

Министерство культуры российской федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Казанский государственный университет культуры и искусств»
Институт трансфера знаний
Кафедра иностранных языков

**Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки
в условиях поликультурного общества**

Материалы докладов
I Региональной научно-практической конференции
«Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки
в условиях поликультурного общества»

Казань, 2014

УДК 81
ББК 81

П 78 Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: Материалы докладов I Региональной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества» (30 декабря 2014 года) – Казань, 2014

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор, директор Института трансфера знаний Савич Л.Е.;
доктор филологических наук, профессор Хайруллин М.Б.;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков КазГУКИ Валеева Р.З.;
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературы и межкультурной коммуникации КазГУКИ Сорокина Т.В.
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой татарского языка и литературы, методики их преподавания НИСПТР Галиуллин Р. Р.
старший преподаватель кафедры иностранных языков КазГУКИ Новгородова Е.Е.

Сборник включает материалы I Региональной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества». В настоящем сборнике представлены статьи ученых, аспирантов и студентов ВУЗов Российской Федерации. Рассматривается широкий круг вопросов по проблемам лингвистики и языкового образования. Материалы сборника могут быть использованы научными работниками, аспирантами и студентами в научно-исследовательской, учебно-методической и практической работе.

УДК 81
ББК 81

© Коллектив авторов, 2014г.

СОДЕРЖАНИЕ:

Секция 1 Проблемы и перспективы языкового образования в условиях поликультурного общества	6
Валеева Р.З. Особенности и современные тенденции развития дистанционного образования в США	6
Галимова Х.Н. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста в условиях неязыкового вуза.....	10
Закирова Л.Р. Методы и подходы в преподавании иностранных языков	13
Каюмова Д. Ф. Информационная база электронных словарей английского языка, их распространение и цели	19
Назмиева Э.И. Модернизация иноязычной подготовки в системе непрерывного образования	24
Новгородова Е.Е., Хаертдинова Л.Р., Савина А.А. Возможности получения высшего образования в Германии для российских студентов	28
Сабирзянова Э.З. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков	32
Сатарова Л.Х., Карасева Т.С. Язык и межкультурная коммуникация в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов	37
Тимирясова Л.Б.К. вопросу о качестве обучения иностранным языкам в профессиональной сфере	42
Шарыпова Н. Х. К вопросу формирования коммуникативных компетенций у студентов	45
Секция 2 Актуальные проблемы формирования межкультурной компетенции	48
Арсланова Р.Г. Школьная библиотека в поликультурном образовательном пространстве Татарстана	48
Ахсанова З.И. Формирование и развитие языковой личности как национальной индивидуальности на уроках иностранного языка	51
Габдулхакова И.М. Формирование межкультурной компетенции у студентов	56
Галеева Л.И. Язык и межкультурная коммуникация как инструмент профессиональной подготовки будущих специалистов	59
Демина С. А. Культурное многообразие и культурная идентичность в контексте идей мультикультурализма в современной Европе	62
Зиязетдинова А.В. Иностранный язык как фактор, способствующий формированию толерантности в обществе	67
Сатарова Л.Х., Богданова А.Р., Арсланова Л.В. Иностранный язык как фактор, способствующий формированию толерантности в обществе	73
Сатарова Л.Х. Использование современных методов обучения в межкультурном пространстве	78
Сатарова Л.Х. Исследования межкультурной коммуникации в культурологическом аспекте	82
Тренгулова С.Ф. Формирование толерантности студентов в условиях поликультурного мира	85
Секция 3 Статус языка в мультикультурном обществе	89
Буланова Л.Н. Рекламный текст как источник национально-культурной специфики	89
Буренкова О.М., Тойджанова Я. Национально – культурная специфика неологизмов английского языка	94
Валеева Р.З., Камалиева А., Купцова К. Английский язык на «изумрудном острове»	98

Валеева Р.З., Каримова Д. Английский язык в Австралии	103
Галиаскарова Н. Г., Гаврилова Я. Специфика канадского варианта французского языка	108
Майлюкова З., Галиаскарова Н. Г. Лингво-культурологическое состояние франкоязычной Африки	115
Демина С. А., Гурская Т. Основные особенности канадской разновидности французского языка	121
Демина С. А., Лопоткова Е. Ситуация билингвизма и диглоссии в современной Канаде	127
Кириллова А.И., Дорофеева А.И. Многообразие языка внутри Великобритании	130
Кириллова А. И., Хайбуллина Э. Г. Британский сленг как барьер в общении между родителями и детьми	133
Новгородова Е.Е., Хисамиева Н.М., Волкова А.С. Русско-английский язык «рунглиш»	135
Першагина И.А., Ахметова А.Д. Употребление слов-паразитов в современном английском языке	143
Першагина И.А., Федоров Д.А. Фонологические особенности американского варианта английского языка	148
Першагина И.А., Хакимзянова А.Д., Шайхутдинов Р.А. О некоторых особенностях диалектных различий американского варианта английского языка	154
Сатарова Л.Х., Попкова Э.В., Сенченкова С.В. Проблема территориального деления немецкого языка	160
Серова З.Н. Язык рекламы как фактор снижения речевой культуры	164
Устинина Г.Ф., Ащеулова А.С. Новозеландский вариант английского языка	168
Устинина Г.Ф., Борисова Н.С. Особенности австралийского варианта английского языка	172
Секция 4 Модернизация образования и инновационные методики преподавания национальных и иностранных языков	179
Валеева Р.З. Развитие иноязычной речетворческой деятельности будущих специалистов гуманитарного профиля в системе заочной формы обучения	179
Галиаскарова Н.Г. Сопоставительный подход как один из основополагающих принципов обучения второму иностранному языку	183
Галиаскарова Н. Г. Роль двуязычия в подготовке студентов к межкультурной коммуникации	190
Гимадеева Э. Н. Интенсификация процесса обучения говорению на иностранном языке на основе наглядности (начальный этап обучения)	197
Каюмова Д. Ф., Темиркаева И.А. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся по иностранному языку	201
Кириллова А.И., Шарапова А.Р. Особенности изучения и перевода с английского языка	205
Новгородова Е.Е. Инновации в обучении английскому языку студентов творческих вузов	208
Новгородова Е.Е., Садыкова Л.Р. Роль музыки и песен в изучении английского языка	212
Устинина Г.Ф., Валеева Р.З. Создание аутентичной среды для формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка	216
Устинина Г.Ф. Внеаудиторная работа как компонент самореализации студентов	220

Хайруллина А.М. Продуктивность изучения словообразования при обучении английскому языку	226
Хамматова Э.М. Формирование произносительных навыков студентов творческих специальностей	231
Юсупов Р.А. Проблемы преподавания татарского языка в русскоязычной аудитории	234
Секция 5 Актуальные вопросы лингвистики	241
Галиуллин Р.Р. Особенности произведения «Фатхулла Хазрет» Ф.Амирхана	241
Гилязова Э.Н. Анализ структурной организации пословиц в русском и английском языках	244
Гилязова Э.Н., Гимадеева Э.Н. Историзмы в произведении Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба»	250
Гилязова Э.Н., Килеева С.А. Номинативное пространство и семантика фразеологических единиц с компонентом-антропонимом в немецком и русском языках	257
Груздева Е.А., Ашрапова А. Изучение творчества У. Шекспира в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов искусствоведения	263
Ибрагимова И.И., Мухаметшина А.И. Проблема межъязыковой фразеологической эквивалентности на уровне лексико-семантических исследований в английском и татарском языках	267
Каюмова Д. Ф., Ахсанова З.И. Когнитивные предпосылки использования метафоры «любовь» в английских музыкальных композициях (в помощь учителю английского языка)	270
Мухаметшина А.И. К вопросу о модальности в английском и татарском языках	275
Першагина И.А. Категория числа в «Мериле Праведном» (по рукописи 14 века)	277
Хамитова Л.М. Художественное своеобразие ономастической поэзии Ш. Галиева и Р. Миннуллина	284
Хамитова Л.М., Долгова М.А. Специфика имени собственного в художественных текстах	290
Юсупов Р.А., Нуриева Д.Н. Проявление общего и специфического в переносном употреблении слов разноструктурных языков	295

Секция 1
Проблемы и перспективы языкового образования в условиях
поликультурного общества

Валеева Р.З.
доц. каф. ин.яз.
КазГУКИ, Казань

ОСОБЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Обращение к зарубежному опыту использования дистанционного обучения показывает, что развитие информационных технологий создает принципиально новые возможности для формирования высококачественной образовательной среды. С этой целью нами был проанализирован ряд обзорных и специальных отчётов и статей за период 2000 – 2012 гг., касающихся проблематики дистанционного образования в США и опубликованных в разные годы в рамках международных симпозиумов, правительственных и межгосударственных инициатив, в виде докладов и публикаций специальных образовательных профессиональных ассоциаций. В результате данного исследования были выявлены особенности и современные тенденции развития дистанционного образования в США.

Дистанционное образование на североамериканском континенте насчитывает почти столетнюю историю и в настоящее время прочно занимает свое место в образовательной системе США. Дистанционное образование используется для обучения жителей удаленных районов страны, поддержки школьного образования, профессиональной подготовки, корпоративного и военного обучения, высшего и непрерывного образования. В техническом плане здесь представлен весь спектр средств связи для преподавателя и ученика – компьютерные обучающие программы, веб-технологии, видео-конференции, спутниковое телевидение, активно используются учебные материалы на различных электронных носителях при обучении по переписке. [1]

Первая американская профессиональная организация в области дистанционного образования DETC (DistanceEducationTrainingCouncil) была создана в 1926 г. для утверждения образовательных стандартов и профессиональной этики. В 1955 г. была создана Аккредитационная Комиссия в сфере дистанционного образования, которая вскоре была признана Департаментом Образования США в качестве государственно признанной аккредитующей организации.

Длительное время развитие дистанционного образование в США было тесно связано с использованием телевидения в образовании. Первые учебные материалы такого рода были подготовлены еще в самом начале XX века. Вплоть до 60х годов применение телевидения в образовании привлекало внимание представителей образовательной индустрии, проводились

исследования о влиянии телевидения на усвоение учебного материала. На пике популярности некоторые образовательные проекты привлекали довольно большое количество обучающихся, например, проект MPATI (MidwestProgramonAirborneTelevisionInstruction) транслировал учебные программы на 2000 школ и университетов, в которых обучалось почти 400 000 студентов в штате Индиана и пяти соседних штатах. В эти же годы было создано Национальное Образовательное Телевидение (NationalEducationalTelevisionNetwork (NET)), основной задачей которого были обмен учебными видеоматериалами и согласование расписаний образовательного вещания.

Вместе с тем, система телевизионного образования довольно жестко критиковалась экспертами, поскольку разница в эффективности традиционного и телевизионного обучения была несущественной: учебные материалы часто не сильно отличались от обычных лекций, записанных на видео, результативность в освоении учебных дисциплин была не столь очевидной. Кроме того, данная форма обучения требовала серьезных дополнительных финансовых вливаний.

Однако развитие всех видов удаленного образования (более всего это коснулось высшего образования), получило дополнительный импульс в 60-70 е годы, когда на фоне роста цен обучения в колледжах первые успехи продемонстрировал британский Открытый Университет. В эти годы начинаются активные экспериментальные программы в сфере высшего образования, такие как «Университет без стен», различные имитации британского Открытого Университета и т.п., поддержанные Комиссией Карнеги по Высшему Образованию.

Движение по развитию технологий обучения в конце 60х провозгласило установку на разотождествление технологии обучения и аудио-визуальной техники. В 1970 Департамент АудивизуальныхТехнолологий Обучения переименовался в Ассоциацию по Образованию, Коммуникации и Технологии и дал более широкое определение собственной сфере деятельности – образовательным технологиям: «область практики, направленной на обеспечение обучения человека через систематическое определение, развитие, организацию и применение всего спектра обучающих материалов». В это же время наметилось повышенное внимание к технологиям обучения и системный подход к подготовке учебных материалов с опорой на когнитивную психологию и индивидуализированное обучение.

Программы дистанционного образования, появившиеся в 90е гг. XX века, характеризуются широким спектром подходов.[2] Программа CALS предлагает независимые учебные курсы через сети при основной опоре на компьютеризированный контакт со студентом и обратную связь. NovaUniversity также предлагает компьютеризированные уроки с последующим обсуждением с инструкторами при помощи электронной почты, плюс централизованные очные сессии и кластерные группы по выходным дням. MindExtensionUniversity предлагает сертифицированные базовые и полные

учебные курсы через сеть и дополняет видео-курсы текстами и другими сопутствующими материалами.

Конец 20 в. и начало 21 в. отмечены высоким уровнем развития дистанционного образования в США. По дистанционным программам обучаются около 20% всех студентов в стране и темпы роста этого показателя существенно выше, чем у традиционных форм обучения. В 2006м году из 17 млн. студентов, обучавшихся по разным программам в США (базовое высшее, бакалавриат, магистратура, аспирантура) 3 млн. обучались по дистанционным программам (преимущественно базовое высшее), на которых приходилось 100 000 преподавателей. Около 10% студентов колледжей, половина студентов по программам с аттестацией (базовое высшее, законченное высшее, бакалавриат), треть обучающихся по докторским и магистерским программам обучаются дистанционно. В 2004-2005 г. рост студентов дистанционных программ вырос на 35% (850 000 студентов) и темпы роста сохраняются на этом уровне. Около 2/3 преподавателей (в традиционных и дистанционных колледжах) работают по совместительству (неполный рабочий день). И хотя многие факультеты стремятся к тому, чтобы половина дистанционных программ преподавались их собственными постоянными преподавателями, в ряде успешных вузов этот показатель составляет только 15%: Университет Феникса (187 712 абитуриентов на дистанционные программы в 2006-2007 гг.), Университет Мерилэнда (40 000 абитуриентов), Колледж Бэйкер (17 633 абитуриентов), Центральный колледж Техаса (22 723 абитуриентов), Университет Вальден (22 168 абитуриентов).

Одним из существенных факторов развития дистанционного образования в США является фигура профессора-адъюнкта (работающего на неполную ставку, по совместительству). При сравнении его стоимости для вуза, он обходится примерно в 20% стоимости профессора, работающего на постоянной основе на полную ставку. Часто профессор-адъюнкт не имеет ни кабинета, ни почтового ящика, ни служебного телефона и нуждается в другой полноценной работе для того, чтобы выжить. По нормативам Бюро Статистики США годовой доход в 9573 доллара считался в 2003г. чертой бедности для одного человека. При полной загрузке и при текущих ставках оплаты профессор-адъюнкт может заработать 140% этого уровня годового дохода. При самых благоприятных условиях – 240-250%. [3]

Говоря о качестве дистанционных программ, нельзя не упомянуть вопросы их официальной аккредитации. Почти все дистанционные программы аккредитованы на региональном уровне и очень редко имеют аккредитацию федеральных профессиональных ассоциаций, таких как Ассоциация по совершенствованию в высших профессиональных школах бизнеса (AACSB). Так, например, заявления на обучение по магистерским образовательным программам составляют 42% всех дистанционных программ законченного высшего образования, из которых 64% профессионально аккредитованы. В области ухода за больными и библиотечном деле процент профессионально

аккредитованных программ высок – 97% и 80%, но в общей структуре дистанционных программ эти программы составляют менее 10%.

Есть также SloanConsortium, который выработал стандарты для полноценного дистанционного обучения в колледжах и университетах и эти стандарты можно использовать для определения качества программ. В список SloanConsortium включены 900 дистанционных программ, включая программы как признанных лидеров, таких как MIT и CarnegieMellon, так и программы провинциальных колледжей. Список постоянно пополняется и программы проходят повторные проверки.

Более половины абитуриентов на дистанционные программы поступают на 2х-годичные программы колледжей, по которым наличие профессиональной аккредитации может быть не лучшим индикатором. Часть этих программ предоставляет ценную профессиональную подготовку, аккредитованную отраслевой группой и завершается предоставлением сертификата об окончании, а не дипломом магистра или бакалавра. Из 1000 локальных колледжей только около десятка зарегистрированы в списке SloanConsortium.

Дополнительным аспектом в изучении качества дистанционного образования является прогнозирование будущего дистанционного образования в высшей школе, учитывая статус института - поставщика этой услуги. Несколько сотен лидирующих университетов сделали ставку скорее на индивидуализированные курсы, чем на полномасштабные программы. Конечно, здесь есть и исключения, такие как PennState, UniversityofFlorida, UniversityofMassachusetts, которые имеют относительно масштабные дистанционные программы. StanfordUniversity, theUniversityofSouthernCalifornia (USC), ColumbiaUniversity и GeorgiaTech являются лидерами по количеству поступивших на дистанционные магистерские программы по инженерингу.[4] Вместе с тем, они также лидируют по затратам на семестровый учебный час, делая свой выбор в сторону инвестирования необходимых ресурсов в развитие высококачественных программ.

Дистанционному образованию в США, переживающему в начале 21 века бурный рост, следует разобраться с рядом стратегических вопросов.[5] Стратегические вопросы касаются планирования строительства учебных корпусов, 2х-3х кратного бронирования учебных корпусов под смешанные учебные программы (дистанционные и очные), государственных и региональных альянсов, а так же пересмотра вопросов государственной образовательной политики в этой области законодательства.

Список литературы:

1. Дистанционное образование в США и Канаде
http://www.cnews.ru/reviews/free/national2006/articles/do_usa/index.shtml
2. Раицкая, Л.К. Дистанционное образование в США [Текст] // Филологические науки в МГИМО. – М.: МГИМО-Университет, 2002. – № 10 (25). – С.147-155

3. E-learning at Crossroads – What price quality?/ Stephen R. Ruth, Martha Sammons, and Lindsey Poulin <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/ELearningataCrossroadsWhatPric/157453>

4. Beyond eLearning: practical insights from the USA. Report of a DTI Global Watch Mission. May 2006. <http://www.e-skills.com/public/beyond%20e-learning%20practical%20insights%20from%20the%20USA%20DTI%20global%20watch%20report.pdf>

5. Валеева Р.З. Дистанционное обучение и его место в системе высшего образования // Гуманитарные научные исследования. – Декабрь 2013. - № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5344> (дата обращения: 03.02.2014).

Галимова Х.Н.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Параллельно динамичному развитию социально-экономических условий в современном мире растет потребность во владеющих иностранным языком специалистах, способных эффективно его использовать в ситуациях повседневного, делового и профессионального общения. Соответственно, основной задачей курса языковой подготовки студентов в условиях неязыкового вуза является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) специалиста на уровне, позволяющем активно применять иностранный язык в повседневном и профессиональном общении [2, 539].

В настоящее время именно поэтому на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения физиков языку физических текстов, геологов — геологических и т. п. Вузовский специалист — это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода — и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации и профессионализации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку.

Достижению этой цели в условиях неязыкового вуза препятствует ряд объективных и субъективных факторов: малое количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка (ИЯ), значительные интервалы между занятиями и пр.

Переосмыслению некоторых педагогических категорий с точки зрения последних достижений теории и практики обучения ИЯ в неязыковой высшей школе способствует ряд факторов:

- повышение статуса предмета «Иностранный язык», внесение его в государственные образовательные стандарты в качестве обязательного;
- профилизация российского образования, направленная на реализацию государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза;
- использование в учебном процессе, наряду с образовательными программами, диктуемыми стандартом образования, факультативных, авторских программ;
- модернизация российского образования, направленная на введение двухуровневой системы обучения: бакалавр-магистр;
- включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования и формирование единого европейского рынка высококвалифицированного труда [1,158].

Новое время, новые условия требуют немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов, и приемов преподавания иностранных языков. Эти новые условия — «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения — все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. Причем, владение языком на традиционном уровне — «чтением со словарем» — уже не актуально.

Переход языка, понимаемого КАК «сумма грамматики и лексики» к практическому использованию его специалистами различных профилей, ознаменовал смену ведущего грамматико-переводного метода обучения ИЯ, долгое время господствовавшего в неязыковых вузах, на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод. В основе последнего лежит ориентация на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов экономистов, инженеров и представителей других профессий как средство международного обмена информацией и опытом [1, 158].

Безусловно, самым эффективным средством формирования и развитие ИПКК является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в иноязычную профессиональную среду, в том числе в самую атмосферу культуры, традиций обычаев, социальных и правовых норм данной страны и овладение профессиональной лексикой на изучаемом языке.

Сегодня язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов, с другой — современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка. Для этого требуется конкретизация и актуализация цели

профессионально ориентированного иноязычного обучения, которая учитывала бы направленность на формирование способности к межкультурному общению, фокусировала бы внимание на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста.

Если межкультурная компетенция вскрывает различия культур и воспитывает толерантность по отношению к порой противоречивому восприятию одного и того же явления у разных народов, то профессиональная коммуникативная компетенция позволяет обнаружить больше сходств, чем различий. Языки науки, технологии, бизнеса, а термины в особенности, скорее роднят представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определенной области вызывают интерес специалистов всего мира, независимо от национальной принадлежности.

До недавнего времени содержание курса ИЯ в неязыковом вузе рассматривалось как усложняющее понимание профессионального содержания в процессе иноязычного обучения, то сегодня, грамотно представленное компетентным преподавателем, предметно-понятийное содержание иноязычного обучения вскрывает резервы опережающего обучения и вооружает обучающегося новой профессиональной информацией, тем самым доказывая, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний.

Требования иноязычной профессионализации стали предъявляться не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые сегодня не могут дистанцироваться от специальной дисциплины в ходе преподавания иностранного языка, апеллируя к полученному лингвистическому образованию. Преподаватель часто сталкивается с проблемой профессионального характера, неизвестной лингвисту, и почти полным отсутствием целенаправленной подготовки преподавателей иностранного языка для работы в неязыковых вузах.

Сложная и высокая социальная ориентированность исследуемой проблемы, заинтересованность научных кругов в фундаментальных исследованиях в данной области позволяют предположить, что данную проблему можно разрешить путем разработки профессиональной лингводидактики как теории профессионально - ориентированного иноязычного обучения и дидактической системы обучения иностранному языку будущих специалистов.

Исходя из вышесказанного считаем целесообразным выдвинуть свою позицию, что ИПКК является одной из важных компонентов общей компетентности выпускника неязыкового вуза и специалиста, которая даст возможность функционально и эффективно использовать ИЯ для реализации своей профессиональной деятельности в иноязычной сфере общения.

Список литературы:

1. Крупченко А.Д. Профессиональная лингводидактика / А.Д. Крупченко // Высшее образование в России. - 2006. - № 5. – С.156.

2. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 1997. - №4. - С. 17.

3. Шаимова Г.А. Некоторые проблемы формирования иноязычной речевой компетентности будущего специалиста / Г.А.Шаимова // Молодой ученый.- 2012.-№5.- С. 539-541.

Закирова Л.Р.

Институт экономики, управления и права г. Казань

МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Одним из важнейших прикладных аспектов лингвистики является методика преподавания иностранных языков. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков за последнее столетие, то становится очевидно, что это далеко не застывшая система. Можно вывести закономерности процесса смены одного доминирующего метода преподавания на другую методическую парадигму. [1, с. 67]

Необходимо подчеркнуть, что подобный переход от одного метода к другому не осуществляется ни директивно «сверху», ни стихийно. Один метод развивается, как правило, в недрах предшествующего и имеет два возможных пути развития: либо он противопоставляет себя предшествующему методу, являясь его полной противоположностью, отвергая его недостатки, предлагая радикально новые пути развития «от противного», либо новый метод идет путем творческого логического развития старого, совершенствуя его сильные стороны, корректируя ошибочные или однобокие подходы. Иллюстрацией первого случая может служить полемика между представителями грамматико-переводного метода и сторонниками «прямого» подхода к преподаванию иностранного языка. Ярким примером второго пути развития является многолетняя практика усовершенствования коммуникативно-ориентированного подхода. [1, с. 70]

Факторов, определяющих динамику развития доминирующих методов преподавания иностранных языков, немало. Их можно сгруппировать по параметру объективность vs. субъективность. К объективным факторам относятся политические, научные, культурные, социальные и т. п. Уровень развития идей смежных наук – педагогики, психологии и, особенно, лингвистики – имеет решающее влияние на разработку методических концепций. Данные исследования становятся методологической основой любого метода обучения. Более того, развитие методической мысли за последнее столетие дает возможность проследить, как смена лингвистической парадигмы определяла необходимость перехода к новому методу.

Следует остановиться также на целом ряде особенностей грамматико-переводного метода. Данный метод и следующие ему учебные пособия предлагают довольно монотонную систему упражнений (ответы на вопросы, вставка пропущенного слова в строго определенной грамматической форме, трансформации предложений из одной грамматической формы в другую - например, из настоящего в прошедшее время, диктанты, сочинения по заданному плану с употреблением обязательных лексических единиц и грамматических конструкций и, конечно, перевод с иностранного языка на родной и обратно). Сами эти упражнения, в целом, не вызывают возражений и даже используются в несколько модифицированном виде и в других методических подходах. Данный ассортимент заданий повторяется в учебнике из параграфа в параграф в строго определенном порядке, что ведет к привыканию к монотонному ритму занятия, а часто и к снижению мотивации студентов. Кроме того, данные упражнения реализуются в этой системе исключительно на уровне разрозненных предложений, не увязанных между собой в контекст, следовательно, отсутствует представление о том, как изученные правила «ведут себя» в повседневном общении. Сами формулировки заданий достаточно строги и, с современной точки зрения, не способствуют созданию интерактивного климата в отношениях между обучаемыми и их учебником.

Еще один аспект - отношение к лексике. Лексический минимум подается как двуязычный глоссарий (список слов) и требует механического заучивания наизусть. Никаких способов семантизации слов, кроме перевода, не практикуется. Нетрудно предположить, что последующие методы стараются исправить этот недостаток и уделяют лексическому уровню языка значительно более серьезное внимание.

У грамматико-переводного метода есть свои сторонники среди преподавателей. Он считается наиболее «надежным» в смысле абсолютной стерильности, чистоты, безошибочности, академической строгости. Обучающиеся с ярко выраженной логической доминантой мышления предпочитают этот метод любому другому. Понятно, почему его так ценят взрослые обучаемые.

Сегодня этот метод подвергся серьезным модификациям и вобрал в себя многое из более поздних подходов. Например, авторы учебных пособий частично отказались от двуязычия в формулировках правил и заданий, оставив двуязычным глоссарий, снабдили учебные пособия аудиокассетами, сменили неизменных классиков на учебные тексты, рассказывающие «о жизни» в стране изучаемого языка. Однако принципиальные положения метода неизменны: когнитивный подход к изучению системы языка с целью получения знаний и дедуктивное изложение грамматического материала от правила к практическим примерам.

Еще одним методом преподавания иностранного языка является прямой метод. Прямой метод принципиально одноязычен. Для того, чтобы объяснять и добиваться понимания, необходимо развитие специальных форм объяснения.

Так возникает изошренная система способов семантизации (объяснения значения) лексики, основанная на положениях лексикологии о взаимоотношениях слов между собой – семантизация через приведение синонимов, антонимов, через определение, описание и т. п. В качестве приема семантизации исключается только перевод. Наиболее широкое применение находит семантизация через наглядность, которая понимается не только как опосредованная (картинки, иллюстрации), но и как прямая (демонстрация самих предметов, произведение действий и т. д.).

Следующей принципиальной особенностью прямого метода является отказ от дедуктивного подхода к изложению грамматического материала. Закономерность, то есть правило употребления того или иного грамматического явления выводится лишь после его усвоения в ходе многократного повторения речевых образцов (фраз) как в ходе самого занятия, так и с помощью учебника через систему упражнений. Приоритет практического применения того или иного речевого образца без обязательного усвоения теоретического материала (правила и исключений из него) характеризуется как индуктивность прямого метода. Кроме того, из индуктивности можно вывести еще две его характеристики: во-первых, многократно повторяя и таким способом заучивая речевые образцы, обучаемые имитируют преподавателя или учебник. Отсюда вытекает еще одно обозначение прямого метода – имитационный. Во-вторых, модифицируя речевые образцы, обучаемые действуют методом проб и ошибок, опираясь не столько на знания правил, сколько на интуицию. Следовательно, в отличие от когнитивного грамматического метода прямой метод можно охарактеризовать как интуитивный.

Очень важная роль внутри этой специфической методической системы отводится преподавателю. Он является образцом в абсолютном смысле этого слова. Его речь должна звучать четко, понятно, фонетически правильно и красиво – прямой метод впервые выдвигает требование обучения фонетике, его учебные пособия содержат упражнения для развития навыков произношения. Следовательно, предпочтительно использование в роли преподавателей носителей языка.

Прямой метод стал основой для развития таких специфических, высокотехнизированных методов обучения, как аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.

В этих методах нашли еще более четкое отражение представления лингвистики о языке как совокупности структур, а также психологическое учение о бихевиоризме, в основе которого лежит обоснование человеческого поведения через формулу «стимул-реакция-подкрепление». Отсюда вытекает суть обоих методов: предъявление языка через готовые формулы (структуры) и их заучивание с помощью технических средств обучения (лаборатория устной речи, магнитофон и т. п.). Для аудиовизуального метода характерна и максимальная загрузка зрительного канала приема информации одновременно со слуховым, что достигается показом «картинки» (диапозитивы, фильмы,

видео и т. п.) во время звучащего звукового стимула. Благодаря этому ожидается образование стойких ассоциаций, а следовательно, и автоматизма в овладении структурами речи, воспроизводимыми даже тогда, когда один из стимулов (зрительный или слуховой), а впоследствии и первый, и второй снимаются.

Оба этих метода очень интересны своей научной основой. Каждый шаг объясняется с лингвистической и психологической точек зрения. Как аудиолингвальный, так и аудиовизуальный методы очень интенсивны – они требуют многочасовых тренировок как в присутствии преподавателя, так и самостоятельных с помощью технических средств обучения. Целью обучения является, как и для прямого метода, овладение «живым» языком.

Доминирующим умением, на развитие которого направлены все усилия как обучающихся, так и преподавателя, становится говорение. Интенсивность по времени, использование технических средств обучения, многократность повторения материала позволяют достаточно быстро достичь определенного уровня развития умений, особенно умений говорения. [5, с. 33]

Важным принципиальным моментом для обоих методов остается индуктивный подход к изучению грамматики -- от примеров к правилу.

На пути к новой парадигме образования, кардинальные изменения, которые происходят в последнее время, толкают на коренные изменения, являющиеся частью процесса обновления системы образования в зарубежных странах. Они направлены на переход к гуманно-инновационному образованию нового вида, его конкурентоспособности в Европейском и мировом пространстве. Эти процессы обуславливают новые задачи для национального образования.

Подбор и анализ правильных, соответствующих методов и приемов обучения - системы обучения - это очень кропотливый и трудоемкий процесс.

Бихевиоризм - подход к обучению, основанный на психологии бихевиоризма. Это- система принципов поведения человека в строго определенных условиях. На процесс обучения прежде всего влияет окружающий человека мир, а не генетический фактор.

Когнитивный - опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма - учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

К когнитивным стилям относятся и такие качества как наличие желания рисковать, способность к самоанализу и самооценке, эмпатия, толерантность.

Когнитивные стили, характерные для учащегося, определяют его учебный стиль и влияют на выбор учебных стратегий.

Гуманистический подход - опирается на мысли, чувства и эмоции студентов в процессе учения, воспитания, развития. Этот подход нашел свое отражение в методике преподавания иностранных языков и реализуется в методе «тихого» обучения, методе «общины» и ряде других.

Коммуникативный подход - появился в связи с новой целью обучения - овладением языком как средством общения.

Согласно этому подходу обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения (знание грамматики и лексики недостаточно для эффективного пользования языком в целях коммуникации).

Личностно-ориентированный подход - основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Основным достижением методистов в этой области является исследование и разработка различных учебных стратегий, которыми пользуются студенты в процессе обучения.

Учебные стратегии - это действия и операции, используемые студентами с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, а также процессов пользования накопленной информацией.

Данный подход обычно противопоставляется подходу, ориентированному на преподавателя (когда он доминирует в процессе обучения).

Глобальный подход - основывается на положении гештальт-психологии, т.е. поведения человека состоит из определенных целостных единиц (Gestalt-образ).

Соответственно каждую поведенческую ситуацию необходимо исследовать целиком, не разбивая на составляющие. Также должно строиться и обучение языку, которое не дробится на отдельные виды деятельности, а состоит из нераздельных блоков, которые отрабатываются студентами «сверху - вниз», от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей. Предпочтение при этом отдается групповой и парной работе, общению. [6, с. 88]

Дедуктивный подход - опирается на дедукцию, т.е. умозаключение от общего к частному. Предусматривает объяснение, правила, его тренировку на практике.

Индуктивный подход - предполагает путь от частного к общему. В зарубежной методике этот термин используется как синоним «натурального» подхода. А дедуктивный соотносится с терминами «формальный», «когнитивный». При этом индуктивность трактуется как современное направление в обучении, а дедуктивность - как традиционное, устаревшее.

