәм күнегүләр (Изучающим татарский язык. Правила и упражнения). – Казан: Мәгариф, 2004. – 205 б.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 277 с.

6. Примерная программа по татарскому языку и литературе для учащихся школ с русским языком обучения. Авторы составители: Хайдарова Р.З., Фатхуллова К.М., Ахметзянова Г.М., Казань, 2013 // <https://mon.tatar.ru/rus/programmy.htm> ( дата обращения: 24.10.2014).

7. Фәтхуллова К.С., Юсупова А.Ш., Денмөхәммәтова Э.Н. Татар теле – күңелем теле. Уку-укыту комплекты. – Казан: Слово, 2011. – 296 б.

8. Фәтхуллова К.С., Юсупова А.Ш., Денмөхәммәтова Э.Н. Татарча сөйләшк: уку әсбабы. – Казан: Татар. кит. Нәшр. , 2012. – 311 б.

9. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М.: Просвещение, 1972. – 300 с.

## **И.Ю. Дулалаева**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОСКАЗАНИЙ В ПЕРЕВОДЕ**

Релевантность выбора темы обусловлена трудностями, с которыми сталкивается переводчик в своей практической деятельности. Краеугольным вопросом для каждого переводчика является вопрос о том, чем обусловлен выбор того или иного возможного варианта перевода тех отрывков исходного текста, которые составляют сетку переводческих проблем, в которую входят и различного рода иносказания. Вариативность переводческих решений бесспорна, вопрос в том, чтобы определить некие критерии, используя которые, переводчик мог бы обосновать свой выбор переводческого решения, что является инновационной составляющей в подходе к рассмотрению данной проблемы.

Целью данной статьи является обоснование необходимости интерпретации иносказаний в исходном тексте на предпереводческом этапе работы с инокультурным текстом и выработка стратегии перевода иносказаний с учетом прагматических и лингвистических факторов, влияющих на процесс и результат перевода.

Задачи, которые решаются в процессе анализа фактического материала и обсуждения поставленной проблемы, включают уточнение понятий интерпретации и иносказания, а также сопоставительный анализ текста англоязычного оригинала и его перевода на русский язык, выполненного профессиональным переводчиком.

Для достижения поставленной цели и решения задач данной статьи нами использовались метод сравнительного сопоставления переводов, метод семантического и дефиниционного анализа лексических единиц, а также попытка толкования стилистики авторского текста с учетом выявленных прагматических задач отдельных конкретных переводов.



Каждый переводчик в своей практической деятельности сталкивается с вопросом о допустимости или недопустимости тех или иных переводческих трансформаций. Главной задачей перевода является обеспечение межъязыковой коммуникации и, таким образом, передача смысловой составляющей исходного текста, кроме того, не все элементы содержания текста могут быть переданы в переводе средствами того же самого языкового уровня, что и в оригинале. Да и сам смысл высказывания, прежде чем будет подвергнут операции трансформации, заключающейся в передаче исходного значения языковыми средствами другого языка, зачастую требует осмысления и интерпретации, чтобы из разряда скрытого, «завуалированного» перейти на уровень явного, эксплицитного.

В устном переводе это чаще всего обусловлено прагматической сверхзадачей, в письменном – еще и стилистическими особенностями принимающего языка. Простейшими примерами интерпретации прагматической обусловленности выбора переводческого решения в устном переводе являются ставшие уже классическими переводы предложений типа “I don’t know” – «Дайте-ка мне подумать» и “Is Mr. Smith in?” – «Пригласите к телефону мистера Смита», что обусловлено учетом прагматики речевой ситуации. В первом случае выбор переводчика обусловлен хезитационной паузой, которая необходима говорящему для обдумывания дальнейшего высказывания. Во втором случае речевая ситуация происходит во время телефонного звонка, и переводчик абсолютно точно интерпретирует интенцию говорящего, ведь на самом деле целью является не установление дислокации мистера Смита, а имплицитная просьба пригласить его к телефону. Таким образом, решающим критерием выбора переводческого решения в этих примерах является прагматика ситуации, заключающаяся в правильной интерпретации и экспликации скрытого, имплицитного смысла высказываний, которые можно с некоторой долей условности назвать иносказаниями.

Как показывают эти примеры, прежде чем приступить к собственно переводу отрывков, содержащих иносказание, следует осмыслить, а что же автор исходного текста хочет сказать, т.е. определить авторскую интенцию, выявить имплицитное (подразумеваемое) содержание исходя из прагматической задачи перевода, и, по возможности, передать это содержание аналогичными средствами принимающего языка.

Степень предпереводческого анализа текста, или интерпретация, является едва ли не самой важной в процессе перевода, так как именно она позволяет выявить все возможные скрытые смыслы и послужить отправной точкой для адекватного перевода исходного текста.

Для дальнейшего анализа фактического материала следует уточнить понятие «иносказание». Подиносказанием в широком смысле этого слова мы подразумеваем высказывание посредством широкого круга лексических и стилистических языковых средств, при помощи которых можно в завуалированном виде выразить то, что по каким-то причинам не может быть выражено напрямую. Причины, скорее всего, носят прагматический характер – это могут быть языковые табу (о чем и как прилично или неприлично говорить в том или ином социокультурном окружении) или интенция автора создать комический, сатирический или иной эффект. В этом контексте к иносказанию могут относиться и намек, и ирония – поскольку чаще всего ее основой как стилистического приема служит

антитеза, то есть подразумевается совершенно противоположное тому, что на первый взгляд говорится в высказывании, и метафора как образное выражение подразумеваемого, и различного рода шуточные высказывания, основанные чаще всего на каламбуре.

Рассмотрим некоторые примеры перевода подобных иносказаний. Первый пример связан с языковым табу, которое заключается в запрете на употребление слов, напрямую указывающих на состояние алкогольного опьянения. "And now he was drinking all right. It looked as the first fine flush of a three-day blow and the barometer falling" [3, p. 327]. В переводе В.П. Голышева находим: «Теперь он пил вовсю. Это напоминало первую голубую зарницу после трехдневного падения барометра» [2, с. 431]. Позволим себе прокомментировать этот перевод. Во-первых, прилагательное голубой в русскоязычной культуре больше ассоциируется с ясным безоблачным небом и состоянием безмятежности, кроме того, в тексте оригинала отсутствует указание на данный цвет (голубой по-английски "light blue"), здесь же мы находим прилагательное "fine", которое в данном контексте может интерпретироваться как прилагательное, указывающее на степень интенсивности, означая «по-настоящему». «Зарница», по определению толкового словаря русского языка под редакцией проф. Д.Н. Ушакова, имеет значение «Мгновенная световая вспышка, озаряющая горизонт вечером или ночью, вроде молнии, но без грома; отблеск дальней грозы» [1, с. 1020]. Последнее определение указывает, что настоящая непогода еще впереди, о чем свидетельствует и развернутая метафора текста оригинала: сначала мы находим "fine flush" – «настоящая вспышка», подразумевая, что губернатор принял большое количество алкоголя, затем "blow", которое означает сильный удар, в данном контексте – удар стихии, далее "barometer falling", которые вместе собственно и создают развернутую метафору, основанную на сравнении начала трехдневного загула с началом сильной грозы, интенсивность которой (и которого) будет только усиливаться, потому что «барометр продолжает падать». В результате такого анализа словарных дефиниций и коннотативного компонента лексических единиц, а также стилистического анализа такой фигуры речи как метафора становится понятной авторская интенция – ироничное описание состояния алкогольного опьянения персонажа сквозь призму восприятия другого персонажа, от лица которого ведется повествование. В вышеприведенном примере не только прагматический критерий – языковое табу – обусловило употребление автором иносказания, но и ироническая стилистика отрывка, поскольку губернатор в состоянии опьянения и продолжающий пить – это нечто немислимое! Приведенный пример перевода, на наш взгляд, не в полной мере отражает все компоненты содержания высказывания оригинала, но подобный анализ позволяет выявить критерии, которыми должен руководствоваться переводчик в выборе варианта перевода.

Еще один пример из романа Р.П. Уоррена «Вся королевская рать» напрямую связан с иносказанием, так как является аллюзией на Библию. "They love him because they – women, I mean – are like the bees in Samson's parable in the Bible: they like to build their honeycomb in the carcass of a dead lion. Out of the strong shall come forth sweetness" [3, p. 332] – «Они любят их потому, что они – я имею в виду женщин – подобны пчелам из загадки Соломона: им приятно строить свои соты в труп льва. Из сильного выйдет сладкое» [2, с. 437]. Библия – произведение, которое широко известно западному читателю, но недостаточно изучено нашим

российским читателем в силу известных причин. Поэтому данный отрывок, на наш взгляд, нуждается не только в точном переводе, но и в комментарии переводчика, которым, кстати, снабжен текст оригинала: “like the bees in Samson’s parable in the Bible – имеется в виду библейский богатырь Самсон, который нашел пчелиные соты, полные меда в остове убитого им льва. На брачном пиру Самсон загадывает загадку: «Из ядущего вышло ядомое, и из сильного вышло сладкое» и требует ее отгадать за семь дней брачного пира (Книга Судей Израилевых, 14, 6 – 20)» [3, с. 444]. Сама Библия является иносказанием, а аллюзия на нее создает удвоенную трудность для переводчика, поскольку важно не только точно перевести, но и попытаться отразить в переводе, что автор исходного текста подразумевает, то есть имплицитный смысл, так необходимый для успешной межъязыковой и межкультурной коммуникации. В данном случае критерием для выбора варианта перевода может послужить принцип невнесения излишних добавлений в авторский текст, поэтому лучшим решением для преодоления пробела в культурном тезаурусе русскоязычного читателя, по нашему мнению, является снабжение текста перевода примечаниями переводчика, которые, к сожалению, отсутствуют в русском издании романа. Хочется еще пояснить, что контекстуальная интерпретация данной аллюзии на Библию призвана говорить о загадочности женской природы в выборе объекта любви – рассказчику непонятно, как возвышенная женская душа может полюбить (“sweetness” - это метафорическое выражение чувства любви) пьющего человека, в которого превратился некогда такой сильный (“carcass of a dead lion”) губернатор.

И еще один пример из вышеназванного романа. “I began to take a distaste to the friends Lois had. <...> They were just the ordinary garden variety of human garbage.<...>They all read *Vanity Fair* or *Harper’s Bazaar* (according to sex and some read both) ...” [3, p. 280]. – «Меня охватило отвращение к друзьям Лоис. <...> Это была обычная культурная разновидность человеческих сорняков. <...> Все они читали «Венити фейр» или «Харперс базар» (в зависимости от пола, а некоторые читали оба журнала)...» [2, с. 366]. В свете авторской ироничной стилистики описания друзей Лоис, бывшей жены Джека Бёрдена, и даты описываемых событий можно предположить, что сексуальная революция, уже начавшаяся к этому времени в мире, добралась и до Америки. Именно поэтому пояснение рассказчика о принадлежности к полу может интерпретироваться как намек, “innuendo” на отношения полов в окружении Лоис, чем и вызвано отвращение к ним. Толерантность – не то слово, которым можно было бы охарактеризовать отношение общества или, может быть, рассказчика к нетрадиционной ориентации. Этот намек, довольно скрытый, может остаться незамеченным русскоязычным читателем, которому мало что известно об упоминаемых в тексте оригинала журналах. Логичным решением данной проблемы выбора переводческого решения было бы снабдить текст перевода комментариями, без которых важная часть имплицитного содержания оригинала проходит мимо сознания читателя перевода.

Рассмотрение некоторых примеров интерпретации авторских иносказаний в переводе позволяет выработать критерии выбора переводческого решения. К таким критериям мы можем отнести прагматическую сверхзадачу перевода для выявления цели коммуникации, выявление авторской интенции, проявляющейся как в общей стилистике текста, так и в стилистической окраске отдельных

отрывков, а также выявление имплицитно заложенных элементов содержания, которые могут определять как общую стратегию перевода, так и выбор языковых средств переводчиком.

Наш экскурс в изучение интерпретации иносказаний показал, что нет успешного перевода без адекватной интерпретации, которая призвана выявлять «глубинный», скрытый смысл, поскольку многовековой спор о том, что следует переводить – «дух» или форму, в современном переводоведении решается в пользу первого, подразумевая, что «дух» – это скрытый смысл, заложенный в исходный текст его автором.

### Литература

1. Толковый словарь русского языка под редакцией проф. Д.Н. Ушакова. Т. 1. М., ОГИЗ: Государственный институт «Советская энциклопедия», 1935. – 1568 с.
2. Уоррен Р.П. Вся королевская рать / пер. В.П. Голышева. М.: Правда, 1988. – 528 с.
3. Warren R.P. All the King's Men. М.: Progress Publishers, 1979. – 448 p.

### А.Н. Жаворонкова

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

## ПЕРЕВОД ТЕРМИНОВ ДЖОРДЖА ЛАКОФФА COGNITIVE COMMITMENT И GENERALIZATION COMMITMENT НА РУССКИЙ ЯЗЫК

К вопросу о природе когнитивной лингвистики, её положениях и методологии можно отнести статью Джорджа Лакоффа «Является ли абстрактное мышление основанное на схематических моделях образов гипотезой инвариантности?» (The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?) [6]. В данной работе автор приводит два занимательных словосочетания Cognitive Commitment и Generalization Commitment, перевод которых будет целью нашего исследования. Когнитивная лингвистика – сравнительно молодая наука, получившая распространение и признание в России с некоторым опозданием: если в США она выделилась в самостоятельное направление в 1970-1980-е гг., то в России пик её популярности приходится на 2000-е гг. и современность. В силу этого терминология зарубежной когнитивной лингвистики не до конца определена в русской лингвистической традиции. Следовательно перевод указанных словосочетаний-терминов более, чем актуален на фоне отсутствия эквивалентов в русскоязычной теории когнитивного языкознания.

Слово commitment – полисеманлично, многозначно, в чём заключается сложность перевода упомянутых словосочетаний. Невозможно просто подставить одно из значений, представленных в разных словарях, которое наиболее точно передает всю смысловую нагрузку этих словосочетаний [3, с. 93]. Предвосхищая ход исследования отметим применение такого приёма переводческой трансформации, как функциональная замена, то есть ситуации, когда «ни одно из зафиксированных англо-русским словарём значений слова не подходит к данному контексту» [1, с. 19].

При рассмотрении когнитивной лингвистики Джордж Лакофф определяет её сквозь призму двух ключевых составляющих «Cognitive linguistics is defined by two primary commitments, what I will call the Generalization Commitment and the Cognitive Commitment. The Generalization Commitment is a commitment to characterizing the general principles governing all aspects of human language. I see this as the commitment to undertake linguistics as a scientific endeavour. The Cognitive Commitment is a commitment to make one's account of human language accord with what is generally known about the mind and the brain, from other disciplines as well as our own» [6]. Итак, рассмотрим наиболее частотные по употреблению варианты перевода лексемы *commitment*, опираясь на словарные статьи авторитетных источников:

1) обязательство [2, с. 112];

• a promise or firm decision to do something [5]. – Обещание или твёрдое решение сделать что-либо;

e.g. Players must make a commitment to daily training [5]. – Игроки должны взять на себя обязательство ежедневно тренироваться.

e.g. Our company has a commitment to quality and customer service [5]. – Наша компания ориентируется на качество и обслуживание клиентов. (Использована разновидность переводческой трансформации – модуляция).

• a promise to do something or to behave in a particular way [7]. – Обещание сделать что-либо или определённым образом вести себя;

e.g. Are you ready to make a long-term commitment? [7]. – Вы готовы взять на себя долгосрочное обязательство?

• a promise to do or give something [9]. – Обещание выполнить или дать что-либо;

Таким образом, исходя из указанных примеров, появилось новое контекстуальное значение слова *commitment* – ориентация, нацеленность на что-либо.

2) преданность [2, с. 112] и производные от него лексические единицы, о которых будет сказано ниже;

• the hard work and loyalty that someone gives to an organization, activity, etc. [7]. – Напряжённая работа и приверженность к организации, какой-либо деятельности, которую кто-либо демонстрирует;

e.g. Her commitment to work is beyond question [7]. – Её самоотдача (самоотверженность, преданность делу, усердие, старание) вне всякого сомнения.

• when you are willing to give your time and energy to something that you believe in [5]. – Ситуация, когда вы готовы отдавать своё время и силы тому, во что вы верите;

e.g. We are looking for someone with talent, enthusiasm, and commitment [5]. – Мы ищем способного, инициативного и любящего своё дело человека. (Виды переводческой трансформации – замена частей речи, модуляция).

e.g. Her laziness and lack of commitment are appalling. – Её лень и необязательность ужасают [3, с. 105].

• enthusiasm for something and a determination to work hard at it [8]. – увлечённость чем-либо и готовность усердно над этим работать;

e.g. I am delighted with the level of commitment you have all shown [8]. – Я восхищаюсь тем уровнем самоотдачи, который вы все продемонстрировали.

• the attitude of someone who works very hard to do and support something [9]. –

Отношение трудолюбивого человека к выполнению и поддержке чего-либо.

e.g. The boss noticed her strong commitment to work [9]. – Начальник отметил её высокую самоотдачу в работе.

Итак, помимо перевода «преданность», выявлены следующие значения: самоотдача, обязательность, верность, приверженность [3, с. 105], самоотверженность, усердие, старание.

3) поддержка, содействие [3, с. 105], серьёзные намерения, серьёзность намерений, твёрдое убеждение [8];

• a strong belief that something is good and that you should support it [8]. – Твёрдое убеждение в положительной характеристике чего-либо, что следует поддерживать.

e.g. The government has failed to demonstrate its commitment to the railways [8]. – Правительство не смогло оказать поддержку железнодорожникам [3, с. 105].

4) ответственность, обязанность [8];

• a duty or responsibility that you have accepted [8]. – Моральный долг или обязанность, которую вы на себя взяли.

e.g. I can't do this job right now because of other commitments [8]. – Я не могу выполнить эту работу прямо сейчас, потому что у меня есть другие дела.

e.g. He couldn't join the class because of work commitments [8]. – Из-за работы он не смог прийти на занятие. (Вид переводческой трансформации – перестановка).

• something that you have promised you will do or that you have to do [7]. – То, что вы пообещали сделать или то, что вы должны делать.

e.g. Will the job fit in with your family commitments? [7]. – Не будет ли работа идти вразрез вашим обязанностям перед семьёй? (Антонимический перевод).

Исходя из представленных словарных статей были получены следующие варианты перевода commitment: 1) обязательство, ориентация, нацеленность на что-либо; 2) преданность, приверженность, самоотдача, обязательность, верность чему-либо, самоотверженность, усердие, старание и др.; 3) поддержка, содействие, серьёзные намерения, серьёзность намерений, твёрдое убеждение; 4) моральный долг, ответственность, обязательство перед кем-либо, чем-либо, обязанность. Ни одно из предложенных слов не подходит по контексту и сочетаемости к словам cognitive и generalization. При попытке перевести отрывок с указанными словосочетаниями прослеживается тавтология, так как на 82 слова приходится 8 слов commitment. Предварительные варианты перевода слова – положение, подход, постулат, принцип, основание. Сочетание Cognitive Commitment можно перевести как когнитивное положение, или когнитивный подход, либо когнитивный постулат, когнитивный принцип, когнитивное основание. Термин Generalization Commitment можно выразить либо как положение об обобщении, либо обобщающий подход, постулат обобщения, принцип обобщения, обобщающее основание. Для подтверждения или опровержения того или иного варианта перевода целесообразно было обратиться к оригинальному (англоязычному) словарю когнитивной лингвистики Вивиана Эванса (Vyvyan Evans). Ниже приведены термины из данного словаря на языке оригинала.

«Generalisation commitment is one of two key commitments of the cognitive linguistics enterprise. It constitutes a commitment to the characterisation of general principles that are responsible for all aspects of human language... The generalisation commitment leads cognitive linguists to search for common organising principles across

different language «systems», such as phonology, syntax, semantics, etc. Such common organising principles include conceptual mechanisms like metaphor, conceptual blending and phenomena such as polysemy. The generalisation commitment stands in direct opposition to the modular approach taken in formal linguistics» [10, p. 88-89].

«Cognitive commitment is one of the two foundational commitments of cognitive linguistics. Represents the view that the principles of linguistic structure should reflect what is known about human cognition from other disciplines, particularly the other cognitive sciences (philosophy, psychology, artificial intelligence and neuroscience). It follows from the cognitive commitment that language and linguistic organisation should reflect general cognitive principles rather than cognitive principles that are specific to language. This commitment, central to and definitional of cognitive linguistics, leads to the generalisation commitment and the rejection by cognitive linguists of the modular approach to language and the mind adopted in formal linguistics» [10, p. 19].

На основании предложений «The generalisation commitment stands in direct opposition to the modular approach taken in formal linguistics», «This commitment, central to and definitional of cognitive linguistics, leads to the generalisation commitment and the rejection by cognitive linguists of the modular approach to language and the mind adopted in formal linguistics», а также контекстов обеих словарных статей можно с уверенностью перевести слово commitment в сочетании с generalisation, как принцип или подход, так как в указанном предложении термин Generalisation Commitment противопоставляется модульному принципу, или модульному подходу (modular approach) характерному для формальной лингвистики. То же самое происходит с Cognitive Commitment. Однако, если термин Generalization Commitment можно перевести как принцип обобщения, то для словосочетания Cognitive Commitment могут быть применены два варианта – либо когнитивный принцип, либо когнитивный подход.

Таким образом, для достижения цели исследования были привлечены различные словари, как англо-русские, так и англоязычные источники. Не получив ответа в словарях – ни одно значение не подходило по контексту, пришлось использовать специализированный словарь когнитивной лингвистики, в котором из контекста стал понятен замысел использования Джорджем Лакоффом терминов Generalization Commitment и Cognitive Commitment. В словарных статьях Вивиана Эванса находится прямое противопоставление упомянутых словосочетаний модульному принципу, или модульному подходу (modular approach). Следовательно, напрашивается перевод – принцип обобщения и когнитивный подход, или когнитивный принцип. Данный тип переводческой трансформации – функциональная замена, являющийся наиболее сложной процедурой в переводческой деятельности.

### Литература

1. Английский язык: практикум по переводу экономических текстов: учеб. пособие / Под. общ. ред. И.И. Шуровой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2005. – 153 с.
2. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь. 250 000 слов и словосочетаний. – М.: Дом Славянской книги, 2008. – 706 с.
3. Шурова И.И. Основы перевода экономической литературы с английского языка. – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2007. – 266 с.
4. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс]. URL: <http://>

www.multitran.ru (дата обращения: 03.10.2015).

5. Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian> (дата обращения: 02.10.2015).

6. Lakoff G. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? [Электронный ресурс]. URL: <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/04/the-invariance-hypothesis-in-cognitive-linguistics-11-lakoff-1990.pdf> (дата обращения: 02.10.2015).

7. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary> (дата обращения: 02.10.2015).

8. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 03.10.2015).

9. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary> (дата обращения: 02.10.2015).

10. Vyvyan Evans. A Glossary of Cognitive Linguistics. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd., 2007. – 239 p.

## М.В. Журкина

ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет»

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В данной работе рассматриваются проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, освещаются современные подходы и методы для формирования интереса к его изучению.*

Живя в современном мире, мы всё чаще сталкиваемся с тем, что знание иностранного языка становится жизненной необходимостью для каждого из нас. Хотелось бы отметить, что самым востребованным языком был и остается в настоящее время – английский язык.

С развитием новых международных деловых контактов и эффективного поддержания уже имеющихся, освоением инновационных зарубежных технологий и расширением профессионального сотрудничества с иностранными специалистами потребность в специалистах, активно владеющих, по крайней мере, одним иностранным языком, крайне возросла. Владение иностранным языком – незаменимая составляющая образования всех успешных людей. И именно сегодня стоит главная задача перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе подготовить специалиста, хорошо владеющего иностранным языком и даже в короткий срок. А возможно ли это в условиях ограниченности учебного времени? Ограниченное количество учебных часов, выделяемое на изучение иностранного языка, представляет собой серьезную проблему. Поэтому, изначально, профессиональные и коммуникативные направления и четко определенные цели должны содержаться в обучении иностранному языку.

Основной целью изучения иностранного языка в неязыковых вузах является его практическое овладение, специфика которого определяется дальнейшей профессиональной деятельностью, то есть основной упор в процессе обучения полагается как на сам принцип коммуникативности, так и на построение



используемых учебных пособий и учебных материалов. Ведь интерес к предмету у студентов-нелингвистов повышается, когда они представляют перспективы использования полученных знаний. Эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех как в дальнейшей профессиональной, так и любой другой деятельности. Важно отметить тот факт, что, на сегодняшний день, студенты технических вузов сами понимают необходимость изучения иностранного языка. По результатам опроса, проведенного в апреле – мае 2015 года, 92% студентов 2-3 курсов, обучающихся по специальностям и направлениям ФГБОУ ВО «КГМТУ», заинтересованы и готовы к дальнейшему изучению иностранного языка. Что же послужило толчком к формированию такого интереса у студентов, указывают следующие пояснения: «для поиска престижной и высокооплачиваемой работы как в России, так и за рубежом», «для общения с иностранцами», «для дальнейшего обучения в магистратуре и в аспирантуре», «для последующего трудоустройства в зарубежную компанию». Является очевидным тот факт, что студенты-нелингвисты, преследуют одну общую цель – изучение иностранного языка для дальнейшей самореализации не только в профессиональной, но и любой другой сфере деятельности.

Несомненным является то, что научить студента говорить и дискутировать о специальности, ее проблемах и понимать речь носителей языка в этой тематике – можно только при совокупности инновационных и традиционных методов преподавания иностранных языков. Использованию коммуникативного метода, как самого основного, для обучения иностранному языку, и так выделяется достаточного много внимания, однако проблеме изучения грамматического материала выделяется лишь малая часть, для развития грамматических навыков иноязычного общения, что является неотъемлемой частью коммуникативности. А формирование грамматической компетенции является важной составляющей в формировании языковой компетенции в целом. К высокому уровню обученности студентов с дальнейшей возможностью грамотного участия в круглых столах, беседах, деловых встречах, презентациях, выступлениях на совещаниях, поддержания контакта во время беседы, ведение переговоров с партнером в телефонном режиме может привести развитие грамматических навыков иноязычного общения. При работе со студентами в неязыковом вузе как морских, так и технологических специальностей выяснилось, что:

- навыки использования различных грамматических форм студентами не достаточно развиты;
- применение грамматических явлений вызывают затруднения у студентов в каких-либо приведенных ситуациях;
- большинство студентов используют в речи простые грамматические формы, при этом затрудняются применять свойственные элементы языка, для более естественного высказывания.

Как показывает практика, для обучения коммуникативной грамматике необходимо разработать комплекс эффективных дидактических приемов. При коммуникативном подходе любые грамматические явления усваиваются не как отдельно взятые формы, а как комплекс средств, для выражения определенных мыслей, отношений к ситуации, намерений и вот здесь, в речевом акте, коммуникативная и языковая компетенции прочно взаимосвязаны.

Так на каких методах и приемах обучения стоит акцентировать свое внимание

при изучении иностранного языка?

Одним из инновационных методов, но уже достаточно популярным, является «Case-study» – метод анализа конкретных ситуаций. Суть данного метода – осмысление, анализ и решение конкретных проблем или случаев (cases). Данный метод подразумевает тщательный анализ конкретной ситуации, которая имела место быть в той или иной практике для ориентирования студентов на поиск и проблемы и пути ее решения. Данный метод является отличным средством, при помощи которого часть реальной жизни привносится в учебную аудиторию – практическая ситуация, которую необходимо обсудить, и предоставить обоснованное решение. Задача, которую придется разрешить студентам, не должна иметь однозначного решения, поэтому дискуссии для такого метода – это абсолютно нормальное явление. В ходе таких дискуссий студенты отстаивают свое мнение, аргументируя свою точку зрения полученным жизненным опытом или имеющимися данными о проблемной ситуации. Как правило, «Case-study» повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, помогает им увеличить свой словарный запас, использовать формы коммуникативной грамматики, приводит к пониманию практической значимости умения общаться на иностранном языке и формирует языковую компетенцию.

Следующим методом, заслуживающим особого внимания, является «Problem-solving method» – метод решения задач. Данный метод предполагает постановку проблемы преподавателем, и самостоятельную активную работу студентов по нахождению путей ее решения. В данном случае студенты решают задачи, используя те знания и умения, которыми они владеют. Следовательно, поставленная перед студентами задача содержит противоречия (выявляя пробел в знаниях), разрешение которого дает им новое знание. Сама ситуация проблемной задачи связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности, что обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и психическое развитие обучаемых, в особенности, развитие их творческих способностей и формирование навыка принятия решений [2, с. 1].

Исходя из вышеизложенного, можно отметить то, что данные методы являются активными методами обучения, которые обеспечивают саморазвитие, позволяют студенту самому искать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций. Эти методы развивают нестандартность мышления, активизацию самостоятельной деятельности, повышение познавательной активности, а так же формируют положительную мотивацию и усвоение большого объема информации у студентов.

Таким образом, развивая необходимые профессиональные компетенции студента с помощью иностранного языка, решается одна из важнейших проблем современного высшего образования – подготовка специалистов, компетентных в профессиональном отношении. Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста обеспечивается посредством комплексного использования различных методов обучения, четко отражающих содержание и структуру иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

## Литература

1. Казначеева С.Н. Студенческий возраст и организация познавательной деятельности: дайджест // Психология обучения. 2007. № 5. – С. 96 – 97.
2. Козлова В.М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>
3. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
4. Курбанова П.Г. Методика коммуникативно-ориентированного обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2007. С. 2 – 3.
5. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336-337.
6. Сунцова Е.Н. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченного учебного времени // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 232-234.
7. Электронный журнал «Fan-Nauka», статьи за 2007 г., № 2 [Электронный ресурс] URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html> (дата обращения 21.09.2015)

## Р.М. Закирова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ АНТОНИМОВ В РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ И ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

В современном языкознании имеются несколько классификаций антонимов, связанных с семантикой. Рассмотрим некоторые подходы к данной проблеме.

*Логико-тематическая классификация* была создана Б.Н. Галкиной-Федорук [2, с. 58]. Автор считает, что явление контраста и противоположности находит свое выражение в словах, обозначающих понятие состояния и деятельности человека (*счастье - горе, работать - отдыхать*), явлений природы (*тепло - холод*), времени (*осень - весна*) и т.д. Эта классификация представляет собой распределение антонимов по логико-тематическим группам, где не учитываются признаки, по которым они противопоставляются в языке.

*Лексикологическая классификация* была предложена О. Духачеком при рассмотрении антонимов французского языка. Автор подразделял антонимы на истинные (грамматические и лексические) и неистинные (абсолютные и частичные), также обе группы — на полные и приблизительные [5, с. 55-66].

Недостатки классификации в том, что само понятие противоположностей остается неопределенным и разграничение антонимов следует от логического уровня до лексического.

Морфологическая структура антонимов позволяет выделить следующие

разновидности: лексические [7, с. 159], суплетивные [8, с. 188], разнокорневые и однокорневые [6 с. 7].

Я.И. Гельблунг считал, что антонимичность выражается аффиксами (*послушный – непослушный*) [4, с. 97], а отрицательный префикс несет в себе противоположное значение.

Одни исследователи считают, что энантиосемия представляет собой особый вид антонимии, другие же считают ее одним из видов полисемии: либо разновидностью омонимов, либо расширением значения и развития противоположностей.

Дж. Лайонз подразделяет антонимы на три типа: комплементарность, антонимия и конверсивность.

Комплементарность характеризуется импликацией: оборотной и однонаправленной (*говорить – слушать, но не слушать – говорить*).

Конверсивность не следует смешивать с конверсией безаффиксальным способом словообразования, как в английском языке *love* – 1) любить, 2) любовь [10, с. 36].

Совсем другой вид противоположности можно обнаружить в парных словах, показывающих противоположные отношения между предметами (*buy* 'покупать' / *sell* 'продавать', *rent* 'арендовать' / *let* 'сдавать в найм', *husband* 'муж' / *wife* 'жена'). Если *if A sells to B, B buys from A*. Если А продает В, то В покупает у А. *If A is B's husband, B is A's wife*, если А муж В, то В жена А.) Дж. Лайонз назвал эти слова конверсивностью, а Ф.Р. Палмер «реляционной противоположностью». Таким образом, антонимичные пары образуют глаголы: *buy* 'покупать' / *sell* 'продавать', *lend* 'одолжить' / *borrow* 'занимать', *rent* 'арендовать' / *let* 'сдавать в найм'; существительные: *husband* 'муж' / *wife* 'жена', *fiance* 'жених' / *fiancee* 'невеста', *parent* 'родитель' / *child* 'ребенок', *debtor* 'должник' / *creditor* 'кредитор'. Термины, относящиеся к пространственному месту: *above* 'наверху' / *below* 'внизу', *in front of* 'впереди' / *behind* 'позади'.

Активный и страдательный залоги представляют в грамматике реляционную противоположность (*for A hits B, B is hit by A*) Характеристиками данных связей являются симметрия, переходность и возвратность. Симметричная связь имеет аргументы в обоих направлениях. Возьмем аргументы – а, b и связь R, где aRb влечет за собой bRa. Примеры: *be married to u cousin: John is married to Marry, Marry is married to John; Bill is Fred's cousin, Fred is Bill's cousin*.

Связь переходная, если aRb и bRa влечет за собой aRc. Это относится, например, к *behind* 'позади', *above* 'наверху', *north of* 'к северу', *south of* 'к югу', *inside* 'внутри'. Связь возвратная, если устанавливает связь к самой себе, т.е. – aRa. Пример: *equal or resemble (four equals four; John resembles himself.)* [11, с. 55].

По своей структуре антонимы неоднородны. Одни лексикологи включают в них разные по звучанию слова с противоположным значением: *чиста* (чистый) – *пычрак* (грязный), *яхшы* (хороший) – *начар* (плохой), другие ученые включают слова с положительным оценочным содержанием, противопоставляя им слова с отрицательным, выражаемым путем отрицательной приставки *не-*: *удобный* – *неудобный* или путем приставки *без-*: *вкусный* – *безвкусный*. Они соответствуют антонимическим парам татарского языка с суффиксами *-лы* и *-сыз*: *жайлы* (удобный) – *жайсыз* (неудобный).

Существует несколько видов классификаций антонимов в различных языках.

Это вытекает из особенностей структурного типа изучаемого языка или из выбранных принципов и критериев.

Ниже приводятся антонимические пары слов татарского и русского языков, в употреблении которых заметны схожие черты. Примером могут служить антонимы в кругу:

- прилагательных: *табигый* = *естественный* и *ясалма* = *искусственный*, *кайнар* = *горячий* и *салкын* = *холодный*, *йомшак* = *мягкий* и *каты* = *твердый*.

- существительных: *көн* = *день* и *төн* = *ночь*; *азатлык* — *свобода* и *коллык* = *рабство*.

- глаголов: *табу* = *находить* и *югалту* = *терять*.

- наречий: *сулдан* = *слева* – *уцнан* = *справа*.

- предлогов и предложных слов: *өстендә* = *над* (*надо*) и *астында* = *под* (*подо*) *янына* = *к* (*ко*) – *янынан* — *от* (*ото*); *эченә* *в* (*во*) и *эченнән* = *из* (*изо*); *белой* = *с* и *–сыз* (*суссрикс*) = *без*.

При образовании в русском языке соотносительных со словом антонимов с помощью антонимических приставок или приставок с отрицательной семантикой глагольное противопоставление соответствует составным глагольным парам. [3, с. 184]. Например, *йөгереп килу* ‘вбежать’ противопоставляется *йөгереп киту* ‘сбежать’; *яза башлау* ‘начинать писать’ — *язып бетеру* ‘дописывать’ и т.д.

Рассмотрим следующий тип антонимов – энантиосемию, сущность, которой в том, что одна и та же лексическая единица может выражать антонимические значения в условиях определенной речевой ситуации или контекста. Например, слово *погода* может значить и ‘хорошая погода’ и ‘плохая погода’, «Я говорила вам, что нынче будет *погода*; надо торопиться» (Л.). [5, с. 72-73].

Рассмотрим однокорневые антонимы в русском языке. Больше всего они встречаются в разряде глаголов, т.к. богаты приставками. Множество антонимов-глаголов образуются с помощью приставок: *в-* (*во-*) и *вы-*, *за-* и *от-*, *недо-* и *пере-*, *под-* (*подо-*) и *от-* (*ото-*), *при-* и *у-*, *раз-* (*рас-*) и *с-* (*со-*). Это, например, антонимы с приставкой *пере-*, имеющей значение чрезмерности, излишества действия или доведения действия до отрицательного результата, а приставка *недо-* обозначает недостаточность действия, неполноту; ср.: *недоварить* – *переварить*.

М.И. Фомина относит однокорневым антонимам энантиосемию и эвфемизмы. Так как у энантиосемов значение противоположности выражается одним и тем же словом, то такую антонимию называют “внутриусловной” [9, с. 142].

Семантические возможности энантиосемических антонимов отражаются при помощи контекста (лексически) или различных конструкций (синтаксически). Энантиосемия наблюдается, например, со словами: *одолжить кому-нибудь денег* ‘дать в долг’- *одолжить у кого-нибудь денег* ‘взять в долг’, *оговориться* ‘специально сделать оговорку’ – *оговориться* ‘нечаянно ошибиться’.

Антонимы-эвфемизмы выражают противоположность мягче, и обычно образуются при помощи приставки *не-*; ср.: *красивый* – *безобразный* и *красивый* – *некрасивый*, *добрый* – *злой* и *добрый* – *недобрый*.

Современные исследователи выделяют среди антонимов конверсивы (лат. *Conversio* – изменение). Конверсивы называют близкие по значению понятия о предметах, явлениях, качествах, действиях в обратном порядке. Антонимы-конверсивы относят к разнокорневым антонимам.

Завершая обзор работ, посвященных антонимам русского языка и сопоставляя

их с аналогическими работами в татарском, нужно отметить, что антонимы татарского языкознания по принципу «однокорневые//разнокорневые» не изучались. антонимах. Тем не менее, и в татарском языкознании имеется большой пласт однокорневых слов с антонимическим значением. В основном это – имена прилагательные с суффиксами – *лы/-ле* и – *сыз/-сез*, арабские заимствования – слова, образующие пары с противоположным значением при помощи префикса из персидского языка *на-* и без него, например: *лаек* ‘достойный’ и *налаек* ‘недостойный’.

Как представлены антонимы в тюркских языках? Прежде всего, тюркологи основное внимание обращают на морфологическую природу исследуемого явления.

Следует заметить, что в тюркских языках нет единого мнения относительно однокорневых антонимов, а также не рассмотрена детально проблема энантиосемии.

### Литература

1. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Ч.2. – М., 1953. – 368 с.
2. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Лексика. М.: Изд-во Московского ун-та, 1954. – 312 с.
3. Ганиев Ф.А. Видовая характеристика глаголов татарского языка (Проблема глагольного вида в татарском языке). – Казань, 1963. – 180 с.
4. Гельблуд Я.И. Способы выражения антонимичности в немецком языке // Язык и литература. – Уфа, 1958. – С. 93 – 108.
5. Духачек О. Теория лексико-семантических полей. – М., 1965. – С. 55-66.
6. Комиссаров В.Н. Семантическая характеристика слов-антонимов (на материале английского языка). – М.: Наука, 1962. – 114 с.
7. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. – М., 1973. – 170 с.
8. Родичева Э.И. К проблемам антонимии // Семантические и фонологические проблемы прикладной лингвистики. Филологический факультет, вып. 3. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. – 236 с.
9. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология. – М.: Высшая школа, 1990. – 415 с.
10. Lyons J. New Horizons in Linguistics. Ldn., 1978.
11. Palmer F.R. Semantics. A new outline. – Cambridge University Press, 1982 – 111 p.

### Н.Ф. Зиганшина

Нижекамский филиал Института экономики, управления и права (г. Казань)

### АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ «ЗАМЕТОК» Э. КАНЕТТИ

В современном литературоведении не существует единого мнения относительно жанровых особенностей литературной автобиографии. Автобиография как «пограничный» жанр рассматривается в одном ряду с дневниками, мемуарами, письмами и исповедями. Отличительными чертами

автобиографии можно назвать психологизм, авторскую объективизацию реальности, хронологическую последовательность изложения, наличие авторских комментариев и рассуждений. В творчестве Канетти жанр автобиографии представлен, во-первых, трилогией «Спасенный язык. История юности» (1977), «Факел в ухе. История жизни» (1980), «Перемигивание. История жизни» (1985), которая охватывает период с 1905 по 1937 годы, и, во-вторых, книгой «Party im Blitz» (2003), где представлен английский период жизни Канетти. Автобиографизм в той или иной степени присущ всему творчеству Канетти. Е.М. Шастина, рассматривая творческое наследие писателя, приходит к выводу, что произведения Канетти отличает «обостренный автобиографизм», который является семантическим стержнем макротекста писателя и, кроме того, выполняет определенные архитектурные функции, способствуя сращиванию отдельных фрагментов текста [3, с. 35]. Автобиографический контекст носит постоянный характер, является особенностью поэтики произведений Канетти.

Т. Лаппе, сравнивая автобиографическую трилогию и «Заметки», задается вопросом: следует ли «Заметки» отнести к жанру литературной автобиографии и обозначить их как «Автобиография. Часть IV» [8, с. 217].

В 1993 году Р. Траутвайн направил Канетти письмо, в котором он обратился с просьбой побеседовать с ним на тему его автобиографии. В ответном письме Канетти указал, что не видит необходимости в личной встрече: «Все необходимые разъяснения к моей биографии Вы найдете в ней самой или в двух последних сборниках «Заметок» [10, с. 332]. То есть «Заметки» и автобиография являются коррелятивными произведениями в творчестве Канетти, содержание каждого из них уточняется при сопоставлении с другим. Автобиографизм, как одна из особенностей поэтики «Заметок», по нашему мнению, развивается на двух уровнях: личном и художественном.

«Заметки» представляют богатый дополнительный материал к биографии Канетти. Некоторые записи можно даже назвать дневниковыми, поскольку они хронологически параллельно сообщают о некотором событии: «Вчера рукопись «Массы и власти» ушла в Гамбург...» [1, с. 289] или содержат рассуждения автора о событиях своей жизни: «Следует спросить себя, разве можно было бы прожить это столетие без его надежд. Для меня оно началось с войны на Балканах (1912) и спустя 80 лет (1992) окончилось войной на Балканах. Как это понять? Это подчиняется какому-то закону? А между ними две мировые войны» [4, с. 418].

Отношения с родителями проходят красной нитью сквозь все книги «Заметок». И. Виртц предполагает, что «Заметки» в некоторой степени представляют собой следование еврейской традиции, согласно которой старший ребенок после смерти отца или матери ежедневно в течение одиннадцати месяцев и каждую годовщину смерти должен читать поминальную молитву Каддиш, чтобы показать свое уважение к родителям и сделать их имена бессмертными [11, с. 22]. Тема смерти в творчестве Канетти тоже берет свое начало в детстве, что подробно раскрыто в автобиографии писателя, а книга «Totenbuch», которую он хотел посвятить борьбе со смертью, позднее была интегрирована в «Заметки». Кроме того следует отметить, что содержание автобиографической трилогии заканчивается 1937 годом, книга «Party im Blitz» рассказывает о событиях 50х-60х годов, то есть только в «Заметках» можно найти отражение событий тех лет, которые не рассматриваются в автобиографиях писателя.

В течение длительного времени «Заметки» возникали параллельно с автобиографией, они тоже являются воспоминанием, но только на другом эстетическом уровне. Канетти не фиксирует события дня или жизни, он их анализирует. Например, он не пишет, что в 1969 году люди впервые высадились на поверхность Луны. Он делает следующую запись: «Самое грустное в истории с Луной, что все верно. Все, вычисленное нами – расстояние, размеры, тяжесть, – верно, все на самом деле так» [1, с. 303]. «Заметки» представляют собой хронологию мышления, а не жизни.

«Заметки» лишены интимных подробностей жизни, так как прошли «авторскую селекцию», а тому, кто хочет их узнать, следует дожидаться дневников писателя. В «Заметках» также отсутствует описание банальных событий – погода, люди, здоровье, даже отзыв Канетти о прочитанных книгах звучит как газетная рецензия.

Канетти не стремился удержать повествование о своей жизни в рамках жанра литературной автобиографии, эти воспоминания были для него одним из способов самоидентификации, способом духовно охватить свою жизнь: «Это прекрасно, его жизнь – не как архивариус – повторить» [5, с. 440]. Его захватил, увлек сам процесс воспоминания, он пытался уловить суть этого явления: «Что есть воспоминание? [...] Печаль воспоминания: то, что оно растратило. Радость воспоминания: избыток. В управлении состоит искусство воспоминания» [6, с. 181].

С. Ханушек считает, что в «Заметках» речь редко идет о личности самого Канетти, изменение позиций рассказчика есть попытка эмоционально пережить всё человеческое и представить это в своем творчестве [7, с. 183]. В ранних заметках, когда позиция «Я-он» еще только формировалась, писатель выносит себе «приговор»: «Обвиняемый Элиас Канетти приговаривается к тому, чтобы осознанно прочувствовать на себе всё, что происходило, происходит и будет происходить в каждом человеке» [цит. по: 7, с. 183-184].

Как отмечал З.Г. Шайхель, «Заметки» Канетти отличает наличие «металитературной функции» (*metaliterarische Funktion*), то есть стремление автора создать некий контекст для понимания собственного творчества [9, с. 42].

В «Заметках» можно проследить, как некоторые факты биографии писателя повлияли на его произведения: смерть Фридрих Бенедикт, возлюбленной писателя, в 1953 году привела к написанию пьесы «Ограниченные сроком», смерть Вецы Канетти в 1963 году «подтолкнула» писателя к поиску новых художественных ориентиров, а также к написанию книги «Голоса Марракеша» и эссе «Другой процесс», смерть брата Георга в 1971 побудила Канетти опубликовать свою автобиографию.

Присуждение Нобелевской премии принесло Канетти всемирную известность, 80-е годы стали для него периодом славы и критики. «Заметки» данного времени содержат колкие замечания в адрес литературоведов и журналистов, а также рецепцию собственных произведений: «В истории моей жизни говорится вовсе не обо мне. Но кто этому поверит?» [2, с. 333], «Газетная пилюля: глотаешь – и она растворяется в тебе вместе со всеми своими новостями» [2, с. 340].

Зачастую, чтобы избежать неверного толкования и излишней идеологизированности «Заметок», а также сделать их общедоступными, Канетти использовал литературную стилизацию, что затрудняет поиск истинно



автобиографичных высказываний: «Найти способ так спрятать его жизнь, чтобы она была видна только тем, кто достаточно умен, чтобы не исказить ее» [6, с. 97].

Во время подготовки к публикации Канетти удалил наиболее личностные из них, в том числе и те, где он сомневался в своей состоятельности как писатель: «Произведение, произведение, полцарства за произведение! С пятнадцати лет он точил карандаши» [цит. по: 7, с. 371]. И даже самобичевание, которое он позволил себе при издании «Заметок» в 1965 году, он вычеркнул в последующих публикациях: «Слово >произведение< в течение двадцати лет я носил перед собой как тяжелую табличку. Где оно? Я мечтал? Тогда довольно мечтаний! Я только хвастался? Смерть это мало заботит. Она хочет быть заколотой или раздробленной, она требует массивной ненависти, как презирает она игрушечных всадников с лошадками на палочке» [цит. по: 7, с. 372].

Если под автобиографичностью произведения понимать изображение сугубо личных событий, то конечно «Заметки» таковым свойством не обладают. Но, если чувства, переживания и мыслительный анализ событий современности рассматривать как автобиографические явления, то «Заметки» можно считать духовной «летописью» писателя, это своеобразный справочник, который помогает найти код доступа к остальным произведениям Канетти.

#### Литература

1. Канетти Э. 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. Канетти Э. Тайное сердце часов. Заметки 1973-1985: Пер. С. Власова // Человек нашего столетия: Пер. с нем./ Сост. и авт. предисл. Н.С. Павлова; Коммент. Р.Г. Каралашвили. – М.: Прогресс, 1990. – С. 310-358.
3. Шастина Е.М. Творчество Элиаса Канетти: проблемы поэтики. Монография. – Казань: Издательство «Фэн», 2004. – 288 с.
4. Canetti E. Aufzeichnungen 1992-1993. // Gesammelte Werke, Band V: Aufzeichnungen 1954-1993. – München: Carl Hanser Verlag, 2004. – S. 365 – 457.
5. Canetti E. Das Geheimherz der Uhr. Aufzeichnungen 1973-1985. – München: Carl Hanser Verlag, 1999. – S. 373 – 533.
6. Canetti E. Fliegenpein. Aufzeichnungen. // Gesammelte Werke, Band V: Aufzeichnungen 1954-1993. – München: Carl Hanser Verlag, 2004. – S. 9 – 112.
7. Hanuschek S. Elias Canetti. Biographie. – München: Carl Hanser Verlag, 2005. – 799 S.
8. Lappe Th. Elias Canettis “Aufzeichnungen 1942-1985”: Modell und Dialog als Konstituenten einer programmatischen Utopie. – Aachen: Alano-Verlag, 1989. – 249 S.
9. Scheichl S.P. Sprachreflexion in Canettis autobiographischen Büchern. // Modern Austrian Literature 16 (1983), Heft 3/4. – S. 23–46.
10. Trautwein R. Die Literarisierung des Lebens in Elias Canettis Autobiographie. – Glienicke: Galda & Wilch, 1997. – 333 S.
11. Wirtz I. Der Tod, die Familie und der Kegeljunge. Ein Themenkomplex aus den nachgelassenen Aufzeichnungen // Text+Kritik Heft 28. – München: Vierte Auflage: Neufassung. – Juli 2005. – S. 18 – 30.

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ РАННЕГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Объективная необходимость обеспечения толерантного сосуществования больших и малых этносов на принципах взаимопонимания и плодотворного сотрудничества в условиях глобализации вызывает желание у его граждан овладеть языковым кодом своих соседей как средством человеческого общения и формирования / формулирования мысли в процессе речевой деятельности индивида. При этом, трансформация мирового сообщества от монолингвизма к полилингвизму как частному виду билингвизма, требует не только познания иной языковой системы, но и формирования совокупности способностей к иноязычному общению с представителями разных языков и культур на межкультурном уровне — межкультурной коммуникации. Возрастной порог начала обучения неродным языкам стабильно снижается. Мотиваторы раннего билингвального образования (политические, экономические, психофизиологические и др.) как процесса овладения детьми дошкольного и младшего школьного возраста неродными языками в период с рождения до окончания начальной школы наглядно аргументируют этот сдвиг.

Формирование элементарных черт вторичной языковой личности как стратегической цели раннего билингвального образования включает усвоение обучаемыми различной внеязыковой информации для приобщения к культуре страны изучаемого языка и развития качеств, необходимых для адекватной коммуникации представителей разных культур. Приобщение к культуре страны изучаемого языка на основе диалога родной национальной культуры и культуры другого народа осуществляется в процессе освоения социокультурного компонента содержания раннего билингвального образования. Для дошкольника этот процесс включает освоение 1. общепринятых в культуре норм поведения, 2. этикетно-узуальных форм речи и развитие умений пользоваться ими в различных сферах речевого общения, 3. комплекса знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка посредством ознакомления с ее реалиями в процессе непосредственно образовательной деятельности / видов деятельности различного типа («Художественно-эстетическое развитие»; «Социально-коммуникативное развитие»; «Речевое развитие»; «Познавательное развитие»; «Физическое развитие»).

Г.Д. Томахин разработал собственную классификацию реалий, включающую: *географические реалии* (названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии); *этнографические реалии* (быт, транспорт труд, искусство и культура); *общественно-политические реалии* (административно-территориальное устройство, органы и носители власти, общественно-политическая жизнь, военные реалии) [1, с. 20-29].

Антропологический принцип отбора тематического содержания

социокультурного компонента содержания раннего билингвального образования актуализирует социокультурную и игровую сферы «мира» дошкольника. Эти сферы могут найти отражение в следующей проблемно-познавательной тематике при обучении английскому языку: 1. «Добро пожаловать в Великобританию!»; 2. «Давай познакомимся! Как тебя зовут?»; 3. «Рождество. Новый год»; 4. «Английские домашние любимцы»; 5. «Английское чаепитие»; 6. «Герои сказок и мультфильмов»; 7. «Игры моих английских друзей»; 8. «Английские сказки и мультфильмы» и т.д.

Современные куррикулы нацелены на овладение дошкольниками следующими знаниями: английских имен собственных; имен сказочных героев (Winnie-the-Pooh etc.); сюжетов народных английских сказок («Девочка персик», «Джонни-пончик» и др.); названиями стран изучаемого языка, отдельных достопримечательностей (London Tower, Buckingham Palace и т.д.); государственной символики (флага, цветочных эмблем стран Великобритании; элементами поведенческого этикета (речевого / неречевого), принятого в англоговорящих странах в типичных ситуациях повседневного общения; детского фольклора; элементарными коммуникативными умениями и навыками владения иностранным языком (английским), соотношенными с уровнем элементарного овладения английским языком – Basic User общеевропейской Шкалы Совета Европы: употреблять элементарные формулы речевого этикета в конкретных коммуникативных ситуациях; играть в игры сверстников стран изучаемого языка; воспроизводить наизусть простые английские стихи, песенки и т.д.; сравнивать обычаи, лежащие в основе празднования событий, как в родной, так и в национальной культуре Великобритании – Нового года, Рождества, Дня Матери, дня рождения; участвовать в различных видах деятельности, отражающих культурные реалии англоязычных стран.

Такое наполнение социокультурного компонента содержания раннего билингвального образования, сценирование иноязычной культурной ситуации как фундамента процесса воспитания личности дошкольника, способной к позитивному толерантному общению на элементарном уровне, представляется инструментом, обеспечивающим сегодняшнему дошкольнику возможность овладения умениями позитивного взаимодействия с людьми, принадлежащими к разным языкам и культурам для лучшего ориентирования в окружающем его глобальном мире.

### Литература

1. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Методическая мозаика. – 2007. – № 8. – 32 с.

### Г.Н. Калабухова

НОУ ВПО Университет управления «ТИСБИ»

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В формировании специалиста новой формации значительная роль принадлежит иноязычному образованию. Языковое образование рассматривается как важный фактор социально-экономических преобразований в России.

Повышению эффективности преподавания иностранных языков уделяется в настоящее время большое внимание, так как постоянно возрастают требования, предъявляемые к специалистам, выпускаемым высшими учебными заведениями. Взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности и, в частности, чтению значительно оптимизирует учебный процесс в неязыковом вузе.

Потребность повышения образовательного процесса и усложнение задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка вызвали необходимость в разработке новых технологий обучения иноязычному чтению текстов в неязыковых вузах. Обучение профессионально ориентированному чтению становится особенно значимым, так как в настоящее время существует высокая потребность в специалистах, которые умеют работать с информацией: находить ее и умело обрабатывать. Более того, расширение контактов между странами предоставляет возможность обмениваться полученной информацией не только в повседневной жизни, но и в сфере профессиональной деятельности. Систематическое чтение способствует выработке у обучаемых навыка свободной ориентации в литературе профессиональной направленности и преодоления информационного барьера.

Одной из проблем обучения чтению является необходимость тщательного отбора текстов и организации определенной работы с ними. Эта задача может быть решена на основе аутентичности текстов. В результате анализа методической литературы мы пришли к выводу, что понятие «аутентичность» предполагает материал, взятый из оригинальных источников, характеризуется достаточным наполнением лексическими единицами и грамматическими структурами, ситуативностью, социо-культурной насыщенностью и может быть использован при обучении иностранному языку. Критериями аутентичности являются: информативность, соответствие интересам студентов, включение элементов коммуникативности, профессиональная направленность. Ключевые характеристики аутентичного обучения это - актуальность учебных задач, их соответствие интересам обучаемых, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, междисциплинарный характер, тесная связь с реальной жизнью.

Поскольку для понимания и анализа текста студентам приходится использовать грамматические знания, сталкиваться с грамматической многозначностью, владеть определенным словарным запасом, понимать незнакомые слова и непривычные значения знакомых лексических единиц в контексте, уметь определять основную идею, составлять аннотацию — процесс чтения представляется сложным. Соответственно, преподавателю необходимо учитывать в своей деятельности те проблемные моменты, которые встречаются при обучении чтению аутентичных текстов, целесообразно проводить качественную подготовительную работу: ознакомить студентов языковыми параметрами текста, с лексико-семантическими и синтактико-морфологическими особенностями иноязычного текста.

В современной методике существуют разные подходы к отбору текстов для обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению. Совместно с рядом авторов мы считаем, что целью чтения для студентов неязыковых специальностей выступает не столько языковой материал, сколько информация, содержащаяся в нем. Подобная точка зрения прослеживается в работах Т.С. Серовой, которая считает, что текст является главной единицей учебного материала, при этом его неотъемлемым качеством остается коммуникативная направленность [3, с. 97].

Аутентичность, как необходимая характеристика текстов, отбираемых для профессионально ориентированного чтения, также выделяется рядом авторов. Зуева Т.И. отмечает, что ключевой характеристикой аутентичного текста является его комплексность [4, с. 68]. Полное погружение в языковую среду сопровождается цельностью технического текста, логической связностью и научным стилем.

Одновременно, аутентичные тексты значительно поддерживают и повышают мотивацию студентов. Так как при работе с оригинальными текстами обучаемые осознают доступность получения иноязычной научной информации, повышается мотивация студентов не только на обучение в режиме аудиторных занятий, но и на самостоятельное иноязычное профессионально ориентированное чтение. Формирование осознанного отношения к изучению языка для профессиональных целей повышает, в свою очередь, интерес к предмету «Иностранный язык».

Процесс чтения аутентичных текстов в неязыковом вузе должен быть творческим и активным, направленным на дискуссию, обсуждение актуальных проблем, связанных с профессиональной тематикой. Представляют интерес упражнения, направленные на развитие умений находить, обобщать и синтезировать полученные факты, анализировать полученную информацию. На основе прочитанного текста студенты готовят презентации, мини-конференции по проблемам, затронутым в содержании. Такие нетрадиционные формы работы с профессионально ориентированным текстом способствуют развитию как рецептивных (чтение), так и продуктивных (говорение) видов речевой деятельности, формирующих разнообразные иноязычные компетенции.

Таким образом, обучение иноязычному чтению аутентичных текстов по специальности требует, с одной стороны, тщательного отбора текстов согласно целому ряду критериев, с другой стороны, создает основу для развития способности к свободному мышлению, формированию коммуникативной компетенции, а также способствует саморазвитию, воспитанию творческой активности студентов.

#### **Литература**

1. Зуева Т.И. Аутентичный иноязычный текст в процессе обучения иностранным языкам и культурам // Современные наукоемкие технологии. 2004. – № 4. – С. 68 – 69.
2. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе. 1999. – № 1. – С. 11–18.
3. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос.техн. университета, 2009. – 242 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.

## **СКАЗОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В современном обществе большое внимание уделяется формированию личности, способной к иноязычной коммуникации.

Обучение грамматике – один из важнейших аспектов обучения иностранному языку, так как полноценная иноязычная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы.

Младший школьный возраст представляет собой период самой сильной работы механической памяти. Учащиеся этой группы имеют довольно богатые представления и знания, но они недостаточно осознаны и беспорядочны. Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное, с яркой эмоциональной окрашенностью.

Организация педагогического процесса на данном этапе предполагает широкое использование наглядности, игр, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения.

Актуальность темы определяется высоким интересом к использованию сказочного материала в обучении иноязычной грамматике на начальном этапе при практически полном отсутствии теоретических работ, посвященных данному приему, и недостаточное внимание к нему при практическом обучении английскому языку.

Целью нашей исследовательской работы является изучение возможности применения сказочного материала как одного из средств развития грамматических навыков на начальном этапе обучения английскому языку.

Приступая к выполнению нашей работы, мы предположили, что применение сказок или сказочного материала в процессе обучения грамматике иностранного языка будет более доступным для понимания и эффективным.

В процессе исследования мы выполнили следующие виды работ:

- рассмотрели особенности формирования и развития грамматических навыков в целом: роль развития грамматических навыков в системе обучения иностранному языку, цели и содержание обучения грамматической стороне языка;

- изучили сказку и сказочный материал, как литературный жанр;

- представили варианты их применения для формирования и развития грамматических навыков у обучающихся на начальном этапе обучения иностранному языку.

Формирование грамматических навыков при помощи сказок именно на начальном этапе обучения способствует более полноценному развитию мышления, коммуникативных и творческих способностей обучающихся. Применяя сказочный материал на уроке в системе, дети сами начинают сочинять свои сказки, на основе уже изученного грамматического материала.

Поэтому следует соблюдать принцип свободы творчества, который

предполагает правило трех «не»:

- 1) Не ограничивать содержание и способы изложения сказок.
- 2) Не делать никаких замечаний по построению сюжета.
- 3) Не прерывать без необходимости рассказ ученика.

Изучив периодические издания и журналы, материалы из интернета, мы составили учебно-методическое пособие, в содержание которого входит сказочный материал, направленный на формирование и развитие грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку.

Пособие состоит из 4 глав, составленных с учетом уровня сложности грамматических правил на каждом этапе обучения в соответствии с содержанием Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального образования. В пособие входят сказки, отобранные как из других источников, так и собственного сочинения.

Как известно, первое знакомство с грамматикой английского языка часто вызывает разочарование и скуку у детей. Ребенок, который с радостью осваивал лексику, фонетический материал и основы разговорных навыков, нередко теряет мотивацию к продолжению изучения языка, столкнувшись с необходимостью неоднократного повторения грамматического материала, упорной тренировки грамматических навыков и – что самое сложное для 8-10-летнего ребенка – выслушивания сухих объяснений преподавателя. Как же быть? Выход один – превратить рутину в игру.

Одним из важнейших условий обучения школьников иностранному языку является формирование у них положительного отношения к учебе и познавательных интересов. Поэтому урок должен быть организован так, чтобы ребята работали с увлечением, не замечая усталости.

Основная задача учителя организации подобной работы на уроке заключается не только в том, чтобы дать толчок творчеству и пробудить воображение, но умело направлять их в нужное русло, чтобы безудержная фантазия детей не уводила их от предмета изучения.

Рассказывая сказку, можно пользоваться советами английского методиста Сары Филипс: «Если вы хотите, чтобы сказка понравилась деткам, никогда не читайте ее, а рассказывайте.» Для этого мы советуем:

1. Подготовьте план рассказа, который содержит главные моменты.
2. Расскажите историю вслух кому-нибудь или запишите на диктофон.
3. Используйте при рассказе мимику и жесты.
4. Не забудьте поддерживать контакт со слушателями глазами.
5. Не торопитесь, наслаждайтесь рассказом».

Практическое применение содержания нашей работы мы осуществили в период прохождения производственной практики студентами иностранного отделения в МБОУ «СОШ №1» г. Мензелинска.

Исходя из полученного на практике опыта, мы предлагаем следующие этапы работы со сказочным материалом:

1. Название сказки, погружение обучающихся в тему;
2. Обозначение персонажей, используя наглядности;
3. Повествование сюжета сказки;
4. Повторение ключевых моментов (основных понятий грамматического материала);

## 5. Рефлексия.

Результатом нашей исследовательской работы стало подтверждение выдвинутой ранее гипотезы о том, что процесс формирования и развития грамматических навыков на начальном этапе обучения становится более доступным для понимания и эффективным при применении сказочного материала.

### Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 90.
2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. – М., 1997.
3. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, МН.: Издательство «Четыре четверти», 2008. – 192 с.
4. Миронова В.Г. Английский язык для начальной школы. – Ростов н./Д: Феникс, 2009. – 157 с.
5. Сухарева Н.А. Английская грамматика в значках и символах: учебное пособие. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 96с. <http://www.native-english.ru/>
6. [www.masters.donntu.edu.ua/2007/ggeo/shestopalova/ind/index.htm](http://www.masters.donntu.edu.ua/2007/ggeo/shestopalova/ind/index.htm)

**Г.Н. Каримуллина, М.В. Леонтьева**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

## **СОВРЕМЕННЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ**

В широкий круг вопросов, которые изучает лингвистика, входит комплексное исследование словарного состава языка. Большую роль в этом аспекте играет взаимодействие языков, их влияние друг на друга и отражение различных изменений в лексике в результате этого влияния.

Словарный состав каждого функционирующего языка состоит из исконной и заимствованной лексики. Значительным в русской лексике является пласт заимствований из тюркских языков. Изучение тюркизмов в русской лексике началось с давних времен и продолжается по сей день. Для получения наиболее полной картины был задействован различного рода материал: фольклор, художественная литература, диалекты, словари и др. К исследуемым источникам применялся комплексный подход, а это значит, что тюркские заимствования рассматривались с фонетической, орфографической, морфологической, этимологической, функциональной, хронологической и других сторон. Тюркизмы также могли анализироваться как отдельно, так и в составе тематических групп (названия орудий труда, инструментов, одежды, еды, напитков, наименования бытовых построек, цветообозначения и др.).

Хотя количество работ, посвященных изучению тюркизмов, достаточно велико, все же недостаточно полно представлена информация о функционировании тюркских заимствований в современном русском языке. В качестве надежного источника, в котором наиболее полно отражаются языковые изменения, эволюция лексического состава, нами привлечен академический толковый



словарь русского языка. Такие словари содержат, как правило, информацию о произношении, ударении, написании, грамматических характеристиках слова, в этих лингвографических источниках приводятся примеры употребления лексем, а также этимологические и исторические комментарии. «Большой академический словарь русского языка» (БАС) издается с 2004 г. по настоящее время. Нами проанализированы материалы двадцати одного тома (А – Пятью). В предисловии отмечается, что «БАС – новый академический словарь современного русского языка. Он охватывает гораздо более протяженный хронологический период, чем все предыдущие академические словари, и тем самым представляет собой сокровищницу русской лексики XIX–XXI веков» [1, с. 5]. Заявленный объем словаря – 150 000 слов. Тюркских лексических элементов, выявленных в нем, – 455 единиц.

Небольшая часть тюркизмов представлена сакцентологическими вариантами: *аи'р / а'ир, де'ньга / деньга', до'мбра / домбра', ко'бза / кобза'*. Орфографические варианты тюркизмов, отраженные в предыдущих толковых словарях (см. [3]), связанные с вариативностью гласных а/о в предударных слогах (типа *казак / козак, магарыч / магарыч*) в БАСе отсутствуют, что свидетельствует о полной адаптации и закреплении графического облика данных заимствований.

Морфологическая адаптация заимствованных единиц выражается в придании им тех форм, которые соответствуют системе русского языка, т.е. морфологическая освоенность тюркизмов предполагает их соотнесенность с лексико-грамматическими разрядами, грамматическими категориями морфологической системы русского языка. Анализ тюркских лексических элементов свидетельствует о включении данных заимствований в грамматическую систему русского языка. Большая часть тюркизмов утрачивает морфологические признаки, присущие им в языке-источнике, и оформляется согласно законам русской грамматики.

Грамматические сведения, представленные в толковом словаре для тюркских единиц, позволяют привести следующие данные: из выявленных тюркизмов 424 единицы – это имена существительные (из них большинство принадлежит категории мужского рода), 13 – имена прилагательные, 4 глагола, 1 наречие (*набекрень*) и 2 междометия (*айда, караул*). Вариативность связана только с родовой принадлежностью тюркских слов: *каптан / капитана, мамон / мамона, пул / пуло / пула*. Примечательно, что родовые различия у этих единиц фиксируются еще в толковых словарях конца XIX века (см. [2]).

Особый научный интерес имеют данные о семантических изменениях заимствованных тюркских единиц в процессе функционирования в русском языке. Часть тюркских слов приобретают новые значения в результате переносов по сходству и по смежности. Самыми продуктивными являются модели, возникшие на основе метафорического переноса, например: «название предмета → его форма»: *барабан <ударный музыкальный инструмент в виде широкого цилиндра>* и «*в архитектуре – цилиндрическая или многогранная верхняя часть здания*»; «название предмета → что-либо похожее на него», например: *кисея 'прозрачная легкая ткань' и 'о чем-л., похожем на такую ткань'*. Наиболее продуктивной моделью метонимического переноса является перенос с названия растения на название плодов или зерна такого растения: *джугара <растение из сем. злаковых, близкое к просу>* и «*зерна такого растения*».

Большое значение для заимствований имеет функционально-стилистический комментарий. Функционально-стилистические пометы, используемые для слов и отдельных его значений, предоставляют информацию о функционировании тюркских заимствований в различных сферах современного русского языка, по представленности в тех или иных стилях современного русского языка можно судить о степени освоения и особенностях употребления иноязычных слов. Данные нашего исследования свидетельствуют об употребительности тюркизмов в различных сферах русского языка. Большая их часть стилистически нейтральна, у других маркированными являются отдельные значения, у третьих – все ЛСВ.

Так, подавляющее большинство тюркизмов – около 300 – относится к общеупотребительной лексике. Заметную часть составляют тюркские слова и отдельные значения многозначных слов, включенные в состав устаревшей – около 50 единиц: *адрыс, бабр, бакшиш, балаболка*, разговорной – около 50 тюркизмов: *алтын, базар, байбак*, и просторечной лексики – более 30: *аран, артель, балаболка, балбес* и др. При этом стилистически маркированными могут быть как все лексико-семантические варианты, так и отдельные значения многозначных слов. Около 20 тюркских единиц имеют территориально ограниченную сферу употребления: *айда, айран, азым, алмаз, баз, баранта, батог* и др.

Таким образом, толковые словари русского языка, благодаря большому количеству отраженных в нем параметров, предоставляют обширные сведения о словах, в частности о тюркских заимствованиях, что в свою очередь позволяет выявить особенности функционирования данного пласта лексики в составе русского языка на современном этапе.

#### Литература

1. Большой академический словарь русского языка: 21 т. / гл. ред. К.С. Горбачевич; Ин-т лингвист. исследований РАН. – М.; СПб.: Наука, 2004. – Т. 1: А – Бишь. – 661 с.
2. Каримуллина Г.Н. Особенности этимологической характеристики тюркских заимствований в толковых словарях русского языка // Филология и культура. – 2014. – № 1. – С. 46 – 52.
3. Каримуллина Г.Н. Тюркские лексические элементы в русской лингвографии XVIII – XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Казань, 2007. – 20 с.

**Р.Н. Каримуллина, К.Р. Галиуллин, Г.Н. Каримуллина**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

### **СОВРЕМЕННЫЕ СЛОВАРИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА: ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ И КОМПЛЕКСНОЕ ОПИСАНИЕ**

Словарное дело интенсивно развивается в последние десятилетия, что «заставляет по-новому взглянуть на некоторые ее постулаты, установки» [5, с. 5]. В настоящее время в данной отрасли языкознания сложилась ситуация, при которой возникает потребность пересмотреть даже основной термин «лексикография»: появляются языковые справочники, описывающие не только слова, объектами словарного описания выступают и другие языковые единицы: морфемы,

фразеологизмы, пословицы, поговорки и т.д., формируются соответствующие словарные области – морфемография, фразеография, паремиография и т.д. (подробнее см. [3]).

В связи с этим возникает необходимость в родовом термине с более адекватной внутренней формой. Таким является термин «лингвография», который появился в Казанском университете во второй половине 1980-х годов.

От лексикографического к лингвографическому этапу перешло и татарское словарное дело: во второй половине XX века создается немало языковых справочников, где описываются не только слова, но и морфемы, а также сверхсловные единицы (например, «Словарь словообразовательных элементов современного татарского литературного языка» З.З. Гатиатуллиной, фразеологические словари татарского языка Г.Х. Ахатова, Н. Исанбета и др.).

Словарное дело как одно из бурно развивающихся областей языковедческих областей испытывает острую потребность в разностороннем осмыслении опыта теоретической и практической лингвографии, в систематизированном анализе существующих лингвографических источников.

Разнохарактерные сведения о татарских словарях второй половины XX века представлены в учебных пособиях по языкознанию (лексикологии), во вводных разделах больших академических словарей татарского языка и в библиографических указателях различного типа.

Описания значительного числа словарей и их типов содержатся в «Хэзерге татар әдәби теле» Ф.С. Сафиуллиной, М.З. Закиева (3-е изд.) [5]. В данном пособии авторы рассматривают 115 словарей, выделяют энциклопедические и филологические справочники; среди филологических словарей – одноязычные, дву- и многоязычные, толковые, терминологические, орфографические, диалектологические, фразеологические, орфоэпические, обратные, синонимические, словари заимствований, словари омонимов, словари антонимов.

К спискам словарей, представленных в учебных изданиях и словарях, нельзя применять жесткие требования полноты перечня описываемых справочников. А у библиографического указателя основная задача – исчерпывающая инвентаризация соответствующих публикаций. Словари татарского языка описаны в следующих библиографических указателях:

- Г.К. Якуповой «Библиография по татарскому языкознанию» (с 1778 г. по 1980 г.) [9],
- Ф.С. Хакимжана, Т.Х. Хайретдиновой «Татар тел белеме библиографиясе» (с 1981 г. по 1998 г.) [8],
- К.М. Миннуллина, Р.Н. Валиуллина «Татар теле - сүзлекләрдә (Татарский язык в словарях)» (с 1801 г. по 1998 г.) [4].

Анализ данных указателей показал, что в некоторых случаях информация о лингвографических источниках представлена в неполном, а иногда и в искаженном виде.

В частности, ряд словарей в библиографических указателях пропущен. Так, к примеру, не отражены русско-татарские словари – приложения к хрестоматии по литературному чтению для 5-7 классов (1958-59 гг.).

Ошибочно включен в библиографию по татарскому языкознанию словарь русского языка «Фразеологический словарь В.И. Ленина» Л.К. Байрамовой (см. [8, №3200]); в разделе, описывающем словари, в качестве примера словаря синонимов

приведена монография того же автора, название которой указано неверно: «Татар телендә синонимия һәм сүзлекләр» вместо «Татар телендә синонимнар сүзлеге» (см. [8, №3194]).

Нередко приводится неправильное библиографическое описание языковых справочников (что затрудняет поиск необходимого словаря, а это, в свою очередь, снижает информативный потенциал указателя). Сказанное касается и языка описания, его составных частей и т.д.

Затрудняют адекватную характеристику и описание языковых справочников и некоторые типологии словарей, применяемые в библиографических указателях. Выделение типов производится по разным основаниям (ср., например, названия разделов: «русско-татарские словари», «терминологические словари», «толковые словари», «тематические словари», «школьные словари», «карманные словари» и т.п.). При таком подходе к выделению типов словари характеризуются односторонне; и хотя многие из них могут быть отнесены к разным типам, однако описываются обычно в рамках одного типа. Сомнительна, на наш взгляд, целесообразность выделения такого типа, как «Словари по языкознанию» [4, № 55], в который включены синонимические, антонимические и т.п. словари, а также словари словосочетаний. Кроме того, наряду с этим типом авторы особо выделяют диалектологические словари.

Отсутствие достаточно полного перечня лингвографических источников татарского языка второй половины XX – начала XXI века, их систематизированного анализа и описания делает чрезвычайно актуальной задачу исчерпывающей инвентаризации языковых справочников и их материалов в рамках полиаспектных, многопараметровых справочников.

В целях решения указанной задачи был сформирован сводный фонд словарей татарского языка второй половины XX – начала XXI века (1951-2008 гг.), в котором зарегистрированы более 320 изданий словарей указанного периода, описывающих материалы татарского языка, и на основе которого были изданы справочник и указатель (см. [6, 7]).

Анализ существующих классификаций словарей показал, что для многосторонней характеристики татарских лингвографических источников второй половины XX века – начала XXI века целесообразно рассмотреть их с учетом разных признаков (параметров): по объему, по количеству языков, представленных в словаре, по направленности, по предназначению, по отбору единиц, по полноте охвата словарного состава, по представленным характеристикам, по единицам (объекту) описания, по расположению описываемого материала, по характеру описания языковых единиц, по наличию или отсутствию зрительного ряда, по временным характеристикам, по ориентации на адресатов, по носителю информации. Подобный подход, на наш взгляд, наиболее оптимален, поскольку позволяет объективно оценивать состояние словарного дела и прогнозировать направления лингвографической деятельности в рамках татарского языкознания.

Как показывает комплексный анализ, татарская лингвография располагает различными типами языковых справочников. Некоторые из них представлены в значительном количестве; ср.: двуязычные – 189 словарей, терминологические – 81 словарь, фразеологические – 12 словарей, словари заимствований – 8 справочников, ортологические – 7 словарей; ряд типов представлен одним изданием: инверсионный словарь ([99-Т\_обрат\_Ахт.]; здесь и далее указывается

индекс словаря, приведенный в библиографическом справочнике [7]), словарь сокращений ([05-РТ\_Т\_сокращ\_Мин.]) и др. При этом создание отдельных типов словарей татарского языка имеет давнюю традицию (например, толковые, двуязычные, диалектологические словари), тогда как некоторые, в частности автономные словари языка писателя, в татарской лингвографии появились лишь в начале XXI века (см., например, [1, 2]).

К сожалению, некоторые типы словарей, в которых ощущается потребность, пока отсутствуют (например, исторический, частотный, словоизменительный, ассоциативный, словарь паронимов и др.). Также отсутствуют востребованные разновидности отдельных типов, например, нет школьных этимологических словарей, словарей синонимов татарского языка и др.

Как показывает анализ, важную роль в информационном обеспечении татарской лингвографии могут сыграть языковые справочники, описывающие материалы словарей. На основе комплексного фонда формируется сводный словарь современного татарского литературного языка, который будет способствовать совершенствованию и оптимизации словарного дела, повышению качества языковых справочников, а также станет надежным источником для анализа и исследования различных лексических явлений.

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-04-00522*

#### **Литература**

1. Галиуллин К.Р. Габдулла Тукай: Шигърият теле: Сүзлек = Габдулла Тукай: Язык поэзии: Словарь. 2 кит. / К.Р. Галиуллин, Р.Н. Кәримуллина. – Казан: Мәгариф, 2009.
2. Галиуллин К.Р. Тукай шигърияте теле: Лингвостатистик белешмәлек = Язык поэзии Тукая: Лингвостатистический справочник / К.Р. Галиуллин, Р.Н. Кәримуллина. – Казан: Казан. ун-ты нәшр., 2010. – 51 б.
3. Компьютерная лингвография / науч. ред. Н.К. Замов, К.Р. Галиуллин. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1995. – 119 с.
4. Миннуллин К.М. Татар теле – сүзлекләрдә: Библиографик күрсәткеч (Татарский язык в словарях: Библиографический указатель) / К.М. Миннуллин, Р.Н. Валиуллин. – Казань: Мастер Лайн, 1998. – 56 с.
5. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле: [югары һәм урта уку йортлары өчен дәреслек] / Ф.С. Сафиуллина, М.З. Зәкиев. – 3-нче басма. – Казан: Мәгариф, 2006. – 406 б.
6. Татарская лингвография (1951-2008): библиографический указатель словарей татарского языка / сост. Р.Н. Каримуллина; науч. ред. К.Р. Галиуллин. – Казань, 2011а. – 68 с.
7. Татарская лингвография: словари татарского языка 1951-2008 годов: библиографический справочник / сост. Р.Н. Каримуллина; науч. ред. К.Р. Галиуллин. – Казань, 2011б. – 528 с.
8. Хәкимжан Ф.С. Татар тел белеме библиографиясе (1981-1997) / Ф.С. 8. Хәкимжан, Т.Х. Хәйретдинова. – Казан: Татар дәүләт гуманитар институты нәшр., 1998. – 204 б.
9. Якупова Г.К. Библиография по татарскому языкознанию (1778-1980). – Казань: Татар. кн. изд-во, 1988. – 136 с.

## ТЕРМИННАРНЫ ТӘРЖЕМӘ ИТҮНЕҢ ЛЕКСИК ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Фәнни стильдә урын алган лексиканы шартлы рәвештә өч өлешкә бүлгәргә мөмкин: гомумфәнни, тармакара һәм терминологик лексика. Гомумфәнни лексика төрле фәнни дисциплиналарда очрый, киң тематик продуктивлыкка ия һәм теләсә нинди фәнни текстның лексик-семантик нигезен тәшкил итә. Тармакара яки профильле лексика кардәш дисциплиналарны берләштерә һәм, һич югында, текстның табигать фәненә каравын яки фәнни-техник, яисә гуманитар характерда булуын күрсәтә. Мондый лексика беренче төркемгә караганда азрак санны тәшкил итә, әмма бик әһәмиятле һәм үзенә күбрәк фәнни информацияне сыйдыра. Терминологик яки тар белгечлеккә ия лексика гаять зур фәнни мәгълүматка ия. Махсус терминнарның артуы бик интенсив бара: телдә барлыкка килүче неологизмнарның 90%ы терминнарны тәшкил итә, димәк, бары 10% неологизмнар гына гомуми кулланылышта булган лексикага керә [1, б. 13]. Фәнни лексиканың беренче төркеменә караган сүзләрнең рус теленнән татарчага тәржемәсен гадәти телара сүзлекләрдән табып булса, икенче һәм бигрәк тә өченче төркем лексиканы тәржемә итәр өчен, фәннең төрле тармаклары буенча чыгарылган гаять күп санлы русча-татарча терминологик сүзлекләргә мөрәҗәгать итәргә мөмкин.

Күренгәнчә, фәнни әдәбият терминнарның гаять күп булуы белән аерылып тора. Термин – логик формалашкан төшенчәне барлык билгеләре белән төгәл итеп атап күрсәтүче сүз яки сүзтезмә [3, б. 2], үз өлкәсендә бердәнбер мәгънәгә ия булган сүз [4, б. 125]. Мәсәлән, стилистика термины, төшенчәнең гомуми атамасыннан тыш, аның төрләрән дә үз эченә ала: функциональ стилистика, жанрлар стилистикасы, автор стилистикасы һ.б. Тәржемә өчен билгеләнгән текстта термин һәрвакыт тәржемәгә аерым игътибар бирелүен таләп итә, ягъни тәржемә берәмлеге буларак чыгыш ясый [2, б. 224].

Фәнни стильдә урын алган терминнарның гомумкулланылыштагы сүзләргә нисбәте – якынча 30% [1, б. 15]. Халыкара терминнар алар арасында күпчелекне тәшкил итә (ассигнация, импичмент, катахреза, просодия, локаут, демпинг, лизинг, инаугурация һ.б.). Аларның бер өлешенең мәгънәсен белдерә торган сүзләр рус телендә дә, татар телендә дә бар, нәтиҗәдә телдә кирәксез сүзләр арта. Мәсәлән, суспензия – смесь – катнашма; парциаль – частичный – өлешчә; генерализация – обобщение – гомумиләштерү; приватизация – хосусыйлаштыру һ.б. Интернациональ терминнарның фәнни стильдә күп урын алып торыуы түбәндәгеләр белән аңлатыла: аларның барлык ил белгечләре өчен дә аңлаешлы булуы, әлеге терминнар ярдәмендә төшенчәләрнең мәгънәләрен төгәл һәм өстәмә мәгънәләрен күздә тотмыйча белдерү һәм күп сүзлекләтән качу.

Рус телендәге фәнни әдәбиятны татар теленә тәржемә иткәндә игътибар юнәлтеләргә тиешле икенче үзенчәлек – гомумкулланылыштагы сүзләрнең терминлашуы, ягъни гадәти кулланылыштагы сүзләрнең абстракт мәгънәле сүзгә әверелүе. Фәнни тел термин итеп алынган сүзләрнең мәгънәләрен нейтральләштерәргә, гомумтел семантикасыннан азат итәргә омтыла, аерым фән

яки фәннәрнең таләпләренә яраклаштыра. Фәнни контекстта кулланылган гадәти лексиканың мәгънә күләме тарая, ягъни белдергән мәгънәләренә бер өлешә юкка чыга, сүз билгеле бер чикләрдә генә кулланыла башлый. Лингвистлар бу күренешне махсулашу дип атый. Шуңа ук вакытта махсулашкан сүзләр күп мәгънәле булып, бер фән эчендә яки берничә фән өлкәсендә төрлерәк мәгънә дә белдерергә мөмкин. Мәсәлән, көч сүзе механикада “жисемне, материяне тынычлык халәтеннән чыгаруда яки аларның тизлеген, юнәлешен үзгәртүгә сәбәп булучы энергия” мәгънәсен белдерә (центробежная сила – үзәктән куучы көч, центростремительная сила – үзәккә юнәлүче көч), ә физикада исә сүзнең мәгънәсе азрак үзгәрә: сила эластичности – эластиклык көче, сила тяжести – авырлык көче, сила трения – ышкылу көче, электромагнитная сила – электр һәм магнитка бәйлә булган көчләр һ.б.). Мондый күп мәгънәлелек терминнарны дәрәҗә кулланмау очрақларына да китерергә мөмкин. Моннан тыш, терминлашкан сүздә аның көндәлек тормышта кулланылган мәгънәсе дә чагылыш таба, һәм бу еш кына төшенчә яки күренешнең мәгънәсен төгәл итеп ачықларга мөмкинлек бирми. Шунлыктан галимнәр интернациональ терминнарда, ә төгәл фәннәрдә исә символларга мөрәҗәгать ителәр.

Тәрҗемә барышында махсулашкан терминның һәр ике телдәгә үзенчәлегенә һәм кайсы фән термины буларак кулланылуына игътибар итәргә кирәк. Мәсәлән, рус телендәгә тело сүзе татар теленә тән яки гәүдә дип тәрҗемә ителсә дә, физика һәм математикада без аны жисем (твердое тело – каты жисем, жидкое тело – сыек жисем), хәрби текстта көпшә дип тәрҗемә итәргә тиеш булабыз (тело пулемета – пулемет көпшәсе); окончание сүзе биология яки анатомия термины буларак, оч дип тәрҗемә ителә (нервные окончания – нерв очлары), ә грамматик термин буларак, ул кушымча сүзе белән генә бирелә ала; кора сүзе татар теленә кабык, кайры, ә медицина термины буларак, сүрү дип тә тәрҗемә ителә ала (кора головного мозга – баш мие сүрүе (кабыгы)); узел сүзе татар телендә күбесенчә төен рәвешендә урын ала, ботаникада исә ул буын, буынтык, биологиядә – төер, төерчек, хәрби өлкәдә төп терәк пункт дип тәрҗемә ителә һ.б. Фәнни телдә беренчә чиратта абстракт исем һәм исем сүз төркемнәре терминлаша (мәсәлән, связь – бәйләнеш, структура – төзелеш, объем – күләм, множество – күплек; металлургиядә: твердость – катылык, хрупкость – уалучанлык; физикада: усталость – аручанлык, странность – сәерлек һ.б.).

Гомумкулланылыштагы сүзләрдән барлыкка килгән фәнни терминнарның күпчелеген күчерелмә мәгънәләрен югалткан метафоралар тәшкил итә (корень слова – сүз тамыры, квадратный корень – квадрат тамыр, основа слова – сүз нигезе, тактика лечения – дөвалау тактикасы, общенародный язык – гомумхалык теле һ.б.).

Фәнни стильдә фәнни фразеологизмнар да урын алырга мөмкин. Ике телдә дә аларга катлаулы терминнар (мәсәлән, звонкие согласные – саңгырау тартыклар, угол падения – төшү почмагы һ.б.) һәм төрле клишелар керә [3, б. 3] (мәсәлән, состоит из ... – -дән тора, -дән гыйбарәт; применяется для ... – ... өчен кулланыла (файдаланыла); оказывать (оказывать) влияние (воздействие, помощь, давление, сопротивление) – тәәсир итү (йогынты ясау, ярдәм итү (күрсәтү), басым ясау, каршылык күрсәтү һ.б.). Фразеологизмнар бигрәк тә фәнни-популяр стильдә күп кулланыла, мәсәлән, бросается в глаза – күзгә ташлана; в основу кладется – нигез итеп алына; с глазу на глаз – күзгә-күз һ.б.

Йомгаклап айткәндә, фәнни әдәбиятны рус теленнән татар теленә тәржемә иткәндә, төрле юнәлешләргә игътибар итәргә кирәк, аерым алганда, фәнни стильнең төп үзенчәлеген тәшкил иткән терминнар, гомумкулланылыштагы лексикадан терминлашкан сүzlәр, фәнни фразеологизмнар һәм аз сандагы метафораларның һәр ике телдәге үзенчәлекләре исәпкә алынырга тиеш.

#### Әдәбият

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1985. – 231 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Прохорова К.В. Научный стиль: Учебно-методическое пособие для студентов-журналистов. – СПб.: СПбГУ, 1998. – 27 с.
4. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология. Югары уку йортлары студентлары өчен. – Казан: Хәтер, 1999. – 288 б.

### Н.Б. Кириллова

МБОУ «Школа – гимназия №10 им. Э.К. Покровского»

## ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АФФЕКТИВНЫХ РЕАКЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Роль аффективных изменений при изучении иностранного языка приобретает новый «оттенок» в когнитивной психологии. Так, аффекты, как мотивация, тревога, соболезнавание могут значительно влиять на процесс овладения языками. Используемая С. Крашеном метафора «аффективного фильтра» даёт четкое представление о роли тревожности при изучении иностранного языка. В ней эмоции представляют собой фильтр, который контролирует, имеет ли язык разрешение на доступ к мозгу. При высоком уровне тревожности фильтр поднимается и информация не имеет доступа к системе обработки в мозге. При его снижении оперативная система мозга может сосредоточиться на обработке информации, которая поступила. Поэтому изучение причин языковой тревожности является актуальным на данном этапе как в теоретическом плане, так и для учителей – практиков [1, с. 252].

Цель работы: проанализировать особенности феномена языковой тревожности и рассмотреть возможные средства снижения тревожного состояния при изучении иностранного языка.

Согласно с целью исследования нами были поставлены следующие задачи:

- провести теоретический анализ литературы отечественных и зарубежных специалистов по данной проблеме;
- проанализировать различные подходы к изучению феномена языковой тревожности;
- обосновать предположение касательно возможных методических приёмов как средств снижения уровня речевой тревожности;
- провести эмпирическое исследование касательно выявления возможностей снижения речевой тревожности с помощью использования коммуникативных приёмов на уроках иностранного языка.



Изучение тревожности как психологического феномена, полагается на информацию, полученную с опросников, докладов или интервью.

Д. Янг один из первых заметил и выделил общий подход касательно определения речевой тревожности. По его мнению, тревожность, которая возникает в процессе изучения языка, выступает как уникальный опыт. С этой точки зрения, речевую тревожность можно охарактеризовать как волнение и негативную эмоциональную реакцию, которая возникает во время изучения или использования иностранного языка.

П.Д. Макинтайр и Р.К. Гарднер установили, что речевая тревожность отличается от большинства общих типов тревоги, и что существует негативная зависимость между успешностью использования языка и конкретно речевой тревожностью, но не другими более общими типами тревоги. Из выше сказанного можно сделать вывод, что чем выше уровень речевой тревожности, тем ниже уровень успешности использования языка [1, с. 79].

Е.К. Горвиц пришел к выводу, что речевая тревожность создается из трех первичных источников, к которым отнесли страх коммуникации, страх негативной оценки другими и тестовая тревожность. Ученый не рассматривал речевую тревожность, как простой перенос трех вышеуказанных типов тревоги к начальной аудитории; он обозначил ее как особый комплекс убеждений, чувств и стилей поведения, которые проявляются при аудиторном изучении языка, а возникновение такого комплекса связано с уникальным процессом овладения языком. Чтобы рассматривать речевую тревожность в более широком контексте, необходимо привести отличительные характеристики трех основных взглядов на природу речевой тревожности. Эти взгляды могут быть определены как тревожность, обусловленная чертами характера, ситуативно – обусловленная тревожность и тревожность как состояние [2, с. 158].

С теоретической точки зрения, речевая тревожность – это, своего рода, форма ситуативно – обусловленной тревожности. Существует огромное количество различных шкал для обозначения уровня тревожности учеников на уроках иностранного языка. Разные типы тревожности могут быть обусловлены разными факторами. Речевая тревожность возникает тогда, когда ученик уверенно ассоциирует тревогу с иностранным языком. В результате проведенного исследования было выделено несколько источников тревоги на уроках иностранного языка. К ним принадлежат публичные выступления перед сверстниками, страх стыда и возможность оказаться в неприятной ситуации, страх того, что они могут стать посмешищем, а также неспособность эффективно общаться. Позже был предложен новый расширенный список возможных источников речевой тревожности, которые идут от ученика, учителя и учебной практики. Личные проблемы ученика, такие как низкая самооценка, и межличностные проблемы, например, соперничество или страх потерять чувство собственной индивидуальности, могут быть первопричинами возбуждения тревожности [1, с. 251]. Нереалистичные убеждения учеников о том, что как быстро можно овладеть языком, также дополняют их опасения. Методы исправления ошибок могут приводить к нервозности учеников, особенно в случаях, когда учитель исправляет ошибки в присутствии других учеников.

Теоретический анализ источников литературы позволяет утверждать, что существуют определенные средства снижения речевой тревожности,

которые возникают у учеников на аудиторных занятиях по иностранному языку. В эмпирической части нашей работы раскрыты и исследованы методы, использования которых на уроках приводит к снижению речевой тревожности у учеников.

В рамках педагогично – психологического эксперимента с контрольной и экспериментальной группами были проведены уроки английского языка. Отличие содержания уроков заключалась в том, что в ходе урока с экспериментальной группой, в отличие от контрольной, были использованы приёмы коммуникативного подхода к развитию умений успешной иноязычной речи. Урок с экспериментальной группой основывался на следующих средствах снижения уровня речевой тревожности:

- функционально – содержательные опоры разного характера использовались как в работе с целой группой, так и в группах учеников по два человека;
- приём искусственного создания различий в предложенном для общения материале был использованный в ходе парной работы учеников на уроке;
- приём использования реально существующих различий в эмоциональном опыте учеников и их отношения к действиям разных культур; данный прием носил характер индивидуальной работы;
- прием перекодирования информации использовался в парах;
- ролевая игра, в ходе которой каждая из групп, которые брала участие в исследовании, была разделена на три равноправные команды.

На следующем этапе эмпирического исследования была проведена повторная диагностика уровня речевой тревожности у учеников контрольной и экспериментальной групп. В виде диагностического материала были использованы методики, которые применялись нами на первом этапе исследования, - методика «Шкала речевой тревожности на уроках изучения иностранного языка (FLCAS)» и опросник методики «Шкала личностной и реактивной тревожности Спилбергера – Ханина (СТАИ)».

Стоит обратить внимание, что в экспериментальной группе результаты констатируемого и контрольного опроса значительно отличаются, в то время как в контрольной группе результаты предыдущего опроса значительно не отличаются от результатов повторного опроса, а результаты контрольных опросов обеих групп имеют значительное отличие. Вследствие этого, мы можем сделать вывод, что использованные нами коммуникативные методы в ходе эксперимента приводят к снижению уровня речевой тревожности учеников. Итак, выдвинутая нами гипотеза, которая состоит в предположении, что использование определенных методических приемов приводит к снижению уровня речевой тревожности на уроках изучения иностранного языка, подтверждается.

#### **Литература**

1. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and Second language learning: toward a theoretical classification. *Language Learning*. – 1989. – С. 251 – 275.
2. Horwitz E.K., Young D.J., (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implication*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. – 1991. – 298 с.

**ДВОЯКАЯ ОЦЕНКА В УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ,  
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЖЕНСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ,  
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

.....

Актуальность изучения категории оценки в языке диктуется стремительно развивающимися когнитивными исследованиями и их внедрением в лингвистическую теорию. Оценочный компонент выявляется, в первую очередь, через анализ словарных компонентов устойчивых выражений. В многочисленных научных изысканиях наших предшественников по вопросам фразеологии и паремиологии заключается наличие факта преобладания отрицательной оценочности. На это указывают Н.Д. Арутюнова, А.В. Кунин, А.Д. Райхштейн, Е.Ф. Арсентьева, В.И. Шаховский и др.

Интеллектуальный образ женщины отражен в речевых произведениях – высказываниях, паремиях, фразеологизмах, среди которых преобладают оценочные. Это значит, что носители русской и английской ментальности рассматривают интеллект как важнейшую ценность, соизмеримую с целостным человеком.

Как известно, оценочную сему довольно легко выделить на основе анализа компонентного состава устойчивого выражения либо через его смысловую наполненность. Зачастую выражения разделяются на два противоположных корпуса: обладающие положительной либо отрицательной оценкой. Однако среди анализируемых выражений нам удалось выявить и семантические группы с двоякой либо спорной оценкой. Среди них можно выделить:

- «загадочность»: *women are made to be loved, not understood* (O. Wild) (женщин нужно любить, а не понимать) [10, с. 327], из коннотации выражения следует, что женщины изменчивы, их трудно понять, но этого и не требуется; *a woman says no and means yes* (женщина говорит нет, а подразумевает да) [8, с. 748], здесь имеется в виду противоречивость женского интеллекта.

- «альянс мужского и женского ума»: *как ни велик мужской ум, а без женского он останется половинчатым* [6]; *рассыпался бы дедушка, кабы его не подпоясывала бабушка* [5, с. 243]; *the noblest sight on earth is a man talking reason and his wife listening to him* (самый благородный вид на земле – мужчина, говорящий обоснованно, и его жена, слушающая его) [9, с. 84].

- спорную оценку: *раз в сорок лет послушайся женщины* [1, с. 131], выражение говорит о незначительности женского совета, но в то же время не отрицает его некоторой ценности (раз в сорок лет); *women are necessary evils* (женщины – необходимое зло) [8, с. 751]; *generally speaking woman is generally speaking* (в общем говоря, женщины – в общем говоря) [9, с. 88].

Двоякая оценка характерна для выражений, где сложно определить перевес в сторону одобрения или критики. Двоякий оценочный компонент приобретает скорее ситуативный тип оценки, который чаще просматривается в контексте.

Зачастую в некоторых выражениях бывает сложно определить тип оценочности ввиду расхожести компонентной и смысловой оценки. Так, выражение умная жена, как нищему сума [5, с. 338] демонстрирует, с одной

стороны, положительную оценку женского интеллекта («умная»), с другой стороны, отрицательную смысловую направленность. Значит, что мужчине умная жена не нужна и даже вредна. То же самое наблюдается и в выражении *a woman's advice is no great thing, but he who won't take it is a fool* (женский совет – невеликая вещь, но тот, кто ему не следует – дурак) [9, с. 3]. Из коннотации вышеизложенного следует, что женщины глупы, но иногда все же их следует слушать.

Различия или национальное своеобразие могут объясняться складом ума или национальной психологией, определяющими символизацию, ассоциативные связи и коннотативную (оценочную) окрашенность понятий и явлений, обозначенных языковыми единицами. Например, лексема «баба» свойственна только русскому языку в силу национального характера, хотя современные толковые словари выводят ее за пределы кодифицированного литературного языка:

*не петь курице петухом, не быть бабе мужиком* [5, с. 466];

*бабе дорога – от печи до порога* [5, с. 28; 7, с. 73];

*бабьи немочи догадки лечат* [2, с. 75];

*мужичий ум говорит: надо, бабий ум говорит: хочу* [3, с. 842].

Таким образом, приводимые в данной части нашей работы примеры устойчивых выражений, содержащих компоненты оценки, могут представлять достаточно интересный материал для постижения национального характера различных народов. Данный анализ может послужить основой дальнейших лингвистических исследований сопоставительного плана в гендерологии, а также понимания и освоения языковой картины мира.

Кроме того, некоторые зарубежные лингвисты, например, Мидер (2006), утверждают, что пословицы и поговорки нельзя считать абсолютной правдой [11, с. 1]. Вопросы, связанные с пословичной мудростью, появились еще в 18-м веке, и данная проблема зависит в большей степени от контекста того текста, где выражение употребляется впервые [11, с. 4-5], то есть в многообразных языковых ситуациях различные выражения могут выражать различные оценки.

### Литература

1. Гейвандов Э.А. Женщина в пословицах и поговорках мира. – М.: Галиоцентр, 1995. – 303 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 2 тт. Т. 1: А – О. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 1280 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 2 тт. Т. 2: П – В. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 1088 с.
4. Кормильцева А.Л. Лексическое поле «женский интеллект» в русском и английском языках (на примере устойчивых выражений). Дисс. ... канд. филол. наук – Казань, 2015. – 196 с.
5. Мокиенко В.М., Ниткитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
6. Муж и жена – пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. URL: <http://arina-nikitina.ru/article/muzh-i-zhena-poslovitsi-i-pogovorki> (дата обращения 17.03.2014).
7. Русский народ: пословицы, загадки, сказки/В.И. Даль, Д.Н. Садовников, А.Н. Афанасьев. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 384 с.
8. Dent R.W. Proverbial language in English drama exclusive of Shakespeare,

1495-1616. – London: University of California Press, 1984. – 797 p.

9. Sayings Usual and Unusual. – London: Worldsworth Editions Limited, 2007. – 295 p.

10. The Guinness Book of Poisonous Quotes. – Chicago, IL, USA: Contemporary Books, 1993. – 348 p.

11. Litovkina T., Mieder W. Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: a Collection of Anti-Proverbs. – Burlington : University of Vermont, 2006. – 396 p.

## Ли Чжэнвэнь

Институт иностранных языков Хунаньского педагогического университета

### ПРИВЕТСТВИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ РЕЧЕВЫХ ЭТИКЕТАХ

В последние десятилетия в лингвистических исследованиях большое внимание уделяется человеческому общению. Как известно, общение тесно связано с культурой поведения и этикетом. Речевой этикет как раз и является важным моментом культуры поведения. “Речевой этикет, – пишет Н.И. Формановская, – представляет собой образец ярко выраженного стандартизованного речевого поведения. [...] речевой этикет в узком смысле – это национально специфические правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений. Речевой этикет вербально обслуживает этикет поведения и составляет как широкую область стереотипов общения, применяемых в вариабельных ситуациях, так и узкую область стереотипов в границах обращения и привлечения внимания, приветствия, знакомства, прощания, поздравления, пожелания, благодарности, извинения, просьбы, приглашения, совета, предложения, утешения, сочувствия, соболезнования, комплимента, одобрения и некоторых других” [4, с. 147].

В статье исследовано сходство и различие между двумя способами выражения приветствия в русском и китайском языках, чтобы при овладении соответствующими этими языкам можно было умело использовать нормы речевого этикета на практике.

Говоря о речевом этикете, нельзя не сказать о том, что такое этикет. В специальном «Словаре по этике» понятие *этикет* определяется так: “Этикет (фр. *étiquette* – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)” [3, с. 416]. Действительно, этикет выражается в разных сторонах человеческого поведения. Так, во время общения человек оценивает своё отношение к окружающим его людям с точки зрения равенства и неравенства, близости и отдаленности, учтивости и неучтивости и др.

Важное место в этике вообще и в речевом этикете в частности занимает ситуация, связанная с приветствием. В.Е. Гольдин формулы приветствия соотносит с формулами вежливости. По этому поводу ученый говорит: “Формулы

приветствия играют большую роль в нашем общении. [...] Приветствие – один из самых важных знаков речевого этикета. С его помощью устанавливается контакт общающихся, определяются отношения между людьми” [2, с. 48].

Итак, формулы приветствия относятся к тем элементам речевого этикета, которые в первую очередь предназначены для маркирования социальных отношений, устанавливаемых в рамках коммуникативного акта.

Следует сказать, что в русском и китайском языках существует много формул приветствия. Именно благодаря им носители языков приветствуют не только знакомых и незнакомых людей в разное время, на работе и дома, но и одновременно проявляют интерес к собеседнику, поддерживают установленные отношения и контакты. В процессе речевого общения коммуникантам приходится выбирать для каждого случая наиболее подходящую этикетную формулу. При выборе формулы приветствия, по мнению ряда исследователей, надо учитывать следующие факторы: социальные характеристики собеседников (возраст, степень образованности, воспитанности, пол, место жительства и т.д.); ролевые позиции относительно друг друга, взаимные отношения собеседников; обстановку общения (официальная, неофициальная) и т.д.

По своему значению формулы приветствия подразделяются на два типа: прямое и косвенное приветствие. Если характер речевой интенции и способ её языкового выражения совпадают, то перед нами прямое приветствие. Если же для выражения интенции применяется непрямой языковой способ её выражения, то перед нами косвенное приветствие. Другими словами, под прямым приветствием понимаются наиболее типичные выражения, специально служащие для этой цели, например: *Здравствуйте! Добрый день! Доброе утро! Добрый вечер! Приветствую вас! Добро пожаловать! С приездом!* и т.п. Для ситуации приветствия характерен большой набор этикетных выражений. Кроме прямого приветствия, возможны еще различные выражения, развертывающие приветствие по горизонтали и получающие значение приветствия лишь в данном контексте, например, вопросы о жизни, делах, здоровье: *Как вы живёте? Как ваше здоровье?* и т.п., или выражения, связанные с проявлением чувств говорящего по отношению к собеседнику: *Рад(-а) вас (тебя) видеть! Хорошо, что я встретил (-а) вас (тебя)! Какая приятная встреча! Не ожидал (-а) вас (тебя) встретить...* Приведенные примеры можно отнести к косвенным приветствиям.

Ниже рассмотрим формулы прямого приветствия.

Так, при прямом приветствии основной, наиболее типичной, нейтрально-вежливой формой его выражения в русском языке является имплицитно-перформативное выражение при встрече с незнакомым человеком в определенных ситуациях, когда известна и важна его социальная роль: *Здравствуйте!* (с формами на “вы”) *Здравствуй!* (с формами на “ты”). Эта единица речевого этикета в русском языке этимологически обозначает пожелание здоровья. В китайском языке, кроме пожелания здоровья, полагается еще пожелание успеха во всем. Чаще всего при встрече со знакомым человеком китайцы произносят формулы приветствия с определенными вокативами:

1) к старшему по возрасту или к человеку более высокого положения:

Nin Hao! 您好! – (с формантом “вы”);

× + дедушка (бабушка);

× + дядя (тётя);

× + должность (министр, мэ́р, директор и т.д.);

× + профессия (учитель, врач, мастер);

(× = фамилия);

2) к младшему по возрасту или к человеку равного или более низкого положения:

Ni Hao! 你好! – (с формантом “ты”) – xiao 小 + ×

Здесь следует отметить, что как формула Ni Hao 你好, так и формула Nin Hao 您好 произносятся отнюдь не каждый день, если это касается обращения к знакомому. Почему? Потому что китайцы стараются не демонстрировать излишнюю вежливость адресату речи.

По сравнению с универсальным приветствием “Здравствуйте!” в русском языке менее частотными являются нейтрально-вежливые формулы приветствия: *Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!* В них не содержится обращения на “ты” или на “вы”. Их употребление ограничено временными рамками. Например: в понедельник по дороге на работу встречаются две сослуживицы:

– *Здравствуйте, Наталья Петровна! Как провели воскресенье? Как отдохнули?*

– *Добрый день, Анна Ивановна. Спасибо, прекрасно! Всей семьей ходили на лыжах, получили огромное удовольствие [1, с. 30].*

Подчеркнуто вежливые формулы приветствия *Здравствуйте!*, аналогичные формулам *Добрый день! Добрый вечер!*, в настоящее время в основном используются только в речи дикторов радио и телевидения в момент начала передачи.

Русской формуле приветствия *Доброе утро!* в китайском языке буквально соответствует: *Вы рано (встали)! 您早!* Китайское приветствие употребляют, например, идущие на утреннюю зарядку (особенно люди пожилого возраста или люди старшего поколения). Они обмениваются формулами типа: *Ni Zao 你早!* или *Zao 早!*, т.е. *Вы рано (встали)! Доброе утро!*

Вместо *Добрый день!* или *Здравствуй (-те)*, особенно в обеденное время или во время ужина, употребляется китайский вариант при обращении к знакомому человеку: *Nin Chi Le Ma 您吃饭了吗?*, т.е. *Вы покушали? Вы поели?* Это наиболее типичные формулы приветствий в китайском языке, что связано с китайской традицией: Натура народа – питание. Поэтому подобные выражения стали употребляться как формула приветствия. *Добрый вечер!* В китайском языке употребляется реже, вместо него *Ni 你 / Nin Hao! 您好 Здравствуй (-те)!* или *Ni 你 / Nin Wan Fan Chi Guo Le? 您晚饭吃了没?* – *Ты ужинал? Вы ужинали?*

Скажем, что в последние годы формула приветствия *Ni 你 / Nin Chi Guo Le? 您吃过了?* стала употребляться значительно реже. Это происходит, с одной стороны, под влиянием западной речевой культуры, с другой, – вследствие того, что после экономической реформы жизнь людей намного улучшилась. Людям не надо больше тратить много сил на обеспечение себя едой.

Кроме выражения *Ni 你 / Nin Chi Guo Le? 您吃过了?*, в китайском языке очень широко распространено выражение *Ni 你 / Nin Shang Na Qu Le? 您上哪儿去了 – Куда вы идёте?* Это не обозначает вопрос, а просто проявление вежливости в функции приветствия часто при обращении к знакомому.

Намного реже, чем вышеприведенные выражения, употребляются в русском языке повышено-вежливые, эксплицитно-перфоративные формулы приветствия: *Приветствую вас! Рад (рада) вас приветствовать! Разрешите вас приветствовать! Позвольте вас приветствовать!* Употребляются они в официальной

обстановке чаще людьми старшего или среднего поколения в ситуации общения старшего с младшим. Использование такого приветствия в официально-деловом общении, как правило, обнаруживается при обращении старшего по положению к младшим. Например:

– *Добрый день, Сергей Николаевич!*

– *Приветствую вас, молодой человек!* [6, с. 90]

Слово *приветствовать* содержится и в официальном обращении к аудитории: (Я) *приветствую вас от имени ...*

В китайском речевом этикете такого типа приветствия реже употребляются, вместо них чаще всего имеется такой тип приветствия: *Hen Gao Xing Jian Dao Ni*很高兴见到你 /*Nin*您 – *Очень рад вас / тебя увидеть*; *Hen Gao Xing Ni*很高兴你 /*Nin Neng Lai*您能来 – *Очень рад (-а), что ты /вы к нам пришел (-шли)*.

В русском языке в состав приветственной формулы входят интенсифицирующие модификаторы типа:

сердечно – *Zhong Xin De*衷心的;

горячо – *Re Lie*热烈(приветствую вас);

от всей души – *Zhong Xin*衷心;

от всего сердца – *You Zhong*由衷.

Такая формула имеет, как правило, дополнительную информацию, способствующую созданию благоприятной тональности общения и хорошего отношения собеседников.

В русском и китайском языках фразеологизированная формула *Добро пожаловать!* – *Huan Ying (Guang Lin)*欢迎 (光临) является выражением приветствия и одновременно приглашением. В отличие от русского языка, в китайском языке в составе такой приветственной формулы часто встречаются актуализаторы, значительно повышающие степень вежливости перформативных высказываний.

Как известно, старшее поколение, традиционно консервативное, старается сохранить нормы речи, присущие своему времени. В их речи встречаются стилистически отмеченные приветствия: *Мое почтение. Мир вам. Честь имею кланяться. Доброго здоровья.* – и ритуальные: *Чай да сахар!* (говорят едящим или пьющим) *Хлеб да соль*, когда встречаются, например, именитого гостя. Ритуальное приветствие *Хлеб да соль!* равноценно здесь выражению *Добро пожаловать!* Как отмечает Н.И. Формановская, в таких выражениях заключен неповторимый национальный колорит [5, с. 89].

Аналогичного типа приветствий в китайском языке нет, их часто заменяют стилистически нейтральные: *Ni Shen Ti Hao Ma?*你身体好吗? – *Как ваше здоровье?* *Nin Hao!*您好! – *Здравствуйте!*

Молодежь склонна к новации и моде, ей свойственны жаргонные формулы: *Приветик! Салют! Чао! Хелло!* Приветствия такого рода, привнося в речь молодежи жаргонный характер, возможны лишь среди равных, при отношениях сугубо непринужденных. Эти единицы создают фамильярную тональность общения. В непринужденной дружеской обстановке общения наиболее часто употребляется приветствие: *Привет!* Эта формула применяется в основном в речи молодого и среднего поколения носителей языка.

В речи китайской молодежи такие приветствия, как: *Hello! Hi!*, заимствованные из английского языка, встречаются в основном на юге Китая. Обычно приветствие звучит как вопрос: *Ni Shang Wang Le Ma?*你上网了吗? – *Ты был в интернете?* В



непринужденной дружеской обстановке общения часто употребляется простое: *Wei!*喂!

Стилистически сниженное грубовато-просторечное *Здорово!* употребительно среди носителей просторечия, недостаточно владеющих литературным языком, либо для стилизации.

Такая формула приветствия в китайском языке отсутствует, чаще всего употребляется: *Hei, Ge Men Er!* 嘿, 哥们儿! – *Привет, братья!* Это равносильно утверждению: “Все хорошие друзья – братья”, или “*Ni Qu Na Er?* 你去哪儿?” – *Куда ты идешь?*, что является совсем не вопросом, а полноправным приветствием.

В русском языке по отношению к приехавшему обращаются с приветствием: *С приездом!* Бывает некоторая конкретизация: *Как доехали?* и т.п.

В китайском языке в данной речевой ситуации употребляются нейтрально-вежливые формулы: *Ni Xin Ku La* 你辛苦了. *Yi Lu Shun Li Ma?* – *路顺利吗?*, в которых выражается стремление адресанта сосредоточиться на конкретном приезде адресата, узнать, как он доехал, не устал ли он, и всё ли в порядке и т.п.

Нередко в общении возникает необходимость несколько раз в течение дня встретиться друг с другом, например, на работе. При этом здороваться каждый раз у русских не принято. Для этого существуют так называемые “обтекаемые” фразы, которые сопровождаются определенной мимикой и жестами: улыбкой, кивком головой и т.д. Это выражения типа: “Ещё раз” (обычно при жесте – поклоне, кивке головой): “Мы уже (с вами) виделись (сегодня)”, “Я с вами не здороваюсь”.

В такой ситуации у китайцев тоже не принято здороваться, они ограничиваются обычно только мимикой и жестами, например: улыбка, кивок головой и помахивание рукой.

Кроме выше упоминавшихся выражений, для ситуации приветствия характерен большой набор этикетных выражений, развертывающих реплику по горизонтали.

Рассматривая косвенное приветствие, скажем, что оно включает в себя такие темы:

1. Осведомление о жизни, о делах.

В России и в Китае вслед за приветствием знакомых часто начинаются взаимные расспросы о здоровье друг друга, здоровье детей и семьи и т.п. В русском и китайском речевых этикетах есть формулы осведомления о жизни, делах: *Как (вы) живёте?* – *Hai Hao Ma?* 还好吗? *Как идёт (ваша) жизнь?* *Как идут твои дела?* – *Jin Lai Hao Ma?* 近来好吗?

Следует подчеркнуть, что в обоих языках, осведомляясь о жизни и делах, обычно не принято младшему по возрасту и положению первому обращаться по отношению к старшему с такими вопросами, поэтому подобные выражения с местоимением вежливости “Вы” ситуативно менее часты, чем с местоимением “Ты”: *Как ты живешь?* *Как идет твоя жизнь?* *Как идут твои дела?*

Наиболее употребительными являются эллиптические формулы осведомления, стилистически сниженные. Это выражения типа: *Как живёшь?* *Как жизнь?* *Как дела?* Осведомления этого рода могут конкретизироваться и распространяться на дела семейные, служебные: *Как жена?* *Как дети?* *Как твои?* *Как семья?* *Как мама?* *Как дома?* *Как работа?* *Как на факультете?* *Как учеба?*

В китайском языке в принципе можно употреблять такие же формулы, кроме *Как жена?* *Как муж?*, т.к. они не соответствуют китайским нормам вежливости. В

китайском речевом этикете не принято спрашивать о ситуации в семье.

## 2. Выражение радости при встрече.

В русском языке радость при встрече может быть передана при помощи следующих реплик, которые включают оценочные определители к словам, выражающим радость: *Рад (-а) вас (тебя) видеть! Как я рад (-а) вас (тебя) видеть! Я так рад (-а) вас (тебя) видеть! Я очень рад (-а) вас (тебя) видеть! Я рад (-а), что вижу вас (тебя)! Как я рад (-а), что... Я так рад (-а), что... Как хорошо, что... Я счастлив (-а) видеть вас (тебя)... Я очень счастлив (-а), что...*

В отличие от русского языка, в китайском языке редко встречаются подобные приветствия, т.к. считается, что “характер у китайцев подобен термосу: внутри горячо, но снаружи холодно”, и они не любят выражать свои чувства.

## 3. Выражения удивления и неожиданности.

Выражения удивления при неожиданной встрече в русском языке многочисленны: *Какая приятная встреча! Вот это встреча!* и др. Стилистически сниженными эквивалентами приведенных выражений являются: *Вот так встреча! Вот это встреча!*

В этих непринужденных эмоциональных формулах заключается большая степень неожиданности, прямо передаваемая в следующих фразах: *Какая неожиданность! Какая приятная неожиданность! Не ожидал (-а), что встречу вас (тебя) здесь!* или: *Кого я вижу? Ты ли это? Это ты? Кто бы мог подумать, что встречу тебя (вас) здесь! Не думал (-а), не гадал (-а) встретить тебя здесь!*

В такой ситуации эквивалентов приветствия в китайском языке не так много, как в русском. Чаще всего употребляются: *Ni Zen Me Dao Zhe Lai ? 你怎么到这儿来了? – Почему ты оказался здесь? Zen Me Shi Ni? 怎么是你? – Почему ты здесь?*

В то же время в китайском речевом этикете существуют специальные праздничные приветствия. В праздничные дни участники коммуникативного акта обмениваются специальными вежливыми формулами приветствий. Так, Новый год по лунному календарю – это самый торжественный праздник в Китае. В течение 15 дней каждый день людям надо здороваться посредством специальных приветствий, например: *Gong Xi Fa Cai! 恭喜发财! – Желаю вам обогащения! Xin Nian Hao! 新年好! – С новым годом! Bai Nian, Bai Nian! 拜年, 拜年! – Кланяюсь и поздравляю с Новым годом!* (В некоторых местах сопровождается поклоном).

Это не просто приветствие, а пожелание, магическое благопожелание, уходящее корнями в глубокую древность Китая.

Сопоставление формул приветствий в русском и китайском языках позволяет сделать следующие выводы:

1. В русском и китайском языках выражения приветствия можно разделить на два типа – прямое и косвенное.

2. Основной единицей выражения речевого акта приветствия в русском языке является имплицитно-перформативное *Здравствуй (-те)!* Этимологически оно обозначает пожелание здоровья, а в китайском языке перформативные высказывания *Ni Hao! 你好! Nin Hao! 您好!* обозначают вежливое отношение адресанта к адресату.

3. В русском речевом этикете используются формулы приветствия *Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!*, чье употребление ограничено временными рамками, в китайском речевом этикете такие приветствия не употребляются, вместо них используются формулы: *Вы (ты) рано встали (-л/-а)? Вы (ты) позавтракали (-л/-а)?*

Вы (ты) пообедали(-л/-а)? Вы (ты) поужинали (-л/-а)? В таких формулах приветствия отражается типичная национально-культурная специфика китайского народа.

4. В русском языке употребляется эксплицитно-перформативная формула: *Приветствую (вас)!* В китайском языке – формула: *Рад (-а) вас видеть!*

5. В русском языке выражение приветствия и одновременно приглашение фразеологизируются формулой: *Добро пожаловать!* Такая же формула приветствия в китайском языке применяется только по отношению к почетному гостю в официальной обстановке.

6. В русском речевом этикете старшего поколения встречаются стилистически отмеченные приветствия: *Мое почтение. Мир вам. Честь имею кланяться. Доброго здоровья.* и ритуальные: *Чай да сахар! Хлеб да соль!* В непринужденной дружеской обстановке в речи молодежи употребляются жаргонные формулы приветствия: *Чао! Хелло! Салют! Привет!* и др.

В китайском речевом этикете употребляются упрощенные формулы нейтрально-вежливого приветствия: *Ni Shen Ti Hao Ma? 你身体好吗? – Как ваше здоровье? Ni Hao! 你好! – Здравствуйте!*

Молодые люди употребляют *Ge Men Hao! 哥们儿好! Da Ge Hao! 大哥好! – Здравствуй, брат! Здравствуйте, братья! Hi! – Приветик! Ni Shang Wang Le Ma? 你上网了吗? – Ты был в интернете?*

7. В русском языке по отношению к приехавшему обращаются с приветствием-поздравлением: *С приездом!* В китайском языке употребляют формулы приветствия *Ni Xin Ku La? 你辛苦了? – Вы устали? Lu Shang Hao Ma? 路上好吗? – Хорошо ли в пути?*

8. В русском речевом этикете вслед за приветствием знакомых употребляются разнообразные формулы приветствия: *Как живете? Как дела? Как мама? Как семья? Я очень рад (-а) вас увидеть! Какая приятная встреча!* В отличие от русского языка, в китайском языке приветствий значительно меньше. Однако в китайском языке существуют различные праздничные приветствия *Bai Nian! 拜年! Gong Xi Fa Cai! 恭喜发财!* – поздравление с новым годом, пожелание обогащения.

Итак, приветствие является одним из важных моментов речевого этикета, играет большую роль в общении людей, тесно связано с культурой поведения человека. При выборе формул приветствия, считаем, надо учитывать разные аспекты. При сравнении формул приветствия в русском языке и в китайском языке можно заметить, что полностью адекватных выражений очень мало, большинство из них полуюэквивалентные или неэквивалентные. Поэтому в целях удачной коммуникации или при преподавании иностранных языков надо обращать внимание на сходство и разницу между двумя способами выражения приветствия в этих языках, чтобы при овладении соответствующими нормами речевого этикета умело использовать их на практике.

### Литература

1. Акишина А.А. Русский речевой этикет. – М., 1975.
2. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М., 1983. – 109 с.
3. Словарь по этике. – М., 1981. – 430 с.
4. Формановская Н.И. Речевой этикет. – М., 1998.
5. Формановская Н.И. Речевой этикет в нашем общении. – М., 1982. – 160 с.
6. Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М., 2002.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТОПОНИМОВ  
Г. ЛОНДОН (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОНА  
ГОЛСУОРСИ «САГА О ФОРСАЙТАХ»)**

Топонимия Англии рассматривает языковое происхождение географических названий в Англии и тенденции в их именовании. Английская топонимика богата, сложна и разнообразна. Многие географические названия интерпретируются неточно, включая улицы Англии. Многие из них были повреждены и стерты на протяжении многих лет, в связи с изменениями в языке и культуре, которые вызвали потерю первоначальных значений. Следовательно, целью данной статьи является дать лингвокультуроведческую интерпретацию и семантизацию топонимов, хоронимов, агоронимов в романе английского писателя Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах».

В ходе лингвокультуроведческого описания были применены такие методы исследования в работе с лингвистическим текстом, как: метод семантизации, метод «изъяснение», контекстуальный анализ, этимологический анализ и ономастический анализ.

По мнению Д.И. Ермоловича, топонимами являются имена собственные, которые обслуживают категорию географических объектов. Топонимические денотаты многочисленны: это может быть континент, океан, море, страна, озеро, река, остров, полуостров, населённый пункт, улица, площадь, строение и т.д. [6, с. 44].

В.А. Никонов выделяет среди современных топонимов следующие их виды: ойконимы (названия населённых пунктов), астионимы (названия городов), гидронимы (названия водоемов), пелагонимы (названия морей), лимнонимы (названия озёр), потамонимы (названия рек), гелонимы (названия болот), оронимы (названия поднятых форм рельефа: гор, хребтов, вершин, холмов), топонимы (названия улиц), агоронимы (названия площадей), хоронимы (названия территорий, областей, районов) [7, с. 12]. В связи с выделенными денотатами, наше исследование было направлено на изучение улиц, площадей и жилых районов г. Лондон начала XX века.

Экстралингвистическое значение улиц, площадей и жилых районов позволяет нам составить полноценную картину мира, культуру страны, то есть представить организацию определенного строя страны в определенный исторический отрезок времени.

Первым этапом нашего исследования является классификация ономастических единиц по семантическому признаку.

Рассмотрим классификацию лексики по семантическим группам, представленную в Таблице 1.

Таблица 1. Классификация лексики по семантическим группам

Годонимы	Хоронимы	Агоронимы
Cork street, Piccadilly, Conduit Street, The Bayswater Road, Bond Street, Knightsbridge, Wardour Street	Montpellier Square, Berkeley Square, Himilton Place, Lincoln's Inn Fields	The Downs, Chiswick, Fulham

Вторым этапом исследования является лингвокультуроведческая интерпретация указанных лексических единиц.

В первую группу годонимов входят названия улиц, вторым элементом названий которых являются слова: Street, Road. В некоторых случаях данный элемент отсутствует, и имеют место сложные слова. В структуру таких названий входят формонимы: "bridge" и т.д.

Анализ можно начать с примечательного названия "Cork street" – обозначающую улицу, расположенную в West End, включающую картинные галереи и представляющую место развития недвижимости, которая была выработана в XVIII веке. С этимологической точки зрения слово "cork" обозначает кору пробкового дуба. Возможно, в начале XX века на этой улице перерабатывали кору дуба, которая далее применялась в производстве [3, с. 97].

Название одной из улиц г. Лондона можно проследить в следующем предложении: "He directed his steps along the Club fronts of Piccadilly" [1, с. 13]. Piccadilly (Пиккадилли), начинающаяся у главного входа в Гайд-парк, – одна из наиболее оживленных улиц Уэст-Энда, западной, лучшей части Лондона. В начале Пиккадилли, против Гайд-парка, поднимались фасады клубных зданий. Улица взяла свое название от Piccadilly Hall. Это особняк, построенный в начале XVII века, в котором жил Роберт Тейлор, богатый портной. Слово Piccadilly происходит от pickadills или pещadilloes. В те времена так назывались модные дешевые украшения на воротниках мужской одежды. В настоящее время Pещadillo означает грешок, проступок, который можно забыть или простить [5].

Такое предложение, как: "Such was not quite the condition of "Timothy's" on the Bayswater Road, for Timothy's soul still had one foot in Timothy Forsyte's body, and Smither kept the atmosphere unchanging" [2, с. 38], представляет улицу The Bayswater Road (Бэйсуотер-Роуд) – улицу вдоль северной границы Гайд-парка и прилегающего к нему с запада другого парка Кенсингтон Гарденс (Kensington Gardens). Интерес вызывает значения слова «Bayswater», которое обозначает необработанную местную воду [5].

Рассмотрим следующее название улицы в предложении: "...having satisfied his conscience by ordering what was indispensable in Conduit Street, turned his face toward Piccadilly" [1, с. 114]. Conduit Street (Конduit-Стрит) – улица имеет место соединения с Георгиевской улицей на Сэвил-Роу, в начале XVIII века данная улица стала частью лондонского делового центра. В XIV веке слово "conduit" означало трубу для перекачки жидкости. Эти трубы были расположены в одной из улиц Лондона, которая с тех пор имеет данное название [3, с. 91].

В ниже приведенном примере обратим внимание на лексическую единицу "Bond Street". "But he dawdled down Bond Street with a beating heart, noticing the superiority of all other young men to himself" [1, с. 114]. Bond Street (Бонд стрит) – улица в Уэст-Энде, известная своими модными магазинами, особенно ювелирными и

картинными галереями. Улица названа в честь Томаса Бонда, который выкупил со своим синдикатом застройщиков квартал в 1683 году и начал застраивать его различными постройками [8, с. 54].