Структурный подход - основан на положениях структурной лингвистики и бихевиористического направления. Предполагает овладение целым рядом грамматических структур-образцов, которые располагаются в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения.

Лексический подход - базируется на приоритетном положении лексики в обучении, т.к. она отражает содержательную сторону языка. Подход означает овладение лексикой во всем ее многообразии, основное внимание при этом обращается на формирование речевых навыков словоупотребления.

Грамматике, правда, при этом не уделяется должного внимания, что приводит к большому количеству ошибок и нарушает процесс коммуникации.

Эклектический подход - имеет в основе положения, характерные для различных методов. Этот подход правильнее назвать комбинированным. Его использование оправдано в том случае, если все элементы выстраиваются в единую логическую систему, что повышает эффективность обучения иностранному языку.

Интегрированный подход - основан на взаимосвязанном формировании умений во всех четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Согласно этому методу разные виды речевой деятельности могут выступать как цель и средство обучения.

Аудитивный подход - предполагает, что обучение должно имитировать процесс овладения детьми родным языком. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности является ведущим в процессе обучения, формирование умений понимать устную речь должно опережать формирование продуктивных устно-речевых умений. Обучение должно строиться на переносе умений в аудировании на другие виды речевой деятельности.

Подход, ориентированный на процесс формирования ЗУН - получил широкое применение при обучении письму. Продукт письменной речи появляется в процессе планирования, написания тезисов, набросков, переформулирования фраз. Этот подход к обучению реализуется в учебных программах аналитического типа.

Подход, ориентированный на результат обучающей и учебной деятельности - предполагается, что определенный период обучения заканчивается для студента созданием какого-либо речевого продукта - отдельного высказывания, диалога, письма и т.д., что и является целью обучения, на достижение которой направлена деятельность преподавателя [3, с.30].

Список литературы:

1. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез и др. – М.: Эксмо, 1982. – 184с.
2. Громова О.А. Аудио -визуальный метод и практика его применения / О.А. Громова– М.: Эксмо, 1977. – 284с.
3. Домашняя А.И. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе / А.И. Домашняя и др. М.: Эксмо, 1983. – 149с.
4. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / П. Костера - М.: ОЛМА – Пресс, 1986. – 189с.
5. Под ред. Рахманова М.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. М.В. Рахманова - М.: ОЛМА – Пресс, 1972. – 198с.
6. Палмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам /Г. Палмер - М.: ОЛМА – Пресс, 1960. – 162с.
7. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлс [Совет по Культурному Сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и

преподавание современных языков для целей общения».] Совет Европы Пресс, 1995. – 192с.

Каюмова Д. Ф.
доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и
межкультурных коммуникаций КазГУКИг.Казань

ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, ИХ РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ЦЕЛИ

Словари с давних пор являются частью ресурсов, которые используют педагоги, ученики, переводчики; в общей мере можно даже утверждать, что этот тип произведения приходит на помощь любому, которому он встречается в то или иное время при трудностях создания и понимания текста. «Словарь - это собрание единиц естественного и искусственного языка, обычно снабженных той или иной семантической информацией и расположенных в определенном порядке (чаще в алфавитном или идеографическом)» [1, с.191]. Бумажный словарь, по своей материальной природе трудно иметь в наличии постоянно для многих пользователей. С другой стороны, в то время когда Интернет выгодно представляет зафиксированность языка на данный период времени, печатные словари становятся дорогостоящими как для издателей, так и для читателей. Электронные словари представляют проблемы в других аспектах, освобождаясь от материальных противоречий производства словарей.

По нашему опыту работ с электронными словарями, нами будут показаны как инструменты поиска трансформировались в ресурс ссылок; в частности, проявим эволюцию, накладываемую эмфатическим принятием поведения пользователей по отношению к ресурсам в сети. Эта эволюция отразилась на эргономии или доступности словаря, но также на его содержании, что сделало его инструментом помощи в письме и правописании.

Французский лексикограф Бернар Кемада дал определение словареведению как «дисциплине, охватывающей все аспекты разработки словаря в рамках одной цели» [3, с.97]; он отделяет его от лексикографии, которая занимается «анализом слов и их значений»; тем не менее, как нам напоминает также Жан Прювост в том же произведении, эти два понятия тесно связаны и дополняют друг друга. Не детализируя проблемы словареведения, которые встают в концепции печатного издания или электронной лексики на электронных носителях, мы можем утверждать, что появление консультируемых словарей в Интернете, благодаря специфике этого средства массовой информации, внесло свой вклад в обновление вопросов и ответов словареведения, установив общие свойства ресурсам в сети.

Во-первых, тот факт, что словарь является информативным ресурсом, позволяет снабжать его программами в помощь пользователям. Принципиально, что запрос в информатизированном словаре не должен больше

происходить главным образом в «канонической» форме слова, другими словами, по его лемме (например, мужской род, единственное число для прилагательных), но также должен допускаться вход слова во множественном числе или глагол в форме спряжения. Это программа лемматизатор, которая должна далее перенаправить запрос к основному слову в словаре.

Кроме того, словари в сети, из-за своего присутствия в Интернет, и из-за характеристик, которые на них накладываются требованиями пользователей Интернет, должны работать быстро, так как отныне, во время связи с высокой производительностью, недопустимо ждать более одной или двух секунд ответа сервера. Это требование к тому же мотивировано сравнением со словарями на CD. Ресурсы в сети должны извлечь выгоду из основных характеристик их системы поддержки, то есть, гипертекстуальность; это в основном переводится присутствием связей с дополнениями, которые могут с одной стороны ускорить консультирование, с другой сориентировать пользователя на новые возможности.

Лексикография в контексте компьютерной лексикографии имеет буквальный и конкретный смысл: написание и запись лексики, описание лексики языка в традиционной словарной форме.

Нами представлена типологическая и частичная демонстрация использования информативных технологий в лексикографии, состоящая из основных применений и примеров словарного продукта на компьютерной основе в области иностранных языков. Словари, принятые во внимание, предназначены для широкого использования, специализированные словари не рассматриваются.

1. Природа словарного текста.

Словарь фундаментально имеет такую же структуру, что и телефонный справочник или библиотечный каталог. Каждая единица этой коллекции - это запись, содержащая определенное число полей, потенциально одинаковые для каждой карточки, располагающиеся в одном порядке, основные характеристики такой рациональной базы данных являются рекурсивными:

- вход телефонного справочника: имя, адрес, номер телефона;
- карточка библиотечного каталога: название, автор, место и дата публикации, тема, код и т.д.;
- словарная статья: адрес, часть речи, определение, произношение, примеры, этимология и т.д.

Ставя перед собой вопрос о вариативности лексических единиц и создании словаря, словарь требует составителя с тремя типами компетенции: 1. лингвистическая компетенция, естественно; 2. словарная компетенция, которая является особым типом текстуальной компетенции, и которая позволяет, например, найти слово, начинающиеся с м, открыв словарь где-то в середине, и знать что прил.- означает прилагательное (и, с лингвистической компетенцией знать, что такое прилагательное) и т.д; 3. прагматическая компетенция, позволяющая дать значения слов.

«Обычная» словарная компетенция не всегда является достаточной. Словарь может слишком далеко завести эллиптическую экономию лексикографической речи; если, к тому же формулировки варьируются без видимой логики, очевидная двусмысленность, которая из этого исходит, создает трудности пользователю и делает неоперабельным синтаксический анализатор компьютера. Следующие примеры взяты из статьи *белем*: (тат.яз):

- а) знание, познание; *яңабелемнар* новые знания;
- б) образование; *белемалырга* получить образование;
- в) наука, учение.

Каждое из этих единиц содержит синонимичное значение, относящееся или к слову или к части термина: к дополнению *ва* и *в*, ко всему выражению в *б*. Лингвистические знания необходимы, и пользователь также должен решить вопрос со значками, используемыми для обозначения синонимии (скобки, квадратные скобки, знак равенства, заглавные буквы и др).

Современная лексикография не ждала изобретения компьютеров, ни даже калькуляторов Лейбница и Паскаля 17 века, чтобы применить информационные методы к словарям. В 1539 г. отец современной лексикографии Роббер Этьенн, королевский издатель, библиограф, гуманист и лексикограф, опубликовал свой Французско-Латинский Словарь (*Dictionnaire francois latin*), «зеркальную» версию своего Латино-Галльского Словаря (*Dictionarium latinogallicum*), увидевшего свет годом раньше. Каждое французское слово и выражение, содержащееся в глоссах, и эквиваленты латино-французского словаря имели свой собственный адрес во французско-латинском; каждое латинское слово и выражение, содержащееся в адресах и примерах латино-французского словаря, находились как эквиваленты французского, соответствующие во французско-латинском словаре.

Четырьмя веками позже, мы находим первые примеры применения компьютера в словарном деле в 1960-х и 1970-х гг. В 1960-х гг. «Сокровища французского языка» в Нанси, начали набирать вручную литературное печатное произведение для технической презентации ее с целью создания основы печатного «Словаря языка XIX и XX веков», более всего известного под названием Сокровища французского языка (*Tresor de la langue française*). К концу 1970-х гг. в Англии появились два информатизированных словаря: «*Oxford Advanced Learners Dictionary*» и «*Longman Dictionary of Contemporary English*»; для второго словаря компьютер использовали не только чтобы напечатать словарь, но и в его составлении.

С развитием компьютерных технологий в лексикографии появилась новая отрасль - электронная лексикография, занимающаяся созданием электронных словарей. Новая форма словаря позволяет устранить многие неизбежные недостатки «бумажной» лексикографии и, тем самым, поднять ее на качественно новый уровень.

В 1980 - х гг. появились два лексикографических предприятия, работающие с компьютерными технологиями с большим размахом. Проект *COBUILD* (*Collins and Birmingham University International Language Database*)

начал работать в 1980 г. и имел целью создание основы современного английского языка для составления абсолютно нового словаря и грамматики. *NewOxfordEnglishDictionaryProject* был создан с целью создания второго выпуска *OxfordEnglishDictionary* с помощью компьютерных технологий. Этот международный проект имел свою концепцию и управление в Англии, определение и реализацию роли компьютера в Канаде, а ручной набор текста словаря осуществлялся в Соединенных Штатах. Второе издание вышло на бумаге в 1989 г., и на CD в 1992 г.

Последнее десятилетие XX века познало быстрый рост числа электронных словарей, распространяемых на CD. Например, издание 1993 г. *RandomHouseUnabridgedDictionary* продавался одновременно на бумаге и на CD, два продукта по цене одного формата. Как можно было ожидать от бесплатного продукта, функциональность CD - рудиментарна.

Оценить качество словаря не просто. Для этого необходимо учесть несколько параметров: содержание словаря - число и структуру словарных статей, полноту и актуальность представленной в них лексики; возможности программной оболочки, в которую словарь заключен (реверсивность - произвольное изменение входного и выходного языка; скорость поиска; гибкость - упрощение запроса для поиска словарной информации в словаре; удобство интерфейса, требуемый объем памяти, совместимость с другими программными приложениями и операционными системами; динамичность - пополнение, коррекции, редактирования данных в течение создания и эксплуатации словаря); качество озвучивания слов (живой звук или синтезированный). С учетом всех этих факторов, на сегодняшний день представляет большой интерес такой словарь российского производства как *Lingvo*, в котором представлена наиболее полная лексика. *Lingvo* был специально создан для электронного использования фирмой АВВУУ на основе более десятка лучших словарей. *Lingvo* быстр в работе и позволяет переводить сразу большую порцию текста. Благодаря многооконному интерфейсу можно одновременно держать открытыми несколько словарных статей. Это полезно, если необходимо разобраться с нюансами значений и способов употребления нескольких слов, близких по смыслу. *Lingvo* дает хорошо разработанную статью на русское слово.

Интернет как глобальная информационная среда представляет собой уникальный источник лингвистической информации.

Большинство словарей в онлайн имеют скорее скромную функциональность и опубликованы как линейный текст, совсем как печатный словарь. Некоторые, однако, можно запрашивать интерактивно как относительную базу данных и предлагать другие функции. Интересно сравнить два значительных словаря он-лайн: *OED (OxfordEnglishDictionary)* для английского языка и *TLF (Tresordelalanguefrancaise)* для французского языка, например в Интернете мы можем ознакомиться со следующими толковыми словарями и тезаурусами:

- Oxford English Dictionary <http://www.oed.com/>

- American Heritage Dictionary www.bartleby.com/reference
- WordWeb www.netword.demon.co.uk/wweb
- Le Petit Larousse <http://larousse.compuserve.com/larousse/dico.htm>
- Dictionnaire de l'AcademieFrancaise <http://zeus.inalf.cnrs.fr/academie.htm>
- Толковый словарь Ожегова
http://www.utr.spb.ru/www.agama.com/oz_demo.htm
- Словарь Даля <http://translate.spb.ru/cgi-bin/index.cgi?dict=24>
- Lingvo www.lingvo.ru
- Translate.spb.ru <http://translate.spb.ru/>
- Polyglossum <http://www.ets.ru/>
- Encyclopedia Britannica www.eb.com, www.britannica.com
- Brockhaus <http://www.xipolis.net/>
- Энциклопедия Кирилла и Мефодия <http://www.km.ru/>
- MicrosoftGlossaries <ftp://ftp.microsoft.com/developr/MSDN/NewUp/Glossary>
- ComputerDesktopEncyclopedia www.techweb.com/encyclopedia

«Большой интерес представляют также словари сленга, идиом, англо-американских различий, справочники по грамматике, стилю и многие другие материалы, ссылки которые можно найти на приведенных выше сайтах» [4].

При всем многообразии словарей и энциклопедий ценность Интернет для пользователя далеко не исчерпывается справочными ресурсами. Фактически вся совокупность размещенных в Сети страниц представляет собой колоссальный корпус текстов, охватывающий собой все мыслимые темы. Современные поисковые системы позволяют весьма эффективно использовать его для лингвистических изысканий. Использование поисковых сайтов позволяет очень быстро, порой всего за несколько минут, найти ответы на самые разнообразные вопросы и справиться с многочисленными лингвистическими проблемами, которые раньше были неразрешимы без обращения к носителю языка или к специалисту в той или иной предметной области.

«Идея машинного перевода, т.е. мысль поручить машине работу по переводу с одного естественного языка на другой, насчитывает к настоящему времени уже около пятидесяти лет существования» [2, с.320]. Поиск по ключевым словам в Интернет позволяет найти варианты перевода слов, проверить написание имени собственного или название учреждения, образец документа или художественное произведение с точной цитатой. Выбрав определенный язык, можно проверить, употребляется ли, например, данный тюркизм или фразеологизм в русском языке, или данный англицизм в татарском языке. Если нет, то велика вероятность, что он, тем не менее, попадется в глоссарии с переводом на нужный язык. Набрав найденный эквивалент в окне поиска, можно посмотреть на особенности его употребления, типичные контексты или просто прочитать материалы по нужной тематике. Если ввести в окне поиска интересующий термин и добавить слова *English* (или, соответственно, *Anglais* или *Ingles*), то можно найти страницу, содержащую данный термин и имеющую ссылку на аналогичную страницу на

английском языке. При работе с поисковыми системами можно рекомендовать использовать ключевые слова с более узким и более широким значением (в зависимости от того, слишком много или слишком мало результатов поиска вы получили). Все российские поисковые системы поддерживают морфологизацию, т.е. находят ключевые слова вне зависимости от того, в какой грамматической форме они употреблены на той или иной странице. Вторым наиболее популярным методом поиска в Интернете является использование каталогов (directories), в которых ссылки на ресурсы Сети распределены по многочисленным рубриками подрубрикам, начиная от самых общих и заканчивая узкоспециальными.

Список литературы:

1. Герд, А.С. К определению понятия «словарь» / А.С. Герд // Проблемы лексикографии. СПб.: Мысль, 1997. - С. 191-203.
2. Марчук, Ю.Н. Компьютерная лингвистика: Учебное пособие для вузов. / Ю.Н. Марчук М.: АСТ Восток-Запад, 2007. – С.320.
3. Quemada, V. Du glossaire au dictionnaire / V.Quemada // Cahier de lexicologie, 1990. - n 20. - P. 97-128.
4. Тиссен, Ю. Интернет в работе переводчика, 2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://zhurnal.lib.ru/w/wagarow_a_s/tissen.shtml (дата обращения: 10.04.2009).

Назмиева Э.И.

Институт экономики, управления и права, г. Казань

МОДЕРНИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения, происходящие в экономике страны, выдвигают новые требования к развивающемуся рынку образовательных услуг, что выражается в изменении структуры и содержания подготовки будущих специалистов. Новое качество образования сегодня – это образование, отвечающее требованиям международных стандартов, удовлетворяющее запросы всех потребителей образовательных услуг: личности, общества, государства, производства.

Сегодня в преподавании делается акцент на личностно-ориентированные педагогические технологии, обеспечивающие саморазвитие студентов. В системе непрерывного образования модернизация иноязычной подготовки направлена на совершенствование учебного процесса и образовательного пространства. Индивидуализация образовательного пути студента – одно из наиболее существенных требований Болонского процесса, выступающее в контексте таких глобальных образовательных тенденций, как адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности и ориентация

обучения на личность студента, с обеспечением возможностей её самораскрытия. Одна из основных задач системы образования – переориентация на подготовку человека, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, ответственно принимающего решения и точно, эффективно, разумно действующего в современном меняющемся мире.

Специфической чертой европейской системы образования является то, что за качество образовательных программ ответственность несет само учебное заведение, а не государство. Основное требование, которое государство и общество предъявляют к учебному заведению системы профессионального образования – открытость и прозрачность деятельности по обеспечению качества предоставляемых образовательных услуг. Стандарты и принципы обеспечения качества европейского образования, разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования, предполагают, что качество должно контролироваться на трех уровнях: институциональном, национальном и общеевропейском.

Тенденция реструктуризации рынка труда, учитывающая процессы европеизации, в которые мы все вовлечены, требует, чтобы студенты учебных заведений высшего и профессионального образования получали более прочную языковую подготовку на основе формирования профессионально-языковой компетентности. Уровень овладения ключевыми компетенциями выступает одним из основных критериев качества полученного образования и языковой подготовки как неотъемлемой его части.

Актуализируется проблема усиления профессиональной и культурологической составляющих содержания языковой подготовки, что предполагает специальную разработку системы педагогических средств и мероприятий, ориентированных на последовательное включение студентов в языковую среду с использованием как общекультурной, так и профессиональной лексики.

Реальный «прорыв» в качестве иноязычной подготовки специалиста высшей квалификации возможен при условии внесения существенных изменений в процесс иноязычной подготовки в вузе путем внедрения инновационных образовательных технологий, ориентированных на профессиональную сферу и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций.

Совет Европы разработал следующий инструмент для изучения языков: Общеевропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference – CEF). Документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» или CEF был создан в процессе научных исследований и широких консультаций как практический инструмент для определения четких стандартов, которые должны выполняться на каждом уровне изучения языков, и для оценивания результатов по международной системе. Он включает в себя систему аттестации по пяти навыкам: чтение, письмо, аудирование, устный

диалог и устная презентация (монологическая речь). В рамках данной шкалы было выделено шесть уровней владения языком, обозначенных как: A1 – уровень выживания / прорыв (Breakthrough), A2 – предпороговый/промежуточный уровень (Waystage), B1 – пороговый уровень (Threshold), B2 — пороговый продвинутый уровень (Vantage), C1 — уровень профессионального владения (EffectiveOperationalProficiency) и C2 — уровень владения в совершенстве (Mastery) [2,с.2]. Введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности различных педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней и модулей обучения.

Система требований к уровням владения иностранным языком студентов вузов определяет цели, промежуточные и конечные результаты освоения программы многоуровневой языковой подготовки иноязычной коммуникативной компетенции. Ведущей целью является обеспечение оптимальных условий для развития коммуникативных умений студентов в сфере общения, необходимых для изучения и обобщения международного опыта в области решения задач профессиональной деятельности [4].

Использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных студентами на экзаменах. С течением времени система уровней и формулировки дескрипторов могут меняться по мере накопления опыта.

В основе описания уровней овладения иностранным языком лежит деятельностный подход. В нем устанавливается взаимосвязь между пользованием и изучением языка. Пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, то есть члены социума, решающие задачи в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности. В личностно-деятельностном подходе фиксируется изменение схемы общения, которая должна быть субъект-субъектной, т.е. студент выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности. Данный подход предполагает, что цель каждого занятия определяется с позиции обучающегося, при этом не только в плане приобретения им знаний, умений, но и с точки зрения прогрессивных изменений в структуре личности.

Таким образом, использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием

языковых средств. Речевая деятельность – это практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретных коммуникативных задач. Под сферой общения понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие.

Применительно к изучению языка здесь выделяются образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы [1].

Если языковая компетентность предполагает знание грамматики и словаря и умение порождать бесконечное количество грамматически правильных высказываний конкретного языка, то коммуникативная компетенция, понимаемая в широком смысле как способность к эффективному использованию языка в процессе общения, включает умение вести осмысленный и связный диалог [3, с.297].

Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими коммуникативно приемлемо варьировать речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих компонентов: лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического, социального, социокультурного. Принципиальным является выделение в составе коммуникативной компетенции социокультурного компонента. Этот компонент предполагает знание социокультурного контекста, а также того, как он влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления лингвистических форм. В этом случае студент показывает свою осведомленность в тех нормах социального поведения, которые определяют исполнение конкретных ролей в иноязычном сообществе.

В настоящее время иноязычная подготовка будущего специалиста основывается на концепции «диалога культур», подразумевающей направленность на социокультурные принципы образования, когда культурная среда иноязычной подготовки образуется в ситуации межкультурного обучения; предполагает формирование специалиста, который будет способен к социализации в ответ на процессы европеизации; представляет собой интеграцию методик обучения иностранному языку с теоретической и практической подготовками, научно-предметных и личностно-ориентированных компонентов деятельности; должна ориентировать студентов к самореализации в условиях вхождения России в единое европейское образовательное пространство [5,27].

Список литературы:

1. Европейская система уровней владения иностранным языком. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html (дата обращения: 02.08.2014 г.)
2. Маисилла П.У, Ръехос А.М. ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ПИЛОТНЫЙ ОБРАЗЕЦ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ СТРАТЕГИИ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://logosbook.ru/educational_book/pdf/2-3_07/08.pdf (дата обращения: 02.08.2013г.)
3. Тумалев А.В. Иностранный язык в вузе: изменения в свете Болонского процесса // Социально-экономическое положение России в новых геополитических и финансово-экономических условиях: реалии и перспективы развития: сб. науч. статей, выпуск 5/ Институт бизнеса и права. СПб., 2008. С.296–301.
4. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С., Охотин И.С. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОЛГОТОВКИ В ВУЗЕ С ПОЗИЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ//ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. 2005. №3. С.136–143.
5. Outcomes of the European Commission’s public consultation on multilingualism 14 September-15 November 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/report_en.pdf (дата обращения: 20.07.2014г.)

Новгородова Е.Е.,
Хаертдинова Л.Р.,
Савина А.А.
КазГУКИ, Казань

ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ ДЛЯ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В наше время возросло значение уровня образования, поэтому для увеличения своей конкурентоспособности российские студенты стремятся получить диплом европейского образца, который высоко ценится во всем мире.

В данной статье мы бы хотели отразить все самые лучшие предложения, связанные с получением образования за рубежом, а именно, в Германии, так как качество немецкого образования одно из самых высоких в мире, при том, что образование в Германии практически бесплатное как для самих граждан, так и для иностранцев.

Так какие же программы существуют для получения бесплатного образования в Германии?

1. Самый оптимальный вариант для иностранных студентов – участвовать в программах *Германской Службы академических обменов DAAD*, именно в ведении этой службы находится основная масса программ стажировок для студентов, дипломированных специалистов и аспирантов. Особым преимуществом учебы по программам DAAD, является выплата

ежемесячной стипендии порядка 750 евро. Целевая группа: выпускники российских вузов всех специальностей, получившие диплом специалиста, магистра или бакалавра не ранее 2007 года. Заявку могут подавать и студенты выпускных курсов вузов, которые до начала обучения в Германии (до 01.10.2014) получают диплом о высшем образовании. Полный текст сообщения о конкурсе стипендий опубликован на сайте Московского представительства DAAD: <http://www.daad.ru/>

2. Стипендии на проведение исследований фонда Фрица Тиссена финансирует научные исследования и разработки в университетах и исследовательских центрах на территории Германии. Стипендия рассчитана на иностранных соискателей, имеющих степень кандидата наук. Размер стипендии Фонда имени Фрица Тиссена составляет **1700 евро** в месяц. Заявку на стипендию можно подать в любое время в течение года.

Цель этой организации - поддержка молодых ученых в научно-исследовательской работе по одному из следующих направлений:

- история, лингвистика и культура, философия, религиоведение, археология, эстетика;
- экономика, политология, право, социология и обществоведение;
- международные отношения (сотрудничество Германии с другими странами);
- медицина и естественные науки;
- изобразительное искусство и культура.

Важное условие подачи заявки на стипендию Фонда имени Фрица Тиссена: соискатель должен иметь степень кандидата наук, причем с момента окончания учебы в аспирантуре должно пройти не более двух лет. Фонд не предоставляет стипендии действующим студентам аспирантуры и не финансирует написание кандидатских и докторских диссертаций.

Подробнее на сайте фонда Фрица Тиссена: <http://www.fritz-thyssen-stiftung.de>

3. Программы Института Гете (GoetheInstitut). Институт Гете осуществляет международное сотрудничество в областях науки и медицины, искусств и гуманитарных наук, и международных отношений, реализуя самостоятельные программы, исследования, предоставляя институтам и частным лицам гранты, стипендии и дотации, проводя конференции, курсы, лекции и публикуя материалы.

Институт особенно заинтересован в преподавании и продвижении немецкого языка за рубежом. С этой целью оказывается профессиональная поддержка иностранным преподавателям немецкого языка и студентам, специализирующимся на филологии немецкого языка в области развития и усовершенствования методики преподавания и учебных материалов. Институт предоставляет информацию о культурной жизни Германии и сотрудничает с зарубежными организациями по культуре. Имеется 18 отделений Института в Германии и 141 за рубежом.

Интернет-сайт: <http://www.goethe.de>

4. Общество научных исследований имени Макса Планка *Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, MPG* представляет собой сеть научно-исследовательских организаций с главным представительством в Берлине и филиалом управления в Мюнхене. Общество включает 78 институтов общества Макса Планка и научно-исследовательских подразделений.

Сфера деятельности: действует как внутри страны, так и за рубежом в следующих областях науки: медицина, социальные и гуманитарные науки, право и др. Поддерживает международные отношения, осуществляя самостоятельные программы, исследования, предоставляя гранты, стипендии, дотации. Фундаментальные исследования, в частности в областях биологии, медицины, химии, физики и интеллектуальных наук осуществляются в 94 институтах и исследовательских центрах, принадлежащих обществу, с целью дополнения исследований, осуществляемых в университетах.

Интернет-сайт: <http://www.mpg.de/institute>

5. Немецкий Фонд имени Александра фон Гумбольдта *Alexander von Humboldt Stiftung* предлагает программы стипендий, грантов и премий для учёных и молодых специалистов из Германии и из-за рубежа.

Фонд им. Александра фон Гумбольдта – некоммерческая организация, созданная в 1953 году правительством Федеративной Республики Германия для поддержки научного сотрудничества между выдающимися иностранными и немецкими учеными. Фонд предоставляет иностранным ученым исследовательские стипендии и премии, которые дают им возможность приехать в Германию и реализовать собственные научно-исследовательские проекты совместно с немецкими коллегами. Единственным критерием отбора является научная квалификация претендентов.

Нет никаких квот как для отдельных стран, так и для отдельных академических дисциплин.

Фонд ежегодно выделяет:

- свыше 800 Гумбольдтовских стипендий и премий высококвалифицированным иностранным ученым - кандидатам и докторам наук для долгосрочной научно-исследовательской стажировки в Германии;

- по 10 стипендий Федерального Канцлера Германии молодым потенциальным лидерам из Российской Федерации, Китайской Народной Республики и Соединенных Штатов Америки (ученая степень не требуется).

После окончания срока пребывания в Германии Фонд поддерживает связи со всеми стипендиатами и лауреатами, предлагая им повторные научные стажировки в Германии, финансовую поддержку для участия в конференциях и др.

Число стипендиатов и лауреатов Фонда превышает сегодня 24 тысяч человек (из них 44 нобелевских лауреатов) из более чем 130 стран мира.

Подробная информация: www.humboldt-foundation.de

6. Стипендия университета Бремена для обучения в аспирантуре. Кафедра социальных наук университета Бремена приглашает студентов

обучаться на своей программе аспирантуры, которая откроется с 1 сентября 2014 года.

Стипендиаты будут исследовать одну из предложенных тем:

- Глобальное управление и региональная интеграция
- Государство благоденствия, неравенство и качество жизни
- Изменение жизни в контексте меняющихся социально-культурных условий.
- Транснациональная социальная политика
- Будущее среднего класса
- Кросс-национальные/ Кросс-культурные сравнения

Поэтому, при подаче заявки, студенты должны уже иметь начатое исследование по одной из вышеперечисленных тематик.

Университет Бремена предоставляет 15 стипендий в размере 1300 евро/месяц, выплачиваемых в течение 36 месяцев. К тому же, стипендиатам выплачиваются средства для исследования и публикаций своих материалов. Нет отдельной заявки для присуждения стипендии - всем принятым на программу студентам присуждается стипендия.

Заявители должны:

- Иметь диплом магистра с отличными оценками в сфере политологии, социологии, психологии, права, экономики или массовой коммуникации.
- Обладать достаточным знанием английского языка.

Заявка на программу откроется 15 ноября. Дедлайн для подачи всех необходимых документов – 15 февраля.

Подробнее о стипендии на официальном сайте университета Бремена

7. Летние курсы немецкого языка в Германии для иностранных студентов. Данная программа предназначена для студентов, желающих улучшить свои знания немецкого языка и культуры Германии. Поэтому стипендия предназначается для посещения курсов немецкого языка в одном из городов Германии. Максимальная продолжительность стипендии – 18 дней (5 дней в неделю, исключая дни приезда и отъезда). Курсы проводятся на немецком языке в летнее время.

Стипендиатам присуждается грант в размере 850 евро, а также покрывается стоимость аренды жилья на период обучения. Также покрываются транспортные расходы.

Для подачи заявления на стипендию необходимо подходить по требованиям, предъявляемым к заявителям. Так, заявителями могут быть лишь студенты старше 18 лет, завершившие как минимум два года обучения в университете. Студенты последнего года обучения могут подавать заявку, только если планируют начать свое обучение в магистратуре сразу же после окончания курсов немецкого языка. В таком случае в комплект документов для стипендии включается письмо, подтверждающее их зачисление на программу магистратуры.

Заявители должны быть готовы активно участвовать в презентациях и групповой работе. Поэтому их уровень немецкого языка должен быть как

минимум В1 по шкале CEFR. Знание языка подтверждается одним из языковых сертификатов (OnDaf, TestDaf).

Полный пакет документов для стипендии должен быть предоставлен в московский офис DAAD не позднее 30 ноября.

Подробнее на сайте DAAD.

Мы надеемся, что данный список предложений, предоставляемых иностранным студентам, станет полезной основой для успешной реализации намеченных целей в плане обучения в Германии.

Сабирзянова Э.З.

МБОУ «Новотинчалинская средняя общеобразовательная школа имени Н.Г.Фаизова Буинского муниципального района РТ»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Сельская школа занимает важнейшее место в системе образования. Имея весомое образовательное значение, она является реальным фактором экономического, социального, культурного развития села и его жизнеобеспечения. Вместе с тем сельская школа представляет сегодня одну из самых болевых точек системы образования ввиду слабой материально-технической базы, ненадлежащего кадрового обеспечения и уровня подготовленности педагогических работников. Успешное функционирование сельской школы зависит в первую очередь от учителя, уровень профессиональной компетентности которого не отвечает возросшим требованиям времени. Поэтому повышение квалификации учителей сельских школ является приоритетным направлением образовательной политики, ориентированной на широкую социализацию и целостное развитие личности ребенка, способствующей его полноценной самореализации. О необходимости совершенствования профессиональной компетентности учителей, и учителей сельских школ в том числе, говорят и задачи, поставленные в Концепции модернизации российского образования, в Национальной доктрине образования на период до 2025 года, а также в Стратегии развития образования в Республике Татарстан до 2040 года: «для появления педагогов новой формации, способных к взаимодействию с детьми на основе личностно-ориентированной модели, необходимо стимулировать творческую активность педагогов через вооружение их современными технологиями обучения». Формирование компетентного специалиста является одной из главных проблем педагогики. Компетентность учителя приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с тем, что постоянно изменяется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются разновидности, авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов общества к специалисту. Следует отметить, что данный

вопрос особенно остро стоит в области преподавания иностранных языков и связан с тенденциями развития мирового сообщества. С конца 80-х годов XX в. в России существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков, что обусловило обновление школьного обучения иностранным языкам. В ходе модернизации школьного образования изменился статус предметной области «Иностранный язык», что находит отражение в следующем:

законодательно закреплено раннее изучение иностранных языков;

на старшей ступени обучения выделено два уровня обученности иностранным языкам: базовый и профильный;

увеличены сроки изучения иностранных языков с 7 до 10 лет;

перераспределено содержание обучения иностранным языкам;

языковые учебные предметы объединены в одну образовательную область.

Значимость совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ определяется особенностями функционирования сельской школы, характеризующейся неравномерной наполняемостью не только классов, но и самих школ. В ходе профессиональной деятельности учитель иностранного языка сельской школы нуждается как в помощи в решении существующих актуальных педагогических проблем, так и в помощи, связанной с необходимостью совершенствования своего педагогического мастерства. Актуальным вопросам формирования и совершенствования профессиональной компетентности учителей посвящены исследования В. А. Болотова, В. Н. Введенского, Б. С. Гершунского, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. Г. Молчанова, В. В. Нестерова, Е. И. Огарева, Н. Ф. Талызиной, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и др. Специфику профессиональной компетентности учителя иностранных языков сельских школ обуславливают цели и задачи воспитания и обучения учащихся сельских школ, создание в них условий для развития личности ребенка, а также изменение современного образовательного пространства села.

В настоящее время существуют серьезные проблемы в обучении иностранным языкам в условиях сельских школ, связанные с недостаточным кадровым обеспечением специалистами по иностранным языкам, отсутствием управления инновационными процессами в области обучения иностранным языкам в сельских школах, а также недостаточно высоким уровнем подготовленности учителей иностранных языков к работе в условиях сельской школы. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что проблема совершенствования профессиональной компетентности сельских учителей, в частности учителей иностранных языков, является одной из актуальных в педагогической теории и практике. Изучение научной литературы, деятельности сельских школ и учреждений дополнительного педагогического образования, опыта работы учителей иностранных языков сельских школ позволило нам выявить ряд противоречий между:

имеющимся уровнем профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ и их несоответствием требованиям,

предъявляемым к ним обществом; Постоянно повышающимися требованиями к уровню теоретических знаний и практических умений учителей иностранных языков сельских школ и отсутствием научно обоснованной модели процесса совершенствования их профессиональной компетентности в системе дополнительного педагогического образования. С учетом данных противоречий был сделан выбор темы исследования, проблема которого была сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования? Решение данной проблемы составило цель исследования: теоретически выявить и экспериментально обосновать педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования. Объект исследования - процесс совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ. Предмет исследования - педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что совершенствование профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования будет "эффективным при соблюдении ряда педагогических условий:

учет профессиональных потребностей и интересов учителей иностранных языков сельских школ;

использование дистанционного обучения в системе повышения квалификации учителей иностранных языков сельских школ;

подготовка учителей иностранных языков сельских школ к дистанционному обучению;

обеспечение непрерывного методического сопровождения учителей иностранных языков сельских школ.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1) уточнить сущность и содержание понятия «профессиональная компетентность учителя иностранного языка сельской школы» в аспекте специфики его профессиональной деятельности;

2. разработать модель процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования;

3. определить критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ;

4. теоретически выявить педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования;

5. осуществить экспериментальную проверку выявленных педагогических условий.

Методологическую основу исследования составили диалектическая теория познания о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений; системный подход к изучению и организации педагогических процессов; теории о творческой сущности человека, общие положения компетентностного подхода; теория гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса. Теоретическую основу исследования составили идеи, представленные в трудах отечественных и зарубежных ученых и педагогов в области педагогики и психологии учебной деятельности и личностно ориентированного образования.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор совокупности методов исследования, включающей теоретические методы: анализ теоретических источников, позволивший сформулировать исходные позиции исследования, и моделирование опыта, эмпирические методы: анализ и обобщение опыта работы учреждений дополнительного педагогического образования с учителями иностранных языков сельских школ, анализ учебных программ дополнительного педагогического образования, результатов профессиональной деятельности учителей иностранных языков сельских школ, которые использовались в целях выявления педагогических условий совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ. В ходе исследования применялись также анкетирование, интервьюирование, прямое и косвенное наблюдение, экспертная оценка, самооценка, педагогический эксперимент, методы математической статистики и др.

Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа.

Первый этап (2004-2005 гг.) исследования состоял в осмыслении темы, изучении философской и психолого-педагогической литературы по проблемам совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ. В целях выявления состояния разработанности проблемы исследования анализировался и обобщался опыт работы учреждений дополнительного педагогического образования России, был разработан понятийный аппарат исследования, сформулирована рабочая гипотеза, проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. Наблюдение за деятельностью учителей иностранных языков сельских школ, опрос и анкетирование этих учителей позволили определить уровни сформированности их профессиональной компетентности.

Второй этап (2005-2007 гг.) включал в себя проведение формирующего этапа эксперимента, обобщение материалов данного этапа эксперимента,

проверку и уточнение научно-методических выводов, полученных в ходе его проведения.

Третий этап (2007-2008 гг.) исследования заключался в проверке и обработке результатов проведенной работы, уточнении теоретических и экспериментальных выводов, оформлении материалов исследования в виде кандидатской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Дана сущностно-содержательная характеристика понятия «профессиональная компетентность учителя иностранного языка сельской школы».

2. Выявлены основные критерии сформированности профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ.

3. Разработана и внедрена в практику модель процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования, включающая цель, задачи, закономерности, принципы, основные направления работы, организационные формы, методы, средства и результат.

4. Выявлены теоретически и экспериментально обоснованы педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ в условиях учреждений дополнительного педагогического образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определенный вклад в теорию и методику профессионального педагогического образования. В нем раскрыта сущность и содержание процесса совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ, определены критерии, показатели, охарактеризованы уровни сформированности профессиональной компетентности учителей иностранных языков сельских школ.

Традиционное базовое педагогическое образование, получаемое в начале жизни не может обеспечить на всю жизнь учителя знаниями и качествами, необходимыми ему для эффективного выполнения функциональных обязанностей. Образование педагогов в системе повышения квалификации - это образование лиц, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры, выполняющих важную роль в обществе. Дополнительное педагогическое образование взрослых предполагает осуществление деятельности по сохранению, развитию, модернизации системы ПК педагогических кадров, обеспечивающую развитие и совершенствование всех профессиональных компетенций учителя. С расширением сфер международного взаимодействия, увеличением информационных потоков возрастают требования к специалистам в области языковой политики - учителям иностранных языков (ИЯ), поэтому одной из основных целей обучения ИЯ в системе ПК стало совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителей английского языка

средних общеобразовательных учреждений. Современная методика обучения ИЯ в системе ПК провозгласила определяющей личностно-деятельностную ориентированность содержания процесса обучения ИЯ на основе компетентностного подхода. Такая ориентированность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической и когнитивной деятельности педагога на разных этапах его педагогической деятельности. Результатом такой деятельности является сформированная в объеме, заданном целями обучения, языковая, социокультурная и лингводидактическая компетенция учителя в изучаемом ИЯ.

Список литературы:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования: для пед. вузов. 2-е изд. -М.: Просвещение, 1990. - 139 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
3. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка): дисс. . канд. пед. наук. СПб., 2002. - 200 с.
4. Андреев В. И. Конфликтология: Искусство спора, ведения переговоров и разрешения конфликтов. Казань: «Скам», 1992. - 142 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология. -М.: МГУ, 1980.-415 с.
6. Арнаутов В. В., Сергеев Н.К. История и современное состояние непрерывного педагогического образования. М.: Преподаватель, № 2, 2001.-С. 4-11
7. Артоболевская В.В. Курсовая подготовка педагогов как системообразующий фактор их непрерывного повышения квалификации: автореф. дис.канд. пед. наук. СПб., 1993. - 23 с.

Сатарова Л.Х.
КазГУКИ, г. Казань
Карасева Т.С.

Казанский национальный исследовательский технический университет
им.А.Н. Туполева

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Российское образование, преодолевает новые этапы своего развития, которое находится во взаимосвязи со всеми аспектами жизни общества.

Обновление социокультурного пространства российского образования характеризуется его растущей автономизацией, усилением ответственности регионов за его качество. Это происходит с учетом процессов глобализации, информатизации, интеграции в мировое образовательное пространство. В связи с этими процессами в современном обществе и, соответственно в современном образовании проявляется ситуация взаимодействия различных культур, что определяет поликультурный характер социальных процессов. Острота этой проблемы обусловлена тем, что поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира. При этом весьма значимыми являются условия жизнедеятельности наций и народностей, их менталитет, стереотипы поведения, образ жизни, традиции, язык, проблема двуязычия и другие проявления культурных норм и ценностей.[1] Знание иностранного языка, создает благоприятное условие для решения проблем языковой политики в обществе. Специалисты со знанием иностранного языка (как правило двумя иностранными языками) сегодня очень востребованы на рынке труда. Современная система обучения иностранных языков - это прежде всего практическое владение иностранными языками, которая необходима для понимания многополярно мира. Для создания новых политических, экономических, культурных и т.д. связей требуется практическое применение языковых знаний, которые нацелены на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. Изучение иностранных языков сегодня являются вариативными. Формы и методы обучения существенно приближены к практическому применению. Однако, знания иностранного языка без учета культурных ценностей данного народа, порой приводит к непониманию. Обучение иностранным языкам непрерывно связано с культурными традициями и обычаями данного народа. Приобщение к культуре другого народа, помогает понять иностранный язык и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей другой культуры. При изучении иностранного языка и ознакомлении с другой (чужой) культурой у человека, не всегда происходит понимание. Поведение людей, которое принадлежит к другим культурам, не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию. Интерес и познание о мире, о людях с разными культурами и изучением языка дает возможность понять и открыть для себя «новый мир» познания. Представители одной культуры должны проявлять понимание по отношению к представителям другой и стремиться к поиску компромисса, в основе которого лежит понимание своей роли, и поставленных задач межкультурного общения. Язык -является средством общения(коммуникации) не только разных людей ,но и разных культур.

Каждый национальный язык играет важную роль в формировании национального характера того или иного народа. При изучении проблем разнообразия культур и национальных характеров особое внимание уделяется относительно устойчивым представлениям какой – либо нации о моральных,

умственных, физических качествах, присущих представителям других наций и народов.[2]

Важно понять то, что изучая язык необходимо заучивать устойчивые клише, выражения, и полноценные высказывания, характерные для устной разговорной речи, которые имеют определенное значение в данном языке, а не просто учить слова, т.к. они не всегда могут полностью дать точное определение при переводе в устойчивых выражениях. Необходимо проводить сравнения (сопоставления) языковых средств, которые имеют сходство с родным языком. Чтение аутентичных текстов, художественной литературы, газет, журналов, просмотр фильмов, прослушивание дисков это далеко не весь перечень который способствует развитию навыков иноязычной речи, однако все это усиливает внимание к вопросам общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

Как показывает практика, чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы: такие как память, восприятия – зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении и письме. При этом следует учесть, что разностороннее развитие личности человека его образование и воспитание способствует развитию и пониманию межкультурного диалога.

Человечество движется к плюрализму, диалогу, полилогу, поиску гармоничного баланса между культурами. Интеграция в общеевропейское образовательное пространство в сфере изучения культуры языковой личности должна происходить с учетом культурных различий. Современное образование предполагает, прежде всего, развитие личности обучающихся, их познавательных способностей, формирование целостной системы универсальных знаний, а не только овладение суммой знаний по определенным академическим предметам. Важнейшей целью становится не только подготовка высокопрофессионального специалиста в определенной области, но и «человека культуры», способного и готового к общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, вероисповеданий и культур, мирному плодотворному сосуществованию в современном обществе [1]

В России идет затянувшаяся реформа образования, но уже вошли в жизнь стандарты нового, третьего поколения, интенсивно развивается электронное обучение(e-learning) и обсуждаются новые модели высшего профессионального образования, в частности, образования под заказ бизнеса и профильного работодателя на базе магистратуры. Но главный толчок развития современного образования в России, должны дать ЭБС- электронно- библиотечные системы, которые предлагают студентам и преподавателям работать в современной электронно-информационной среде и помогают поднять на новый уровень самообразование – важнейшую компоненту современного, особенно дополнительного профессионального образования. ЭБС как одна из

современных тенденций развития информационных технологий имеет определенные преимущества, и прежде всего это:

- внедрение инновационных методов обучения;
- сокращение расходов на комплектование фондов вузовской библиотеки;
- обеспечение возможности индивидуального доступа к электронному контенту ЭБС для

каждого студента вуза из любого места;

- создание новой формы академических коммуникаций;
- эффективный инструмент развития современных форм дистанционного образования.

Интернет, помимо своей великой роли всемирного коммуникатора и навигатора, породил активную интервенцию электронной информации во всех сферах человеческой деятельности. Современные электронные (цифровые) ресурсы появились в результате быстрой эволюции: от электронных текстов на автономных(оффлайновых) компьютерах через внешние устройства хранения и использования информации (CD- ROM, DVD- ROM, флэш- память) до интернет библиотек и электронных архивов.[3]

Таким образом, современная ситуация социально- коммуникационного взаимодействия диктует определенные изменения в организации межкультурной коммуникации в целом. Как отмечает Т.И. Сулова: «...используемые в Интернет - пространстве фольклорные формы и обращения к нему способствуют и преобразованию мира, и учат жить в согласии с ним. Одним из новых условий, является сближение культур в межкультурной коммуникации – виртуализация общения через Интернет.[4]

Диалог культур – это прежде всего желание представителей разных культур лучше узнать и понять друг друга независимо от того, живут ли они в противоположных частях света или на одной улице. Это такой настрой ума каждого человека, при котором многообразие воспринимается не как угроза, а как позитивный фактор развития и существования собственной культуры, обогащения своего духовного мира. Это отказ от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур

Мы, хотели бы обратить внимания, лишь на некоторые нормы коммуникативного поведения, такие как обращение, знакомство, приветствие, прощание, поздравление, благодарность. Такие стандартные ситуации всегда этнически обусловлены. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских – нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении. Так, для представителей западных культур характерна точность, логичность, беглость высказывания. Основное внимание при этом уделяется тому, что сказано, а не как сказано. В русском – более важным считается ситуация общения, которой придается особая значимость; часто важнее не то, что сказано, а то, как сказано. Коммуникативное поведение русских значительно отличается искренностью и эмоциональностью, в то время как немцы более сдержаны.

Правила компетентного межкультурного общения, которые помогут предотвратить ошибки при общении с другими культурами:

Каждое правило начинается со слов «Я должен»

Я должен

1.хорошо знать себя и собственную культуру.

2.исходить из того, что мое восприятие реальности имеет свои границы.

3.быть терпеливым, наблюдательным, внимательно слушать собеседника и не делать поспешных выводов.

4.в ситуации неопределенности сохранять способность принимать решения.

5.чаще обращаться за информацией и советами, тщательнее взвешивать свои решения и мириться с тем, что на это требуется больше времени.

6.проявлять любознательность ко всему новому и необычному.

7.больше узнавать о культурных особенностях моих партнеров.

8.проявлять стремление к изучению и пониманию инокультурных перспектив.

9.быть готовым раскрыться перед собеседником, показать, кто я есть и каковы мои убеждения.

10.признать, что я не идеален и не всегда способен избежать ошибок и недоразумений.[5]

Решения проблем межкультурной коммуникации в современном обществе, которые стоят перед человечеством, позволяют найти эффективные методы решения в образовательных учреждениях, национальных культурных центрах ,библиотеках и т.д., что способствует взаимопониманию между людьми с разными национальными культурами.

В заключении хотелось бы отметить, что современное российское образование, готовит не просто высокопрофессионального специалиста в разных областях, а человека, который способен к межкультурному общению, взаимопониманию, и уважению людей разных вероисповеданий, культур а также плодотворному сотрудничеству в современном мире.

Список литературы:

1.Буряк Н.Ю. Культура языковой личности в поликультурной среде ВУЗа: автореферат..канд.культурл.наук:24.00.01/Н.Ю.Буряк.- Краснодар,2012.

2 Филиппова Ю.В.Актуализация личностных характеристик коммуникантов в контексте диалога культур //Вестн. Моск.ун-та.Сер.19.Лингвистика и межкультурная коммуникация.2008.№1

3.Шрайберг Я.Л.Электронная информация, библиотеки и общество: что нам ждать от нового десятилетия информационного века?: ежегод. докл. конф. «Крым»,год2011./ Я.Л. Шрайберг.- Судак.- Москва: ГПНТБ России,2011.-76 с.

4.Суслова Т.И.Интернет – фольклор как форма межкультурной коммуникации //Философия общения: философия, психология, социальная коммуникация.- 2010.- №3 – С.132- 141.

5.Васильева Н.Н.Межкультурное общение: учеб. -метод. пособие/ Н. Н. Васильева. - М.: Педагогический университет «Первое сентября»,2008.- 40 с.

Тимирясова Л.Б.
Институт экономики, управления и права, г. Казань

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

В связи со многими процессами, происходящими в международном сообществе, и межкультурной коммуникацией знание иностранных языков остается приоритетной задачей для становления и полноценного развития личности как непосредственного участника этих процессов.

Преимущества знания иностранных языков очевидны. Благодаря знаниям иностранных языков расширяется кругозор, открывается доступ к информативным источникам различного характера от печатных зарубежных источников до информации в глобальной сети интернет. Появляется возможность участия в различных международных семинарах, конкурсах, конференциях, благодаря которым обеспечивается личностный рост индивидуума. Для студентов – это международные гранты, стажировки и общение с представителями других стран и культур.

Особенность предмета "иностраный язык" состоит в выработке определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). В соответствии с теорией деятельности обучать любому виду деятельности можно лишь в ходе выполнения этой деятельности. Отсюда следует, что при обучении иностранному языку необходимо организовать самостоятельные действия учащихся (причем каждого ученика) в том виде речевой деятельности, которому их обучают. [4, с. 17]

Для успешного процесса обучения иностранным языкам необходима внутренняя и внешняя мотивация. Внутренняя и внешняя мотивации не являются противостоящими полюсами, но задают континуум форм мотивационной регуляции, между которыми существуют взаимопереходы. [1, с. 2]

Исходя из вышесказанного, преподавателям иностранных языков весьма важно оказывать всяческое содействие учащимся в подготовке к различным международным конференциям, конкурсам, получению грантов и стажировке за рубежом. Разъяснению необходимости изучения иностранных языков в связи с обстановкой на международной арене следует уделять особое внимание. В условиях глобализации и установления устойчивых международных связей такая деятельность ведет к успешной карьере индивидуума, что впоследствии отразится на жизнедеятельности не только его самого, но и общества в целом.

Преподавание иностранного языка для различных специальностей предполагает не только знание лексики, фонетики, грамматики, стилистики, фразеологии, преподаваемого языка, истории, культуры, обычаев стран, но и всей специфики профессиональных языков, которым обучает преподаватель. От преподавателей иностранных языков требуется знание не только специальной терминологии, но и знание так называемых профессиональных подязыков.

В последнее время наметилась тенденция изучения языков субкультур, формирующихся по профессиональному или корпоративному признаку. За последнее десятилетие многие исследователи обратились к изучению профессиональных языков, как пишет в своем монографическом исследовании М. Солнышкина [3], принимая во внимание их важную роль для создания «профессиональной» языковой картины мира, вербализуемой в единицах профессионального субстандарта [3, с. 8]. Повышения интереса к профессиональным языкам возникает в связи с необходимостью у специалистов общения на профессиональном уровне. Укрепление международных связей и сотрудничества с коллегами из других стран привносит необходимость изучения иностранных профессиональных подязыков.

Встречаются различные обозначения форм существования языка в языкознании. Специалисты в данной области используют такие обозначения как профессиональный субязык, профессиональный диалект, язык для специальных целей.

В. Коровушкин употребляет следующее определение профессионального языка. Это «исторически сложившаяся, относительно устойчивая для данного периода автономная экзистенциальная форма национального языка, обладающая своей системой взаимодействующих социолингвистических норм первого и второго уровней, представляющая собой совокупность некоторых фонетических, грамматических и, преимущественно, специфических лексических средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой социальных понятий»[2, с. 12]

Исходя из проблем, описанных выше, основной целью статьи устанавливается определение мер, направленных на повышение качества преподавания иностранных языков в профессиональной сфере.

Рассматривая проблему специфики обучения профессиональной лексики, необходимо учитывать особенности профессиональных подязыков. Так для переводов текстов, определенной профессиональной направленности необходимо доскональное понимание смысла. Неправильный перевод приведет к значительному искажению и непониманию смысла. Рассмотрим лишь некоторые примеры слов, имеющих совершенно разное значение в различных средах употребления.

Трудно будет понять и перевести такой текст: «Недавно подошли на Доску два Волка типичные Лежаки. Зачекинил по Рэку без АБФа. Нормальные ребята оказались, обещали не шуметь и особенно не Джоинить. Долго селил, так как Филя зависла. Жили недолго, на Экстра подняли не мало. Попрощаться не успел, так как уезжали по Вэйкапу через Экспресс, но Ночнику Чай оставили...» Что касается специалистов отельного бизнеса, они без труда догадаются, что речь идет о размещении двух гостей без предварительной брони, их не могли долго разместить, так как были неполадки с операционной системой отеля «Fidelio». Гости заплатили за свое проживание без завтрака самую высокую цену, пользовались дополнительными услугами отеля и выехали, оформив экспресс выезд, после того как их разбудили по их же предварительному требованию, оставив чаевые ночному администратору.

Знание английского языка, а тем более профессиональных подъязыков значительно облегчит понимание подобных текстов, технический и литературный перевод как с русского языка на иностранный язык, так и наоборот и обеспечит беспрепятственное общение на профессиональные темы. Таким образом, крайне важно расширять свой кругозор, обращаться к различным источникам, справочникам, словарям, в которых содержится информация о профессиональных подъязыках для обеспечения качественного процесса обучения, как иностранным языкам, так и другим дисциплинам.

Список литературы:

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – №. 1. – С. 35-45.

2. Коровушкин В. П. Контрастивная социодialeктология как автономная лингвистическая дисциплина / В. П. Коровушкин // Язык в современных общественных структурах (социальные варианты языка - IV): материалы междунар. науч. конф., 21-22 апреля 2005 г., н. Новгород, 2005. – С. 7-13.

3. Солнышкина М. И. Профессиональный морской язык/ М.И. Солнышкина. – М.: Academia, 2005. – 256с., библи.- (Монографические исследования: лингвистика).

4. Угольков В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе : дис. – М. : [Моск. гос. открытый пед. ун-т им. МА Шолохова], 2004.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Одной из наиболее важных составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов является коммуникативная компетенция.

В настоящее время перед высшей школой выдвинуты новые задачи, в число которых входит, прежде всего, формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста. Интерес к этой проблеме всё более возрастает в связи с новыми подходами к высшему образованию. В настоящее время специалист – это не только профессионал в своей сфере. Он должен обладать умениями продуктивно общаться (в том числе в межкультурной среде), предотвращать межличностные конфликты, сотрудничать, должен уметь работать в команде. Таким образом, профессиональная деятельность многих выпускников высшей школы в дальнейшем связана с общением и будет носить коммуникативный характер. Это естественным образом предполагает наличие профессионально-значимых коммуникативных умений и навыков осуществлять социальное взаимодействие, которые, в свою очередь, обеспечивают и результативность, и эффективность решения многих профессиональных задач, устанавливать соответствующие межличностные отношения в различных ситуациях.

Коммуникацию следует рассматривать как одно из главных условий на пути достижения результата. Благодаря коммуникации осуществляется сбор, анализ, систематизация информации и обеспечивается необходимый уровень взаимодействия с коллегами. В словаре русского языка коммуникация объясняется как «сообщение, общение» [1, с.247]. Умение общаться выражается в склонности к доброжелательному поведению, установлению взаиморасполагающих отношений не только в ситуации служебного общения, но и в других ситуациях. Это предполагает развитость таких коммуникативных умений, как: умение выслушивать, поддерживать беседу, заменить тему при необходимости, выбрать правильную форму обращения к людям.

В современном обществе коммуникативная деятельность является доминантой высшего профессионального образования. Если определить основной смысл образования как развитие практических способностей (умений, необходимых человеку для достижения успеха в личной профессиональной и общественной жизни), то одной из ключевых является его коммуникативная компетенция.

Процесс формирования коммуникативной компетенции студента происходит комплексно в ходе его обучения в вузе, как по специальным, так и по социально-гуманитарным дисциплинам. Немалая роль принадлежит в этом аспекте курсу «Психология и педагогика». В рамках этого курса студенты получают необходимые знания по вопросам психологии и педагогики

общения. Материал, изучаемый на занятиях, знакомит студентов с различными аспектами феномена общения, позволяет включать задания, освоение и выполнение которых требует от студента актуализации и развития навыков и умений грамотного общения. Этому способствует использование коммуникативных игр, психологического группового тренинга в учебном процессе, аналитическое наблюдение коммуникативного взаимодействия как реального, так и представленного в художественной форме, мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях, тренинг общения. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормально протекающего коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для обеспечения «контролируемой спонтанности», являющейся важной характеристикой компетентного коммуникативного поведения [2, с. 267].

Тем самым, наряду с языковыми курсами, психолого-педагогическая подготовка в высшей школе способствует формированию конкурентоспособных специалистов, готовых к успешной жизнедеятельности в современном обществе. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений, проявляющаяся в широком их применении в личностно-профессиональной деятельности в сфере любой профессии, позволяет обосновать возрастающую роль педагогики и психологии в подготовке современного специалиста. Студентами осознаётся, что знания по педагогике и психологии ему нужны для постоянного самообразования, успешного построения собственной карьеры, развития творческих способностей. Они важны также для организации счастливой семейной жизни, полноценного развития и воспитания детей.

Благодаря универсальному характеру и воспитательной направленности, освоение психолого-педагогических знаний и умений является эффективным средством личностного и профессионального развития студентов. Образование и воспитание обеспечивают развитие и воспроизводство человеческого капитала, который становится в современном мире ведущей движущей силой устойчивого социально-экономического развития. С позиций педагогики человеческий капитал можно определить как совокупность знаний и опыта, ценных личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих мотивированную способность и готовность выпускника вуза продуктивно решать разнообразные социально-личностные и профессиональные задачи. Поэтому в современных условиях всё более возрастает роль социально-личностных компетенций будущих специалистов, основанных на нравственных качествах, коммуникативных умениях, способности сотрудничать и работать в команде, сочетать корпоративные и личные интересы, принося пользу себе, компании, принимать ответственные коллективные решения.

Развивающий потенциал психолого-педагогических знаний и умений заключается в следующем:

1) анализ студентами общечеловеческих ценностей, социально-педагогических процессов выступает средством их личностного и профессионального самоопределения и самосовершенствования;

2) используемые активные формы и методы обучения, включающие деловые, ролевые, имитационные игры, дискуссии, кейс-технологии, мозговой штурм и др., являются способами формирования у студентов рефлексивного, коммуникативного, организаторского, проектного видов опыта.

Такая практика служит основой для развития у студентов социально-личностных компетенций, позволяющих в будущем в качестве молодых специалистов эффективно разрешать разнообразные социально-профессиональные проблемы, объективно существующие в сфере любой профессии. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции студента происходит в ходе его теоретической и практической подготовки в вузе. При подготовке студента в обоих циклах есть необходимость делать акцент на межличностном общении, т.е. должна присутствовать коммуникативная направленность в преподавании различных дисциплин, что позволяет делать процесс формирования коммуникативной компетенции по характеру целостным и непрерывным. Важную роль при этом играет преподаватель, являющийся ключевой фигурой. Она основе своей деятельности, не ограничиваясь воздействием только на духовный мир студента, является образцом и профессионального общения.

В обществе уже сформировался социальный заказ на знание закономерностей человеческого общения. Жизнь человека отражается в языке, находит в нем соответствующие формы выражения, становясь содержанием его коммуникации. Таким образом, коммуникативная компетенция представляет собой одну из важных составляющих профессиональной подготовки выпускников и в современном обществе коммуникативная деятельность является доминантой высшего профессионального образования. В силу этого формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста рассматривается как одна из серьезнейших задач, поставленных перед учёными-практиками.

В Казанском государственном аграрном университете активно реализуется Программа о государственных языках Республики Татарстан, разработаны курсы делового русского языка и коммуникации; делового татарского языка и коммуникации. Мы готовы стать площадкой по повышению квалификации в этом направлении. Учебно-методическое сопровождение этого процесса обеспечено.

Список литературы:

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка/С.И. Ожегов.— Москва: «Русский язык», 1984.

2.Князева О.Ю., Ипполитова Н. А., Савова М. Р.Русский язык и культура речи: Учебник для вузов /О.Ю. Князева, Н.А. Ипполитова,М. Р. Савова/ под ред. Н. А. Ипполитовой. – Изд-во: ТК Велби, 2008.

Секция 2

Актуальные проблемы формирования межкультурной компетенции

Арсланова Р.Г.

канд.пед.наук, заместитель директора по учебной работе МБОУ «Лицей №149с татарским языком обучения» Советского района г.Казани

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТАТАРСТАНА

Республика Татарстан является оптимальной базой изучения региональной и национальной детерминации. Согласно исследованиям С.Д. Бородиной, в Республике Татарстан: многонациональный состав населения, высокий уровень интеллектуального развития, паритетное существование двух национальных культур – татарской и русской, наличие двух государственных языков – позволяют расценивать библиотечно-информационную сферу РТ как базовую для субъектов Приволжского федерального округа[1].

Каждое общество характеризуется образовательным уровнем, национальными традициями, особенностями быта и т.д. Специфика школьной библиотеки состоит в том, что она нацелена не только на удовлетворение потребностей, но и их развитие. Перечень параметров пополняется показателями научного и интеллектуального развития региона, степенью включенности в книжную культуру представителей народов, проживающих в границах региона, предпочитаемым языковым составом литературы и т.д.

Нас очень заинтересовало исследование Бородиной С.Д. в том, что каждая школа, каждое общеобразовательное учреждение страны работает по своим собственным учебным планам в соответствии с регионом. В данном факте автор заметил угрозу профессиональной компетентности выпускника или ученика промежуточных классов, согласно Каптереву А.И. Данное противоречие можно считать разрешенным в связи с принятием Государственного образовательного стандарта общего образования или начального образования. Стандарт содержит государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника начальной, средней или общей (полной) школы. Предусмотрено, что общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины будут разрабатываться в соответствии с региональной спецификой. За счет присутствия в содержании образования

национально-регионального компонента достигается регионализация образования[1].

В каждой стране, регионе, городе, районе материально-техническая база и работа школьных библиотек очень сильно отличается. Даже в микрорайоне одного района имеются по 5-10 школ, следовательно, по 5-10 школьных библиотек. И каждая из них отличается: по специалисту библиотекарю, желающему или не желающему активно работать; по комфортности, в одной и днем, и ночью хочется работать, в другой - вообще ничего не хочется делать; по фонду, в одной очень много документов, в другой – единичные экземпляры; в одной библиотеке администрация школы все делает для развития библиотеки, в другой – ничего не делает... Вот какой вывод делает Е.И.Кузьмин: «Региональные власти неодинаково и все более неодинаково относятся к главным своим библиотекам. Есть библиотеки, экономическое положение которых адекватно экономическому положению в регионе. Есть сравнительно богатые регионы, которые держат свои библиотеки на голодном пайке. Есть и такие, которые тянут библиотеки буквально из последних сил и библиотеки там совсем неплохо развиваются. Более того, в сравнительно бедных экономических регионах библиотеки могут быть богаче, чем в относительно богатых» [2].

Школьная библиотека ведет самую разнообразную работу и является одним из главных действующих лиц в реализации миссии и концепции школы. Она обслуживает всех пользователей внутри школьного сообщества и удовлетворяет конкретные потребности разных целевых групп.

Работа школьной библиотеки сильно зависит от взаимодействия библиотекаря с администрацией школы, учителями, родителями, учащимися. Хороший директор должен понимать значение хорошо работающей библиотеки и поощрять ее использование. Директор должен тесно сотрудничать с библиотекой в разработке планов развития школы, особенно в сфере информационной грамотности и программ пропаганды чтения. При реализации планов директор школы обязан позаботиться о гибком временном графике и планировании ресурсов, с тем, чтобы обеспечить учителям и учащимся максимальные возможности для пользования библиотекой и ее услугами. Директор также обеспечивает сотрудничество между учителями и сотрудниками библиотеки. Он должен гарантировать участие школьных библиотекарей в учебном процессе, работе по подготовке учебного плана, непрерывном повышении квалификации персонала, оценке программ и оценке успеваемости учеников. Оценивая работу школы в целом, директор должен учитывать и работу библиотеки, подчеркивая при этом существенный вклад, который вносит сильная школьная библиотека в выполнение установленных образовательных стандартов.