Существует одно из названий улиц, которое имеет историческое значение: “Reaching the hotel at Knightsbridge he went to their sitting-room, and rang for tea” [7, с. 252]. Knightsbridge (Найтс Бридж) – название улицы вдоль южной окраины Гайд-парка, которая является местом моды и роскоши [8, с. 62].

“...he was the father of the children, and from a lingering admiration for those now-dying Wardour Street good looks which in the youth had fascinated her” [8, с. 18]. Данное предложение представляет улицу Wardour Street (Уордур-Стрит). Это улица с односторонним движением с юга на север от площади Лестер-сквер, через китайский квартал, по Шефтсбери-Авеню на Оксфорд-Стрит, на которой расположены офисы многих кинокомпаний, ранее на ней были сосредоточены антикварные магазины. Как определение “wardour” означает «старомодный», необычный для современности [4].

Далее проанализируем вторую группу топонимов – хоронимы, к которым относятся наименования различных площадей г. Лондона.

Название одной из площадей Д. Голсуорси приводит в таком предложении, как: “He only nodded and passed on up Himilton Place” [3, с. 187]. Himilton Place (Площадь Гамильтона) – площадь в районе улицы Park Lane, на которой, согласно тексту романа, жили родители Сомса. Название площади происходит от ирландского придворного и солдата Джеймса Гамильтона, который проживал там вместе со своей семьей [5].

Следующее название площади связано со старинными особняками. “They stored with chocolate frothed at the top with cream, turned homewards through Berkeley Square of an evening touched with spring” [2, с. 177]. Berkeley Square (Баркли-Сквер) – живописная площадь в центре Лондона в одном из аристократических районов. Данный пример свидетельствует о структурирующем отношении элементов в их семантическом увеличении, т.е. прослеживаются гипо-гиперонимические отношения лексической единицы, в котором Berkeley Square 1 означает площадь, Berkeley Square 2 – символ принадлежности «к высшему свету», аристократии [5].

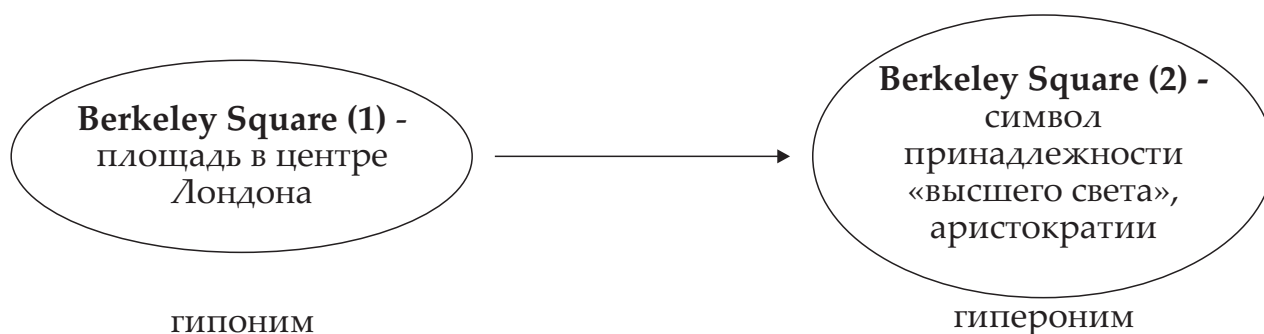


Рис.1 Схема гипо-гиперонимических отношений лексической единицы Berkeley Square.

В следующем предложении: “It was considered in Lincoln’s Inn Fields that but for the cruelty of income tax, young Jon would as warm a man as his grandfather when he died [2, с. 201] встречается площадь Lincoln’s Inn Fields (Линкольнс-Инн-Филдс). Это одна из четырех лондонских юридических корпораций. Ее возникновение

связывают с градостроительной деятельностью Иниго Джонса в начале XVII века, а свое название она берет от близлежащей адвокатской палаты Lincoln's Inn [4].

Немаловажный интерес представляют названия жилых районов, встречающиеся в тексте произведения. Обратимся к некоторым примерам.

Рассмотрим предложение: "Val Dartie, asking if they knew of a farmer near them on the Downs who would take Jon to live with them" [2, с. 33]. The Downs (Даунс) = the South Downs – район в юго-восточной Англии, с невысокими горами, известный развитым коневодством и овцеводством [4].

Проанализируем название жилого района г. Лондон – Chiswick в предложении "Jane was living now in a tiny house with a big studio at Chiswick" [2, с. 101]. Чизик – район в сторону западных окраин Лондона, на левом берегу реки Темзы, обычно селились кое-кто из художников. Имеет значение «cheese farm» – сырная ферма [5].

Интересное название носит один из районов Лондона "Fulham" (Фулем), расположенный вдоль северного берега реки Темзы между Челси и Хаммерсмитом, населенный преимущественно мелкой буржуазией и известный крупнейшей тепловой электростанцией [5].

Одно из названий площадей имеет французское происхождение, приведем в качестве примера предложение: "He had caused a board to be put up in Montpellier Square" [2, с. 33]. Montpellier Square (Монпелье-Сквер) – площадь у южной окраины Гайд-парка, названная в честь французской императрицы Марии Де Монпелье [5].

Проведенный лингвокультуроведческий анализ топонимов способствует более яркому восприятию художественного контекста. Используя топонимические единицы, Д. Голсуорси воссоздает облик Великобритании конца XIX – начала XX века. Слова-топонимы оживляют образ Лондона, делают его более реалистичным, а содержание романа более драматичным. Таким образом, благодаря использованию топонимов, хоронимов, агоронимов Джону Голсуорси удается представить подлинную картину Лондона начала XX века, подчеркнуть особую культурно-историческую ценность и проследить историю развития города. Названия улиц, площадей, районов находятся в тесной зависимости от духа эпохи и соответствуют культурно-историческому и эстетически-образному контекстам общественной жизни человечества. Это делает произведение насыщенным, эмоционально-выразительным и богатым по содержанию.

### Литература

1. Galsworthy J. The Forsyte Saga. In chancery. – М.: Progress, 1975. – 304 p.
2. Galsworthy J. The Forsyte Saga. To Let. – М.: Progress, 1975. – 256 p.
3. Hoad T.F. The concise Oxford Dictionary of English Etymology. – М.: Oxford university press, 2003. – 552 p.
4. Longman English Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.ldoceonline.com/spellcheck> (дата обращения: 28.03.2015), свободный.
5. Oxford Dictionaries Language matter [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Piccadilly> (дата обращения: 28.03.2015), свободный.
6. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.

7. Никонов В.А. Введение в топонимику. – М.: Наука, 1965. – 179 с.
8. Томахин Г.Д. Великобритания: Лингвострановедческий словарь: Литература. Театр. Кино. Музыка. Танец. Балет. Живопись. Скульптура. Архитектура. Дизайн. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 331 с.

## **Ю.М. Малый**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **О РОЛИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

Проблемы человеческого общения привлекают внимание большого количества исследователей различных научных дисциплин: психологии и социальной психологии, лингвистики и психолингвистики, педагогики и антропологии. Это объясняется сложностью и многогранностью понятия «общение», которое в различных трудах, посвященных этому вопросу, рассматриваются в отдельном из своих аспектов или в совокупности многочисленных характеристик.

Проблема обучения общению на иностранном языке достаточно актуальна не только в практическом, но и в воспитательном и развивающем плане и позволяет реализовать многочисленные характеристики и свойства личности: логическое мышление, творческую фантазию, обоснование и доказательность собственной точки зрения, умение утверждать и аргументированно отстаивать свою позицию, находить компромиссы и опровергать необоснованные или бездоказательные мнения [2, с. 81-82].

Следующая проблема обучения общению на иностранном языке связана с конкретным учебным коллективом и конкретным учителем, ведущим речевую практику, инносит социально-психологический характер. Взаимоотношения между учителем и учениками, атмосфера общения, создаваемая в группе, межличностные контакты во многом способствуют успешности обучения диалогической форме общения на иностранном языке. Когда присутствует недоверие, страх или боязнь допустить очередную лингвистическую или стилистическую ошибку, нет дружелюбия и готовности помочь друг другу, благожелательного отношения к любому высказыванию или мнению, товарищества и желания осуществить совместную деятельность, то вряд ли можно говорить об эффективности обучения общению. Особая роль в решении этой проблемы принадлежит учителю, так как именно учитель в данных условиях выступает как носитель изучаемого языка, лидер коммуникации, организатор межличностных контактов и иноязычной атмосферы [3, с. 153-154].

Кроме того, опыт работы в школе и анализ результатов показывает, что основной причиной, препятствующей полноценному общению, является недостаточно высокий уровень владения речевыми навыками и умениями. Отсюда следует, что ведение диалога возможно лишь при условии успешного овладения навыками и умениями иноязычного общения (в том числе и диалогической речью), что, в свою очередь, зависит от разнообразия и эффективности методов и приемов обучения [1, с. 48-54].



Успех в обучении общению на иностранном языке возможен, когда объем лексико-грамматических средств, которыми владеют учащиеся, а также сформированность соответствующих речевых навыков и умений позволяют обратиться к данной форме группового общения. В связи с этим следует отметить тот факт, что работа над формированием соответствующих умений представляет собой определенную систему, охватывающая все ступени обучения. Она должна включать различные упражнения, позволяющие преодолеть трудности формирования умений в диалогической речи, направленные на:

- преодоление замкнутости, пассивности, скованности, застенчивости;
- двигательное раскрепощение;
- развитие навыков совместной деятельности, чувства общности;
- развитие языка жестов, мимики и пантомимики;
- формирование соответствующих речевых навыков и умений в диалогической речи на основе различных тем.

Основное внимание следует уделять овладению лексико-грамматическими средствами, позволяющими оформлять содержательную сторону высказывания. Это возможно на основе системы упражнений, подготавливающих к диалогической речи и направленных на формирование речевых навыков и умений, позволяющих обсуждать ту или иную тему. К ним относятся:

А. Условно-речевые упражнения по формированию лексико-грамматических навыков. Они активизируют конкретный языковой материал, формируют и автоматизируют языковые и речевые навыки оперирования фонетическими, грамматическими и лексическими элементами и основаны на многократном повторении иноязычной формы на основе образца.

Б. Упражнения на совершенствование, лабильность и сочетаемость лексико-грамматических навыков. Они носят условно или реально мотивированный характер, тренируют реакцию ответных реплик в стандартных, стереотипных ситуациях, либо в эллиптической форме подтверждения или отрицания.

В. Упражнения на развитие речевых диалогических навыков – использование усвоенного материала в вариативных ситуациях.

Выбор упражнений, последовательность их практического использования во многом зависят от пути обучения диалогической речи. В качестве наглядного примера можно взять работу с диалогом-образцом. Она представлена большим количеством упражнений, которые достаточно подробно описаны в методической литературе и имеют большое количество модификаций.

Работы с диалогом-образцом ориентированы:

- на овладение обучаемыми типичными высказываниями на иностранном языке;
- на тренировку коммуникативного взаимодействия обучающихся;
- на выполнение различных трансформаций с текстом диалога;
- на формирование навыков и умений составления диалога по образцу.

Пошаговое обучение составлению диалога также может быть представлено большим количеством упражнений. Такой путь обучения диалогической форме речи предполагает овладение обучаемыми тактикой построения диалога в соответствии с речевыми намерениями общающихся и с учетом складывающихся и развивающихся между ними взаимодействия, взаимосвязи и характера реплик побуждения и реплик реагирования. Пошаговое обучение ориентировано на

формирование навыков и умений конструирования диалога в разных ситуациях с учетом характера коммуникативных партнеров и их межролевого взаимодействия.

Особое значение при обучении диалогической речи имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств. Формировать данные навыки можно не только при обучении диалогическому общению, но и процессе работы над диалогом-образцом, при совершенствовании лексических, грамматических и фонетических навыков. Важно, чтобы отработка этих речевых навыков велась в системе и не носила случайный, эпизодический характер [5, с. 183]. Это лишний раз доказывает тот факт, что достижение результата в обучении диалогической речи невозможно без хорошо продуманной системы упражнений.

Эти упражнения должны соответствовать следующим основным требованиям:

- нужно обучать кратким репликам, многие виды таких упражнений именно это и предусматривают;

- диалогическая форма общения требует использования клише – этого же требует методика выполнения условно-речевых упражнений;

- необходимо обучать скорости реакции на реплику.

Диалогическое общение так же невозможно без таких умений как:

- 1) Осознание и умение четко определить свою речевую задачу. Это связано с тем, что, вступая в общение, ученик должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать и т.п.

- 2) Умение планировать ход беседы. Заключается в том, что каждый из участников коммуникации организывает цепочку своих реплик в диалоге так, чтобы оптимальным путем можно было достичь реализации своей задачи с учетом вероятной реакции партнера. В реальном диалогическом общении реплика партнера может в большей и меньшей степени соответствовать прогнозируемой или совсем ей не соответствовать. Это вынуждает говорящего к частичной спонтанной перестройке своей программы по ходу общения путем введения новых, заранее незапланированных поступков и исключения запланированных.

Важную роль в диалоге играет такой важный навык речевого этикета, как умение предоставить партнеру возможность реализовать речевую задачу, содействовать ему. Это связано с такой особенностью диалогического общения, как временное подчинение одного собеседника другому, тому, кто является инициатором на данном отрезке диалога; в противном случае ни один из собеседников не смог бы достичь своей цели, ради которой он вступил в диалог [6, с. 60-61].

Таким образом, можно сказать, что благодаря разнообразию упражнений, направленных на формирование и закрепление навыков оформления диалогического высказывания учащиеся уже на начальном этапе обучения учатся общаться на иностранном языке со своими предполагаемыми немецкоязычными собеседниками [4, с. 65-68]. Из этого следует, что все обозначенные нами в данной статье особенности организации диалогического общения несут в себе огромный воспитательный потенциал, учитель и учащиеся вовлечены в глубинное и духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом.

#### Литература

1. Амброс Е.Р. Система упражнений для развития диалогических

умений // Иностр. языки в школе – 2015. – № 6. С. 48 – 54.

2. Андронкина Н.М. Подготовка и проведение уроков с элементами дискуссии // Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения: Сб. научн. тр. / под ред. М.К. Колковой. – СПб.: Изд-ство «КАРО», 2003. – С. 81 – 97.

3. Андронкина Н.М. Проблемы иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и ВУЗе. Для преподавателей, аспирантов и студентов: Сб. научн. тр. / под ред. М.К. Колковой. – СПб.: Изд-ство «КАРО», 2001. – С. 150 – 160.

4. Иванова А.М. Комплекс упражнений для обучения общению на основе лингвокультурологического концепта «Ordnung» (на начальном этапе обучения) // Иностр. языки в школе – 2011. – № 10. С. 65 – 68.

5. Методика преподавания иностранных языков: Базовый курс лекций; Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 209 с.

6. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка: Конспект лекций – М.: Приор-изд, 2006. – 112 с.

**Е.О. Матвеева**

Московский государственный институт культуры

## **ДИСЦИПЛИНА «МЕДИАЛИНГВИСТИКА»: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ ПО РЕКЛАМЕ**

В начале нового века интенсивные поиски в сфере высшего гуманитарного образования привели к возникновению факультетов, выпускающих специалистов в сфере массовой коммуникации. В наши дни десятки университетов, академий, институтов, причем самого разного профиля, выпускают в профессиональную сферу множество журналистов, специалистов в области связей с общественностью, копирайтеров (авторов рекламных текстов). Разумеется, независимо от отраслевой принадлежности вуза, ведущей дисциплиной в профессиональном становлении студентов, избравших своей специальностью сферу массовой коммуникации, будет «Медиалингвистика», чрезвычайно динамично развивающаяся в наши дни отрасль языкознания.

Интерес к этой отрасли науки о языке закономерен: с одной стороны, он обусловлен вектором развития самой отечественной лингвистики, предмет которой расширяется и начинает со временем включать новые направления, в том числе, связанные с особенностями распространения информации и коммуникацией в постиндустриальном обществе, с другой – для функционирования медиасферы необходимы грамотные специалисты, способные профессионально подойти к созданию медиатекста.

В Московском государственном институте культуры подготовка специалистов в области рекламы и связей с общественностью началась в 1998 году. И уже тогда, на рубеже прошлого и нынешнего столетий, возник вопрос о месте лингвистических дисциплин в профессиональном становлении студентов, призванных в

будущем осуществлять широкую социальную коммуникацию. Сегодня «Медиалингвистика» является одной из ведущих дисциплин специализации, позволяющей сформировать у студентов системное представление о современных тенденциях развития языка средств массовой информации, об особенностях рекламных текстов и их восприятии различными целевыми аудиториями. «Медиалингвистика» – это дисциплина синтезирующая достижения языкознания, культурологии, психологии, философии и эстетики.

Подчеркивая значение медиалингвистики для системного подхода к изучению языка средств массовой информации, Т.Г. Добросклонская пишет: «Внимание ученых привлекает самый широкий круг вопросов: это и определение функционально-стилевого статуса СМИ, и способы описания различных медиатекстов, и влияние на медиаречь специальных факторов, и лингвомедийные технологии воздействия» [1, с. 25].

Многоаспектные задачи медиалингвистики, отражающие основные направления коммуникации, актуализируют необходимость изучения соответствующей дисциплины на профильных факультетах вузов.

Значительное место занимает «Медиалингвистика» в системе профессиональной подготовки студентов-копирайтеров. Не секрет, что к этим специалистам общество предъявляет довольно много обоснованных претензий, обвиняя авторов рекламных посланий в использовании стилистических шаблонов, отсутствии креативности, неумении оперировать возможностями языковой игры и даже в элементарной безграмотности, вызывающей справедливое недоумение потребителей.

Выделим далее основные задачи изучения дисциплины. К ним следует отнести: определение лингвистического статуса языка рекламы как языка для специальных целей; определение основных типов рекламных текстов, выделение их лингвистических особенностей; анализ прецедентных феноменов (прецедентных текстов, понимаемых в самом широком смысле слова); анализ экстралингвистических составляющих рекламного текста, его культурно-исторических и социальных аспектов, его связи с социальным дискурсом и особенностями восприятия реципиентами; изучение рекламного текста как креолизованного текста, органично сочетающего текст и рисунок, текст и музыкальное сопровождение.

Для профессионального становления копирайтера чрезвычайно важна тема, связанная с изучением влияния прецедентных текстов на рекламные послания и возможностью их оригинальной интерпретации в рекламе. На лекциях студенты узнают, что к основным группам прецедентных феноменов, значимых для создания психологически эффективной рекламы, относят: фольклорное наследие (сказки, пословицы, поговорки, народные песни), классическую и современную литературу, высказывания известных людей, цитаты из публицистики, художественных фильмов. На практических занятиях они выполняют следующие задания: определяют, какие виды прецедентных текстов чаще других актуализируются в российской рекламе; анализируют уместность и корректность использования прецедентных культурных феноменов для продвижения современных товаров и услуг, определяют, насколько прецедентные культурные феномены, воспроизводимые в конкретном рекламном послании, знакомы целевой аудитории, проводят лексический анализ рекламных текстов, выделяя

устаревшие и сленговые слова, связанные с конкретной исторической эпохой, либо с определенной социальной группой; самостоятельно пишут рекламные тексты.

Еще одно практическое задание, направленное на лингвокультурологический анализ рекламных текстов, заключается в выяснении особенностей влияния рекламных посланий на языковую жизнь общества. Студентам необходимо выбрать определенную возрастную группу (подростки, молодежь, пенсионеры) и выяснить у нее отношение к языку и стилю современной российской рекламы.

Самостоятельная исследовательская деятельность помогает будущим копирайтерам понять, что лучше всего целевая аудитория воспринимает тексты, вызывающие у нее позитивные социокультурные ассоциации, ведь, как справедливо подчеркивает В.В. Красных: «...за прецедентным феноменом всегда стоит некое представление о нем, общее и обязательное для всех носителей того или иного менталитета или инвариант его восприятия, который и делает все апелляции к прецедентному феномену «прозрачными», понятными, коннотативно окрашенными» [2, с. 51].

Постижение лингвостилистических особенностей рекламных посланий связано с разработкой моделей такого рода текстов, поскольку конкуренция во всех сегментах рынка требует оригинального представления продвигаемого продукта, а значит и нетривиальной формы подачи рекламной идеи.

После теоретических занятий, посвященных разработке моделей рекламных текстов, студенты выполняют практическое задание: они используют уже существующие и создают новые модели посланий с учетом рекламируемого объекта, целевой аудитории, рекламоносителя.

Освоение дисциплины «Медиалингвистика», будучи важным звеном профессиональной подготовки рекламистов, помогает формированию специалистов, способных успешно решать задачи создания и трансляции информации в 21 веке.

### **Литература**

1. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации: Учебное пособие. – М.: МГУ, 2015. – 116 с.
2. Красных В.В. Виртуальная реальность (Человек. Сознание. Коммуникация): Монография. – М.: Диалог, 1998. – 352 с.

### **Л.С. Миннегалиева**

Яр Чаллы шәһәре 27 нче мәктәпнең

### **ТУКАЙ ИЖАТЫНДА ИСЛАМ ДИНЕ**

Һәр халыкның, һәр милләтнең йөзек кашы булырдай гүзәл кешеләре, олы талантлары, бөтен кешелек тарихында тирән эз калдырган затлары була. Гүзәллекне һәр буын рухына тәңгәлләштерә алган татар шагыйрьләреннән иң даһие, әлбәттә, Габдулла Тукай. Дөрөс, ул һәрвакытта да үзенә лаеклы бәяне ала алмады, кайчак аңа шактый берьяклы карашлар да өстенлек итте. Кемдер шагыйрьдән революция карлыгачы эзләде, кемдер динсезлеген исбатларга тырышты.

Зыялыларыбыз арасында Тукайның ислам диненә карата мөнәсәбәте бихисап бәхәсләр тудыра. Ни кызганыч, Тукай “динсез, имансыз” булган, дип, шагыйрьне атеистлаштырырга да омтылучылар бар. Әйтерсең лә, Тукай бу затларның фикерләрен үз заманында ук белгән һәм үзенең “Тәәссер” дип аталган шигырен язып, Раббымызның “Бәни Исраил” исемен йөрткән аятенә нигезләнеп әманәт әйтеп калдырган. Без мөәминнәрнең күңелләренә шифалы аятьләренә һәм Коръәннән рәхмәтле хөкемнәрне иңдерәбез, дигән Хак Тәгалә кәлимәсен газиз Тукай шигъри юлларга салган:

Гомернең иң читен, жайсыз, уңайсыз бер минутында,  
Әгәр янсам каты хәсрәт вә кайгының мин утында,  
Укыйм тиз-тиз күңелдән гажаиб сүрә Коръәннән,-  
Газаплар мәгънәви бер кул илән алынадыр жаннан.  
Оча дилдән бөтен шик-шөбхәләр, һәм мин жылый башлыйм.  
Яңакларны мөкаддәс күз яшемлә энжели башлыйм.  
Бөтенләй сафлана күңлем; укыйм иман, буламын мөәмин.  
Килә рәхәт, жиңеллекләр, хәләс буламын авыр йөкдин.

Тукай үзенең “Дусларга бер сүз” исемле шигырендә дә ислам динен, муллаларны якларга чакыра:

Бу эшләрдә зәхмәтләмик муллаларны,  
Дин эшендә башчы итик без аларны...  
Барып керик хөрриятнең кочагына,  
Тәрәккыйның күкләренә очмагына;  
Бу егетләр безне дөнъя оҗмахына  
Кулдан тотып житәклиләр, белең, имди.

Г. Тукайның дингә мөнәсәбәте турында сөйләгәндә, шагыйрьнең бу мәсьәләгә төрле аспектта каравына игътибар итәргә кирәк. Мәсәлән, “Туган авыл” шигырендә (1909) Тукай динне үзенең шәхси яшәеше һәм язмышы белән бәйли:

Ходай шунда жан биргән, мин шунда туган,  
Шунда әүвәл Коръән аятен укыган;  
Шунда белдем рәсүлемез Мөхәммәдне,  
Ничек миһнәт, жәфа күргән, ничек торган.

Үз язмышында зур роль уйнаган исламның төп китабы – Коръәнгә мөнәсәбәтен Тукай “Васыятем” шигырендә (1909) болай билгели:

Әһле тәкфир бер гаҗәпләнсен күреп актык сүзем,  
Күр, нә рәсмә тулган иман берлә Коръән садрыма!

Ана назыннан мәхрүм ителгән, ачлыкта, мохтаждыкта интеккән шагыйрьнең күңел юатучысы Аллаһы Тәгалә була. Дин белемен Кырлай авылында башлаган Тукай, Уральскида Мотыйгулла хәзрәт мәдрәсәсендә дөнъяви белемнәр белән бергә иске мәдрәсә программасын да яхшы үзләштерә. Аның дини гыйләме тирән мәгънәле. Г. Тукай динне иман мәгънәсендә аңлаган һәм хөрмәт иткән. Иман үз чиратында шагыйрь тарафыннан кеше өчен тормышта рухи таяныч, өмет чаткысы, идеалга юл күрсәтүче итеп аңлатыла. Моңдый иманның нигезендә Аллага ышану ята.

Дәръяга тиңләргә мөмкин булган Г. Тукай иҗатының дингә багышланган, аның асылын ачкан шигырьләр исемлеген әле тагын да дәвам итәргә булыр иде. Сабыйның йокларга ятар алдыннан теләк теләп Тәңрегә мөрәҗғәгать итүен тасвирлаган “Йокы алдыннан” (1908), шәригать кануннары турында язылган

“Катиле нәфескә” (1910) һәм башка шигырьләрене атарга була.

Без Тукай ижаты белән гел янәшә яшибез. Тукай мирасы яшәгәндә, милләтебез дә яшәр. Татар халкы милләт булып яшәгәндә, Тукай да яшәр. Сүземне Харис хәзрәт Салихжан сүзләре белән тәмамлыйсым килә: “Мөхтәрәм Тукаебызның ижаты буыннарга мирас булып, калепләремезне тетрәндергеч афәт, каршылыклы замана еллары аша безгә дә килеп житте. Бүген жир йөзәндә яшәгән әһле ислам вә башка диндә торган Раббымызның һәр бәндәсе Тукайга үзенең итагате илән ихтирам хисләрен багышлый”.

#### Әдәбият

1. Салихжанов Х.Г. Тукай ижатында ислам аһәңнәре // Дин вә мәгыйшәт. – 2014 – № 4.
2. Садыйкова М. Тукай эзләре буйлап // Мәгариф. – 2013 – № 4.
3. Ханнанова Ф. Тукай һәм дин // Мәйдан. – 2009 – № 4.

### О.А. Морозова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Целью современного высшего образования является подготовка профессионально компетентного специалиста, способного решать различные задачи профессиональной деятельности. Развитие языковой личности, таким образом, связано с наличием трех факторов: 1) речевых возможностей (практическое владение языком); 2) широкого кругозора, способностью к установлению логических связей, системы знаний, в том числе и знаний о языке, собственно лингвистических (когнитивная составляющая); 3) мотивационно-прагматической ориентации личности (осознанное стремление к совершенствованию речевых и лингвистических возможностей) [1, с. 7-13].

Языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности [4, с. 29].

Формирование языковой личности проходит несколько этапов [2, с. 85], на протяжении которых развивается языковая компетенция (приобретается речевой опыт и формируется система знаний о языке), расширяется кругозор, определяется мотивация и способность к рефлексивной деятельности.

Личностная и профессиональная значимость владения иностранными языками и профессиональной коммуникацией, расширение сферы межкультурного взаимодействия за счет формирования способности к иноязычной профессиональной коммуникации увеличивает функциональные возможности в профессиональной сфере.

Профессиональная языковая личность «раскрывается в особенностях производимых ею языковых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» [3, с. 263]. Профессиональный дискурс

является основной репрезентирующей единицей носителя языка, его появление обусловлено спецификой профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная языковая личность – это носитель языка, охарактеризованный на основе анализа дискурса с точки зрения использования в дискурсе системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определенных целей в этом мире. Существенными характеристиками *профессиональной языковой личности* являются следующие: 1) деятельность в специальной (профессиональной сфере): эта деятельность формируется по мере освоения научной картины мира как последовательное «прохождение» разных уровней сложности этой деятельности (социализация); в результате носитель языка способен осуществлять профессиональную деятельность разной степени сложности; 2) социальная полифункциональность, понимаемая как способность к актуализации нескольких социальных ролей, требующих разной степени освоения мира; как правило, большинство этих ролей требует обыденного уровня сознания, однако в репертуаре социальных ролей обязательно присутствует профессиональная роль, осуществляемая благодаря формированию научной картины мира в сознании носителя языка; 3) формирование научной картины мира в процессе образования (обучения); процесс формирования научной картины мира представляет собой континуум последовательных переходов от наивной к научной картине мира, обуславливающий многомерность сознания носителя языка.

Профессиональная языковая личность оказывается способной по мере надобности использовать вариативное знание – научное и обыденное, т.е. осуществлять переходы на разные формы и уровни знания, изменять объем информации. Так, например, обращаясь к профессиональной речи нефтяника, можно заметить, что ему приходится использовать все многообразие «форм сознания». В профессиональную деятельность нефтяника вовлекается большое многообразие функциональных стилей (а также их подстилей и жанровых разновидностей). Так, например, в разговоре с членом бригады он может использовать разговорный стиль и использовать неcodифицированные профессиональные единицы (нефтянка, хлопун), при объяснении причин аварии используются элементы делового стиля и соответствующие термины (нефтяное дело, пустота).

В рамках многоаспектного исследования появляется возможность всестороннего изучения профессиональной языковой личности, так как она является в многообразии форм языковой деятельности, реализуемой во всем многообразии социальных ролей. Следует отметить, что характеристики профессиональной языковой личности (континуум уровней сознания, образующийся при формировании научной картины мира, а также многообразие видов специальной деятельности) недостаточны для определения носителя языка как «профессиональной языковой личности», поскольку ее сущностным свойством является дискурс (сложная деятельность, представляющая собой единство двух самостоятельных видов деятельности – познавательно-практической и речевой, направленная на формирование картины мира).

Коммуникативные потребности языковой личности реализуются в текстах. Это положение находится в полном соответствии с определением языковой личности, под которой понимается «совокупность способностей и характеристик



человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые определяются: (а) степенью структурно-языковой сложности; (б) глубиной и точностью отражения действительности, с определённой целевой направленностью» [4, с. 63]. Иными словами, личность в совокупности с порождаемыми ею текстами и является языковой личностью.

Текст, широко понимаемый как любое высказывание письменного или устного характера в виде монолога и/или диалога, является характеристикой языковой личности, шкалой реализации её коммуникативных потребностей, способностей и свойств. Например, «Рабочие осушали бутылку за бутылкой и острили по поводу выпивки на жаргоне, понятном одному лишь населению нефтяных промыслов. — Братцы, — говорил один, показывая на горло, — труба моя засорилась, а ну-ка **расширитель** сюда! — Отверни-ка кран, дай наполнить чан! — подхватывал другой. — Ребята, хорошенько нагревайте котлы, такой топки больше нам не видать... — Полегче, как бы паром не обдало головы!.. — Поверни-ка барабан!»... [6].

И в английском языке, „**bubba**“, самый сильный бурильщик в бригаде. «*There's always a 'bubba' on a rig. He's usually a roughneck, and he can take anything off of anything. We couldn't get a plug off a pipe once, so we walked over to driller and asked for his "bubba". The driller knew right away that we needed one of the strongest and hard workers on his crew. He called a guy to come up, and this 'bubba' had the plug off in about three minutes*» [7].

Речевое общение во всех его формах, видах, жанрах, типах позволяет человеку получать в готовом виде социальный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями. Общение как любая деятельность человека имеет ряд побудительных мотивов. Среди них – познание окружающего мира, познание самого себя и как результат познания – корректировка своего поведения. В этой связи интересно мнение Д.С. Лихачева: «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит... Есть язык народа как показатель его культуры и язык отдельного человека как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа. Язык человека – это его мировоззрение и его поведение» [5, с. 31-32].

### Литература

1. Алмазова А.А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы: Специальное образование. М.: Просвещение, 2014. С. 7 – 13.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: Изд-во КГУ, 1986. – 85 с.
3. Голованова Е.И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики // Non multum, sed multa: немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии: сб. научн. тр. в честь В.Ф. Новодрановой. – М. : Авторская академия, 2010. С. 261– 270.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
5. Лихачев Д.С. Земля родная. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
6. Ширванзаде А. Хаос. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.armenianhouse.org/shirvanzade/novels-ru/III.html>, свободный.
7. Sandmel B. Roughnecks On A Drilling Rig. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// Sandmel B. / Roughnecks /novels-ru/III.html](http://Sandmel B. / Roughnecks /novels-ru/III.html), свободный.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЩЕНИЙ В ПЕРЕВОДАХ СКАЗОК

.....  
*Публикация статьи осуществлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта №14-14-16014 а(р)*

Предметом данной статьи являются особенности русских и татарских сказок и проблемы их перевода. Несмотря на обилие работ, посвященных общим проблемам перевода художественного текста, лишь малая доля из них изучает особенности перевода русских и татарских сказок как особого жанра в литературе.

Сказочная народная речь передает следующим поколениям факты героической истории, картины социального быта и самые полные гаммы человеческих чувств, оценок, воплощенных в отшлифованных словесно-выразительных формах, составляющих этноязыковой компонент сказки. Эти устоявшиеся выражения впитали в себя многовековой опыт целого народа, но до сих пор мало изучены, хотя они чрезвычайно важны для этносемасиологии, этнолингвистики, этнографии, этнопсихологии, этнодидактики, прагматики и переводоведения. Особенно ощущают это переводчики, перед которыми остро стоят не только проблемы воспроизводства этноязыкового компонента сказки, но и восприятия текста перевода иноязычным читателем — носителем иной культуры, других обычаев и традиций. Это выдвигает на первый план потребность исследований языка как носителя разносторонней информации о деятельности человека, его национальную самобытность.

Сегодня перед переводчиками стоит большое количество нерешенных задач — и, в первую очередь, это касается перевода обращений, которые зачастую выражены разнообразными сокращенными формами, либо восклицаниями, что требует от специалиста хороших знаний этнолингвистического компонента, который находится в основе таких обращений.

Статья посвящена проблеме перевода обращений в русских и татарских сказках. Актуальность обусловлена общей тенденцией современных лингвистических изысканий, направленных на раскрытие когнитивной семантики художественного текста, а также потребностью сопоставления татарских и русских этноязычных компонентов в сфере обращений. Предмет исследования — особенности перевода обращений, которые используются в русских и татарских сказках.

Поскольку этноязыковой компонент обращения в русских и татарских сказках, особенно с точки зрения переводоведения, еще не был предметом отдельного исследования, надеемся, что выводы будут определенным вкладом в теорию перевода. Наблюдения и выводы исследования позволят сделать ряд практических рекомендаций относительно методики художественного перевода сказок. Их можно будет использовать в лекционных курсах по теории и практике перевода, при чтении спецкурсов по стилистическому анализу и интерпретации художественного текста.

Обращение — это важная составляющая коммуникации. Без обращения трудно представить себе общение. Оно употребляется, прежде всего, с целью привлечь внимание того лица, к которому обращается говорящий. Знание

об использовании обращений входит в социолингвистическую компетенцию носителя языка.

Специфика языкового материала сказочного текста, его композиционные и содержательные особенности обуславливают широкое использование в сказках обращений. В русских сказках довольно часто можно встретить обращения типа *добрый молодец, красная девица, батюшка, матушка, голубчик*. Для татарских же сказок подобные обращения не характерны. Среди обращений встречается значительное число реалий. Для переводчика, прежде всего, представляют интерес обращения лексического и фразеологического состава, поскольку они передают национальный колорит.

При передаче обращений обычно прибегают к таким приемам, как транскрибирование, приближенный перевод, частичный перевод. Выбор способа перевода обращений зависит от степени эмоциональности данного явления. Так, в зависимости от контекста, вежливые обращения либо транскрибируются, если содержат яркий национальный колорит, либо переводятся эквивалентами. Транскрипционные соответствия могут занимать для данной леммы разное место в системе её переводческих соответствий и быть носителем разных видов информации.

Обращения в сказках можно разделить по эмоциональной окраске, по лексическому значению, по использованию экспрессивно-окрашенных слов. Обращение может занимать место в начале, середине и в конце: *Приходи, куманек, приходи, дорогой!* («Лиса и Журавль»); *Терентий, кто там едет? – спрашивает Лисица, услышав конский топот и собачий лай* («Лиса и Тетерев»).

Рассмотрим некоторые примеры транскрибирования имен собственных в сказках: *Нихал, Таңбатыр, нишләп йөрисең монда? – ди.* («Таңбатыр») – *Здорово, Тан-батыр, то что здесь бродишь?* («Тан-батыр»); *Әхмәт, мин синнән калмыйм инде, – ди* («Унберенче Әхмәт») – *Ну, Ахмет, теперь ты мой хозяин, куда ты, туда и я* («Одиннадцатый сын Ахмет»). Таким образом, как мы видим, в примерах переводчик воспользовался транскрибированием реалий – обращения, тем самым, сохранив колорит текста. Из приведённых соответствий видно, что транскрибирование с татарского основано на принципе фонетического сходства типичного звучания данной татарской графемы с соответствующей графемой русского языка в её звучании. В некоторых случаях довольно сложно подобрать эквивалент в связи с отсутствием той или иной графемы в языке. Интересно заметить, что позиция обращения при переводе на русский язык в большинстве примеров не изменяется. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что переводчик стремится с наибольшей точностью отобразить интонационные особенности высказываний.

По мнению Л.С. Бархударова, приближенный перевод заключается в подыскании ближайшего по значению соответствия для лексической единицы, не имеющей точных соответствий [1, с. 101]. Достоинством приближенного перевода является его понятность для получателя, которому в качестве переводческого эквивалента предлагается «родное» понятие [3, с. 170]. Например, *Терентий, кто там едет? – спрашивает Лисица, услышав конский топот и собачий лай* («Лиса и Тетерев») – *Көртлек, Көртлек! Кем килә анда? – дип сорый Төлке, эт өргәнне ишетеп* («Төлке белән Көртлек»); *Нет, не слыхал, Лизавета Ивановна* («Кот и Лиса») – *Юк, ишеткәнем юк, Төлкебикә* («Мәче белән Төлке»). В приведённых примерах в качестве

переводческого эквивалента предлагаются «родные» понятия, которые обладают собственной национальной спецификой, но в то же время не искажают смысл реалий.

Такой способ перевода как транслитерация аналогичен заимствованию иностранного слова. В качестве переводческого эквивалента безэквивалентной единицы используется её графическо-фонетическое обозначающее, воспроизводимое в письменном переводе буквами. Приём транслитерации уместен только в тех случаях, когда эквивалент действительно отсутствует. Недостатком транслитерации как приёма перевода является то, что механическая передача безэквивалентной лексической единицы не всегда позволяет раскрыть для получателя перевода содержание нового понятия, которое для него может остаться либо вообще непонятным, либо понятным лишь весьма приблизительно из контекста [3, с. 167]. Данный метод перевода в переводах сказок не представлен.

Рассмотрим еще некоторые особенности перевода обращений в сказках. При переводе оригинала явление обращения сохраняется в 100 % примеров. Однако следует различать полную и частичную эквивалентность. Полная эквивалентность наблюдается во многих случаях: *Что, Лисица, умеешь ли летать?* («Как лиса училась летать») – *Төлке, син оча беләсеңме?* («Ничек итеп Төлке очарга өйрәнгән»); *Ох, Лисичка-сестричка!* («Овца, Лиса и Волк») – *Их, Төлке сеңелкәш!* («Сарык, Төлке һәм Бүре»).

В своей классификации С. Влахов и С. Флорин выделяют еще одну группу обращений, которую они называют эмоционально окрашенные обращения. В эту группу они включают уменьшительные и увеличительные формы существительных нарицательных в одном языке. В качестве примера приводятся русские существительные *бабушка, бабуся, бабуленька, бабуля, бабуленька, баба, бабка*, которые используются для обращения. Как отмечают авторы, эти слова особенно трудны для передачи с одного языка на другой «из-за тонкости нюансировки, которую не всегда можно уловить и, кроме того, бедности, а в иной раз соответствующих средств выражения в языке перевода» [2, с. 311]. В рассмотренных нами сказках переводчики сталкиваются с такими эмоционально окрашенными обращениями. Например, *Приходи, куманек, приходи, дорогой!* («Лиса и Журавль») – *Хөрмәтле кодам, миңа рәхим ит!* («Төлке белән Торна»). Объяснения слов **кум (кума)** – крёстные родители одного крестника (крестницы) по отношению к друг другу, а также по отношению к родителям крестника (крестницы), а также в некоторых случаях закадычный друг или подруга (кума); приятель, оказывающий покровительство (обычно по службе). Слово **кода** переводится на русский язык как сватающий, сват. Кода – это отец и родственники жениха или невесты по отношению к родителям и родственникам невесты или жениха. Как мы видим, переводчик не смог найти подходящий аналог при переводе с русского языка.

Рассмотрев конкретные примеры перевода обращений, можно установить, что норма эквивалентности перевода не является неизменной. Мотивация выбора переводчиком того или иного способа перевода зависит от многих параметров, таких как форма обращения, степень эмоциональности, наличие (отсутствие) эквивалента, выбор употребляемой лексики и др.

Однако языковое своеобразие любого текста, культурно-исторические особенности не могут быть абсолютно переданы на другом языке. Именно поэтому перевод не предполагает создания тождественного текста, а отсутствие тождества

не может служить доказательством невозможности перевода. Несмотря на это перевод способен выполнять те коммуникативные функции, для выполнения которых был создан текст оригинал.

Итак, необходимо отметить, что перевод сказок представляет собой сложный и многосторонний процесс, и все трудности, возникающие в процессе перевода, конечно же, не исчерпываются описанными в статье проблемами. Тем не менее, мы надеемся, что изложенные в данной статье особенности и стратегии перевода могут быть полезны при анализе художественных текстов.

#### Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М., Междунар. Отношения, 1975. – 240 с.
2. Влахов С.И, Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
3. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: Академия, 2005. – 317 с.

**Г.А. Набиуллина, Ю. Хисияма**

Казан федераль университеты

### ЧИТ АУДИТОРИЯДӘ ТАРТЫМ КАТЕГОРИЯСЕН ӨЙРӘТҮ СИСТЕМАСЫ

Чит аудитория өчен дәреслек төзүче авторларының игътибар үзәгендә телне грамматик күренеш итеп түгел, ә аралашу чарасы буларак өйрәтү максаты тора. Телне өйрәнү, нигездә, коммуникатив һәм аңлылык принципларына нигезләнеп алып барыла [3].

Тартым категориясе — татар теле, һәм гомумән төрки телләргә хас булган үзенчәлекле грамматик категория. Бу категория предметның нинди дә булса затка караганлыгын белдерә. Татар грамматикаларында 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 дәфтәр-ең, безнең дәфтәр-ебез, сезнең дәфтәр-егез*. III зат формасы, I һәм II затныкыннан аермалы буларак, ике генә ысул белән белдерелә: тартым кушымчалары ярдәмендә генә (синтетик ысул); *аның дәфтәре*. Иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартым кушымчалы исем белән (аналитик-синтетик ысул); *дәфтәре*.

Тикшеренүләрдән күренгәнчә, татар теленең тартым формалары, татар телен өйрәнүчеләр өчен катлаулы тема булып тора. Шуңа күрә татар теленең тартым формаларын өйрәнү авыр бирелә. Татар телен өйрәнүче студентларның сөйләмендә, еш кына тартым кушымчалары төшеп калу очраklары күзәтелә.

Укучыларны тартым белән таныштыру беренче дәресләрдән үк башлана. Алар гамәли үзләштергән жөмлә калыплары һәм яңа синтаксик модельләр аша тартым формалары белән танышалар: *Бу минем китабым. Бу аның китабы. Минем гаиләм зур.*

Алга таба укучылар якын-тирәдә булган әйберләрне (предметларны) атыйлар, сүзләргә сораулар куеп, тартым формасын билгелиләр. Күнегүләрне телдән һәм язмача башкарып, үзләре кагыйдәне искә төшерәләр, нәтижә ясыйлар. Тартым кушымчаларын кабатлау бирелгән сүзләрне тартым белән төрләндереп, жөмләләр төзү, рус теленнән тәржемә итү, төрле ситуацияләр турында диалог һәм монологлар төзү кебек эш алымнары тәкъдим ителә [1; 2; 4; 5].

Рус телле аудитория өчен төзелгән дәреслекләрдә тартым категориясен өйрәтүгә бәйлә төрле эш алымнары тәкъдим ителгән:

- жөмләләр төзеп әйтегез (төрле сүзләр тезмәсе бирелгән, шундагы исемнәрне, кирәкле тартымга куеп, жөмлә төзәргә кирәк);

- жәяләр эчендәге сүзләрне кирәкле тартым формасына куеп языгыз (бу төр эш алымы иң күп кулланылган эш төрләрненең берсе);

- бирелгән сүзне тартым белән төрләндерегез, һәр тартым формасы белән жөмлә төзегез;

- жөмләләрне, сүзтезмәләрне татарчага тәржемә итегез һ.б. [1; 2; 4; 5].

Гомумән, дәреслекләрдә күп төрле тематик текстлар бирелә. Ә аларны өйрәнү, эчтәлеген ачу өчен бирелгән сораулар һәм биремнәр шулай ук тартым кушымчаларын кабатларга, искә төшерергә ярдәм итә. Шулай ук дәреслекләрдә исемләшкән сыйфат, сыйфат фигыль, алмашлык, саннарның тартым белән төрләнүен кабатлауга шактый урын бирелгән. Шулай итеп, укучылар татар теленә тартым системасын үзләштерәләр; исемләшкәндә, сыйфат, сыйфат фигыль, сан һәм алмашлыкларның да тартым белән төрләнешен өйрәнәләр.

Тикшеренүләребездән күренгәнчә, дәреслектә тартымны өйрәтү, тартымны сөйләмдә куллануга ирешү өчен, күпсанлы күнегүләр, биремнәр тәкъдим ителә. Гомумән, рус телле балаларны татар теленә өйрәткәндә, дәреслекләрдә тартым категориясенә шактый зур урын бирелгән. Бу аңлашыла да, чөнки жөмлә төзегәндә, тартым кушымчалары гаять мөһим роль башкаралар. Дәреслек авторлары тарафыннан сайланган эш төрләре әлеге максатларны тормышка ашыруга юнәлтелгән.

Нәтижә ясап әйткәндә, татар теленә өйрәтү дәреслекләрендә исемнәрненең тартым белән төрләнешенә шактый зур урын бирелгән. Үстерелә бару тәртибендә өйрәтелүче әлеге теманы рус телле укучыларга өйрәтүненә төп максаты – аларны дәрәс, төгәл итеп жөмлә төзәргә һәм сөйләшергә өйрәтү. Шуңа күрә тел дәресләрендә төп игътибар коммуникатив максатны тормышка ашыруга юнәлдерелә. Теге яки бу грамматик материал турында мәгълүмат бирү дә сөйләм, текст эчендә карала. Дәреслекләрдә урын алган эш алымнары да шуңа юнәлдерелгән. Бирелгән сүзләрне төрле тартым кушымчаларына куеп, жөмләләр төзү; рус теленнән тәржемә итү, төрле ситуацияләр турында диалог һәм монологлар төзү кебек эш алымнары аша укучылар грамматик материалны ныгыталар һәм сөйләмдә кулланырга өйрәнәләр.

#### Әдәбият

1. Нигъмәтуллина Р.Р. Татар телен өйрәнүчеләргә. Кагыйдәләр һәм күнегүләр (Изучающим татарский язык. Правила и упражнения). – Казан: Мәгариф, 2004. – 205 б.

2. Фаттахова Р.Ф. Практический татарский язык: методическое пособие для изучающих татарский язык = Гамәли татар теле: татар телен өйрәнүчеләр өчен методик кулланма. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2012. – 176 с.

3. Фатхуллова К.С. Татарский язык как средство межкультурного общения в образовательном процессе // Филология и культура. – 2013. – № 1 (31). – С. 264 – 267.
4. Фатхуллова К.С., Юсупова Э.Ш., Денмөхәммәтова Э.Н. “Татарча сөйләшик” = “Давайте поговорим по-татарски”. – Казан: Тат.кит.нәшр., 2012. – 311 б.
5. Харисов Ф.Ф. Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному. – Казань: ТаРИХ, 2000.

## **А.М. Нигматзянова**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

**Научный руководитель: Н.В. Пospelова**

### **РОЛЬ РЕПЕТИТОРА В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Английский язык является международным и популярным языком. Ведь очень многие интересуются английским, изучают его, разговаривают на нем. Кто-то учит его для того, чтобы совершенствоваться, кому-то хочется общаться с людьми из разных стран, а кто-то желает продвинуться по карьерной лестнице. То есть, знание английского языка необходимо в повседневной жизни. При трудоустройстве на престижную работу, при чтении инструкции по использованию многих продуктов, а также при поиске нужной информации необходимо знание английского языка.

Целью нашей работы является рассмотрение роли репетитора в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку. Сейчас этот популярный язык углубленно изучается не только в школах, институтах, а даже во многих детских садах. В России был введен единый государственный экзамен (ЕГЭ). Положительная сторона этого экзамена заключается в том, что подготовка к нему позволяет овладеть школьным уровнем английского языка в соответствии с мировыми стандартами [1]. Можно сказать что, от ЕГЭ по английскому языку зависят будущее каждого. Если сдашь экзамены на высокие баллы, то можно поступить в лучший ВУЗ и получить высшее образование. Затем появляется возможность устраиваться на хорошую работу. А знания, которые получены при подготовке к ЕГЭ по английскому языку, помогают в жизни идти вперед, то есть, влияют на качество межличной коммуникации. Но возникает такой вопрос: Может ли ученик самостоятельно готовиться к экзамену или ему нужен репетитор? Если нужен, то какова его роль?

Нам кажется, для того, чтобы изучать английский язык и хорошо сдать экзамен, во-первых, у учащегося должна быть поставлена цель. То есть, ученик должен приложить максимальные усилия, для того, чтобы добиться высоких **результатов**. Но, конечно же, ученику самому надо учить большое количество новых английских слов и выражений, переводить тексты, регулярно прослушивать аудиозаписи, чтобы обогатить свой словарный запас, а также улучшить произношение. Ведь невозможно выучить английский язык только за счет

посещения занятий в школе, без самостоятельной работы. Но нам кажется, что все же, чтобы овладеть английским языком, и сдать экзамены на высокие баллы нужно заниматься с репетитором. Ведь он, как человек, понимающий структуру экзамена, его специфику, сможет подготовить абитуриента к успешной сдаче ЕГЭ, поможет подтянуть слабые стороны, научит, как распределять время на экзамене, чтобы успеть выполнить все задания правильно [6]. Репетиторы английского языка дают методику и объясняют различные языковые особенности. И все это помогает в изучении английского языка. Репетитор, в свою очередь, должен подходить творчески к каждому ученику и применять разные увлекательные идеи, чтобы вызывать интерес ученика, дать ему возможность изучить и закрепить пройденные материалы. А для этого должна быть хорошая методика, лучшие пособия. В наши дни имеется широкий ассортимент книг. А какими именно пособиями пользоваться?

Первое рекомендуемое пособие English Vocabulary In Use (pre-intermediate, intermediate) от Cambridge University Press. Эту книгу студенты могут использовать для самообучения. Учителям, репетиторам тоже можно рекомендовать это пособие, для использования при обучении учеников, студентов. Пособие English Vocabulary In Use (pre-intermediate, intermediate) делает занятия интересными и в том числе практичными. Большим плюсом этой книги является легкая методика, так как, новые слова запоминаются простым и естественным образом, а также употребление слов и фраз объясняется в повседневных контекстах, а не просто в предложениях. Такая методика (brain storm – мозговой штурм) позволяет живо улавливать новые слова прямо на уроках, занятиях [5].

A Headway, English Grammar in Use (R. Murphy) и большинство других книг превратились в классические пособия. Они очень эффективны в использовании.

А чтобы проверить знания может помочь книга Нельсона English Language Tests. С помощью этой книги можно легко определить направление дальнейшего продвижения студентов. Эти тесты полезны во время повторения пройденного материала.

Также репетитору можно создать свою методику, пользуясь простыми учебниками и разными программами, выбирая нужные, важные материалы. Ведь работа большинства репетиторов идет по гибкой схеме и касается только необходимых пунктов. Можно сказать, что сейчас не хватает личного подхода к каждому ученику. Поэтому репетитор нужен всем ученикам. Не только плохо успевающим по каким-либо предметам, но также и отличникам, ведь школьные оценки не всегда могут быть показателем уровня знаний.

Сделаем следующие выводы: роль репетитора в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку огромна. Ведь хороший репетитор знает ключевые моменты всех тем, и в совершенстве владеет материалом. Также он знаком с заданиями и поэтому может указать нюансы, о которых знают только учителя. В общем, очень хорошо иметь учителя или репетитора по английскому языку, но нельзя надеяться, что он все сделает за вас. Если хочется, чтобы занятия с репетитором или учителем английского языка были результативными, необходимо и самому самостоятельно заниматься языком.

### Литература

1. Stuart Redman. English Vocabulary in Use: Pre-intermediate and Intermediate 2 edition. – Cambridge: Cambridge university press, 2004. – 271 p.



2. Raymond Murphy. English Grammar in Use. – Cambridge: Cambridge university press: 2nd ed., 1994. – 360 p.
3. Raymond Murphy. English Grammar in Use. – Cambridge: Cambridge university press: 3rd. ed., 2005. – 391 p.
4. Liz and John Soars. A Headway. – Oxford: Oxford University Press: 2nd ed., 2010. – 144 p.
5. <http://www.7ya.ru/article/Kak-repetitoru-anglijskogo-yazyka-sostavit-svoyu-metodiku/>(дата обращения 4.10.2015)
6. <http://pandia.ru/text/78/550/33180.php> (дата обращения 3.10.2015)
7. [http://www.languagesstudy.com/press/nuzhen\\_li\\_repetitor\\_dlya\\_podgotovki\\_k\\_ege\\_po\\_angliyskomu\\_059.htm](http://www.languagesstudy.com/press/nuzhen_li_repetitor_dlya_podgotovki_k_ege_po_angliyskomu_059.htm) (дата обращения 5.10.2015)

## **С.Р. Никишина**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В современных условиях глобализации экономических процессов определяющим моментом при наборе персонала становится готовность и способность к работе с источниками информации на иностранных языках. В связи с этим возникает острая необходимость обучать будущих специалистов работе с такого рода информацией, и, прежде всего, обучать их адекватному переводу технических текстов.

«Как и всякий иной вид профессиональной деятельности, перевод выполняет определенную функцию в обществе, т.е. имеет свое общественное предназначение. Очевидно, что общественное предназначение профессиональной деятельности является ее важнейшей характеристикой, самым непосредственным образом определяющей ее сущность. Это, естественно, относится и к переводу» [3, с. 19].

В процессе работы с учебной и научно-технической литературой, размещенными в Интернете статьями и монографиями, студенты часто сталкиваются с проблемами перевода. Возникающая сложность обусловлена тем, что все эти тексты характеризует научный стиль изложения, который представляет собой один из функциональных стилей, характеризующийся сообщением новой информации в строгой, логически организованной и объективной форме.

Данный стиль определяется, в первую очередь, как такая организация языкового материала, которая служит прежде всего последовательному и систематическому изложению научных вопросов, точной передаче результатов наблюдения, эксперимента и анализа, раскрытию общих закономерностей, управляющих жизнью природы и общества, доказательству правильности (или ошибочности) той или иной теории, концепции и т. п. [2, с. 15].

В процессе работы над переводом научно-технической литературы с немецкого языка на русский может возникнуть ряд определенных трудностей.

Во-первых, так называемый «технический язык» существенно отличается от литературного и разговорного языка. Он изобилует наличием развернутых сложных предложений, предложений с инфинитивными оборотами,

распространенными определениями и вводными конструкциями. Во-вторых, самые распространенные синтаксические конструкции это сложноподчиненные предложения и инфинитивные обороты, среди которых лидируют придаточные определительные и придаточные дополнительные. Именно поэтому, при обучении чтению текстов по специальности нужно в первую очередь уделять внимание самым часто используемым синтаксическим конструкциям немецкого языка.

Кроме того, бурный рост развития многих областей науки и техники вызывает образование большого количества новых специальных терминов и понятий. К тому же, в немецком языке имеются присущие данному языку грамматические явления, которые вызывают затруднения при переводе текстов с немецкого языка на русский.

Поэтому, приступая к переводу научно-технической литературы, нужно помнить, что качество перевода зависит от уровня языковой и общетехнической подготовки обучающихся.

Для того, чтобы избежать традиционных ошибок и выработать у студентов правильный подход к переводу, необходимо с самого начала указать на случаи несовпадения грамматических категорий исходного языка (ИЯ) и переводимого языка (ПЯ).

Как показывает опыт, студенты, основательно проработавшие грамматику, активно пользующиеся словарем, не могут правильно переводить тексты по специальности. Пытаясь избежать неточностей в переводе, студенты стараются “втиснуть” родной язык в грамматические нормы иностранного языка. Преподаватель должен следить за тем, чтобы перевод не превращался в механическое подставление конструкций иностранного языка на русский, без осознанной разницы в их построении, он должен научить переводить текст, следуя от конкретной формы, представленной в тексте, к рассуждениям о данной грамматической категории. Определение грамматической формы служит основанием для правильного перевода.

Переводу спецтекста, как правило, сопутствует анализ, при котором выявляются конструкции, представляющие трудность для понимания. Подобный анализ может предшествовать переводу или следовать за ним. Необходимо в процессе ознакомления с текстом объяснять многозначность некоторых слов, сравнивать их основное и переносное значение.

Говоря о методике перевода, следует учитывать, что главное в ней — это поиск удачных переводческих преобразований, перевод словосочетаний, замена предиката и т.д. Таким образом, перевод – это не замена одного текста другим и не простая манипуляция с текстом оригинала, а это сложный мыслительный процесс, строящийся на методе рефлексии.

Трудность перевода научного текста сопряжена также с таким понятием, как связность. Осознание важности данного понятия в методике перевода научного текста позволит избежать многих переводческих неудач, связанных с желанием изменить структуру предложения, дробить текст оригинала и т.д.

При обучении переводу определенная часть учебного времени расходуется на обсуждение вариантов понимания и перевода на родной язык. При этом обнаруживается, что студенты в некоторых случаях плохо различают смысловые и стилистические тонкости родного языка, не умеют грамотно писать разными

стилями, неверно оценивают возможность употребления языковых средств в определенных ситуациях общения.

Для точного перевода важным является и умение распознавать структуру немецкого придаточного предложения. Это умение особо необходимо тогда, когда союз омонимичен другим частям речи.

Многие ошибки обусловлены также полисемией слов. Как правило, студенты запоминают только какое-либо одно значение иностранного слова и, не учитывая контекста, подставляют его в переводе.

Таким образом, приступая к работе над переводом, студент должен владеть определенной лексической и грамматической базой языка, уметь ориентироваться в структуре предложения, тренироваться в правильном понимании и переводе характерных для технического текста грамматических явлений.

Остается добавить, что при переводе научно-технического текста требуется совершенно отчетливое понимание новой дифференцированной специальной научно-технической терминологии и умение точно переводить ее значение на русский язык.

### **Литература**

1. Дочкина Т.В. Обучение переводу специализированных текстов в техническом // Международный журнал экспериментального образования, 2011, № 8.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002.
3. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

## **А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

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.). К определению лингвистических 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 структуре лингвистических способностей студентов необходимо выделить такую составляющую как лингвистическая креативность. В нашем исследовании

под лингвистической креативностью студентов понимается комплекс способностей к созданию объективно и субъективно новых идеальных продуктов с помощью средств языка (родного или иностранного), продуцированию устных и письменных высказываний на основе дивергентного мышления, сопряженного со стремлением студентов к творческой речевой деятельности. Показатели лингвистической креативности: легкость (скорость) генерирования идей и их воплощения в речевой форме; гибкость (вариативность) вербального мышления; оригинальность (нестандартность) вербального мышления; уникальность (умение конструировать новые высказывания и дорабатывать собственные речевые продукты с целью успешной экстерииоризации замысла) [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления студентов, обучающихся на неязыковых специальностях, имеющих признаки лингвистической одаренности, в частности лингвистическую креативность.

Для выявления лингвистической креативности были использованы следующие методики исследования: «Тест отдаленных ассоциаций С. Медника (вербальная креативность)»; Вербальный тест интеллекта Г. Айзенка (Тест IQ); «Тест отдаленных ассоциаций С. Медника (вербальная креативность)», обрабатывались только лингвистические задания [2]. В исследовании приняли участие 50 студентов, осваивающие неязыковые программы. Респонденты были разделены на две равные группы по признаку пола.

Установлено, что в группе юношей не было выявлено респондентов, имеющих высокий индекс оригинальности. Средний показатель индекса оригинальности выявлен у 17 (68%) респондентов и низкий уровень индекса оригинальности определен у 8 (32%) юношей.

Индекс уникальности у юношей на высоком уровне так же не был определен. Средний показатель индекса уникальности был выявлен у 8 (32%) юношей, низкий показатель определен у 17 (68%) респондентов.

При оценке общего показателя вербальной креативности у юношей нами было установлено, что 3 (12%) респондентов имеют высокий показатель индекса оригинальности, 20 (80%) юношей показали средний результат и 2 студента (8%) мужского пола выявили низкие показатели при оценке их оригинальности.

Установлено, что в группе девушек 1 человек (4%) имеет высокий индекс оригинальности. Средний показатель индекса оригинальности выявлен у 19 (72%) респондентов и низкий уровень индекса оригинальности определен у 5 (20%) девушек.

При оценке общего показателя вербальной креативности у девушек нами было установлено, что 5 (20%) респондентов имеют высокий показатель индекса оригинальности, 20 (80%) девушек показали средний результат при оценке их оригинальности.

В ходе использования «Теста интеллекта Г. Айзенка» (Тест IQ, вербальная часть) были получены следующие данные. По количеству набранных баллов респонденты попали в четыре результирующие категории: от 90 до 109 («средний уровень вербального интеллекта») выявлен у 4 (16%) юношей и 3 (12%) девушек; от 110 до 119 («хорошая норма вербального интеллекта») выявлен у 13 (52%) юношей и 6 (24%) девушек; от 120 до 129 («высокий уровень вербального интеллекта») выявлен у 5 (20%) юношей и 12 (48%) девушек; от 130 и выше («очень высокий уровень вербального интеллекта») выявлен у 3 (12%) юношей и 4 (16%) девушек.

Для определения особенностей развития лингвистической креативности у лиц мужского и женского пола нами была произведена статистическая обработка данных. Для выявления различий в проявлении лингвистической одаренности у лиц мужского и женского пола, был использован U-критерий Манна-Уитни (См. Таблицу 1).

Таблица 1

Расчетная таблицы по U-критерий Манна Уитни

Показатель	U-критерий Манна-Уитни	Ранг юноши	Ранг девушки
Вербальная креативность Оригинальность	221,5	546,5	728,5
Вербальная креативность Уникальность	226,5	552,5	722,5
Вербальный интеллект	201,5	526,5	748,5

В ходе проведения исследования установлено, что по многим показателям лингвистические способности одинаково проявляется как у юношей, так и у девушек. Однако, девушки значительно чаще демонстрируют высокий уровень развития оригинальности и уникальности вербальной креативности, которая характеризуется умением перекомбинировать элементы ситуации, а юноши, чаще демонстрируют высокий уровень вербального интеллекта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что для студентов, обладающих лингвистическими способностями, необходимо конструировать и реализовывать специальные программы изучения иностранного языка. Такие программы необходимо конструировать и реализовывать на основе принципов эвристического обучения, создания креативной иноязычной дидактической среды.

### Литература

1. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Merzon E.E. Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. // International Education Studies; Vol. 8, No. 2; 2015; ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. doi:10.5539/ies.v8n2p176 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n2p176> (дата обращения 1.04.2015)
2. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. 2001, 4-е изд., 640 с.

## В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего

профессионального образования третьего поколения (ФГОС 3) по направлению “Педагогическое образование” и ФГОС 3+ (проект) по направлению “Педагогическое образование” обуславливают необходимость пересмотра подходов к вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов к овладению иностранным языком. Все более актуальным становится практическое овладение будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством профессионально-личностного развития в процессе обучения в вузе. Это предусмотрено в формулировке универсальной компетенции, которую должен освоить будущий педагог: “способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия”. ФГОС 3 и ФГОС 3+ нацеливают на подготовку компетентного специалиста, способного эффективно решать поставленные практико-ориентированные задачи, так как отечественному общему образованию требуется мобильный, эрудированный, свободно и критически мыслящий педагог, готовый к профессионально-педагогической деятельности в перманентно-меняющихся условиях, что сегодня не представляется возможным без знания иностранного языка [3, 4]. Это актуализирует развитие иноязычной коммуникативной компетентности будущего педагога, что, в свою очередь, порождает необходимость уточнения рабочих определений, структуры исследуемой компетентности и установления ее взаимосвязи с готовностью использовать возможности иностранного языка в самообразовательных целях и при выполнении профессиональных действий, предусмотренных Профессиональным стандартом педагога: “совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произношения” [2].

В существующей же практике преподавания дисциплины “Иностранный язык” студентам неязыковых специальностей это в должной мере пока не реализуется. Необходимо преодолеть несколько противоречий между: современными требованиями к уровню сформированности практико-ориентированных знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств будущих специалистов, востребованных в условиях интеграции международного образовательного пространства, приобретаемых в ходе изучения иностранного языка, и недостаточной подготовленностью специалистов по предмету “Иностранный язык” для реализации деятельностного подхода; исследованиями различных аспектов профессиональной компетентности студентов и фактическим отсутствием должного внимания к проблеме развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов будущих педагогов, в том числе в области установления ее взаимосвязи с готовностью использовать информацию на иностранном языке в самообразовательных целях во время обучения в вузе и при выполнении профессиональных функций; необходимостью повышения уровня практического владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов, осваивающих педагогические специальности, в целях профессионального самообразования и неразработанностью соответствующих педагогических условий развития исследуемой компетентности в образовательном процессе вуза [1].

В связи с этим, необходима разработка педагогических основ преподавания дисциплины “Иностранный язык”, адекватных тенденциям развития

отечественного и международного социума, ориентированных на формирование готовности будущих специалистов использовать иностранный язык в самообразовательных целях в ходе обучения в вузе и в процессе выполнения профессиональных функций на рабочем месте. Отсюда наш интерес к исследованию развития иноязычной компетентности будущих педагогов.

Несмотря на то, что иноязычная компетентность достаточно давно является предметом психолого-педагогических, методических и лингвистических исследований (Кабардов М.К., Хуторской А.В., Дж. Равен, Зимняя И.А., Прошьянц Н.А., Галимзянова И.И., Курпешева А.И., Ильязова М.Д., Гизатуллина А.В.), ее изучение на современном этапе развития высшего педагогического образования приобретает все большую актуальность. Постановка проблемы качества улучшения профессиональной подготовки студентов, с учетом требований ФГОС 3 и ФГОС 3+ (проект) к педагогическому образованию, актуализирует выделение из собственно профессиональной компетентности иноязычной компетентности, а также необходимость рассмотрения ее сущности, структуры и содержания в аспекте новых требований современного высшего профессионального образования.

Анализ исследований показывает, что иноязычная компетентность рассматривается исследователями как сложное, многокомпонентное образование, при этом ученые акцентируют внимание на профессиональной направленности иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе языковой подготовки. Иноязычная компетентность определяется авторами по-разному: как “знания, умения и навыки”, как “способности”, как “интегративное личностно-профессиональное образование”. Структурно-содержательные модели иноязычной компетентности, несмотря на наличие общих структурных компонентов, также имеют различия, существует значительная вариативность выделяемого авторами компонентного состава иноязычной компетентности, что связано со сложностью, многоплановостью процесса иноязычного общения.

В связи с этим возникает необходимость определения авторской модели иноязычной компетентности студентов-будущих педагогов. В основе этой модели лежит положение о значимости ее профессиональной направленности, выделении в качестве ее компонентов отдельных субкомпетенций. Иноязычную компетентность мы понимаем как интегративное личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность студента к креативному решению практико-ориентированных и информационно-коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности и иноязычного профессионально ориентированного общения с носителями иностранного языка в условиях иноязычной среды. В качестве ее структурных компонентов мы выделяем субкомпетенции: лингвистическую (владение лексикой, грамматикой, фонетикой, орфографией); дискурсную (владение связанностью, логичностью организацией речи и письменных текстов); разговорную (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм при получении и передаче профессиональной информации); прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом); информационно-технологическую (умение осуществлять поиск иноязычной профессионально значимой информации из различных источников, продуктивно пользоваться иноязычными информационными интернет-ресурсами в процессе

профессиональной деятельности); стратегическую (способность использовать вербальные и невербальные профессионально коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения); социокультурную (знание социокультурного контекста, в котором используется язык, умение строить иноязычное профессиональное общение адекватно этим особенностям); личностно-креативную (способность повышать уровень владения иностранным языком, способность к саморазвитию в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности).

#### Литература

1. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Merzon E.E. Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. // International Education Studies; Vol. 8, No. 2; 2015; ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. doi:10.5539/ies.v8n2p176 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n2p176> (дата обращения 1.04.2015)

2. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

3. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата); URL: <http://kpfu.ru/do/normativnoe-obe-spechenie/obrazovatelnye-standarty/proekty-fgos-3> (дата обращения 12.03.2015)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.); URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения 15.03.2015)

#### А.И. Разживин

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### ОССИАНИЗМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА XVIII-XIX ВЕКОВ. МИФОЛОГИЯ, ПОЭТИКА, ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТЫ

Беспрецедентная популярность в конце XVIII-начале XIX вв. в Европе книги Дж. Макферсона «Песни Оссиана» вызвала широкий интерес в России. Оссиан в русском переводе стал известен в 1788 г. благодаря А.И. Дмитриеву [12]. В 1791 г. Н.М. Карамзин в «Московском журнале» (ч. II, кн. 2; ч. III, кн. 2) печатает переводы «Картона» и «Сельмских песен». В 1792 г. Е.И. Костров издает двухтомное собрание поэм Оссиана [9]. Восхищало безусловное своеобразие рассказов и описаний, фабула и колорит, сочувственный тон этой поэзии – грустный, меланхолический, под который приятно мечталось и в котором чувствовалось что-то близкое русской грусти. Феномен оссианизма в русской литературной культуре рубежа XVIII-XIX веков – один из важнейших «посредников» между литературной традицией XVIII



века и романтизмом первой трети XIX века. Важно отметить, что это – процесс общеевропейский. К примеру, польский славист Л. Суханек [15] предложил рассматривать своеобразие восприятия европейского (шотландского) оссианизма в русской и польской литературах как в системе.

Возрождение кельтского эпоса сыграло определенную роль в удовлетворении интереса к возврату примитива. В некоторой степени он был результатом движения назад к природе, культивируемого в учении Руссо. Именно с оссианизмом оказались связаны в русской словесности напрямую такие важнейшие изменения, как становление философии историзма [11] и одновременно – особой «философии этнографизма» (т.е. – философии народного духа и его роли в мировой истории), эволюция пейзажной поэтики, новое осмысление темы судьбы-рока, поиск новых средств художественно-философского выражения (среди многого – феномен так называемой «ритмизованной прозы» [7, с. 163-178]).

В Европе оссианизм возник в 1760-е годы и сразу же уверенно занял лидирующие позиции в набирающем силу предромантическом движении. В 1760 году в столице Шотландии Эдинбурге молодой учитель словесности Джеймс Макферсон выпустил на английском языке сборник под интригующим названием «Отрывки старинных стихотворений, собранные в горной Шотландии». Повествование (поданное как скрупулезно восстановленный исторический документ на основе реальных событий) шло здесь от лица легендарного шотландского барда Оссиана из древнего рода королей-героев. Сочетание тем доблести и творчества позже много способствовало и стремительному росту интереса к оссианической мифологии в России (в том числе, что показательно, одного из оригинальнейших русских интерпретаторов этой поэтики – Г.Р. Державина современники уже при жизни начали соотносить с героем и поэтом Оссианом, как несколько ранее он, Державин, уподобил шотландскому мифу великого своего друга – А.В. Суворова).

Постепенно из отдельных отрывков начали вырастать целые поэмы, широко двинулись в мировую литературу волны подражаний и стилизаций. Сам Макферсон, более чем вдохновленный успехом своего первого опыта, в 1765 году выпустил в свет уже двухтомник «Творения Оссиана».

На искусном сочетании вымысла и «документа» древних легенд выстроилось целая мифология оссианизма. События происходят в легендарном королевстве Морвен на западном побережье Шотландии. В России особенно заинтересовались «мифологической географией» оссиановского эпоса: дело в том, что по одной из версий владения древних кельтов простирались на востоке до реки Оби. Далее многих своих современников в своем «отклике» на мировой оссианизм пошел, пожалуй, Василий Капнист, создавший свой оригинальный миф о народе гиперборейян. Установление самоценности оссиановского эстетического идеала означало обретение всеми северными народами собственной истории, национальной культуры, чем могли гордиться с тем же основанием, что и народы античного юга. Причем история северных народов мыслилась общей, достаточно вспомнить дискуссию о варягах, споры вокруг Нестора и «Слова о полку Игореве». «Древний север мыслился духовным и этнографическим единством, в которое, кроме Руси, включались Финляндия, Скандинавия, Ирландия и Шотландия, а иногда и большее число стран и народов» [17, с. 110-111]. В.В. Капнист в докладе «Краткое изыскание о гиперборейянах. О коренном российском стихосложении» (1815 г.) утверждал, что в незапамятные времена существовала самая древняя в мире

«гиперборейская» культура, так что «не токмо Греция, но и все южные пределы земли северным сиянием озарялись» [2, с. 174]. Таким образом, оссиановская стилевая манера казалась не инородной, а, наоборот, близкой и даже родственной русской культуре.

Главными действующими лицами оссиановского мира выступали короли, герои – и их верные, нежные и мужественные одновременно, подруги. На фоне доминирующих идеологических тем пиров, войны и охоты был представлен также яркий психологический кодекс Любви и Чести, согласно которому высшее благо – верность Отечеству и Любви. Поэтика «грозного мужества», действительно, органично близкая многим древним эпосам, свободно сочеталась в оссианизме с новыми литературно-психологическими веяниями. Так, самые свирепые и жестокие воины нередко таили чувствительные и нежные души, их возлюбленные так же могли бесстрашно сражаться рядом с ними в бою – и умереть от тоски по избранникам в разлуке. Общий лиризм и элегизм тона многое дал расцвету в русской словесности такого интересного жанрового явления, как героида; героиды «на русский сюжет» новое дыхание обрели в героический 1812 год. Лиризм и высокий субъективизм «творений Оссиана» значительно отличал их от объективности древнегреческого эпоса («Илиада», «Одиссея»), автор-бард нередко выступал на авансцену, сочувствуя героям, размышляя о своей судьбе. Показательна такая сентенция «из Оссиана», очень любимившаяся сентименталистам России: «Будь ... в дни мира кроток, как солнце вечернее!...». Стремление раскрыть внутренний мир человека в роковые и знаковые минуты жизни многое дало и расцвету «меланхолической школы»: как в мировой, так и в русской словесности.

Русский предромантизм проходил под знаком оссианизма, который проник и в прозу (Карамзин, Батюшков, Муравьев, Арцибашев), и в лирическую поэзию (Державин, Муравьев, Востоков, Гнедич, Жуковский, молодой Пушкин), и в драматургию (Озеров, Шаховской).

Наиболее важными постулатами оссианизма для мировой литературной культуры (в том числе и русской) оказались следующие:

- поэтизация естественности человека, природные мужественность и чувствительность древних героев и героинь воспринимались как самый верный урок людям Нового времени: избегать развращающего тленного влияния цивилизации;

- сочетание и синтез начал лиризма, психологизма и субъективизма в словесности, общее значительное усиление роли лирики как особого мировоззрения;

- формирование системы новых эстетических представлений, среди которых лидируют философия меланхолии и культ особого возвышенного чувства «радости скорби»; в связи с последним – и новые представления о смерти как о пути в нетленное мифологическое Прошлое (к примеру, в начале XIX века Николай Гнедич в оригинальной героиде «Последняя песнь Оссиана» так представил свое видение «проблемы смерти» устами избранного им лирического героя: «...Вижу, вижу я то облако, / В коем тень моя сокроется / ... / В сень отцов моих воздушную / ... / Тени их взыграют радостью / В светлых облачных обителях; / ... / Сонмом склонятся на облаки, / На края их разноцветные...»);

- поэтизация близкого и предромантизму и наступающему романтизму

северного пейзажа (на русской почве один из первых оригинальных пейзажей воссоздал в «оссиановском духе» Гавриил Державин – в «суворовской» оде «На переход Альпийских гор» (1799): «Но что, не дух ли Оссиана, / Певца туманов и морей, / Мне кажет под луной Морана, / Как шел он на царя царей?..»).

- оригинальность и самобытность как необходимые атрибуты национального искусства («Каждая имеет нация / Свой климат, - у всех обычай свой; / Так имеет каждый человек / Свойство, голос и черты лица / Особливые, несходные» (М.М. Херасков).

В России оссиановский эпос стал известен уже в 1774 году – через перевод известного романа И.-В. Гете «Страдания молодого Вертера», где произведения шотландского барда-героя были далеко не последними в списке прочитанного меланхолическим страдающим немецким юношей на его сложном и мучительном пути к самоубийству. Три года спустя, в 1777 году, в Россию приходит уже перевод оригинала – на французском языке. Сентименталисты (Николай Карамзин, Николай Смирнов (Даурец Номохон)<sup>1</sup> и другие) почти сразу же почувствовали в Оссиане «собрата по духу», полного меланхолии и мечтаний об уединенном одиноком существовании. Михаил Муравьев в 1790-е годы предлагает уже иное, предромантическое, видение феномена оссианизма: для него творчество Оссиана – «гнездо Духа Бурь», средоточие энергии пересоздающего мир гения («Сила Гения», 1797). В 1804 году в оригинальном поэтическом творчестве поэта появится оссианический «Романс, с каледонского языка переложенный». Здесь и «лес священный» и «конь крылатый», оплакивающие падшего героя, и несчастная невеста погибшего: «Ах, несчастная Мальвина, / Здесь в полночные часы / Ищешь друга... / ... / Слезы - вот твоя отрада...». Стараются автор сблизиться и с читателями – не случайно в финале доверительное признание: «Он окончил дней течение – / Нас волнует жизни ток...».

В русле традиций «меланхолической школы» обратился к субъективно-лирической интерпретации мифологии оссианизма Николай Карамзин («Письма русского путешественника»), Михаил Муравьев («Романс, с каледонского языка переложенный»), Василий Капнист (поэма «Картон»), несколько позже – Василий Жуковский (реликты именно этой традиции ощутимы и в его знаменитых балладах).

Первым автором в России, вышедшим к целостному восприятию и интерпретации оссианического эпоса, стал Ермил Костров. Сделав изначально перевод с французского переложения, писатель задался трудной целью – вернуть торжественную эпичность шотландского оригинала, для чего, тщательно борясь с привносным налетом «легкой галантности», обратился к сокровищнице церковнославянского языка (заметим, что у истоков новой романтической эпохи в том же русле двигался и адмирал Александр Шишков в своем «Рассуждении о старом и новом слоге...»). Книга, вневесозданная Костровым и посвященная им графу А.В. Суворову [8], носила строгое «историко-биографическое» имя – «Оссиан, сын Фингалов, бард третьего века» (1792) и имела в русской литературной культуре огромную популярность; в 1818 году, уже посмертно для Кострова, она была переиздана обширным тиражом, служила настольной книгой Пушкину во время его экспериментов с оссианической традицией.

---

<sup>1</sup> Николай Смирнов – один из интересных представителей «карамзинского» периода в развитии русского сентиментализма, крепостной интеллигент, отданный в солдаты. Подробнее о феномене творчества и судьбы этого автора см.: [8].

В начале XIX века оссианизм в русской культуре, сохраняя лидирующие позиции, обращается и в один из «знаков» востребованной литературной моды. Наряду триумфальным успехом оссианической символики в пьесах Вл.А. Озерова («Фингал») Николай Гнедич и поэты-декабристы отдали предпочтение героико-эпической составляющей оссианизма. Показателен также в творчестве А.С. Пушкина юношеский «оссиановский» цикл 1814 года («Кольна», «Эвлега», «Остар»). К переложениям поэм Оссиана обратился и старший современник Пушкина Павел Катенин («Песни в Сельме»).

В русском Серебряном веке оссианическая поэтика пережила неожиданное новое рождение: в творчестве О.Э. Мандельштама, А.А. Ахматовой, многое дав новому расцвету балладного мировидения («Сероглазый король» Ахматовой был перевоплощен и на языке музыки – А.Н. Вертинским).

Известный французский исследователь Поль ван Тигем ещё в своих работах первых десятилетий XX века [16] уверенно определял оссианизм как один из важнейших «энергетических центров» всего предромантического движения.

Основные концепты мирового оссианизма таковы:

1) Меланхолия: одновременно и как «возврат» рефлектирующего человека к самому себе – и как размышления о трагических сторонах судьбы человечества вообще, равно и как о путях внутреннего преодоления этих тягот. Особое «меланхолическое чувство» при этом полностью гармонирует с любовью к дикой северной природе, создающей некий «рефрен» разочарованию и страданию.

2) Ночь: она помогает найти вдохновение и в самой меланхолии, в мольбах к ночному божеству Луны, в мелодиях (арфа – самый любимый музыкальный спутник героев).

3) Вера и феномен Религии в целом (здесь, к примеру, в равной степени оказываются для писателей оссианизма значимы традиции античного (гомеровского) эпоса, метафорика библейского стиля в предложениях псалмов, но более варяго-русское языческое богопочитание).

4) Ужасное как особая поэтика и своеобразное мировоззрение: воспеваемые «священные кельтские леса» таили в себе как раз такого подобия «высокий ужас», создавая ощущение постоянного присутствия грозного и судящего Божества.

5) Скорбь и Смерть (о решающем сюжетном аспекте этой проблемы мы уже говорили выше, здесь же еще заметим только, что далеко не случайно в литературной ситуации предромантизма Оссиан «сочетался» с «певцом могил» Юнгом. «Печали смерти» органична и «тишина ночи».

6) Гений, одним из символических высших воплощений которого выступает воспеваемый суровый северный край, а его образ, в свою очередь, «...создаёт «отправную модель» для всей новой поэзии, «смутной», «неправильной», личностной и мечтательной...» [16, с. 272-273].

7) Бард (певец наряду с Бояном) – свидетель подвигов и великолепия шотландских королей равно и русских князей, воспевавший оных на их пиршествах и при других торжественных случаях в лиро-эпических песнях. Он всегда рядом с воинами и князьями, его возвышенная душа и чувствительное сердце помогают оценить происходящее, предвидеть исход событий. Воспевая языческих богов, коим поклонялись северные народы, он сам ими обожествлялся, как обожествлялось и его слово, звучащее в веках, умрет герой, разрушится его памятник, но песнопение барда будет звучать вечно.

8) Старец (отшельник), многоопытный и знающий человек, вдохновляющий соплеменников на борьбу с врагами, обладающий даром предвидения, который позволяет ему вмешиваться в судьбу героев и выполнять функцию справедливых деяний в борьбе добра и зла. В иных произведениях седой поэт-бард уступает место другому северному герою - Финну.

9) Звезды (ночные светила – шире): «В песнях Оссиана «звёздная поэзия» со всеми обращениями к солнцу, к луне, к вечерней звезде и многочисленными сравнениями со звёздами ... особенно поражает воображение и часто повторяется ... Возникает и своеобразный трагический мотив «смерти звёзд» ... , что в целом «втекает» в поэтику «мечтательной меланхолии»» [16, с. 246].

10) Облака, на которых обитают тени умерших, свидетелей деяний героев и врагов. Картина предромантического двоемирия типологически близка античному миру. Нет временной романтической антиномии «здесь-там», мир скорее двухмерен, существует параллельно, одномоментно.

В оссианической традиции типология пейзажа достаточно разветвлённа. От сентиментализма оссианизм наследует так называемый «меланхолический» пейзаж, приметами которого выступают: особый час дня (вечер или ночь); непроницаемость для взора и слуха (туман и тишина); лунный свет, причудливый и таинственный. Оссианизм дает свою вариацию «меланхолического» пейзажа. Прежде всего, его отличают образы суровой северной природы, в первую очередь такие характерные и легко узнаваемые, как мох и скалы. Полускрытые за облаками угрюмые горы и холмы, покрытые дубравами и хвойными лесами, эхо и ветер, туман, поднимающийся с болот и озер, хмурое и строгое небо... – вот главные образы и краски. Кроме того, оссианический пейзаж отличается ни с чем не сравнимый колорит, особое настроение. Не случайны: мрачный колорит оссиановской поэзии, её общая скорбно-меланхолическая тональность, ощущение тревоги [3, с. 93]. Очень значима в «меланхолическом» пейзаже становится и поэтика света. Одну из главных ролей в ночном «меланхолическом» пейзаже играет символический образ Луны. Нередко поэтому подобный тип пейзажа «внутри» системы оссианизма определяется еще и как «меланхолический лунный».

Если же героев постигают несчастья, то этим несчастьям вторит бурная природа. Бурный пейзаж получает распространение в русской литературе именно благодаря «Поэмам Оссиана», открывшим для поэзии мрачный и мятежный дух северной природы. Этот тип пейзажа обладает следующими устойчивыми признаками: 1) самый устойчивый – звуковой: шум, рёв, грохот, свист, гром, вой; 2) чёрная мгла, сумрак; 3) ветер – бушующий, порывистый, сметающий всё на своём пути; 4) волны, пучины – кипящие, ревущие; 5) дремучий лес или груды скал; при этом волны бьются о скалы, ветер ломает деревья; 6) трепет, дрожь мироздания, шаткость, крушение всех опор [3, с. 18]. Позже, в русском романтизме, на базе бурного оссиановского пейзажа возникнет интересная его психологическая модификация – «пейзаж бунтующей души» (к примеру, в творчестве П.А. Катенина, некогда образно определившего и смысл всей своей судьбы как «пути беды»).

Европейский оссианизм в русской литературе соответствовал эстетическим исканиям русских поэтов и писателей рубежа XVIII - XIX веков. Отмеченный поисками народности, историзма, национальной самобытности, он оказался у истоков новых эстетических открытий, которые повлияют в дальнейшем на

своеобразие русского романтизма.

### Литература

1. Иезуитова Р. Поэзия русского оссианизма // Русская литература. – 1965. – № 3.
2. Капнист В.В. Собрание сочинений: в 2-х т., т. II. – М. – Л., 1960.
3. Левин Ю.Д. Оссиан в русской литературе. – Л., 1980.
4. Левин Ю.Д. Поэма Оссиана «Картон» в переложении В.В. Капниста // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1980. – Т.39. – № 5.
5. Луков В.А. Русский оссианизм: трагедия В.А. Озерова «Фингал» // Проблемы изучения русской литературы XVIII века. – Вып.13. – Самара, 2007.
6. Маслов В.И. Оссианизм Карамзина. – Прилуки, 1928.
7. Орлицкий Ю.Б. Русский Оссиан в костюмах разных веков: ритмические особенности переводов книги Дж. Макферсона // Проблемы изучения русской литературы XVIII века. – СПб–Самара, 2003.
8. Орлов П.А. Русский сентиментализм. – М., 1977.
9. Оссиан, сын Фингалов, бард третьего века: Галльские иначе Эрские или Ирландские стихотворения, переведенные с французского Е. Костровым. Ч. I, II. – М., 1792).
10. Пашкуров А.Н. Категория возвышенного в поэзии русского сентиментализма и предромантизма: эволюция и типология. – Казань, 2004.
11. Петров А.В. Становление художественного историзма в русской литературе XVIII века. – Магнитогорск, 2006.
12. Поэмы древних бардов. Перевод А.<И>Д.<митриева>. – СПб, 1788.
13. Проблемы историзма русской литературы конца XVIII – начала XIX веков. – Л., 1981.
14. Разживин А.И. Оссианический стиль в русской предромантической поэме // Филологический вестник. Литературоведение. Елабуга, 2005.
15. Suchanek L. Preromantism w Rossji i w Polsce. – Warchawa, 1983.
16. Tieghem van P. Le preromantisme. Etudes d'histoire litteraire Europeene. – Paris, 1924.
17. Шарыпкин Д.М. Скандинавская тема в русской романтической литературе // Ранние романтические веяния. Из истории международных связей русской литературы. – Л., 1972.
18. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник Вселенной...». – М., 1990.

### Ж.И. Романова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

## РАССКАЗ УВЕ ЙОНСОНА «ПАСХАЛЬНАЯ ВОДА» В КОНТЕКСТЕ ТЕТРАЛОГИИ «ДНИ ГОДА»

Рассказ Уве Йонсона (1934-1984) «Пасхальная вода» (перевод Романовой Ж.И.) («Osterwasser») был опубликован в 1964 году в томе «Карш, и другая проза» («Karsch, und andere Prosa»), в который включены ещё четыре рассказа. Данное собрание разрушило стереотип о том, что Уве Йонсон не может или не желает писать рассказы, особенно короткие рассказы. Р. Баумгарт (R. Baumgart) отмечает,

что на первый взгляд его рассказы могут показаться частями или послесловиями к вышедшим в свет в 1959 и 1961 годах романам «Догадки насчёт Якоба» («Mutmaßungen über Jakob») и «Третья книга об Ахиме» («Das dritte Buch über Achim»). В качестве главных героев в рассказах выступают уже известные читателю фигуры – тринадцатилетняя Гезине, подруга Якоба в Йерихове (Jerichow), далее она взрослая в Западной Германии, сам Якоб, Кресспаль, а также Карш – автор третьей книги об Ахиме [2]. Следует отметить, что в хронологическом аспекте данные рассказы не являются логическим продолжением уже существующих романов, напротив, они освещают некую предысторию.

Н. Мекленбург (N. Mecklenburg) особое внимание уделяет рассказу «Пасхальная вода», поскольку, по его мнению, эта история обладает наивысшей поэтической интенсивностью и может рассматриваться в качестве образца короткого рассказа [3, S. 99]. Рассказ повествует о тринадцатилетней Гезине Кресспаль, которая накануне Пасхи весной 1946 года решает совершить обряд: перед восходом солнца набрать из источника воды, не произнеся ни единого слова, иначе пасхальная вода утратит свои целительные свойства. Однако путь Гезине оказался очень опасным, сначала она наткнулась на расположившийся в лесу лагерь русских солдат, который ей удаётся обойти, затем на неё нападает сбежавший из плена солдат Вермахта. Несмотря на то, что он был обессилен, попытки девушки бороться были безуспешны. Внезапно к ней на помощь пришёл Якоб, который со своей матерью после побега из Померании жил в доме семьи Кресспаль. Он догадался о том, что Гезине пойдёт за водой и решил незаметно проводить её. Якоб был на шесть лет старше Гезине, он понимал, как важна была для девушки пасхальная вода, поэтому, не проронив ни слова, он привёл Гезине к Балтийскому морю, где она умылась холодной пасхальной водой.

Следует обратить внимание на нетипичную для Уве Йонсона чётко структурированную композицию рассказа, в которой можно выделить введение, основную часть и заключение. В заданной автором композиционной рамке наблюдается смена временной перспективы, которая переносит читателя как в прошлое, так и в будущее. Например, в начале рассказа описаны события прошедшего дня – разговор Гезине с Якобом, в процессе которого Уве Йонсон ближе знакомит читателя с данным героем. В конце произведения события проецируются в плоскости будущего [1, S. 26]. По мнению Т. Шмидта (Th. Schmidt), для персонажей в рассказе преобладает перспектива настоящего, а не прошлого, что, однако, не мешает автору полностью изменить картину повествования в предпоследнем абзаце [5, S. 37]: «In der Woche nach Ostern wurde in die sowjetische Kommandantur gegenüber Cresspahls Haus ein deutscher Soldat gefahren, den die Russen westlich vom Gräfinenwald aufgegriffen hatten» [3, S. 16-17].

«Спустя неделю после Пасхи в советскую комендатуру, расположенную напротив дома Кресспаль, привезли немецкого солдата, которого русские схватили западнее Графиненвальда» (перевод здесь и далее Романовой Ж.И.).

Графиненвальд – лесистая местность, находящаяся во владении семьи Бобцин. В романе «Дни года» («Jahrestage») Графиненвальд нередко упоминается в связи с ужасными событиями военных и послевоенных лет. Например, осенью 1942 года там повесились два мужчины, в 1945 году одиннадцать советских солдат надругались над Амалией Кройтц, которая позднее покончила жизнь самоубийством [4].

Как и в других йонсонских произведениях, в рассказе «Пасхальная вода» прослеживается слияние личного и исторического, которое заключается в различных взглядах на реальность. Гезине смотрит на мир ещё детскими глазами, воспринимает свою лесную прогулку сказочным приключением. Однако протагонист показывает и другую сторону действительности, в рассказе ярко прослеживается контраст: на фоне маленького провинциального городка, окружённого прекрасной природой, на фоне дома Кресспаль, в котором уютная кухня, читатель видит все сложности послевоенного времени – голод, беженцы в доме, самоубийство, детоубийство.

«Das fahle Licht schien immer stärker, nahm den Wiesen, den Weiden, den fernen Wäldern, dem Himmel, ihren Füßen im Gras, allem die Farbe» [3, S. 11].

«Блѣклый свет становился всё сильнее и придавал цвет лугам, пастбищам, далѣким лесам, небу, её ногам в траве».

«Vor den Türen mußte man heutzutage angeklopft werden, weil hinter ihnen die Flüchtlinge kochten, wuschen, halbnackt waren, schliefen .....» [3, S. 8].

«Сегодня перед дверьми нужно было стучать, поскольку за ними варили, мыли, были полураздетыми, спали беженцы ....».

В то же время, Н. Дюршайдт (N. Dürscheidt) полагает, что при представлении исторического фона событий возможно проследить некоторые несоответствия, например, не ясно, какой мотив преследовал обессиленный немецкий солдат на территории, занятой русскими войсками, когда пытался надругаться над девушкой, и, как могла учительница бежать в 1946 году из Западной Пруссии в местность, где располагалась Советская армия [1, S. 27-28]. Таким образом, можно сделать вывод, что исторические события в данном рассказе не играют доминирующей роли, о чём свидетельствует также и название рассказа.

Отличительной чертой рассказа «Пасхальная вода» является его связь не только с уже изданными ранее романами, но и с центральным произведением Уве Йонсона – с тетралогией «Дни года», главной героиней которой стала Гезине Кресспаль. Несмотря на то, что в романе «Дни года» описывается 1967-1968 год, в произведении представлена вся история семьи Папенброк, которая жила в мекленбургском городке Йерихов. Таким образом, рассказ «Пасхальная вода» можно рассматривать в контексте тетралогии. С одной стороны, рассказ представляет эпизод из детства Гезине, с другой стороны, в нём можно найти ответ на вопрос К. Фикерта (K. Fickert): «Когда Гезине и Якоб полюбили друг друга?» (When did Gesine and Jakob fall in love?) [1, S. 30], поскольку изначально отношения главных героев предстают как отношения сестры и старшего брата, который заботится, рядом с которым Гезине чувствует себя в безопасности. После спасения в лесу они бежали, взявшись за руки к морю, а в конце рассказа Якоб сказал ей, что она красивая. В быстром биении её сердца растворяется оставшийся страх и радость от присутствия Якоба. Как полагает Т. Шмидт, интерпретация последнего эпизода должна завершиться на данном моменте. Автор, меняя перспективу повествования, демонстрирует значение данного послевоенного события для отношений Гезине и Якоба [5, S. 37].

Н. Дюршайдт отмечает, что рассказ «Пасхальная вода» по своей структуре схож со многими историями, представленными в романе «Дни года», однако автор отказался от включения его в произведение. В романе присутствует разговор Гезине и её дочери Мари, в котором упоминается ситуация с пасхальной водой.



Читатель понимает, что Гезине рассказывала дочери о данном эпизоде своей жизни, но он в романе остаётся в тени. Следует отметить, что в содержании рассказа и романа присутствуют некоторые несоответствия, которые автор, как нам кажется, намеренно сглаживает. По хронологии романа «Дни года» отец Гезине в 1946 году был в лагере в советском плену и никак не мог находиться весной 1946 года в Йерихове, а в рассказе его присутствие очевидно [1, S. 31-32]:

«Sie lag schon im Bett, als Cressphal durch die Tür sagte, wach, mürrisch: Zieh dir ja Hosen an, du» [3, S. 16].

«Она уже лежала в кровати, когда Кресспаль бодро и угрюмо сказал через дверь: «Надень-ка брюки»».

В романе Уве Йонсон пытается исправить эту ситуацию:

- «Neulich hast du mir vom Osterwasser erzählt. Du hast seine Stimme gehört. Er war nicht da, Gesine».

- «Er hat mir verboten, in einem Kleid aus dem Haus zu gehen. Wenn ich aber schön werden wollte vom Osterwasser, mußte ich dahin gleich mit meinem besten Kleid, dem grünsamtenen. Als ich zurück war, hörte ich sein Verbot nocheinmal. Er war nicht da und er sprach wie durch die Tür» [1, S. 31-32].

- «Недавно ты рассказывала мне о пасхальной воде. Ты слышала его голос. Его не было, Гезине».

- «Он запретил мне выходить из дома в платье. Но, если я благодаря пасхальной воде хотела стать красивой, то я должна была идти туда в своём самом лучшем платье, из зеленого бархата. Когда я вернулась, я ещё раз услышала его запрет. Его не было, но он говорил как будто через дверь».

В итоге, можно сделать вывод, что рассказ Уве Йонсона «Пасхальная вода» вписывается в контекст тетралогии «Дни года», в то же время, его можно рассматривать как предисловие к роману, в котором освещается начало отношений между главной героиней и Якобом. Интертекст Уве Йонсона, который объединяет разные по жанру произведения, создает правдивую картину послевоенной немецкой действительности. На фоне исторических событий «история» взаимоотношений людей не менее важна, поскольку ниточка, соединяющая прошлое с будущим, дает читателю надежду, сохраняет веру в вечные ценности.

### Литература

1. Dürscheidt N. Uwe Johnsons Kurzgeschichte „Osterwasser“ // Internationales Uwe-Johnson Forum. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: PETER LAND, 1993. B. 3. S. 25-34.

2. Das einfache, schwierige Leben. Reinhard Baumgart über Uwe Johnson: „Karsch, und andere Prosa“. [Электронный ресурс] // Der Spiegel. № 13. 25.03.1964. URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46173335.html> (дата обращения: 24.09.2015).

3. Johnson U. Karsch und andere Prosa. Berlin: Suhrkamp, 1990. 112 S.

4. Literaturlexikon. Kleines Adreßbuch für Jerichow und New York. [Электронный ресурс] URL: <http://literaturlexikon.uni-saarland.de/?id=2152> (дата обращения: 7.09.2015)

5. Schmidt T. Jenseits der Jahrestage Zur Vorgeschichte des kalendarischen Erinnerens in Uwe Johnsons Werk // Johnson-Jahrbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000. B. 7. S. 35-57.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Цель обучения татарскому языку в вузе – повышение коммуникативной компетенции в контексте выбранной специальности. Дисциплина «Татарский язык в профессиональной коммуникации» направлена на формирование иноязычной межкультурной профессионально ориентированной компетенции, реализуемой в процессе овладения студентами соответствующих знаний, навыков и коммуникативных умений. Овладение такими навыками дает возможность студенту накопить набор знаний, навыков и умений необходимый для будущей профессии. Терминологическая лексика необходима студентам, прежде всего, при чтении текстов по специальности с целью приобретения ими профессиональной информации для ведения профессионально-ориентированной беседы или дискуссии на татарском языке. Поэтому преподавателю татарского языка необходимо знать, какие основные правила терминологической лексики существуют, как семантизировать их значение в текстах по специальности, с помощью каких упражнений активизировать их дальнейшее закрепление в устной и письменной речи. При обучении профессиональной терминологии необходимо помнить о том, что овладение терминами происходит в три этапа: ознакомительный, формирование лексических навыков и совершенствование лексических навыков.

На первом этапе происходит ознакомление студентов с профессиональной терминологией, с ее звуковыми и графическими особенностями. Например, студентам, обучающимся по специальности «Музыкальное образование», предлагаются такие музыкальные термины, как *быргы* - труба (горн), *гөсла* – гусли, *дөмбри* – бубин, *кәрнэй* - труба больших размеров, *табыл*, *күс* – барабан, *күп көпшәле* флейта - флейта пана, *кыңгырау* – ботало, *мөгез* – рог, *нагарә* (накарә) – даф, *чаң* – колокол, *чаң* – угловая арфа, *шөлдер* – бубенчик [4, с. 12, 74, 86, 165]. Студенты знакомятся с произношением данных терминов, запоминают орфографию данных лексических единиц.

На втором этапе обучения терминологической лексике упражнения направлены на семантику. Студенты должны уметь давать правильное определение музыкальным терминам, объяснить по-татарски разницу между терминами. Работа с лингвистическими и энциклопедическими словарями – важнейший элемент учебной деятельности студентов на данном этапе. Умение находить информацию в словаре, проанализировать, запомнить, использовать ее в дальнейшем в различных сферах своей деятельности – важнейшая составляющая познавательного процесса. Большую значимость приобретают задания по составлению словарей профессиональных терминов. Такие задания заинтересовывает студентов, они соревнуются в количественном и качественном поиске профессиональной лексики. Составляя такие словари, уже на первом курсе студенты работают с научной и учебной литературой по выбранной ими специальности. Правильно организованная словарная работа – процесс

постоянной исследовательской деятельности студентов.

В качестве контрольной работы можно предложить следующие задания:

1. Правильно распределите определение музыкальных терминов: **Адажио** – хатын-кызларның һәм малайларның калын тавышы. **Каденция** – акрын, салмак типтагы музыкаль эсәр яки аның бер кисәге. **Альт** – музыкаль эсәрнең азагында аңа бербөтенлелек, тәмамланганлык бирә торган соңгы гармоник әйләнмә [1, с. 17].

2. Найдите правильное определение музыкальных терминов: **Каденция** – а) күбесенчә хор белән җырлана торган тантаналы җыр; б) музыкаль эсәрнең азагында аңа бербөтенлелек, тәмамланганлык бирә торган соңгы гармоник әйләнмә; в) төп тонга яңа төсмер бирә торган өстәмә тон [1, с. 54].

3. Найдите правильное расположение переводов определений музыкальных терминов:

Виртуозный сольный раздел в музыкальном произведении, обычно помещающийся ближе к завершению части	музыкаль эсәрнең азагында аңа бербөтенлелек, тәмамланганлык бирә торган соңгы гармоник әйләнмә	<b>каденция</b>
самый низкий по регистру женский голос	хатын-кызларда иң калын тавыш	<b>контральто</b>
заклучительная часть музыкального произведения	теләсә нинди музыкаль эсәрнең бүлеген тәмамлый торган өстәмә	<b>кода</b>

Заклучительный этап совершенствования лексических навыков характеризуется работой с профессионально-ориентированными текстами. Главной задачей преподавателя здесь является процесс постоянного совершенствования речевой деятельности студентов. Возможны разнообразные варианты заданий. Например:

1. Найдите из текста названия татарских народных музыкальных инструментов, расскажите или подготовьте презентацию о них на татарском языке;

2. Возьмите интервью у представителя выбранной вами профессии, запишите его и дайте комментарий;

3. Переведите следующие словосочетания на русский язык: үзешчән җырчылар, профессиональ җырчылар, төрки-татар дәүләте, хәрби йола бәйрәмнәре, сарай музыкасы традицияләре, классик мөселман музыка уен кораллары.

Содержание языковой подготовки студентов в рамках программы обучения в вузе, детерминированное спецификой их основной специальности, характеризуется высокой степенью профессионализации. Изучение языка наряду с овладением навыками говорения и умениями перевода ориентировано на формирование профессионально значимых коммуникативных компетенций.

Подводя итог, можно отметить, что современные выпускники ВУЗов должны обладать многоязыковой подготовкой, позволяющей получить профессиональную информацию и быть способными работать в условиях двуязычия.

#### Литература

1. Краткий русско-татарский словарь для работников культуры /

Составитель Д.Б. Рамазанова. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1995. – 165 с.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80-000 слов и фразеол. выраж. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Русско-татарский словарь. Ок. 47000 слов / Э.М. Ахунзянов, Р.С. Газизов, Ф.А. Ганиев и др.; Под ред. Ф.А. Ганиева. – 4-е изд., испр. М.: ИНСАН, 1997. – 720 с.

4. Татарско-русский словарь: Ок. 25000 слов / сост.: И.А. Абдуллин, Ф.А. Ганиев, М.Г. Мухамадиев, Р.А. Юналеева; под ред. Ф.А. Ганиева. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1988. – 462 с.

**Д.А. Салимова**

Елабужский институт Казанского федерального университета

**Ю.Ю. Данилова**

Елабужский институт Казанского федерального университета

## **«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ НЕМЦЕВ В МИГРАЦИИ»: ТЕМА КАК ПРОЕКТ И КАК ВЕКТОР НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Статья подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта 15-04-00011*

Проект № 15-04-00011 «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации», подготовленный группой преподавателей-исследователей Елабужского института ФГАОВО «Казанский федеральный университет», был поддержан ФГБУ «Российский гуманитарный научный фонд» в апреле 2015 года (см. сайт РГНФ [[www.rfh.ru/index.php/en/grant/projects](http://www.rfh.ru/index.php/en/grant/projects)]). Проект явился закономерным результатом совместной плодотворной работы преподавателей нашего института с европейскими коллегами (членами Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации, прежде всего – с Е.Л. Кудрявцевой) в сфере межкультурных коммуникаций и межэтнического пространства. Большую роль сыграли также наши непосредственные контакты с россиянами, живущими ныне в Германии. Чем же привлекла участников исследовательской группы эта тема?

1. В современном мире вопросы миграции и интеграции народов, культур и языков являются одной из самых актуальных и животрепещущих проблем, связанных с почти не контролируемым усилением миграции разных этносов, что подчас приводит к нежелательным последствиям в различных государствах. События в Европе последних месяцев – яркое тому доказательство.

2. Этнические немцы представляют значительный процент современного населения России (по данным переписи 2002-го года, их около 600000, а по данным 2010-го – около 300000, что отражает в целом историю развития Российского государства и наводит на серьезные размышления). Исследований же, посвященных культуре и языку немцев, издавна проживающих в России или же попавших в РФ совсем недавно, недостаточно. Вопрос о лингвоэтнокультурной самопрезентации российских немцев остается малоисследованным, в то время как традиционная культура и историко-культурное наследие российских немцев

нашего региона в прошлом и настоящем заслуживает детального научного внимания.

3. Для нас важным представляется исследование не только языковых особенностей и культурологических предпочтений российских немцев, но и «языкового паспорта» россиян, в несколько поколений проживающих в Германии. Например, было бы весьма интересно и поучительно ответить на вопрос: насколько сохраняют немцы свои этнические корни, речевые навыки во 2-м и 3-м поколениях в России и насколько русские, живя в Германии, остаются верными русским традициям и языковым предпочтениям. Где, одним словом, в России или в Германии быстрее происходит языковая адаптация и размывание понятий «родной», «основной» и «неродной», «второй язык»? Каковы причины этого феномена?

4. Новизна темы заключается в междисциплинарности, прикладном рационалистическом характере не только темы, но и состава участников проекта. Задействованы в проекте языковеды Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова и Ю.Ю. Данилова и И.В. Крапоткина, историк, занимающийся проблемами историографии нашего края; зарубежный консультант проекта Е.Л. Кудрявцева, ведут исследования в разных ракурсах, но сфокусированных и проецированных на одной плоскости – культура и язык одного этноса, оказавшегося в иноязычном и инокультурном пространстве.

Результаты исследования должны дать ответы на ряд концептуальных вопросов. Следует ли расценивать русских/российских немцев как принадлежащих двум культурам, не принадлежащих ни одной культуре (находящихся «между культурными мирами») или принадлежащих совершенно новому дуальному (интер) культурному миру, возникшему через присвоение и интерпретацию двух исходных? Можно ли рассматривать русских немцев как «самобытность», новое меньшинство с собственной историей и культурой; являются ли они эффективными связующими между культурами, ни одну из которых они не признают «собственной»? Насколько устойчивы традиции, приобретенные на «старой» и «новой» Родине? В какой части приобретенный там опыт переносится на «новое» место существования?

С этой целью разработана анкета «Нация в миграции», включающая свыше 400 вопросов, распределенных по разным информационным блокам: «Личные данные» (ФИО мигранта (если есть отчество – время появления, если нет – время исчезновения); год миграции (дата); направление миграции (из ... в...); пол; возраст (на момент миграции, на момент написания источника); семейное положение; примечания о владении и отношении к русскому/ немецкому языку и др.), а также «Форма обращения», «Одежда», «Традиции», «История семьи» и др. Это своего рода матрица, позволяющая добавлять «штрихи» к этнолингвокультурному портрету русского (российского) немца. На первом этапе предполагается (уже ведется) работа с письменными источниками. Ими послужили научная статья/ исследование/ сборник, публицистика, мемуары и дневниковые записи, письма, государственные и архивные документы и т.д. Работа ведется непосредственно и с самими респондентами (Казахстан, Сибирь, Приволжский регион РФ). В рамках проекта предполагается исследовать группу русских немцев, начиная с третьего и второго поколения. Поскольку взаимодействие культур в первую очередь отражается в языке, особое внимание будет уделено явлениям заимствований

в письменном языке (в историческом контексте исследование проводится с использованием переписки русских немцев второго и последующих поколений) и в устных формах: будут сравниваться между собой интервью с: русскими немцами, проживающими в настоящее время в Германии; русскими немцами, не выезжавшими из России и возвратившимися из Германии.

Однако стоит отметить, что в ходе реализации проекта мы столкнулись и с рядом трудностей. Как известно, точные данные о речи мигрантов второго и третьего поколений, особенно XIX века, можно получить только на основе письменных источников (дневники, письма, архивные данные, статьи и т.д.). Но роковой поворот в судьбе российских немцев, начавшийся в годы Первой мировой и принявший драматический облик в годы Второй мировой войны, привел к тому, что большинство российских немцев вынуждены были уничтожить все то, что их связывало с Германией. По нашим данным, большинство российских немцев были очень талантливыми людьми, редкими специалистами. Например, Адейкин Виталий Валерьевич (г. Красноярск); правнук (как он сам пишет в своей конкурсной работе) «чистокровного» немца, жившего в городе Мариентале, под Саратовом, Меркера Эдмунда Александровича. Прадед его работал директором школы, талантливый художник, рисовал и продавал картины. Анатолий Рыбалов (Фишер) (г. Чистополь) тоже правнук чистокровного немца, с сожалением пишет, что не знает немецкого языка и даже не может сказать, кто он по национальности. То, что сегодняшние этнические немцы – люди очень талантливые, еще раз подтверждает Герк Галина Альвисовна (г. Азнакаево) известный предприниматель, делающая известные во всем мире татарские национальные куклы. Она неплохо говорит по-немецки, прекрасно владеет русским, свободно общается на татарском языке. Как пишет газета «Национальный акцент» (2015 год, 36(218): «Всего 20 процентов российских немцев сегодня считают немецкий язык родным». Конечно, есть и другие истории. Пишет нам один из наших респондентов Борис Лейнвебер (Санкт-Петербург): «У деда было 3 братьев и одна сестра. Все они считали родным языком немецкий, хотя их немецкий сильно отличался от Hochdeutsch. Моя бабушка была русской из раскулаченной семьи тамбовских крестьян. Они с дедом познакомились в Береговом. В 1962 году в Казахстане родился мой отец - Waldemar Konrad von Leinweber (или по паспорту Владимир Кондратьевич Лейнвебер). Несмотря на то, что он учил немецкий в школе и служил в Германии, считает русский основным языком: «Я не учил в школе немецкий, по причине отсутствия преподавателя. Сейчас самостоятельно восполняю этот пробел. Трудно сказать, какой язык я считаю родным. С одной стороны я родился и вырос в России, говорю и думаю по-русски, а с другой стороны, когда я был в Германии, то иногда думал по-немецки». Борис, режиссер-писатель, 29 августа этого года поставил документальный спектакль, посвященный жизни Поволжских немцев, «Лишенные крова».

Совершенно особой нам представляется история Кристины Фрезе (родом из Можги, тоже из семьи немцев, сосланных в Казахстан). Вот отрывок из ее письма: «Да, всегда что-то тянуло к немецкому, но и общественность свою роль сыграла, так как в школе в средних классах, когда проходили тему ВОВ, я была предметом наблюдения, называли «фашисткой», не все, пару ребят, ну и все думали, что я потомок тех военнопленных немцев с войны. А мои предки еще при Екатерине II с манифестом ее приехали обживать территории России». Так вот, эта девушка,

родители которой не знают родного языка и не говорят по-немецки, по зову сердца стала изучать немецкий язык, в совершенстве им овладела. Несколько раз приезжала в Германию. Сейчас она учится в Санкт-Петербурге. Мы бы назвали ее случай «возрожденным чрез поколения эхом», так как этническая ее принадлежность сыграла огромную роль в становлении ее личности и как специалиста. Нельзя не упомянуть в этом плане нашего замечательного преподавателя Светлану Конрадовну Вельш, педагогический стаж трудовой династии которой насчитывает 365 лет. Она – высококвалифицированный специалист с немецкими корнями, как и ее отец, первый декан факультета иностранных языков ЕГПИ Конрад Конрадович, выбрала свою профессию, будучи верной родному немецкому языку. Светлана Тазетдинова, Денис Кондрашин, наши выпускники, талантливые исследователи, тоже охотно согласились быть нашими респондентами.

По нашим данным, из 15 наших респондентов, потомков российских немцев, с которыми нам удалось наладить научные контакты, только у одного сохранилась статья о жизни его предков. О языке, этнокультурных предпочтениях более или менее полно мы судить пока можем только по отношению к внукам, правнукам российских немцев, т.е. нашим современникам. Предстоит кропотливая работа, требующая много сил и времени. Намечается нами еще один очень интересный вектор исследований (что в проекте еще заявлено не было): это освещение роли российских немцев в становлении науки нашего региона. Так, нами выявлено: в научной элите XIX века в Казани, особенно в Казанском императорском университете, неопределимо велика была роль именно ученых-немцев, вплоть до того, что первые лекции в университете читались на немецком языке, т.е. немцы того времени не только сумели сохранить свою идентичность, но и помочь другим народам в фиксации, научном описании, классификации характерных черт языка, менталитета, верований и традиций.

Следует особо подчеркнуть, что Казанский университет формировался под сильным влиянием традиций немецкой научной школы. И понятно почему – здесь собралось много немецких профессоров, прибывших из Европы и Прибалтики. В течение первых 20 лет все заведующие кафедрами, за исключением кафедры богословия, были немцы. Выборы первого ректора, деканов и членов училищного комитета состоялись в январе 1811 года. Ректором был избран австрийский ученый, профессор анатомии, физиологии и судебной медицины Иван Осипович Браун, деканами: физических и математических наук – профессор чистой математики Мартин Бартельс, врачебных и медицинских наук – профессор патологии, терапии и клиники Иоганн (Федор Христофорович) Эрдман, нравственных и политических наук – профессор умозрительной и практической философии Карл Фойгт [Казань: [history-kazan.ru/7256-1008](http://history-kazan.ru/7256-1008)]. Новые выборы состоялись только в 1814 году, а также вновь были избраны Иван Финке (отделение нравственных и политических наук) и Мартин Герман (отделение словесных наук) – выпускники Геттингенского университета, как и Карл Фукс.

Личность Карла Фукса (памятник ему стоит в красивом месте Казани и его именем названа одна из центральных улиц) в этом плане заслуживает отдельного научного интереса. К.Фукс, как известно, был деканом (1820-1824) и ректором (1824-1827) Казанского императорского университета.

Мы надеемся, наше исследование должно внести определенный вклад в

теорию би-и (мульти) полилингвизма, поскольку оно различными своими гранями вписывается в науку о человеке и его языке, конечной целью которой является способствовать навыкам межкультурного общения, пропаганде демократических ценностей, гражданских прав и свобод, борьбе с дискриминацией. Вопрос о возникновении новой культуры «русских немцев» как переходного или же константного – есть вопрос и социальный, и политический, и лингвистический одновременно, ибо две прямо противоположные тенденции – стремление к самоидентификации и к интеграции, к проникновению в духовно-ментальный мир другого народа – теснейшим образом взаимосвязаны.

### Литература

1. Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет: практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков / Сост. Е.Л. Кудрявцева; авт. Е.Л. Кудрявцева, А.А. Тимофеева, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова. – Schöneiche bei Berlin: Elena Plaksina Verlag, 2015. – 126 с.

2. Кудрявцева Е.Л., Зеленина Т.И., Утехина А.Н., Мифтахутдинова А.Н., Бубекова Л.Б., Салимова Д.А. Сетевое взаимодействие Международных Лабораторий с распределенным участием как форма поликультурного образования в России и за рубежом // Многоязычие в образовательном пространстве. Сер. «Языковое и межкультурное образование». – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2014. – С. 4-9.

3. Салимова Д.А. Методический аспект проблем, связанных с обучением билингвов / Curriculare und soziale Aspekte der Bildung und Erziehung bilingualer Kinder. Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. Band 6. Herausgegeben von Sergey Afonin und Elena Plaksina. – Berlin, 2015. – S.71-79.

4. Финансируемые проекты // ФГБУ «Российский научный гуманитарный фонд» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rfh.ru/index.php/en/grant/projects> (дата обращения: 25.08.2015).

## Г.А. Салихова

Әлмәт районы Яңа Кәшер санатор интернат-мәктәбе

### ТЕЛЛӘР БЕЛҮ- ЗУР БАЙЛЫК

Татарстан – күпмилләтле республика. Безнең күп милләтле ватаныбыздагы йөздән артык телдә сөйләшүче халыклар, төрле каршылыкларны жиңеп, икътисад, мәдәният өлкәсендә гаять зур үрләр яулыйлар һәм алдынгы жәмгыять төзиләр.

Телләр бер-берсенән аерылган хәлдә яши алмыйлар. Алар үзләренең ияләре кебек үк, барлыкка килгәннән бирле үзара даими бәйләнештә торалар һәм нәтижәдә бер-берсенә төрле формаларда тәәсир итәләр. Башка телләр белән бәйләнеш – һәрбер тел яки телләр семьясы үсеше өчен тарихи зарурлык ул!

Үзара тәәсир итешү процессында бәйләнештәге һәр тел дә күпмедер дәрәжәдә байый бара. Татар булмаган халыкларның аңлы рәвештә татар телен үزلәштерүгә омтылышлары милли республикалар территориясендә икетеллек (билингвизм), ягъни туган телдән дә, башка телдән дә файдалану күренешен



барлыкка китерде. Республикабызда иң таралганы татар-рус икетеллелеге.

Бүгенге көндә телләр өйрәнү ихтыяжы аеруча үсте. Интернет челтәре аша аралашу мөмкинлеге туу, кәрәзле телефоннар аша сөйләшү, чит илләргә барып белем алу мөмкинлеге үсү һ.б. моңа этәргеч булып тора. Шуңа күрә дә телләр өйрәнү актуаль мәсьәләләрдән санала. Хезмәтнең төп максаты– телләр өйрәнүнең аһәмиятен күрсәтү.

Соңгы 15 елда Татарстанда телләрне өйрәнүдә байтак уңай нәтижәгә ирешелде. Мәктәпләрдә һәм мәктәпкәчә балалар учреждениеләрендә телләр өйрәтүгә игътибар артты.

Бүгенге көндә, теге яки бу телдәге үзгәрешләр турында, ул телнең алга китүе, камилләшүе, үсеш перспективалары турында сөйләгәндә, икетеллелек күренешен исәпкә алмый мөмкин түгел. Ике телдән дә файдаланучылар (билингвлар) ул телләрне яхшы белеп, дәрәс кулланганда, нигездә, бер телнең икенче телгә уңай йогынтысы – бер-берсен үстерүе, баетуы, камилләштерүе турында сүз алып барырга туры килә.

Бүгенге көндә татар телен дәүләт теле буларак, бигрәк тә рус телле балаларга татар телен өйрәтү өчен зур эш алып барыла. Без ике телне дә яхшы белергә тиешбез.

Рус телен дә бик яратып өйрәнгән, белгән, ижатында киң файдаланган Тукай бер шигырендә түбәндәге юлларны язган:

Рус белән тормыш кичердек сайрашып,  
Тел, ләгать, гадәт вә әхлак алмашып.

Бүгенге көндә ике телне дә белү бик мөһим. Без кечкенә чактан ук рус теле белән рәттән татар телен дә бик теләп өйрәнәбез. Чөнки ул телләрнең икесен дә яхшы белү – безнең бурычыбыз.

Зур фән дөнъясына керергә омтылган кеше халыкара 14 телнең кимендә икесен бик яхшы белергә тиеш дип уйлыйм мин. Монда ирексездән К.Насыриның: “Берәү, башка телне өйрәнмәкче булса, башта үз теленең грамматикасын белсен”- дигән, сүzlәре искә төшә. Шунуң өчен без үз телебезне үзәккә куеп, шунуң нигезендә башка телләрне дә өйрәнергә тиешбез. Кеше ни хәтле күбрәк тел белсә, шул хәтле күбрәк белем алырлык сәләткә, әхлакка ирешә. Мондый күркәм сыйфатларга ия булу өчен туган телеңне һәм әдәбиятыңны максатчан өйрәнү кирәк. Әбу эшләр үз чиратында гаиләдән башланып балалар бакчасында, мәктәптә эзлекле рәвештә өйрәнеләп барырга тиеш. Һәм дә ки, татар теле һәм әдәбияты дәрәсләре боларның төп нигезен тәшкил итә. Чөнки без татар теле дәрәсләрендә төрле орфографик, фонетик, орфоэпик, пунктуацион һәм башка күнегүләрне гамәли үзләштерсәк, әдәбият дәрәсләрендә исә сәнгатьле итеп сөйләргә, үз фикерләребезне төгәл, аңлаешлы итеп житкерергә өйрәнәбез, бигрәктә, татар халык авыз ижатын өйрәнү дәрәсләрендә тел байлыгын арттырабыз. Чөнки, халык югары тел культурасына ия булуны элек- электән үк кешенең иң күркәм рухи- әхлакый сыйфатларының берсе итеп санаган. Башлангыч сыйныфлардан ук уку дәрәсләкләрендә халык авыз ижатының кайбер үрнәкләре бирелә. Югары сыйныфларда исә халык авыз ижатының һәр жанры аерым үзләштерелә. 5 нче сыйныфларда әкиятләр, мәкаль-әйтемнәр, табышмаклар, тизәйткечләр һәм шарадалар турында мәгълүматлар бирелә. Әкиятләрдә начарлык, явызлык гаепләнәп, гаделлек, дәрәсле якланса [3, б. 4-5], кыска, жыйнак, үткен мәгънәне белдергән мәкаль-әйтемнәрдә исә халыкның осталык- тапкырлыгы күрсәтелә.

Аларда тирән һәм үткен фикерне жыйнак итеп, образлы формада әйтеп бирү хас булганга, сөйләмне матур, тәэсирле итәләр дә инде. Мәкаль элек-электән халыкның акылы киңәшчесе, үгет-нәсыйхәт бирүчесе булып килгән. Тапкыр сүзләр, мәкаль-әйтемнәр безнең сүз хазинәсен даими баетып, тормышта үз сәнгати сыйфатларын тотрыклы рәвештә саклап киләләр. Моңа күп мисаллар китерергә булыр иде [1, б. 16-19]. Тизәйткечләр сүз һәм ижекларне ачык әйтергә, чиста, дәрәс итеп сөйләргә өйрәтсәләр, шарадалар сүзләрнең төзелешен, дәрәс язылышын аңларга ярдәм итәләр [1, б. 21-22]. 5нче сыйныфта халык авыз ижатының тагын бер жанры - акыл йөгереклеге, уй зирәклеге арттыруга, зиген сынашуга, хәтерне ныгытуга хезмәт итүче табышмаклар өйрәнелә. Аны әйтүче дә жавабын табучы да үзен зирәк итеп күрсәтәсе килә [1, б. 19-20]. 6 нчы сыйныфта “жәүһәр вә якутлардан кыйммәтле”, халык күңеленең “нич тә тутыкмас вә күгәрмәс, саф вә раушан көзгесе” булган жырлар өйрәнелә [3, б. 4-8]. 8нче сыйныфта халык күңеленән моң, хәсрәт булып бәрәп чыккан бәетләр өйрәнелә [4, б. 4-5]. 9 нчы сыйныфта элеккәдән килгән яисә буыннан-буынга сөйләнгән вакыйга-хәлләр хикәяләнгән риваятьләр, мөгжизалыкка һәм фантастикага нигезләнгән легендалар үзләштерелә [5, б. 4-7]. Ләкин халык авыз ижатын без дәрәсләрдә үзләштерү белән генә чикләнмибез, төрле бәйгеләр, викториналар, ярышлар уздырабыз. Әкиятләрне бик теләп, яратып сәхнәләштерәбез. Чөнки, фольклор әсәрләрендә тел-сүз кешене танып белү, аны сыйфатлау һәм бәяләү жәһәтеннән төп үлчәмнәрнең берсе итеп карала һәм халкыбызның бай рухи мирасы булган халык авыз ижаты да бик теләп өйрәнелә.

Әти-әниләр дә мәктәптә телләрнең барысын да яхшы үзләштерүне теллиләр. Чөнки, ике кадерле тел-рус теле һәм татар теле балачактан алып гомәр буена озатып баручы юлдашлар, ике канат.

Тел – кешеләрнең аралашуы өчен иң әһәмиятле чара. Ул кеше тормышында гаять зур урын тотта. Ул -тормыш чыганагы, белем чишмәсе. Тел-кешеләрнең бер-берсе белән аралашырга, бер-берсен аңларга, бер-берсенә теләк-максатларын, уй-фикерләрен белергә ярдәм итә. Кеше ни хәтле күбрәк тел белсә, шул хәтле күбрәк белем алырлык сәләткә ирешә. Моңың өчен илебездә барлык шартлар да үтәлә.

### Кулланылган әдәбият

1. Исламов Ф.Ф., Закиржанов Ә.М. Татар әдәбияты: Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәкт. 5 нче сыйныфы өчен д-лек (татар балалары өчен). – Тулы. 4 нче басма. Казан: Мәгариф, 2004. – 223 б.
2. Галимуллин Ф.Г. Татар әдәбияты: Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәкт. 6нчы сыйныфы өчен дәрәслек-хрестоматия (татар балалары өчен). – Тулы. 4нче басма. – Казан: Мәгариф, 2010. – 206 б.: рәс. б-н.
3. Мотыйгуллина Ә.Р. Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәрәслек (татар телен өйрәнүче укучылар өчен). 5 нче сыйныфы. Ике кисәктә. 1 нче кисәк. – Казан: “Мәгариф-Вакыт” нәшр., 2014.- 11б.: рәс. Б-, 2004. – 223 б.
4. Хәбибуллина З.Н. Татар әдәбияты: Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәкт. 8 нче сыйныфы өчен д-лек (татар балалары өчен). – Яңартылган 3 нче басма. Казан: Мәгариф, 2005. – 207 б.
5. Хәбибуллина З.Н. Татар әдәбияты: Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәкт. 9 нчы сыйныфы өчен д-лек (татар балалары өчен). – Яңартылган

Знче басма. Казан: Мәгариф, 2005. – 239б.: рәс. б-н.