«Культурное многообразие» или «поликультурность» означает гармоническое сосуществование и взаимодействие различных культур: это означает, что «культура должна рассматриваться как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков (духовных и

материальных, интеллектуальных и эмоциональных) и что помимо искусства и литературы она охватывает образ жизни, «умение жить вместе», системы ценностей, традиции и верования» [4].

Культурное и языковое разнообразие следует хранить и оберегать в интересах любого человека. Каждый участник образовательного процесса имеет право на весь диапазон библиотечного и информационного обслуживания. Перед школой и, соответственно, перед библиотекой стоят принципы:

- обслуживать всех участников образовательного процесса без дискриминации по признаку культурного и языкового наследия;
- представлять информацию на соответствующих языках и в виде соответствующих текстов;
- обеспечивать доступ к широкому кругу материалов, отражающих жизнь всех народностей и культур;
- обеспечивать набор таких сотрудников, которые отражают разнообразие культур и подготовлены к работе с различными сообществами и их обслуживанию.

В обществе знаний получение и распространение образовательных, научных и культурных сведений, сохранение своего наследия в цифровой форме, качество обучения и образования должны рассматриваться как важнейшие задачи.

В манифесте ИФЛА подчеркивается важное значение поликультурных библиотек в области образования, так как они способствуют расширению доступа к разнообразным культурным и языковым ресурсам.

Язык является основой общения между людьми и одновременно частью их культурного наследия. Для многих он имеет глубокую эмоциональную и культурную ценность, поскольку язык связывает людей с их литературным, историческим, философским и образовательным наследием.

Поэтому язык пользователей не должен препятствовать их доступу к наследию самых разных культур, которые присутствуют в киберпространстве. Гармоничное развитие информационного общества возможно только в том случае, если всячески будет поддерживаться наличие информации на разных языках и представляющей разные культуры [3].

Любая современная библиотека составляет неотъемлемую часть информационно-образовательного пространства, а школьная библиотека занимает особое место в библиотечной системе, так как представляет собой информационную основу любого образовательного процесса общеобразовательного учреждения.

Какой быть школьной библиотеке в будущем, зависит от того, какой будет школа, так как библиотека является одной из ведущих структурных подразделений общеобразовательного учреждения, обеспечивает информационную поддержку образовательного процесса.

Роль школьной библиотеки возрастает в связи с проводимой модернизацией начального, среднего, общего (полного) и высшего образования, с введением новых образовательных стандартов, новых технологий в образовании, библиотечной сфере, повышением спроса на образовательные, информационно-библиотечные услуги.

Современная школьная библиотека – это не только хранилище знаний, сосредоточение идей и источник мыслей, но и информационно-образовательный, и культурный центр. Открытый и свободный доступ к информации становится важнейшим фактором развития общего образования, так как предполагает создание единого информационного, поликультурного, образовательного пространства, предоставление доступа ко всем информационным ресурсам, на разных языках, дает возможность получать необходимую информацию всем участникам образовательного процесса, независимо от национальной принадлежности.

Список литературы:

1. Бородина С.Д. Региональный компонент подготовки специалистов библиотечно-информационной среды: дис. ...канд. пед. наук– Казань, 2000.– 148 с.
2. Кузьмин Е.И. Библиотечная Россия на рубеже тысячелетий. Государственная политика и управление библиотечным делом: смена парадигмы. – М.: Либерия, 1999.– 224 с.
3. Культурное и языковое разнообразие в информационном обществе: издание ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу/ Режим доступа:http://www.mcbs.ru/documents_130.htm)
4. Манифест Международной федерации библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) о поликультурной библиотеке/материалы Генеральной конференции, Париж, 2009/ Режим доступа:http://www.mcbs.ru/documents_130.htm).

Ахсанова З.И.
студентка 5 курса
Казанского (приволжского) федерального университета. Казань

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Не вызывает сомнения постулат, о том, что единицы структуры сознания - концепты и категории - и репрезентированная ими концептуальная картина

мира могут стать объектом семантического анализа, лишь приняв языковую форму.

Культурологическая проблематика исследования языковой личности как национальной индивидуальности является столь сложной, что задача ее адекватного осмысления лингвистами оказалась эффективной только при сопоставительном описании. Это изучение отличительных особенностей выражения когнитивно-семантической информации в языковых «картинах мира» на уровне лексико-смысловых отношений. Описание языковых картин мира в сопоставительных аспектах лингвокультурологии - это показ различий одной национальной личности на фоне сходства с другой (в данном случае - с английской, турецкой и татарской) и осознание единства различий этих языковых культур.

Как показал анализ, в последнее время усилились тенденции к «логическому анализу языка, включающие исследование лингвистических, логических, культурологических понятий, общих для научных теорий и обыденного сознания» [1, с. 83]. Отсюда следует, что одним из результатов логического анализа языка является предварительное определение семантической модели основных мировоззренческих понятий, реализуемых в языке. Интересны выводы исследователей, занимавшихся лингвокультурологическим анализом. Им представляется наиболее приемлемым построение образных семантических полей (совокупности образных лексических единиц, имеющих общие компоненты в значении). Такие поля являются частями национально окрашенной языковой картины мира, по ним можно обогащаться культурной информацией.

Таким образом, мы, вслед за Ю.Н.Карауловым, понимаем языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов, которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью)» [2, с. 63-65].

В лингвокультурологическом подходе «языковая личность» - это «закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода семантический фоторобот, составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, - личность словарная, этносемантическая» [3, с. 8]. В этом случае языковедческий подход раскрывает и новые возможности для конкретного и конструктивного наполнения некоторых важных, но слишком обобщённых и потому трудных для оперирования ими понятий. Для полного описания языковой личности в целях ее анализа или синтеза исследователь Ю.Н.Караулов предполагает:

а) дать характеристику семантико-строевого уровня её организации (т.е. либо исчерпывающее его описание, либо дифференциальное, фиксирующее

лишь индивидуальные отличия и осуществляемое на фоне усредненного представления данного языкового строя);

б) проделать реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе произведенных ею текстов или на основе специального тестирования);

в) выявить её жизненные или ситуативные доминанты, установки, мотивы, находящие отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов.

Понять национальную личность - значит воспроизвести в сознании другой национальной личности не только логику ее бытия, присущую ей систему ценностей, но также и то специфическое видение мира, особое мироощущение, конструируемую ею свою особую, исторически обусловленную «картину мира», своеобразие образа и стиля жизни, этические и эстетические категории и многое другое, что делает данную личность самобытной и без чего нет ее как целостного, живого организма.

За последние десятилетия интенсивное изучение иностранных языков и естественное стремление улучшить их преподавание влечет за собой и более интенсивное их контактирование и углубляющийся диалог культур, что, в свою очередь, стимулирует развитие прикладных аспектов лингвистики и культурологии, а также и лингвокультурологии, теоретической базой которых являются сопоставительно-контрастивные исследования. Для сопоставительного описания национальной личности, прежде всего, выявим природу систем языка и культуры, связанных с различным членением действительности, так как в «ядре своем каждый народ остается самим собой до тех пор, пока сохраняются природа страны, особенный климат, пейзаж, пища, этнический тип, язык, память о своей истории и культуре, ибо они неразрывно питают и воспроизводят склады бытия и мышления» [4, с. 6].

Мы, вслед за исследователем В.В.Воробьевым, предлагаем описать лингвокультурологическое поле национальной личности с точки зрения выявления расхождений, обнаружения специфического и общего. Объектом исследования будут являться несовпадающие (национальные) элементы обоих языков и обеих культур, а методом их описания будет контрастивный анализ, который, во-первых, ограничится двумя языками и будет иметь ярко выраженные цели (главным образом, лингводидактические); во-вторых, будут выявлены наиболее существенные расхождения в языковых структурах в целом и на отдельных ее уровнях, их классификация, систематизация и, как результат, будут выработаны оптимальные рекомендации к конкретному преодолению расхождений между родным языком и иностранным. Считается, что при сопоставительных исследованиях возможно изучение одного языка в «зеркале» другого, то есть происходит изучение только тех особенностей определенного языка, например, английского, по которым он отличается от исходного.

В многонациональном государстве, каким является Российская Федерация и Республика Татарстан в ее составе, билингвизм (полилингвизм) - неизбежное социальное явление: в условиях совместного проживания разноязычных

народов нужен обязательный общий язык - язык-посредник, с помощью которого происходит общение представителей разных народов. В качестве такого языка-посредника в нашей стране используется русский язык, который функционирует на всей территории Российской Федерации в качестве государственного языка. Представители всех нерусских народов, проживающих на территории РФ, владеют русским языком в той или иной степени и пользуются им как средством межнационального общения. Соответственно национально-русское двуязычие сформировалось в нашей стране как основной тип билингвизма, который характеризуется многообразием первого компонента, все более развивается и совершенствуется. Билингвизм - сложное психолингвистическое явление, предполагает владение двумя языками и связано с такими понятиями, как языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность, языковая способность, а также с национальной культурой народа - носителя данного языка.

Национальный компонент значения обнаруживается в единицах всех уровней языка, но особенно четко он прослеживается в лексике, фразеологии, афористике, правилах речевого этикета, текстах и т.д. Поэтому при изучении любого языка, особенно неродного, необходимо учесть то, что любой язык имеет национальное выражение, проявляется в виде конкретного национального языка, выражает национальный дух и отражает национальную культуру народа - носителя этого языка. И как национальный язык, он тесно связан с национальной психологией и с самобытностью народа, является средством передачи национальных традиций, стереотипов, привычек.

Впервые термин «языковая личность» Ю.Н.Караулов ввел в русский научный обиход в своем докладе 1982 года: «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности». Позже этот термин конкретно и детально был описан в его научном труде «Русский язык и языковая личность» (1987): «Языковая личность - вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне языка» [5, с.3].

В 50-х годах XX века в России было намечено развитие интенсивных представлений о системно-структурных основах устройства языка. В последующие два десятилетия была бурная экспансия семантики в эти представления, так что широкое распространение получили структурно-семантические описания грамматического строя, анализ семантических структур слов и грамматических категорий, исследования систем в лексике [6, с.109]. 80-е годы не привели к смене этой направленности, по-прежнему системно-структурный подход занимает главенствующее место в языкознании.

Лингводидактическое представление языковой личности отличается двумя особенностями. Во-первых, языковая личность предстает в этом случае как *homoloquens*, а сама способность пользоваться языком - как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*). Во-вторых, лингводидактика, ориентируясь на генезис языковой личности, отдает предпочтение синтезу перед анализом, тогда

как изучение языка художественной литературы и фразеологии представляет широкие возможности для анализа языковой личности.

В психологии личность трактуется как относительно стабильная организация мотивационных предрасположений, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическими побуждениями и социальным и физическим окружением, условиями. В повседневном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида или характерный способ реагирования на жизненные проблемы.

Нам, вслед за исследователями хотелось бы указать также на такие признаки этноса и этнического самосознания как общность происхождения и исторических судеб; общность культурных ценностей и традиций; общность языка, эмоциональных и символических связей и территории.

Личность и индивидуальное сознание неразрывно связаны с общественным сознанием, а психика личности - это отображение ее взаимодействия с другими людьми: «Она служит инструментом социальной регуляции актуальной деятельности, а сама деятельность осуществляется по образцам, в которых воплощен опыт общества. Иначе говоря, психика личности - хранительница образцов деятельности, канал социальной регуляции деятельности личности, независимо от ее произвола» [7, с.37-39]. У человека есть социальное отражение, которое дает возможность регулировать, координировать и направлять свои действия к определенной цели, а также предвидеть их последствия. Индивидуальное сознание как высшая специфически человеческая форма психического отражения формируется, развивается в предметно-практической деятельности человека, в его общении с другими людьми. Мы придерживаемся определения личности, данного в философском словаре: «Это человек со своими социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами: интеллектуальными, эмоциональными, волевыми» [8, с.296].

Языковая личность - это личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений. Человек и является, прежде всего, языковой личностью.

Речевая личность - это личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и использующая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических).

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что с точки зрения психолингвистики и философии, сознание - есть отражение действительности, высшая функция мозга, которое свойственно только человеку и реализуется с помощью механизмов речи. Сознание состоит в целенаправленном отражении объективного мира, регуляции действий и оценке их результатов, в контроле отношения к действительности.

Список литературы:

- 1.Замалетдинов Р.Р. Лингводидактические основы обучения чтению на татарском языке учащихся начальных классов русских школ/Р.Р.Замалетдинов. - Казань: Мастер-Лайн, 1999. – С.169.
- 2.Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»/Ю.Н.Караулов//Этническое и языковое самосознание. - М., 1995. - С.63-65.
- 3.Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/В.И.Карасик. Волгоград, 2002. - С.8.
- 4.Гачев Г.Д. Национальные образы мира/Г.Д.Гачев. - М., 1988. – С.448.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/Ю.Н.Караулов - М.: Русский язык. 1987. – С.354.
6. Ле Дык Тху. Особенности и сущность коммуникации вьетнамцев/ТхуЛе Дык//Наука и сотрудничество - 2002. Доклады VI научного симпозиума. - М.: Творчество, 2002. - С.107-122.
- 7.Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры/Е.Ф.Тарасов//Фразеология в контексте культуры. - М.: Наука, 1999. - С.34-39.
- 8.Философский энциклопедический словарь/Ред.-сост. Е.Ф.Губский, Г.Б.Кораблева, В.А.Лутченко. - М.: ИНФРА, 2003. – С.576.

Габдулхакова И.М.
Казанский государственный аграрный университет

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Язык народа - один из путей проникновения в определенную национальную культуру данного народа. При этом язык является не только составной частью данной культуры. Благодаря своей кумулятивной функции, он накапливает в себе информацию об этой культуре и отражает окружающую этот народ действительность. Поскольку эта действительность неодинакова во всем мире, языки народов отличаются друг от друга не только по форме, но и по содержанию. Конечно же, есть универсальные сферы действительности и, соответственно, культуры, общие для всех людей, независимо от их принадлежности к той или иной культуре: жизнь и смерть, природная окружающая среда, обеспечение жизнедеятельности человека, коммуникация и многое другое. Но есть и специфические области, не имеющие соответствия в культурах других народов: в сферах национальных традиций, особенностей ментальности народа и т.п. Поэтому усвоение только формы этого языка без учета культурного компонента его значения ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы личности и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка. Всеобъемлющее влияние культуры на личность детерминирует не только лингвистические, но и

психологические аспекты общения, облегчая общение носителей одной и той же культуры и затрудняя общение носителей разных культур. Межкультурное общение имеет собственные закономерности, которые радикальным образом влияют на взаимодействие субъектов такого общения. Для осуществления продуктивного межкультурного общения, опирающегося на учет его лингвистических и психологических особенностей, языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией. Это компетенция особой природы.

Прежде всего, рассмотрим сущность терминов «компетенция» и «компетентность». В словаре иностранных слов указывается, что «компетенция» (лат. *competere* - добиваться, соответствовать, подходить) - круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». «Компетентность — 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо». В советском энциклопедическом словаре читаем -«Компетенция» (от лат. *compeete* - добиваюсь, соответствую, подхожу) - знания и опыт в той или иной области». Другие словарные источники определяют компетентность как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Она формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. Здесь же отмечается, что в состав компетентности входят: 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определить личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умение выбирать адекватные способы общения и реализовывать их в процессе взаимодействия. Выявление значений понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет установить сущность и специфику еще одного понятия – «межкультурная компетентность». Анализ литературных источников свидетельствует, что под межкультурной компетенцией исследователи понимают «позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольную адаптацию социальных и политических институтов общества к потребностям различных культурных групп». Нередко понятие межкультурной компетенции связывают с таким широкомасштабным процессом, как межкультурная коммуникация, которое авторы рассматривают как «совокупность разнообразных форм отношения и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам».

На наш взгляд, структуру межкультурной компетенции обучения при межкультурном подходе определяет содержание таких компонентов, как:

– знание историко-культурного, этнокультурного, социокультурного и семиотического фондов иноязычной культуры;

– умение: понимать «чужое» в самом широком смысле; определять, когда носители языка ведут себя согласно принятым в их культуре ролям и нормам, а когда они отклоняются от них; вести себя в соответствии с принятыми в другой культуре ожиданиями; самостоятельно раскрывать значение явлений другой культуры; обращать внимание на свои чувства, выражать их, осознавать чувства партнеров по коммуникации и обмениваться ими;

– положительное отношение к иным культурам и их носителям, к диалогу

культур и мотивацию быть его участником.

Студенты нашей республики в большинстве своем являются билингвами. Устойчивый билингвизм студентов заключается в способности общаться на двух или нескольких языках. Это сложное социологическое и психологическое явление заслуживает глубокого внимания. Учитывая филологический опыт учащихся, можно предположить, что учащимся-билингвам изучение иностранного языка дается сравнительно легче, так как у них имеется довольно богатая почва для положительного переноса языковых навыков. Овладение вторым, а затем и третьим языком определяется целым рядом факторов, в числе которых – психологическое состояние учащихся, их способности, имеющийся филологический опыт; индивидуальные особенности педагога, методы и средства обучения.

Процесс становления и развития дву- и многоязычия сопровождается сложным взаимовлиянием и взаимодействием в сознании учащихся, в их речевой деятельности двух или нескольких языковых систем. Расхождения в структурах родного и изучаемых языков на всех уровнях – лексическом, фонетическом, грамматическом и т.д. - вызывают явление интерференции, проявляющееся в речи учащихся в виде ошибок определенного характера. Таким образом, возрастающая значимость межнациональной коммуникации и средств ее обеспечения заставляют по-особому взглянуть на задачи этнологического компонента в обучении языкам. Это поможет обучающимся глубоко проникнуть в реалии культуры изучаемого языка и позволит им осуществлять плодотворное общение с представителями культуры изучаемого языка.

Именно система образования должна развивать способность к межкультурному пониманию и диалогу, научить жить учащегося вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в согласии с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями; эффективно и нравственно справляться со своими жизненными проблемами; научиться жить в новой энергетике социально-морального напряжения. Межкультурная компетентность включает в себя умение быть гибким, тактичным, гуманным, быть терпимым к новым идеям, взглядам, готовым принимать изменения, быть находчивым при решении проблем и преодолении кризисов [1, с. 186].

Все это диктует настоятельную необходимость развития и совершенствования работ, посвященных исследованию таких понятий как «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетенция».

Список литературы:

1. Маркова Н.Г. О необходимости формирования межкультурной компетенции будущего специалиста//В.А.Богородицкий и современные проблемы исследования и преподавания языков: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2007.

2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. – М., 2002.

Галеева Л.И.
КазГУКИ, Казань

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В современных условиях развития мирового сообщества язык и межкультурная коммуникация являются одними из важнейших факторов, обусловленных потребностями совместной деятельности представителей различных стран и народов в многочисленных областях экономики, политики, науки, культуры и образования. Решение глобальных проблем, возникших перед человечеством в начале XXI в., требует формирования новой инициативной личности, способной решать сложные вопросы международного и межкультурного взаимодействия.

Межкультурную коммуникацию невозможно осуществлять без знания иностранных языков, поэтому в последнее время как за рубежом, так и у нас в стране все больше внимания уделяется проблеме преподавания иностранных языков с учетом потребностей обучающихся. Знание иностранного языка объективно становится общественной ценностью, а изучение иностранного языка на современном этапе развития высшего и среднего образования — социальным заказом общества. Вследствие этого знание иностранных языков приобретает статус одного из важнейших условий профессиональной компетентности, и спрос на специалистов, которые не только умеют читать и переводить специальную литературу, но и успешно осуществляют международные деловые и межличностные контакты, постоянно растет.

Суть лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе состоит в интеграции целей изучения предметов по специальности и целей преподавания иностранного языка. Он представляет, по сути, интеграцию знаний в содержании профессионального образования, где интегратором выступает язык, как средство образования, воспитания и формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях единого информационного пространства.

Цель межличностного общения у собеседников, как правило, одна — достичь взаимопонимания. Достижение взаимопонимания между иноязычными коммуникантами при решении профессиональных задач, является прямым следствием их лингвопрофессиональной компетенции. [2]

Появление новой концепции в обучении иностранным языкам основывается на теоретических положениях межкультурной коммуникации

Под межкультурными коммуникациями понимают общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. [3]

Способность к развитию коммуникативной компетентности присуща всем представителям *Homo sapiens*, однако конкретная реализация этой способности культурно обусловлена. Кроме этого, она обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре.

В процессе коммуникации происходит обмен сообщениями, т.е. осуществляется передача информации от одного участника к другому. Естественный язык представляет собой неоднозначную символическую систему, и тем не менее его реализации в коммуникативных событиях обычно приводят к взаимному соглашению коммуникантов о трактовке языковых значений. Этому способствует культурно обусловленная коммуникативная компетентность – несколько видов общих знаний, разделяемых коммуникантами.

Навыки необходимы прежде всего тем, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействием между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к другим провалам – в переговорах, к неэффективной работе коллектива, к социальной напряженности.

При подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности в рамках формирования межкультурной компетенции, нельзя ориентироваться только на одну прагматику его будущей профессиональной деятельности, принимая во внимание лишь различные сферы общения и соответствующие тексты как производные от этих сфер. Задача подготовки специалиста состоит в формировании вторичной языковой личности, несущей в себе зачатки не только своей, но и иной концептуальной системы, в результате чего становится возможной опосредованная межкультурная коммуникация и увеличивается потенциал понимания реципиентов иноязычной текстовой деятельности, осуществляемой в различных сферах коммуникации.

Обучая будущих специалистов осуществлению опосредованной межкультурной коммуникации, необходимо ставить задачу воспитания бикультурных личностей. Только в этом случае они смогут не только общаться на двух языках, но и осуществлять профессиональную опосредованную коммуникацию.

Контакты специалистов любого профиля с коллегами происходят в различных формах делового общения. К таким формам относят: беседы, совещания, заседания, переговоры, брифинги, пресс-конференции, презентации, прием по личным вопросам, а также телефонные разговоры и деловую переписку. Все эти формы делового общения строятся как по общим, так и по специфическим принципам и правилам, предполагающим их знание, умение ими пользоваться и приобретение соответствующего

опыта, без которого налаживание эффективных связей как во внутренней, так и внешней средах организации невозможно. Специалист должен ориентироваться в самых разнообразных ситуациях общения, учитывать взаимоотношения с партнером, выстраивая адекватным образом тактику общения с ним. Он должен также учитывать настроенность на общение как со своей, так и с противоположной стороны, взаимные ожидания, уметь рефлексировать и сопереживать и быть психологически готовым к этому. В связи с этим, в профессиональной подготовке будущих специалистов в области иностранного языка можно особо выделить психологическую компетенцию.

Под психологической компетенцией понимается возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными компонентами, что предполагает способность говорящего к общению и реализации любого высказывания, учитывая условия, при которых осуществляется акт говорения, статус адресата, объект обсуждения и т.д. [1].

Профессиональные компетенции будущего специалиста рассматриваются как знания будущего специалиста, позволяющие ему эффективно взаимодействовать с профессиональной средой, в том числе в области иностранного языка, выступают ведущим регулятором профессионального и социального развития личности; предполагают глубокое понимание профессиональной деятельности и своей роли в ней.

Отмечая вышесказанное, "профессиональные компетенции специалиста в области иностранного языка" рассматриваются как базовые при подготовке специалистов, интегрирующие общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества личности, обеспечивающие эффективное установление деловых контактов, с достижением целей, решением конкретных профессиональных задач, выработкой единой стратегии взаимодействия, реализацией коммуникативной установки на общение.

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что язык и межкультурная коммуникация действительно являются необходимым составляющим компонентом в профессиональном обучении специалистов высших учебных заведений, поскольку информированность и подготовленность (в том числе психологическая) к профессиональному общению на иностранном языке являются важнейшими характеристиками рассмотренных выше компетенций будущего специалиста, стоящего перед необходимостью включаться в систему самых разнообразных коммуникативных связей, в том числе с иностранными партнерами.

Список литературы:

1. Попов Э.В. Общение с ЭВМ на естественном языке.- М, 2002.- 360 с
2. Хомский Н.А. Аспекты теории синтаксиса.- М., 2001.- 49 с
3. http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/MEZHKLTURNAYA_KOMMUNIKATSIYA.html

Демина С. А.
КазГУКИ, г. Казань

КУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ И КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ

К настоящему времени актуальным остается вопрос о статусе мультикультурализма в современном обществе и, в частности, о необходимости смешения различных культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития в общечеловеческом русле массовой культуры. Многие исследователи обеспокоены тем, что на деле это требование выдвигается исключительно к высокоразвитым обществам Европы, в которых издавна существует высокий уровень культурного развития.

Мультикультурализм в широком смысле представляет собой политику, направленную на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающую такую политику теорию или идеологию. Важным отличием от политического либерализма является признание мультикультурализмом прав за коллективными субъектами: этническими и культурными группами. Такие права могут выражаться в предоставлении возможности этническим и культурным общинам вести просветительскую деятельность и иметь собственные образовательные программы, строить школы, открывать библиотеки и объекты культового значения, выражать консолидированную политическую позицию во время выборов, и так далее.

Необходимо отметить, что мультикультурализм противопоставляется концепции «плавильного котла» (англ. *meltingpot*), где предполагается слияние всех культур в одну. В качестве примеров можно привести Канаду, где культивируется подход к различным культурам как частям одной мозаики, и США, где традиционно провозглашалась концепция «плавильного котла», но в настоящее время более политкорректной признана концепция «салатницы».

В западноевропейских странах мультикультуралистский дискурс поначалу воспринимался скорее как продукт интеллектуального импорта, чем как порождение местных условий. Поскольку в Европе исторически не было репрессивной практики по отношению к меньшинствам, подобной рабству

негров в южных штатах Северной Америки или уничтожению автохтонного населения в Австралии, в этих странах не было и нужды прибегать к «позитивной дискриминации» как средству восстановления справедливости.

Категории «справедливость», «признание», «политики различия», преобладающие в общественных дебатах «иммиграционных государств», для западноевропейских дискуссий не характерны. Культурное разнообразие здесь долгое время вообще не получало публичной артикуляции. В одних случаях считалось, что мигранты, коль скоро они намерены включиться в политическое сообщество (нацию) должны культурно ассимилироваться (модель Франции). В других случаях молчаливо предполагалось, что мигранты – гости, «иностранцы», которым предстоит рано или поздно вернуться на родину, а потому проблема их включения в национальное сообщество даже не ставилась (модель Германии). Однако в последнюю четверть XX столетия эта проблема заявила о себе со всей остротой.

Главный вопрос, связанный с политикой «мультикультурализма» – это вопрос о возможности интеграция мигрантов, которая не сопровождалась бы их ассимиляцией. Но разве ассимиляция и аккультурация не является необходимым условием вхождения в тело политического сообщества? Ответить на данный вопрос можно коротко: потому, что принимающие страны более не могут ассимилировать мигрантов, а мигранты более не хотят ассимилироваться.

Массы новоприбывших членов общества, образующих миграционные меньшинства, столь внушительны, что их уже невозможно «переварить», как это можно было сделать с относительно малочисленными и разрозненными мигрантами до середины XX века. Само понятие «меньшинство» меняет смысл, поскольку иммигрантское население в мегаполисах Запада по своему количеству сопоставимо с местным населением, еще недавно составлявшим однозначное «большинство».

В Вашингтоне, например, количество «небелого» населения (включая, правда, местных афроамериканцев) составляло на середину 90-х годов 73,2%, в Детройте – 83,7%, а в Майами – 90,7%. Аналогичная ситуация сложилась в крупных канадских городах – Торонто, Ванкувере и Монреале, где от половины до двух третей жителей – небританского и нефранцузского происхождения.

Социальные и экономические шансы мигрантов, как правило, объективно меньше, чем у коренного населения. Включение мигрантов в сообщество принимающей страны часто крайне затруднено в силу культурной дистанции между ними и местными жителями: незнание языка, навыки поведения, приобретенные в сельских условиях, ценностные представления, связанные с религией.

Поэтому если государство действительно стремится к интеграции мигрантов, то оно должно обеспечить реальное, а не просто формальное равенство возможностей. Мероприятия же по обеспечению такого равенства предполагают защиту социальных и культурных прав мигрантов.

Демократическое правление предполагает защиту индивидуальных прав и свобод, к числу которых относится свобода совести, вероисповедания, а также выражения своих убеждений. Поскольку большая часть мигрантов в конфессиональном и лингвистическом отношении отличается от «коренного» населения, необходимы меры по организации общественной артикуляции этих отличий.

Проявления культурной идентичности новых членов общества более не вытесняются в частную сферу, но получают публичное выражение: ассоциации, формируемые по региональному, религиозному, этническому или языковому принципу; начальное образование для детей на языке родителей; издание печатной продукции, включая «этническую» прессу и т.д.

Говоря о проблеме культурной идентичности в условиях глобализации, необходимо заметить, что все большее значение приобретает формирование мультикультурной идентичности. Культурная идентичность может быть препятствием в процессе коммуникации, прежде всего потому, что в ней заключается определенное ограничение, основанное на особенностях той или иной культуры.

Мультикультурная идентичность должна помочь индивиду выйти за рамки своей культуры, не чувствовать себя чужим в новых культурных условиях. При формировании мультикультурной идентичности возникает следующая проблема: с одной стороны, право на культурные различия должно сохраняться, т.е. не может быть речи об унификации, с другой стороны, для мультикультурной идентичности необходимо существование мультикультурных ценностей, критерии отбора которых остается предметом бурных дискуссий.

Безусловно, процесс глобализации вызывает у людей потребность в культурном самоутверждении и желание сохранить собственные культурные ценности. Один из прототипов мультикультурной идентичности — идентичность европейская, формирующаяся, в том числе, и с целью создания своего рода культурного отграничения от влияния США.

Помимо символической репрезентации культурного разнообразия, связанного с активностью меньшинств (кстати, не только этнических или религиозных, но и иных – женщины, сексуальные меньшинства, субкультуры), в развитых демократиях практикуется и политическая репрезентация такого разнообразия. Представители меньшинств получают доступ к власти, участвуя в деятельности органов местного самоуправления, в консультативных, а кое-где и в законодательных органах власти.

Непродуктивность ассимиляционистской модели в обращении с культурными меньшинствами сделалась очевидной тогда, когда она стала давать сбои во Франции. Согласно французскому идеалу «республиканизма» мигранты, становящиеся гражданами страны, полностью уравниваются в правах с «коренными французами». Практика, однако, показывает, что, несмотря на формально декларируемое равенство, равными членами сообщества мигранты не становятся. На протяжении ряда поколений

воспроизводится их маргинальный статус. Бедность, периферийные рабочие места, убогие кварталы в пригородах – таков удел большинства выходцев из Магриба и других бывших французских колоний в Африке и Юго-Восточной Азии.

Более того, повседневный опыт свидетельствует, что мигранты неевропейского происхождения становятся жертвами нападений расистов независимо от того, являются они французскими гражданами или нет. Не спасает «цветных» мигрантов от расистского насилия и аккультурация: в глазах активистов «Национального фронта» и ему подобных организаций темнокожие по определению не могут быть французами, сколь бы хорошо они ни владели французским языком и сколь бы глубоко они ни усвоили основные ценности французской культуры.

Объективные и субъективные препятствия на пути к социальной интеграции побуждают мигрантов формировать собственные этнические сообщества, в рамках которых удерживаются язык и определенные культурные образцы. Подобные сообщества существуют сегодня практически во всех европейских странах (индонезийцы и суринамцы в Нидерландах, марокканцы в Бельгии, турки в Германии, алжирцы во Франции, индопакистанцы и барбадосцы в Великобритании, если упомянуть только самые многочисленные группы). Особенно важно при этом, что такие группы характеризуются общностью социально-экономической позиции.

Это придает каждой группе четкую маркировку (ее члены опознаются, скажем, как мелкие торговцы, чистильщики обуви, хозяева прачечных, держатели ресторанов, распространители газет и т.д.). Именно в таком качестве эти группы предстают для остальных членов общества. Относительная изолированность мигрантов переживается (и окружением, и ими самими) как культурная особенность. Их культурное отличие от остального населения тем самым закрепляется.

Итак, дискурс мультикультурализма ведется на протяжении уже более трех десятилетий и все это время сопровождается ожесточенной полемикой. В последние годы мультикультурализм часто подвергается острой критике, что, однако, не уменьшает интерес ученых и политиков к этому явлению. Актуализация проблематики, связанной с культурным плюрализмом, мультикультурным обществом и, в особенности, образованием, в значительной степени обусловлена сегодня экономическими и политическими преобразованиями, проходящими под девизом «глобализация».

Наступающая глобализация обостряет существующие проблемы мультикультурных обществ, провоцируя возникновение все новых конфликтных ситуаций. Кроме того, на первый план выступают страх перед американизацией, с которой чаще всего ассоциируют глобализацию, и опасения потерять свою культурную идентичность. В этих условиях возникает необходимость переосмысления роли и значения мультикультурализма, призванного в идеале обеспечивать бесконфликтность мультикультурных обществ.

Говоря о современном статусе мультикультурализма, необходимо отметить, что существуют различные, порой диаметрально противоположные точки зрения на роль и перспективы мультикультурализма. Для одних мультикультурализм — это необходимое условие, фундамент мирного межкультурного сосуществования. По мнению других, чрезмерное увлечение идеями мультикультурализма может привести к потере самобытности культур. В понимании третьих, настроенных наиболее критично, мультикультурализм в современном мире представляет собой новый тип «модернизированного расизма».

Таким образом, во-первых, культурно плюралистическое или мультикультурное общество характеризуется, прежде всего, отсутствием так называемой «господствующей культуры». Это общество, в котором индивидам предоставлена свобода выбирать, какие культурные образцы являются их «собственными».

Во-вторых, в данном контексте культурное разнообразие следует рассматривать не только и не столько как этническое разнообразие, но как разнообразие жизненных стилей, культурных ориентаций и культурных тенденций. Необходимость поощрения культурного разнообразия продиктована различными причинами, например, этно-демографическими, практико-политическими, гуманитарными и другими.

В-третьих, культурный плюрализм состоит не в параллельном существовании автономных «идентичностей», а в их взаимодействии, что предполагает как их взаимное проникновение, так и взаимную трансформацию.

Поэтому средоточие политик культурного плюрализма в демократическом обществе образует не поощрение «диалога» между этнолингвистическими и этно-конфессиональными группами, а формирование общего коммуникационного пространства, которое по своей природе надэтнично.

В-четвертых, результатом политики мультикультурализма в целом должна стать долговременная адаптация, характеризующаяся относительно стабильными изменениями в индивидуальном и групповом сознании в ответ на требования среды как представителей традиционной, так и вновь прибывшей культур.

И, наконец, мультикультурализм, как один из аспектов толерантности, следует рассматривать как требование параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития в общечеловеческом русле массовой культуры. Идея мультикультурализма выдвигается главным образом в экономически развитых странах Запада, где наблюдается значительный приток иммигрантов. В современной Европе мультикультурализм предполагает, прежде всего, включение в её культурное поле элементов культур иммигрантов из стран «третьего мира».

Список литературы:

1. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2003.

2. Гаджиев К.С. Введение в геополитику. Изд. 2-е, доп. и перераб.: Учебник для вузов. М.: Логос, 2001. – 432 с.
3. Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Малахов В. Скромное обаяние расизма и другие статьи. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
4. Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова, М., 2002 с. 4
5. Тлостанова М. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. М., 2000.
6. Толкачев С. П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2013. — № 1 (январь — февраль).
7. Пространство и время в мировой политике и международных отношениях: материалы 4 Конвента РАМИ. В 10 т. / под ред. А. Ю. Мельвиля ; Рос. ассоциация междунар. исследований. – М. : МГИМО-Университет, 2007.
8. Ушанова И.А. Глобализация и мультикультурализм: пути развития. Вестник Новгородского государственного университета № 27, 2004.
9. Hannerz U. Transnational Connections. London: Routledge, 1996. 290p.
10. Wilk R. Learning the Lokal in Belize: Global Systems of Common Difference. In: Worlds Apart — Modernity Through the Prisma of the Local. London: Routledge, 1996. P.118.

Зиязетдинова А.В.

МБОУ ВСОШ №3 Высокогорского района с. Высокая Гора РТ

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

В настоящее время язык предстал перед нами как средство реального общения с людьми из других стран в разных сферах жизни общества.

Уровень знания иностранного языка определяется не только непосредственным контактом с преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях (что я и пытаюсь делать на своих уроках). Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без них, обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие учащихся в конференциях. Необходимо развивать

внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках.

Итак, узкоспециальным общением через письменные тексты отнюдь не исчерпывается владение языком как средством общения, средством коммуникации. Максимальное развитие коммуникативных способностей способствующих формированию межкультурной толерантности — вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно бросаться из одной крайности в другую и отказываться от всех старых методик: из них надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Преодоления языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести, как минимум, следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традицией в "соционормативной" сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной культуре системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать:

1) когда сказать/написать, как, кому, где;

2) как данное значение/понятие живет в реальности мира изучаемого языка;

Невозможно изучать язык без знания мира его носителей, иначе он будет представлять лишь способ хранения или копилку языковых единиц, то есть как мертвый язык. Живой язык живет в мире его носителей, и изучение его без знания этого мира лишает учащихся возможности пользоваться им как средством общения.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речепотребления, дополнительные смысловые нагрузки, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи. Особое внимание должно уделяться реалиям.

Выясним теперь, что стоит за понятийной эквивалентностью, за одинаковым количеством понятийного материала. Сопоставление русского и английского языков с учетом социокультурного компонента вскрывает глубины различий между тем, что стоит за словами этих языков, то есть между культурными представлениями о реальных предметах и явлениях действительности и между самими предметами и явлениями.

Возьмем для примера самые простые слова, обозначающие предметы и явления, которые существуют у всех народов и во всех культурах.

В основе любой коммуникации лежит «обоюдный код» (shared code), обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения: говорящим/ пишущим и слушающим/ читающим. Русский язык, например, более прямолинеен и категоричен, поэтому изучающие английский язык обычно совершают социокультурную ошибку, регулярно пользуясь словосочетанием «of course». По-русски это звучит вполне приемлемо и энергично как ответ на вопрос, просьбу. Для англоязычного общества of course — слишком категорично и имеет обидные оттенки. Формальная вежливость — ярко выраженная черта англичан. На вопрос: «Tea or coffee?» нельзя ответить просто: «Tea». Нужно добавить please: «Tea, please». В отрицательном ответе надо добавить thank you, но не пускаться в разъяснения. Например, на вопрос: «Milk?» надо ответить: «No, thank you». Это будет абсолютно по-английски: коротко, ясно и вежливо.

Разные языки - это не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее.

Русское слово дом легко "переводится" на любой язык. Например, на английский - house. Однако русское слово дом шире по значению, чем слово house, оно включает в свою семантику любое здание, где живет и работает человек: наша школа - это высокий серый дом на углу; наш институт переехал в новый дом, по улице Правобулачная и т. п. В этих контекстах слово house неприемлемо: house - это дом, где вы живете, а не работаете. Тот дом, где вы работаете, - это building. Большой многоэтажный дом, где вы живете, это не house, это block of flats и т. д.

Разницу в объеме семантики этих слов описал Л. С. Бархударов: "Русское слово дом можно считать эквивалентом английского house; однако эти слова совпадают лишь в двух значениях: "здание, строение" (например, каменный дом - a stone house) и "династия" (например, дом Романовых - the House of

Romanovs). Во всех остальных значениях эти слова не совпадают. Русское дом имеет также значение "домашний очаг", "место жительства человека", в котором оно соответствует другому английскому слову, а именно home, и т.д. Каждое из этих слов включает в себе целую систему значений, лишь частично совпадающую с системой значений слова в другом языке.

Дом и house различаются и по употреблению в речи. В русском языке слово дом - обязательный компонент любого адреса. В английском языке в данном контексте у него вообще нет эквивалента и, соответственно, "перевода", вы просто пишете номер ПЕРЕД названием улицы (10 Downing Street), а не ПОСЛЕ, как в русском адресе.

То, что дом шире по значению и употребительности, чем house - все это представляет значительные трудности при изучении и преподавании иностранных языков.

Однако, даже если рассмотреть те речевые ситуации, в которых дом и house совпадают по семантике, а значит, должны быть эквивалентны и легко переводимы, необходимо учитывать РАЗНИЦУ КУЛЬТУР на уровне если нет реальных предметов, то представлений и понятий о них. Иначе говоря, понятие, выражаемое словом дом, и то, что стоит за английским словом house, - это разные вещи, определяемые разными культурами.

Для того чтобы понять и, соответственно, правильно перевести английское предложение *That morning she had a headache and stayed upstairs*, нужно знать, что представляет из себя английский house. Буквальным эквивалентом английских слов этого предложения будут русские слова: В то утро она имела головную боль и осталась наверху. Правильный перевод, передающий смысл предложения, - В то утро у нее болела голова и она не вышла к завтраку.

Дело в том, что в традиционном английском доме наверху всегда только спальни, а гостиная, столовая, кухня - на первом этаже. Поэтому понятия upstairs (вверху, поднявшись по лестнице) и downstairs (внизу, спустившись по лестнице) подразумевают образ жизни и устройство дома, то есть все то, что обозначается словом house и что в ряде моментов существенно отличается от русского слова-понятия дом. И то, и другое - и house, и дом - складывались веками под влиянием образа жизни, климата, географических условий и еще самых различных факторов.

Такие простые, в прямом смысле ОБЫДЕННЫЕ, каждодневные природные явления, как день-ночь, утро-вечер представляются очевидными межъязыковыми эквивалентами. Однако если сравнить их с английскими словами *day-night, morning-evening*, то становится явным несоответствие культурных представлений о частях суток у разных народов.

Английское *morning* ("утро") продолжается двенадцать часов, ровно половину суток - от полуночи до полудня. Поэтому загулявшие англичане приходят домой не в час или два часа ночи, а в час или два часа утра (*one/two o'clock in the morning*). Затем начинается день, но совсем не *day*, как перевел бы русско-английский словарь слово день, а *afternoon* - послеполуденное время. Как это следует из внутренней формы слова, *afternoon* продолжается от

полудня примерно часов до пяти-шести, когда начинается evening - как бы вечер, который уже в восемь часов сменяется короткой ночью - night. А в полночь - уже morning, "утро".

Кавычки при русских "эквивалентах" английских слов не случайны: какая же ночь в девять вечера? И как шокирует русских, изучающих английский язык, невинное английское предложение: he came to see her last night [он навестил ее прошлой ночью]! Или: tomorrow night we'll have dinner in a Chinese restaurant [завтра ночью мы пойдем обедать в китайский ресторан]. В этом предложении все неверно с точки зрения русской культуры: ночью и в ресторан не ходят, и не обедают. Разумеется, last night - это 'вчера вечером', а не 'вчера ночью', а two o'clock in the morning - это 'два часа ночи'.

Слово день представляет еще большие трудности. Кусочку русской языковой мозаики день соответствует два английских слова day и afternoon. Good day - это вовсе не добрый день, как можно было бы предположить по аналогии с good morning - доброе утро или good evening - добрый вечер. Добрый день - это good afternoon, а good day употребляется только при прощании, причем звучит резко и раздраженно, даже грубо и может быть переведено как разговор окончен, до свидания!

Такое, казалось бы, простое, очевидное и универсально-общечеловеческое явление, как деление календарного года на сезоны, или времена года. У русскоязычного человека сомнений нет: четыре времени года - зима, весна, осень, лето - представлены по три месяца каждое. Двенадцать месяцев, четыре времени года - очень простая арифметика: три зимних месяца, три весенних и так далее. Английский год, то есть те же 365 дней в английском календаре, делится также на четыре времени года (seasons), однако на зиму и лето приходится по четыре месяца, а на осень и весну - по два. Русский весенний месяц май в английском календаре считается летним. Русский ноябрь - осенний месяц, а английский November - зимний.

Точно так же эквивалентность переводов на английский язык простейших слов завтрак, обед, ужин весьма сомнительна из-за различий в культуре. Breakfast существует в двух разновидностях: континентальный и английский - с устойчивым и регулярным, скудным, с точки зрения русских традиций, меню. Русское завтрак - это совершенно не лимитированное разнообразие кушаний, варьирующееся в разных социальных и территориальных группах, и просто от семьи к семье.

Обед еще более запутывает картину, потому что это и lunch, и dinner, а вернее ни lunch, ни dinner, не совпадающий ни гастрономически, по набору блюд, ни по времени (lunch в 12.00 - слишком рано, dinner - в 20-21.00 слишком поздно для обеда). Ужин - это и dinner, и supper. Таким образом, вся стройная система "переводов" "разбилась о быт", как сказал бы Маяковский.

Еще пример. Русское слово бабушка и английское grandmother - вообще термины (термины родства), обозначающие мать родителей. Однако что общего русская бабушка имеет с английской grandmother? Это совершенно разные образы, они по-разному выглядят, различно одеваются, у них

совершенно разные функции в семье, разное поведение, разный образ жизни. Русское слово *babushka* - одно из не слишком многочисленных заимствований в английском языке, обозначающее головной платок, косынку ("a head scarf tied under the chin, worn by Russian peasant women" [головной платок, завязываемый под подбородком, наподобие того, как носят русские крестьянки] - CDEL). Русская бабушка, как правило, занята в новом статусе еще больше, чем раньше: она растит внуков, ведет хозяйство, дает родителям возможность работать, зарабатывать деньги. Англоязычная *grandmother* уходит на "заслуженный отдых": путешествует, ярко одевается, старается наверстать упущенное в плане развлечений, приятного времяпрепровождения.

Весьма наглядную иллюстрацию сказанного дает сопоставление таких слов, как *час* и *hour*, эквивалентность которых, казалось бы, абсолютна, так как их значение терминологично: *час*, *hour* 'единица времени, равная 60 минутам'. Однако если вы скажете в международной компании "встретимся через час", то вполне обычным может быть вопрос: "русский час или английский час?" При этом все понимают, что час в любом языке это ровно 60 минут, но речь идет о различии культурного отношения ко времени. В отличие от русских, в культуре которых нет подчеркнутой пунктуальности и опоздания не только возможны, но и часто культурно обязательны (в гости, на приемы и т. п.), англичане знамениты своей точностью и бережным отношением ко времени. Мы знаем по своему опыту, что в российских учреждениях один час обеденного перерыва может затянуться на неопределенное количество времени. Таким образом, в культурной картине мира у русских и англичан за словами *час* и *hour* скрываются разные понятия.

В заключении хотелось бы сказать, что ответ на вопрос в решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству формирования толерантной коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. И что его эффективность зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Список литературы:

1. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 2001.
2. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – Новосибирск: Наука, 1989.
3. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2007.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во МГУ, 2004.

Сатарова Л.Х.
Богданова А.Р.
Арсланова Л.В.
КазГУКИ, Казань

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

В последние десятилетия все больше ученых – политологов, социологов, экономистов – говорят о феномене «мягкой силы» («soft power»). Данная концепция, разработанная американскими специалистами для удержания и укрепления конкурентных преимуществ США в различных сферах политики и экономики, в настоящее время взята на вооружение многими странами, так как она позволяет добиваться значительно больших успехов при меньших затратах усилий и ресурсов. В ФРГ давно осознали важность этого инструмента и возможности, которые он открывает. Нынешняя Германия прикладывает большие усилия к популяризации немецкого языка и культуры за рубежом. Для этого были созданы соответствующие государственные и частные организации, среди которых особо стоит выделить Немецкую службу академических обменов (DAAD) и Институт им. Гете, одну из крупнейших культурных организаций, занимающуюся подготовкой преподавателей немецкого языка и преподаванием немецкого языка для всех желающих. Сертификаты, выдаваемые лицам, окончившим курсы Института им. Гете, имеют большое значение при поступлении в немецкие вузы или при получении вида на жительство в ФРГ. Однако основной задачей данной политики является даже не обучение немецкому языку, а создание положительного имиджа Германии в различных странах мира. Люди, имеющие возможность из первых рук узнать немецкую культуру, получить информацию о современной культурной, политической жизни в Германии, зачастую резко меняют в положительную сторону свое отношение к немцам и их стране. Такой подход особенно важен в контексте германо-российских отношений, поскольку у российских граждан до сих пор в коллективной исторической памяти сохранился образ врага, связанный с немцами.

Подобные программы приносят свои результаты. Так, число изучающих немецкий язык в России (студенты, школьники, посетители языковых курсов и пр.) составляет почти 2,3 млн и имеет тенденцию к росту. [1, с.115]

Важную роль в продвижении немецкого языка как инструмента официальной и народной дипломатии играют германские государственные, частные фонды и некоммерческие организации. Они предоставляют стипендии российским студентам, гранты ученым, политикам, помогают бизнесу в поиске деловых партнеров в обеих странах. Среди таких организаций следует выделить политические фонды – Фонд им. Конрада Аденауэра, Фонд им. Ханса Зайделя, Фонд им. Фридриха Эберта, Фонд им. Розы Люксембург и пр. Помимо политических фондов в ФРГ широко представлены частные и некоммерческие

фонды, имеющие целевые программы по популяризации немецкой культуры и языка. Всего в Германии насчитывается несколько тысяч различных фондов, ведущих гуманитарную работу.

Фонды, НКО и языковые институты ФРГ представлены в подавляющем большинстве стран мира, в том числе и в России. В настоящее время российские представительства открыли более 6000 немецких компаний. Сотрудничество с такими гигантами немецкой индустрии, как «Siemens», «Bosch», «Volkswagen» и др., имеет стратегическое значение для модернизации российской экономики, что постоянно подчеркивают первые лица нашей страны. В России уже несколько лет существует Российско-германская внешнеторговая палата, занимающаяся координацией двусторонних бизнес-контактов. Представительства в России есть и у многих федеральных земель Германии (например, у Баварии). Такое сотрудничество имеет не меньшее значение и для ориентированной на экспорт немецкой промышленности, особенно в условиях конъюнктурного спада, обусловленного мировым экономическим кризисом. Поэтому подготовка благоприятной культурно-политической почвы для экономического взаимодействия – важная задача бизнес-сообщества и политических кругов Германии, а немецкий язык в этом отношении – удобный инструмент.[1, с. 157-164]

Немецкое правительство проводит широкий комплекс мер по продвижению и популяризации немецкого языка за границей. Речь идет о финансировании таких структур, как Институт им. Гете, Немецкая служба академических обменов, проведении Дней Германии и немецкой культуры в различных странах мира, о программах городов-побратимов, молодежном обмене, гуманитарных программах. Все это – хороший пример для России, показывающий, как можно популяризовать свой язык и культуру за рубежом.

Что представляет собой немецкий язык сегодня? По всему миру родным его считают, по различным оценкам, от 100 млн до более 180 млн человек. Носители немецкого языка проживают в Европе, США, Южной Америке, Южной Африке, Австралии, России и др. В одних странах он является официальным языком национальных меньшинств (Италия, Венгрия), в других – языком домашнего общения (Канада, Аргентина, Бразилия и пр.).

Вместе с тем в плане языка международного общения, особенно учитывая экономический потенциал Германии, немецкий язык, на наш взгляд, несколько недооценен. Этому есть свое объяснение. Присутствие ФРГ в ООН непропорционально низко, а участие в ВТО «размыто» статусом ЕС как единого члена данной организации. Для таких структур, как НАТО, ОБСЕ, ЮНЕСКО, МВФ, также характерна тенденция к американо-центризму.

Особо стоит рассмотреть вопрос о месте немецкого языка в процессе европейской интеграции и создания единых структур ЕС. Известно, что начало европейской интеграции было положено германо-французским сближением, которое стало необходимым следствием преодоления наследия прошлого в виде Второй мировой войны. В настоящее время ЕС как бюрократическая структура использует немецкий язык в качестве одного из рабочих. Однако

специфика развития стран «новых демократий» делает их ориентированными в большей степени на англоязычное культурно-лингвистическое пространство. Тем не менее можно констатировать, что в Европе немецкий язык как язык международного общения успешно конкурирует с французским и испанским языками.

Хотя немецкий язык по-прежнему играет системообразующую роль в международных контактах, он подвержен существенным трансформациям как под влиянием глобального языка мирового общения – английского, так и под влиянием политических факторов. Среди последних стоит отметить деятельность гендерных активистов, сторонников политкорректности в языке (вспомним недавнюю «правку» сказок известного немецкого автора, из которых вычеркнули слова «негр» и «негритянский», посчитав их оскорбительными). Проникновение английского языка – языка экономики, электроники, молодежных субкультур – приводит к образованию многочисленных сленговых англицизмов. Это дает повод критикам данного феномена бить тревогу относительно того, что язык Вольфганга Гете и Фридриха Шиллера постепенно превращается в некое подобие англонемецкого микса, причудливое переплетение английских и немецких слов и выражений.[2, с. 55-67]

Наконец, отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о влиянии миграционных процессов на эволюцию немецкого языка. В настоящее время в Германии, несмотря на большие усилия по интеграции иностранцев, развиваются так называемые параллельные общества, состоящие из представителей определенных религиозных и этнических групп. Среди них можно выделить турецкую, арабскую, русскую Германию. Находясь в Мюнхене, Фридрихсхафене или Берлине, вы постоянно слышите русскую речь, в которой регулярно проскальзывают немецкие слова. Это – язык аусзидлеров, российских немцев, которые фактически представляют собой одну из этнических субкультур современной Германии. В ФРГ российских немцев или более широко – выходцев из республик бывшего СССР насчитывается около 1,4 млн. Еще одну прослойку образуют иностранцы с миграционным фоном и миграционным опытом – так немецкая статистика осторожно именуется иностранцев, приехавших или родившихся в ФРГ. Общее количество таких «новых немцев» составляет, по оценкам специалистов Федерального статистического ведомства ФРГ, до 16 млн человек. Среди них – собственно иностранцы, беженцы, дети от смешанных браков, дети мигрантов, родившиеся в ФРГ и имеющие немецкие паспорта. В Берлине есть район Кройцберг, где вы не найдете ни одной вывески на немецком языке. Сами немцы предпочитают не заходить в этот «второй по величине турецкий город после Стамбула», как его с гордостью называют «новые немцы».

Хотя немецкий язык по-прежнему играет системообразующую роль в международных контактах, он подвержен существенным трансформациям как под влиянием глобального языка мирового общения – английского, так и под влиянием политических факторов.

Можно по-разному относиться к роли мигрантов в принимающем обществе. Кто-то видит в этом экономические выгоды, кто-то – взаимное обогащение культур, кто-то – самоликвидацию Германии. Но сухие факты говорят более чем красноречиво. Немецкие демографы считают, что к 2050 г. в ФРГ будет, по оптимистическому сценарию, 60% коренных немцев, по пессимистическому – около 40%. Так в свое время начиналась история Косово. По данным за 2009 г., в таких крупных городах, как Берлин, Гамбург, Мюнхен, Штутгарт, среди детей в возрасте до 10 лет свыше 50% родились в семьях мигрантов. Среди турецких подростков, которые в возрасте от 14 до 18 лет могут выбирать между немецким и турецким гражданством, более 70% выбирают гражданство своей исторической родины. Важно не только кто будет говорить на немецком языке через 20–30 лет, но и на каком немецком будет вестись коммуникация. Будет ли иметь место своего рода социально-культурный апартеид, когда де-факто будут существовать два общества, два языка, два мира? Пока ответов на эти судьбоносные вопросы нет.

Немецкая культура, по мнению большинства немцев, – явление серьезное и значительное. Они не могут довольствоваться тоненькими томикомы изысканных новелл, столь любимых французами. Не по душе им и неторопливые описания сельской жизни или нездоровые метафизические изыски современной английской прозы.

Немцы мечтают, чтобы их культура и искусство (Kultur и Kunst) были оценены по достоинству, и не только по их качеству, но и по объему. Но разве настоящий шедевр может быть маленьким или худосочным? Взгляните на то, что немцы могут предъявить человечеству: Гёте, «Полное собрание сочинений», 143 тома (даже «Избранное» для широкой публики потянет на 15–20 томов); на худой конец – Ницше, «Собрание сочинений», 30 томов; оперы Вагнера – прослушивание без перерыва на еду и сон займет две недели. [3, с. 140-144]

Видимо потому, что живописное полотно не может быть слишком длинным или чересчур широким, немцы особенно не отличились в живописи. Зато архитектурные сооружения у них имеют довольно внушительные размеры, и вы можете лицезреть великолепные здания, как старинные, так и современные.

Подход, когда можно задавить массой, сегодня уже не срабатывает. Расслабьтесь, слушайте и внимайте. Вас ждут вещи удивительные, а временами и просто потрясающие.

Немецкая культура в целом, и литература как ее часть, отличается от литературы других наций двумя основными аспектами: она сравнительно молода, поскольку реально заявила о себе только в XVIII веке, и весьма небогата сценическими персонажами, которые даже в XIX веке отказывались подчиняться законам драматургии.

Ее взлет был своеобразной реакцией на довлеющий над немцами комплекс неполноценности из-за отсутствия в германском искусстве самобытности и рабского страха показаться другим нациям пошлыми обывателями.

Человеком, который круто изменил ситуацию и вознесся над немецкой культурой, подобно колоссу, стал Гёте. Почти в одиночку он создал литературу, которой Германия могла гордиться, особенно в сравнении с тем убожеством, которое предлагали миру французы, англичане или итальянцы. Он поднял немцев вместе с собой – лучшим из них – туда, где им давно надлежало быть. Казалось, он был истинным воплощением немецкой души (Seele), и за это любим, обожаем и обожествлен.

Занудные немецкие эрудиты почти не упоминают о нем. Стыд и позор! Никогда больше не было у Германии такого живого и обаятельного писателя. Энергия переполняла его до краев, он буквально искрился и фонтанировал идеями. Его интеллект бурлил подобно шампанскому, выстреливающему пробкой. Он заставил по новому взглянуть на поэзию, роман, драму, путевые заметки и жанр автобиографии, привнеся в них частицу своего незаурядного дарования. Он обладал энциклопедическими знаниями, а безудержная фантазия возносила его до ослепительных высот и погружала в бездну безумия.

В юности Гёте был звездой, не знающей себе равных, этаким Майклом Джексонем своего времени. Когда он написал свой первый роман «Страдания молодого Вертера», одел своего героя в голубое и желтое и заставил его покончить жизнь самоубийством от неразделенной любви, вся европейская молодежь стала носить голубое и желтое и писать трагические прощальные послания.

В зрелые годы он превратился в уважаемого мэтра, и биографы записывали за ним каждое слово. Едва ли не каждый день и каждый час его жизни таят в себе загадку.

Гёте – это немецкий Шекспир, а сам Шекспир – тоже как бы почетный гражданин Германии, благодаря классическому переводу А.В.Шлегеля и Л.Тика. Вопрос «Быть или не быть?» многократным эхом отражается от немецких домов, и большинство немцев воспринимают Шекспира как своего соотечественника, который по ошибке родился и жил не там, где надо.

Не вздумайте искать в немецкой литературе произведения со счастливым концом. Все равно не найдете. Счастливый конец – это не так возвышенно и уж точно не серьезно.

Немцы обожают философию так же, как и литературу. Поэт и Мыслитель (Dichter und Denker) – главные действующие лица немецкой культуры. Философы, которых стоит цитировать: Фихте, Гегель, Кант, Лейбниц, Ницше и Шопенгауэр – настоящие тяжеловесы, рядом с которыми французские или английские философы достойны лишь презрительной усмешки.

Немецкое искусство (Kunst) интроспективно, меланхолично и самосозерцательно. Одним словом, немецкое. Идеи важнее средств их выражения. С трудом перевариваемые (но блестящие) идеи. Все дело в сути, а не во внешней оболочке. [4, с. 57]

Пятидесятые и шестидесятые годы стали свидетелями целого потока пьес и романов, повествующих о Страхе (Angst) немцев перед своим непоправимым прошлым и перед материальным благополучием духовно опустошенного

современного общества. В Англии писателей этого направления называли «рассерженными молодыми людьми».

На первый план выдвинулись политические темы, поднятые в лучших произведениях, пришедших из Восточной Германии. Многим авторам пришлось впоследствии перебраться в Западную Германию; те же, кто остался дома, рисковали подвергнуться обвинениям в сотрудничестве с восточногерманской секретной полицией.

Немцы остро нуждались в небольшом, отгороженном от всего, четко обозначенном пространстве, где можно было бы укрыться от хаоса и вновь обрести привычное для них ощущение порядка. Такую возможность предоставило им кино.

После работ таких режиссеров, как Фриц Ланг и Лени Рифеншталь, появление нового радикального кино стало для многих шоком. Фасбиндер, Герцог, Шлендорф, Маргарет фон Тротта, Вим Вендерс и другие предложили немцам целый ряд незаурядных жестких и талантливых фильмов, которые обращались к немецким проблемам, или, если брать шире, к проблемам уникального исторического пути Германии.

Список литературы:

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. — М., 1963.- 253 с.
2. Арсеньева М.Г. Введение в германскую филологию / М.Г. Арсеньева. —М. : Высшая школа, 1980.- 320 с.
3. Бах А. История немецкого языка. — М., 1956. (пер. с нем.).- 198 с.
4. Култышев С. В. Все о Германии: справочник туриста. – М., 2006. – 212 с.

Сатарова Л.Х.
КазГУКИ, г.Казань

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Глобализация общества является одной из доминирующих тенденций развития цивилизации в XXI веке, которая оказывает исключительно сильное воздействие на социально-экономические, политические и культурологические аспекты развития практически всех стран мира [1,2,3,]. Этот процесс является весьма сложным и внутренне противоречивым. Он еще недостаточно изучен в научном плане, а его прогнозируемые последствия еще плохо осознаны даже

элитарной частью мирового сообщества, хотя в последние годы они начинают все более широко обсуждаться в научной и общественно - политической литературе.

Конкретными сферами глобализации являются нравственные и эстетические ценности, все усиливающееся взаимодействие материальных и духовных культур, создание единого информационного пространства, цифровая революция, преобразующая экономическую и социальную жизнь и приводящая к небывало высокой коммуникационной интеграции мира[4].Сегодня можно наблюдать следующие тенденции: почти тотальную открытость информационного пространства; интенсивность экономических и торговых контактов; политическое и идеологическое давление одних государств на другие, независимо от наличия или отсутствия между ними общих границ;появление нового качества взаимосвязанности, информированности и взаимозависимости культур; развитие феномена «многокультурность» сознания (multiculturalism).

В условиях глобализации человеку важно осознавать свое место в истории и обществе, быть способным создавать культуру, вступать в межкультурный диалог с представителями других культур и приобщаться к новым традициям и ценностям.[5.]

По мнению Р.Р.Юсупова [6], «особое место в развитии межкультурной коммуникации специалиста играет искусство, народное художественное творчество. Оно является универсальным средством формирования и развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности».

Среди различных форм и методов обучения огромное значение имеют методы активного вовлечения в ситуации межкультурного общения, такие как проживание в инокультурном окружении, учеба в мультикультурных группах, работа в малых поликультурных группах над совместными проектами и т.д. Именно активные методы межкультурного обучения – игры и тренинги позволяют раскрыть проблемы в поликультурном обществе, участники групп проигрывают наиболее «острые» ситуации в межкультурном общении. Именно с помощью этих методов обучения партнеры по коммуникации приобретают необходимые знания, умения и навыки,которые впоследствии они смогут применить в поликультурном обществе.

В области межкультурных отношений метод тренинга впервые был предложен Г. Триандисом,[2] который считает, что с помощью этого метода происходит знакомство с межкультурными различиями в межличностных отношениях путем проигрывания ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах. В процессе тренинга, по его мнению, происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа. В результате становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, при этом выделяет следующие типы этих тренингов:

- Тренинг самосознания, в котором индивид познает свои культурные основы;
- Когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах;
- Тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий с точки зрения другой культуры;
- Поведенческий тренинг, который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре;
- Ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов.

Метод тренинга является наиболее эффективным в формировании межкультурной коммуникации, т.к. он развивает умение слушать своего собеседника, уважать его культуру и традиции, участвовать в диалогах, выстраивать дружеские отношения с партнерами по коммуникации, разрешать конфликтные ситуации, и самое главное понимать и говорить на языке собеседника.

Н.А. Гаркуша [8] обращает внимание на тот факт, что мало кто из авторов работающих с проблемами межкультурной коммуникации и проблемами обучения ей, исследует вопрос о языке, на котором происходит межкультурное общение. Между тем при построении коммуникации языковой барьер оказывается непреодолимым препятствием. «Язык- мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива»[9]. Как справедливо отмечал Эдвард Сепир[10], подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках».

Р.Д.Льюис [11] подчеркивает, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках и отмечает по этому поводу, что «... если мы не прикладываем таких усилий наш кругозор останется британским, американским, японским или иным мировоззрением. Другими словами, каждая культура обладает лишь определенной долей опыта, накопленного человечеством...Изучая другие языки, особенно содержащие в себе иные представления, можно расширить свое видение мира и достичь более глубокого понимания природы вещей».