6. Юсупов Р.А. Икетеллек һәм сөйләм культураны. – Казан: Тат.кит. нәшр., – 1987.

7. Хайдарова Р.З. Научно-педагогические аспекты билингвального образования в Республике Татарстан: Монография. – Набережные Челны: ОАО “Набережночелнинская типография”, 2006. – 200с.

## А.Р. Сафина

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

### КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ВЫБОРА МОДАЛЬНЫХ СЛОВ

Невозможно переоценить роль диалога в художественном дискурсе, первостепенное положение которого по отношению к монологу подчёркивают многие лингвисты (Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский, В.В. Виноградов, Е.В. Падучева и др.), указывая на его естественность и то, что именно в диалоге язык реализует свою основную коммуникативную функцию. По мнению одного из выдающихся языковедов прошлого столетия Л.П. Якубинского, «всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогичным и бежит монолога [6, с. 32].

Стоит отметить, что в процессе развёртывания речевого высказывания основная коммуникативная нагрузка лежит не только на говорящем. По справедливому замечанию М.М. Бахтина, нельзя рассматривать роль слушающего лишь как участника общения, пассивно воспринимающего высказывание говорящего [2, с. 245]. Сходной точки зрения придерживается Н.Д. Арутюнова, указывая на особое положение адресата речевого высказывания, как лица, в зависимости от которого коммуникация принимает ту или иную направленность [1, с. 358]. Именно корректное понимание слушающим входящей реплики определяет воплощение в реальности иллюкативного замысла говорящего. Несмотря на возможность пассивного восприятия слушающим высказывания собеседника (что может наблюдаться, когда слушающий не заинтересован либо в общении с личностью говорящего, либо в получаемой информации), в большинстве случаев происходит анализ, интерпретация полученных сведений, с последующей ответной репликой, содержащей определённую реакцию.

В данной работе мы сосредоточим наше внимание на модальных словах (МС) как лексических средствах выражения эпистемической модальности (ЭМ), которыми оперируют участники речевого взаимодействия. Диалогическая форма общения была выбрана потому, что в ней, в отличие от монологической формы, возможно непосредственное наблюдение за реакцией слушающего. Диалогические единства будут рассмотрены сквозь призму коммуникативной ситуации. Согласно Н.И. Формановской, коммуникативная ситуация представляет собой «сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении – высказывании, дискурсе» [5, с. 42].

Несмотря на терминологические разногласия в трактовке понятия ЭМ в

лингвистике (модальность достоверности, модальность истинности, персуазивная модальность, внешняя субъективная модальность), все исследователи причисляют её к субъективной модальности. Субъективный характер данной категории находит выражение в средствах, которыми оперируют коммуниканты в процессе информационного обмена, относящихся к различным языковым уровням: лексическому, лексико-грамматическому, интонационному, синтаксическому. В целях всестороннего изучения ЭМ к списку чисто лингвистических средств У. Штефани добавляет паралингвистические средства, среди которых паузация, интонация, тон голоса, мимика, жесты [9]. Действительно, часто участники общения выражают свою субъективную оценку достоверности высказывания при помощи неодобрительного покачивания головой, скептического или удивлённого выражения лица и т. п.

Очевидно, что на выбор средств выражения ЭМ большое влияние оказывает иллокутивное намерение говорящего. Как отмечает А.Ж. Греймас, коммуникация представляет собой действие, в процессе которого она производит отбор одних значений и отвергает другие, что позволяет говорить об ограниченности её свободы [3, с. 50-51]. На связь словесной формы высказывания с коммуникативной целью говорящего указывает также А. Мустайоки [4, с. 26]. Таким образом, можно утверждать, что личность коммуникантов, а также их межличностные взаимоотношения оказывают большое влияние на выбор средств выражения ЭМ.

Акцентируя внимание на реализации МС в ходе развёртывания коммуникативного действия, в первую очередь остановимся на самом распространённом виде диалога, представляющем собой обмен репликами на бытовом уровне и отражающем тематику повседневного общения. В большинстве случаев подобного рода речевое взаимодействие происходит на межличностном уровне в неформальной форме, что оказывает влияние на выбор МС коммуникантами. В качестве общей черты можно выделить установку собеседников на обмен достоверной информацией, что будет способствовать более быстрой реализации иллокутивного намерения. В следующем примере МС эпистемической необходимости (ЭН) *really* сигнализирует о том, что говорящий действительно сожалеет о своих действиях и стремится донести это до слушающего: *I'm really sorry about that. I was going for the ball and –* [8, с. 28]. Или другой пример, где молодой человек в шутливой форме доводит до сведения девушки, что если её родители узнают об их отношениях, это приведёт к неблагоприятным последствиям: *If they knew we were out here in this tree together... <...> Your father'd probably kill me with a machete* [7]. МС эпистемической возможности (ЭВ) *probably* указывает не на реальную вероятность убийства, а на опасения и страх говорящего, в то же время на его нежелание покончить со сложившейся ситуацией. Это наглядно демонстрирует то, что МС не только сообщают субъективное отношение говорящего к пропозиции высказывания, но также являются средством выражения его эмоционально-психического состояния.

Если принимать во внимание ситуацию общения в гостях, выделим её тематическое разнообразие. Это могут быть диалоги на бытовые, политические, экономические, религиозные и другие темы в зависимости от личностных особенностей и предпочтений коммуникантов. Преобладает групповая или межличностная коммуникация, тяготеющая к неформальной форме общения. На подобных мероприятиях находятся люди, состоящие в родственных или

близких отношениях. Отсутствие выраженных социальных различий позволяет не использовать различного рода ухищрения, лесть, сокрытие или искажение информации, что ведёт к превалирующему фигурированию в речи МС, отражающих фактическую степень уверенности говорящего в пропозиции своего высказывания, будь то высокая степень уверенности либо сильное сомнение. В качестве примера приведём следующее диалогическое единство, где МС ЭВ probably маркирует неуверенность говорящего: «The first one accidentally ended up in the water.» «That's too bad,» Ronnie sympathized. «Yeah, but it taught me that I should probably read all the directions next time» [8, с. 198].

Далее раскроем особенности речевого взаимодействия в зале суда (по социальной организации это формальная форма коммуникации, по количеству коммуникантов – групповая). Важной особенностью судебного процесса является то, что все участники приносят клятву о том, что обязуются говорить только правду, таким образом, все их слова должны соответствовать объективной действительности. Приведём пример: «Thick fog?». «Absolutely». «Do you remember this?» «I remember, yes» [7]. В данном диалогическом единстве уверенность говорящего основана на данных, полученных его зрительными анализаторами, поэтому может расцениваться как достоверная, что подчёркивается МС ЭН absolutely. В случае, когда говорящий не уверен в достоверности предоставляемых сведений, он прибегает к помощи МС ЭВ, что может быть проиллюстрировано следующим примером, где сомнение свидетеля эксплицирует МС ЭВ apparently: «The defendant had no spare battery aboard his boat? He'd gone out fishing without one?» «Apparently, yes, sir, he did» [7].

Наряду с органами суда к системе правоохранительных органов относятся органы внутренних дел. Рассмотрим разговор между окружным шерифом Артом Мораном и его помощником Абе́лем Мартинсоном. Несмотря на то, что в момент реализации речевого взаимодействия персонажи находятся наедине, род их деятельности накладывает отпечаток на выбор МС. В ходе расследования уголовных дел всё строится на догадках и гипотезах. Поэтому сотрудники правоохранительных органов, ведущие расследование, часто оперируют МС ЭВ, подразумевая при этом, что озвученная версия может быть в корне неверной и подлежит дальнейшему рассмотрению. МС в данном случае маркируют не отсутствие персональной уверенности говорящего, а наличие у него профессиональной компетенции, не позволяющей смешивать личное мнение и наличествующие факты и доказательства. Например: «Where'd he go, you figure?» «Probably up North Bank,» said Abel. «Maybe Ship Channel. Or Elliot Head. That's where the fish been running» [7]. В ходе следствия также могут возникнуть ситуации, когда необходимо использовать своего рода уловки, чтобы заставить людей придерживаться официальной точки зрения: «Ain't this just a accident?» «Of course it is» [7].

Теперь кратко продемонстрируем отличительную особенность профессии врача. Превалирующим в медицинской практике является принцип «не навреди», в соответствии с которым врач не должен предоставлять ложные или сомнительные сведения. Вся информация, которую пациент получает от лечащего врача, должна соответствовать реальному положению дел и подтверждаться анализами и клиническими исследованиями. «You have more than a few days.» «Weeks?» «Yes, of course...» <...> «Do I have a year?» This time, the doctor didn't respond [8, с. 306]. В

приведённом выше примере МС ЭН of course указывает на уверенность онколога в своём прогнозе. Однако наличие многоточия и последующее молчание доктора (паралингвистическое средство выражения ЭМ) свидетельствуют о том, что он не может взять на себя ответственность за столь долгосрочный прогноз. Больничная палата – это место, где звучат самые искренние слова. Докажем это примером, в котором прощение, полученное персонажем от дочери, не подлежит сомнению: «Can you forgive me?» <...> «Of course I forgive you» [8, с. 311].

Для священнослужителей и людей, приходящих на исповедь, свойственно предоставление достоверных сведений, соответствующих реальной действительности, каких бы моральных мучений это не стоило, причиной чего выступает страх перед небесной карой. Проиллюстрируем это положение примером: He was so... proud, so happy, and that night, when I prayed, I thanked God for that. Because your dad really struggled when he moved back here [8, с. 320].

В ситуациях общения на банкетах и светских раутах могут фигурировать доля лести и проявление излишней вежливости вследствие социального неравенства некоторых участников речевого взаимодействия: «Do you like airplanes?» <...> «Of course I like airplanes» [8, с. 198].

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что коммуникативная ситуация накладывает отпечаток на выбор МС ЭМ. Если говорить о диалогах в зале суда, диалогах, где в качестве по крайней мере одного коммуниканта выступает представитель органов правопорядка, священнослужитель или врач, то очевидно стремление к предоставлению достоверных сведений, следовательно, МС ЭВ и МС ЭН будут использоваться соответственно в случае наличия у говорящего сомнений и наличия уверенности в достоверности пропозиции. На светских мероприятиях социальный статус коммуникантов способен оказывать непосредственное влияние на выбор лексических средств выражения ЭМ. В то же время, анализируя общение на бытовом уровне, нужно принимать во внимание тот факт, что зачастую собеседники способны исказить достоверность предоставляемой информации из-за межличностных отношений.

### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1981. – Т. 40. – №4. – С. 356 – 367.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода / перевод с французского Л. Зиминной. – М.: Академический Проект, 2004. – 368 с.
4. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
5. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Рус. яз., 2002. – 216 с.
6. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Избранные работы: Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – С. 17 – 58.
7. Guterson D. Snow Falling on Cedars. – US: Harcourt Brace, 1994. – [Электрон. книга (PDF)].
8. Sparks N. The Last Song. – London: Sphere, 2009. – 390 p.

9. Stephany U. Modality in Language Acquisition (Modalite Et Acquisition Des Langues) / ed. by Norbert Dittmar; Astrid Reich. – Berlin; New York: de Gruyter, 1993. – P. 138.

## Х.Х. Сөләйманова

Яр Чаллы шәһәре, 79 нчы лицей-интернат укытучысы

### ИКЕТЕЛЛЕЛЕК ШАРТЛАРЫНДА УКУЧЫЛАРНЫҢ ГРАМОТАЛЫЛЫГЫНА НИЧЕК ИРЕШЕРГӘ

Мәктәптә татар телен өйрәнүнең әһәмиятле бурычы булып телдән һәм язма сөйләм нормаларына ия булу тора. Укучыларның сөйләм культурасын үстерү мәсьәләләренә житди игътибар бирелә. Шуңа күрә укучыларның тиешле дәрәжәдә грамоталы булмавы – хәзерге вакытта мәктәпләрдә күпләрне борчый торган мәсьәлә. Укучылар диктант, сочинение һәм изложение кебек язма эшләрдә генә түгел, хәтта күчереп язганда да хаталар жибәрәләр. Бу, әлбәттә, туган тел укытучысы буларак, мине дә бик борчый. Мин татар теле дәресләрендә, укучыларның язма эшләрендә жибәрә торган хаталарын бетерү һәм алдан кисәтү максатыннан, яңадан-яңа эш төрләрен һәм алымнарын кулланырга тырышам. Әлбәттә, бу очракта һәр укучының шәхси үзенчәлекләрен исәпкә алу да бик әһәмиятле. Укучыларны һәр сүзгә игътибарлы булырга, жибәрергә мөмкин булган хаталарны алдан күзалларга, ягъни дөрес язу күнекмәләренә, ничек өйрәтергә соң? Әлеге сорауга җавап бирү өчен, күпчелек эш тәҗрибәмә таянып, үземнең кайбер нәтиҗәләрем белән уртаклашуны максат итеп куйдым.

Мин Яр Чаллы шәһәренең 79 нчы лицееда татар теле дәресләре алып барам. Безнең уку йортында 6 нчы сыйныфтан 11 нче сыйныфка кадәр ирегетләр генә белем ала. Укучылар Яр Чаллы шәһәре һәм республикабызның төрле районнарыннан гына түгел, Пермь, Башкортстан якларыннан да килеп укыйлар. Төрле жирләрдән килеп укучылар булганга, язма һәм телдән сөйләмнәрендә татар әдәби теленнән аермалы яклар да шактый очрый. Безгә дәресләрне шушы фактларны искә алып төзәргә туры килә. Диктант, изложение кебек язма эшләрдә кайбер укучыларга шактый кыенга туры килә, алар төрле диалект үзенчәлекләренә бәйле хаталар жибәрәләр.

Укучыларның язма эшләрендә күзәтелә торган төрле диалекталь хаталардан түбәндәгеләрне атап китәргә була:

1) Ж – лаштыру күзәтелә. Мәсәлән, жыракта, жылама.

2) Кайбер очракларда, киресенчә, сүз башында й-ләштерү хас: [йырлыйлар] – җырлайлар.

3) Инфинитив фигыльне –мага, -мәгә кушымчасы белән бирү. Мәсәлән, Әни мине алмага килгән.

4) Ирен гармониясе күзәтелгән сүзләрдә ы, е хәрефләре урынына о, ө хәрефләрен язу. Әдәби телдәге о, ө сузыклары урынына даими рәвештә ы, е сузыклары тәңгәл килә. Бу язма эшләрдә бик еш күзәтелә торган үзенчәлек. Мәсәлән, [телке] - төлке, [тырмыш] – тормыш.

Әлеге үзенчәлек мишәр диалектының төп дифференциаль билгесе [1: 52], шуңа күрә ул күбрәк шул яктан килгән укучыларның язма эшләрендә күзәтелә.

5) Әдәби телдә кулланылган бәйләкләрдән (сыман, төсле, кебек, күрә һ.б.) тыш, башка төрле вариантлар да очрый. Мәсәлән, арты – соң. Иртәгә арты (иртәгәдән соң) без авылга китәбез.

6) Исемнәрнең килеш белән төрләнүендә аерымлыклар күзәтелә. Мәсәлән, иялек килешендә –ның/ -нең кушымчасы урынына –ныкы/-неке кушымчасы кулланыла. Алсуныкы китап – Алсуның китабы. Әнинекә яулык. – Әнинең яулыгы. Ә –ның/-нең кушымчасы кайбер балаларның эшендә әдәби телдәгә –ныкы/-неке кушымчасына туры килә. Дәфтәр укучының. – Дәфтәр укучыныкы.

Мисаллардан күренгәнчә, бу ике кушымча үзләренең семантик функцияләрен алыштырганнар кебек, чөнки алар үзләренең төп функцияләре буенча бер-берсенә бик якын торалар.

7) Н тартыгы авазының [ң] авазына тәңгәл килүе дә шактый күп очрый. Мәсәлән, анарда – аңарда.

8) Жөмләдә сорау кисәкчәсен логик басым төшкән теләсә нинди сүзгә ялгау очраklары бар. Мәсәлән, Син мәктәпкәме барасың? Син миңамы аны бирәсең? Ә бит сорау кисәкчәсе әдәби телдә фиғыльләргә ялганып килә.

Гомумән, сөйләшләрдә сорау кисәкчәсенәң диалекталь вариантлары күп. Мәсәлән, себер диалектларында аның киң варианты актив [2, С. 420].

9) Саннарны кулланда да кайбер үзенчәлекләр күзәтелә. Жыю саны аергыч булып килә. Мәсәлән: Сумкада берәү китап, өчәү дәфтәр бар.

10) Фиғыльләрдә II зат боерык фиғыльне күплек санда –ың/-ең кушымчасы белән ясау күзгә ташлана. Мәсәлән: килең – килегез, алың – алыгыз һ.б.

Диалекталь үзенчәлекләрдән тыш, укучыларның эшләрендә еш күзәтелә торган башка хаталар да бар. Аларга о, ө; һ, х; ь, ы хәрәфләрен язуда, кушма һәм алынма сүзләрдә, тыныш билгеләрен куюда жиберелгән хаталарны кертергә була.

Шәһәр балаларының бер-берсе белән аралашу теле, нигездә, рус теле булганлыктан, аларның язмаларында алынма сүзләр һәм рус телендәгә жөмлә төзелеше еш очрый.

Югарыда санап кителгән мисаллардан күренгәнчә, укучыларның язма эшләрендә диалекталь хаталар да, башка хаталар да шактый күп очрый.

Еш күзәтергә туры килә: укучылар тарафыннан татар теле дәресләрендә укучыларның язма эшләрдә жибергән хаталары өстендә эшкә, гадәттә, әллә ни игътибар бирелми, ул билгеле бер системага салынмаган, формаль рәвештә генә уздырыла. Укучы укучының хатасын төзәтеп билге куя, укучы үзенең билгесе белән таныша, ә хаталарына игътибар бирми. Күп очракта укучы тарафыннан эшләргә тикшерү укучыларны алга таба, аңлап, үз хаталарын төзәтергә юнәлеш бирми. Дәрәс, кайчакта укучылар хаталы сүзләргә 3-4 тапкыр күчәртеп яздыралар, ул сүзләр белән жөмләләр төзәтәләр һәм хаталар өстендә эш, нигездә, шушы эш төрләреннән гыйбарәт була.

Минемчә, мондый эш төрләренең генә файдасы юк, чөнки алар фикерләү сәләтен, укучыларның хәтерен үстерүгә, үтелгән материалны кабатлауга, белемнәрен ныгытуга бернинди дә йогынты ясамый. Ә бит язма эшләрдә укучылар жибергән хаталарны анализлаганда, аларның сәбәпләрен дә ачыкларга кирәк. Мәсәлән, укучы кагыйдәләрне белми, яки, кирәсенчә, кагыйдәләрне белә, ә аларны практикада куллана алмый, яки кагыйдәләрне бутый, яисә аңлап язмый,



укучының үз сөйләмендә кимчелекләр бар һ.б. Шушы яки башка сәбәпләр аркасында укучы хаталар җибәрә.

Даими рәвештә һәр баланың язма эшләрдә җибәргән хаталарын исәпкә алып барырга кирәк. Моны төрлечә башкарырга була. Мәсәлән, дәфтәрнең һәр битенә бер тема языла (яки кагыйдә), укучының исеме һәм фамилиясе, хаталы сүз теркәп барыла. Һәр уку елында дәрәҗә язылышка 10-15 кагыйдәдән артык өйрәнелми дә.

Түбәндәгечә эшләү тагын да уңайлы:

Дәфтәрнең өске өлешен кисеп, 10-15 графага кыскача гына дәрәҗә язылыш кагыйдәләре күрсәтелә. Дәфтәрнең битләре тышкы ягыннан укучыларның алфавит буенча исемлегендәгә хәрәфләрне язу өчен киселә. Бу тиз генә һәр баланы табу өчен уңайлы.

Укучының эшен тикшергәндә, мәсәлән, Галиева А., “Г” хәрәфе бите ачып куела һәм укучының хаталары тиешле кагыйдә графасына куела. Шулар рәвешле хаталар бите даими тутырыла һәм әлеге укучы җибәргән хаталар турында тулы күзаллау булдырырга ярдәм итә. Аерым кагыйдәләрнең еш үтәлмәве укучының нинди теманы үзләштермәвен күрсәтә. Ә бу исә үз чиратында алга таба укучылар белән эшнә дәрәҗә оештырырга ярдәм итә. Төрле эш төрләре кулланырга була: дәрәҗә соравы да, әлеге укучы тарафыннан кагыйдәләрне аңлату, индивидуаль өй эшләре, мөстәкыйль эшләр һ.б. Ягъни һәр эш төре укучы җибәргән хаталарны бетерүгә юнәлтелгән була.

Еш кына укучылар үзләре дә белешмәлек ярдәмендә хаталар өстендә эш башкаралар. Мәсәлән, кагыйдә дәфтәрләренә аерым битләрендә, кыска-кыска гына итеп, дәрәҗә өйрәнелгән кагыйдәләр языла, мисаллар китерелә, табарга уңайлы булсын өчен, һәр бит номерлана. Дәфтәрләргә тикшергәндә укытучы хаталарны төзәтми генә астына сыза һәм поляда карандаш белән кагыйдә номерын күрсәтә (№3, яки №5). Укучы шушы номерга туры килгән кагыйдә һәм мисалларны укый һәм, шуларга нигезләнеп, сүзнең дәрәҗә язылышын аңлата. Ә үз хаталарын мөстәкыйль аңлата алмаган йомшаграк укучыларның хаталары төзәтелә.

Гомумән, балаларга әдәби телдә дәрәҗә язу күнекмәләрен һәр дәрәҗә бирергә кирәк. Әлбәттә, эшнә төрле юллар белән оештырып була. Шундый эш төрләренә берсе – карточкалар куллану. Мәсәлән, диалекталь формаларны әдәби телдә язып чыгарга: алмага – ..., килдем деген – ..., күрдемәй - ..., карадым – ..., күрмәгә – ..., бардым дагын – ... .

Сүзләрдә һ һәм х хәрәфләрен бутап язуну кисәтү, яки о һәм ө хәрәфләренә беренче иҗектә генә язылуы турындагы кагыйдәне үзләштергәндә, сүзләр язылган таблица әлеп куела. Әледән-әле бу сүзләрнең язылышы кабатлана, алар белән җөмлеләр төзелә. Алдагы дәрәҗәләрдә сүзлек диктантлары яздыру, карточкалар белән мөстәкыйль эшләр, интерактив тестлар эшләтү максатка ярашлы.

Шулар рәвешле, методик чараларның, грамматик анализларның, күрсәтмә материалларның күп төрләрен кулланып, укучыларның грамоталыкларын күтәрүгә, аларның әдәби тел нормаларына ия булуларына ирешергә мөмкин. Эш, әлбәттә, җиңел генә бармый. Шулай да, максатчан эш алып барганда, яхшы нәтиҗәләргә ирешергә була. Моны укучыларның республика олимпиадаларындагы уңышлары, БДИ нәтиҗәләре дә раслый. укучыларны даими әзерләп йөрергә өйрәтә.

Укучыларның белемнәрен системалы тикшерү, җибәргән хаталары өстендә

эшнең татар теленнән белем сыйфатын күтәрүнең төп юлы икәнлегенә мин елдан-ел инана барам. Яшь буынга сыйфатлы белем бирү, аны тормышка әзерләү – бүгенге дәүләт, хөкүмәт, мәгариф системасы, бөтен жәмгыять алдында торган иң мөһим бурычларның берсе.

#### Кулланылган әдәбият

1. Кадырова Э.Х. Мәктәп укучыларының язма эшләрендә диалектизмнар./Диалектология, история и грамматическая структура тюркских языков. – Казань, 2011 – 52 – 55 с.
2. Татар халык сөйләшләре: Ике китапта: Икенче китап / Ф.С. Баязитова, Д.Б. Рамазанова, Т.Х. Хәйретдинова һ.б. – Казан: Мәгариф, 2008 – 463 б.
3. Багаева С. Работа над ошибками./Магариф, 1998, №12.

### Ф.Р. Сибгаева

Казан федераль университеты

## ТАТАР ДӨНЬЯ ТЕЛ СҮРӘТЕНДӘ МИФОЛОГИК ЭЧТӘЛЕКЛЕ ЛЕКСИК БЕРӘМЛЕКЛӘР

Теләсә нинди халыкның рухи мәдәниятен өйрәнү иң беренче чиратта мифологиядән башлана. Мифлар борынгы кеше тормышының бар ягын да үз эченә алган. Миф кешегә бер үк вакытта сәнгать, тарих, астрономия, география, педагогика чыганагы да булган.

Татарларда да, башка башка халыклардагы кебек үк, яшәешнең барлыкка килүе төрле мифик образларда, ышануларда сакланып калган.

Күк стихиясе белән бәйлә мифик жан ияләрен белдергән лексик берәмлекләр татар тел белемендә шактый. Мәсәлән: Сәмруг кош, Дөлдөл, Юха, Тулпар, Акбүзат һ.б.

Сәмруг кош. Сәмруг кошны икенче төрле Каракөш дип тә йөртәләр. Төрки мифологиядә Каракөш – мәһабәт мифик кош, рух буларак та билгеле; ул, балаларын Аждаһадан яисә башка берәр афәттән коткарган өчен, миф, әкият героена ярдәм итә. Каракөш аны үз жылкәсенә утырта һәм ерак урынга яисә тыныч жиргә илтәп куя. Сәмруг кошның классик портретын кабардин-балкар мифологиясендә очратырга мөмкин. Анда ул нәкъ төрки-татарлар сурәтләгәнчә алына: башы – кешенеке, гәүдәсе – бөркетнеке, тырнаклары – аюныкы.

“Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә” әлеге мифик зат белдергән төшенчә ике мәгънәдә кулланыла: “1. Бик эре һәм көчле, гадәттән тыш тиз оча торган кош; 2. Патша Россиягә гербында ике башлы бөркет” [9, с. 710]. “Татарча-русча сүзлек”тә Сәмруг кош шулай ук ике мәгънәдә тәржемә итеп бирелгән: “1. Симург (сказочная быстрокрылая птица, помогающая людям в беде); 2. Двуглавый орел (геральдическое изображение)” [11, с. 498].

Әлеге атаманың килеп чыгышына карата түбәндәге фикерне әйтәргә мөмкин: Сәмруг кош фарсы теленнән *си – мург*, ягъни *утыз кош* сүзеннән алынган. Гарәптә – *зумруд*, төрөктә – *зумран*, рус телендә – *симург* рәвешендә языла. Сөйләм телендә *сәмер кош* варианты да бар. Г.Гыйльманов үзенең хезмәтендә Сәмруг кош атамасының килеп чыгышын авеста мифологиясә белән бәйләп карый. Анда магик көчкә ия һәм бөркетне хәтерләткән кошны *Мәрэгхо сәно* дип атыйлар. Автор шул

сүзнөң безгә Сәмруг, Сәмрух булып күчкәнлеге турында билгеләп уза [4, с. 120].

Борыңгы фарсыларда бу хыялый кош дөнъяның бер читендә яшәгән. Сәмруг кошны, гадәттә, мифик *ганка* кошы белән тәңгәлләштерәләр. Ганка – Көнчыгыш мифологиясендә киң таралган исеме бар, жисеме юк хыялый кош. Телдә “акылсыз, төпсез, нигезсез” дигән мәгънәләрдә кулланыла. Тагы шунысы кызык: М. Кашгарида теркәлгән охшаш яңгырашлы “сәмүргүк” атамасы ниндидер бер сайрар кошчыкны белдерә.

Ике башлы сәмруг кош – Романовлар империясенә символы, ул Русия гербында, дәүләт мөһерендә сурәтләнә [5, с. 405].

Бу мифик зат турында сүзлекләрдә шактый мәгълүмат теркәлсә дә, халык телендәге тотрыклы сүзтезмәләрдә, мәкаль-әйтемләрдә Сәмруг кош телгә алынмый.

Дөлдөл. Елан-рухлар, кош-рухлар булган кебек, ат-рухлар да мифологик системада үз урыннарын алганнар. Кешенә ярдәмчәсе, юлдашы буларак, мондый рухлар, гадәттә, уңай әчтәлеккә бирелгәннәр, изгеләштерелгәннәр.

“Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә Дөлдөл төшенчә “канатлы ат” дип бирелә [9, с. 322]. Татарча-русча сүзлектә дә Дөлдөл атамасы, киң планда аңлатылмыйча, “конек-горбунок” дип кенә тәржемә ителә [11, с. 142]. Р.Г. Әхмәтьянов хезмәтендә әлеге мифик жан иясе турында түбәндәге мәгълүмат китерелгән: “матур яллы һәм озын койрыклы әкияти канатлы ат” [2, с. 23]. Шулай ук әлеге сүз Мөхәммәт Пәйгамбәрнең ак атының кушаматыннан килеп чыккан дигән мәгълүматлар билгелә [4, с. 564]. Хәзерге вакытта исә Дөлдөл сүзе дини лексика белән бәйләнештә каралмый. Ул бары тик “матур яллы чабышкы ат” мәгънәсендә кулланыла.

Татарларда, башкортларда, казакъларда һ.б. кайбер төрки халыкларда мондый атлар *Тулпар* яки *Толпар* дип йөртеләләр. Кайчакта Тулпарның синонимы буларак Акбүзәт атамасы да кулланыла. Кайбер башкорт сөйләшләрәндә дөлдөл дип башкаларның мәнфәгатьләрен кайгыртып эшләүче кешегә әйтәләр [2, с. 23].

“Татар теленең диалектологик сүзлегендә гарәп теленнән кергән Дөлдөл сүзе кош мәгънәсендә бирелгән. Шунда ук “Дөлдөл тотып кайту” дигән гыйбарә дә китерелгән. Ул “бик бәхетле булып, бәхет кошы тотып” мәгънәсендә кулланыла [10, с. 169].

Дөлдөл мифик зат буларак, әкиятләрдән тыш, гади сөйләм теленә үтәп кергән. Моңа без татар теленең фразеологик сүзлеген белән эш йөрткәндә инандык. Әлеге сүзлектә “Дөлдөл күкәе табу” дигән фразеологизм бирелгән. Әлеге әйтем дөнъяда булмаган яңа, зур, ят нәрсә тапкан кебек, юкка һәм артык куануга карата әйтәләр [7, с. 239]. Бу гыйбарә Дөлдөлнең кош мәгънәсендә килгән очрагына туры килә.

Юха – билгелә бер дәвердән соң төрле кыяфәтләргә керә ала торган явыз рух. Күбесенчә гүзәл кызга әвереләп яши торган елан буларак билгелә. Чибәр егетләргә гашыйк итәп, үзенә өйләнергә мәжбүр итә.

Юха лексик берәмлегенә “Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә мифик зат атамасының туры һәм күчәрелмә мәгънәләре бирелгән. Туры мәгънәсендә – “Чибәр хатын-кыз рәвешенә кергән елан”, күчәрелмә мәгънәсендә ялагай һәм ике йөзлә кеше һәм “куштанлыгы һәм чибәрлеген белән алдалап, кешенә үз файдасына хезмәт иттерә, үз кубызына биетә торган хатын-кыз” турында әйтәләр [9, с. 723]. Рус теленә Юха “*василевск, ехидна*” дип тәржемә ителә. Күчәрелмә мәгънәдә юха елан дигән варианты да бирелгән [12, с. 422]. Рус телендәге *Василевск* мифик образы

белән чагыштырсаң, төп аермасы аның аңлатмасында ук күренә: “Сказочное чудовище, змей, убивающий взглядом и дыханием” [6, с. 69]. Юханың кешене карашы белән үтерә алуы турында татар телендә бер мәгълүмат та сакланмаган. Юханың кияүгә баруының төп сәбәбе – ирен ничек тә булса йоту. Кырык тугыз көн эчендә йота алмаса, ул Аждаһага әверелеп очып китә.

Юха мифик зат чувашларда *Йухха*, удмуртларда *Юхо*, марийларда *Юка* дип йөртелә. *Юха*, *Йувха* образлары төрекмәннәрдә дә очрый. Риваять буенча, мең ел яшәгән елан Аждаһага, тагын мең ел яшәгән Аждаһа, һавага күтәрелеп, Юхага әверелә. Нәкъ шушы риваять кытайларның “Шуцзин” китабында китерелә (канатлы Аждаһа – л’унга). *Люнхуа* “Аждаһа кыз” сүзе борынгы төрки телләрдә *люха* булып, аннары *юха* яңгырашын алган булса кирәк [5, с. 259].

Татарда *юхалану* дигән сүз бар. Кемдер артык иркәләнә-назлана башласа: “Юхаланма әле!” – диләр. Монда да, күрәсен, үз-үзенә каратырга теләүче, татлы телле *Юха-кыз* күз уңында тотылган. Татар теленең фразеологик сүзлегендә *юха булу* дигән фразеологизм бирелгән. Ул “бик нык эчәсе килү” дигәнне аңлата. Шулай ук әлегә сүзлектә *юха нәрсә* дигән сүзтезмә теркәлгән. Бик астыртын, хәйләкәр кеше турында шулай дип әйтелә [7, с. 291]. Татарча-русча фразеологик сүзлектә юха нәрсә сүзтезмәсе *льстивый человек* дип тәржемә ителгән. Шулай ук биредә юха елан әйтеме дә теркәлгән. Аның тәржемәсе *змея подкодная* дип бирелгән [7, с. 324].

Мифология белән бәйле һәр элемент аеруча телнең семиотик билгеләрендә сакланып калган. Шунлыктан, әлегә өлкәдә хезмәтләр башкарганда тотрыклы әйтелмәләргә, аерым метафораларга, күмәклек сүzlәргә, антропонимик берәмлекләргә игътибар итәргә кирәк. Бүгенге көндә рухи мәдәният лексикасы өлкәсендә төрле тикшеренү эшләре алып барылса да, аның кайбер катламнары лингвокультурологик аспектта өйрәнүгә мохтаж булып кала бирә.

#### Әдәбият

1. Әхмәтьянов Р.Г. Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлеге. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2001.
2. Исәнбәт Н. Татар теленең фразеологик сүзлеге. 2 томда. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1990.
3. Миллият сүзлеге: Аңлатмалы сүзлек. – Казан: Мәгариф, 2007.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999.
5. Сафиуллина Ф.С. Татарча-русча фразеологик сүзлек. – Казан: Мәгариф, 2001. – 335 б.
6. Татар мифлары: ияләр, ышанулар, фаллар, им-томнар, сынамышлар, йолалар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1999.
7. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. – Казан: “Матбугат йорты” нәшрияты, 2005.
8. Татар теленең зур диалектологик сүзлеге / төз.: Ф.С. Баязитова, Д.Б. Рамазанова, З.Р. Садыкова, Т.Х. Хәйретдинова. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2009.
9. Татарско-русский словарь / Сост.: И.А. Абдуллин, Ф.А. Ганиев, М.Г. Мухамадиев, Р.А. Юналеева / Под ред. Ф.А. Ганиева. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2002.
10. Ханбикова Ш.С., Сафиуллина Ф.С. Синонимнар сүзлеге. – Казан: Хәтер нәшр., 1999.

**А.А. Сибгатуллина**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

**В. Духнова**

магистрант, г. Мюнстер

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

---

В методике преподавания иностранных языков актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования. Государственный стандарт среднего (полного) общего образования называет в качестве одного из требований к результатам освоения программы в области «Иностранный язык» сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. Для реализации этого требования в средней и высшей школе при изучении иностранного языка используются новые методы, технологии и приёмы, о некоторых из которых мы и поговорим в данной статье.

Групповые формы работы использовались давно. Но на сегодняшний день, когда всё громче звучит призыв о необходимости воспитания критического мышления у школьника, его активной позиции на уроке и т.д., групповые методы обучения остаются актуальными.

Очень важным при изучении иностранного языка является также формирование умений представлять (презентовать) результаты своей работы. И здесь речь может идти просто о выступлении перед группой или классом, о выполнении функции учителя (метод «Учение через обучение»), о проектной работе или о составлении языкового портфолио учащегося. При этом каждый член группы сохраняет свою индивидуальность и отвечает за собственные академические успехи и социальные достижения. Например, преподаватель делит студентов на группы по 2-3 человека. Каждая группа получает небольшую газетную статью из рубрики «Nachrichten aus aller Welt», в которой описывается необычное и интересное событие, произошедшее в каком-либо городе мира (Hamburg, Ottawa, London, Wien, Barcelona, Neu Delhi). Группа студентов должна изучить полученную статью, обсудить ее и приготовить небольшой пересказ этой статьи для других студентов. Помимо этого каждая группа должна составить по 5 вопросов, для того, чтобы понять, усвоили ли информацию студенты других групп. Вопросы могут соответствовать или не соответствовать тексту, что позволяет проверить студентов на внимательность.

Метод «Учение через обучение» рассматривался нами как один из методов повышения качества образования при подготовке учителя [3]. Жан-Поль Мартин дает следующее определение данному методу: «Если ученик самостоятельно разрабатывает учебный материал, а затем презентует его своим одноклассникам и интересуется, воспринята ли и понята ли информация другими учащимися,

если он разрабатывает подходящие упражнения для усвоения темы, то из всех этих действий и складывается метод «Учение через обучение»» [4, с. 317].

На уроке иностранного языка данный метод очень хорошо «работает» при дефиниции понятий, например:

Группе даются понятия по теме «In der Uni», такие, как: AStA, Aushang, BAföG, Brückenkurs, Cum tempore, Handapparat, Leistungspunkte, Matrikelnummer, Sine tempore, OPAC, SWS и т.д. Каждый студент получает по 2 термина, которые ему необходимо изучить к следующему занятию так, чтобы объяснить остальным студентам термин своими словами и ответить на возникающие вопросы. Эффективность данной методики обучения заключается в том, что изучая определенную тему детально, студент сам становится экспертом в ней, поэтому объяснить ее одногруппникам не составляет для него труда.

Использование проектных форм работы на уроке иностранного языка не является новшеством в методике. Но, несмотря на это, метод проектов и сегодня чрезвычайно актуален. Как отмечает Е.С. Полат, использование метода проектов в практике преподавания иностранного языка «переносит акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами и создает языковую среду и на ее основе потребность в использовании иностранного языка на практике» [3, с. 5]. Исходя из преимуществ проектной методики: ее интегративных качеств (сочетание методов активного обучения), личностно-деятельностной компоненты (обучение через интерес, мотивацию обучающихся), практико-ориентированной направленности (получение практического опыта работы с аутентичным языком в решении задач), развивающей компоненты, можно сделать вывод, что данная методика является одной из перспективных при обучении иностранному языку. Как пример, можно назвать проектную работу «Ich und meine Uni». Студентам дается задание в течение часа обойти учебный корпус и записать названия всех вывесок. Группы делятся по заданиям, например, «Mensa», «Universitätsbibliothek», «Uni-Gebäude» и т.д. Задача группы – через отведенное им время выступить с проектом, объясняя значение каждой из этих вывесок на изучаемом иностранном языке.

Одной из методик, широко используемой в рамках деятельностного обучения является майд мэппинг. Майд мэппинг (англ. mind map) – это методика, которая появилась в начале 80-х годов прошлого столетия и автором которой считается Тони Бьюзен. Суть методики в том, что она позволяет, используя визуальную организованную структуру карты, обеспечить эффективное обучение. Создание интеллект-карты тесно связано с применением метода мозгового штурма, который предполагает эвристическую деятельность сознания на достижение конкретной цели. Принцип построения любой интеллект-карты – центральный объект и радиально расходящиеся от него логические ассоциативные связи. Интеллект - карты можно использовать на уроках иностранного языка для определения логических связей между понятиями, для работы с лексическим материалом, запоминания грамматических правил, создания опорного конспекта, генерирования проектных или исследовательских идей, запоминания большого объема информации и т.д.

Говоря о методе майд мэппинг, можно назвать ещё ряд возможности визуализации материала, которые могут использоваться на уроках иностранного

языка. Понятие визуализации А.А. Вербицкий понимает как свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ [1, с. 207]. На практике используются более сотни методов визуального структурирования, от традиционных диаграмм, картинок, карикатур и графиков до «стратегических» карт (roadmaps), лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causal chains).

Например, работа с интеллект-картой может использоваться для расширения словарного запаса учащихся. «Ядром» поля является один из самых распространённых глаголов немецкого языка «sprechen». Задача учителя – добиться использования в речи учащихся большего количества синонимов этого глагола. Для этого на интеллект карте появляются прилагательные, «побуждающие» учеников активизировать мыслительную деятельность, подбирать глаголы – синонимы, например «schnell - schwatzen, laut – schreien, leise – flüstern, böse – knurren» и т.д. Интеллект-карты помогут учителю и при работе с текстом, и при описании лиц, например: Lea – Familie, Hobbys, Charaktereigenschaften, Aussehen, Freunde. Aufgabe: Finde zu jedem Hauptast mindestens drei Unteräste, die das Mädchen Lea näher beschreiben. Versieh jeden Hauptast mit einem passenden Bild.

Подводя итог, хочется сказать, что методика преподавания иностранных языков действительно отходит на сегодняшний день от классического преподавания урока «орг. момент – проверка домашнего задания и введение нового материала». Это требование продиктовано временем, так как наличие с каждым днём совершенствующихся компьютерных технологий, расширение возможностей для коммуникации с людьми со всего мира, естественная потребность человека жить и работать в группе, не может обойти стороной и преподавание иностранных языков.

### Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – с. 3 – 9.
3. Alfiya Sibgatullina. Contemporary Technologies to Improve the Quality of Education When Training Teachers // International Education Studies; Vol. 8, No. 3; 2015. – p. 167-175
4. Wittwer A. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht (Französisch) mit der Methode Lernen durch Lehren // Pädagogik und Schulalltag 51. 1996. № 3. – S. 317 – 324.

### И.В. Страхова

Набережночелнинский институт Казанского федерального университета

## РОМАНЫ С. НАДОЛЬНОГО В КОНТЕКСТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НЕМЕЦКОЙ «ДОРОЖНОЙ ПРОЗЫ» КОНЦА XX ВЕКА

На сегодняшний день в зарубежном литературоведении встречается несколько различных наименований для обозначения «романа о дороге», занимающего особое место среди традиционных жанров литературы путешествий. В некоторых критических рецензиях этот, достаточно близкий кинематографическому жанр

определяется как „literarisches Road Movie“ [9], литературовед Карл Эссельборн (Karl Esselborn) трактует это понятие как „Road Novel“ [3], в исследовании Кристофа Галле (Christoph Galle) используется термин „Roadmovie-Roman“ [4].

Первоначально определение «роуд-муви» было употребительным главным образом в кинематографе, для обозначения фильмов в стиле 'Easy Rider' («Беспечный ездох», 1969), которые приобрели особую популярность в 50-х-70-х годах XX века. Примерами реализации данного жанра в литературе можно назвать американские хроники поколения битников в произведении Джека Керуака «В дороге» ('On the road', 1957), в немецкой литературной традиции его можно проследить в творчестве Петера Хандке, например, в романе «Короткое письмо к долговому прощанию» („Der kurze Brief zum langen Abschied“, 1972), сценарии к фильму «Ложное движение» („Falsche Bewegung“, 1976).

Как в книгах, так и в фильмах о подобных путешествиях и пребывании «в дороге», речь идет одновременно как о передвижении, так и субъективном восприятии окружающей действительности, которые, находясь в тесной взаимосвязи, представляют собой попытку противостоять общественным правилам и сокрушить предписанные стереотипы. Литературовед Томас Уберхоф (Thomas Überhoff) указывает на предшественников подобных образов в романтической литературе – это «бездельники» всех времен и народов, путешественники, бродяги, аутсайдеры и ловцы счастья, которые следуют законам жизни, а не законам логики. Сюжетная линия романа представляет собой некий вариант «бегства в идиллическое», где бродяжничество превращается в способ почувствовать себя свободным от всяких обязательств, а нежелание вписываться в рамки общепринятых норм становится противовесом всему стабильному и устоявшемуся. Однако протестное поведение, отрицание социальных требований и бродячий образ жизни вызывают у протагонистов романов, как правило, чувство романтической тоски, пораженческое настроение, или вовсе приводят героя к смерти [6, S. 134]. К этому образу аутсайдера, проповеднику нон-конформистского образа жизни, писатели жанра литературного “Road Movie” обращаются и по сей день.

К примеру, в своей рецензии на книгу Франка Шпилькера, (Frank Spilker: „Es interessiert mich nicht, aber das kann ich nicht beweisen“), изданную в 2013 году, литературный критик Геррит Бартельс отмечает, что этот роман имеет ряд схожих черт с произведениями в традициях Road Novels. Протагонистом романа является Томас Троппельман, который, судя по собственному определению, воспринимает себя как простофилю (der Trottel), неумеющего приспособиться к окружающей его реальности. В попытках обрести самого себя, как типичный протагонист „Roadmovie-Romans“, Троппельманн «берет паузу» и совершает путешествие на скоростном экспрессе по всей территории Германии. Особое внимание Геррит Бартельс обращает на то, что это путешествие, описанное в классических традициях „Road-movie“, в значительной степени напоминает роман Кристиана Крахта (Christian Kracht) „Faserland“ («Фазерланд») или роман Стена Надольного (Sten Nadolny) „Netzkarte“ («Проездной билет»). Как полагает критик, именно их герои являются в восьмидесятые (Надольный) и в девяностые (Крахт) предшественниками узнаваемого образа современного номада [2].

Следует отметить, что в творчестве С. Надольного к жанру литературного Road-Movie могут быть отнесены романы «Проездной билет» [8] и его более



позднее продолжение «Он или я» [7]. Особое значение именно «Проездного билета» (1981) среди произведений немецкой литературы путешествий подчеркивает исследователь Стефани Шеферс (Stephanie Schäfers), поскольку, по ее мнению, этот роман можно рассматривать в качестве определенной литературной вехи, как произведение, которое послужило отчетливым импульсом для дальнейшего развития немецкой дорожной прозы в 90-х годах. В этой книге путешествие отображено автором во всей его аутентичной действительности как переживание, включенное в повседневную реальность. Отмечая его подчеркнутую «кинематографичность», в целом характерную для произведений литературного „Road Movie“, исследователь указывает на тот факт, что, несмотря на некоторую статичность сюжета, интермедальность повествования в полной мере передает подвижность и изменчивость окружающей героя действительности [10].

В своей рецензии на данный роман Томас Уберхоф рассматривает в том числе и вопрос о том, можно ли расценить это произведение как современный роман о «лишнем человеке», «бездельнике» двадцатого столетия? С одной стороны, в нем представлен достаточно типичный образ аутсайдера, с другой стороны, протагонисту романа Оле Ройтеру, путешествуя, удается отыскать решение внутренних проблем, лишенный иллюзий, но абсолютно не разочарованный, он обретает способность вернуться к реальной жизни [12].

Совершенно иную картину в отношении самоидентификации протагониста представляют читателю произведения дорожной прозы 90-х годов. Если рассматривать их как продолжение классической традиции поиска не только географической, но и социальной свободы от ограничений обыденной жизни, то заимствованное из традиций «классического» Road Movie хаотичное и бесцельное передвижение в пространстве выступает здесь в качестве экзистенциального категорического императива, гарантом существования субъекта как такового, как отмечает в своей работе С. Шеферс. Причем феномен «движения» относится в этом контексте не только к языковому уровню или оформлению сюжетных линий, но и к образу самого протагониста, который остается в высшей степени мобильным, но его перемещения носят вынужденный, бессмысленный и непоследовательный характер. В этом поколении «номадов» путешествие выступает уже не в качестве удобного повода покинуть некомфортное окружение, или возможности получить большую степень свободы для обретения нового жизненного опыта; в данном случае оно становится скорее характерным признаком поколения, своеобразной культурной нормой. Почти компульсивно герои романов передвигаются по знакомым и незнакомым странам, не будучи в состоянии воспринять окружающее по-настоящему глубоко. Протагонист современного Road-Movie теряет восприимчивость к культурным особенностям и традициям различных стран, поскольку эти феномены находятся за пределами фокуса его восприятия, и, соответственно, описания местного колорита и своеобразие обычаев, игравшие прежде ключевую роль в литературе путешествий, теряют свою первоначальную значимость.

Кроме того, исследователем подчеркивается то обстоятельство, что классический «Road-Movie» характеризуется наличием персонажей, привлекающих внимание читателя и выделяющихся именно своей индивидуальностью, однако ближе к периоду появления романа Крахта, это уже скорее схематичные безымянные фигуры, находящиеся в глубоком кризисе

по отношению к границам собственной индивидуальности, не способные ощутить истинности собственной личности [10]. Возможно, именно состояние постиндустриального общества, процессы всеобщей глобализации и приводят к тому, что повсеместной и общепринятой становится всеобщая анонимность, происходит отвержение ценности отдельной личности «как таковой» (или же ее самоидентификация выглядит как бесконечная смена бесчисленных масок, за которыми постепенно теряется и исчезает собственная сущность человека). К примеру, повествование, которое ведется от лица главного героя в романе Кристиана Крахта, окончательно прерывается во время его нахождения посреди Цюрихского озера; протагонист романа Надольного «Он или я» для описания собственного состояния обращается к строчкам Фридриха Шиллера (Friedrich Schiller) из его романа «Дон Карлос» („Don Carlos“): „In seines Nichts durchbohrendem Gefühle“ [11] – «В сознании ничтожности своей» (перевод М. Достоевского) [1]. Не потребность решить внутренние проблемы, но отсутствие направления, потеря ощущения родства и единения с окружающим, бесцельное и бессмысленное перемещение ради проживания конкретного момента времени, запутанность и блуждание в бесконечном лабиринте путей и дорог – являются характерными признаками Road-movie или Road-Novel периода постмодернизма.

Таким образом, произведения С. Надольного «Проездной билет» и «Он или я» можно рассматривать в качестве примеров, в определенной степени иллюстрирующих трансформацию жанра литературного Road-movie: от экспериментального в период развития модернизма (Д. Керуак), до устоявшегося, зачастую причисляемого критиками к тривиальной литературе, в парадигме постмодернизма (Ф. Шпилькер). Roadmovie-Roman как и прежде имеет своих последователей и привлекает своего читателя, к данному направлению можно отнести некоторые произведения Фелицитас Хоппе (Felicitas Hoppe), Томаса Клуппа (Thomas Klupp), Маркуса Зайделя (Markus Seidel), Йоханнеса Бенца (Johannes W. Betz)). Несмотря на схожесть сюжета, характерным для этого жанра остается истинная драматичность и глубокая искренность, к которой в равной степени может быть отнесено высказывание Готфрида Келлера (Gottfried Keller) о своем романе «Зеленый Генрих» („Der grüne Heinrich“): «этот роман – результат опыта...вероятно, в нем нет ни одной страницы, которая не была пережита» (перевод И.В. Страховой) [5, S. 905].

### Литература

1. Шиллер Ф. Дон Карлос. [Электронный ресурс]. – URL: [http://az.lib.ru/s/shiller\\_i\\_k/text\\_0050oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/s/shiller_i_k/text_0050oldorfo.shtml) (дата обращения 15.09.2015).
2. Bartels G. Ein Trottel fährt Zug. [Электронный ресурс]. – URL:
3. [http://www.deutschlandradiokultur.de/ein-trottel-faehrt-zug.950.de.html?dram:article\\_id=240487](http://www.deutschlandradiokultur.de/ein-trottel-faehrt-zug.950.de.html?dram:article_id=240487) (дата обращения 10.09.2015).
4. Esselborn K. Vom Auszug in die Fremde zur interkulturellen Mobilität
5. [Электронный ресурс]. – URL:
6. [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2005\\_Heft\\_1.pdf](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2005_Heft_1.pdf) (дата обращения 15.09.2015).
7. Galle K. Die Entwicklung des deutschen Roadmovie-Romans im Kontext
8. gesellschaftlicher Umbruchsprozesse [Электронный ресурс]. – URL:
9. <http://www.grin.com/de/e-book/262853/die-entwicklung-des-deutschen-roadmovie-romans-im-kontext-gesellschaftlicher> (дата обращения 16.09.2015).

10. Keller G. Der grüne Heinrich. – Deutscher Klassiker Verlag, 2007. – 1395 S.
11. Krischker G. Sten Nadolny. Netzkarte. Texte & Interpretationen. – Bamberg: Buchners Verlag, 1996. – 139 S.
12. Nadolny S. Er oder ich. – München: Piper, 2001. – 264 S.
13. Nadolny S. Netzkarte. – München: Piper, 2010. – 164 S.
14. Rutschky M. Der lange Abschied [Электронный ресурс]. – URL:
15. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/john-haskells-debuetroman-amerikanisches-fegefeuer--ist-ein-literarisches-roadmovie-der-lange-abschied,10810590,10459526.html> (дата обращения 12.09.2015).
16. Schäfers S. Unterwegs in der eigenen Fremde [Электронный ресурс]. – URL:
17. <http://miami.uni-muenster.de/Record/85b3f82f-d810-4c7e-b862-fb6a43dea9f8> (дата обращения 15.09.2015).
18. Schiller F. Don Carlos [Электронный ресурс]. – URL:
19. <http://www.wissen-im-netz.info/literatur/schiller/carlos/02.htm> (дата обращения 15.09.2015).
20. Überhoff T. Sten Nadolny // Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, herausgegeben von Heinz Ludwig Arnold, edition text+kritik, 70 Ngl- KLG-3/02. S. 1–10.

## **Ф.Р. Талипова**

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

### **ТАКСОНОМИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ДЕБИТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Изучению категории модальности посвящено большое количество исследований. Анализом и описанием различных аспектов категории занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Ш. Балли, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, А.В. Бондарко и многие другие. В своей работе мы придерживаемся традиционных взглядов на категорию модальности, высказанных В.В. Виноградовым. Так, вслед за В.В. Виноградовым, мы считаем, что модальность обозначает различные виды отнесения содержания высказывания к действительности. Кроме того, модальность включает в себе отношение говорящего к сообщаемому и способствует выявлению коммуникативных целей говорящего [1, с. 38-79].

В настоящей работе систематизируются средства выражения дебитивной модальности, отличительной особенностью которой является отражение значения необходимости и долженствования в языке. Дебитивная модальность представляет собой обусловленность той или иной ситуации различными факторами, объективными или субъективными, требующими обязательной трансформации потенциального в актуальное [2, с. 262]. Дебитивная модальность, в отличие от других типов модальности, субъективна и поэтому имеет широкие возможности для прагматической интерпретации высказывания. Кроме того, субъективная модальность включает в себя не только логическую квалификацию сообщаемого, но и различные грамматические способы выражения. На наш взгляд, изучение всех средств выражения долженствования и необходимости

возможно при условии их упорядоченности и анализа.

В большинстве случаев значения необходимости и долженствования в английском языке проявляются при помощи модальных глаголов *must*, *ought*, *should*. К данным глаголам примыкают глаголы *need* и *will* или *would*, которые в большей степени эксплицируют значение желания, чем необходимости [3, с. 8-20]. Модальная семантика долженствования и необходимости может быть также передана: 1) причастиями *forced to*, *bound to*, *impelled to*, *pressed to*, *compelled to*, *obliged to*; 2) именами прилагательными *necessary to*, *due to*; 3) модальными фразами *(had) better* и *(had) best*.

Но для большей наглядности дебитивной модальности в английском языке мы рассмотрим модальные глаголы *must*, *be to*, *should*, *have to*, *ought to*, *need*. Так, модальным глаголом *must* выражается долг, обязанность, долженствование, необходимость, обязательность (*duty*, *necessity*, *obligation*): «Oh well, then I *must* stop. If you're not in the mood, I *must* stop. We *must* at all costs preserve your mood» (M. Crichton, «Disclosure»). В сочетании с наречием *need* у модального глагола может появляться значение «обязательно»: «If a man *must* needs walk in sight of the Black Gate, or tread the deadly flowers of Morgul Vale, then perils he will have» (J. R. R. Tolkien, «Fellowship of Ring»).

Справедливости ради стоит отметить, что модальный глагол *must* носит больше личностный характер. Он используется для выражения личных чувств и ощущений: «I *must* lie, he thought desperately. I *must* look and lie about what I see, that's all» (J. Rowling «Harry Potter and Phil/ Stone »).

Модальный глагол *have to* также служит для выражения необходимости или обязанности, продиктованной сложившейся ситуацией: «Women in business *have to* be perfect all the time, or they just get murdered. One little slip and they're dead» (M. Crichton, «Disclosure»).

У модального глагола *ought to* также есть значение, отражающее обязательство, целесообразность, долженствование: «Bill, my lad,» he said, `you *oughtn't* to have took up with us» (J. R. R. Tolkien, «Fellowship of Ring»).

Модальные лексемы *need* и *be to* существенно проигрывают семантическому объему, характерному для прочих единиц. Главное значение, которое имеет модальный глагол *be to*, представляет собой необходимость в каком-то действии. Кроме того, описываемый модальный глагол применяется в официальной речи, а также в инструкциях, приказах и выпусках теленовостей, когда они описывают запланированные события: «All of you *are to* report to the registry office tomorrow morning» (A. Golden «Memoirs of A Geisha»).

Модальному глаголу *need* соответствует значение «необходимо», «нужно», он служит для выражения: а) необходимости совершить что-либо; б) потребность в чем-либо; в) сиюминутного отсутствия потребности в чем-либо. К примеру: «You *need* to have a talk with one of the women in the village» (A. Golden «Memoirs of A Geisha»).

Выше описанные лексемы рассматриваются в качестве наиболее часто употребляемых маркеров значений необходимости и долженствования. Как показывают приведённые выше примеры, содержание высказывания, и, соответственно, значение категории модальности, напрямую зависит от ситуации общения. Кроме того, важными факторами, оказывающими влияние на значение категории, можно назвать эмоциональный настрой, присущий адресанту и

адресату, выбор автором определенных синтаксических средств, необходимых для верного выражения мыслей, а также целеустановку высказывания и те или иные личные качества участников диалога.

Подводя итоги, можно сказать, что значения необходимости и долженствования, являющиеся компонентами дебитивной модальности, эксплицируются в современном английском языке в первую очередь модальными глаголами. Речь идет об эксплицитности в высказывании, где четко выражается обязанность и необходимость говорящего.

### Литература

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. – Том 2. Изд – во АН СССР.-М.: 1950. – С. 38 – 79.
2. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Под ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, – 1990. – 262 с.
3. Ney J. W. The modals in English // Journal of English linguistics. – 1976. – p. 8-20.

## А.Н. Тарасова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### СИНТЕЗ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ТЕКСТАХ

В результате взаимодействия и, впоследствии, сближения двух форм речи – устной и письменной – под воздействием Глобальной сети формируется «новая гибридная форма существования языка» [3. с. 23], которая определяется лингвистами по-разному: «печатная форма языка» [2], «устно-письменная речь» [3], «письменно-печатная форма разговорного субкода» [4], «Netspeak» [5] и т.д.

Данный феномен речи, по словам Д.Р. Валиахметовой, обладает многими характеристиками разговорной речи (неподготовленность, линейный характер, ведущий как к экономии, так и к избыточности речевых средств, непосредственный характер речевого акта и пр.), но является письменной по форме [1].

Действительно, с одной стороны, многие жанры англоязычных сетевых текстов следуют конвенциям письменной речи (такие как информационные вебсайты, содержащие рекламные и обзорные тексты, тексты электронных книг, журналов и газет), единственное их различие от привычного письменного текста состоит лишь в том, что сетевые тексты опосредованы электронным каналом. Тексты из самых различных сфер – юридической, научной, публицистической, художественной – доступны для пользователей Интернета в том виде, в каком они были бы на бумажном носителе с набором тех же графических и стилистических особенностей. Иными словами, сетевой текст предстает в полном соответствии с общепринятыми характеристикам письменной речи.

С другой стороны, некоторые сетевые тексты имеют больше свойств устной речи с соответствующим оформлением. Спонтанная, не спланированная и не отредактированная речь в таких видах сетевых текстов, как чаты, мгновенные сообщения, форумы является способом реализации разговорной речи на «письме», но по техническим причинам в печатной форме. Данные тексты

– результат синхронной коммуникации, которая ограничена во временном отношении, предполагает диалоговую форму общения и его вопросно-ответный ход и т.д. Тогда как письменная речь предполагает грамматически правильное изложение мысли и оформление текста в соответствии с требованиями норм языка, устно-письменная речь, обладая в большей степени характеристиками устной разговорной речи, изобилует случаями нерегламентированного употребления правил орфографии, пунктуации, стилистики и пр. Однако, несмотря на сходства, имеется несколько существенных различий между устно-письменной и устной разговорной формами речи.

Во-первых, в характере воспроизведения и восприятия сообщения в устно-письменной форме речи отсутствует синхронная обратная связь, присущая разговору, так как технически сообщение не может поступить адресату в тот же миг нажатия клавиши для отправки, т.е. передача сообщения немного запаздывает. Помимо этого, при устно-письменной форме общения сообщение и содержащаяся в нем мысль поступает адресату полностью, а не постепенно, слово за словом, звук за звуком, как при его восприятии через аудиальный канал. Также получатель сообщения не имеет возможности к какой-либо ответной реакции во время процесса создания печатного текста, поскольку в большинстве случаев он и вовсе не имеет представления о предстоящем получении какого-либо сообщения.

Во-вторых, скорость устной разговорной речи намного превышает скорость набора текста в устно-письменной. Примечательно, что из-за определенных причин технического характера сообщение, хоть и отправлено, может быть не доставлено адресату, либо доставлено с задержкой.

В-третьих, стоит отметить такую особенность устной разговорной речи, как стратегия конструктивного разговора, где коммуниканты обмениваются репликами, стараясь не перебивать друг друга. В устно-письменной речи (в особенности полилогической) тексты могут воспроизводиться одновременно.

В-четвертых, устно-письменная речь является довольно бедной в плане просодии (интонация, ударение, ритм, паузы, тональность и пр.) и паралингвистических средств в сравнении с устной речью.

Однако пользователям Интернета удалось адаптировать письменный язык к новым условиям путем использования абсолютно новых пунктуационных приемов и графических средств. Например, синергии знаков препинания: *who he????, hey!!!!!!!!, see what you started????????????????, no more!!!!*; повторного употребления букв: *aaaaahhhhh, ooops, soooo, hiiiiiii*; капитализации как средства выражения повышения тембра голоса: *I SAID NO*; дистанцирования как средства графической и смысловой эмфазы: *WH Y N O T* и пр.

Д. Кристал, описывая устно-письменную речь, заключает, что она не идентична ни устной, ни письменной форме речи, но выборочно вбирает в себя качества обеих: “Netspeak is identical to neither speech nor writing, but selectively and adaptively displays properties of both” [5, с. 47]. Мы полагаем, что в синхронной Интернет-коммуникации люди адаптируют конвенции письменного и устного дискурса к использованию в соответствии с индивидуальными коммуникативными потребностями. Развивая мысль Д. Кристала, отметим, что тексты, функционирующие в Интернете, включают в себя качества устной речи в неравной степени. В приведенной ниже таблице на основе отобранных критериев возможно отследить, в каком соотношении находятся свойства письменной и

устной форм речи в определенных видах Интернет-коммуникации.