При изучении иностранных языков специалисту необходимо понять и изучить культуру, менталитет данного народа. Его образ жизни, традиции, обычаи, стереотипы поведения. Все эти знания и умения необходимо применять на практике в поликультурном (многонациональном) обществе.[12]

По мнению Н.Г. Галиаскаровой [13], «мультилингвальное обучение, помимо чисто лингвистических аспектов, также тесно связано с развитием вторичной языковой личности и взаимодействием культур стран изучаемых

языков. Таким образом, включение нескольких иностранных языков в процесс обучения позволяет в полной мере выполнить главное условие мультилингвального образования — обеспечение участия языка в деятельности — значимой коммуникации, то есть овладения языком как средством образовательной (и любой иной) деятельности».

Образовательное учреждение для формируемого им специалиста должно стать естественной питательной средой, источником идей, концепций, новых решений, методов и средств их реализации, генератором инновационных проектов. При этом условии образовательное учреждение становится «поставщиком» специалистов — носителей совокупности компетенций, необходимых и достаточных для поиска, разработки и реализации новых решений [14].

Список литературы:

1. Астафьева, О.Н. Глобализация как социокультурный процесс / О.Н. Астафьева // Вестник БАЕ. — 2009. — № 2. — С. 14-23.
2. Буянов, В.С. Глобализация: сущность, истоки, неоднородность / В.С. Буянов // Вестник БАЕ. — 2007. — № 1. — С. 16-17.
3. Колин, К.К. Глобализация и культура / К.К. Колин // Вестник БАЕ. — 2004. — № 1. — С. 12-15.
4. Капто, А. Энциклопедия мира / А. Капто. — М.: Книга и бизнес, 2002. — 242 с.
5. Демина С.А. Актуализация образовательного потенциала культурного наследия в современном культурно-образовательном пространстве // Современная педагогика. 2014. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2149>
6. Юсупов, Р.Р. Культура в историко - цивилизационном и национально-региональном контексте / Р.Р. Юсупов // Вестник КазГУКИ. — 2012. — № 2. — С. 92-94.
7. Triandis H. Interkultural Education and Training // Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. Tubingen, 1989. — P. 305-322.
8. Гаркуша, Н.А. Проблема межкультурных несовпадений при сопоставлении иной культуры со своей родной / Н.А. Гаркуша // Научный потенциал. — 2011. — № 1. — С. 3-6.
9. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Издательство Московского университета, 2004. — 348 с.
10. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. санг. / Э. Сепир. — М., 1993. — С. 173.
11. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию / Р.Д. Льюис. — М.: Дело, 1999.
12. Сатарова Л.Х. Преодоление культурных различий как фактор развития межкультурной коммуникации в библиотечно-информационной среде //

Гуманитарные научные исследования. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/04/6207>

13. Галиаскарова Н.Г. Мультилингвальное обучение как эффективное средство достижения профессиональной реализации личности // Современная педагогика. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2414>

14. Устинина Г.Ф. Творческая составляющая в подготовке конкурентоспособных специалистов // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/10/7987>

Сатарова Л.Х.
КазГУКИ, г.Казань

ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В России идеи межкультурной коммуникации стали активно развиваться в середине 1990-х годов. Первоначально они были связаны с изменением парадигмы обучения иностранным языкам: для эффективного установления межкультурных контактов необходимы не только языковые, но и культурные навыки и умения[1].

В настоящее время в России межкультурная коммуникация имеет статус учебной дисциплины, опирается на развивающуюся сеть научно-исследовательских центров и высших учебных заведений, располагает издательской базой. Вместе с тем, по мнению отечественного исследователя О.А. Леонтович, «современное состояние межкультурного коммуникативного исследования в России характеризуется недостатком общих методологических основ и общих концептуальных подходов»[2]. Справедливо также ее замечание, что при изучении межкультурной коммуникации в России уделяется большее, нежели в США, внимание таким междисциплинарным областям, как лингвострановедение, этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, лингвосоциопсихология и лингвокультурология[3]. Таким образом, больший акцент на лингвистику и прикладную социоллингвистику является отличительной чертой межкультурной коммуникации как научной сферы и учебной дисциплины в России. О.А. Леонтович объясняет это тем, что лингвистика составляет одну из самых сильных научных традиций России, поэтому неудивительно, что лингвистический компонент преобладает в зарождающихся коммуникативных дисциплинах, включая межкультурную коммуникацию[4].

Б.С. Ерасов [5] выделяет два основных научных подхода к проблеме межкультурной коммуникации: инструментальный и понимающий. Первый нацелен на достижение практического результата (успешной адаптации

индивидов в инородной среде и создание методики обучения эффективному межкультурному общению в конкретном контексте), второй дает возможность рассматривать изменения в культуре и личности, которые происходят в результате встречи с «иным», перспективы развития человеческой способности к межкультурной коммуникации, формирование личности – посредника между культурами. Основой этого подхода является идея необходимости сохранения самобытности и в то же время взаимодействия культур. Видение динамики межкультурной коммуникации с этих позиций предусматривает непрерывное развитие и совершенствование качества общения, формирование позитивного отношения к различиям с целью роста взаимопонимания культур в разных сферах и на разных уровнях.

Идеальная модель человека XXI века – это личность многомерная, творческая, постоянно расширяющая границы своих знаний и умений, реализующая преимущества саморазвития, самодостаточности и конкурентоспособности.[6].

Рассматривая особенности межкультурной коммуникации, следует остановиться на процессах взаимопроникновения (конвергенции и ассимиляции) культур, или аккультурации. В «Философском энциклопедическом словаре» аккультурация определяется как «процессы взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа, обычно более развитого»[7]. Американский ученый Р.Билз под аккультурацией понимал «восприятие, т.е. усвоение значительной части другой культуры... как адаптацию, т.е. совмещение изначальных и заимствованных элементов в гармоничное целое... как реакцию, когда возникают множество различных контракультурационных движений [8].

Процесс аккультурации не может осуществляться без внедрения, т.е. без стремления создать новый образ мира, оригинальную «картину мира» как совокупность рациональных знаний и представлений о более совершенных ценностях, нормах и правилах, о менталитете культур других народов[130].

Если термин «аккультурация» в определенной мере связан с понятием интеграции культурных процессов, то термин «инкультурация» призван обозначить культурный процесс, проходящий в рамках национальной культуры, и не только отражает преемственность данной культуры и ее движение от прошлого к настоящему, но и свидетельствует о различии культурных свойств народов, стран, континентов.

Ценным подспорьем в межкультурной коммуникации, в формировании терпимого отношения к людям, различающимся по этническому, национальному, религиозному и иному признаку, могут служить практические рекомендации участникам межкультурного общения, выработанные в результате многолетнего опыта исследователями К.Ситаромом и Р. Когделом[10]. В разработанном ими Кодексе этики межкультурного коммуникатора сформулированы следующие условия:

сознавать, что никто не устанавливает мировых стандартов;

относится к культуре аудитории с тем же уважением, с каким относился бы к своей собственной;

всегда помнить о необходимости понимать культурную основу чужих ценностей;

общаясь с представителями другой религии, пытаться понимать и уважать эту религию;

уважать манеру одеваться, принятую в других культурах;

не исходить из цвета кожи как «естественной» основы взаимоотношений с тем или иным человеком;

понимать, что каждая культура, какой бы малой она ни была, имеет ценности, которые может она предложить миру;

не пытаться использовать свой высокий статус в иерархии своей культуры для воздействия на представителей другой культуры в ходе межкультурных контактов;

всегда помнить, что никакие научные данные не подтверждают превосходства одной этнической культуры над другой.

По мнению А.И.Кирилловой[11], полноценное общение предполагает, с одной стороны, адекватную интерпретацию речевого поведения партнера, а с другой – оформление своих мыслей для носителя другой культуры.

Без успешного владения иностранным языком как средством межкультурного общения и коммуникации активная жизнь и успешная карьера личности в современном мире становится практически невозможной[12].

Постоянный межкультурный тренинг: повышение уровня образования, интеллектуальной, правовой и культурной компетенции, знаний, умений, творческих способностей, поощрение индивидуальных склонностей это приводит к самореализации в течение всей жизни. По мнению Р.З. Валеевой [8], «процессы интернационализации образования способствуют сближению систем образования различных стран».

Список литературы:

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 320с.

2.Леонтович, О.А. Межкультурная коммуникация в России: настоящее и будущее/ О.А. Леонтович // Теория коммуникации и прикладная коммуникация: Вестник РКА. Вып.1.- Ростов н/Д., 2002.- С.44-47.

3.Леонтович ,О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие/ О.А.Леонтович. – Волгоград: перемена, 2003-388с.

4.Леонтович, О.А. Перспективы развития межкультурной коммуникации в России/ О.А. Леонтович// Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания.- Красноярск : РИО КГПУ, 2003.-С.180-181.

5. Ерасов, Б.С.Социальная культурология, Б.С. Ерасов.- М.: аспект Пресс,1997.

6. Устинина Г.Ф. Творчество на занятиях иностранного языка как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Современная педагогика. 2014. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/10/2721>
7. Философский энциклопедический словарь.- М., 1983.-С.16.
8. Билз, Р. Аккультурация /Р. Билз // Антология культуры.- СПб., 1997.- Т.1.- С.355.
9. Позднякова, Р.А. Библиотека в современной межкультурной коммуникации / Р.А. Позднякова, В.С. Семина // Вестник БАЕ. – 2009. - № 2.- С.34-36.
10. Ситарам, К. Основы межкультурной коммуникации/ К. Ситарам, Р. Когдел //Человек.- 1992.-№ 5
11. Кириллова А.И. Межкультурная коммуникация через стратегии речевого поведения // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5741>
12. Новгородова Е.Е. Определение содержания самостоятельной работы студентов по иностранному языку с учетом их специальности // Психология, социология и педагогика. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/02/2850>
13. Валеева, Р.З. Формирование иноязычной речетворческой деятельности как компетентности будущих специалистов в системе заочного обучения вуза: автореф. дис... канд. пед. наук / Р. З. Валеева.- Казань, 2011.- 22 с

Тренгулова С.Ф.,
магистрант направления Педагогическое образование
(Институт экономики, управления и права, г.Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

В современных условиях интенсивного межкультурного общения и культурного многообразия существуют проблемы взаимопонимания между людьми в плане уважения их мыслей, чувств, ценностей, убеждений и обычаев, преодоление предрассудков и нетерпимости. Одно из решений этих проблем - формирование толерантности личности студента средствами обучения иностранному языку.

Ведущим понятием исследования является: «толерантность студентов» – спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание студентами богатого многообразия культур мира, ценность другой личности; отражение доброжелательного отношения, проявляющихся в общении, поведении, разрешении конфликтных и проблемных ситуаций.

«Современный словарь иностранных языков» определяет понятие «толерантность» так: «... терпимость, снисходительность к какому-либо, чему-либо» [3, с. 610]. Более полным представляется определение терпимости, данное в словаре по этике под редакцией А. А. Гусейнова и И. С. Кона: «Терпимость – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения...» [4, с. 351].

В современном мире обостряется огромное количество самых разнообразных по внутреннему содержанию и масштабности противоречий: это межгосударственные противоречия, внутригосударственные и, конечно, многочисленные межличностные противоречия, с которыми неизбежно сталкивается каждый человек в процессе социальной и профессиональной деятельности. Все это требует внедрения в общественное сознание на самых различных уровнях стратегий толерантного мышления и деятельности, позволяющих сделать возможным продуктивное разрешение этих противоречий. В связи с этим, в общественном сознании и в документах государственного уровня очень часто в последнее время используется термин «толерантность», происходящий от латинского *tolerantia* – терпимость, взвешенность, снисходительность [1].

Цель воспитания толерантности- воспитание в молодом поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Одним из главных социальных институтов, способствующих формированию толерантной личности в современном обществе, является образование.

Толерантность как особенность сознания или личностная черта не присуща человеку изначально и может никогда не проявиться, не будучи специально воспитанной, сформированной.

Роль образования как фактора культурного развития и прогресса явно недооценивалась в последние десятилетия: оно не рассматривалось как средство решения острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных проблем и задач в современной России.

А ведь образование всегда служило главным условием сохранения накопленного потенциала знаний, достижений, традиций и моделей поведения и было действенным средством развития человека, повышения его культурного уровня, сознания и самосознания. Именно благодаря образованию не только сохраняется устойчивость общества, но и модифицируются формы и типы взаимоотношений людей, взаимодействия культур.[5]

В качестве главной задачи образования определено формирование человека, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-

культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований. [5, с. 3-4].

Наиболее эффективные способы формирования толерантности являются:

1. Организовать встречи студентов с иными культурами можно опосредовав их соответствующими аутентичными материалами, содержащими информацию о других культурах, отражающими ценностные приоритеты других культур, иную логику мышления и поведения людей.

2. Использование на занятиях учебных видеофильмов, мультимедийных обучающих программ, электронных пособий.

3. Включение в занятие, лингвострановедческие материалы, преподаватель знакомит студентов с культурой, нормами поведения носителей языка, их традициями и обычаями. С помощью ролевых игр на занятии можно создать ситуации прямого или опосредованного взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению, людьми.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого необходимо преодолеть барьер культурный [6, с. 88].

Когда целью преподавания языка является обучение использованию иностранного разговорного языка для общения с представителями других культур, с опорой на аудиолингвальный метод и на коммуникативный подход, содержание языкового образования по-прежнему базируется на письменных формах, а грамматике, культуре обучают мало.

Причина недооценки связи между языком и культурой связана с недоступностью культуры в ее устном и письменном языковом выражении для наблюдения на занятиях в учебном заведении.

Для исследования культуры требуется размышлять над самой природой языка: как он формирует человеческие взаимоотношения. Преподаватель должен понимать, как «ведут себя» язык и культура, а затем определить, что такое межкультурный подход в преподавании иностранного языка, его цели и способ действия [7, с. 7–10].

Иностранный язык в образовательной системе вуза сегодня выходит за рамки учебного предмета и становится инструментом формирования специалиста новой формации, готового к самообразованию, творчеству и способного постичь культурное наследие страны изучаемого языка.

Языковое образование студентов в вузе направлено на то, чтобы обеспечить:

— формирование умений иноязычного общения в профессиональной сфере;

– формирование уважения и толерантности по отношению к культуре других народов, готовности к сотрудничеству в сфере делового общения;

– развитие творческого потенциала студентов, их интеллектуальных способностей в процессе языковой подготовки [2, с. 71].

Для реализации задач обучения общению на иностранном языке и реализации воспитательной функции обучения необходимо располагать лингвострановедческими и паралингвистическими средствами языка.

К ним относятся реалии страны и различные коммуникативные движения (жесты, мимика). Эти средства информации наряду с вербальными должны войти в практику преподавания иностранных языков [2, с. 77–78].

Необходимо изучать пословицы и поговорки изучаемой культуры: они обогащают и родную речь, и расширяют кругозор студентов, прививают им нравственные ценности, знакомят с ценностями иноязычной культуры, воспитывая тем самым культуру толерантности студентов.

Таким образом, использование интегрированных методов, соединяющих традиционные и альтернативные, а также применение ролевых и деловых игр может способствовать повышению эффективности обучения, межличностной и межкультурной коммуникации.

Несмотря на активный интерес к толерантному поведению, следует отметить, что сложившаяся педагогическая теория его формирования в образовательном процессе российских вузов до сих пор обозначена в самых общих чертах, а формируемые в процессе обучения иностранным языкам иноязычные умения личности не всегда включают практико-ориентированные признаки толерантности [6, с. 85].

Анализ международных и Российских документов (концепций, программ, деклараций), посвященных проблемам образования в современном мире, позволяет сделать вывод о том, что одной из наиболее значимых единиц содержания воспитательной компоненты образования в современных социокультурных, политических и социально-экономических условиях является толерантность как личностное качество будущего специалиста. [6].

Список литературы:

1. Безюлева, Г.В. Толерантность в педагогике / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М. : Академия профессионального образования, 2002. – 228 с.
2. Желнович Ольга Владимировна. Воспитание толерантности студентов вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Желнович Ольга Владимировна;.- Бийск, 2010.- 218 с
3. Словарь иностранных слов: ок. 20000 слов. – СПб. : Дуэт, 1994.-752с.
4. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – М. : Политиздат, 1989.- 447с.
5. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : Сб. науч.-метод. Ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство Московского Психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.
6. Яценко Ю. С. Воспитание толерантности студентов средствами межкультурной коммуникации в процессе языкового образования : дисс. докт. пед. наук : 13.00.08. – Ростов-н/Д., 2008. – 193 с.

7. Liddicoat A., Crozet, C., Bianco J. Striving for the third place: Intercultural competence through language education. – Melbourne, 2009. – 181 p.

Секция 3 **Статус языка в мультикультурном обществе**

Буланова Л.Н.
Набережночелнинский филиал Института экономики, управления и права
(г.Казань)

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Рекламный текст (дискурс) на протяжении уже нескольких десятилетий является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых. Реклама рассматривается не просто как орудие воздействия рекламиста на целевую аудиторию, а как сосредоточие богатейшего культурного потенциала, где отображаются основные механизмы формирования национальной культуры. О рекламном тексте как источнике национально-культурной специфики говорят в своих работах Н.О. Долгих и А.Н. Лебедев-Любимов [6; 8]. Следовательно, исследование языковых и экстралингвистических средств выражения рекламного посыла, симбиоз которых порождает реакцию и стимулирует успешное «программирование» клиентурного рынка, представляется особенно актуальным.

Л.А. Баркова в своем научном исследовании исходит из того, что специфика рекламного текста заключается в его позитивной прагматической ориентации [2]. Рекламное обращение, являющееся «непосредственным носителем информационного, эмоционального и прагматического воздействия» [9, с. 94], характеризуется сосредоточением большого количества стилистических приемов и семантической насыщенностью. Именно прагматическая направленность рекламы предопределяет эмоционально-образный и рационально-логический стержень послания, превалирующий тон содержания, выбор вербальных, иконических и индексальных знаков в рекламном дискурсе, а также их структурную организацию. Безусловно, арсенал имеющихся в запасе средств воздействия для создания необходимых «социально-психологических установок (аттитюдов)» [9, с. 99] весьма разнообразен, но именно вопросы языкового функционирования и манипулирования являются наиболее актуальными и заслуживают особого внимания.

Х. Кафтанджиев утверждает, что именновербальные знаки стимулируют домысливание ключевых коммуникативных интенций рекламодателя [7]. Опираясь на фундаментальные положения, высказанные зарубежными учеными G. Cook, R. Carter, B. Moeran, G. Myers о роли креативного использования языка и социокультурной обусловленности в рекламной дискурсивной сфере, мы констатируем, что созданию положительного имиджа рекламируемого объекта способствует внедрение в текст фразеологизмов – емких и колоритных языковых единиц, отражающих «лингвокреативный потенциал человеческого мышления» [4]. Как заметил А.И. Федоров, «употребление фразеологизмов позволяет конкретизировать предмет мысли, передавая при этом эмоциональное отношение к нему» [10, с. 6]. Е.А. Добрыднева подчеркивает способность фразеологических единиц (ФЕ) выражать ценностно-ориентированное отношение и эмоциональное состояние говорящего, а также «производить необходимый для реализации коммуникативного замысла прагматический эффект» [5, с. 96]. Рекламная дискурсивная сфера реализует коммуникативно-прагматическую ситуацию, необходимую для использования ФЕ, в которую вовлечены «(а) субъект, обладающий фразеологической компетенцией и реализующий свои коммуникативные установки; (б) адресат, воспринимающий, понимающий и интерпретирующий фразеологический смысл; (в) общая цель коммуникативно-прагматической деятельности, определяющая способ общения и выбор фразеологических средств...» [5].

Прагматически релевантные свойства фразеологизмов во многом предопределяют их частотное включение в тексты рекламных сообщений. Л.А. Баркова относит к ним структурно-семантическую усложненность, изобразительные качества, ритмико-мелодическую организацию фразеологизмов, а также их способность к ассоциативным связям и окказиональным трансформациям [2]. «Прагматическая ценность идиом, – пишет Н.Ф. Алефиренко, – заключается в их индивидуальности», а «своеобразие фразеологического значения предопределяется наличием в его составе так называемого коннотативного смысла, который, в отличие от лексического значения, является не дополнительным содержанием, со значением слова, а его обязательным интенциональным (ядерным) смысловым элементом» [1, с. 202]. Созвучная идея наблюдается и в научном исследовании Е.А. Добрыдневой, заявляющей о том, что коннотация, как актантный, стержневой компонент фразеологического значения, во многом детерминирует его информативно-прагматический потенциал [5]. В настоящей работе мы исходим из того положения, что прагматическая ценность ФЕ обусловлена сложной и богатой природой фразеологического значения, которая параметрирует этнокультурную специфику во внутренней форме, коннотации и образном фоне.

Исходя из сказанного, можно с уверенностью говорить о том, что использование ФЕ в рекламе способствует достижению четырех основных целей рекламного обращения, сформулированных С.Н. Бердышевым [3]:

аттракция, возбуждение интереса, эмоциональное воздействие и запоминание. Во-первых, фразеологизмы реализуют коммуникативное намерение рекламиста – привлечь внимание адресата – через средство сконцентрированной в них лингвокультурной самобытности. Во-вторых, фразеологизм, будучи экстраординарно колоритной «заготовкой» языка, придает рекламному тексту яркую стилистическую окраску и новизну восприятия. В-третьих, фразеологические обороты выступают своего рода трансляторами материально-духовных ценностей и стереотипов, тем самым апеллируя к эмоционально-чувственному восприятию рекламируемого продукта. В-четвертых, благодаря воспроизводимости и устойчивости, фразеологизмы прочно закрепляются в языковой памяти этнокультурной общности и включаются в рекламный текст как устоявшиеся единицы. В этом случае реципиент воспринимает и запоминает значение сообщения с опорой на свои фоновые знания.

Фразеологизм в рекламном сообщении усиливает эмоциональность и экспрессивность аргументации, его прагматическую направленность и образность, при этом выполняя одновременно декларативно-информативные и побудительные функции. Так, например, в рекламе кофе от международной сети кондитерских закусок Dunkin' Donuts представлена ФЕ **beathome**: «BeathomewithDunkin. Dunkin' coffee, anytime, anyplace». В данном примере одновременно актуализируется компонент оценочного плана, успешно репрезентирующий стержневую идею рекламного контекста, вызывая у потенциального потребителя чувство одобрения и создавая общий яркий и привлекательный образ рекламируемого товара.

Аналогичный положительный модус суждения о представленном товаре формируется и при ознакомлении с рекламой гамбургеров в американской сети ресторанов быстрого питания Wendy's: «Wedon'tcutCORNERSwithourhamburgersoranythingelse. Every hamburger is made fresh never frozen, with 100% real North American beef and your favorite fresh, wholesome toppings», где употреблен фразеологизм **cut corners** в значении «экономить» (букв. «обрезать углы»). Иллюстративное сопровождение (гамбургер с обязательной сырной начинкой, углы которой явно выделяются из общей формы) мотивирует потребителя на буквальное прочтение ФЕ и пресуппонирует исключительную необходимость приобретения данного продукта.

Одной из сфер, в которой ФЕ успешно реализуют свой прагматический потенциал, является страховая деятельность. Так, в рекламных предложениях страховой компании AmericanFamilyInsurance мы встречаем следующий пример употребления ФЕ: «You'veworkedhardforwhatyouhave. Too hard to let money slip through your fingers». Отчетливо выражена пейоративная эмосема ФЕ **let smb. (smth.) slip through one's fingers** в значении «упустить, выпустить из рук, проворонить» апеллирует к душевным переживаниям адресата, мотивируя его тем самым застраховать свои денежные сбережения именно в данной страховой компании.

В следующем примере мы также наблюдаем употребление ФЕ с характерной отрицательной оценочностью и эмосемой неодобрения: «Don't leave his future up in the air».

Protect what matters most with American Family Life Insurance». В данной рекламе иконический элемент базируется на прямом значении ФЕ: отец высоко поднял сына на руках. Употребление ФЕ **up in the air** («в подвешенном состоянии, под вопросом») в рекламе страхования жизни, на наш взгляд, позволяет в полной мере реализовать интенции рекламодателя. В этом случае проблемная ситуация проецируется на адресата, актуализируя неприятные для него переживания за жизнь и будущее своих родных и близких.

В рекламе страхования транспортного средства мы также встречаем ФЕ **be stranded** в значении «быть в затруднительном положении», «сесть на мель»: «When you are stranded... Let American Family Emergency Road Service get you going again». Проблемная исходная ситуация визуализируется через конкретный образ (автомобиль с открытым капотом), который в свою очередь тесно связан с упомянутым вербально фразеологизмом. Как мы видим, установка адресата формируется посредством репрезентации проблемного смыслового образа, актуализирующего переживания неуверенности и напряжения. Образно-ассоциативное представление о поломке автомобиля в дороге и возникших вследствие этого трудностях стимулируют покупательскую способность клиентов страховой фирмы.

Фактор новизны и неожиданности привлекает внимание потенциальных клиентов и в рекламе компании BP, занимающейся поиском, добычей и переработкой нефти и газа, разработкой передовых видов биотоплива и возобновляемых источников энергии: «Leaving no energy unturned». Яркая образность и прозрачная внутренняя форма позволяют читателю распознать ФЕ **leave no stone unturned** (значение ФЕ «сделать все возможное, испробовать все средства, ни перед чем не останавливаться»). Через посредство замены компонентов копирайтер обогащает стилистическую окраску данного рекламного заголовка и стимулирует осознанный интерес к содержательной стороне высказывания.

Интересен с точки зрения реализации воздействующего потенциала фразеологизма и рекламный слоган ежегодной благотворительной акции фонда «Дом Роналда Макдоналда»: «Give a hand. Give love. Get love». Исходя из общей концепции данной организации, мы можем предположить, что в данном случае имеет место быть сокращение компонентного состава (эллипсис) ФЕ **gives a helping hand** со значением «протянуть кому-либо руку помощи». Данная структурно-семантическая модификация эксплицирует положительный образ Благотворительного фонда «Дом Роналда Макдоналда». Зафиксированная в языковом сознании положительная оценочная сема данной ФЕ придает тексту особую энергетику, усиливая его совокупное образно-языковое воздействие на массовую аудиторию.

Внедрение в англоязычный рекламный текст фразеологизмов не является облигаторным. Однако, имеющая в нашем распоряжении эмпирическая база

демонстрирует, что убедительная тональность рекламного текста напрямую зависит от семантической насыщенности фразеологизмов. Рациональные и естественные доказательства в сочетании с ярко коннотированными средствами номинации не вызывают эмоциональный диссонанс, а оказывают благотворное влияние на прагматическую установку рекламного послания в целом.

Список литературы:

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, 2010. – 152 с.
2. Баркова, Л.А. Прагматический аспект использования фразеологизмов в рекламных текстах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Л.А. Баркова. – М., 1983. – 216 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pragmaticshekii-aspekt-ispolzovaniya-frazeologizmov-v-reklamnykh-tekstakh>
3. Бердышев, С.Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления / С.Н. Бердышев. – М. : Дашков и Ко, 2008. – 132 с.
4. Буянова, Л.Ю. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности / Л.Ю. Буянова, Е.Г. Коваленко. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 184 с.
5. Добрыднева, Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Е.А. Добрыднева. – Волгоград, 2000. – 453 с. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/kommunikativno-pragmaticshekaya-paradigma-russkoj-frazeologii>
6. Долгих, Н.О. Национально-культурная специфика рекламных текстов (по материалам русской и немецкой прессы) / Н.О. Долгих // Вестник Пермского университета. № 4. – С. 39–44.
7. Кафтанджиев, Х. Тексты печатной рекламы / Х. Кафтанджиев. – М. : Смысл, 1995. – 73 с.
8. Лебедев-Любимов, А.Н. Психология рекламы / А.Н. Лебедев-Любимов. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
9. Ромат, Е. Реклама / Е. Ромат. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
10. Федоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А.И. Федоров. – М. : АСТ, Астрель, 2008. – 880 с.
11. Carter, R. Language and creativity. The art of common talk / R. Carter. – Taylor & Francis e-Library, 2004. – 255 p.
12. Cook, G. The Discourse of Advertising / G. Cook. – London : Routledge, 2001. – 256 p.
13. Moeran, B. Advertising sounds as cultural discourse / B. Moeran. – Language and Communication. № 4 (2). – С. 147–158.
14. Myers, G. Words in Ads / G. Myers. – London : Hodder Education Publishers, 1994. – 232 p.

Буренкова О.М.
Тойджанова Я.
ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)
Набережночелнинский филиал
г. Набережные Челны

НАЦИОНАЛЬНО – КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Повышенный интерес к проблеме неологии обусловлен важной ролью неологизмов как зеркала языкового развития, которое отражает приспособление языка к изменяющимся под влиянием внешних факторов условиям его функционирования.

Изучение новых слов позволило выявить некоторые тенденции, характеризующие особенности расширения лингвокультурологического пространства в рассматриваемый период.

В основе этих имен может быть род деятельности, свойственной лицам: shareowner (a person who owns shares) - "владелец акциями" (прямая номинация слова share - акция), street fighter (a tough combative person) - "драчун" (образная ассоциация со словом street - улица), style-counselor (an arbiter of or adviser on what is currently fashionable) - "советник / советчик / консультант" (прямая номинация), staff-doctor (in Britain, a grade of hospital doctor between senior house officer and consultant) - "степень врача в больнице");

Соматическая лексика играет важную роль и при номинации человека. К примеру, образ змеи (snake) подчеркивает телодвижения. Зафиксированное словарем словосочетание "snake hips" (attractively slim hips, especially in a man) свидетельствует о возможности появления новых слов в областях, достаточно полно лингвистически означенных (названия частей тела человека).

Значительно представлена сфера бизнеса и финансов. Этословати́па market-maker (a person whose business is buying shares, securities, bonds, etc. and selling them on, usually at a marginal profit), competitor-analysis (the finding out of information about the financial and other affairs of competitor companies). Термины типа "market - рынок, analysis - анализ, agreement - соглашение, deal - соглашение, сделка", соединяясь в сложные слова, образуют представительный пласт лексики данной сферы.

Финансовый лексикон включает единицы silly money (money in amounts beyond most people's experience, making possible the indiscriminate purchase of very expensive items; also funny money), balloon financing (a method of financing purchases in which the vendor lends the purchaser (part of) the price, part of which is repayable in monthly installments but leaving a large final payment to be made to discharge the debt).

Естественприроствсфере медицинской лексики

-

здесь зарегистрированы новые слова skin tag (a small nonmalignant epidermal excrescence), SIDS (sudden infant death syndrome), suicide gene (a gene possessed by certain bacteria which terminates their life). В данной группе выделяется принцип аналогии: SIDS образовано по аналогии с AIDS - acquired immunodeficiency syndrome.. Данная модель достаточно распространена и отражает тенденцию в словообразовании английской новой лексики.

Область культуры в узком смысле (музыка, литература, театр) представлена, например, словами sampling (taking extracts from a variety of songs and combining them to form a new one), sit-tragedy (a radio or television drama series featuring the same basic cast of characters in stories of misfortune or conflict),

В театральной жизни также произошли изменения - возникли новые типы театров, а вместе с ними и новые названия, например: theatre of absurd - "театр абсурда", theatre of cruelty - "театр жестокости", son et lumiere (фр. = sound and light) - "театр с использованием звуковых и световых эффектов", theatre of fact - "театр факта", black theatre - "негритянский театр" и др.

В области кино, телевидения и видеотехники появилось много новых технических средств, вслед за ними образовалось большое количество неологизмов, например: inflight movies - "кинофильмы, демонстрирующиеся в полете на борту самолета", inflight videosystem - "видеосистема, используемая на борту самолета", featurette - "короткометражный документальный фильм", satellite-delivered show - "программа, передаваемая при помощи спутника и др.

В последнее время новые методы обучения обозначаются следующими неологизмами: sleep-teaching - "обучение во сне", CLASS (Computer-based Laboratory of Automated School System) - "класс программированного обучения", multimedia lecture - "лекция с использованием нескольких средств информации (видеомагнитофона, телевизора, магнитофона и др.)", telelecture, telecourse - "учебная программа по телевидению" и пр. В своей основе неологизмы данной группы образованы при помощи аббревиатур, что отражает терминологический характер данной сферы

Появились новые типы учебных заведений, например: megaversity - "крупный университет, в котором обучается много тысяч студентов", multiversity - "университет с большим количеством факультетов", para-university - "университет на общественных началах (со свободной программой)", para-school - "школа на общественных началах".

Употребление префиксов mega-, multi-, para - отражает тенденцию интеграции в образовании наряду с применением такого процесса словообразования, как "смешивание" (blending): megaversity [mega + university] - "крупный университет, в котором обучаются много тысяч студентов", multiversity [multi + university] - "университет с большим количеством факультетов". Употребление данных аффиксов усиливает эмоционально-экспрессивный эффект, указывая на значимость происходящих в стране перемен.

Вместо терминов *student*, *pupil* стали чаще употребляться термины *educatee*, *schooler*; появился термин *educationalist* - "специалист (теоретик или практик) в области просвещения". Данные слова свидетельствуют о возникновении нового уровня во взаимоотношениях между студентами и преподавателями, а также принципиально новой ступени в понимании самого процесса образования (*cp. educatee* - человек, которого обучают; *schooler* - человек, который посещает школу).