Таблица 1. Критерии устной формы речи в устно-письменной форме

Критерии	Электронная газета, вебсайт	Блог, электронное письмо	Чат, мгновенные сообщения
Синхронность	Нет	Нет	Да
Спонтанность	Нет	Нет, но вариабельно	Да
Свободная структура	Нет	Нет, но вариабельно	Да
Разнообразие просодических и паралингвистических средств	Нет	Нет, но вариабельно	Да

Таблица 2. Критерии письменной формы речи в устно-письменной форме

Критерии	Электронная газета, вебсайт	Блог, электронное письмо	Чат, мгновенные сообщения
Структурно организована	Да	Да, но вариабельно	Нет, но вариабельно
Соответствует нормам языка	Да	Да, но вариабельно	Нет, но вариабельно
Выражение просодических характеристик	Нормированная пунктуация	Пунктуация с незначительными отклонениями от нормы	Экспрессивные пунктуационные и графические средства

На основе этих данных можно сделать вывод о том, что речь в различных жанрах Интернет-коммуникации и, соответственно, их зафиксированная форма в виде сетевых текстов обладает качествами и устной, и письменной речи в разной мере. Мы считаем, что структурные, стилистические, грамматические и графические особенности сетевых текстов напрямую зависят от того, качества какого вида речи в них преобладают.

Так, тексты электронных книг, журналов, газет, а также вебсайтов, на наш взгляд, тяготеют к письменной речи: они имеют четкую структурную организацию, оформляются в соответствии с нормами литературного языка и стилистическими особенностями. Тексты электронных писем также вбирают в себя качества кодифицированной речи. Авторы электронных писем стремятся донести свою мысль максимально ясно, соблюдая все нормы, однако в ряде случаев наблюдаются незначительные нарушения орфографических и пунктуационных норм. Наиболее приближенными к устной речи являются тексты чатов, мгновенных сообщений, форумов. В данных подсферах Интернет-коммуникации речь обладает

спонтанностью и по своим параметрам соответствует устной разговорной речи, а “на письме” фиксируется в печатном виде. Желание коммуникантов использовать живую разговорную речь и общаться непринужденно становится определяющим в выборе графических и интонационных средств оформления печатной речи.

Таким образом, в современных условиях тесное взаимодействие устной и письменной форм речи становится причиной появления абсолютно новых гибридных новообразований. Такая гибридная форма речи – разговорная печатная речь – подвергает модификации давно установленные нормы письменной речи в виде инновационных графических средств. Есть мнение, что такие модификации являются порчей и искажением языка, однако, на наш взгляд, они одно из проявлений адаптации языка к новым условиям. И если язык смог к ним приспособиться, значит, он жизнеспособен.

### **Литература**

1. Валиахметова Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей Интернет-дискурса // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртене и современная лингвистика: междунар. науч. конф. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2001. – Т. 2. – С. 7-9.
2. Вахек Й. Письменный язык и печатный язык // Пражский лингвистический кружок. – М.: Прогресс, 1967. – С. 535 – 550.
3. Лысенко С.А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в Интернет-коммуникации: дисс. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 179 с.
4. Стаценко Е.С. Графические особенности английской и русской чат-коммуникации (сопоставительный анализ): дисс. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2010. – 197 с.
5. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 275 p.

## **Е.В. Тарасова**

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23», г. Казань

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Развитие современного общества определяет ряд требований к системе образования. На сегодняшний день основная цель образования связана с воспитанием толерантной, уважающей других людей личностью, обладающей рядом компетенций: профессиональной, технической, лингвистической и т.д. Подрастающее поколение обучается и воспитывается в условиях многонационального общества. Именно поэтому поликультурная компетентность и ее формирование приобретают важное значение.

Процесс глобализации и развитие информационных технологий дают прекрасную возможность расширить границы взаимодействия между различными культурами и их представителями. Тем не менее, низкий уровень поликультурной компетенции усложняет общение между людьми различных



культурных традиций. Человек не в состоянии осознать сущность собственной культуры, если не имеет представления о мировоззренческих взглядах других. В результате становится невозможным установление взаимоотношений на основе диалога культур, что может привести к межнациональным и религиозным конфликтам и спорам.

Формирование поликультурной личности связано с развитием следующих качеств: толерантность, гибкость, уважение к мнению других, гуманизм, независимость, самодисциплина, умение работать в команде и сотрудничать для достижения общей цели и др.

Обучение иностранному языку играет одну из главных ролей в формировании поликультурной личности. Его главная задача – обучение через культуру, которая неотделима от языка.

Понятие «культура» предполагает, прежде всего, воспитание, обучение и развитие личности. Каждая культура со своей системой ценностей и традициями принадлежит к определенной социальной или этнической группе и в итоге индивиду.

Обучение иностранному языку – это не только овладение лексическими единицами, фонетическими и грамматическими правилами, но и формирование ряда компетенций, среди которых главенствующую роль приобретает поликультурная компетенция. Последняя включает в себя знание лингвострановедения в сочетании с умением и опытом общения с представителями иных культур [1, с. 344].

Существует несколько подходов к структуре поликультурной компетенции. Некоторые зарубежные ученые выделяют такие качества, как уважение мнения других, способность воспринимать ситуацию с другой точки зрения и положительно реагировать на изменения, происходящие вокруг. Недостатком данной концепции является то, что она не учитывает все разнообразие культурологических элементов.

Согласно мнению других исследователей, поликультурная компетенция интерпретируется как способность достичь успешного взаимопонимания с представителями как родной, так и иной культуры. Видимым преимуществом вышеописанной идеи является принятие во внимание взаимодействия культур.

Поволжье - многонациональный регион, в котором нельзя обойтись без воспитания должного уважения ко всем нациям и религиям. Расширение международных контактов нашего географического региона в целом и Республики Татарстан в частности оправдывает необходимость формирования поликультурной компетенции. Организация мероприятий мирового масштаба, касающихся различных аспектов нашей жизни, дает еще один шанс воспользоваться преимуществом общения в рамках диалога культур.

В целом, процесс обучения иностранному языку сводится к развитию поликультурной компетенции через специальную программу, основанную на определенных модулях (исторические и религиозные истоки, традиции и обычаи в различных странах и т.д.). Подобный курс предлагает учащимся также изучение истории регионов, основных тенденций современной жизни их собственного региона с последующим установлением межкультурных связей.

Использование информационных технологий и электронных средств расширяет возможности образовательного процесса и облегчает формирование

различных компонентов поликультурной компетенции.

Как правило, немаловажное значение имеют методы обучения. Современная методика обучения иностранному языку нацелена на самопознание человека в процессе общения. Учащимся предоставляется возможность анализировать и находить сходства и различия между культурами, рассматривать проблемы с точки зрения носителей других культурных ценностей. Подобная методика позволяет подготовить учащихся к реальным ситуациям общения на различные темы [2, с. 288].

При обучении иностранному языку необходимо:

- дать детальную характеристику культуре страны изучаемого языка;
- соотнести изучаемый материал с интересами учащихся;
- научить сравнивать, систематизировать и анализировать материал на примере ситуаций реального общения, основанных на положительном отношении к другой культуре;
- сконцентрировать внимание учащихся на изучении культуры и помочь им осознать систему ценностей участников диалога культур.

Таким образом, развитие современного общества способствует усилению взаимодействия между странами и нациями и формированию поликультурной личности. Поликультурная личность – это толерантная личность, способная жить в гармонии и мире с носителями разных языков и культур. Это конкурентноспособная личность, имеющая все предпосылки для успешного выполнения различных социальных ролей в обществе. Это уважаемая личность, обладающая культурной и лингвистической компетенциями, чье значение возрастает в условиях глобализации.

Сегодня знание иностранного языка и тонкостей культуры страны изучаемого языка – ключ к успеху в современном обществе. Именно эти знания обеспечивают эффективное общение людей разных культурных ценностей, традиций и обычаев.

#### **Литература**

1. Афанасьев М.Б. Формирование межкультурной компетенции студентов вузов в курсе обучения иностранному языку // Теория и практика подготовки учителя иностранного языка: опыт, проблемы, перспективы – Казань: ТГГПУ, 2010. – С. 342 – 347.
2. Исмагилова Л.Р. Формирование поликультурной компетенции средствами иностранного языка // Социально-экономические проблемы становления и развития рыночной экономики – Казань: КГФЭИ, 2009. – С. 288 – 300.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: учебное пособие. – М.: Слово, 2008. – С. 156 – 160.

## ЖАРГОН И ЯЗЫК РУССКОЯЗЫЧНЫХ АУСЗИДЛЕРОВ В ГЕРМАНИИ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

В Германии довольно много русскоязычного населения. Переселенцев из России, переехавших в Германию, по-немецки называют *Vertriebene*, *Spataussiedler*, но в обычной речи чаще встречается слово *Aussiedler*. Все они, владеющие русским языком, оказавшись в немецкоязычном окружении, вынуждены были изучать немецкий язык, который относится к одному из германских языков (западногерманская подгруппа), выделившихся наряду со славянскими языками (в которые входит и русский как один из восточнославянских языков) из одной индоевропейской семьи языков [3, с. 329, 429]. При этом обнаруживается некоторая специфика во взаимодействии двух языков – русского и немецкого, когда образовывается некий «промежуточный» язык, который по существу в речи переселенцев уже получил свое, хотя и несколько сниженное по стилистике, название – «аусзидлеровский базар». Еще один из самых ярких русских лингвистов первой половины прошедшего столетия академик Лев Владимирович Щерба отмечал, что овладение иностранным языком сопровождается формированием третьего, смешанного языка, в котором существуют две номинации (слово родного и изучаемого языка) для обозначения одной и той же реалии [2]. Такая смесь русского и немецкого в речи аусзидлеров часто приводит к коммуникативным сбоям (недоразумениям), которые отражаются, в частности, в многочисленных анекдотах типа: «*Du hast heute eine scharfe Kurve gemacht*»? – сказал коллега по работе Аусзидлеру. / «Сам ты *курва*», – подумал про себя Аусзидлер.

Наблюдения над речью более двадцати аусзидлеров из бывшего СНГ – разного возраста, в разной степени владевших ранее и владеющих сейчас немецким языком, имеющих разные сроки (от 7 до 20 лет) проживания в Германии – позволяют сказать, что «аусзидлеровский сленг» по нескольким признакам очень похож на то явление, которое в лингвистике называют «арго», или «жаргон».

1. Речь аусзидлеров, как и жаргон, имеет ограниченную сферу распространения.

2. Основой арго является специфический словарь, широко включающий иноязычные элементы (там же). Речь аусзидлеров также отличается особым использованием, в частности, словообразовательных средств, ср.: *Эти немцы, эти дойчики* (от *Deutsche* “немцы”); *У него такой красивый бусик* (от *Bus* “автобус”).

3. В замкнутых группах жаргон может использоваться как сигнал, различающий «своего» и «чужого». «Аусзидлеровскому базару», видимо, также свойственна эта функция.

Однако «аусзидлеровский базар» и сленг нельзя полностью отождествлять по ряду признаков.

1. Жаргонная лексика часто заменяется новой (ср. примеры из БЭС: в 50-60-х гг. 20 в. *тугрики*, *рупии* «деньги»; в 70-х гг. – *монеты*, *мани*; в 80-х гг. – *бабки*); в речи аусзидлеров такое явление не актуально.

2. Грамматика в арготических языках в целом та же, что и в общенациональном языке. Однако в речи русскоязычных аусзидлеров в Германии, обычно подчиняющейся грамматическому строю русского языка, обнаруживается

некоторое влияние грамматики немецкого языка. Так, обнаруживаются в речи аусзидлеров попытки подвести исконно русские слова под грамматический род через оформление его немецким соответствующим артиклем, напр.: *Die машина*.

3. Так же, как и жаргонная, лексика переселенцев пополняется за счет заимствования, однако, если большая часть жаргонной лексики пополняется за счет переоформления (*баскет* «баскетбол») и чаще переосмысления общеупотребительных слов для создания выразительных, ярких метафор, то для речи переселенцев это не характерно. Хотя образование метафорической лексики обнаруживаем в немногочисленных случаях, например, когда «пособие по безработице» (по-немецки: *Arbeitslosengeld*) называют *арбайтен слёзы* (на основе паронимазии – внешним сходством фонетики немецкого выражения с русским).

4. Жаргонизмы применяют «совершенно сознательно, отдавая себе отчет в синонимичности с нейтральным» [1, с. 19]. Аусзидлер нередко применяет в своей речи заимствованную из немецкого лексику как единственное средство выражения нужного содержания. Так, немецкие вкрапления в речи русскоязычных аусзидлеров в Германии используются, как правило, для обозначения неизвестных говорящему (либо забытых) понятий, в том числе даже если и в немецком и в русском языке такое понятие обозначается одинаково, ср.: *Как по-русски штрафовать?*

Таким образом, речь русскоязычных переселенцев в Германии, хотя и имеет общие признаки с жаргонной речью, но обнаруживает также и свою специфику, а потому не может быть полностью отнесена к такому лингвистическому явлению, как жаргон.

#### Литература

1. Девкин В.Д. О видах нелитературной речи // Городское просторечие. Проблемы изучения. – М.: Наука, 1984. – С. 12 – 21.
2. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958. – С. 40 – 53.
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

#### А.В. Теренин

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### АНГЛИЙСКИЕ ИМЕНА В РУССКОЙ РЕЧИ: ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИЛИ ТРАНСКРИПЦИЯ?

Современное переводоведение предлагает несколько способов обозначения имени собственного на ином языке, и наиболее распространенными из них являются транслитерация и транскрипция. При этом говоря о сферах использования транслитерации и транскрипции, многие учебники подчеркивают, что первый из этих приемов использовался преимущественно в прошлом, тогда как второй является практикой переводческой деятельности современности [См., напр. 1, 3]. Подтверждением этому мнению служат находки ученых, говорящие о том, что современные формы, например, *Шекспир* и *Ньютон* сменили старые *Шекспеаре* и *Невтон*. Об этом, свидетельствует и тот факт, что одно и то же английское имя

получает в русском языке различное звучание, если оно принадлежит людям, живущим в различное время. Так, скажем, имя *Walter* приобретает форму *Вальтер* (транслитерация), если речь заходит о какой-то знаменитости прошлого (Вальтер Скотт, 1771 – 1832) или *Уолтер* (транскрипция), если мы говорим о людях современной или недавней эпохи (Уолтер Уильямс, род. 1953). Таким же образом ведет себя имя *Isaac*, отметившееся в русском языке формами *Исаак* (Исаак Ньютон, 1642-1727) и *Айзек* (Айзек Азимов, 1920-1992). Этот ряд можно продолжить, приводя в качестве примеров такие пары, как: *Стефан* и *Стивен*, *Вильям* и *Уильям*, *Лиза* и *Лайза*, *Симон* и *Саймон*, *Матфей* и *Матью*, *Урия* и *Юрай* и т.д. Первое имя в каждой из приводимых пар тяготеет к транслитерации, второе – к транскрипции. Поиск примеров в истории и современности ведет (как в случае с И. Ньютоном и А. Азимовым) к укреплению упомянутого мнения. Его объяснением обычно служит следующая аксиома: непосредственные устные контакты между представителями разных народов являются сегодня несравненно более масштабными, чем в прошлые столетия, когда люди узнавали об иноязычной культуре из письменных источников.

Между тем категоричность приводимого выше суждения можно оспорить. В первую очередь оно не учитывает изменений, которые претерпевает язык в ходе своей эволюции. Вернемся к уже упоминавшимся именам и посмотрим, как изменялось их звучание в средне- и новоанглийский периоды. Итак, используя метод реконструкции, устанавливаем, что имя *Isaac* в классическом среднеанглийском звучало как [ˈi:sak]. К своей современной форме [ˈaizək] это слово пришло благодаря трем явлениям: великому сдвигу гласных, новоанглийскому озвончению щелевого [s], и редукции безударного [a]. Первые два явления имели место в новоанглийский период. Последнее характеризовало развитие английского языка на всех этапах его эволюции [4]. Таким образом, сопоставление среднеанглийского звучания этого имени и его русского аналога позволяет предположить, что и в прошлых столетиях перевод имени *Isaac* тяготел к транскрипции, а не к транслитерации. Такое же предположение можно сделать, проанализировав и развитие имени *Walter*, современное звучание которого [ˈwo:ltə] развивалось из среднеанглийского [ˈwa:ltər].

Со стороны читателя предвижу возражения: и Исаак Ньютон, и Вальтер Скотт заявили о себе намного позже, чем завершился среднеанглийский период, на звуковых особенностях которого основываются настоящие рассуждения. Соответственно, и имя *Isaac*, и имя *Walter* уже отошли от своего среднеанглийского звучания, тогда как их написание оставалось неизменным. Разумеется, это возражение нельзя не принимать в расчет. Однако нельзя также не учитывать и консервативность традиций. Наивно полагать, что имена *Исаак* и *Вальтер* появились в русском языке благодаря тому, что Россия некогда узнала о Ньюtone и Скотте. Эти имена существовали задолго до их становления как личностей. Однажды, будучи транскрибированными, эти имена вошли в русский язык и стали его принадлежностью. Каждое новое употребление подобных единиц не является ни фактом транскрипции, ни фактом транслитерации. Это лишь факты использования готовых языковых единиц в соответствующей коммуникативной ситуации. Традиция сохраняет такие единицы в неизменной форме в течение определенного периода, не замечая или игнорируя те звуковые изменения, которые происходят в языке источнике. И лишь когда эти изменения приводят к

качественно новому состоянию того или иного имени, принимающий язык может предложить для него иную форму, которая, по сути дела, выступает в качестве этимологического дублета уже имеющейся.

Отмечу далее, что в практике перевода спор между транскрипцией и транслитерацией часто заканчивается компромиссом. Так, по справедливому утверждению ряда ученых, многие английские имена, переведенные на русский язык, представляют собой результат смешения транскрипции и транслитерации [См., напр. 2]. Например, полученная в результате транскрипции форма *Уолтер*, содержит нечитаемый в оригинале звук [r], а транслитерированное имя *Вальтер* демонстрирует смягчение звука [l], что является элементом транскрипции. Компромисс между транскрипцией и транслитерацией может приобретать и иные формы. Русский язык нередко демонстрирует использование различных форм не только для одного имени, принадлежащего разным людям, но и различных форм для обозначения одного и того же персонажа. Например, английская писательница Jane Austen фигурирует в российской критике либо как Джен Остин/Остен, либо как Джейн Остин/Остен. А одного из духовных наставников Оскара Уайльда называют и Уолтером Патером, и Уолтером Пейтером.

В целом тема «транскрипция и транслитерация» является хорошо изученной в переводоведении. Современные учебники иллюстрируют многочисленные нюансы блестящими решениями переводчиков и разнообразными курьезными случаями из практики перевода. Эти же учебники предлагают специально разработанные правила транскрипции и транслитерации. Разумеется, эти правила рациональны, однако и возводить их в абсолют тоже не следует. С одной стороны, они дисциплинируют переводчика, с другой, таят в себе угрозу превратить транслитерацию и транскрипцию в чисто механические действия, подобные тем, которые используются в библиотеках для романизации текстов нелатинской письменности. Кроме этого предлагаемые правила не учитывают многочисленных языковых и внеязыковых факторов, которые могут сопутствовать той или иной коммуникативной ситуации. Как уже упоминалось, в книгах по переводоведению приводятся многочисленные курьезные случаи, являющиеся следствием небрежного подхода к переводу в том числе и в части транскрипции и транслитерации. Не буду приводить подобных случаев, ограничусь лишь примером рационального подхода.

С момента издания рассказов А. Конан-Дойля о Шерлоке Холмсе по настоящее время к их переводу на русский язык обращалось необозримое число переводчиков. Как следствие, изданные в XX веке переводы демонстрируют отсутствие единства в передаче используемых имен. Например, друг и помощник Холмса фигурирует в одних переводах под именем *Уотсон*, в других – *Ватсон*. В 1979 году режиссер Игорь Масленников экранизирует ряд произведений А. Конан-Дойля, где герой Юрия Соломина носит имя *Ватсон*. Почему авторы фильма останавливаются на транслитерированном имени? Конечно, это может быть и чистой случайностью, однако думается, что намеренно или бессознательно авторы выбирают это имя потому, что в силу своего звучания оно является более удобным для представления на экране. Его удобно произносить актерам, оно легко воспринимается на слух. Не знаю, думали ли авторы о том, что фраза «Элементарно, Ватсон!» станет крылатой, однако она стала таковой во многом благодаря непринужденности своего звучания. А этому, в свою очередь,

способствовало использование транслитерированного, а не транскрибированного имени.

В заключение отмечу, что приводимыми здесь рассуждениями я вовсе не хотел опровергнуть устоявшееся мнение, которое приводится в начале статьи. Цель работы заключается в том, чтобы убедить читателя в необходимости вдумчивого подхода, в том числе, и к транскрипции и транслитерации, которые на первый взгляд могут показаться чисто механическими приемами. Это поможет избежать уродливых для русского языка образований: таких, как, например, встретившееся мне в одной из библиотек описание рассказов С. Моэма, где писатель обозначался формой *Маугхм*; таких, как объявление о продаже автомобиля продается *Ниссан-Патхфиндер...*; таких, как, противоестественные топонимы (*Ажгабат, Алматы, Кыргызстан*), которые навязывались российской общественности русофобами из новых государств.

### Литература

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2001. – 424 с.
2. Овсянников В.В., Овсянникова Е.В. Деловой английский: переводческий аспект. – Запорожье, 2005. – 160 с.
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения. – 1974. – 216 с.
4. Теренин А.В. История английского языка: конспект лекций: учебное пособие. Набережные Челны, 2012. – 168 с.

### Л.В. Трофимова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

#### **ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОЙ ЭМАНСИПАЦИИ В РОМАНЕ БАРБАРЫ ФРИШМУТ «ЛЕТО, КОГДА ИСЧЕЗЛА АННА» („DER SOMMER, IN DEM ANNA VERSCHWUNDEN WAR“)**

Вопрос существования австрийской литературы годами оставался открытым. Так многие немцы, как пишет Д. Затонский, считали, что это не литература, поскольку у нее нет ни традиций, которые придавали бы ей индивидуальность, ни своего языка. Однако, стоит сказать, что были и такие, речь идет о филологах из ГДР, которые охотно признавали художественную самобытность Австрии [2, с. 115]. XX век в австрийской литературе называют «звездным часом». У многих литературоведов возникает интерес к австрийской словесности, так как это явление необычное, яркое, самобытное, неповторимое, и к тому же еще со своими особенностями, своеобразием, характеризующее не только литературу, но и жизнь общества XX века в целом [3, с. 7].

В австрийской литературе особый след оставили авторы – женщины. Произведения писательниц подвержено влиянию общественной действительности. Воспринимая и переосмысляя общественные проблемы, авторы преобразуют соответственно с этим и женские образы. Однако, как замечает А.Э. Воротникова, в художественное произведение реальность проникает

опосредованно, при этом глубокое проникновение в сущность содержания происходит лишь при учете социально-исторической обстановки [1, с. 19]. В человеческом обществе так повелось, что доминирующее положение отводилось мужчине, который воспринимался как образец воли, логики, целеустремленности, рационализма. В женщине же выделялось ее биологическое предназначение, и основная функция заключалась в ведении домашнего хозяйства. Женское начало рассматривалось как пассивное, замкнутое, подчиняющееся мужчине. В разные периоды истории возникали феминистские волны, отстаивающие права женщин. Эти волнения не обошли стороной и литературную среду. Немецкоязычная «женская» литература представлена, например, такими писательницами, как И. Бахман, Э. Елинек, Б. Фришмут и др.

Цель настоящей статьи состоит в выявлении «женской» тематики в романе австрийской писательницы Барбары Фришмут «Лето, когда исчезла Анна» („Der Sommer, in dem Anna verschwunden war“). Творчество Фришмут богато на «женские темы». Еще в начале писательской деятельности в произведении «Монастырская школа» проблема женской идентичности рассматривается на примере жизни девочек-воспитанниц. Различные варианты женских судеб в современном обществе воспринимаются часто как один из важных принципов освоения действительности.

Произведение Барбары Фришмут «Лето, когда исчезла Анна» („Der Sommer, in dem Anna verschwunden war“), написанное в 2004 году, является отголоском литературы «женской», развивавшейся в 1970-е – 80-е годы XX столетия. Этот период А.Э. Воронникова называет «женским бунтом», когда в литературную среду вторглись авторы-женщины и героини-женщины [1, с. 4]. Образ женщины в «феминной литературе» сформирован под давлением феминистских преобразований.

О.С. Кравчук в диссертационном исследовании констатирует тот факт, что интерес к творчеству Барбары Фришмут проявляется в середине 70-х, именно в этот период повысился интерес к «женской литературе» [4, с. 4]. Однако, Б. Фришмут в отличие от представительниц этой волны не проповедовала феминистские идеалы. Несмотря на то, что ряд произведений австрийской писательницы затрагивает женскую тематику, сама Б. Фришмут не считает себя феминисткой. Она не подразделяет литературу на мужскую и женскую, для нее это лишь средство в поисках таких жизненных форм, которые в одинаковой степени подходили бы как мужчинам, так и женщинам. В своей книге, посвященной творчеству семнадцати писательниц, в числе которых и Барбара Фришмут, Анита Шауб освещает позицию Фришмут: как женщина-автор она пишет женские книги, при этом, не подавляя, не ущемляя мужской пол [6, с. 30].

Фришмут удается донести до читателя проблемы, связанные с ситуацией женщины в современном обществе. Для Б. Фришмут женская мечта – это, прежде всего, способность забыть обо всем, что тревожит, о предвзятом отношении, о бытующем веками мнении, касающемся женской логики и воображения [7, с. 22].

Сюжет анализируемого романа является ярким воплощением «женской литературы». В центре событий – главная героиня, которая спустя несколько лет после замужества, вдруг осознает, что может принимать собственные решения, управлять собственной судьбой, она не смирилась с однообразием и рутинной в отношениях, а окунулась с головой в новые чувства. Анна нарушила данное мужу



обещание, разорвала некогда заключенное между супругами соглашение быть всегда вместе. Героиня выбирает новые отношения и всё ради того, чтобы вновь испытать чувства, и в этот раз не к своему мужу, проще говоря, почувствовать себя вновь женщиной (что с годами утратилось) (...dass sie den Pakt brechen musste, um wieder fühlen zu können) [5, с. 352].

Название романа «Лето, когда исчезла Анна» пробуждает у читателя любопытство, создает определенную интригу: кто такая эта Анна, почему вдруг она исчезла, и какова причина этого исчезновения и т.д. Перечень вопросов может быть продолжен в зависимости от заинтересованности читателя.

Главная героиня – Анна красивая, умная женщина вышла замуж за турка, который по политическим причинам покинул свою страну. Можно с уверенностью сказать, что Анна всегда всё ставила на карту, особенно, когда причиной являлась любовь. Так случилось и с ее замужеством. Анна, забросив учебу, отправляется с мужем из Берлина в свой родной провинциальный городок. Несмотря на то, что в семейной жизни не все было так гладко, Анна казалась или старалась казаться счастливой.

С целью показать богатый мир женских образов Фришмут вводит в повествование представительниц разных поколений – это мать, подруга матери и дочь Анны, которые отображает приметы, характеристики своего времени. Анна всего лишь хотела бежать за счастьем вслед, так же, как и ее мать Ирена.

Анна не повествует в романе о своей жизни. Ее история как пазл, который складывается другими действующими лицами романа. Воссоздаваемая картина помогает не только понять Анну, но и также получить представление об ее окружении.

Вдруг в один из дней главная героиня исчезает. Ни муж, ни дети не догадывались, что может произойти, их поиски не увенчались успехом. Постепенно они возвращаются к повседневной жизни, не найдя при этом ответа на главный вопрос, где Анна? Дочь Анны вспоминает о турецких корнях и находит утешение в религии.

Фришмут позволяет своим героям высказываться об Анне по очереди, этим обусловлено композиционное построение романа, каждому персонажу отводится отдельная глава.

Нужно отметить, что Барбара Фришмут дает слово лишь героиням. Об Али (муже Анны) и сыне Омо можно получить информацию из воспоминаний и рассуждений героинь – женщин.

Отношение Анны к Али отождествляют, с одной стороны, современный идеал партнерских отношений, оба работают, чтобы содержать себя и своих детей. С другой стороны, в основе их отношений лежит неравенство, поскольку супруги принадлежат к разным культурам. Героиня считалась с силой и властью мужа, она смирилась с тем, что, ревнуя, он угрожал ей и оскорблял ее. Случайная встреча с М. взволновала Анну и наполнила ее жизнь романтикой. М. долгое время не мог найти свою вторую половинку и посчитал, что Анна - это именно та, которую он так долго ждал.

Однако, не все так предсказуемо, Фришмут раскрашивает эти радужные отношения в темные краски. Из идеала она превращает М. в демона, угрожающего жизни Анны (Ich versetzte ihr einen Schlag, der sie auf die Seite schleuderte. Dann trat ich auch noch nach ihr, trat sie aus dem Bett. „Hau ab“, zischte ich. „Tu mir bitte den

Gefallen und hau endlich ab!“ Ich hörte sie schlagen, sie schrie dabei) [5, с. 353]. Хотела ли Фришмут преподнести урок Анне? А может лишь в очередной раз показала уязвимость женской судьбы, и те трудности, на пути к долгожданному счастью, которое так не просто обрести.

О.С. Кравчук выделяет ряд черт, характеризующих произведение с феминисткой точки зрения [4, с. 11]. В основе, конечно, лежит поиск героиней самоидентичности, попытка познать свой подлинный женский образ, что возможно лишь при освобождении от мужской власти, в случае с Анной – это и власть мужа, и власть любовника М. Писательница намеренно не уделяет внимания мужским образам, тем самым ставя женщин во главу повествования. Фришмут позволяет взять слово только М.. Следует подчеркнуть, что наряду с женской темой всплывает и еще одна излюбленная тематика австрийской писательницы – взаимоотношения Востока и Запада. В данном произведении эта связь рассматривается на примере брака между людьми разных национальностей. Одной из особенностей «женской» прозы является незавершенность и открытость произведения [4, с. 13]. Вроде бы всё казалось ясным. Анна вернулась, она вернулась к родным ей людям, но не к мужу. У нее множество планов на будущее (Das sei wirklich ein Glück, meinte Anna, denn sie würde lieber heute als morgen ihre Sachen packen, um sich erst einmal einen Job zu suchen....sie würde nach Berlin gehen und ihr Studium wieder aufnehmen) [5, с. 364]. Но вот М. не знает, что ждет его дальше, для него ясно лишь то, что он не может найти ответы на свои вопросы, которые служат концовкой романа (Muss ich mich dann nicht aufmachen, um nach ihr zu suchen? Gibt es nicht auch zwischen uns einen Pakt? Einen Pakt auf Leben und Tod?) [5, с. 367].

В романе Фришмут рассматривает разные воплощения женской личности. Она изображает женщину, полностью окунувшуюся в любовь, юную девушку, делающую первые шаги по взрослой жизни, взрослую женщину, совершающую часто ошеломляющие поступки, женщину, трезво оценившую жизненные ситуации. Каждая читательница сможет узнать себя в образах, предлагаемых Б. Фришмут, либо же соединить их в единую картину. Именно эмансипированная женщина, идущая в ногу с таким сложным, вечно меняющимся миром – цель Фришмут. Именно для такой женщины характерны смелые поступки, самостоятельные выводы, умение быть счастливой, обрести личную свободу, и строить собственную судьбу независимо от мнений, действий других людей. Лишь такой женщине подвластно сделать свою жизнь по – настоящему успешной.

#### Литература

1. Воротникова А.Э. Гиноцентрические романы Германии и Австрии 1970 – 1980-х гг. дисс. ... докт. филолог. наук. Воронеж, 2008. 443 с.
2. Затонский Д. Австрийская литература в XX столетии. М., 1985. 444 с.
3. Затонский Д. Эта гротескная Австрия // Иностранная литература. Выпуск № 8. М., 1995. С. 113 – 122.
4. Кравчук О.С. Романы Барбары Фришмут 1970-х годов.: автореф. дисс. кан-та филолог. наук. Санкт-Петербург, 1998. 18 с.
5. Frischmuth B. Der Sommer, in dem Anna verschwunden war. Aufbau – Verlag GmbH, Berlin, 2004. 368 S.
6. Schaub A.C. Frauen schreiben. Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf? Maria Enzersdorf: Edition. Roesner, 2004. 226 S.

## А.А. Фазлыева

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ

Целью данной статьи является рассмотрение способов исследования лексико-семантических полей, в частности таких методов как: компонентный анализ и дефиниционный анализ.

Первыми разработавшими компонентный анализ лексики были американские исследователи У. Лаунсбери и Ф. Гудинаф. Они при помощи информантов изучали языки американо-индейцев и, в частности, термины родства у разных племен [1, с. 50].

Компонентный анализ применяется в большинстве случаев как способ раскрытия семантики слов. В результате применения данного метода значение слова разлагается на его составляющие.

Понятием, которое наиболее приемлемо как центральный термин компонентного анализа, является понятие «сема». По мнению И.В. Арнольд, сема – это элементарная составляющая значения слова или другой языковой единицы, отражающая различаемые языком признаки обозначаемого [1, с. 50]. В отличие от семы семема – единица более высокого уровня. И.А. Стернин, М.С. Саломатина считают, что семема – это одно из значений лексемы; каждая семема состоит из более мелких компонентов – сем [5, с. 3; 5].

Семасиологи выделяют различные типы сем. Главными типами сем являются ядерные и периферийные. *Ядерными семами* И.А. Стернин, М.С. Саломатина называют те семы, которые являются наиболее основными и существенными для значения. В их трудах ядерные семы обозначаются, как:

- постоянные признаки предмета;
- неустранимые признаки предмета, т.е. такие, мысленное устранение которых из предмета ведет к утрате предметом его качественной определенности, возможности выполнять свои функции;
- отличающие предмет или явление от других сходных предметов или явлений [5, с. 12].

*Периферийные* же семы менее существенные, непостоянные, вероятностные признаки предмета, не являющиеся для предмета главными [5, с. 12].

Среди ядерных сем различают архисему (гиперсема, родовая сема) и дифференциальные семы (гипосемы, видовые семы). Е.А. Маклакова утверждает, что *архисема* – это результат логической операции по обобщению всех признаков определенного объекта [2, с. 100].

И.А. Стернин, М.С. Саломатина отмечают архисему как наиболее общую и абстрактную сему в структуре значения, которая относит называемый предмет к какому-либо классу; а дифференциальные семы как компоненты, которые отражают отдельные признаки предмета, конкретизируют родовую сему и

относят предмет номинации к какому-либо виду [5, с. 12].

По мнению Р.С. Гинзбург, семы подразделяются на маркеры и дистингвишеры, где *маркеры* указывают общие черты лексических единиц, а *дистингвишеры* индивидуализируют [1, с. 54]. Кроме этого Т.А. Чубур выделяет яркие и слабые семы. *Яркие семы* являются наиболее важными, *слабые семы* считаются менее яркими, уступают по значимости ярким семам [6, с. 106].

Следующим компонентом метода семного анализа является потенциальная сема. О.Н. Селиверстова полагает, что потенциальные семы не входят в языковое значение, а только связаны с ним по ассоциации, их нельзя смешивать с компонентами значения. Но в том случае, когда потенциальная сема актуализируется, она ясно ощущается как входящая в смысловую структуру слова. Актуализированные потенциальные семы, устойчиво и однозначно характеризующие обозначаемое словом явление, входят в состав семантической структуры слова [3, с. 201].

Компонентный анализ можно провести на основе анализ словарных дефиниций, извлекая семы из них логическим анализом. Следовательно, логично предположить, что дефиниционный анализ значения слова является продолжением компонентного анализа. Согласно дефиниционному анализу, значения слов приравниваются к словарным толкованиям.

Сторонники метода компонентного анализа А.В. Посох, О.Н. Селиверстова, А.М. Кузнецов, М.Д. Степанова, Е.И. Шендельс представляют словари не как простые скопления лексических единиц, а некоторым образом организованные единства; слова и их значения, входящие в эти единства, взаимосвязаны. Кроме этого, как считает А. Лерер, словарная дефиниция уже представляет собой компонентный анализ, каждая часть дефиниции в котором является компонентом [7, с. 46].

Наиболее универсальная и оптимальная методика дефиниционного анализа представлена в трудах И.В. Арнольд. Она отмечает, что компоненты, представляя собой составляющие лексического значения, отражают те признаки номинируемых объектов, распознающиеся данным языком [1, с. 49-55]. Отсюда следует, что семы должны быть представлены в словарных дефинициях.

Однако семный анализ на основе словарных дефиниций имеет недостатки, один из которых, как определяет О.Н. Селиверстова, заключается в том, что в различных словарях наряду с достоверными имеются и недостоверные сведения, также некоторые словарные дефиниции неполны [4, с. 358]. Данный недостаток можно частично устранить путем использования достаточно большого количества словарей, которые считаются наиболее авторитетными и современными лексикографическими источниками, что помогает получить объективную картину по рассматриваемому лексико-семантическому полю.

Таким образом, применение компонентного и дефиниционного анализов значительно расширяет возможности изучения лексико-семантического поля. Они раскрывают содержательный объем лексического значения в составе лексико-семантического поля, раскрывают семантику слов, способствуют выявлению различных типов сем.

### Литература

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 140 с.
2. Маклакова Е.А. Выявление особенностей семной структуры

наименований лиц (на материале контрастивных исследований русского и английского языков) // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 3. – С. 98–106.

3. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов (на материале некоторых русских глаголов). – М.: Наука, 1975. – 240 с.

4. Селиверстова О.Н. Некоторые типы семантических гипотез и их верификация. Гипотеза в современной лингвистике. – М.: Наука, 1980. – 458 с.

5. Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 150 с.

6. Чубур Т.А. Неоднородность семантических компонентов в структуре значения слова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 106. – С. 103–110.

7. Lehrer A. Semantic fields and lexical structure. – Amsterdam-London, 1974. – 268 с.

## О.Р. Файзуллина

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### Х. ТОМПСОН СЕГОДНЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ГОНЗО»

Творческое наследие Хантера Стоктона Томпсона (*Hunter Stockton Thompson, 1937-2005*), благодаря своей оригинальности и экстравагантности, заслуживает особого внимания исследователей. Одной из особенностей его произведений является неповторимое сочетание документального и художественного начал. Тексты автора основаны на реальных событиях, отличаются злободневностью и значимы для американской политической истории. В книгах писателя представлены реальные люди, среди которых известные политические деятели, звезды шоу-бизнеса и кино, журналисты и писатели, сыгравшие особую роль в американском социуме 1960-2000-х гг.

Неразрывно с творчеством Х. Томпсона связано понятие «гонзо». Термин «Гонзо журнализм» введен редактором журнала *Scanlan's Monthly* Б. Кардосо в 1970 году после выхода статьи Х. Томпсона «Дерби в Кентукки упадочно и порочно». В словарных статьях прилагательное «гонзо» с английского языка переводится как «эксцентричный», «необычный» и т.п.

Ежегодно в Луисвилле, Кентукки, на родине писателя, проходит ставший популярным в Америке фестиваль *Gonzofest*, посвященный Х. Томпсону. В 2012 году к сорокалетию юбилею публикации знаменитого произведения «Страх и отвращение в Лас-Вегасе: Дикое путешествие в сердце американской мечты» вышел специальный выпуск научного журнала «Художественная журналистика», посвященный особенностям творчества Х. Томпсона. В 2011 году Уильям Стефенсон, английский исследователь, опубликовал монографию «Гонзо Республика: Америка Хантера С. Томпсона» (*Gonzo Republic: Hunter S. Thompson's America*) [1]. В 2014 году английский театральный режиссер Лоу Штайн поставил одноименную пьесу по произведению «Страх и отвращение в Лас-Вегасе», постановка имеет успех, и с ней театр гастролирует по Великобритании. В феврале

2012 года в городе Аспен штата Колорадо США был открыт «Гонзо» музей (*The Gonzo Museum*). Целью основателя музея Д. Дж. Уоткинса является сохранение наследия журналиста Х. Томпсона и художника Томаса У. Бентона, создавшего политические плакаты для многих предвыборных кампаний.

Творчеству Х. Томпсона посвящен ряд документальных фильмов. Первый фильм, снятый BBC в 1978 году, – «Страх и отвращение в Гонзовидении» (*Fear and Loathing in Gonzovision*). В 2003 году на экраны выходит документальный фильм «Завтрак с Хантером» (*Breakfast with Hunter*) режиссера У. Эвинга. В данной картине представлен обзор жизненного пути Х. Томпсона, что позволяет зрителю узнать, что послужило первоосновой для создания его произведений. Кроме того, У. Эвинг снял еще два документальных фильма, посвященных писателю, – «Когда я умру» (*When I Die*, 2005), «Освободите Лисл: страх и отвращение в Денвере» (*Free Lisl: Fear and Loathing in Denver*, 2006).

В 2007 году, после смерти Х. Томпсона, режиссер Том Турман снимает новый документальный фильм «Купи билет, отправляйся в путь» (*Buy the Ticket, Take the Ride*). Название фильма – фраза, которая была девизом писателя на протяжении всей его жизни. Данная работа является данью уважения знаменитому журналисту и писателю. В ней представлены интервью с голливудскими звездами, близкими друзьями Х. Томпсона, Дж. Деппом, Б.Д. Торо, Б. Мюрреем, Ш. Пенном, Дж. Кьюсаком; с писателями Т. Вулфом и У. Бакли; с художником Р. Стедманом и др. В этом документальном фильме Х. Томпсон позиционируется не только как представитель контркультуры, но и как значимая персона для истории американской культуры в целом.

Наиболее значимым на настоящий момент является фильм «Гонзо: жизнь и работа доктора Хантера С. Томпсона» (*Gonzo: The Life and Work of Dr. Hunter S. Thompson*, 2008), снятый лауреатом премии «Оскар», документалистом Алексом Гибни.

Произведения Х. Томпсона неоднократно экранизировались. В 1980 году была снята автобиографическая кинокомедия «Там, где бродит бизон» (режиссера А. Линсона), где Х. Томпсон выступил в качестве соавтора сценария. В 1998 году на экраны выходит художественный фильм «Страх и ненависть в Лас-Вегасе», ставший культовым. Режиссером данной киноработы является Терри Гиллиам, одним из сценаристов также был Х. Томпсон. В последней экранизации ему не удалось принять участие, так как премьера фильма «Ромовый дневник» состоялась в 2011 году уже после смерти автора. Режиссер и сценарист этого художественного фильма – британский драматург Брюс Робинсон.

Известность фигуры Х. Томпсона в современной американской культуре бесспорна. В зарубежном литературоведении творчество Х. Томпсона, в особенности его ранний этап, становилось темой научных изысканий. Однако, несмотря на всю глубину исследований, недостаточное внимание уделяется вопросу художественных трансформаций факта в текстах писателя и значимости роли автора при создании художественно-документальных произведений.

Х. Томпсон завоёвывает популярность среди российских читателей, его книги начинают активно переводиться с 1998 года. Свой весомый вклад в этот процесс вносит переводчик Алекс Керви. Он был первый, кто начал заниматься переводами произведений Х. Томпсона. Кроме того, А. Керви написал предисловие к российскому изданию книги «Ангелы Ада» Х. Томпсона под названием «Странная

сага отчаянного джентльмена» [2].

На данный момент одиннадцать произведений Х. Томпсона переведено на русский язык. Все они выходили под серией «Альтернатива» издательства «АСТ: Астрель». За исключением двух последних переведенных книг автора: «Наших бьют! Кровавый спорт, американская доктрина и водоворот тупости» (в русском переводе (А. Керви) опубликована в 2014 году) и «Страх и отвращение предвыборной гонки '72» (издана в России (перевод выполнен А. Керви и Н. Нарциссовой) в 2015 году), которые были выпущены издательством «Альпина нон-фикшн». Многие произведения писателя продолжают переиздаваться на русском языке.

Писатель не переставал экспериментировать с художественно-документальной формой, в которую он облакал свой журналистский материал. Его своеобразная уникальная манера, названная «Гонзо журнализмом», базируется на идее художественного преобразования факта. В «Гонзо журнализме» художественная составляющая превалирует над документальной. Проявляется это за счет ярко выраженного авторского присутствия в тексте, акцентированной субъективности, оригинальной образности. Факты, полученные в результате журналистских расследований Х. Томпсона, в процессе деконструкции приобретают новую форму.

#### Литература

1. Stephenson W. Gonzo Republic: Hunter S. Thompson's America. – N.Y.: Bloomsbury Academic, 2011. – 200 p.
2. Керви А. Странная сага отчаянного джентльмена // Томпсон Х.С. Ангелы Ада. – М.: Астрель, 2012. – С. 5-21.

### Г.Н. Фатыхова, Н.В. Поспелова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

#### ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К ШТАТУ ГАВАЙИ (США))

Как известно, изучение иностранного языка не может проходить успешно без анализа вопросов, связанных с культурой народов, являющихся носителями данного языка. Именно изучение проявления языка в культуре и культуры в языке является своеобразным проводником и ключом к пониманию отдельных моментов, с которыми могут возникнуть сложности при изучении языка. Даже если человек не понимает какие-то конкретные слова или фразы, то знание культурных особенностей может помочь ему разобраться в непростой ситуации. Верным является и обратный случай, когда знание языка помогает в постижении культуры.

Понятие культуры довольно многозначно. Существует несколько его трактовок, которые зависят от того, какие аспекты мы выкладываем в это понятие и с каких позиций рассматриваем его. П.С. Гуревич полагает, что данная многозначность понятия «культура» связана с тем, что этот термин выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. Человек в нашем мире предстает

разноликим, поэтому и культура является неисчерпаемой и многогранной [1]. Культура изучается не только культурологами, но и представителями других научных направлений, включая лингвистов. Это еще раз указывает на то, что культуру не следует воспринимать однозначно в рамках какой-то одной сферы.

«Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [3]. На основе этой идеи возникла новая наука – лингвокультурология, которая в 90-ые годы XX века оформилась как самостоятельное направление лингвистики.

Лингвокультурология – это область научного знания, находящаяся на стыке лингвистики, этнографии, культурологии, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц [2].

Лингвокультурологические аспекты существуют в разных сферах жизни общества. В данном случае нас интересует географические названия и их восприятие с позиций лингвокультурологии. Стоит сказать, что данный вопрос является весьма актуальным и важным. Топонимы часто представляют собой довольно устойчивые лексические единицы, но иногда определенные факторы могут влиять на их изменения. Как утверждает академик О.А. Леонтович, топонимическая устойчивость может нарушаться в результате языковых контактов, социально-политических изменений, словотворчества и языковой экономии [4].

Целью данной статьи является лингвокультурологический анализ топонимов, относящихся к штату Гавайи (США).

Топоним – собственное название отдельного географического места (населённого пункта, реки, угодья и другие) [5].

В Америке существуют множество топонимов-мигрантов. Некоторые случаи таких географических названий можно связать с тоской переселившихся людей по Родине, но в определенных ситуациях в подобных наименованиях существует особый подтекст. Например, город Берлин, находящийся в штате Массачусетс, получил свое название вследствие дружбы между двумя государствами.

На карте очень много названий, включающих на разных языках определение «новый». Новая Англия, Новая Зеландия (Зеландия – провинция в Нидерландах), Новая Шотландия, Нова-Гранада, Нуэво-Леон, Ньив-Амстердам. Не говоря уже о мегаполисе Нью-Йорк (бывший Новый Амстердам), увидим Нью-Бедфорд и Нью-Берлин, Нью-Берн и Нью-Бетлехем (то есть, Новый Вифлеем); Нью-Лондон, штат Висконсин, и еще три города с тем же названием в Коннектикуте, Нью-Гэмпшире и Огайо; Нью-Мадрид, Нью-Мексико. Мало того, множество американских городов получило, уже без всякого слова «нью», названия своих европейских «прототипов».

Легко находим на просторах Штатов основанные англичанами Лондон, Кембридж, Оксфорд, Бристоль, Гринвич, заложенные французами Орлеан, Нанси, Тулон, Лион и еще не менее десяти.

Hawaii (Гавайи) – известные в прошлом как Sandwich Islands. Гавайские острова охватывают расстояние в 2451 км от Большого Острова на юго-востоке до Аттола Куре на северо-западе. Это так же делает Гавайи самой длинной в мире цепью островов [9].

Штат Гавайи, названный в честь самого большого острова, расположенного на юге архипелага, включает в себя восемь главных островов – Оаху, Большой Остров (Гавайи), Мауи, Кауаи, Молокаи, Ланаи, Ниихуаи и Кахулаве. Они расположены



в юго-восточной части архипелага. Ближе к северо-западу расположены еще 124 необитаемых острова, которые все вместе известны как Северозападные Гавайские Острова.

Название штата Гавайи происходит из протополинезийского языка, где слово *hawai* означало «родина», «отчий дом». В этом смысле слово *hawai* и сегодня используется в некоторых языках народов Океании, например на Самоа. В современном гавайском языке (который в штате Гавайи является государственным наряду с английским) слово *Hawai* является именем собственным и не несет какого-либо другого смысла [6].

*Honolulu* (Гонолулу) – столица и крупнейший город штата Гавайи. Название Гонолулу на гавайском языке означает «защищенная бухта» или «тихое убежище», но его естественная гавань потеряла свой «мирный» характер вскоре после того, как король Камехамеха I завоевал Оаху и объединил острова в Королевство Гавайи (1810). В 1845 году Камехамеха III переместил столицу королевства из Лахайна в Гонолулу [9].

*Island of Hawaii* (Остров Гавайи), или Биг Айленд, самый южный и самый большой из всех Гавайских островов, его площадь превышает все другие острова архипелага вместе взятые. Значительные размеры острова позволяют побывать в различных климатических зонах и любоваться разнообразнейшими ландшафтами. Большой остров иногда сравнивают с мини-континентом: тут есть и тропические леса, и изумительной красоты водопады, и пустыни, и даже заснеженные горы [7].

**Kauai (Кауаи)** – самый древний остров, имеющий вулканическое происхождение. Этот остров был первым островом архипелага, который посетил Джеймс Кук в 1778 году. Здесь ему воздвигнут памятник. Второе название Кауаи – «Остров Сад», он является самым красивым из Гавайских островов: гордые утесы, зеленые долины, необыкновенная живописная среда. Земля на Кауаи очень плодородна: здесь выращивают кофе, сахарный тростник, грейпфруты, авокадо, бананы, папайя, ананасы и др. **Lanai (Ланаи)** является самым маленьким из обитаемых островов Гавайского архипелага. Ланаи также известен как «Ананасовый остров», так как в прошлом большую часть острова занимали ананасовые плантации [6].

**Mauī (Мауи)** является вторым по величине и третьим по численности населения островом Гавайского архипелага. Это один из самых посещаемых островов Гавай. Остров получил свое название от имени полубога Мауи, который, согласно легенде, давным-давно достал все Гавайские острова из океана, затем взобрался на вулкан Халеакала и зааркачил солнце и удерживал его до тех пор, пока солнце не пообещало замедлять ход над Гавайскими островами, тем самым избавив острова от вечного мрака. Этот остров также называют «Остров Долин» из-за равнины между двумя горами [8].

**Oahu (Оаху)** – это фантастически красивый остров – золотые пляжи и бирюзовые лагуны, зеленые холмы и цветущие сады, ананасовые плантации и плодородные луга, потрясающие коралловые рифы и великое разнообразие экзотических растений, ярких тропических птиц и рыб. На острове около 50 пляжей, на многих из них подходящие условия для занятий водными видами спорта, особенно серфингом [7].

Таким образом, в топонимах мы можем обнаружить отражение лингвокультурных особенностей народов, являющихся носителями тех ли

иных языков. Выяснение происхождения топонимов, их семантических и этимологических признаков поможет изучающим язык легче понять национальную культуру. Изучение же культуры может быть полезным для получения информации о различных единицах языка, к которым следует отнести и географические названия.

### Литература

1. Гуревич П.С. Культурология. – М.: Юнити, 2005. – 327 с.
2. Лагута О.Н. Учебный словарь стилистических терминов. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1999. – 71 с.
3. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: ММА им. И.М. Сеченова, 1996. – 245 с.
4. Леонович О.А. Топонимы США. – М.: Высшая школа, 2004. – 248 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М.: «Азъ» 2010. – 874 с.
6. Словарь географических названий зарубежных стран. - 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Недра, 1986. – 459 с.
7. <http://www.universal-tours.ru/country/ssha/> (дата обращения 5.10.2015)
8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93> (дата обращения 5.10.2015)
9. <http://www.americancities.ru/index.php/honolulu> (дата обращения 3.10.2015)

### Г.В. Хадеева

Елабужский институт Казанского федерального университета

### ПСИХОЛОГИЗМ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

Литература всегда находилась в поле зрения читателей, ученых и критиков. Возрастает интерес к исследованиям, ориентированным на комплексный подход к литературоведческому анализу художественного произведения. И в настоящее время «...художественный текст продолжает оставаться в некотором роде «загадочной сущностью» [1, с. 3].

Цель данной статьи – выявление психологических тенденций в произведении английской писательницы Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».

Психологизм – это важное свойство литературы, позволяющее глубже понять человеческую душу, проникнуть в смысл поступков. В широком смысле под термином «психологизм» понимается общее свойство литературы и искусства воссоздавать человеческую жизнь и характеры. При таком подходе психологизм свойственен любому литературному произведению. В узком смысле под «психологизмом» понимается особое свойство, которое может быть характерным лишь для отдельных произведений. С такой позиции психологизм является особым приемом, формой, позволяющей ярко изобразить душевные переживания персонажей. Психологизмом можно считать определенную художественную форму, в которой выражается художественный смысл, идейно-эмоциональное содержание.

Наличие или, наоборот, отсутствие в литературном произведении

психологизма в узком понимании не будет являться достоинством или недостатком произведения, – это лишь его особенность, обусловленная идеей произведения, его содержанием и тематикой, а также авторским осмыслением характеров. Психологизм, когда он присутствует в произведении, является организующим стилевым принципом и определяет художественное своеобразие произведения [2, с. 78].

Большое значение при создании психологизма имеет повествовательно-композиционная форма. Повествование от первого лица сосредоточено на рефлексии главной героини Джейн, психологической самооценке и психологическом самоанализе, что и является основной целью произведения.

Все связанное в романе с изображением рождения и развития огромного чувства Джейн и Рочестера друг к другу, а так же крушение надежд на осуществление союза героини с любимым, обладает большим эмоциональным потенциалом и глубоким психологизмом.

То, что привлекло мистера Рочестера к Джейн – это не ее внешность, но та откровенность и честность суждений, ее здравый смысл и реальный взгляд на вещи, убежденность в том, что он не сможет сделать ее жизнь счастливой из-за огромной разницы в социальном положении.

В отношениях Джейн с любимым человеком проявляется дух протеста и независимости. Измученная странной причудливой игрой, которую ведет с ней ее хозяин, Джейн первая говорит ему о своей любви, что было недопустимо в викторианском романе. Само объяснение Джейн в любви принимает характер смелой декларации о равенстве. «Или вы думаете, что я автомат, бесчувственная машина?.. У меня тоже есть душа, как у вас, и такое же сердце... Я говорю с вами сейчас, презрев обычаи и условности и даже отбросив все земное...».

Эдвард Рочестер делает ей предложение, и, после трогательной и тяжелой сцены признания в любви, Джейн идет под алтарь. Но уже за порогом церкви она узнает шокирующую ее новость: мистер Рочестер уже имеет законную жену Бертю – женщину, сошедшую с ума, которую он держит взаперти в собственном замке. Джейн отказывается продолжать с Эдвардом отношения.

После ее несостоявшегося бракосочетания с Рочестером автор подробно описывает душевные переживания, психологическое состояние Джейн. Ее колебания, мучительные раздумья о своей дальнейшей жизни даны в форме диалога разума и чувства. Приводимый ниже отрывок является одним из наиболее ярких примеров данной формы внутренней речи. Например:

“Some time in the afternoon I raised my head and...asked: “What am I to do?” Джейн было так горько осознавать, что у Рочестера есть жена. Далее во внутреннем монологе она признается себе: “But the answer my mind gave – “Leave Thornfield at once” – was so prompt, so dread, that I stopped my ears. I said I could not bear such words now. “That I am not Edward Rochester’s bride is the least part of my woe,” I alleged: “that I have wakened out of most glorious dreams, and found them all vain, is a horror I could bear and master; but that I must leave him decidedly, entirely, is intolerable. I cannot do it.”

“But, then, a voice within me averred that I could do it and foretold that I should do it. I wrestled with my own resolution: I wanted to be weak that I might avoid the awful passage of further suffering I saw laid out for me; and Conscience, turned tyrant, held Passion by the throat, told her tauntingly, she had yet but dipped her dainty foot

in the slough, and swore that with that arm of iron he would thrust her down to unsounded depths of agony" [3, Ch. 27].

Джейн произносит в крике боли: "Let me be torn away, then! `I cried. `Let another help me!"

No; you shall tear yourself away, none shall help you: you shall, yourself, pluck out your right eye: yourself cut off your right hand: your heart shall be the victim; and you, the priest to transfix it" [3, Ch. 27].

В следующем отрывке речи Рочестер снова и снова признается Джейн в любви в состоянии глубокого отчаяния: "You come out at last," he said. "Well, I have been waiting for you long, and listening: yet not one movement have I heard, nor one sob: five minutes more of that death-like hush, and I should have forced the lock like a burglar. So you shut me? – you shut yourself up and grieve alone! I would rather you had come and upbraided me with vehemence. You are passionate. I expected a scene of some kind. I was prepared for the hot rain of tears; only I wanted them to be shed on my breast, or your handkerchief. But I err: you have not wept at all! I see a white cheek and a faded eye, but no trace of tears. I suppose, your heart has been weeping blood?"

"Well, Jane! not a word of reproach? Nothing bitter - nothing poignant? Nothing to cut a feeling or sting a passion?" Как глубоко отчаяние Рочестера. "Jane! Jane!" he said, in such an accent of bitter sadness it thrilled along every nerve I had; "you don't love me, then?" –

"I do love you," I said, "more than ever: but I must not show or indulge the feeling: and this is the last time I must express it" [3, Ch. 27].

Далее Джейн выражает свои глубокие чувства: "I forgave him at the moment and on the spot. There was such deep remorse in his eye, such true pity in his tone, such manly energy in his manner; and besides, there was such unchanged love in his whole look and mien - I forgave him all: yet not in words, not outwardly; only at my heart's core" [3, Ch. 27].

И, вдруг, снова в накале страстей появляется противоборство в душе Джейн, противоборство между чувством и разумом: "I must leave him, it appears. I do not want to leave him – I cannot leave him" [3, Ch. 27].

Эмоциональность, с которой передаются переживания Джейн, достигаются различными стилистическими выразительными средствами. Прежде всего, это форма полемического диалога между разумом и чувством, фактически выражающего внутреннюю борьбу героини, причем этот внутренний диалог комментируется самой героиней. В самом диалоге голос «чувства» сливается с голосом героини, голос «разума», хотя и противостоит ее желаниям, побеждает – Джейн принимает решение покинуть замок. Весь отрывок носит встревоженный характер: этому способствует использование слов книжно-литературного характера (dread – страшный, ужасный, allege – утверждать, aver – доказывать и др.).

В романе есть мистика в готическом духе – это и явление маленькой Джейн духа ее покойного дяди, судьи Рида, и голос, жалобный зов, Рочестера, который Джейн слышит, находясь за много миль от любимого: "it was the voice of a human being – a known, loved, well-remembered voice – that of Edward Rochester; and it spoke in pain and woe, wildly, eerily, urgently" [3, Ch. 35]. Уже потом он рассказывает Джейн, что именно в то время вслух позвал ее. Она отказывается предать свои чувства к Эдварду, и возвращается в Торнфилд в поисках замка. Однако ее

встречают лишь обгоревшие руины.

Так, глубокое чувство Джейн к Рочестеру проходит через горнило страшных испытаний, но получает счастливое завершение.

Нельзя не обратить внимание еще на одну важную особенность художественной структуры романа. Автор продемонстрировала в своем произведении блестящее знание Библии, греческой мифологии, английской литературы предшествующих веков. Соотнесенность происходящего в романе с устойчивыми понятиями не только библейского, но и литературного, исторического, философского, мифологического порядка, насыщение повествования многочисленными аллюзиями создает дополнительное ощущение глубины и психологизма.

Таким образом, с самого начала и до последней строчки произведение пропитано психологизмом. Через мотивы любви, бурь, пожаров и других явлений мы вплотную подходим к проблемам жизни и смерти, нравственного долга, смысла жизни, добра и зла в оригинальной авторской постановке. Психологизм является основой композиции, на которой Шарлотта Бронте организует сложную систему нравственных, философских и социальных проблем.

### Литература

1. Беянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола. – 2000. – 248 с. [Электронный ресурс] URL: [http:// universalinternetlibrary.ru/book/41297/ogl.shtml](http://universalinternetlibrary.ru/book/41297/ogl.shtml) (Дата обращения: 28.09.15).
2. Велик А.А., Резник Ю.М. Социокультурная антропология: (историко-теоретическое введение). М.: Б. и., 1998. – 240 с.
3. Bronte, Charlotte. Jane Eyre. Moscow: Foreign Language Publishing House, 1958. – 576 p.

## Г.Ф. Харисова, Г.Ф. Гайнуллина

Казан (Идел буе) федераль университеты

### РУС БАЛАЛАРЫНА ТАТАР ТЕЛЕНЕҢ КИЛЕШЛӘР СИСТЕМАСЫН ӨЙРӘТҮ

Билгелебулганча, русбалаларына килешләрне өйрәтү процессы грамматикага өйрәтүнең төп алымнарына нигезләнеп алып барыла. Укучыларның грамматик күнекмәләрен үстерү – аларны төрле сүз төркемнәренең формалары, ясалышлары белән таныштыру, сүzlәрнең үзара бәйләнеш чаралары һәм кагыйдәләренә өйрәтү дигән сүз [1, б. 18]. Бу очракта тел күренешләрен өйрәтү комплекслы характерда тормышка ашырылырга тиеш: грамматик күренеш лексик һәм синтаксик чолганышта аңлатыла. Килешләрне өйрәтү дә турыдан-туры грамматик категория хакында мәгълүмат бирү рәвешен генә алырга тиеш түгел, укучылар исемнәренә килеш белән төрләнешен сөйләмдә гамәли кулланырлык булсын, ягъни килешләрне өйрәтү, иң беренче чиратта, рус балаларында лингвистик компетенция булдыру максатына хезмәт итә.

Теләсә нинди башка грамматик категория кебек үк, килешләрне өйрәтү дә өч этапта тормышка ашырыла, һәм һәр этапта нәтижәле эш төрләре, алымнары сайлана.

Таныштыру этабының максаты – грамматик форманы танып белергә өйрәтү. Бу этапта өйрәнелә торган грамматик калыпның мәгънәсе, ясалышы, кулланылышы күрсәтелә. Килешләрнең үзенчәлеге, беренче чиратта, аларның исемнәрендә чагылыш таба. Рус һәм татар телләрендәге килеш формалары бер-берсеннән исемнәре белән дә, мәгънәләре ягыннан да шактый аерылалар. “Башлангыч сыйныф укучылары өчен килешләрне өйрәнүдә төп кыенлык – аларның мәгънәләрен аңлап истә калдыру. Аеруча иялек килеш (ул тартым категориясенә бик охшаган), юнәлеш килеш, урын-вакыт килеш һәм башка килеш формаларының мәгънәләрен аңлап, кушымчаларын истә калдыру әһәмиятле” – дип яза Ф.Ф. Харисов [2, с. 276]. Исемнәрнең килеш белән төрләнешен өйрәнү башлангыч сыйныфлардан башлана, ә инде 6 нчы сыйныфта грамматик категория буларак өйрәнелә. Татар телендә сөйләшүче укучылардан аермалы буларак, рус төркемнәрендә барлык грамматик категорияләр дә, шул исәптән килеш категориясе дә, укучыларның аны сөйләмдә актив үзләштерүен күз алдында тотып өйрәтелә. Моньң өчен алар башта –укытучы ярдәмендә, соңыннан мөстәкыйль рәвештә ситуатив күнегүләр башкаралар.