Среди новых единиц выделяется группа слов, именующих поведение людей, занятых в разных видах деятельности, например: *skipping* (бытовая сфера) (slang; *the practice of taking over a deserted dwelling to live in it without permission or payments squatting*), *squiffing* (почтовые отправления) (British slang, *the practice of postal workers reposting mail that is ready for delivery*).

В состав многих из указанных единиц входят эмоционально-экспрессивные семы (например, *spree* - a bout of violent activity [*violent* - uncontrollably fierce]), *movers and shakers* - people of power and influence [*power* - control over others; *influence*; *influence* - the power to have an effect on someone or something without the use of direct force or command]).

Новые единицы обогатили лексику компьютерного языка - *superminicomputer* (an advanced powerful minicomputer), *supersmart card* (a smart card with a keyboard and display panel).

Компьютеризация используется в различных областях науки и техники, что приводит к появлению большого числа терминологических неологизмов. Например, в лингвистике: *interlingual* - "искусственный язык для машинного перевода на несколько языков"; в биометрии, в частности для обозначения биометрических средств защиты от воров: *biometric locks* - "биометрические замки".

Расширилась группа слов, обозначающих местоположение, например: *skip-park* (an area with skips for the deposit of various sorts of refuse), *snail-park* (an establishment where edible snails are commercially reared), *solar pond* (an artificially constructed pool of salty water designed to collect the sun's heat for conversion to electricity). Характерное для английского языка применение ключевых слов (в данном случае непосредственно обозначающих местоположение - *park* (парк), *pond* (пруд)) и использование сложных слов позволяют образовать слова с эмоциональными, экспрессивными и образными семами, связанные с данным местоположением: *skip*, *snail*, *solar*.

Таким образом, с одной стороны, в последнее время в языке наблюдается использование многочисленных способов образования новой лексики (аффиксация, словосложение, смешение, аббревиация, конверсия), отражающих словообразовательные и семантические процессы, происходящие в языке в данный период. С другой стороны, формирование семантики неологизма служит результатом лингвокреативной деятельности номинатора, сопряженной с экстралингвистическими знаниями и дискурсом, с переходом

новой единицы из индивидуального конкретного употребления в использование языковым сообществом.

Эвфемистические неологизмы являются неотъемлемой частью лексического состава любого языка. Данный слой лексики рассматривается как разновидность иносказания с приведением его отличительных признаков в употреблении от табуированной лексики и как языковой способ политической корректности, что свидетельствует о тенденции использования завуалированной или смягчающей лексики в проблемных тематических областях, таких, как расизм, сексизм, религия, политическая и экономическая стабильность и др.

Большая группа эвфемизмов создана по принципу вежливости. В неё, как правило, входят слова и выражения, смягчающие различные виды дискриминации: эвфемизмы, смягчающие возрастную дискриминацию (middlescence - периоджизниот 40 до 65 лет; senior, mature, seasoned, distinguished, gracious (оженщине) - старый);

эвфемизмы, смягчающиеимущественнуюдискриминацию (the neediest, the needy, the ill-provided, the socially deprived, the underprivileged, the disadvantaged, low-income people - бедные);

эвфемизмы, исключающиедискриминациюлюдейсфизическимиимущественныминедостатками (differently abled, physically different, individuals with disabilities или handicapped - калека; big-boned, differently sized, husky или full-figured - толстый; hair-disadvantaged - лысый; sane, mentally unbalanced (deficient),

эвфемизмы, смягчающие расовую и этническую дискриминацию (African-American, member of African Diaspora, person of black race - представительнегритянскогонаселенияСША; Jewish person - еврей);

эвфемизмы, смягчающиедискриминациюпополовомупризнаку, вчастностиженскийпол (camera operator - cameraman; firefighter - fireman; police officer - policeman; chairman - chairperson; stewardess - flight attendant).

Вэвфемистическойлексикепоследнихдесятилетийзаметноусилиласьтенденциякобразованиюновыхединиц, поднимающихпрестижотдельныхпрофессий (например, hairstylist или beautician - парикмахер; morticians, funeral directors - служащиекладбища; sanitation engineer - сборщикмусора; environmental hygienist - дворник; footwear engineer - чистильщиксапог; glass maintenance engineer - мойщикокон).

Итак, в последние десятилетия большая часть эвфемизмов возникает не в сфере традиционных табу, а в области деловых отношений между людьми, что может быть связано с коммерциализацией жизненных принципов и ценностей человеческого общества в целом и англоязычного общества в частности.

Анализ новых слов показал, что преобладающую массу новых словарных единиц составляют, как и следовало ожидать, существительные, поскольку расширение словаря идет главным образом за счет имен объектов и явлений, наполняющих культурологическое пространство.

Изучение новых слов позволило выявить некоторые тенденции, характеризующие особенности расширения лингвокультурологического пространства в рассматриваемый период.

Список литературы:

1. Александрова, Н.Г. Тенденции развития современной экономической терминологии в английском и русском языках / Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: Межвузовский сборник научных статей/ под ред. А. А. Харьковской. - Самара: Изд-во "Самарский университет", 2006. - С.75-80.
2. Андрианов, С.Н. Некоторые вопросы построения словарей специальной терминологии / Тетради переводчика. - Вып.2. - М.: Международные отношения, 2004. - С.78-91.
3. Большой англо-русский политехнический словарь = The comprehensive English-Russian scientific and technical dictionary: В 2-х т // СМ. Баринов и др.: М.: Руссо, 2003. - Т. I - 701 с; Т. II - С.718.
4. Борисов А.Б. Большой экономический словарь: 10 000 терминов. - М.: Книжный мир, 2003. - С.895.
5. Головин, Б.Н. Вопросы социальной дифференциации языка / Вопросы социальной лингвистики. - М.: Наука, 2005. - С.343-355.
6. Нелюбин, Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. - М.: Высшая школа, С.2005. – 207.
7. Рейман, Е.А. О нетерминологической лексике научных текстов / Особенности стиля научного изложения. - М.: 2006. - С.178-191.
8. Рябцева, Э.Г. Опыт описания оценочного компонента лексического значения слова / Проблемы семантической структуры и функционирования лексических единиц (на материале романо-германских языков): Сб. науч. тр. - Иваново: Изд-во Иванов. Ун-та, 2009. - С.118-127.
9. Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке: руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики: Новый словарь-справочник активного типа (на английском языке), 2006. - С.243.
10. Стрелкова, Н.С. Практическая стилистика английского языка и стилистическое редактирование переводов. - М.: 2004. - С.9.

Валеева Р.З.,
доц. каф. ин. яз
Камалиева А.,
Купцова К.,
КазГУКИ, Казань

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА «ИЗУМРУДНОМ ОСТРОВЕ»

После китайского и испанского языков английский является третьим по распространенности на планете. На нем сегодня говорят практически полтора миллиарда человек, при этом две трети людей, знающих английский, обучались ему, выбрав в качестве второго языка. Как известно, английский — это полицентричный язык, то есть у него есть несколько литературных стандартов. Разумеется, носители каждого из них считают свой язык правильным и естественным и удивляются речи друг друга примерно так, как в фильме *Snatch*: «Вы, англичане, этот язык придумали – что ж вы так на нём разговариваете?»

Самые известные среди вариантов английского — это, конечно, британский и американский, однако есть и много других. Отличий между ними много даже на уровне лексики: например, англоговорящий житель ЮАР никогда не скажет *trafficlighths* ‘светофор’ или *barbecue* ‘барбекю’: для него это, соответственно, *robots* и *braai* (в переводе с языка африкаанс — это потомок нидерландского, сильно изменившийся с XVII в. — это слово означает ‘жарить’). Но, во-первых, эти отличия не сильно мешают взаимопониманию, во-вторых, такие отличия встречаются в пределах одной страны (в русском языке это тоже есть — сравним петербургские слова *поребрик* и *латка* и их условно-московские синонимы *бордюр* и *утятница*).

Есть разновидности английского, которые широко известны не потому, что на них говорит много народу, а потому, что уж очень они колоритно звучат. Один из таких вариантов языка — английский в Ирландии, или *гиберно-английский* (*Hiberno-English*, от латинского названия Ирландии — *Гиберния*, «Страна холода»).

В Ирландии английский является государственным языком: в стране на нем говорит более 90 % всего населения; разговорный язык ирландцев очень близок к классическому британскому. Самые известные писатели — *Бернард Шоу*, *Оскар Уайльд*, *Сэмюэль Беккет*, *Уильям Йейтс*, *Джонатан Свифт*, составляющие элиту английской литературы, были на самом деле ирландцами.

Какая она, Ирландия? Скалистые берега, суровое, величественное море, маленькие уютные домики с соломенной крышей, старинные замки и пышная зелень холмов, из-за которой страна получила название *EmeraldIsle* (Изумрудный остров). Ирландия относится к числу англоязычных стран и имеет богатую и самобытную культуру, берущую свое начало в глубине веков, а также весьма специфический юмор.

Ирландия — остров, расположенный к северо-востоку от континентальной Европы. Третий по величине в Европе и двадцатый на Земле, этот остров отделен от Великобритании Ирландским морем. Ирландия — не единая страна. На острове находятся два независимых государства — Ирландская Республика (*theRepublicofIreland*), которая занимает около 5/6 площади и Северная Ирландия (*NorthernIreland*), которая является частью Великобритании и находится на северо-востоке. Население Ирландии составляет около 6,4

миллиона человек. Из них 4,6 миллиона живет в Ирландской Республике и лишь 1,8 миллиона - в Северной Ирландии. Большая часть населения является католиками — 88%. Дублин был основан викингами в 988 году н.э. Оригинальное название - DubhLinn (от ирландского dubh - чёрный, linn - заводь, пруд). Мягкий океанический климат, невысокие горы и отсутствие резких перепадов температуры способствуют пышной растительности на острове. Вплоть до 17 столетия густые леса покрывали большую часть площади Ирландии, однако сейчас, в результате деятельности человека, практически все леса исчезли.

Символами Ирландии являются Alpha, арфа, струны которой рождают известную во всем мире кельтскую музыку, кельтский крест и лист белого клевера - трилистник. Также страна является родиной сказочного персонажа лепрекона — небольшого коренастого человечка в зеленых одеждах.

Ирландия – двуязычная страна. Население говорит на двух языках – английском и ирландском. Ирландский язык принадлежит к кельтской языковой группе с индоевропейскими корнями и также именуется гэльским (Gaelic). Длительное время страна находилась под контролем Британии, и местный язык практически перестал использоваться, за исключением некоторых областей на западе Ирландии. Английский активно используется уже около 800 лет. Англичане вводили карательные законы против католицизма, регулярно обнуляли население Ирландии в ходе войн, в XVII в. начали массовое заселение северной оконечности острова выходцами из Британии (т.н. Plantation of Ulster). Постепенно носителей английского языка становилось всё больше. После провозглашения независимости Свободного Ирландского Государства в 1922 году правительство стремилось восстановить использование Ирландского языка населением. Его начали преподавать в школе, а также использовать наряду с английским в государственном делопроизводстве, дорожных знаках и т.д. Однако, английский по-прежнему остается основным (commonly used) языком страны. Лишь на незначительной части территории называемой the Gaeltacht и расположенной вдоль западного побережья, ирландский находится в повседневном использовании. Проведенный в 1995 году национальный опрос установил, что только 5 % ирландцев часто используют ирландский язык и только 2% считают его своим родным языком. Однако более 30% населения утверждает, что в той или иной степени владеют гэльским.

Таким образом, ирландский язык жив и постоянно влияет на местный английский. В научном мире это называется «ирландским субстратом» и он проявляется на всех уровнях языка. Ирландский английский – певучий и музыкальный, и есть в нем что-то завораживающее, сродни грохоту волн, вою ветра и переливу струн арфы. И хотя в Ирландии говорят на блестящем английском, ирландский акцент неистребим. И основная причина тому – влияние главенствующего долгое время ирландского языка.

Прежде всего, ирландцы постоянно произносят [r], как в большинстве диалектов США и Канады, а также кое-где на западе Англии. При этом hard

они часто произносят как «хэрд», а turn как «торн». Долгий звук [i:] может звучать как «эй», а дифтонг [ei] кое-где переходит во что-то вроде «ие»: great читается почти как «грьет». Примером отличия от других nativespeakers может быть то, как ирландцы произносят звук th[θ, ð]. Бросается в глаза отсутствие межзубных звуков. Они не утруждают себя манипуляциями с языком и продуванием воздуха между зубами, а просто заменяют на t (глухой звук) или d (звонкий звук). так что the звучит как de, а three — как tree. Всовременномирландскомтакихзвуковнет. Так, фраза «So do you see the thirty trees over there? That's right!» прозвучит как «So do ya see the tirty trees over dere? Dat'sright!»

В английском языке есть два звука [l] – твердый (dark l) перед согласными и на конце слова и мягкий между гласными и в начале слова. В Ирландии употребляют только мягкий (к слову, так же обстоит дело в Уэльсе). Вообще, это странно, потому что в ирландском языке твердые и мягкие [l] есть. Вирландском английском под влиянием ирландского языка (тот самый кельтский субстрат) между сонорным ([l], [m], [n]) и звонким согласным, или между [j] и сонорным ставится нейтральный звук. В отличие от германских и славянских языков, где возможно нагромождение согласных без единой гласной, в ирландском английском слово film, например, будет звучать как fill-иткак «филем», а ирландское имя Colm состоит из двух слогов как «Колем». Тут явно повлиял первоначальный язык ирландцев, где это явление широко распространено и получило название gútaconta /гута кунта/, что значит «скрытый гласный». Например, одно из поэтических прозвищ Ирландии – Seanbheanbhocht 'бедная старушка' – читается как «шанэвянвохт».

Ирландцы, как правило, не произносят сочетание звуков [tj] (tune, Tuesday, Tube). У них получается чистое «ч»: чун, чуждей, чуб. Эта особенность фонетики встречается и в других вариантах английского и проникла в северные диалекты ирландского (там вместо мягких «ть» «дь» употребляются «ч» и «дж»).

Как уже говорилось ранее, ирландский постоянно влияет на местный английский язык. Естественно, в ирландском варианте английского существуют свои особенности. Например, вместо того, чтобы говорить на каком-либо языке, ирландцы имеют его. Вместо того, чтобы сказать, “I speak Irish” (я говорю по-ирландски), ирландец скажет “I have Irish”. Или, вместо “to have just done” для обозначения только что завершеного действия в Ирландии говорят “to be after doing”. Например: *I'm after finding a euro on the road!* = *I've just found a euro on the road.* Прочитав книгу, ирландец вряд ли скажет: *I have just read a book.* Вместо этого он скажет так: *I am after reading a book.* Так обозначается только что завершеное действие.

Следующая особенность - ответы на общие вопросы. Британцы, американцы, австралийцы и многие другие скажут: *Do you speak French?* – *Yes I do / No I don't.* Ирландец, скорее всего, просто ответит: *I do, I don't.* Связано это всё с тем же субстратом: в ирландском языке нет отдельных слов, означающих «да» или «нет», есть лишь утвердительные и отрицательные формы. *Вместо*

этого просто повторяется глагол из вопроса. (Can you swim? - I can! Do you like tomato juice? - I don't). Еще одна чисто кельтская особенность — совпадение форм первого и третьего лица у глагола to say: I says (а под влиянием ирландского порядка слов — Says I to him), he says.

Нужно отметить, что в гиберно-английском с ирландского буквально переводятся и многие выражения. Например, в городах (Дублин, Корк, Лимерик) можно часто услышать: What's the story? How's a story? Это значит: «Что нового»? Буквальный перевод слов приводит к тому, что они начинают сочетаться с другими словами по-особенному и означать что-то своё. К примеру, "I will give that paper to you again", означает "Я тебе отдам эту газету как-нибудь в другой раз."

Ирландцы славятся своей проницательностью и чувством юмора. Подтверждением тому служат пословицы Изумрудного Острова.

Man is incomplete until he marries. After that, he is finished.—Мужчина несовершенен до тех пор, пока не женится. После этого сним покончено.

What butter and whiskey will not cure, there is no cure for.— То, что не вылечат масло и виски, невозможно вылечить вообще.

Three things come without asking: fear, jealousy, and love. – Три вещи приходят без спросу— страх, ревность и любовь.

It is sweet to drink but bitter to pay for.— Сладко пить, да горько платить. (Мягко стелет да жестко спать).

Idleness is a fool's desire.— Безделье – желание дурака.

A diplomat must always think twice before he says nothing. – Дипломат должен подумать дважды, перед тем как промолчать.

A change of work is as good as a rest.—Смена работы так же хороша, как отдых.

Cheerfulness is a sign of wisdom.—Жизнерадостность— признак мудрости.

Listen to the sound of the river and you will get a trout.— Прислушайся к звуку реки и ты получишь форель.

К числу интересных фактов следует, на наш взгляд, отнести традицию давать имена новорожденным детям:

Первый сын - имя деда по отцу.

Первая дочь - имя бабушки по матери.

Второй сын - имя деда по матери.

Вторая дочь - имя бабушки по отцу.

Третий сын - имя отца.

Третья дочь - имя матери.

Желание сохранить родной язык выражается в отношении к различным категориям ирландцев, так, например:

- ирландец, не говорящий по-ирландски и презирающий народную культуру, называется West Brit 'западный британец';

- ирландец, который не говорит по-ирландски, называется Johnny или Seánín (/Шанинь/ маленький Шон).

- ирландец, который не то что не говорит по-ирландски, но и по-английски говорит без ирландского акцента (например, если он уроженец Британских

островов или один из миллионов американцев ирландского происхождения), — это plasticPaddy.

Список литературы:

1. Уитакер Э. Великобритания. (Разговор о культуре) / Э. Уитакер. - М.: РИПОЛ классик, 2013. - 376 с.
2. conf.sfu-kras.ru
3. mls-ireland.ru
4. <http://www.britishcouncil.org/learnenglish.htm>

Валеева Р.З.,
доц. каф. ин.яз.
Каримова Д.,
КазГУКИ, Казань

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В АВСТРАЛИИ

Австралия – это и самый маленький материк, и самый большой остров. На старинных картах ее обозначали как Терра Инкогнита. Загадочный зеленый континент манит свое красотой и необыкновенной природой. Нигде больше в мире Вы не увидите такой гармонии между сохранившимися с древнейших времен животным и растительным миром и человеком. Именно в Австралии находится самый большой и красивый коралловый риф в мире, многие из островов которого стали элитными курортами. Ну, где еще Вы сможете увидеть вечнозеленые деревья, сбрасывающие не листья, а кору и более пятидесяти разновидностей кенгуру? Австралия — поистине райский уголок на планете.

Основную массу населения Австралии составляют англоавстралийцы. Несмотря на то, что английский язык не имеет никакого официального статуса в Конституции, австралийский английский является де-факто официальным языком Австралии и языком большинства населения. Сами австралийцы неофициально называют свой язык «страйн» (strine, от австралийского произношения слова «Australian»).

История формирования на данном материке варианта английского языка началось, конечно, с первых колониальных заселений. Австралийский английский появился совсем недавно, с началом колонизации Австралийского континента англичанами в XVIII веке: после того, как в 1788 году там была создана штрафная колония Нового Южного Уэльса (штат в восточной части Австралии). Затем в Австралию прибыли и другие группы населения: жители из Лондона и других крупных городов, военные с семьями, золотоискатели.

Австралийский английский особой путаницы не вызывает. Орфография британская, лексика в основном – тоже, с некоторой примесью американских

слов. Сравнивая речь стандартного австралийца и англичанина, можно сказать, что:

- их речь отличается количеством ударных слогов, то есть речь австралийца более равномерная, мелодичная. Речь англичанина, отличается резкими перепадами между ударными и безударными слогами;

- австралийцы не эмоциональны, и поэтому они говорят на несколько тонов ниже, чем англичане;

- в австралийском варианте происходит замена слова синонимичным, но другим по написанию и произношению:

Австралиец скажет: chook, англичанин – chicken.

Австралиец скажет: mate, англичанин – friend.

Но есть еще тенденция в австралийском английском сокращать обиходные слова, например, arvo (afternoon), brekkie (breakfast), doco (documentation), процветает местный слэнг, и типичные австралийские обороты вроде She'll be right, No worries.

Если послушать примерный диалог британца и австралийца, то можно услышать:

(австралиец): Good on yer!

(британец): Good on me what?

(австралиец): How're you going?

(британец): How am I going where?

Большинство лингвистов разделяет австралийский английский язык на три группы согласно фонологическим характеристикам: «Cultivated» (это, что называется, культивированный диалект, на котором говорит примерно 10% населения страны), «General» (общий диалект, на котором говорит большая часть населения) и «Broad» («широкий» диалект необразованной части населения с выраженными отступлениями от стандартного английского языка в фонетике, словарном запасе и грамматике).

В настоящее время языковая ситуация в Австралии отражает сжатие информационного поля, в особенности англоязычных стран, до размеров «всемирной деревни». Сейчас в моде американское произношение английского языка.

Австралийский английский особой путаницы не вызывает. Орфография британская, лексика в основном – тоже, с примесью американских слов и микропримесью слов из языков аборигенов (kangaroo, billabong, etc.). В целом, отличий не очень много, разве что в предположительно бесклассовом австралийском обществе язык неформальнее других территориальных вариантов. Всем можно говорить “Hi” и “mate”, даже премьер-министру.

Помимо различий в произношении слов, Австралийцы к сокращениям и пропускам звуков. Иногда это может привести к ошибкам в понимании смысла высказывания. Различия в произношении можно проиллюстрировать следующими примерами:

Австралийский английский	Британский английский
-----------------------------	--------------------------

“eggnishner”	“airconditioner”
“G’dye, myte	“Goodday, mate”
“Wynechevvacoldshare?”	“Why don’t you have a cold shower?”

Вот список некоторых слов и фраз, которые отличаются в американском и австралийском вариантах употребления:

Австралийский английский	Американский английский
barbecue	barbie
countryside	bush
chicken	chook
friend	mate
gooddayorhello	g’day
sweater	jumper
candy	lollies
largeranchorfarm	station
ketchup	tomatosauce
diaper	nappy
cottoncandy	fairyfloss
cookie	biscuit

К числу типичных австралийских сленговых выражений относятся:

ambernectar – beer (*пиво*)

ANZAC – AustraliaandNewZealandArmyCorps (*Австралийский и Новозеландский армейский корпус*)

backofbeyond – farawayintheoutback (*очень далекая малонаселенная или необжитая местность*)

bail up – to rob (*ограбление*)

billabong - a watering hole (*бар, пивная*)

bloody – general all purpose adjective, once thought profane (*прилагательноеобщегоназначения, ругательноеслово. пр. “where is this bloody pen?!”* – *рассержениз-зато, чтодолгоищешьручкуинеможетеенайти*)

bludger – a sponge who lives off the labor of others (*тун, которыйживетзасчетдругих; нахлебник*)

cobber – a friend (*друг*)

cuppa – a cup of tea (*чашикачая*)

digger – Australian soldier (*Австралийскийсолдат*)

g'day – hello, good day (*привет, добрый день*)
goodonya – welldone, general term of approval ("отлично сделано!", общий термин удовлетворения, одобрения кем-то, чем-то)
jackaroo – apprentice cowboy, station (farm) hand (*подмастерье ковбоя, помощник на ферме*)
jumbuck – sheep (*овца*)
Kiwi – New Zealander (*житель Новой Зеландии*)
larrikin – boozy, anti-authoritarian, mischievous fellow (*пьяница, анти-авторитарный, непослушный человек*)
mate – friend, buddy (*друг, приятель*)
outback – the bush, the interior of Australia, or desert country (*невозделанная земля, внутренни районы Австралии или пустынная территория*)
plonk – cheap wine (*дешевое вино*)
Pom or Pommy – an English person (*Англичанин*)
swagman – a vagabond, a tramp (*бродяга*)
up a gum tree – in a bad situation (*в плохой ситуации*)
vegemite – black, yeast based bread spread (*основанная на дрожжах паста черного цвета для намазывания на хлеб*)
walkabout – travel on foot for long distances (*путешествие пешком на длинные расстояния*)
wowser – a puritanical, blue-nosed, do-gooder (*пуританин, благодетель*)
Yank – an American (*Американец*)
artist – fanatical supporter. ('bullshit artist') (*фанатичный приверженец*)
af / arvo – afternoon (*день, время после полудня*)
bob – 10 shilling (today's 10 cent piece) (*сегодняшняя 10-ти центовая монета*)
cowjuice - milk (*молоко*)
cutlunch – sandwiches (*бутерброды*)
feed – meal (*трапеза*)
joey – young kangaroo, still in the pouch (*молодой кенгуру, который еще в сумке*)
mutton, underground – rabbit meat (*крольчатина*)
Ripper! - Great! (*отлично!*)
snag - sausage (*сосиска*)
slab – a pack of 24 cans of beer (*упаковка в 24 банки пива*)
stormstick – umbrella (*зонтик*)
strife – trouble (*проблема, трудность*)
yonnie - a small stone (*маленький камешек*)

А вот некоторые примеры идиоматических выражений, характерных для австралийской разговорной речи.

He's a broken packet of biscuits. – his life looks good on the outside, but his a mess on the inside – *его жизнь выглядит красиво снаружи, но у него внутри беспорядок*

to put the Bite on someone – to ask someone for money – *выпрашивать у кого-либо денег*

you will be waiting till the Cows come home – you be waiting all day - *ждать целый день, долгое ожидание*

I'll go and have a Captain Cook – you'll go and have a look at something - *пойти и посмотреть на что-либо*

Something or somebody is Cactus – Something or somebody dead, not functioning ("this bloody washing machine is cactus") – *что-то или кто-то мертво, или не работает ("эта чертова стиралка – кактус")*

Grinning like a shot fox - To be very happy, smugly satisfied - *быть очень счастливым, самоудовлетворенным*

Crow eater – a person from South Australia – *житель Южной Австралии*

Good oil – useful information, a good idea, the truth – *полезная информация, хорошая идея, правда*

to be full of beans – to be very energetic (*быть очень энергичным, полным энергии*)

I can't for the life of me – under no circumstances (*ни при каких обстоятельствах*)

in two shakes – a very short time (*очень короткий промежуток времени*)

В Австралии существует свой самобытный сленг. Примеры:

Deadhorse. Если вам говорят "Please passthedeadhorse" - речь идет о кетчупе. Австралийцы обычно говорят dead 'orse.

Elbowgrease. Если вы пытаетесь справиться с тугой крышкой бутылки deadhorse, друзья-австралийцы могут сказать: Putsomeelbowgreaseintoit. Не бойтесь! У вас не грязные локти. Вам просто советуют еще поднажать.

Fair crack o' the whip. Начальник говорит вам: I'm going to give you a fair crack o' the whip. Вам не о чем беспокоиться! Он хочет дать вам шанс.

Digger. "Heydigger!" Считайте это комплиментом: так называют друга или приятеля. В том же значении австралийцы употребляют слова mate и cobber. **Spitthedummy.** Don'tspitthedummy. Вас просят не дуться и не хандрить.

Struth! Так в сокращенном виде звучит isitthetruth? Так говорят, когда сильно чем-то удивлены. Например, кто-то выиграл в лотерею - друзья скажут **Struth!** или OhmyGod!. Еще австралийцы любят говорить strike a light или Hogan'sghost.

Cometherawprawn. Если вам кажется, что ваш друг над вами шутит, скажите: Don'tcometherawprawnwithme!. Так говорят, если не верят в то, что слышат. Иными словами, "не держи меня за дурака!"

BackofBourke. Вы говорите, что хотите куда-то поехать, а друг отвечает: It'sallthewayoutbackofBourke! Что это значит? Что это место находится очень далеко.

Giveyouwhatfor. Берегитесь! Так часто говорят родители детям, которые, вместо того чтобы слушаться, спрашивают: whatfor? Так что если вам говорят I'llgiveyouwhatfor, имеют в виду "Я не собираюсь спорить. Делай, что говорят!"

На формирование национальных вариантов английского языка оказали наиболее значимое влияние следующие факторы этногенеза: этнокультурный состав расселяемой популяции (в основном носители диалектов и жаргонов английского языка), взаимопроникновение культур и языков, природные условия.

Австралийский вариант английского языка появился в результате слияния и эволюции просторечий, диалектов и жаргонов, на которых говорили первые белые поселенцы Австралии. Вследствие этого на сегодняшний день отмечается ряд особенностей, связанных, прежде всего, с историей развития языка, с особенностями привезенных диалектов, сравнительной изоляцией от Великобритании в первые 100 – 150 лет формирования языка, а также с социальным составом первых поселенцев. Произношение первых поселенцев в Австралии изначально отличалось от британского английского, поскольку основную часть населения составляли каторжники, представители социальных низов, политические ссыльные. Они являлись носителями городских просторечий и диалектов, кокни, северных акцентов и наречий. Упрощение произношения некоторых звуков произошло вследствие того, что большинство первых белых поселенцев не имело образования. Некоторое влияние оказали особенности ландшафта и климата. На нивелирование языковых различий сильное влияние оказала большая мобильность населения и особенности экономики страны. Достаточно сильное влияние оказал американский вариант английского языка.

Большая часть австралийского словарного состава совпадает со словарным составом британского варианта. Различительные черты австралийского варианта не распределены равномерно по всему словарному составу языка, но концентрируются в некоторых областях, соотносящихся с областями действительности, наиболее важными и актуальными для австралийцев. Это области флоры и фауны, ландшафт, скотоводство и особенно овцеводство, добыча золота и другие, характерные для Австралии области деятельности человека.

Список литературы:

1. Уитакер Э. Великобритания. (Разговор о культуре) / Э. Уитакер. - М.: РИПОЛ классик, 2013. - 376 с.
2. <http://perevod-online.com/englcount/avstraliya/avstraliyskiy-angliyskiy-ili-vyne-mogli/>
3. <http://english-in-russia.ru/poleznye-stati/312/>
4. <http://www.englishtown.ru/community/Channels/article.aspx?articleName=157-aussie>

Галиаскарова Н. Г.
Гаврилова Я.
КазГУКИ, г.Казань

СПЕЦИФИКА КАНАДСКОГО ВАРИАНТА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Уникальность Канады — не только в колоссальных размерах и разнообразии ее ресурсов и территории вообще и "на душу населения", не только в наличии огромного осваиваемого северного "пограничья", растянутости и даже разорванности на отдельные регионы ее реально заселенного пространства, не только в федерализме государственного устройства, регионализме политической культуры и этнолингвистическом дуализме ("Французская" и "Английская" Канада) — параллели этим явлениям можно найти в ряде стран современного мира. Наиболее яркая и специфичная черта канадского общества — это его этнокультурная мозаичность, выраженная в том, что ни одна этническая группа канадцев не составляет большинства населения страны в целом. Канада — это страна меньшинств, связанных общенациональной идеей, этнокультурных групп, большинство членов каждой из которых считает себя канадцами и одновременно с гордостью подчеркивает свою принадлежность к данной этнической группе, не выказывая сознательного стремления к ассимиляции с какой-либо другой группой.[1]

Как известно, французский язык распространен не только на территории Франции, но и за ее пределами. Он является государственным языком во многих странах мира. При этом французский язык каждого государства имеет свои особенности, свои отличительные черты, которые сформировались в ходе исторического развития, в результате влияния языков соседних стран, а также языка коренного населения.

Особую роль в судьбе канадского варианта французского языка играл и продолжает играть французский язык Франции. В XVI – XVII веках в Канаду французский язык проник из разных регионов Франции. На Американском континенте его диалектные разновидности перемешались между собой, и уже благодаря этому на общей французской основе здесь возник специфический вариант франко-канадской речи. Различие между французским языком Канады и французским языком Франции стало углубляться с середины XVIII века, то есть после поражения французов в войне с англичанами и последовавшего затем отъезда из Канады значительной части французов на исконную родину. С этого момента контакты Канады с Францией значительно сократились, и на двух территориях французский язык избрал разные пути реализации своих собственных возможностей. При этом у франкоязычных народов на двух континентах сложились различные подходы к осознанию действительности, а

сам французский язык стал соприкасаться с разными природными явлениями, контактировать с разными культурами, сочетаться с разными языками.