Килешләр белән таныштыру этабында рус балаларына түбәндәге эш алымнары тәкъдим итергә мөмкин:

- 1) бирелгән сүзне алты килешкә куеп әйтегез;
- 2) кайсы жөмләдә килешләр кушымчасын ялгауда хата булуын ачыклагыз;
- 3) бу сүзләргә килеш кушымчаларының дәрәжәсін ялгангануын билгеләгез (нечкә һәм калын исемнәргә ялганган килеш кушымчалары ялгыш бирелә: мәктәптан, урмангә һ.б.);
- 4) бирелгән үрнәк буенча жөмләләр төзеп әйтегез (Мин мәктәпкә барам);
- 5) сорауны тыңдагыз һәм җавап бирегез (сорауларда исемнәр төрле килештә әйтелә һәм җавапта да ул яңгырарга тиеш. Мәсәлән: Син ничәнче мәктәптә укыйсың? һ.б.).

Димәк, таныштыру этабында исемнәрнең килеш белән төрләнеше турында гомуми мәгълүмат бирелә, рус балаларының белем дәрәжәләрен истә тотып, килеш формалары, аларның сораулары әйтелә, калын һәм нечкә сүзләргә килеш кушымчаларының ничек ялгануы аңлатыла, борын авазына тәмамланган сүзләргә чыгыш килештә борын авазыннан башланган -нан/-нән кушымчалары ялгануы турында искәртелә. Рус телендә сөйләшүче балаларга килешләрне өйрәтү барышында аеруча әһәмият бирелергә тиешле мәсьәлә – тартымлы исемнәрнең килеш белән төрләнүе. Әлеге тема барлык килеш формаларын өйрәнәп бетергәннән соң гына тәкъдим ителә. Тәҗрибә күрсәткәнчә, тартымсыз һәм тартымлы исемнәрнең килеш белән төрләнешен параллель рәвештә чагыштырып карап, тартымлы исемнәрнең кайсы килешләрдә үзенчәлекле кушымчалар алуы турында укучыларның үзләреннән нәтиҗә ясату аеруча әһәмиятле.

Ныгыту этабында грамматик күренешне гамәли куллану күнекмәләре булдырыла. Моньң өчен имитацион һәм трансформацион күнегүләр кулланыла. Имитацион күнегүләр бирелгән жөмләләрне үзгәртмичә кабатлауга нигезләнә. Бу этапта түбәндәге эш алымнары тәкъдим ителә ала:

- 1) жөмләләрне тыңдагыз һәм кабатлагыз (Мин Казанда яшим; Казан – Татарстанның башкаласы һ.б.);
- 2) жөмләләрне күчереп языгыз;
- 3) бирелгән жөмләгә сүзләр өстәп әйтегез (Казанда (Яр Чаллыда, Зәйдә...))

Жинү парклары бар);

4) әйтелгән фикерләр белән килешүегезне яки килешмәвегезне белдерегез (Балалар мәктәптә укый; Укытучының күлмәге кызыл) һ.б.

Трансформацион күнегүләр өйрәнелгән грамматик күренешне сөйләмдә алыштыру, үзгәртү, киңәйтү, кыскарту күнекмәләрен үстерүгә юнәтелә. Укучыларга түбәндәге трансформацион күнегүләр тәкъдим итәргә мөмкин:

- 1) жөмләдәге сүзләрне кирәкле формада языгыз;
- 2) жөмләләрне тулыландырыгыз;
- 3) жөмләләрне русчага (татарчага) тәржемә итегез;
- 4) диалогик сөйләмне тиешле репликалар белән тулыландырыгыз;
- 5) диалогик сөйләмдә тиешле сорауларны кулланыгыз;
- 6) бирелгән сорауларга җавап бирегез;
- 7) укылган текстның эчтәлеген үз сүзләрегез белән сөйләгез һ.б.

Грамматик күренешләрне сөйләмдә куллану этабы – иң әһәмиятле этап, чөнки рус балаларына теге яки бу грамматик категория турында бирелгән мәгълүматның ни дәрәжәдә үзләштерелүе нәкъ менә шунның белән билгеләнә. Грамматик күренешләрне, аерым алганда, килешләрне сөйләмдә куллануны камилләштерү түбәндәге эшләр нигезендә бара:

1) диалогик һәм монологик сөйләмдә грамматик калыпларны активлаштыру;  
2) тыңланган яки укылган текстның эчтәлеген сөйләгәндә, өйрәнелгән грамматик күренешкә нигезләнү;

3) әзерлекле сөйләмдә грамматик материалны (килеш формаларын) дөрес куллану;

4) алдан әзерләнмәгән әңгәмәдә килеш формаларын дөрес итеп куллану;  
5) өйрәнелгән тема буенча сөйләшү үткәрү вакытында, татар теленең грамматик калыпларына мөмкин кадәр күбрәк игътибар итү;  
6) грамматик уеннар, бәйгеләр оештыру.

Грамматик күренешләрне сөйләмдә куллану этабында түбәндәге эш алымнары нәтиҗәле кулланыла:

1) бирелгән ситуация нигезендә әңгәмә үткәрегез;  
2) диалогның ахырын уйлап бетерегез;  
3) рәсем буенча хикәя төзегез;  
4) чит ил кунакларын Казан белән таныштырыгыз;  
5) текстта китерелгән фактлар белән килешү яки килешмәвегезне дәлиллегез һ.б.

Грамматикага өйрәтү турында сүз алып барганда, тагын бер төр күнекмәләр булдыруны истә тотарга кирәк. Бу – рецептив грамматик күнекмәләрне үстерү. Моңдый күнекмәләр сүзне, грамматик формаларны текстта, сөйләмдә тануга кайтып кала [1, б. 23]. Рецептив грамматик күнекмәләрне булдыруда түбәндәге төр күнегүләр кулланыла ала:

- 1) килеш белән төрләнгән исемнәр кергән жөмләләр уйлап табыгыз;
- 2) текстны укыгыз, килеш белән төрләнгән исемнәрне табыгыз;
- 3) килешле исемнәр кергән жөмләләрне тәржемә итегез;
- 4) бирелгән исемнәрнең килеш кушымчаларын күрсәтегез һ.б.

Гомумән, рус балаларына килеш системасын өйрәтү алымнары күптөрле. Аларны һәр дәрестә кулланырга кирәк, ягъни башка темаларны үткәндә дә килеш кушымчаларын сөйләмдә активлаштыру күнегүләре аеруча әһәмияткә ия.

## Әдәбият

1. Сафиуллина Ф.С. Татар теленә өйрәтү. (Татар теле. Интенсив курс. - Казань: Хәтер, 1998; 1999) китабы белән эшләүчеләр өчен методик кулланма / Ф.С. Сафиуллина, К.С. Фәтхуллова. – Казан: Хәтер, 1999. – 69 б.

2. Харисов Ф.Ф. Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному. – Казань: ТаРИХ, 2000. – 480 с.

### З.Ф. Хәсәнов

М. Өнжәл исемеңдәге Бөгелмә каласы интернат-лицее

## КОЛ ГАЛИНЕҢ “КЫЙССАИ ЙОСЫФ” ПОЭМАСЫНЫҢ ТЕЛЕ ҺӘМ “ВАТАНЫ”

Татар теленең үсешен, андагы үзгәрешләргә тикшерү өчен борынгы чорларда һәм урта гасырларда ижәт ителгән төрле язма чыганаclarга мөрәжәгать итәргә мөмкин. Алар арасында ташка чокып язылган эпиграфик истәлекләр, зур күләмле матур әдәбият әсәрләре, фәнни һәм публицистик әдәбият, рәсми-документаль жанрдагы язмалар бар.

Вақыт калкулыгынан үткәнгә әйләнеп баксаң, татар теле һәм әдәбияты зур һәм бай тарихка ия. Ичшиксез... Мәдәниятебезне ич куркусыз меңгеллек дип атарга мөмкин, һәм бу мәдәниятне үстерүче факторларны билгеләгәндә Кол Галинең “Кыйссаи Йосыф” поэмасының тоткан урыннын ич тә киметергә ярамый. Нурмөхәммәд Хисамов болай дип яза: “«Кыйссаи Йосыф» поэмасы татар халкы өчен милли эпос вазифасын үтәгән. Моңы ич икеләнмичә әйтергә мөмкин” [5, 28 б.].

Күп кенә галимнәр “Кыйссаи Йосыф” поэмасының тел үзенчәлекләрен тикшергәндә аның төрле төркемнәргә караган элементлар белән чуарланган булуын билгеләләр. Бу әлбәттә төрле бәхәсләр тууга да сәбәпче була.

Әмир Нәҗип үзенең “Уртак хәзинә” дип аталган мәкаләсендә билгеле чорларга, регионнарга караган әдәби текстларның лингвистик яктан бертөрле булуын күрсәтә, яки аларга территорияль һәм хронологик характеристика биреп була, ди. Әдәби ядкарларның түбәндәге вариантлары китерелә:

1) хорезм-төрки теленең угызлаштырылган вариантына “Кыйссаи Йосыф”, “Кисекбаш” китаплары керә;

2) хорезм-төрки нигезен саклаган әдәби тел караханит-уйгур теле белән якын. Моңда Рабгузиниң “Кыйссасел - әнбия” әсәре керә;

3) Идеп буе кыпчак традииясен саклаган язма әдәби телгә Котбның “Хәсрәү вә Ширин” поэмасы карый;

4) Соңгарак чорда барлыкка килгән, чагатай теле үзенчәлекләрен чагылдырган әдәби тел [3, 18 б.].

Димәк, “Кыйссаи Йосыф” поэмасында угыз элементлары булуы күрсәтелә. Аларны билгеләү өчен гомумән угыз төркеменә һәм туркөмчәләренә хас үзенчәлекләргә аера белү зарур.

Угыз телләре төркеменә берничә төркемчә карый:

1) Угыз-төрөкмән төркемчәсе. М. Кашгарлы теркәп калдырган борынгы угызларның телләрен һәм бүтәнгә төркемән теле белән Төнъяк Кавказлы төрөкмән



(трухмены) телләрен үз эченә ала.

2) Угыз-болгар төркемчәсе. Борынгы бәжәнәк һәм уз (торк, бәрәндәй, ковуи һ.б.ш.), бүгенге гагауз һәм Балкан төркиләре телләре керә.

3) Угыз-сәлжүк төркемчәсе. Иске сәлжүк, иске эзәри (иске әзербайжан), иске госманлы телләре; бүгенге эзәри (әзербайжан), төрек, урум телләре керә. Шулай ук бу төркемчәгә Кырым татар теленең көньяк диалекты һәм Мариуполь юнаннары (греклары) теле карый.

Угыз-төркемән тел төркемчәсе көнбатыш угыз кабиләләренең тел даирәсендә формалашкан. Бу кабиләләр VIII гасырда Орхон елгасы буенда урнашкан Тукую дүләте таркалганнан соң көнчыгыштан Арал диңгезе буена килгәннәр. Шулай итеп, угыз-төркемән тел төркемчәсе тарихи яктан иң иртә барлыкка килгән тел берләшмәләренә карый. Бу төркемчә М. Кашгарлы теркәп калдырган борынгы угызлар телен, бүгенге төркемән һәм төрехмән телләрен үз эченә ала.

Угыз-болгар төркемчәсенә бер яклап борынгы бәжәнәкләрнең һәм узларның телләре карый, икенче яклап – хәзерге гагауз һәм Балкан төркиләре телләре карый. Нигезләрендә угызлар белән урак телгә ия булулары белән, хәзерге гагауз халкының составына кергән борынгы бәжәнәк һәм уз кабиләләре болгар, ә соңыннан кыпчак даирәсенә эләккәч болгар һәм кыпчак телләренә хас булган элементларны үзләштерә башлаганнар. Шулай да бу телләр угыз төркеменең лексик һәм грамматик составын саклап калганнар.

Угыз-сәлжүк телләре беренче ике төркемчә белән чагыштырганда соңрак барлыкка килгән берләшмә. Бу төркемчә үз эченә инде үле сәлжүк телен, иске госманлы телен, бүгенге төрек һәм эзәри (әзербайжан) телләрен үз эченә ала.

“Кыйссаи Йосыф” кебек әсәрнең ватаны мәсьәләсен куйганда, тел үзенчәлекләре белән янәшә тарихи-этнографик, социаль-сәяси, мәдәни-икътисади һәм фольклор-әдәбият факторлары да мотлак искә алынырга тиеш.

Романның шигъри калыбы, тел буенча аермалы булса да, иртә Урта Асия төрки шагыйрьләренең шигъри калыплары белән тәңгәл килүе (Һажжи Әхмәт Ясәви һәм Сөләйман Бакырганның <хикмәтләре>) Кол Галинең иске Урта Асия билгеле шагыйрьләре белән бик тыгыз элемәтәдә булуын күрсәтә. А.Н. Самойлович болай дип яза: *“Без Кол Галинең “Кыйссаи Йосыф” романының төрки әдәбиятлар арасында тоткан урынын билгеләгәндә, шагыйрь Кол Гали кайсы илдә генә яшәмәсен: Төркестанда булсын, Иранда булсын, Кече Азиядә булсын, кыпчак далалары яисә Кырымда булсын, безгә барыбер. Бу әсәрнең теле буенча үткәрелгән анализ шундый нәтижәгә китерә: авторның туган теле угыз-төркемән теленең (сөйләшенең) бер диалекты булып торган. Бу тел (сөйләм) әле формалашачак госманлы теленә бик якын торган, әмма шуның белән беррәттән шактый дәрәжәдә кыпчак теле йогынтысына бирелгән”* [4, 789 б.]. Авторга (Кол Галигә) Көнбатыш Төркестанның Төнъяк өлешендә барлыкка килгән ул вакытагы кушма уйгур-угыз әдәби теле дә таныш булган. Романның телендә угыз (көнъяк төрки) элементлары өстенлек итә. Моның белән бу әсәрнең теле Рагбузинең теленнән шактый аерыла һәм киресенчә сәлжүк шигыйрьләренә һәм “Рувнак әл-исләм” әсәренә бик үк якын”.

Калыбы белән поэма Урта Азия шагыйрьләре әсәрләре белән бәйле, теле буенча угыз әдәбиятларына шактый якын, әмма берникадәр аерылып торган “Кыйссаи Йосыф” романын тюркологиянең бүгенге торышына карап, гомум угыз төркеменә кертергә мөмкин.

Фонетика өлкәсендә сузык авазлар үзенчәлекләре буларак традицион [ö] > [i],

[ě] > [i], [ɪ] > [i], [ě] > [i], [ɪ] > [u], [ō] < [u], [ō] > [u], [ō] > [ü], [ä] < [i] аваз чиратлашулары күзәтелде. [ä] < [i] чиратлашуы еш очрый: **әкин** [äkin] ~ иген. *Бәждә бирди, әкин көп иктирди* [1, 136 б.]; **бән** [bän] ~ мин. *Бән сезләрә нә сөч қылдым* [1, 98 б.] һ.б.

Шулай ук [ō] > [u], гомумән, угыз телләрендә ирен гармониясе күзәтелә: **буғдай** [biɣdaj] ~ бодай. *Йәнә йити сүнбүлә буғдай көрдүм* [1, 133 б.]. **бундан** [bin-dan] ~ моннан. *Бундан соңра бәни қайда күрер имди* [1, 99 б.] һ.б.

Тартык аваз үзенчәлекләре буларак, күбесенчә сүз башында яңгыраулашу күренеше күзәтелә:

**датлы** [datlı] ~ татлы. *Усанмадан динләмәгә датлырагы* [1, 97 б.].

**дәлү** [dälü] ~ тиле. *Бер нәчәси дәлү улды ул гәурәтләр* [1, 127 б.].

Морфология өлкәсендә исә киләсе күренешләр күзәтелде:

1) Угыз телләрендә иялек һәм төшем килешләре формантларының фонетик яктан кыскаруы: *-in/ -in, -in/ -in* (иялек килеш), *-i/ -i* (төшем килеш) аффикслары кулланылуы. кыска формалар белән беррәттән телләрдә тулы формалар да яшәп киләләр: *-in/ -in, -ni/ -ni*: **žämal-i-ni** ~ матурлығын. *Һич Йусиф джәмәлини көрмәйсиз* [1, 112 б.].

2) Чыгыш килешнең борыңгы *-din* аффикс формасы сакланып калуы: **köz-lär-in-din** ~ күзләрен-нән. *Көзләриндин гәүһәр киби йәшләр ақты* [1, 114 б.].

3) Юнәлеш килешнең бер формасының фоетик яктан кыскаруы: **it-ä** ~ эт-кә. *Азықыный итә вируп йидирдиләр* [1, 97 б.].

4) Кыпчакның *-ган/ -гән* сыйфат фигыль формасы урынына *-miş/ -miş, -miş/ -müš* формасын куллану: **köj-muš** ~ куй-ган. *Жиһан ичрә қөймуш Йусиф нәби* [1, 96 б.].

5) *-ar/ -är, -ir/ -ir, -ur/ -ür* киләчәк заман хикәя фигыль аффиксларының хәзерге заман хикәя фигылене барлыкка китерү өчен куллану: **jaq-ar** ~ яг-а. *Күйдүрүр хәсрәт өту, бәгрин йақар* [1, 138 б.].

6) Борыңгы *-gil/ -gil, -qil / -kil* боерык фигыль аффиксларының кулланылуы: **bil-dir-gil** ~ бел-дер. *Әхвалиң билдәргил, - диәр имди* [1, 114 б.].

7) *idi* ~ 'иде', *isä* (бор. *irsä*) ~ 'исә', *ilä* ~ 'илә, белән' кебек сүзләрнең фигыльгә кушылып, синтетик формалар барлыкка китерүләре һәм бу формаларның тагын да күбрәк булулары: **siɣ-in-ir-sa** ~ сыен-са (сыеныр исә). *Шәмгүнә сыгынырса, қаршу қапар* [1, 98 б.]. [i] авазы [ɪ] га күчкән.

8) *-är / -ar ikän* конструкциясенең ниндидер процесс барыш вакытын белдерә. Хәзерге төрек телендә бу конструкциянең синтетик формасы да бар: *yıkar-ken* [йықаркән] ~ юганда, юган вакытта. Синтетик конструкцияләр шулай ук фигыльдән башка бүтән сүз төркемнәренә дә үтеп кергәннәр. Мәсәлән, *şosuk* [чожук] ~ бала, *şosukken* [чожуккән] ~ бала чакта, кечкенә булганда.

9) *ti* сорау кисәкчәсенең сүзнең иң азагында түгел, башка төрки телләрдә иң соңгы аффикс булган элемент белән урыннарын алышулары: **sat-ar-mi-siz** ~ сат-а-сыз-мы. ...**Мини шулай сатармысыз** [2, 22 б.].

10) Күплек сандагы беренче зат теләк фигыльнең *-ik/ iɣ* урынына *-älim/ -alim* куллану: **äjt-ä-lim** ~ әйт-ик. *Нәзым бирлә әйтәлим, сән аңла имди* [1, 96 б.].

11) Инфинитивның 'тамыр + *-ta* + *-(j)a'* конструкциясе булуы: **dinlä-mä-jä** ~ тыңла-рга. *Усанмадан динләмәйә датлырагы* [1, 97 б.].

12) Сыйфат фигыльләрдә *-gan/ -gän* аффикслары урынына [ɣ,g] авазлары төшеп калган *-an/ -än* формасы кулланыла, тартым категориясе белән төрләнсә, I зат үткән заман хикәя фигыль аффиксы *-dik/ -diɣ, -tik/ -tiɣ* һәм башка алломорфлары кулланыла: **kör-dük-ün** ~ күр-гән-ең. *Бу күн сәңә ыссыг қылмас дүш, күрдүкүң* [1,

98 б.].

13) Татар телендә II зат хәзерге заман хикәя фигыльгә туры килгән *-a-sin/-ä-sin*, *a-sin-iz/-ä-sin-iz* аффикс тезмәләре боерык фигыльнең бер варианты, формасы булып тора: **jürt-ä-siz** ~ йөрт-егез. *Йусифни сақлап йүртәсиз* [2, 9 б.].

Лексик үзенчәлекләр зур дүрт төркемгә бүленеп каралдылар: I. Табигать, II. Кеше, III. Жәмгыять, IV. Танып белү (гомум сүзләр).

Мисаллар саны буенча иң зур төркем гомум сүзләр төркеме. Монда, мәсәлән, шундый берәмлекләр теркәлде: **асла** [*asla*] ~ берничек тә, беркайчан да, бер дә; **кичә** [*kiçä*] ~ төн. Шунысы кызыклы, госм. *dün* ~ тат. *кичә*; **артық** [*artıq*] ~ инде, моннан кире, башка; **чүрә** [*çürä*] ~ тирә-юнь. госм. **چۆرە** > хәз. трк. *çevre*; **үзрә** [*üzrä*] ~ өстенә; **үң** [*ün*] ~ алды; **йүксәк** [*jüksäk*] ~ биек; **ичрә** [*içrä*] ~ эч, эченә.

**Қалдыр-** [*qaldır-*] ~ күтәрү, калкыту. Тат. *калкыту* < *калку* < гом. тк. *qalq-* < бор. тк. *qal-* ~ үсү. Монда *-dır* – йөкләтү юнәлешенең иске формасы. Синонимы итеп әсәрдә *bindir-* ~ ‘мендер, күтәр’ сүзен китерергә мөмкин. Ант. *indir-* ~ иңдерү, төшерү. Бу сүз монда туры мәгънәдә бирелгән. Угыз телен күз уңында тотсак, әсәрдә омонимнары очрамай. Хәз. тат. *калдыру* ~ “оставить” мәгънәсендә; **сар-** [*sar-*] ~ урау, төрү. *Табыңыз да, кәфин сарыб, гүр қылырмын* [2, 17 б.]. Гом. тк. *sar-* ~ ‘сару, урау’ сүзеннән; госм., кырым. *sar-* ~ ‘сару, урау’, хак. *sarı-* ~ сару. К. тат. *сыр-*. Туры мәгънәдә синонимы **ört-** ~ каплау, урау, төрү.

**Ара-** [*ara-*] ~ эзләү. *Уныбыз да ул тирәдән көп арадык* [2, 17 б.]; **дүн-** [*dün-*] ~ борылу, кирегә борылу. *Андан дүнүб хатабызны биз танырбыз* [2, 9 б.]; **брақ** [*braq*] ~ калдыру, ташлау, жибәрү. ...*Бир қуйуя брақың...* [1, 100 б.]; **чәк-** [*çäk*] ~ тарту, чигү (урыннан күчерү). *Рагил вуруб дутубән сачын чәкәр* [1, 98 б.]; **әйлә-** [*äjlä-*] ~ ит-. *Алуб илтиб, баик, һаләқ әйләдиңиз* [1, 103 б.]; **дир-** [*dir-*] ~ жыю. *Бән аны итәкимә дирдим* [1, 104 б.]; **әр-** [*är-*] ~ барып житү, тәмамлану. *Ғәзиз Йусф тәмам унбир йәшәр ирди* [1, 97 б.]; **биңзә-** [*biñzä*] ~ охшау. *Әдәмийә биңзәмәс заһир билиң* [1, 111 б.]; **унал-** [*unal-*] ~ төзәлү. *Аның угы тисә, һич оналмас* [2, 49 б.].

Бик борынғы заманнарда кардәш телләр бер-берсенә якин булган. Текстка фонетик, грамматик, лексик-семантик анализ ясаганда бу үзенчәлек искә алына. Мәсәлән, “Кыйссаи Йосыф” поэмасындагы **өн** “тавыш”, **йиде** “ашады”, **нимә** “нәрсә”, **чуглашу** “елашу”, **әстәү** “теләү” кебек лексик берәмлекләр хәзерге татар әдәби телендә күрсәтелгән мәгънәләрдә кулланылмыйлар. Ләкин алар башка төрки телләрдә актив лексик берәмлек булып исәпләнәләр. Кайберләре сирәк очрақларда булса да, татар телендә кулланылылар: ризык жыю, өнеңне чыгарма, хәр әстәү һ.б.

#### Кулланылган әдәбият:

1. Гайнуллин М.Х., Хисмәтуллин Х., Мөхәммәтов Х.. Борынғы татар әдәбияты. – Казан, 1963.
2. Кол Гали. Кыйссаи Йосыф // Казан Утлары, 1988. № 3.
3. Нәжип Әмир. Уртақ хәзинә // Казан утлары, 1971. № 2.
4. Самойлович А.Н. Тюркское языкознание. Филология. Руника. [Сост. и отв. ред. Г.Ф. Благова, Д.М. Насилов]; Отд-ние ист.-филол. наук РАН. – М.: Вост. лит., 2005.
5. Хисамов Н.Ш. Поэма “Кысса-и Йусуф” Кул Али: анализ источников сюжета и авторского творчества. – М., 1979.

## КҮПМӘДӘНИЯТЛЕ МОХИТТӘ ТАТАР ТЕЛЕ ҺӘМ ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӘРЕ

ХХІ гасыр уку йортлары алдына көннән-көн катлаулырак бурычлар куя. Жәмгыятьнең сәяси-хокукый системасындагы үзгәрешләр, икътисадый, ижтимагый һәм демографик хәл мәгариф системасында да яңалыklar таләп итә. Бүгенге көндә яшь буынны белемле һәм тәрбияле итүдән тыш, балаларны фән белән кызыксынучы, яңа технологияләр белән бергә атлаучы шәхес итеп тәрбияләү - хөкүмәт алдында торган иң мөһим мәсьәләләрнең берсе.

“Сәләт” фонды проектлары житәкчесе профессор Жәүдәт Сөләймановның фикере буенча: “Бүгенге көндә иң кызыклы фәнни ачышлар һәм практик нәтижәләр төрле фәннәр кисешкән ноктада барлыкка килә. Берничә фәнне үзләштергән белгечләргә тормышта үз урынын табарга, һичшиксез, жиңелрәк булачак. Иң мөһиме шул: хәзерге заман технологияләре филология, тел белән бик нык бәйләнгән.”

Татарстан жирлегендә мәктәпләрдә уку-укыту эшен оештырганда республикабызның күпмилләтле дәүләт булуын истә тотып эш итәргә кирәк. Татарстан республикасының беренче президенты Минтимер Шәрип улы Шәймиев: “Кем ул иң бәхетле кеше? Кемнең татар, рус, чуваш, удмурт һәм башка милләт кешеләре арасында дуслары күп, шул бәхетле”, – дигән сүzlәре бар. Бу яктан мәктәп укытучылары иң бәхетле кешеләр. Чөнки сыйныфларыбызда төрле милләт вәкилләре бар. Һәм төрле милләт вәкилләреннән торган төркемнәрдә татар телен укыту укытучыдан белем һәм осталык таләп итә.

Этник-мәдәни белем һәм тәрбия бирүдә файдаланыла торган материал татар, рус һәм башка халыкларның тормыш үзенчәлекләрен белүне сорый. Уку-укыту процессы укучыларның тел һәм аралашуын булдыру һәм үстерү чарасы гына түгел, ә туган ил, татар һәм үз халкы мәдәнияте турындагы белемнәрен формалаштыру һәм ныгыту этабы да булып та тора. Болар бергә коллективта һәм жәмгыятьтә үз-үзенне тота белү, кеше белән аралашу культурасы тәрбияли. Бу исә үз чиратында төрле милләт вәкилләренең дустанә мөнәсәбәтен тәәмин итә.

Күпмәдәниятле мохиттә тирән белемле, югары әхлаклы, зыялы шәхес тәрбияләү өчен дәресләребездә укучыларның эшчәнлеген активлаштыруга нигезләнгән педагогик технологияләр дә кулланабыз. Бу һәрберебезгә таныш булган: интерактив технологияләр; информатсион технология; коммуникатив технология; уен технологиясе һ.б.

Саналып киткән технологияләр куллану укучыга дәрестә тулы хокуклы катнашучы булырга мөмкинлек тудыра. Мондый дәресләрдә төрле эш алымнарыннан (парларда, кечкенә төркемнәрдә, чылбыр белән эшләү методы, мультимедиа чаралары, модельләштерү, проектлар, һ.б.) куйган максатларга ирешүгә ярдәм итә.

Татар һәм башка милләт балаларына татар телен һәм әдәбиятын укытканда милли мәдәният һәм сәнгатькә мөрәжәгать итәбез. Бу татар теле һәм әдәбияты дәресләрендә грамматик һәм фән материалларыннан тыш тарих, география, сәнгатьне өйрәнүне дә күздә тота.

Балаларда татар телен өйрәнүгә кызыксындыру тудыру өчен, һәр милләт баласында да үз милләте белән горурлану хисе булдырырга кирәк. Мәсәлән, гаилә темасын үткәндә, татарча “әти-әни, апа...” сүзләрен өйрәнгәндә, башка милләт вәкилләреннән үз телләрендә бу сүзләрне әйттереп карарга мөмкин, шул үк вакытта, татарча бу сүзләрнең ничек йомшак, матур яңгыравын да искәртеп үтәргә кирәк.

Икенче мисал. Сөйләм этикетын, исәнләшү ситуацияләрен өйрәнгәндә, татар балалары татар милләтенең гореф-гадәтләре белән таныштыра, һәр башка милләт вәкиле үзләренең милли традицияләре турында да сөйләп үтсен. Очрашу, исәнләшү моментларының элекке заманнарда һәм бүгенге көнкүрештә ничек булуын күзаллау һәм аермаларын искәртеп үтү зарур.

Рус һәм башка милләт вәкилләренә татар телен өйрәтү, этник-мәдәни белем һәм тәрбия бирү күпкырлы эш башкаруны сорый. Шуларның берничәсе: уку-укуыту материалы матди һәм рухи мәдәни мәгълүматларга баетып, гаилә-туганлык мөнәсәбәтләрен яктыртып, сәнгать үрнәкләре белән таныштырып сүзлек байлыгын арттыру; язма эшләрдә милли тормыш –көнкүрештә кулланыла торган сүзләр файдалану; сүзлекләр ярдәмендә эзләнү, танып – белү эшен оештыру; халык авыз ижаты үрнәкләрен өйрәнү, мәкаль һәм әйтемнәрнең мәгънәләрен аңлатуга юнәлдерелгән ижади эшләр башкару; төрле милли – мәдәни күргәзмәләргә, чараларга, экскурсияләргә бару, сәнгать әһелләре белән очрашу, фикер алышу.

Татар телен чит тел буларак өйрәтүдә татар халкының тарихын, мәдәниятен яктырту укучының теманы үзләштерү сыйфатын яхшырта, танып-белү активлыгын һәм кызыксынуын көчәйтә, туган тел белән чит телне чагыштырып карарга, аларның охшаш һәм үзенчәлекле якларын билгеләргә мөмкинлек бирә. Бу дәрәсләргә башка фән дәрәсләре белән кушып үткәрү дә яхшы нәтижәләр күрсәтә. Мәсәлән, татар теле һәм сәнгать дәрәсләрен берләштереп укытып була. Татар рәссамнарын өйрәнгәндә, башка милләт сәнгать эсәрләре белән дә танышабыз. Ә башлангыч сыйныфларда төсләргә өйрәнү дәрәсендә орнаментларны куллану, берьюлы күп максатка ирешүгә китерә. Без төс исемнәрен, татар орнаментының сурәтләрен һәм шул ук вакытта башка милләтләрнең орнамент үрнәкләрен дә карап үтә алабыз. Шулай ук аларның да төсләрен атыйбыз, анда сурәтләнгән хайваннарны, предметларны атыйбыз, сыйфатлар ярдәмендә чагыштырабыз. Музыка белән татар теле дәрәсен кушып үткәрү нәтижәсендә милли көйләр, уен кораллары белән танышабыз, башка милләтләрнекән дә искә алабыз.

Укучыларда милләтара дуслык, хөрмәт, түземлек тәрбияләүгә дәрәсләрдә генә ирешеп булмый, әлбәттә. Класстан тыш чараларның мөмкин булган барлык төрләрен дә кулланырга тырышабыз. Мәктәбебездә булган бәйрәмнәрне һәрвакыт ике яисә өч телдә алып барабыз. Барлык халыкларның да гореф-гадәтләрен хөрмәт итәргә өйрәнәбез. Шул максаттан бәйрәмнәрне бергә уздырабыз.

#### Әдәбият

1. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика 1996. – № 6. – С. 51-55.
2. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы / Образование и развитие, 2012, № 6. – Казань: Центр инновационных технологий. – С. 114-118.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Язык является не только средством человеческого общения, орудием передачи мысли, но и выступает в качестве зеркала национальной культуры, ее хранителя. И именно фольклор отражает национальную специфику языка.

Сегодня учителя-языковеды понимают педагогическую ценность фольклора и все чаще обращаются к фольклору как средству, дающему положительные результаты при решении обучающих и воспитательных задач.

Многочисленные публикации учителей за последние годы в таких журналах, как: «Дошкольное воспитание», «Русский язык в национальной школе», «Русский язык и литература» свидетельствуют о понимании учителями важности педагогического потенциала фольклора. Об использовании педагогической ценности фольклора на занятиях по родному языку с дошкольниками и младшими школьниками писали Л.Е. Егунова, М.М. Маркова, Р.Л. Пермяков, Н.И. Ралдугина, И.В. Сабитова, П.В. Слободенюк, Г.К. Щербинина и др.

Будет также полезно и педагогически обоснованно, если использовать педагогический потенциал фольклора в обучении иностранному языку независимо от возрастных различий.

Если в младших классах учащиеся разучивают песни, скороговорки, загадки, читают сказки, то старшеклассники, а также и студенты могут изучать иностранный язык через пословицы, поговорки, афоризмы, скороговорки, а также баллады, саги и былины. Не стоит забывать при этом образовательно-воспитательный потенциал игр, сказок, песен, причем в сравнительно-сопоставительном плане с родным языком.

Фольклорный материал, привлекаемый для работы, должен соответствовать образовательно-воспитательным задачам уроков по иностранному языку. Его можно активно использовать в обучении грамматике и устной речи. Он может быть хорошим дидактическим средством при лексическом, орфографическом, стилистическом анализе фактов языка. Фольклор также поможет обогатить речь учащихся. Это хороший материал для усвоения иностранного языка, в нем много повторяющихся слов. Рифмы прибауток и стихов помогают легко запоминать новые слова и отрабатывать правильное произношение. Фольклор можно использовать и в воспитательных целях, например, для правильной оценки жизненных фактов, для воспитания морально-этических качеств личности и т.д.

Поэтому авторы учебников по английскому языку (особенно интенсивные курсы) включают различные фольклорные жанры при изучении практически всех разговорных тем. Популярными считалки, загадки, народные песенки, рифмовки, сказки, предания, пословицы и поговорки можно найти в учебниках Л.Г. Денисовой и С.М. Мезенина, Т.М. Клементьевой и Б. Монг, Б.С. Островского, В.А. Сафиной и т.д. Кроме того, сегодня в распоряжении учителей имеются детские книжки по английскому языку с фольклорными текстами, такие, как сборник английских народных песен Б.Б. Здорововой, игры И.Г. Колесниковой, сборник английских народных сказок В.А. Верхогляд, Н.А. Масталыгиной, сборник упражнений на

использование пословиц и поговорок Л.М. Медведевой, Г.А. Стефанович и т.д. Авторы рекомендуют использовать их во время внеклассных мероприятий.

Фольклор обеспечивает эмоциональное воздействие на учащихся, активизирует резервные возможности личности. Он облегчает овладение всеми видами речевой деятельности, способствует их актуализации, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала, развивает активную мыслительную деятельность личности. Кроме того, фольклор, содержащий учебную задачу, активизирует учебную деятельность, учит исследовательской работе, воспитывает культуру общения, формирует умение работать в коллективе, стимулирует познавательную и интеллектуальную активность человека. Все это определяет функции фольклора как средства психологического, социально-психологического и педагогического воздействия на развитие и становление личности.

Психологическое влияние фольклора проявляется в интеллектуальном совершенствовании учащихся, определяется индивидуальными особенностями личности. Фольклор помогает реализовать потребность в творческой деятельности, способствует поиску путей реализации накопленных знаний, умений и навыков, развивает память, волю, меняет отношение обучаемых к тому или иному языковому явлению.

Народная педагогика, которая активно использует те или иные фольклорные жанры, воздействует на каждого учащегося индивидуально. Кому-то нравятся баллады и он познает историю своего народа через них, кто-то восхищается мудростью своих предков через пословицы и поговорки. А если учащиеся изучают эти жанры в сравнительно-сопоставительном плане и еще через средство иностранного языка, то плюсы от этого очевидны. Любые жанры фольклора интересны. Они создают радостную обстановку в группе, располагают к общению в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества. Каждый находит для себя что-то новое и интересное. Получается при этом, что учитываются индивидуально-психологические особенности учащихся, их желания, здоровье, самочувствие.

Требования социально-психологического характера подразумевают укрепление коллектива, общение, взаимодействие учащихся. Содержание, формы, методы и приемы в формировании иноязычной учебно-речевой деятельности должны быть интересны для учащихся. Речевая деятельность должна завершиться получением определенного результата, представляющего сточки зрения личности определенную ценность. Педагогическая технология в обучении иностранному языку учащихся средствами фольклора опирается на знания, умения и навыки, приобретенные на предыдущих занятиях по изучаемому иностранному языку и во время уроков по интегрированным предметам, например, на занятиях по родному языку и литературе, музыке, изобразительному искусству, истории, географии. Таким образом, удастся логически сочетать фольклорные жанры как родного, так изучаемого иностранного языка с практикой реального обучения всем видам речевой деятельности.

Педагогические требования сводятся к целесообразности использования фольклора в обучении учащихся иностранному языку. Учитель определяет цели использования фольклора в соответствии с задачами учебного процесса. Упражнения с использованием фольклора должны иметь определенную

последовательность, должны постепенно усложняться, учитывая при этом индивидуально-возрастные особенности учащихся. Любое использование фольклорных текстов должно решать конкретную задачу, посильную для ее участников. Конечно, фольклор не должен использоваться только для поддержания интереса к предмету, он эффективен в сочетании с другими методами и средствами обучения.

Таким образом, использование фольклора в обучении иностранному языку, тем более в сравнительно-сопоставительном плане, позволяет точно, кратко и метко выразить мысль, чувство, свое отношение к фактам действительности. Фольклор помогает обогатить речь. Кроме того, он заключает в себе огромные морально-этические ценности, взгляды народов изучаемых языков на природу, человека, на мир. Фольклорный материал отшлифовывался народной педагогикой веками. У каждого народа есть свои уникальные образовательно-воспитательные средства, будь то фразеологические единицы, пословицы, поговорки, афоризмы, детские стишки, прибаутки, потешки. Они являются лучшими образцами для оформления собственных мыслей, придают выразительность суждению, помогают бороться с избытыми оборотами, расширяют кругозор, развивают познавательную активность учащихся.

#### Литература

1. Английская и шотландская баллада / Сост. Л.И. Ариенштейн. – М.: Высш.шк., 1988. – 512 с.
2. Аникин В.П. К мудрости ступеньки: О русских песнях, сказках, пословицах, загадках. М.: Дет.лит., 1988. – 174 с.
3. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Высш. шк., 1957. – 239 с.
4. Антология татарской поэзии. Казань: Таткнигоиздат, 1956. – 606 с.
5. Бахтин В.С. От былины до считалки: Рассказы о фольклоре. Л.: Дет. лит., 1982. – 191 с.
6. Большая книга для маленьких: Сб. песен, потешек, поговорок, пословиц, сказок и рассказов / Сост. Э. Подерина [и др.]. Новосибирск: Зап-Сиб. Книж. Изд-во, 1983. – 383 с.
7. Были и небылицы дядюшки Джонатана: Фольклор народов США: (Для сред. и стар. шк. воз.) / Сост. П. Длугенский. Л.: Дет.лит., 1987. – 189 с.
8. Васильева З.П. Мудрые заповеди народной педагогики: Заметки журналистов. М.: Педагогика, 1988. – 157 с.
9. Здоровова Б.Б. Запевай!: Сб. песен на англ. Яз. Для учащихся средних школ. М.: Просвещение, 1990. – 119 с.
10. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка: 5-й класс: Пособие для учителя. Минск: Нар. света, 1990. – 110 с.
11. Briggs K.M. A Dictionary of British Folk. – Tales in the English Language, 2 vols. London, 1970. – 290 p.
12. Педагогический словарь. М.: Просвещение, 1998. – 264 с.



## ХИКӘЯЛӘР ДӘ ЗАМАН СУЛЫШЫ

Сәбәп – нәтижәләрнең бар нечкәлекләренә кадәр ачылып бетмәвә, фикер төрлеләгенә мөмкинлекләр тудырылу-шагыйрә хикәяләрендә гомумиләштерелгән сурәт белән оста эш итү нәтижәсе. Шигъри сөйләм, лирик тасвирлауга хас сыйфатларның үзенчәлекле формалары – Клара Булатованың проза жанрындагы үзгә почеркы (язу алымы). Шагыйрә хикәяләрен укыганнан соң иң элек менә шундый нәтижәләр ясадык. Хикәяләргә без бөтенләй башка максаттан, ягъни шигырләрендә билгеле бер эзлеклектә урын алган конструктивизм (Д.Ф. Заһидуллина) юнәлешен күзәтү теләге белән мөрәжәгать итсәк тә күбрәк шагыйрә прозасында чагылыш тапкан заман рухы, авторның теләк – омтылышлары белән күбрәк кызыксындык.

Беренче карашка, барысы да таныш, кат-кат искә төшерелгән вакыйга, кыйссалар кебек. Әлеге әсәрләрдә асыл халкының сугыштан соңгы тормышына, хис-кичерешләренә шактый урын бирелгән. Әдәбиятта әлеге чорның авыр хатирәләрен яңартып торырлык күпме әсәрләр язылды. Әйтелми калган сүз дә юк кебек... Ләкин бар икән әле. Язучы шуны исбатлагандай, үзенчә, үзгә караш белән әлеге истәлекле хатирәләргә яңартуы белән мең мәртәбә хаклы. Чөнки ул вакыйгаларның яңгырашын сабыйлык чорына кайтып, сабый кичерешләре аша үзәккә үтәрлек итеп тасвирлый ала автор.

Янә тагын бер үзенчәлеккә игътибар итик: алда телгә алынган әсәрләрдә – мин-формасындагы “персональ” [2, с. 95] сөйләүче, вакыйгаларга шаһит, күзәтүче зат, үзенең үткәннен искә төшерүче буларак кына катнашып калмыйча, язучының карашларын, идея-эстетик күзаллауларын чагылдыручы һәм чынбарлык белән әсәр эчтәлеген тотып торучы үзәк, сәнгати йөкләмәләргә “үтәүче” буларак та катнаша. Аукториаль хикәяләүче [2, с. 11] интерпретацияләү вазифасына өстәп, хис (дөнья вакыйгаларына күңел белән бәя бирү) төшенчәсенә эчке мәгънәсен, күп төрле формаларын “күрсәтү” вазифасын да башкара.

Гадәти яшәешне, вакыйга һәм күренешләргә нәкъ тормыштагыча адресатның (хәтта аларны бөтенләй күрмәгән яки ишетмәгән булуына карамастан) күзалдына китереп бастыру, психологик нюансларны [4, с. 134] тою халәтенә җиткерә алу сәбәпләрен “күрү”, ачыклау – безгә калса аерым өйрәнү объекты.

Тормышны эстетик тәэсирле объектлар тергезү юлы белән үзләштерү, шәрехләү һәм күзалдына бастыру формасы булган образда [3, с. 669] шагыйрә хикәяләрендә гадәти яшәешнең “вакытлары” аша җәмгыятькә бәя бирүнең бер формасы булуга аерым игътибар иттек.

«Бистәр башы, сәрпингә (яулык) чабалакланмады, ләкабе (кушамат)» кебек сүzlәр таныш түгел кебек тоелсалар да, сүз сөрешеннән яхшы аңлашыла.

Караңгыда яшәсәләр дә күзалларында якты сурәтләр (Р. Вәлитова) тудыра алучы шәхес – персонажлар, кискен борылыш алган сюжетлар, тормыш күренешләрен фотографияләү (ничек бар шулай) кебек форма-юнәлешләр укучыда күп сораулар тудыру белән генә чикләнеп калмыйча. озак вакытлар уйланып йөрерлек бер эчке халәт тудыра, дөнья сурәтен ирекле кабул итүгә ярдәм итә.

«Язгы ташу алдыннан» хикәясе, безгә калса, укучыларны да борчыган сорауларның күбесенә җавап буларак тәкъдим ителә кебек .... Чөнки нәкъ менә.

Маһинур карчык образы аша автор рухи-әхлакый мирасыбызны барлый, күздән кичерә, төзәтә алмастай хаталарыбызны күрсәтә.

«Әйтелмәгән васыять» тәге Акъәби балаларын авылга, туганнигезгә кайтарасы килеп, учагындагы утны сүндермәскә тырышкан булса, «Язгы ташуда»гы Маһинур үзенә төбә - тамыры тоташкан авыл туфрагына янәдән үзе кайтырга ниятли.

Уйланырлык, борчылырлык вакыйгаларга корылган хикәяләрдә бәян ителгән вакыйга-сюжетлар начармы-яхшымы, ул – безнең, халыкның чынбарлыгы, яшәү рәвеше.

Яшел каләм белән язылган кыйсса-хикәятләрендә автор халкыбызның аерым бер вәкилләре тарафыннан кылынган ялгышлыкларны кабатлаудан саклану кирәклеген искәртә, аның рухи-матди яктан гаять зыянлы булуын әдәби образларның хис-кичерешләре аркылы дәлилли.

Ф. Хатипов [5, с. 140] билгеләп үткәнчә. чынбарлык ул – бик киң төшенчә. Аны иңләп бетерү мөмкин түгел. Аерым әсәр өчен язучы шуның нинди дә булса бер ягын, игътибарны җәлеп итәрдәй, мавыктырырдай. Дулкынландырырдай бер күренешен, кисәген аралап ала. Чынбарлыкның кызыклы да бер үк вакытта гыйбрәтле дә якларын сайлап алу, укучыга җиткерү язучының талантына, иҗатының серлелегенә бәйле.

Клара Булатова прозасында без әнә шул серлелек белән күзгә – күз очрашабыз. Әлеге иҗат серенә хис һәм фикер гармониясе кушылып, серлелек тагы да тирәнә. Шагыйрәнә серлелекнең шигырьләрдә – конструктивлык, прозада хис һәм фикер гармониясе нигезенә салынган “яшерен дөнья».

“Хакыйкый чынбарлык” [7] аша автор укучыда эчке дулкынлану, күпмедер дәрәжәдә тетрәнү халәте, яшәешбезне үзгәртеү теләге тудыра.

#### Әдәбият

1. Булатова К.Г. Яшел каләм. – Казан: Рухият нәшрияте, 2003. –160 б.
2. Николина П.А. Филологический анализ текста. – Москва: Академия, 2007. – 95 с.
3. Николукин А.Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – Москва, 2001. – 1600 с.
4. Сверегин Р.Ф. Хәсни феномены // Казан утлары. – 2 нче сан, 2008. – 128-134 б.
5. Хатипов Ф.Х. Иҗат серләре // Казан утлары. – 5 нче сан, 1999. – 140 б.
6. Хализев В.Е. Теория литературы. – Москва, 2004. – 172 с.
7. Шамсутова А. Җан сурәте // Мәйдан. – 4 нче сан, 2007.

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ  
АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ**

Коммуникативно-прагматический потенциал паремий и их когнитивные характеристики вызывают живой интерес ученых-паремиологов во всем мире (Е.М. Верещагин, А.А. Крикманн, В.Г. Костомаров, Г.Л. Пермяков, Л.Б. Савенкова, С.В. Сидорков, Г.Д. Сидоркова, В.Н. Телия, З.К. Тарланов, М.А. Черкасский), авторов основных концепций теории речевых актов и прагмалингвистики (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, И.М. Кобозева, Е.В. Падучева, Н.И. Формановская, J. Austin, J. Searle, G.H. Leech), а также создателей работ по изучению природы побуждения и побудительности (А.В. Бондарко, А.П. Володин, Н.И. Формановская, В.С. Храковский).

Е.И. Лазарева считает «одной из главных причин научной привлекательности этих единиц <...> в том, что принадлежат одновременно языку и речи, то есть системе и тексту» [4, с. 17]. Согласно Е.И. Лазаревой, «с одной стороны, пословицы представляют собой вербальные образования, имеющие форму замкнутого предложения и обладающие автосемантической – относительной коммуникативной экономией. Автосемантичность обуславливает функционирование пословицы как самостоятельного текста (высказывания), представляющего собой завершённый фрагмент общения и несущего когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку в конкретном акте коммуникации. С другой стороны, воспроизводимый характер пословиц и неупотребительность в отрыве от контекста сближает их с единицами языка» [4, с. 17].

В своей работе «Коммуникативно-прагматический потенциал русских пословиц» Б.И. Караджев определяет пословицы следующим образом: «пословица как единица коммуникации – это особая единица языка, представляющая собой воспроизводимый в речи оборот назидательного характера, структурно равный предложению, но в содержательном плане шире предложения, так как в дополнение к структурно-семантической схеме предложения пословица обладает коммуникативно-прагматическим потенциалом, который раскрывается в коммуникативном взаимодействии партнеров» [2, с. 4]. Поговорка также обладает назидательным характером, коммуникативно-прагматическим потенциалом, однако, в отличие от пословиц, поговорка не имеет переносного значения, будучи наделенной лишь прочтением.

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].

Большое количество исследователей считают, что семантика пословицы

зависит от контекста ее употребления в большей степени, чем семантика языкового знака, «поэтому прагматическая составляющая смыслового содержания пословицы конкурирует с ее «чистой» семантикой, то есть значением как языкового знака» [1, с. 93]. По мнению О.Б. Абакумовой, пословица обладает «обобщенным значением». Пословица, используемая в контексте коммуникативной ситуации, приобретает дополнительные оттенки смысла, связанные с интенцией говорящего. Такие дополнительные оттенки смысла О.Б. Абакумова называет прагматическим значением или текстовым смыслом [1, с. 93].

По мнению А.А. Крикманна, «в повседневном употреблении пословицы, как правило, используются для каких-то практических, прагматических целей: ими обосновывают свои положения, дают прогнозы, выражают сомнения, упрекают, оправдываются или извиняются, в чем-то утешают кого-то, издеваются и злорадствуют над кем-то, желают, обещают, разрешают, приказывают и запрещают и т.д.» [3, с. 94].

Г.Д. Сидорова заявляет, что «с точки зрения своих иллокутивных функций поговорки и пословицы относятся в основном к классу констативов (констатация, резюмирование), регулятивов (урезонивание, побуждение, совет), экспрессивов и квазиэкспрессивов (сетование, самоуничтожение)» [5, с. 48]. По мнению ученого «функции относящиеся к классу регулятивов, являются бесспорно наиважнейшими» [5, с. 59]. «Паремические изречения по самой своей сути призваны, прежде всего, оказывать влияние на поведение» [там же]. Взяв за основу данную классификацию, мы провели анализ гендерно-маркированных паремий-регулятивов на материале английского и русского языков. В данной работе представлены некоторые из выявленных групп прагматических функций:

1) Предостережение: *Trust not a woman when she weeps; Choose not a wife by your eye only; Пей Еремей, да ума не пропей; Пирог ешь, да хозяина не съешь.*

2) Обличение: *A Jack of all trades is a master of none; Joan's as good as my lady in the dark; Богаты невесты – да до венца; Верь приданому после свадьбы; Молода годами жена, да стара норовом.*

3) Упрек: *Dumb men get no lands; Envy never enriched any man; Баба блудит, а деду грех; Брат на брата – пуще супостата.*

4) Обоснование: *Praise the child, and you will make love to the mother; He that saves his dinner will have the more for his supper; Хороша дочь Аннушка, коли хвалит мать да бабушка; Чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее.*

5) Совет: *Choose a wife on a Saturday rather than on a Sunday; Choose a wife rather by your ear than your eye; Жену выбирай не глазами, а ушами; Люби жену, как душу, трясси ее, как грушу.*

Не следует игнорировать тот факт, что пословицы полифункциональны. В этой связи одна и та же пословица может проявлять вариативные функции в различных коммуникативных ситуациях. Можно предположить, что одна из функций является первичной или приоритетной.

#### Литература

1. Абакумова О.Б. Пословичные концепты в паремическом дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 – Орел, 2013. – 376 с.
2. Карджев Б.И. Коммуникативно-прагматический потенциал русских пословиц: автореф. дисс... канд. филол. наук: 10.02.01 – Москва, 2009. – 26 с.
3. Крикманн А.А. Некоторые аспекты семантической неопределенности

пословицы // Паремииологический сборник. Пословица, загадка (структура, смысл, текст). – М.: Наука, 1978. – С. 82 – 104.

4. Лазарева Е.И. Коммуникативно-прагматические функции пословиц в рекламном дискурсе // Современные проблемы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. (14 августа 2012 г.) – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 114 с.

5. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1999. – 250 с.

## Г.Р. Шакирова

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### ПРОИЗВОДНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ ГОРИЗОНТАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Категория движения стала определяющей для человеческого бытия. Большинство времени мы проводим в движении: плаваем, бегаем или просто ходим. Из-за своих физиологических особенностей перемещение совершается человеком на земле. Именно поэтому, глаголы репрезентирующие движение по поверхности земли в русском и татарском языках представлены больше, чем в воздухе или воде. «Движение образует пространство, ... пространство ни в коем случае не существует само по себе, оно не дано заранее, оно возникает только вместе с жизнью» [9, с. 541].

Уже несколько столетий в филологии существует большой интерес к глагольному словообразованию. Люди веками обогащали свой словарный состав, усовершенствовали существующие лексические единицы во избежание каких-либо недоразумений и для более точного объяснения происходящего. Тем не менее, интерес к проблемам глагольного словообразования и в наши дни остается актуальным.

Проблемами глагольного словообразования в русском языке занимались Г.Д. Волохина, З.Д. Попова, М.В. Всеволодова, Е.С. Кубрякова 2009 и другие. Что касается татарского языка, то данная тема остается мало изученной. Исследованию проблем глагольного словообразования в татарском языке посвящены работы А.А. Аминовой, Ф.Г. Ганиева, Р.К. Иштановой.

Целью данной статьи является проведение обзора эквивалентных словообразовательных моделей русского и татарского языков. При изучении глаголов движения в рассматриваемых языках был произведен сопоставительный анализ производных глаголов движения в пространстве, и наиболее актуализируемой областью перемещения стал параметр «горизонталь». Также были выявлены сходства и различия словообразовательного состава и значений.

В русском языке для выражения пространственно-направленного значения используются разного рода глаголы и глагольные приставки. К таким приставкам можно отнести следующие: в-/во-, вз-/вс-, вы-, до-, за-, из-/изо-, на-, о-, об-, от-, пере-, по-, под-, при-, про-, раз-/рас-, с-/со-, у- и т. д. Приставка влияет на значение слова. Если в однокоренном слове изменить приставку, то изменится и значение слова.

Основное значение большинства приставок заключается в указании направления или характера действия.

В.В. Виноградов в одном из своих трудов писал о семантической структуре глагола, что его гибкость и ёмкость обусловлены «разнообразием живых значений приставок, сложным взаимодействием их со значениями слов», а также отметил и то, что «в глаголе префиксы играют большую роль, чем суффиксы» [6, с. 339-340].

В отличие от русского в татарском языке ввиду его агглютинативности глаголы движения направительной семантики репрезентируются постпозитивными глагольными конструкциями, которые и дают возможность для полного и более точного понимания происходящего. Примерами могут служить следующие глаголы: *килү* – приходить, *китү* – уходить; *кайту* – возвращаться, *чыгу* – выходить, *керү* – входить, *бару* – идти и т.д. Среди них есть глаголы, указывающие на приближение к объекту: *килү*, *кайту*; указывающие на удаление от объекта: *китү*; глаголы выражающие действие наружу: *чыгу*, а также движение указывающие на движение внутрь: *керү*.

Кроме того, на то, что движение направлено по горизонтали могут указывать контекстуальные уточнители, такие как *алга* или *артка*, т.е. движение производится либо *вперед* либо *назад* в горизонтальном направлении. Контекстуальные уточнители также могут указывать на движения по вертикали: *өскә* или *аска* (*вверх* или *вниз*).

При обозначении встречного движения используется наречие: *каршы*, *таба* (*против*, *навстречу*); движение в обратном направлении: *кире* (*обратно*); движение вдоль или *поперек* чего-либо: *аркылыга-буйга*, *иңгә-буйга*. Например:

Шәмһаил шаһ, Сәрандиб солтаны якынлаша башлагач, тәхетенән төшеп, аңа **каршы килде**. Габдесамат шаһ та жәяүләп аңа **каршы** атлады [8, с. 142].

Рәшидә әйләнгән уңайга кызың, киявенәң йөзен күреп калды, ә Әхмәтханга күтәрелеп карамады. Аны күрмәде, аңышмады. Аңа **таба килде**, аңа таба карады, ә алдындагы бәндәне шәйләмәде [7, с. 230].

Казакъларакча алмыйлар, шулай да кырыну пәкеләренә, алкаларга кызыгалар — артистлар, берәз тары ярмасы алып, пароходка **кире кайта** [3, с. 201].

В процессе прибавления к глаголам деепричастий происходит модификация значения, которое и характерно глаголам постпозитивного образования в татарском языке. Например:

Һажәр икенче орудие позициясенә **үрмәләп китте**. Комбат янына яңадан ординарец **шуышып килде** [1, с. 281].

Урам башыннан кереп кенә життеләр, кырыйдагы өйдән, кулын болгый-болгый, шинель кигән бер абый **йөгереп чыкты** [5, с. 121].

Менә өске яктан зур соры пароход **килеп чыкты** [5, с. 165].

Менә, баскычтан менеп, өйәддә ишегенә **барып житте** һәм, нидер күреп, баганадай катып калды [5, с. 165].

- Әүвәл башта туп-туры Айтуган картка **барып кердек**. Анда эчтек [5, с. 295].

Отметим, что не во всех случаях перемещение по горизонтали или перемещение по вертикали выражается приставочными глаголами движения в русском языке, глаголами постпозитивного образования в татарском языке и контекстуальными уточнителями направления, а самой ситуацией. Ситуация может быть отражена в контексте или в макроконтексте. Например: Айдарларга иртән кунак **кайтты**. Капка төбенә чыжылдап килеп туктаган «Волга»ны күргәч,

тәрәзә каршында чәчен тарап маташучы әнисе: — Кунаклар **килде**. Расих кайтты бугай, — дип, ишеккә атлады [4, с. 118].

Ведь исходя из первого предложения не возможно однозначно сказать, *приехал* этот человек или *пришел*. Мы можем сказать только то, что он *вернулся*, а, как и на чём нет. А прочитав следующее предложение, мы с уверенностью можем сказать, что он *приехал*, а не *пришел*.

В процессе исследования были выявлены следующие сходства и отличия в русском и татарском языках в плане производных глаголов движения горизонтального направления:

Все приставочные производные глаголы русского языка находят свои эквиваленты в татарском языке, но они не всегда приставлены в виде производных глаголов, есть и исключения, где эквивалентами производных глаголов русского языка являются непроизводные глаголы татарского языка: *китү*, *килү*, *кайту*, *керү*, *чыгу*, *үтү*. Значение, которое выражено в русском языке с помощью приставки, часто татарском языке уточняется в самом контексте.

Больше всего употребляются глаголы: *китү*, *бару*, *үтү* и *житү*. Глагол *китү* используется – 8, *бару*, *үтү* – 4 и глагол *житү* – 3 раза. А остальные глаголы такие как: *килү*, *кайту*, *керү*, *чыгу*, употребляются лишь по 2 раза. Также отметим, что глаголы движения, как в русском языке, так и в татарском способны образовывать бинарные оппозиции, то есть движение в одном направлении подразумевает возможность перемещения и в обратном направлении: *керү* (*заходить*) – *чыгу* (*выходить*) и *килү* (*приходить*) – *китү* (*уходить*).

Таким образом, производные глаголы движения горизонтального направления татарского и русского языков оказывают значительное влияние на словарный состав языка, позволяя ему расширяться и обогащаться, что способствует более детальному описанию происходящего и его более точному пониманию и представлению. «Сопоставление словообразовательных моделей разноструктурных языков позволяет выделить общие словообразовательные связи, а также выявить как лексические, так и словообразовательные лакуны при выражении того или иного смысла» [2, с. 14].

#### Литературы

1. Абсалямов А.С. Избранные произведения. В пяти томах. Том 4: Золотая звезда: роман. Казань: Татарское книжное издательство, 2009 г. – 575 с.
2. Аминова А.А., Ахметова Л.А. Производные русские, немецкие и татарские глаголы поля пространственных отношений: сопоставительный аспект//Филология и культура. Philology and Culture. – Казань, 2015. №1 (39). – С. 7 – 15.
3. Батулла Р.М. Избранные произведения в 5 томах. Том 2. Казань: Татарское книжное издательство, 2008 г. – 368 с.
4. Башар Р. Открытые ворота: Рассказы, повести. Казань: Татарское книжное издательство, 2004. – 256 с.
5. Баширов Г.Б. Избранные произведения в 5 томах. Том 1. Казань: Татарское книжное издательство, 2005. – 399 с.
6. Виноградов В.В. Русский язык / Грамматическое учение о слове / М., 1986. – 640 с.
7. Камалов Р.А. Озонтал: роман, повесть. Казань: Татарское книжное издательство, 2009. – 271 с.

8. Насыри К. Избранные произведения в четырех томах. Том 3. – Казань: Татарское книжное издательство, 2005. – 384 с.

9. Gosztonyi A. Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften. – Freiburg; München: Alber, 1957.

### **З.Ф. Шакирова**

МБОУ «Балтасинская средняя общеобразовательная школа»

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

В современной школе обучаются разные дети. У каждого школьника свои интересы, способности, желания, возможности. Но, несмотря на это, мы, педагоги, должны дать всем детям знания, научить их основам познания окружающего мира, воспитывать в каждом ученике всесторонне развитую личность, способную к самоопределению и самореализации. Сегодня необходимо предоставить каждому обучающемуся сферу деятельности, необходимую для реализации интеллектуальных и творческих способностей, формирования потребности в непрерывном самообразовании, активной гражданской позиции, культуры здоровья, способности к социальной адаптации и творческому самовыражению.

Одной из форм моей работы с учащимися на уроке и во внеурочное время является организация научно-исследовательской деятельности школьников по иностранному языку.

Научно-исследовательская деятельность школьников – это деятельность учащихся под руководством учителя, связанная с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

Философ, просветитель Софокл говорил: «Великие дела не делаются вдруг» [3]. Чтобы достичь высоких результатов, повысить качество обучения, научить ребенка основам познания мира нужна долгая кропотливая совместная работа учителя, обучающегося и родителей. Мне кажется, главная задача учителя – не просто передать знания ребенку, а научить его обучаться. И этому во многом учит организация научно-исследовательской деятельности школьников.

Усвоение алгоритма научного исследования способствует формированию научного мировоззрения учащихся. Технология учебного исследования вооружает обучающихся универсальными способами учебной деятельности, дает им импульс к саморазвитию, способности к самоанализу, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Организация исследовательской деятельности служит средством комплексного решения задач воспитания, образования и развития в социуме. Помимо учебных целей и задач, мы в своей работе ставим перед учащимися также задачи, направленные на развитие и формирование навыков исследовательской деятельности.

Я считаю, что выполнение проектных исследовательских работ, по сравнению с другими формами образовательной деятельности, позволяет наиболее эффективно и последовательно осуществить переход от традиционного подхода



в обучении к новому, продуктивному образованию, направленному на развитие таких универсальных способностей и компетенций учащихся, как способность к самообразованию, развитие навыков ориентации в информационных потоках, развитие умений ставить и решать проблемы. Все это в дальнейшем поможет школьникам легко войти во «взрослую» жизнь.

По мнению А.И. Савенкова, «исследовательская практика ребенка – это не просто один из методов обучения, это путь формирования особого стиля детской жизни и учебной деятельности. В его фундаменте – исследовательское поведение. Оно позволяет трансформировать обучение в самообучение, реально запускает механизм саморазвития» [2].

Следует отметить, что те учащиеся, которые занимаются научно-исследовательской деятельностью, отличаются от остальных особой собранностью, целеустремлённостью, любознательностью. Важным фактором также является то, что происходит сближение между педагогом и обучающимися. Чему же учатся учителя и учащиеся в процессе совместного исследования? В первую очередь, сотрудничеству и сотворчеству, видению и постановке проблем, умению формулировать гипотезу и т.д. В процессе исследования школьник выступает исполнителем разных социальных ролей. В процессе тренировочных выступлений обучающийся выступает в роли преподавателя, на конференции в роли исследователя – сообщает о результатах своей творческой деятельности. На конференции, он имеет возможность сравнивать свои личные достижения с достижениями других школьников. Компетентность в особой области знаний и интерес к ней, опыт творческой деятельности, конкретные навыки и исполнение разных социальных ролей – все это формирует уникальный опыт школьника.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность – один из методов современного обучения, который является одной из перспективных форм деятельности школьников в рамках современного образовательного процесса.

#### **Литература**

1. Полезные советы [электронный ресурс] URL <http://www.nauka21.ru/index.htm> (дата обращения: 12.04.2012)
2. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] URL [http://www.researcher.ru/methodics/teor/a\\_1xitfn.html](http://www.researcher.ru/methodics/teor/a_1xitfn.html) (дата обращения: 12.09.2015)
3. [http://citaty.info/man/sofokl?sort\\_by=created&page=1](http://citaty.info/man/sofokl?sort_by=created&page=1) (дата обращения: 12.09.2015)
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1989.

**Jūratė Poškaitė – Genienė**

«Židinyš» Gymanasium für Erwachsene, Vilnius; J. Basanavičius Gymnasium, Vilnius

**О СООТНОШЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ И  
ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

Модальность, занимающая в силу своей неоднозначности особое положение в современной науке о языке, остается одной из сложнейших категорий общего и частного языкознания. Несмотря на наличие обширной специальной литературы, описывающей разные аспекты модальности и средства ее выражения во многих языках, что в свою очередь является наглядным отражением серьезного внимания со стороны лингвистов к рассматриваемой проблеме, вопрос о специфике этой категории до сих пор, можно считать, продолжает оставаться дискуссионным и сохраняет свою актуальность. Настоящая работа посвящена изучению соотношения таких подтипов модальности как онтологическая и эпистемическая возможности.

Касательно модального значения возможности следует признать, что оно может рассматриваться, с одной стороны, наряду с необходимостью и желательностью, в рамках объективной (онтологической) модальности. С другой стороны, названные значения выделяются отдельными исследователями, помимо объективной и субъективной модальности, в самостоятельный тип модальных отношений, который формирует план содержания внутренней субъективной модальности. Для нашего исследования указанные терминологические расхождения не имеют принципиального значения, поэтому мы употребляем термин «онтологическая возможность» для обозначения возможности, противопоставляемой эпистемической возможности, хотя в исследованиях других авторов присутствуют термины «объективная возможность», «внутренняя возможность». Важно, что, будучи факультативным компонентом, оба типа возможности не являются обязательными для всех высказываний.

Существует две противоположные точки зрения относительно связи между онтологической и эпистемической возможностями: одна из них высказывается за наличие такой связи, тогда как другая – отвергает ее. Такие авторы, как Т.В. Булыгина и А.Д. Шмелев [1, с. 212] считают, что между двумя данными типами модальности существует связь, и эпистемическая возможность допускает наличие онтологической возможности. В этом контексте они обращают внимание на следующий факт: говорить, что, возможно  $p$  имело место, позволительно только, если  $p$  могло иметь место в действительности. Если  $p$  не могло быть, то нет никаких оснований высказывать неуверенные предположения по поводу того,  $p$  или не  $p$ .

Противоположное мнение высказывается И.М. Кобозевой [2, с. 244] и И.Б. Шатуновским [3, с. 175]. И.Б. Шатуновский, например, утверждает, что между объективной и субъективной возможностью отсутствует какая-либо объективная взаимосвязь на основании того, что человеческим заблуждениям нет предела, поэтому субъект с разумом и волей, может колебаться между  $P$  и не  $P$

и в том случае, когда реально имеет место не Р, и даже тогда, когда Р объективно невозможно. Однако автор допускает возможным, что в некоторых ситуациях объективная (онтологическая) и субъективная (эпистемическая) возможности могут сопровождать друг друга, например, при отнесении возможного Р к будущему. Наличие объективных альтернативных путей развития событий – Р и не Р не гарантирует того, что говорящий не будет выбирать между Р и не Р. Поэтому в этом случае могут быть подчеркнуты и онтологический, и субъективный эпистемический аспекты ситуации.

Говоря о соотношении онтологической и эпистемической возможностей, отметим в первую очередь, что они имеют точки соприкосновения главным образом в плане общности отдельных языковых средств их выражения, например модальных глаголов в германских языках. Этот факт, безусловно, свидетельствует о наличии связи между данными типами модальных отношений. Помимо этого, если рассматривать возможность в рамках внутренней субъективной модальности, то оба типа возможности эксплицируют субъективную модальность, и это обстоятельство также объединяет их. В этом случае одна из них, онтологическая возможность, относится к внутренней субъективной модальности, тогда как другая, эпистемическая возможность, составляет внешнюю субъективную модальность. Вероятно, их можно различать и как внутреннюю возможность и внешнюю возможность.

Различия между онтологической и эпистемической возможностями могут быть выявлены при анализе показателей возможности по отношению к пропозиции. В противоположность маркерам эпистемической возможности, которые занимают внешнюю позицию по отношению к пропозиции, образуя «модальную рамку», внутри которой и находится сама пропозиция, средства выражения онтологической возможности находятся внутри самой пропозиции и выражают внутрипропозициональные отношения. Не случайно в научной литературе последние обозначаются и как «внутрисинтаксическая модальность», «внутрисинтаксические отношения». Рассмотрим это положение.

*Das Mädchen malt* – исходная пропозиция,

→ *Das Mädchen kann malen* – онтологическая возможность,

→ *Das Mädchen kann malen* (в значении *Ich vermute, dass das Mädchen malen kann*) – эпистемическая возможность.

По справедливому мнению Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева [1, с. 211], маркеры онтологической, в отличие от эпистемической, возможности превращают исходную в другую пропозицию. Они придают ей новое модальное значение онтологической возможности. Как исходная, так и новая пропозиции могут быть оценены с точки зрения истинностного значения и могут участвовать в речевых актах сообщения, вопроса, невыполнимого желания и т. д. Например:

*Das Mädchen malt* (исходная пропозиция),

→ *Wirklich malt das Mädchen* (оценка достоверности),

→ *Das Mädchen malt* (речевой акт сообщения),

→ *Malt das Mädchen?* (речевой акт вопроса).

*Das Mädchen kann malen* (онтологическая возможность),

→ *Das Mädchen kann wirklich malen* (оценка достоверности),

→ *Das Mädchen kann malen* (речевой акт сообщения),

→ *Kann das Mädchen malen?* (речевой акт вопроса).

Средства выражения эпистемической возможности, напротив, только модифицируют исходную пропозицию, не видоизменяя при этом первичную пропозицию. В этом случае пропозиция *Das Mädchen kann malen / Es ist möglich, dass das Mädchen malt / Das Mädchen malt möglicherweise* участвует только в речевом акте неуверенного предположения (гипотезы), которое оценивается говорящим с точки зрения степени его уверенности в вероятности сообщения.

Приведенный выше краткий анализ взаимодействия двух типов возможностей, онтологической и эпистемической, позволил нам продемонстрировать как их различия, так и их общие моменты. Справедливости ради стоит отметить, что многие высказывания, изолированные от коммуникативного контекста, трудно оценивать, как выражающие то или другое модальное значение возможности в силу совпадения их маркеров.

### Литература

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нерелевантные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 400 с.

## М.М. Шакурова

Казанский (Приволжский) федеральный университет

### ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проблема развития поликультурного образования актуальна для всех регионов и территорий России. Оно основано на освоении культурно-образовательных ценностей, взаимодействии различных культур в ситуации поликультурного пространства. Национально-культурные особенности наиболее ярко проявляются в художественных текстах. Художественные тексты являются источником культуры и содержат не только лексический и грамматический материал, но и богатую культурологическую информацию. Обучающая значимость поликультурного образовательного пространства очевидна: с помощью этой методики развиваются художественные языковые способности детей, чувство языкового вкуса, способность воспринимать образность и выразительность лучших образцов художественного слова, прививается истинная любовь к родному языку как культурному достоянию татарского народа. В поликультурном пространстве наметился целый ряд положительных тенденций в преподавании татарского языка в школе: внимание к развитию связной речи учащихся, установка на коммуникативность, комплексный подход к активизации всех видов речевой деятельности учащихся, анализ текста (тексты из произведений Г. Тукая, Ш. Камала, М. Гафури, Ф. Амирхана и др., научно-популярные тексты, а также материалы газетных, журнальных и календарных статей, тексты, составленные

самими авторами («Ишек алдында», «Безнең өй», «Безнең ашау бұлмәсе», «Безнең йокы бұлмәсе», «Ашханә», «Безнең эш бұлмәсе», «Безнең лапас», «Безнең келәт», «Безнең кар базы», «Безнең мунча», «Безнең ат абзары», «Безнең ындыр», «Игенчеләр хәле», «Вақыт исәпләре», «Яз көне», «Сабан туенда», «Май аенда», «Чәчү өстендә», «Сабанчы жыры», «Яшелчәләр үстерү», «Яшелчә бакчасының файдасы», «Бәрәңге», «Каты басуны кайчан сукаларга кирәк», «Сабанчы белән тургай», «Бәрәңге», «Без ясадык сигез кар, ашлык уңар карап тор» и др.). [1, с. 485]. Здесь учитываются страноведческий и психологический аспекты уроков татарского языка. Материалы по страноведению охватывают все стороны жизни татарского народа: литературу и искусство, традиции и обычаи, религию и быт, науку и образование.

Объектом особого внимания при обучении татарскому языку и литературе в поликультурном пространстве становится художественный текст, поскольку именно в нем наиболее ярко отражается эстетическая ценность языка в целом и его разных ономастических элементов. Лингвистическая сторона художественного текста стала предметом специальных научных исследований, результаты которых отразились в работах А.А. Потебни, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, В.М. Жирмунского, Б.А. Ларина, Г.О. Винокура, Р.О. Якобсона, М.М. Бахтина, В.В. Одинцова, Н.М. Шанского, В.П. Григорьева, Ю.М. Лотмана, Л.А. Новикова, Н.А. Николина, Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарина и др. Изучение поэтической ономастики того или иного поэта или писателя помогает лучше увидеть внутреннее богатство, психологию его творчества [2, с. 218]. Имена персонажей в художественном тексте приобретают особые смыслообразующие функции, не свойственные номинациям научных текстов (Например, в произведениях Ф. Амирхана встречаются топонимы родной земли, часто используются урбанонимы *Ботанический сад*, *Летний сад*; ойконимы *Казань*, *Москва*; гидронимы *Волга-река*, *озеро Кабан* и др.). Их анализ, выявление каких-либо закономерностей, осознание смысловой целенаправленности – шаг к постижению эстетической функции художественного произведения. Изучение особенностей функционирования собственных имен в произведениях Ф. Амирхана, многообразие видов антропонимов, богатый семантический потенциал имен позволяют глубже понять художественный мир писателя. Проведенный анализ показал, что ономастикон творчества Ф. Амирхана разнообразен и является ценнейшим компонентом в системе средств художественной выразительности. Изучение ономастикона известного татарского писателя способствует более точной характеристике персонажей и интерпретации текста произведения в целом [3, с. 676].

Тексты знакомят учащихся с жизнью великих деятелей русской, родной и мировой культуры. Ретроспективный анализ отечественного и зарубежного опыта исследования фольклорного текста показал, что лингвистический анализ художественного текста, сформировавшаяся к середине XX века как самостоятельная междисциплинарная наука, в центре своего внимания исследовательских направлений всегда держал связь с языком, обществом, историей и культурой. На основе анализа художественного текста в поликультурном пространстве (на материале татарской литературы) разработана оригинальная методика изучения грамматических конструкций в тексте – с точки зрения уместности, целесообразности их использования в художественных произведениях татарских писателей.

## Литература

1. Шакурова М.М. Текст как основной вид учебного материала / Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (28-29 ноября 2013 г.) / Министерство образования и науки РТ, Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Российская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Ин-т филологии и межкультурной коммуникации. – Казань, 2013. – С. 483-488.
2. Шакурова М.М. Лингвистический анализ фольклорного текста (на материале сказок и баитов) / Филология и культура. Philology and culture. 2014. №4 (38). – С. 216-220.
3. Shakurova M.M., Mirzagitov R.H. Linguistic analysis of Tatar language textbooks for non-Russian students // Life Science Journal, 2014, Volume 11, Issue 10, pp. 674-677. <http://www.lifesciencesite.com/>

## Е.М. Шастина

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМЫ РЕЦЕПЦИИ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – XXI ВЕКОВ)**

---

Априори, что попытки изолировать одну культуру от другой не приводили ни к чему хорошему. Духовная отторгнутость, как известно, атрибут тоталитарного общества, которое пытается всеми силами чинить препоны для восприятия «чужого», инокультурного с целью «уберечь» сограждан от влияния извне. В действительности же такая изоляция наносила лишь вред собственной культуре, лишая ее свежих притоков в виде различных новых веяний, искусственно сужала горизонт восприятия. В результате, как метко высказался по этому поводу отечественный литературовед и мыслитель С.С. Аверинцев, «раззадоривающее чувство насильственной отторгнутости» порождает «тоску по мировой культуре» [1, с. 15], что, в конечном итоге, подтверждает мысль о том, что любая литература должна рассматриваться в диалоге культур. К счастью, сегодня нет необходимости обосновывать такой подход, в основе которого лежит концепция диалога М.М. Бахтина, указывающая на то, что текст живет только в соприкосновении с другим текстом, «только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, приобщающий данный текст к диалогу» [2, с. 373].

В свое время Ал. Н. Веселовский высказал схожую мысль, которая стала ключевой в методологии сравнительного литературоведения у нас в стране. По его мнению, «заимствование предполагает встречную среду» [3, с. 506], «встречное течение» в воспринимающей культуре объединяет в едином потоке исторические, литературные и, в целом, культурные традиции. Согласно точке зрения В.М. Жирмунского, литературный текст изучаемого автора «становится фактором других литератур», поскольку «включается в развитие этих литератур» наряду с «продуктами национального творчества» [4, с. 14].

Перечисленные имена великих соотечественников представляют собой своеобразные вехи отечественной компаративистики, выдвинувшей на первый план диалектику сравнительной и исторической поэтик, изучение восприятия художественного текста в разные эпохи и с разных точек зрения, изучение закономерностей в развитии исследуемых литератур, моменты «сближения» и «неприятя» в процессе «вливания» одной литературы в другую, а также неизбежные трансформации воспринимаемого литературного явления, когда необходимо выяснить роль «чужого» текста для развития «своего» (Ю.М. Лотман), проследить отличия «инокультурной рецепции» от «внутрикультурной» и т.д. Сложившийся в отечественной науке историко-функциональный метод получает в настоящее время иное наполнение с учетом методов зарубежного литературоведения. Все чаще появляются исследования, опирающиеся на синтез отечественного и зарубежного опыта. Понятие рецепции художественного текста (литературная рецепция) входит в круг важнейших теоретических проблем, вокруг которых до сих пор не утихают дискуссии. Предпринимаются попытки выявить механизмы рецепции, то есть найти такие параметры, по которым можно сделать вывод о том, насколько успешно или, наоборот, неуспешно осуществляется процесс адаптации художественного текста в сознании реципиента. Естественно, что механизмы рецепции инокультурного текста достаточно разнообразны: от традиционного влияния до постмодернистского «цитатного», аллюзивного сознания. Положенная в основу теории рецепции оппозиция «воздействие – восприятие» воспринимается сегодня как взятое в исторической перспективе соотношение «автор – текст – читатель (реципиент)».

В контексте современной компаративистики лежит равноценность актов воздействия и восприятия, которая свидетельствует о том, что рецепция инокультурного текста не может рассматриваться в качестве только субъективного акта, поскольку традиция в любом ее проявлении опосредует, «нейтрализует» субъективность восприятия. Иными словами, рецептивный подход заключается в том, что художественный текст является частью некой системы, в которой он взаимодействует с реципиентом.

Современный ракурс обсуждения проблемы рецепции художественного текста был впервые представлен в 1961 году в работе американского исследователя У.К. Бута (W. C. Booth), который ввел в научный аппарат понятие «подразумеваемый автор» [11, р. 73]. В дальнейшем стало традиционным вести разговор о двух направлениях исследований в теории рецепции – герменевтическом и структурно-семиотическом.

Первое направление представлено немецкой школой рецептивной эстетики в лице Х.Р. Яусса и В. Изера. Ключевое понятие «горизонт ожиданий» у Х.Р. Яусса служит для обозначения различных представлений, которые помогают выявить отношение автора к обществу и к произведению [10, с. 59]. Кроме того, согласно точке зрения литературоведа, в рецепции нужно уделять внимание не только исследуемому автору, но и личности читателя, его «горизонту ожидания». В. Изер указывает на эстетический опыт реципиента, который складывается под влиянием его социально-исторических и индивидуально-психологических особенностей, следовательно, способен варьироваться, изменяться («странствующая точка зрения») [5, с. 201].

Структурно-семиотическое направление берет начало с работ Р. Барта,

который считает, что автор не может быть отождествлен с нарратором, что установка на единственное прочтение текста является глубоким заблуждением. Восприятие текста обусловлено уровнем подготовленности читателя к прочтению текста, к интерпретации заложенных в нем основных смыслов. Дальнейшее развитие теории рецепции связано с именами Ж. Женетта (категория голоса и фокализации), Ю. Кристевой (интертекстуальность), М. Риффатера (теория архичитателя), М. Фуко (способ существования дискурса), У. Эко (образцовый читатель, открытое произведение) и другими зарубежными литературоведами. В результате, структурно-семиотическая традиция расширила границы текста, под текстом стало пониматься не только литературное произведение, но и культура в целом, которая предстала в виде интертекста, порождающего другие тексты. Следовательно, возникла потребность в таком идеальном читателе, который обладал бы определенной компетенцией в контексте исторической перспективы. Такой образцовый читатель мог бы взять на себя функцию защитить текст от различных попыток интерпретирования его смысла, ведущих подчас к искажению авторского замысла.

Одна из лекций В.В. Набокова по зарубежной литературе называется «О хороших читателях и хороших писателях», что указывает на равнозначность автора и реципиента. «Хороший читатель», согласно мнению В.В. Набокова, «читатель отборный, соучаствующий и созидающий» [8, с. 36].

Таким образом, изменения в исследовании рецептивных процессов на сегодняшний день могут быть объяснены переплетением различных подходов, которые долгое время вынашивались в эстетических и семиотических теориях. «Данные подходы условно могут называться теориями рецепции: речь идет о специфически общем для гуманитаристики внимании к процессу восприятия, интерпретации и, в конечном счете, сотворения текста культуры реципиентом» [7, с. 241-242].

Цель данной статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание к коллективной монографии, давшей название настоящей работе, – «Литература в диалоге культур: проблемы рецепции инокультурного текста» [6], публикация которой приурочена к 50-летию факультета иностранных языков Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. Коллектив авторов, представленный учеными трех кафедр факультета иностранных языков, а также начинающими исследователями – аспирантами и соискателями, имеющими непосредственное отношение к кафедре немецкой филологии, приобщились к совместному осмыслению актуальной проблемы рецепции на материале зарубежной литературы XX-XXI веков. Нет необходимости подчеркивать значимость подобной попытки, призванной исследовать рецепцию с различных позиций, в первую очередь, как средство создания культурного полилога в литературном пространстве. Представленные в сборнике научные проблемы рассматриваются на материале австрийской, немецкой, английской и американской литературы и культуры.

Большая по объему первая глава – «Австрийская литература в диалоге культур» посвящена исследованию феномена, под названием «австрийская словесность». Самобытность австрийской литературы, которая является «немецкоязычной, но не немецкой» [9, с. 5], – данность, которая в настоящий момент признается практически всеми литературоведами, как отечественными, так и



зарубежными. В поле зрения исследователей попали имена таких признанных авторов – представителей «звездной плеяды» австрийской словесности XX века, как лауреат Нобелевской премии (1981) Элиас Канетти («Рецепция восточной и западной культур в творчестве Канетти» [6, с. 7-25], «Мифологические основы поэтики «Заметок» Элиаса Канетти [6, с. 25-54], «Исаак Бабель и Элиас Канетти» [6, с. 137-160]); Франц Кафка («Рецепция Китая в творчестве Франца Кафки» [6, с. 160-172]); представительниц так называемой «женской литературы» – Ингеборг Бахман («Рецепция интермедиальных включений в романе Ингеборг Бахман «Малина» [6, с. 72-94]) и Барбары Фришмут («Поэтика Барбары Фришмут: между мифом и сказкой» [6, с. 94-114]), а также молодого автора – яркого представителя «новой волны» Даниэля Кельмана («Магический реализм как конструктивный компонент романа Даниэля Кельмана «Измеряя мир» [6, с. 54-72]). Отдельного разговора заслуживает попытка выявления механизмов рецепции в австрийском фантастическом романе первой половины XX века («Проблемы рецепции фантастического в романах А. Кубина, Г. Майринка, Л. Перуца» [6, с. 114-137]).

Вторая глава «Немецкая литература в эпоху смены культурных парадигм: рецепция как историко-литературная проблема» освещает магистральные тенденции немецкой литературы, набравшие силу после эпохальных событий 1989 года («Падение берлинской стены в творчестве немецкоязычных авторов: проблема рецепции» [6, с. 173-196]). Писателю «обеих Германий» – Уве Йонсону, творчество которого до сих пор незаслуженно обойдено вниманием отечественных литературоведов, отведена одна из статей сборника. Проведенное исследование позволило сделать вывод относительно того, что интертекстуальность является доминирующим принципом его поэтики, что автор использует «свои» нарративные стратегии, свидетельствующие о самобытности его стиля («Художественное своеобразие произведений Уве Йонсона» [6, с. 196-215]). Современный писатель Германии Стен Надольный, «открывший медлительность», интервьюированный незадолго до этого автором статьи, представляет еще одну страницу современного немецкоязычного текста, которая отражает сегодняшний день объединенной Германии («Об особенностях рецепции в произведениях С. Надольного» [6, с. 215-236]).

Англоязычная литература, рассматриваемая в аспекте художественной рецепции действительности, представлена в третьей главе коллективного труда. Широта исследовательского диапазона очевидна («Азиатская сага» Дж. Клавела в авторской рецепции» [6, с. 237-256], «Рецепция политического дискурса в романе Р.П. Уоррена «Вся королевская рать» [6, с. 256-283], «Творчество американских писателей латиноамериканского происхождения в диалоге культур» [6, с. 303-321], «Лингвокультурологический анализ текста на материале рассказов Дж. Джойса «Дублинцы» [6, с. 283-303]).

Предложенные исследования выносят на обсуждение новые и актуальные проблемы рецепции инокультурного текста, способствующие углубленному пониманию целого ряда художественных текстов с позиций теории рецепции. Многие из поднятых в монографии проблем впервые изучаются в современной отечественной и зарубежной филологии или представлены в новых ракурсах изучения, открывают перспективу для их дальнейшего исследования.

#### Литература

1. Аверинцев С.С. Поэты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 364 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – Л.: Художественная литература, 1940. – 649 с.
4. Жирмунский В.М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Взаимосвязи и взаимодействие национальных литератур. – М., 1961. – 60 с.
5. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход. Сост. И.В. Кабанова // Современная литературная теория. Антология. – М.: Флинта, Наука, 2004. – С. 201–224.
6. Литература в диалоге культур: проблема рецепции инокультурного текста: коллективная монография / Отв. Ред. А.М. Борисов, Е.М. Шастина. – Елабуга: Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. – 324 с.
7. Мельникова Е.Г. Понятие рецепции: современные исследовательские подходы к анализу текстов культуры // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Т.1. (Гуманитарные науки). – С. 239–242.
8. Набоков В. лекции по зарубежной литературе / Пер. с англ. С. Антонова, И. Бернштейн, Г. Дашевского и др. – СПб.: Издательская группа «Азбука классика», 2010. – 512 с.
9. Плахина А.В. Немецкоязычная, но не немецкая. Некоторые аспекты австрийской прозы 1970-1990-х годов // Вопросы литературы. – 2007. – № 6. – С. 5–37.
10. Яусс Х.Р. История литературы как провокация литературоведения. Пер. с немецкого и предисл. Н. Зорской // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 6. – С. 34–84.
11. Booth W.C. The Rhetoric of Fiction. – Chicago: University of Chicago Press, 1983. – 772 p.

## **М.В. Шастина**

Шанхайский педагогический университет

### **ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

Представления о Востоке в целом и о Китае в частности, которыми Запад располагал в ту или иную историческую эпоху, в большей степени зависели от стереотипов, сложившихся в западной культуре, чем от объективных условий в странах Востока. В XX веке получило распространение понятие «ориентализм», которое было введено в научный оборот американским ученым Э.В. Саидом для обозначения отношения Европы к Востоку, основанное на различии «Востока» и «Запада» [4]. Согласно предложенной концепции ориентализм необходим Западу по двум причинам: для доминирования над Востоком и для формирования собственной идентичности через противопоставление себя «восточному» [5, с. 7]. Несмотря на то, что у данной теории наряду со сторонниками есть и были противники, она оказала значительное влияние на эволюцию подхода к проблеме

взаимоотношений между Востоком и Западом. На сегодняшний день термин «ориентализм» используется в более широком контексте.

Проникновение китайских мотивов в европейскую культуру на протяжении длительного периода свидетельствует о том, что загадочность Поднебесной обладает особой привлекательностью, которая усиливается в переломные моменты историко-культурного развития. Китайская культура оставила глубокий след, как в философском, мировоззренческом смысле, так и в быте европейцев, увлекающихся всем восточным.

Следует отметить, что Китай в географическом и политическом аспектах в начале XX века отличался от сегодняшнего Китая. Для европейца рассматриваемого периода Восток, помимо Китая, включал в себя также другие страны, которые в настоящее время являются самостоятельными государствами. Таким образом, Китай стал собирательным образом для стран целого региона. В сознании представителя иной культуры создавался образ «чужого», этот образ претерпевал различные трансформации. На определенном этапе речь шла об идеализации образа Китая, другой крайностью было полное неприятие Китая.

Интенсивное «знакомство» европейцев с Китаем началось в эпоху Средневековья. В рецепции Китая можно условно выделить несколько направлений. Воображение европейца создавало, с одной стороны, мифологизированный образ Поднебесной. В представлениях о Востоке, по мнению Ж. Ле Гоффа [3, с. 132], воплощались мечты об изобилии, об иной фантастической жизни, о разрушении табу, о свободе перед лицом строгой морали, диктовавшейся церковью. Второе направление предполагало относительно реалистическое восприятие инаковости китайской культуры. Трансформация знаний и представлений о Востоке была связана, в первую очередь, с эпохой крестовых походов в XI веке, в описаниях участников этих походов находили отражения реальные исторические факты, особенности восточной культуры, в том числе Китая. Дальнейшее «освоение» Китая осуществлялось благодаря развитию торговых отношений между Западом и Востоком. Помимо этого, особое значение имела деятельность миссионеров, которые оставили письменные свидетельства своего пребывания в восточных странах.

Публикации путевых заметок Марко Поло (1298) способствовали более объективной рецепции Востока в Западной Европе. Однако в сознании простых обывателей образ Востока продолжал ассоциироваться со страной чудес, это было связано со знаменитой книгой путешествий «Приключения Сэра Джона Мандевиля», не уступающей по популярности сочинению Марко Поло. Своеобразный стиль повествования, для которого типично чередование фактологического материала с чудесами и небылицами, также дает представление о характере рецепции Востока европейцами в этот период.

Одними из первых объективных информаторов Европы о Китае стали иезуиты. Именно им принадлежит заслуга открытия европейцам Поднебесной. В большинстве своем это были достаточно образованные люди, которые старались донести до европейской публики свои впечатления от экзотики Востока. Во многом благодаря их суждениям складывались взгляды таких крупных мыслителей, как Вольтер, Лейбниц, Паскаль, Х. Вольф и др.

Исследователь А. Ся (A. Hsia) в послесловии к книге «Немецкие мыслители о Китае» („Deutsche Denker über China“) [8, S. 369-389] пишет о том, что

деятельность миссионеров способствовала созданию в эпоху Просвещения положительного образа Востока, основанного на толерантном отношении к представителям другой культуры, в первую очередь, Китая, что подчеркивает значимую роль Китая в развитии европейской философской мысли. Наиболее известные философские школы Китая, с которыми познакомилась европейцы, были даосизм и конфуцианство. Западная культура испытывала и испытывает по настоящее время устойчивый интерес к китайской философии, прежде всего, к конфуцианству.

Интерес Г.В. Лейбница (Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646-1716) к культуре Китая позволил ему сделать вывод о том, что Европа и Китай представляют собой дополняющие друг друга половинки одной мировой культуры: у Китая больше достижений в практической философии, Европа опережает Восток в трансцендентальной философии [9, S. 11]. Г.В. Лейбниц выступал за упрочение культурного обмена с Китаем. В этот же период появляется идея о равноценности культур Востока и Запада, о возможности и необходимости их синтеза.

Последователь Лейбница – Х. Вольф (Christian Wolff, 1679-1754) в широко известной «Речи о нравственном учении китайцев» („Rede von der Sittenlehre der Chineser“, 1721) заявляет о своей приверженности конфуцианству, выступает за популяризацию китайских библиографических источников, указывает на схожесть своей практической философии с конфуцианской [10, S. 42-72]. Французские мыслители Монтескье (1689-1755) и Руссо (1712-1778) видят ситуацию с Китаем в несколько ином свете, прежде всего, как страну с деспотичным политическим режимом.

Во второй половине XVIII века складывается негативный образ Китая, вследствие чего меняется также отношение к китайской философии. Одна из причин была инициирована в 1715 году римской католической церковью, издавшей закон о введении запрета на участие китайских католиков в государственных культовых службах. С китайской стороны последовал запрет на осуществление миссионерской деятельности. Смена вектора во многом произошла под влиянием идей И.Г. Гердера (Johann Gottfried Herder, 1744-1803), который подверг резкой критике конфуцианство, породившее, по его мнению, рабскую культуру: «Имя Конфуция – для меня тоже великое имя, хотя я вижу, какие оковы даже и его связывали по рукам и по ногам, какие оковы и он сам, при самых лучших намерениях, на веки вечные навязывал толпе с ее предрассудками и всему китайскому государственному строю своей политической моралью» [2, с. 298]. И.Г. Гердер сравнил Китай с «забальзамированной мумией» [7, S. 129], культуре Китая, по его мнению, чужд какой-либо прогресс, Китай не знает развития.

Г.Ф. Гегель (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) в лекциях по философии истории, прочитанных в Берлинском университете в период с 1822 по 1830 год (нем. “Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte“), сформулировал суть своей философии истории. Запад и Восток, по Гегелю, два неразрывно связанных, постоянно взаимодействующих и противоположных по своей сути духовных мира. Тенденция рассматривать восточный мир как некое единое целое, стоящее на более низкой ступени развития, в европейской философии впервые встречается именно у Г.Ф. Гегеля [1, с. 159-179]. После Гегеля противопоставление культур Востока и Запада стало доминирующим в европейской философии. Негативная рецепция Китая укоренилась в сознании европейцев также под влиянием

философии М. Вебера (Maximilian Carl Emil Weber, 1864-1920).

С конца XIX века Китай и китайцы стал восприниматься в качестве потенциальной «желтой угрозы» [6, S. 26], это было связано, в первую очередь, с военными кампаниями – японско-китайской войной 1894-1895 гг., Боксёрским восстанием в Китае, русско-японской войной 1905-1906 гг. Само понятие «желтой угрозы» также интерпретировалось в Европе по-разному. С одной стороны, укрепление позиций Китая в политической и экономической сферах и, как следствие, деколонизация, а это означало бы ослабление колониальной политики Запада в целом. Кроме того, благодаря многочисленному человеческому ресурсу Китай представлял реальную угрозу для Запада, из памяти которого еще не были стерты вторжения азиатских племен на европейские территории. С другой стороны, речь шла о появлении дешевой рабочей силы из Китая на европейском рынке труда. Все эти причины способствовали тому, что западный мир «с оглядкой» воспринимал все происходящее в Китае.

Политическая обстановка в Китае в начале XX века складывалась драматично. Несмотря о заявленном нейтралитете, Китай был втянут в Первую мировую войну. В 1915 году ряд провинций Китая обретают независимость. Естественно, что Китай, находившийся в начале XX века в эпицентре военных действий, экономических и политических преобразований воспринимался Западной Европой в качестве потенциальной угрозы.

Таким образом, интерес к Востоку, охвативший разные слои населения во многих странах, был вначале лишь увлечением экзотикой. Представления о Востоке, существовавшие в это время, отражали не столько реальную действительность стран Востока, сколько некий собирательный образ, нужный для сопоставления с европейской культурой, а чаще для противопоставления ей. Образ Китай в сознании европейцев претерпевал изменения, становясь своеобразной метафорой, призванной отобразить контраст Востока и Запада.

#### Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн.1. – СПб.: Наука, 1993. – С. 159–179.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. (Серия «Памятники исторической мысли»). Перевод и примечания А.В. Михайлова. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 705 с.
3. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. М.: Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.
4. Саид Э.В. Ориентализм. Западные концепции Востока / Пер. с англ. А.В. Говорунова. – СПб.: Русский Мир, 2006. – 637 с.
5. Чач Е.А. Ориентализм в общественном и художественном сознании Серебряного века: автореф. дисс. ... к. исторических наук. – СПб., 2012. – 26 с.
6. Gollwitzer H. Die gelbe Gefahr. Geschichte eines Schlagwortes. – Göttingen, 1962. – 268 S.
7. Herder J.G. China. Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit // Deutsche Denker über China / Hrsg. A. Hsia. Frankfurt am Main, 1985. – S. 117–134.
8. Hsia A. Nachwort // Deutsche Denker über China / Hrsg. A. Hsia. Frankfurt am Main, 1990. – S. 369–389.
9. Leibnitz G.W. Vorwort zu „Novissima Sinica“. Das Neueste von China

zur Erhellung der Geschichte unserer Zeit // Deutsche Denker über China / Hrsg. A. Hsia. Frankfurt am Main, 1990. S. 9–41.

10. Wolff Ch. Rede von der Sittenlehre der Chineser // Deutsche Denker über China. Hrsg. Adrian Hsia. Frankfurt am Main, 1990. – S. 42–72.

## **Р.Е. Шкилёв**

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

### **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА» И «АВТОРСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»**

Как известно, картина мира представляет собой результат концептуализации человеком окружающей действительности и является продуктом индивидуальных мыслей каждого человека и его связи с миром. Различными научными концепциями используются разные термины для обозначения совокупности пониманий объективного мира, фиксируемых в языковой форме: «языковая модель мира», «языковой промежуточный мир», «языковая репрезентация мира». Но наибольшее распространение получило словосочетание «языковая картина мира».

Представители когнитивного направления в лингвистике говорят о зависимости облика языковой картины от предметного и общекультурного навыка. Также существует дифференциация между непосредственной и опосредованной картинами мира. Непосредственная или когнитивная картина мира эксплицируется в отображении мира, которое находит отражение в личностном осмыслении каждого носителя языка. Данная картина мира имеет автономный характер, её конструирование и функционирование не требует наличия каких-либо «посредников». Опосредованными картинами мира принято считать языковую и художественную её разновидности, т.к. их существование предполагает использование языка в качестве медиатора. Художественная картина мира является дважды опосредованной: посредством языка и через личностную (авторскую) картину мира автора художественного текста.

Таким образом, существует необходимость исследования соотношения понятий «языковая картина мира» и «авторская языковая картина мира» как для литературоведов, так и для лингвистов. На процесс генерирования картины мира влияет целый комплекс факторов, таких как природа, язык, ландшафт, образование, воспитание. Элементы окружающего мира зафиксированы в человеческом сознании в виде внутренних образов. Учёные говорят о «смысловом поле» или системе значений, составляющих окружающую человека действительность [2, с. 8-11]. По словам М. Хайдеггера, картина мира, содержательно осмысленная, являет собой мир, понятый как картину, а не картину, изображающую мир [4, с. 41].

Концептуальная картина мира человека непрерывно подвергается трансформациям, т.к. в процессе постижения мира возможны погрешности и заблуждения. Таким образом, языковая картина мира определяет тип отношения человека к миру. Знания носителей конкретного языка образуют некую единую

систему взглядов, «коллективную философию» всего народа-носителя. На положениях теории В. фон Гумбольдта в современной науке строится учение о внутренней форме языка и внутренней форме слова [1, с. 78].

Авторская языковая картина мира – это картина мира создателя художественного произведения, которая отражает конкретный фрагмент реальной действительности. Писатель конструирует её при помощи языковых единиц, показывающих авторское суждение о мире. Картина мира автора является глубоко персонализированной и воплощается в созидательном акте макетирования мира в языке. Картина мира конкретного автора в значительной степени отличается от объективного описания предметов, свойств, явлений, а также от научных представлений о них. В этом смысле она представляет собой субъективный образ объективно мира, личное мировоззрение автора. Это образ собственный мира, созданный писателем посредством языка.

Авторская языковая картина мира является формой уточнения художественной картины мира. Она формируется под влиянием творческой индивидуальности и детерминируется текстом или совокупностью текстов. Д.С. Лихачёв отмечает, что пределах этнического языка национальное характеризуется бесконечным многообразием, при этом каждый носитель языка воспринимает национальное по-своему [3, с. 419].

Каким же образом соотносятся между собой языковая картина мира в целом и авторская картина мира? Реальная или придуманная действительность трансформируется в художественную картину мира, где текст репрезентирует определённые фрагменты индивидуальной картины мира автора. Авторская языковая картина мира, выступая в качестве средства отображения мира с авторской точки зрения, играет важную роль в изучении как универсальных, так и национально-специфических черт языковых картин мира и культуры человека в целом.

### Литература

1. Гумбольдт В.О. Различия строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М.: Научная мысль, 1984. – 440 с.
2. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 8–11.
3. Лихачёв Д.С. Заметки о русском // Избранные работы: в 3-х т. – Л.: художественная литература. 1087. – Т. 2. – 494 с.
4. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления // пер. с нем. Библихина В.В.; серия «Мыслители XX века». – М.: Республика, 1993. – № 5. – С. 41–63.

## НАШИ АВТОРЫ

---

### ПРЕПОДАВАТЕЛИ И МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

---

1. Coll Seamus Administrative director of Cambridge school in Kazan, Bachelor of history Seamuskin@mail.ru
2. Friese Marianne Гиссенский университет им. Юстуса Либига, Германия, доктор наук, профессор Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de
3. Jūratė Poškaitė – Genienė “Židinyš” Gymanasium für Erwachsene, Vilnius, J. Basanavičius Gymnasium, Vilnius, Deutschlehrerin-Methodikerin poskaite@hotmail.com
4. Hope Johnson Study Group, University of Maine, The USA, EAP Instructor (English for Academic Purposes) www.facebook.com/hope.johnson2
5. Willis Oksana Faculty of Arts and Sciences, Department of Slavic Languages and Literatures, Harvard University, Cambridge oksanawillis@fas.harvard.edu
6. Арсланов В.Ш. Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Val\_Arslan@bk.ru
7. Атаманова Галина Ивановна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков atamanova.g@mail.ru
8. Ахметова Лейсан Атласовна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков leisan81@mail.ru
9. Ахметшина Гузелия Мадехатовна МБОУ «СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани, учитель английского языка guzel-81@bk.ru
10. Ахметова Резеда Рафисовна Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, преподаватель ИЭК reseda7@mail.ru
11. Ачаева Марина Сергеевна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры основ межкультурных коммуникаций marinachaeva@mail.ru
12. Бакирова Марьям Рифовна Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, преподаватель ИЭК rifovna@bk.ru
13. Барова Алена Геннадьевна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры немецкой филологии Barova81@mail.ru
14. Борисов Алексей Александрович Черниговский национальный педагогический университет им. Т.Г. Шевченко, Украина, кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии allex-artek@mail.ru
15. Бородина Татьяна Федоровна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры немецкой филологии tatjanabaschina@yandex.ru
16. Бакланов Павел Алексеевич Набережночелнинский политехнический институт Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков baklpavel@mail.ru



17. Валеева Айгуль Рафаилевна Елабужский институт Казанского федерального университета, ассистент кафедры английской филологии aigulechka.92@mail.ru
18. Габидуллина Фарида Имамутдиновна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской филологии farida-vip@mail.ru
19. Гайнуллина Гульназ Фоатовна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языкознания ggf@inbox.ru
20. Галимуллина Рузиля Ирековна Елабужский институт Казанского федерального университета, ассистент кафедры английской филологии ruzilya.vahitova@mail.ru
21. Ганиева-Гиниятуллина Айгуль Фирдинатовна Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник aугulгani@mail.ru
22. Гарипова Айгуль Асхатовна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков garipova25@mail.ru
23. Гатауллина Роза Вилюровна Казанский государственный аграрный университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков gosa-5@mail.ru
24. Гатина Зульфия Шавкатовна МБОУ СОШ №10 Елабужского муниципального района РТ, учитель английского языка 1810000555@edu.tatar.ru
25. Гафарова Вилюза Робертовна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры татарского языкознания 79046639045@yandex.ru
26. Галиуллин Камиль Рахимович Казанский федеральный университет доктор филологических наук, профессор kamil.galiullin@mail.ru
27. Гизатуллина Анна Вячеславна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии annagiz@rambler.ru
28. Гизатуллина Лилия Абрековна МБОУ СОШ №117 г. Казани, учитель английского языка lilia197206@mail.ru
29. Гильфанова Гульнара Тавкильевна Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент Gulnara\_tav@mail.ru
30. Гилязева Эмма Николаевна ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права» г. Казань, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода emma.giljazeva@mail.ru
31. Гимадеева Эльза Николаевна МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны, заместитель директора по учебной работе, учитель английского языка elza.gimadeeva@mail.ru
32. Губайдуллина Альфия Гарайхановна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков gubaidullina\_alf@mail.ru
33. Данилова Юлия Юрьевна Елабужский институт Казанского

федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и контрастивного языкознания danilovaespu@mail.ru

34. Денмухаметова Эльвира Николаевна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания elvir25@mail.ru

35. Дулалаева Ирина Юльевна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель, зав. кафедрой основ межкультурных коммуникаций firenedu@gmail.com

36. Журкина Мария Валериевна ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» Республика Крым, преподаватель кафедры иностранных языков mary\_light\_star@mail.ru

37. Закирова Равиля Миннехановна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент Ravilya59z@mail.ru

38. Зиганшина Найля Фанизовна Нижнекамский филиал ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и прав», кандидат филологических наук, доцент neilja@yandex.ru

39. Исламова Лилия Рустамовна Казанский государственный аграрный университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков liliya-rustamovna@mail.ru

40. Кагуй Наталья Васильевна ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», кандидат педагогических наук, доцент n.v.kaguy@yandex.ru

41. Камашева Марина Викторовна ГАПОУ «Мензелинский педагогический колледж имени Мусы Джалиля», преподаватель английского языка

42. Калабухова Галина Николаевна НОУ ВПО Университет управления «ТИСБИ» г. Казань, доцент Kalabuchova.galina@mail.ru

43. Каримуллина Гузель Нурутдиновна Казанский федеральный университет, кандидат филологических наук, доцент Guzel\_Karimullina@list.ru

44. Каримуллина Резеда Нурутдиновна Казанский федеральный университет, кандидат филологических наук, доцент re\_ka@mail.ru

45. Кириллова Зоя Николаевна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания zkirillova@yandex.ru

46. Кириллова Наталия Борисовна МБОУ «Школа-гимназия №10 им. Э.К. Покровского» Республика Крым, учитель английского языка, руководитель метод. объединения учителей иностранных языков natta01@mail.ru

47. Кормильцева Алевтина Леонидовна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры основ межкультурных коммуникаций kormilcevaa@mail.ru

48. Кошенкова Алла Алексеевна Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, преподаватель ИЭК zybinaaa@mail.ru

49. Ли Чжэнвэнь Институт иностранных языков Хунаньского педагогического университета, КНР eliannali@163.com

50. Лыткина Оксана Ивановна Российский государственный социальный университет г. Клин-9, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы lytkinao@list.ru
51. Малый Юрий Марьянович Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры немецкой филологии малы\_jura@list.ru
52. Матвеева Елена Олеговна Московский государственный институт культуры, кандидат педагогических наук, профессор e.o.matveeva@gmail.com.
53. Миннегалиева Лилия Саубановна МБОУ «СОШ №27» г. Набережные Челны, учитель татарского языка и литературы Liliyasa@mail.ru
54. Морозова Ольга Алексеевна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии Moal2003@mail.ru
55. Мугтасимова Гульназ Ринатовна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Gulnaz-72@mail.ru
56. Набиуллина Гузель Амировна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент Guzelnab2@yandex.ru
57. Никишина Светлана Раданисовна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков radanisovna@mail.ru
58. Панфилов Алексей Николаевич Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент panfiloval@mail.ru
59. Панфилова Валентина Михайловна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков v.panfilova2010@yandex.ru
60. Пospelова Надежда Владимировна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии nad\_posp@mail.ru
61. Пospelова Ольга Юрьевна Defense Language Institute, Foreign Language Center, M.A, Assistant Professor olga.pospelova@yahoo.com
62. Разживин Анатолий Ильич Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы, заместитель директора по научной деятельности arazzhivin@yandex.ru
63. Романова Жанна Игоревна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель, аспирант кафедры немецкой филологии romanowa\_zhanna@rambler.ru
64. Салихова Гульнара Атласовна ГБОУ «Новокашировская санаторная школа-интернат» Альметьевский муниципальный район, учитель татарского языка и литературы salihova.gulnara.a-1971@mail.ru
65. Салахова Рузиля Рашитовна Казанский федеральный университет, кандидат филологических наук, доцент Ruzilya5@mail.ru
66. Салимова Дания Абузаровна Елабужский институт Казанского

федерального университета, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского и контрастивного языкознания daniya.salimova@mail.ru

67. Сафина Аделина Ренатовна ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», ассистент кафедры иностранных языков safina-adelina@mail.ru

68. Сибгаева Фируза Рамзеловна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания FiruzaRS@mail.ru

69. Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии a.sibgatullina@bk.ru

70. Страхова Ирина Владимировна Набережночелнинский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель istrahova@yandex.ru

71. Сулайманова Хана Хайдаряновна МБОУ «Лицей-интернат №79» Тукаевский район, кандидат филологических наук, учитель татарского языка и литературы sulaymanova63@gmail.com

72. Талипова Фаягуль Равилевна МБОУ «Олуязский лицей» Мамадышского муниципального района, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, учитель, аспирант кафедры романо-германских языков и методик их преподавания talypowa@mail.ru

73. Тарасова Айзиряк Наилевна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, ассистент кафедры английской филологии Tarasova.aiza@yandex.ru

74. Тарасова Елена Владимировна МБОУ «СОШ № 23», г. Казань, учитель английского языка I квалификационной категории ele7947@yandex.ru

75. Твердохлеб Ольга Геннадьевна Оренбургский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка ogtwrd@gmail.com

76. Теренин Александр Васильевич Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии tteerenin@yandex.ru

77. Трофимова Людмила Владимировна Елабужский институт Казанского федерального университета, ассистент кафедры немецкой филологии tlV1981@mail.ru

78. Файзуллина Ольга Робертовна Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, ассистент кафедры основ межкультурных коммуникаций olgafazyullina@mail.ru

79. Фассахова Гузель Рафкатьевна Казанский государственный аграрный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков f.guzel-73@mail.ru

80. Хадеева Галина Васильевна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры английской филологии fish\_galina@mail.ru

81. Харисова Гульназ Фаритовна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент

82. Хасанов Загир Фанирович Бугульминский лицей-интернат им. М.Онджея, учитель английского языка alihasan114@gmail.com
83. Хисматова Лилия Котдусовна СОШ №179 с углубленным изучением отдельных предметов, г.Казань, кандидат филологических наук, учитель татарского языка и литературы Xlil80@mail.ru
84. Чумарова Любовь Григорьевна Казанский государственный аграрный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков f.guzel-73@mail.ru
85. Шайдуллин Фарит Ахметзиович МАОУ - лицей №2 г. Альметьевска, учитель татарского языка farit34@mail.ru
86. Шаймарданова Миляуша Равилевна Елабужский институт Казанского федерального университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков milyausha33@mail.ru
87. Шакирова Зиля Фаргатовна МБОУ «Балтасинская средняя общеобразовательная школа» РТ, учитель английского языка zshakirova84@mail.ru
88. Шакирова Резеда Дильшатовна Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, доктор филологических наук, и.о. профессора, заведующий кафедрой иностранных языков rez-shakirova@yandex.ru
89. Шакурова М.М. Казанский федеральный университет, кандидат филологических наук, доцент
90. Шастина Елена Михайловна Елабужский институт Казанского федерального университета, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии shastina@rambler.ru
91. Шастина Марина Владимировна Шанхайский педагогический университет, магистр по специальности «Преподавание китайского языка как иностранного» shastina@rambler.ru
92. Шкилев Роман Евгеньевич Елабужский институт Казанского федерального университета, кандидат филологических наук, доцент кафедры основ межкультурных коммуникаций schkilef@gmail.com
93. Юсупова Альфия Шавкетовна Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и тюркского языкознания Gulnaz-72@mail.ru
94. Юсупова Миляуша Гариповна МБОУ «Балтасинская общеобразовательная школа» РТ, учитель английского языка meella@yandex.ru

## СТУДЕНТЫ

---

1. Dukhnova Viktoriya Mikhailovna Studentin MA Germanistik, Münster. v.dukhnova@mail.ru
2. Выходец Ольга Олеговна Российский государственный социальный университет Москва, студентка 4 курса факультета иностранных языков vykhodets.o@yandex.ru
3. Жаворонкова Анастасия Николаевна ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», студентка 1 курса магистратуры по направлению «Лингвистика», zhavoronkova\_an@rambler.ru

4. Леонтьева Мария Владимировна Казанский федеральный университет, магистрант 2 года обучения Leonteva\_mashenk@mail.ru
5. Литвиненко Елена Владимировна, Елабужский институт Казанского федерального университета, студентка факультета иностранных языков lena2703@inbox.ru
6. Нигматзянова Алина Марселевна Елабужский институт Казанского федерального университета, студентка 3 курса, факультета татарской и сопоставительной филологии Nigmatzyanova19Alina@yandex.ru
7. Фазлыева Алина Альбертовна Елабужский институт Казанского федерального университета, студентка 5 курса факультета иностранных языков fazlyeva-alina@mail.ru
8. Фатыхова Гузель Наилевна Елабужский институт Казанского федерального университета, студентка факультета татарской и сопоставительной филологии fatyhova-1994@mail.ru
9. Шакирова Гульфина Разаповна Елабужский институт Казанского федерального университета, студентка 3 курса факультета татарской и сопоставительной филологии gulshak92@mail.ru
10. Юто Хисияма Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, магистрант 2 года обучения, Япония, Токио boltwatts@gmail.com

# СОДЕРЖАНИЕ

---

Marianne Friese LEHRAMTSAUSBILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG PERSONENBEZOGENER FACHRICHTUNGEN	3
Hope Johnson A DESCRIPTIVIST DEFENSE OF MODERN POP MUSIC	5
Oksana Willis, Ph.D. I BOOK MY TICKET TO TARGET LANGUAGE COUNTRY	11
N.V. Pospelova Sheamus Coll ETHNO-CULTURAL CHARACTERISTICS OF THE IRISH LANGUAGE PERSONALITY: THE EXAMPLE OF MARIANNE MOORE'S POEM «SPENCER'S IRELAND»	13
M.G. Yusupova MY APPROACH TO TEACHING LANGUAGE	16
В.Ш. Арсланов РОЛЬ ГЛАГОЛОВ ПОЛЯ ПОСЕССИВНОСТИ В ПОСТРОЕНИИ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ	18
Г.И. Атаманова ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПОРТИВНЫХ МНОГОЗНАЧНЫХ ТЕРМИНОВ	22
Л.А. Ахметова КОНСТИТУТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ	25
Р.Р. Ахметова ЦЕЛОСТНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	27
Г.М. Ахметшина METHODS OF TEACHING ENGLISH	30
М.С. Ачаева О.Ю. Поспелова ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ	32
М.Р. Бакирова А.А. Кошенкова ИСТОЧНИКИ ОБНОВЛЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА	35
М.Р. Бакирова А.А. Кошенкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	38
П.А. Бакланов ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИГРЕ НА ОСНОВЕ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТИ	42
А.Г. Барова БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ Э. КАНЕТТИ «ОСЛЕПЛЕНИЕ»	44
А.А. Борисов ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БРИТАНСКОГО И УКРАИНСКОГО ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ	47
Т.Ф. Бородина ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ГОТОВНОСТИ К КРЕАТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
А.Р. Валеева ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ И СЕМАНТИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО ТЕМЕ «ИГРЫ И ИГРУШКИ»	54
О.О. Выходец, О.И. Лыткина ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА	57
Ф.И. Габидуллина И. ЮЗЕЕВ ИЖАТЫНДА КЕШЕ ҺӘМ ЗАМАН КОНФЛИКТЫ («САНДУГАЧЛАР КИЛГӘН БЕЗГӘ» КОМЕДИЯСЕ МИСАЛЫНДА)	61
А.Ф. Ганиева-Гыйниятуллина ӘХСӘН БАЯНОВ ИЖАТЫНДА ЗАМАН СУРӘТЛӘРЕ	63
Р.И. Галимуллина СИМВОЛИКА ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	66

А.А. Гарипова К ВОПРОСУ О НЕТОЧНОСТЯХ, ДОПУСКАЕМЫХ ПРИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ КАЛЬКИРОВАНИИ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТАТАРСКИЙ	67
З.Ш. Гагина МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	70
В.Р. Гафарова, Г.Ф. Гайнуллина ГРАММАТИК АНАЛИЗ ЯСАРГА ӨЙРӨТҮ АЛЫМНАРЫ	73
А.В. Гизатуллина ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	76
Л.А. Гизатуллина СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	78
Г.Т. Гильфанова ЛИРИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ «ЛИТОВСКИЕ КЛАВИРЫ»	85
Э.Н. Гиляева, Э.Н. Гимадеева ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЛЮДЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА ПРИМЕРЕ ФЕ, СОДЕРЖАЩИХ НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ БЫТА, НЕМЕЦКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ)	88
А.Г. Губайдуллина ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ФОРМЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ	90
Э.Н. Денмухаметова СИНОНИМЫ В ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ	92
И.Ю. Дулалаева ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНОСКАЗАНИЙ В ПЕРЕВОДЕ	96
А.Н. Жаворонкова ПЕРЕВОД ТЕРМИНОВ ДЖОРДЖА ЛАКОФФА COGNITIVE COMMITMENT И GENERALIZATION COMMITMENT НА РУССКИЙ ЯЗЫК	100
М.В. Журкина ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	104
Р.М. Закирова ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ АНТОНИМОВ В РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ И ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ	107
Н.Ф. Зиганшина АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ «ЗАМЕТОК» Э. КАНЕТТИ	110
Н.В. Кагуй СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ РАННЕГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	114
Г.Н. Калабухова ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	115
М.В. Камашева СКАЗОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	118
Г.Н. Каримуллина, М.В. Леонтьева СОВРЕМЕННЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ	120
Р.Н. Каримуллина, К.Р. Галиуллин, Г.Н. Каримуллина СОВРЕМЕННЫЕ СЛОВАРИ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА: ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ И КОМПЛЕКСНОЕ ОПИСАНИЕ	122
З.Н. Кириллова ТЕРМИННАРНЫ ТӨРЖЕМӨ ИТҮНЕҢ ЛЕКСИК ҮЗЕНЧӨЛЕКЛӘРЕ	126
Н.Б. Кириллова ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АФФЕКТИВНЫХ РЕАКЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	128
А.Л. Кормильцева ДВОЯКАЯ ОЦЕНКА В УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЯХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЖЕНСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	131
Ли Чжэнвэнь ПРИВЕТСТВИЯ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ РЕЧЕВЫХ ЭТИКЕТАХ	133
Е.В. Литвиненко ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТОПОНИМОВ Г. ЛОНДОН (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОНА ГОЛСУОРСИ «САГА О ФОРСАЙТАХ»)	140



Ю.М. Малый	
О РОЛИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ	144
Е.О. Матвеева	
ДИСЦИПЛИНА «МЕДИАЛИНГВИСТИКА»: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТАМ ПО РЕКЛАМЕ	147
Д.С. Миннегалиева	
ТУКАЙ ИЖАТЫНДА ИСЛАМ ДИНЕ	149
О.А. Морозова	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	151
Г.Р. Мугтасимова, А.Ш. Юсупова	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЩЕНИЙ В ПЕРЕВОДАХ СКАЗОК	154
Г.А. Набиуллина, Ю. Хисияма	
ЧИТ АУДИТОРИЯДӘ ТАРТЫМ КАТЕГОРИЯСЕН ӨЙРӘТҮ СИСТЕМАСЫ	157
А.М. Нигматзянова	
Научный руководитель: Н.В. Поспелова	
РОЛЬ РЕПЕТИТОРА В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	159
С.Р. Никишина	
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	161
А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова	
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	163
В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов	
ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	165
А.И. Разживин	
ОССИАНИЗМ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА XVIII-XIX ВЕКОВ. МИФОЛОГИЯ, ПОЭТИКА, ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТЫ	168
Ж.И. Романова	
РАССКАЗ УВЕ ЙОНСОНА «ПАСХАЛЬНАЯ ВОДА» В КОНТЕКСТЕ ТЕТРАЛОГИИ «ДНИ ГОДА»	174
Р.Р. Салахова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	178
Д.А. Салимова	
Ю.Ю. Данилова	
«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ НЕМЦЕВ В МИГРАЦИИ»: ТЕМА КАК ПРОЕКТ И КАК ВЕКТОР НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	180
Г.А. Салихова	
ТЕЛЛӘР БЕЛҮ- ЗУР БАЙЛЫК	184
А.Р. Сафина	
КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ВЫБОРА МОДАЛЬНЫХ СЛОВ	187
Х.Х. Сөләйманова	
ИКЕТЕЛЛЕЛЕК ШАРТЛАРЫНДА УКУЧЫЛАРНЫҢ ГРАМОТАЛЫЛЫГЫНА НИЧЕК ИРЕШЕРГӘ	191
Ф.Р. Сибгаева	
ТАТАР ДӨНЬЯ ТЕЛ СҮРӘТЕНДӘ МИФОЛОГИК ЭЧТӘЛЕКЛЕ ЛЕКСИК БЕРӘМЛЕКЛӘР	194
А.А. Сибгатуллина	
В. Духнова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	197
И.В. Страхова	
РОМАНЫ С. НАДОЛЬНОГО В КОНТЕКСТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НЕМЕЦКОЙ «ДОРОЖНОЙ ПРОЗЫ» КОНЦА XX ВЕКА	199
Ф.Р. Талипова	
ТАКСОНОМИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ДЕБИТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	203
А.Н. Тарасова	
СИНТЕЗ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ ТЕКСТАХ	205
Е.В. Тарасова	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	208
О.Г. Твердохлеб	
ЖАРГОН И ЯЗЫК РУССКОЯЗЫЧНЫХ АУСЗИДЛЕРОВ В ГЕРМАНИИ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ	211
А.В. Теренин	
АНГЛИЙСКИЕ ИМЕНА В РУССКОЙ РЕЧИ: ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИЛИ ТРАНСКРИПЦИЯ?	212

Л.В. Трофимова ПРОБЛЕМА ЖЕНСКОЙ ЭМАНСИПАЦИИ В РОМАНЕ БАРБАРЫ ФРИШМУТ «ЛЕТО, КОГДА ИСЧЕЗЛА АННА» („DER SOMMER, IN DEM ANNA VERSCHWUNDEN WAR“)	215
А.А. Фазлыева МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ	219
О.Р. Файзуллина Х. ТОМПСОН СЕГОДНЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ГОНЗО»	221
Г.Н. Фатыхова, Н.В. Постелова ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К ШТАТУ ГАВАЙИ (США))	223
Г.В. Хадеева ПСИХОЛОГИЗМ РОМАНА Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»	226
Г.Ф. Харисова, Г.Ф. Гайнуллина РУС БАЛАЛАРЫНА ТАТАР ТЕЛЕНЕҢ КИЛЕШЛӘР СИСТЕМАСЫН ӨЙРӘТҮ	229
З.Ф. Хәсәнов КОЛ ГАЛИНЕНҢ “КЫЙССАИ ЙОСЫФ” ПОЭМАСЫНЫҢ ТЕЛЕ ҺӘМ “ВАТАНЫ”	232
Л.К. Хисмәтова КҮПМӘДӘНИЯТЛЕ МОХИТТӘ ТАТАР ТЕЛЕ ҺӘМ ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӨРЕ	236
Л.Г. Чумарова, Г.Р. Фассахова, Р.В. Гатауллина, Л.Р. Исламова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	238
Ф.Ә. Шәйдуллин ХИКӘЯЛӘРДӘ ЗАМАН СУЛЫШЫ	241
М.Р. Шаймарданова КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ПАРЕМИЙ	243
Г.Р. Шакирова ПРОИЗВОДНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ ГОРИЗОНТАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	245
З.Ф. Шакирова ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	248
Р.Д. Шакирова Jūratė Poškaitė – Genienė О СООТНОШЕНИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ И ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ ВОЗМОЖНОСТЕЙ	250
М.М. Шакурова ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	252
Е.М. Шастина ЛИТЕРАТУРА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМЫ РЕЦЕПЦИИ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – XXI ВЕКОВ)	254
М.В. Шастина ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА КИТАЯ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ	258
Р.Е. Шкилёв К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА» И «АВТОРСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»	262
НАШИ АВТОРЫ	264

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

---

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

Материалы Международной научно-практической конференции,  
посвященной 50-летию факультета  
иностранных языков ЕИ К(П)ФУ (23 октября 2015 г.):  
Сборник научных трудов.

Редакционная коллегия:

д. филол. н., профессор Е.М. Шастина, к.пед.н. А.В. Гизатуллина,  
к.филол.н. М.С. Ачаева, к.филол.н. А.Н. Тарасова,  
к.филол.н. Р.Е. Шкилев, Л.А. Ахметова, Р.И. Галимуллина, Ж.И. Романова  
Л.В. Трофимова, М.Р. Шаймарданова

Дизайн и верстка Е.А. Евсина

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Формат \_\_\_\_\_. Гарнитура «Palatino Linotype».

Уч.-изд. л. \_\_\_\_\_ . Тираж 130 экз.

Заказ \_\_\_\_\_. Отпечатано в типографии \_\_\_\_\_