Именно в этих условиях в среде франко-канадцев стал складываться и широко использоваться просторечный вариант французского языка, основанный на диалектизмах и архаизмах французского языка Франции, на местных заимствованиях из английского и индейских языков, а также на экспрессивных неологизмах, в большом количестве появлявшихся в народной среде. Этот язык, названный жуалем, отличался своими локальными, т.е. диалектными и региональными особенностями в провинциях Квебек, Онтарио и Нью-Брансуик, а также в городах Монреале и Квебеке. Жуаль широко использовался в художественной литературе, и эта литература в свое время пользовалась большим успехом у местного населения. Причем именно жуаль долгое время считался родным языком франко-канадцев, литературный же французский язык воспринимался франко-канадцами как чужой и в некотором смысле искусственный язык, отрезанный от местной реальной жизни и от самого французского языка Европы. Дело в том, что в Канаде литературный французский язык изучался лишь в школе, которую посещали далеко не все дети, и, следовательно, основная масса франко-канадцев не знала его и не пользовалась им. В 40 – 50 годы XX столетия стандартной формой французского языка владело незначительное число франко-канадцев.[2]

Контакты французского языка Канады с французским языком Франции возобновились лишь на современном этапе в связи с подъемом национального самосознания квебекцев, в результате экономического прогресса Квебека и выхода его на международную арену. Начиная с 60-х годов XX столетия, франко-канадцы стали осознавать свою принадлежность к мировому франкоязычному сообществу, стремиться занять в нем достойное место. Одновременно популярной стала мысль о том, что ориентация на просторечный вариант французского языка Канады способна привести лишь к изоляции и снижению мирового престижа франкоязычной Канады.[3]

Модернизация и стандартизация французского языка.

Начиная с 60-х годов XX-го столетия, в Канаде стали проводиться мероприятия, направленные на совершенствование французского языка. «Управление по французскому языку», совместно с другими государственными и частными организациями, приступило к проведению языковой стандартизации. На начальном этапе основное внимание было обращено на обогащение как письменной, так и устной разновидностей французского языка Канады. Развиваясь на протяжении нескольких столетий в тесных рамках сельского и городского быта, французский язык в Канаде, естественно, потерял свою связь с современной культурой, наукой и техникой и значительно отстал в обозначении современных реалий. Работа над обогащением технической терминологии особенно интенсивно проводилась в 60 – 70 годы. В 80-ые годы «Управление» поставило перед собой новую цель: борьбу против просторечных форм и заимствований из английского языка. Задача состояла в том, чтобы, с одной стороны, нормализовать французский язык для более удобного

пользования им внутри страны, а с другой – привести его в соответствие с всеобщими нормами французского языка в мире. Таким образом, политика языкового изоляционизма в Квебеке сменилась политикой языковой интеграции на международном уровне.

«Управление по французскому языку» осуществило крупные мероприятия. Под его началом были опубликованы сотни списков слов и словосочетаний с рекомендацией ввести их в употребление и с осуждением той лексики, которая признавалась не соответствующей норме. Примечательно, что нормализующая деятельность «Управления» опиралась на рекомендации канадских ученых-языковедов.

В качестве основополагающих были приняты следующие принципы: исключение из обращения уже существующих английских заимствований, ибо считалось, что они разрушают единство французского языка Канады; отказ от дальнейшего заимствования как способа образования новых слов даже в случае наименования современных североамериканских реалий; формирование новой лексики на основе исконного французского материала; лишь в случае крайней необходимости и в узко - профессиональных целях в речевую практику допускаются заимствования из английского и других языков.[4]

Другое направление стандартизации касалось той части терминологии, которая, будучи образованной на собственно французской лексической основе, не отвечала норме французского языка Европы. При этом в документах «Управления» многократно указывалось на необходимость адекватного общения франко-канадцев с представителями иных франкоязычных стран.

Кроме вопросов терминологии обсуждению и регулированию подверглись некоторые другие области французского языка, в частности, названия профессий. В 1986 году «Управление» предложило список рекомендуемых форм женского рода для названий некоторых специальностей, при этом оно настаивало на обязательном внедрении их в речевую практику.

Франкоканадский вариант французского языка.

Во французском языке Канады содержится большое количество архаизмов и диалектизмов. Изучение архаизмов в языке потомков французских переселенцев на американский материк неотделимо от изучения диалектизмов, так как большинство слов, сохранившихся до настоящего времени в их речи, уйдя из литературного языка Франции, продолжает жить в современных ее диалектах. Нельзя забывать, что основная масса переселенцев состояла из людей, не очень хорошо знакомых или даже совсем незнакомых с литературным языком своего времени. Они могли привезти на свою новую родину такую лексику, которая не употребляется в литературных образцах той эпохи.[5]

Архаизмы языка франкоканадцев различны по своему характеру. Это могут быть, во-первых, отдельные слова, бывшие некогда словами литературного французского языка. Например, вместо *moitié* и *milieu* `половина, середина` канадцы говорят *mitan*. Это слово можно встретить во Франции, но не в городской речи и не в литературе, оно живо в диалектах

Центра, на Западе, на Востоке и на Севере. В средние века слово *mitan* употребляли лучшие авторы, а в наши дни *mitan* используется писателями как средство речевой характеристики персонажей и придания местного колорита.

Во-вторых, это слова, принадлежащие различным диалектам, главным образом диалектам центра и северо-запада Франции, так как именно эти области дали основную массу переселенцев. Так, глагол *rester* 'оставаться' в значении "demeurer", "vivre", "habiter" 'жить' и в старом языке и в наше время употребляется только в диалектах.

В-третьих, это семантические архаизмы, то есть слова, сохранившие значения, некогда бывшие им свойственными, а затем их утратившие или изменившие. Например, глагол *espérer* сейчас имеет во французском значение 'надеяться', а лет 300-400 тому назад он употреблялся в значении 'ожидать', 'предвидеть'.

Кроме того, существуют фонетические архаизмы, т.е. слова, сохранившие свое устарелое звучание (так дифтонг *oi* сохраняет старое произношение *oe*: *droit* – *droet* 'правый', *froid* – *froet* 'холодный') и словообразовательные архаизмы – слова, образованные посредством суффиксов, не свойственных им в настоящее время, но некогда вполне возможных для них (*doutance* вместо *doute* 'сомнение', *coutange*, *coutance*, *coutement* вместо *cout* 'цена'), а также служебные слова и синтаксические конструкции, ныне не употребляющиеся в литературном языке Франции (*quandet* в значении *avec* 'вместе с', *d'abordque* в значении *puisque* 'поскольку')

Во франкоканадском варианте французского языка отмечают ряд специфичных названий для различных форм снега: «*hivernante*» (снег, покрывший землю до весны); «*boète*», «*boîte*», «*bouette*» (снег, который тает); «*fleurettes*» (снежные хлопья и первый лёд на озере); «*tapon*» (крупные хлопья снега); «*motte*» (снежок); «*falaise*» (сугроб, напоминающий по форме скалу); «*bancdeneige*» (бесформенная куча снега); «*dombe*», «*dompre*» (снег, собранный людьми в кучу). Снег является важной реалией жизни франкоканадцев, значимым элементом природы, ассоциируясь по принимаемым формам с элементами внешнего мира, например с рельефом (*falaisedelaneige*). Подобно снегу, лёд может существовать в различных формах. Во франкоканадском варианте исследователи обнаруживают такие обозначения дороги на покрытой льдом реке, как «*pontdeglace*» (толстый слой льда на водоёме, ещё не прочищенная дорога), «*traverse*» (прочищенная дорога). В обоих обозначениях содержится не только идея «очеловечивания» пространства, которое трансформируется в «своё» благодаря человеку, но и идея движения. Мост (*pont*) становится «дорогой, соединяющей два разных конца» (*traverse*) посредством деятельности человека, вследствие чего происходит освоение места. Прочие специфичные названия форм льда включают: «*aboiteau*» (лёд, скопившийся на реке в период ледохода); «*batture*» (лёд, скопившийся по берегам); «*gazondeglace*» (кристаллы льда на поверхности воды); «*raindesucre*» (нарост льда на водопаде). Зима во французском языке Канады также имеет разные наименования: «*saisonrude*», «*saisonrigoureuse*»

(суровое время года), «saison triste» (унылое время года), т.е. ассоциируется с опасностью и грустью. В конце XIX–начале XX вв. из-за снежных заносов сообщение деревни с городом было плохим. Это приводило к тому, что медицинская помощь сильно запаздывала или вовсе не оказывалась, поэтому люди были бессильны перед болезнью и смертью. [6]

Анализ канадского и французского словарей.

1. Канадизмы, то есть слова или выражения, созданные в Канаде, которые либо не существуют во французском языке Франции, либо заимствованы из канадского французского языка.

2. Англицизмы, то есть слова и выражения, заимствованные из английского языка, или обороты речи, построенные по модели, характерной для английского языка.

1. Канадизмы

Labradorien, -ienne - qui concerne le Labrador ‘связанное с Лабрадором’.

Lambinage, - action de lambiner ‘трата времени’.

Laquaiche- sorte de hareng d’eau douce, pourvu de dents et dont les yeux, couleur d’or, lui ont fait donner le nom anglais de « goldeye ». - род пресноводной сельди, обладающая зубами и имеющая глаза золотого цвета, за что она получила английское название « goldeye ». Обитает в реке Миссисипи и озерах Америки’.

Lastique. – 1. Elastique ; bande de caoutchouc ‘резинка, полоса резины’.

2. Jarretières ‘подвязки’.

Lettreur, n.m. – artisan qui trace ou peint des lettres sur une surface ‘ремесленник, который чертит или рисует буквы на какой-либо поверхности’.

Longue traonée ‘длинная дорожка’.

Libelleux, -euse, adj. – diffamatoire ‘клеветнический’.

Licheux, -euse, adj. et n. – affectueux, qui aime flatter, cajoler ‘ласковый, который любит угождать, льстить’.

Lisible, adj. – lisible ‘разборчивый’.

Listage, n.m. – action d’inscrire, de coter, d’ énumérer ‘внесение в список, нумерация, перечисление’.

Lister, v. – inscrire, enregistrer, coter ‘записывать, регистрировать, метить’.

Lubrifiage, n.m. – action de lubrifier ‘смазывание’.

Lyrer, v. – pleurnicher long temps sur le même ton ‘долго однообразно ныкать’.

2. Англицизмы

Label, n.m. – marque spéciale sur un produit pour certifier l’origine, la qualité ou les conditions de fabrication ‘специальная пометка на продукте, на которой указано его происхождение, качество или условия производства’.

Lad, n.m. – garçon d’écurie de courses ‘наездник на скачках’.

Lady, n.f. – femme de lord, de baronnet, en Angleterre ‘В Англии жена лорда, баронета’.

Lawn-tennis, n.m. – tennis ‘теннис’.

Ledger, n.m. – grand livre ‘великая книга’.

Libel, n.m. ou f. – étiquette ‘ярлык’.

Links, n.m. – terrain de golf ‘площадка для гольфа’.

Living-room, n.m. – nom quel on donne à la pièce où se tiennent habituellement les gens de la maison et qu'au Canada on appelle « vivre » et salle de séjour ‘название комнаты, в которой обычно собираются все члены семьи и которую в Канаде называют vivre-salle de séjour’.

Lobby, n.m. – vestibule, salle d'attente d'un hôtel ‘вестибюль, заложидания в отеле’.

Lobbyst, n.m. – coulisier ‘биржевой маклер’.

Lôfer, v. – chômer, ne rien faire, étirer le temps ‘быть безработным, ничего не делать, тянуть время’.

Lofeur, n.m. – chômeur, vagabond ‘безработный, бродяга’.

Lunch, n.m. – en Angleterre déjeuner, en France, repas composé de sandwiches, viandes froides, pâtisseries, etc., quel'on prend debout, à l'issue d'un mariage etc. Repas qu'on prend à son poste de travail ‘В Англии – обед, во Франции – еда, состоящая из сэндвичей, холодного мяса, печенья и т.д., которую едят в после бракосочетания и т.д. Еда, которую кушают на рабочем месте’.[7]

Заключение.

Достаточно сказать, что в различных школах Канады многие предметы преподаются, не только на английском языке, но и на французском. Конечно, все это соответствует главным целям канадской национальной политики развития многокультурности ради достижения национального единства и культурного взаимообогащения канадцев, но и про исторический фактор не стоит забывать.

Французский язык является вторым официальным языком Канады, но канадский французский отличается от классического. Канадцы, особенно те, которые живут в крупных мегаполисах.

Ведь, многие канадцы, не задумываясь, согласятся с тем, что зарождение канадской нации связано больше с французами, чем с англичанами, так как именно французские путешественники первыми ступили на землю Канады и именно их и называли canadiens.[8]

Список литературы:

1. Будагов Р. А., Сравнительно-семасиологические исследования. (Романские языки), М., 1963;
2. Будагов Р. А., Сходства и несходства между родственными языками. Романский лингвистический материал, М., 1985;
3. Амелина М. Н. Концепт "северности" и его компоненты (на франкоканадском материале) // Вестник Московского университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. №2. С.145-147.
4. Гак В. Г., Введение во французскую филологию, М., 1986
5. Холкина А.С. Образ жизни франкоканадцев сквозь призму языка (на примере романа Луи Эмона «Мария Шапделен») [Электронный ресурс] /

Материалы XIX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2012». М., 2012.

6. Холкина А. С. Особенности квебекского варианта французского языка: разговорная речь и художественная литература // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012.

7. Холкина А.С. Жизнь квебекцев начала XX в. сквозь призму языка [Электронный ресурс] / Материалы XV Международной конференции «Россия и запад: диалог культур». Мальта, 2012.

8. Бурсье Э., Основы романского языкознания, пер. с франц., М., 1952;

Майлюкова З.
Галиаскарова Н. Г.
КазГУКИ, г. Казань

ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ АФРИКИ

Языковая ситуация

Характерным для Африканского континента считается то, что, с одной стороны, здесь существуют языки, которыми пользуются одновременно несколько этносов, а с другой – имеются этносы, которые пользуются не одним, а несколькими языками. Кроме того, важной особенностью языковой ситуации Африки является наличие у ряда языков большого числа диалектов. При этом различия между языком и диалектом представляются не всегда очевидными.

Важной особенностью многих коммуникативных сред на Африканском континенте является существование билингвизма и мультилингвизма среди местного населения. Такое положение имеет историческое, а не психологическое обоснование: африканцы говорят на нескольких языках не по особому психологическому предрасположению, а в силу исторически складывающейся ситуации. Причем часто африканцы вынуждены в качестве второго осваивать языки, в большой степени отличающиеся от их родных языков.

В плане владения французским языком население современной Африки, так же как и в колониальные времена, продолжает представлять собой континуум, с одной стороны которого располагается его незначительная часть, пользующаяся литературным французским языком, по качеству мало отличающемся от речи образованных французов, а с другой – основная масса африканцев, совершенно не владеющая французским языком. Зона между этими двумя полюсами занята неоднородной массой, уровень владения французским языком у которой градуирован от удовлетворительного до самого

низкого. Подобная дифференциация во многом обусловлена различным уровнем грамотности среди африканского населения.

Термины родства во французском языке стран Тропической Африки.

При оперировании французскими словами африканцы вкладывают в них свое специфическое культурное содержание, что приводит к полному изменению значения слова. В качестве примеров можно привести лексическую единицу *capitaine*, имеющую традиционное значение «капитан», а в Тропической Африке получившее значение «полигам, имеющий трех жен», и *lieutenant*, имеющую европейское значение «лейтенант», а в Тропической Африке служащее для обозначения полигама, имеющего двух жен.

Как видно из приводимой ниже таблицы, большая часть лексических единиц подверглась расширению значения. Это, безусловно, объясняется тем, что системы родственных связей в Европе и в Тропической Африке лишь отдаленно напоминают друг друга.

Как пишет Л.-С. Сенгор, «семья в Тропической Африке как базовая единица общества понимается некак союз мужа и жены с детьми (*famille réduite*), а гораздо шире, как "большая семья", т.е. как все живущие и покойные потомки единого Предка по мужской или женской линии (*famille étendue*). Африканское общество образуется из концентрических расширяющихся кругов, расположенных друг над другом, накладывающихся один на другой и сформированных по образу и подобию семьи... Семья – это микрокосм, проекция которого в увеличенном виде составляет племя, а затем и государство. <Таким образом>, глава государства – лишь отец большой семьи». Кроме того, в Тропической Африке существуют так называемые *fraternités d'âge* (возрастные союзы), *corporations de métiers* (союзы по профессиональному признаку) и *confréries à rites secrets* (тайные союзы). В Европе в данных случаях о родственных отношениях не может быть и речи, поэтому в Тропической Африке французские термины родства порой употребляются для обозначения социальной реалии, вообще отсутствующей в Европе.[1]

Например, как отмечает исследовательница Генриетт Вальтер, в Тропической Африке «брат – это гораздо больше, чем брат». Так, в Камеруне слово *frère* (брат) может использоваться в следующих контекстах:

Frère du village – двоюродный брат, собственно фр. аналог *cousin*

Frère de famille – сводный брат, собственно фр. аналог *demi-frère*

Frère même père – единокровный брат (родной брат по отцу), собственно фр.

Аналог *demi-frère par le père*

Frère même mère – единокровный брат (родной брат по матери), собственно фр. аналог *demi-frère par la mère*

Frère même père même mère – родной брат, собственно фр.

Аналог *frère consanguin*.

Африканцы, принадлежащие к одному поколению, стране, этносу, называют друг друга *frère* (брат) и *sœur* (сестра). Людей старшего поколения называют *père* (отец) и *mère* (мать). Очень характерны и верны в этом плане высказывания главного героя романа А.Лопеса «В поисках Африки»

конголезца Андре о камерунце, которого он видит впервые и с которым он даже не знаком: «Брат начал свое объяснение сначала<...>

И далее о родственных связях африканцев: «Все африканцы – родственники...», «Быть африканцем – вопрос не цвета кожи, а родословной», «Отцом и матерью мы называем всех людей, относящихся к поколению наших родителей».[2]

Лексические единицы, служащие для обозначения членов семьи, претерпели расширение значения во французском языке стран Тропической Африки и в силу влияния арабо-мусульманской традиции, так как государственной религией многих стран Тропической Африки является ислам, а арабский язык имеет статус государственного, в частности, в Джибути и Чаде. Примером такого рода могут служить общепользуемые термины родства *frère* (брат) и *sœur* (сестра). Под воздействием арабских риторических параметров, предполагающих обращение к незнакомым людям почти как к родственникам, а также в результате установления постоянной смысловой связи с арабскими эквивалентами, эти французские лексические единицы, расширив объем своего значения, стали употребляться как общепринятые формы обращения.

Примером сужения значения может служить слово *parent*, обозначающее во Франции любого родственника, а в Тропической Африке используемое для обозначения родственника только по материнской или отцовской линии.

Проблема энантиосемии является весьма сложной. Существует немало мнений по этому вопросу. Так, например, Л.А. Новиков характеризует энантиосемию как «особую, непродуктивную разновидность антонимии, представляющую собой противоположность значений внутри одного и того же слова, находящую внешнее выражение в контексте, в характере синтаксических и лексических связей слова (противоположных значениях) с другими словами». Примером энантиосемии может служить термин родства *taman*, который во Франции обозначает родную мать, а в Тропической Африке может использоваться в отношении, как родной матери, так и неродной, являющейся второй женой отца-полигама.

Так, слово «предок» (*ancêtre, aïeul*) оказывается во французском языке стран Тропической Африки положительно заряженным, т.к. именно предок является основателем рода и его главой, и все его потомки постоянно поддерживают с ним связь. Не случайно, что обращение к предкам звучит в государственных гимнах ЦАР, Камеруна, Того, Бурунди: «Al'union<...> ô Togolais, nos ancêtres nous appellent. La paix<...> ô Togolais, nos aïeux nous l'ordonnent».[3]

Таким образом, французский язык стран Тропической Африки по-своему отражает реальные связи, существующие между различными явлениями действительности, а также отношение его носителей к ним, в силу чего семантическая структура общих французских слов не остается неизменной под влиянием специфических африканских ментальных и социокультурных черт.

Французский и английский языки

Уже в доколониальные времена в Африке отмечалось влияние английского языка на локальные формы речи. В результате этого автохтонные языки африканцев, а также складывающиеся в Африке локальные варианты европейских языков впитали в себя определенный слой британской лексики. В настоящее время процесс лексического заимствования из английского языка в Африке заметно активизировался как в силу мировой глобализации данного процесса, так и в силу развития контактов между самими африканскими народами.

Особенно многочисленны английские заимствования в современном франкоязычном Того, где использование англицизмов не только во французском, но и в родных языках тоголезцев связано с проявлением нарочитого снобизма у молодежи, стремящейся показаться более динамичной и современной. При этом отмечается употребление слов как из английского литературного языка, так и из английского пиджина, распространенного в соседней Гане.

В обычном обиходе часто встречаются сложные лексические образования на основе английского слова *boy*, известного в Африке в значении “слуга, прислуга”. Среди этой лексики можно отметить разного рода гибриды. Например: *boy-lavadaire* – “прачка” (из числа мужчин), *boy-cuisinier* – “повар, слуга в доме”, *boy-marmiton* – “поваренок”, *tchitchi-boy*, *boy-moke* – “прислуга без профессии”, *boy-mouso* – “служанка”, *boydetable* – “слуга, занятый приготовлением и подачей пищи”.

Наряду со словом *boy* в качестве особого суффикса со значением деятеля во французском языке Африки выступает английское слово *man*. Так, во многих франкоязычных странах Африки таксистов называют *taximans*, реже во множественном числе произносят *taximen* (*taximens*). В Сенегале, кроме того, таксистов, занимающихся незаконным извозом, называют *sirouman* (первый элемент слова заимствован из языка волоф, где *sirou* означает “рысь”). В этой же стране и также на основе суффикса *-man* и заимствованного из волоф слова *bouki* “обезьяна” образована форма *boukiman* в значении “перекупщик-спекулянт”. В Нигере по данной модели образованы слова *chaïman* и *théman* в значении “продавец чая”, а во французском языке Кот-д’Ивуара находим *djigboman* (или *djiboman*) в значении “традиционный лекарь”. В этой же стране форма *man* известна как самостоятельное слово со значением “друг, приятель”. Оно употребляется молодыми людьми в качестве аффективной формы обращения друг к другу.

Типичны для французского языка африканских стран английские заимствования, связанные с футболом. С одной стороны, это обусловлено увлеченностью африканцев данным видом спорта, а с другой, тем фактом, что родиной футбола была Великобритания, и футбольная терминология изначально проникла во многие языки мира из английского языка. Тем не менее, в европейском варианте французского языка всегда наблюдалось стремление заменить английскую терминологию собственно французской

лексикой. Но в Африке некоторые слова английского происхождения сопротивляются французской футбольной терминологии и продолжают употребляться так, как это было изначально принято во французском стандарте на территории Франции.

Особенности контактирования английского языка с французским языком Африки обуславливают многие особенности ситуации заимствования рассматриваемого типа. Во-первых, на Африканском континенте французский и английский языки находятся в контакте, как ненациональные, то есть неродные для африканцев варианты языков. Во-вторых, контакт французского языка с английским на территории Африки начался уже в доколониальный период, в то же время поток английских заимствований во французский язык на территории Африки значительно усилился именно на современном этапе. В-третьих, по своему содержанию англицизмы во французском языке Африки относятся большей частью к бытовой лексике и входят в состав народно-разговорной разновидности французского языка отдельных стран и городов Африки.

Взаимодействие французского языка и арабских диалектов происходило на разных языковых уровнях. Согласно мнению французского лингвиста Ж.-М. Жеа,[4] на фонетическом уровне обнаруживается взаимодействие в двух направлениях. Во-первых, адаптация слов, заимствованных из французского в диалекты арабского языка в соответствии с фонетическими законами арабского языка: деназализация назальных гласных, озвончение [p], например [barabole] вместо [parabole]; компенсация [y] звуком [u], [e] – звуком [i], например [l'antine] вместо [l'antenne]. Во-вторых, влияние французского произношения на классическое арабское произношение, например в случае с зевным взрывным звонким [ʒ] и глубоко-задненебным фрикативным [kh], которые в арабских диалектах компенсировались обычным звуком [a] или совсем исчезли, как показано в следующих примерах:

[Saria] → [Saria] (*charia* «шариат»);

[kh]: [khatar] → [atar] (*dangereux* «опасный»).

Что касается арабского глубоко-задненебного шумного взрывного [q], он превращается в диалектной речи в обычный [k]:

[k]: [qahwa] → [kawa] (*café* «кафе»);

[qasba] → [kasba] (*maison* «дом»),

В сфере морфологии, по наблюдениям Ж.-М. Жеа, заимствования из французского языка проникают в меньшей степени. Арабский определенный артикль *l* может присоединиться к начальному звуку заимствованного французского слова: [lmotur] (*lemoteur* «мотор»), [lkasrola] (*lacasserole* «кастрюля»), [lmasina] (*lamachine* «машина»). В некоторых случаях наблюдается ассимиляция данного артикля первому звуку слова. Например, [ssikatur] (*lesecateurs* «секатор»), [rrafl] (*larafle* «ограбление»).

В соответствии с особенностями арабской морфологии образуются формы рода и числа в словах, заимствованных из французского языка, например в случае с арабским суффиксом женского рода единственного числа *-a-*: [lfisita]

(*lavisite* «визит»), [lbatima] (*lebatiment* «здание»), а также с суффиксом множественного числа *-at-*: [lfranat] (*lesfreins* «тормоза»), [lmoturat] (*lesmoteurs* «моторы»).

Рассмотрим влияние французского языка на арабские диалекты на лексическом уровне. По словам алжирского исследователя Галеба Эл-Ибрахима, французские заимствования обычно помогают отображать реальность или называть предмет, когда в арабском языке для этого нет подходящего слова, например, из французского языка полностью заимствованы в арабские диалекты слова *téléphone*, *abonnement*, *ascenseur*, *parabole*, *antenne*, *voter*, *bâtiment*, *saboter*. [5] Изучая территориальные варианты арабского языка, А.А. Блинов отмечает, что названия государственных должностей и организаций в Тунисе являются результатом калькирования соответствующих французских названий. Должность премьер-министра в Тунисе обозначается словосочетанием *al-wazīrul-'awwal* (досл. «первый министр»), являющимся калькой с французского словосочетания *Premierminister* (также досл. «первый министр»). [6]

Колонизация стран способствовала сближению арабского и французского языков и положила начало появлению франко-алжирского «сабира» (смешанного языка). По словам алжирского исследователя Шахразеда Мудира Дахера, данная ситуация свойственна в большей степени Алжиру, практически любая фраза на алжирском диалекте арабского языка включает французское слово. Структуру смешанного языка (сабира) нельзя назвать ни арабской, ни французской. Она включает смешанные адаптированные языковые коды и встречается в речи молодежи, обучающейся в школе. [7] Как отмечает Галеб Эл-Ибрахим, сабир есть продукт школьной двойственности и препятствует изучению языков, в результате чего ученики не владеют на хорошем уровне ни арабским, ни французским. В качестве иллюстрации сабира приведем примеры:

1. *Matrakrosish* «Невешай трубку» – *neraccrochepas*

(фр.). В данном примере [ma] – частица отрицания в арабском языке, [t-] – личное местоимение «ты», присоединенное по правилам арабского языка к началу глагола.

2. *Konvokinakbesndirunniverserantabentek* «Мы пригласили тебя, чтобы организовать день рождения твоей дочери» – *noust'avonsconvoqué pourfairl'anniversairedetafille* (фр.). Слово [nniverser] *anniversaire* утратило начальный [a] и ассимилировалось с предыдущим словом согласно правилу употребления определенного артикля в арабском языке.

Значительная часть арабской лексики во французском языке Алжира заимствована из литературного арабского языка и в меньшей степени из арабского диалекта. Это свидетельствует о существовании особого конфликта между литературными формами арабского и французского языков в данной стране. Каждый из этих языков стремится занять здесь более надежное положение и быть подготовленным к успешному функционированию в самых разных сферах общественной жизни.

Список литературы:

1. Sengor Y. Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues. Bruxelles: 2003.
2. Генриетт Вальтер «Семантические особенности французского языка в странах Африки» // Вопросы языкознания. № 4, 2010.
3. Новиков Л. А. Особенности контактирования арабского языка с автохтонными и импортированными языками франкоязычной Африки // Вопросы филологии. Вып. 3 (9). М., 2001.
4. Géa, J.-M. Immigration et contact de langues en Corse. Le cas de deux familles marocaines / J.-M. Géa // Langage et société. – Paris : Maison des sciences de l'homme, 2005.
5. Taleb-Ibrahimi, Kh. Remarques sur le parler des jeunes Algériens de Bad El Oued / Kh. Taleb-Ibrahimi // Plurilinguisme, No 12. – Paris.
6. Блинов, А. А. Территориальные варианты арабского литературного языка и их отражение в прессе : на основе газетных материалов Туниса, Саудовской Аравии и Египта : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 / Блинов Андрей Андреевич. – М., 2009.
7. Daher M. Diversités culturelles et problématiques linguistiques dans l'apprentissage de français. Les interférences de langue entre l'arabe et français/. – Algérie : L'Université Ferhat Abbas-Sétif, 2005.

Демина С. А.,
Гурская Т.
КазГУКИ, г. Казань

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАНАДСКОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Первыми поселенцами в землях Канады стали несколько разных индейских племен. У каждого из них были свой язык и верования. Эти племена довольно успешно торговали друг с другом и успешно занимались различными ремеслами.

Первыми европейцами, посетившими Канаду, стали викинги. Остатки их поселений до сих пор можно встретить в окрестностях Ньюфаундленда. Согласно легендам, более тысячи лет назад первое поселение у берегов Канады основал Лейф Эрикссон. Оно было названо Винленд, что можно перевести, как «Земля винограда». Но викингам так и не удалось колонизировать земли Канады и их походы на эти территории прекратились.

В 1497 году на восточное побережье Канады высадился итальянский путешественник и мореплаватель Джон Кабот. Вначале он решил, что достиг побережья азиатского побережья, так как был отправлен королем Англии Генрихом VIII на поиски нового морского пути. Все последующие притязания

английской короны на земли Канады были основаны на путешествии этого мореплавателя.

Франция также претендовала на территорию Канады, основываясь на путешествии своего подданного по имени Джованни да Веррацано. Он отправился исследовать побережье Канады в 1524 году, по приказу французского монарха Франциска I.

В 30-х и начале 40-х годов XVI века французский мореплаватель и путешественник Жак Картье несколько раз отправлялся в экспедиции по реке Святого Лаврентия. Он объявил исследованную территорию собственностью Франции. Первая постоянная колония на канадской земле была основана Сэмюэлем де Шамплейном в 1608 году. Это поселение Шамплейн назвал Квебек. К концу 17 столетия на территории Канады постоянно проживало 3 000 поселенцев из Франции.

Тем временем Англией в 70-ом году XVII века была основана компания Гудзонов залив, получившая полные права на осуществление торговли в канадских землях. В середине 18 столетия англичанами был захвачен форт, расположенный в Новой Шотландии и принадлежащий французам. Таким образом, соперничество двух держав за территорию Канады стало перерастать в настоящую войну. Исход этих военных действий был решен после разгрома французских войск в пятьдесят девятом году близ Квебека. Спустя четыре года, согласно парижскому соглашению, территория Новой Франции перешла во владения английской короны.

Основные две группы населения Канады наших дней образуют канадцы французского и английского происхождения. Наибольшее количество франкоязычного населения сосредоточено в штате Квебек, и в приморских провинциях. Поэтому в стране существует двуязычие. Со времени Конституции 1867 года французский язык пользуется в Канаде теми же официальными правами, что и английский. В настоящее время ряд канадских ученых полагают, что существует «глубоко английская» Канада, «глубоко французский» Квебек и «двуязычный пояс» - зона контакта между двумя языками.

Отличительными чертами канадской разновидности французского являются консерватизм и архаичность по сравнению с языком Франции, а также наличие черт, являющихся результатом взаимодействия с английским языком. Во французском языке Канады велико количество заимствований из английского.

Но Канада - это страна не только двух наций, но и многочисленных этнических групп. Сейчас среди франкоканадцев выделяют пять больших этнокультурных групп, французский язык каждой из которых обладает своими особенностями. Эти особенности обусловлены тем, что речь первых приехавших франкофонов не отличалась единообразием (лишь незначительная их часть владела литературным языком, остальное же большинство говорило на диалекте той или иной провинции Франции) и что разные и не раз менявшиеся условия жизни той или иной группы на американском континенте наложили своеобразный отпечаток на используемый этой группой французский язык.

В 2001 году прошла очередная перепись населения Канады, в ходе которой помимо этнического происхождения отмечался родной язык опрашиваемых, то есть первый язык, освоенный в детстве и понимаемый на момент переписи. Если родной язык опрашиваемого не соответствует этнической группе, это означает, что один из его предков совершил "лингвистический переход" (transfertlinguistique). Около двух миллионов канадцев заявили, что они предпочли бы говорить дома на языке, отличном от их родного языка. Среди факторов, повлиявших на это - увеличивающаяся мобильность людей, проникновение средств массовой информации во все сферы жизни, массовое переселения из сельской местности в города.

Лингвистические переходы, иммиграция и уровень рождаемости - неблагоприятные факторы, которые могут привести к уменьшению численности франкоканадцев. Англицизация несет серьезную угрозу нормальному увеличению франкоговорящего населения даже в Квебеке.

Таким образом, несмотря на то, что французский язык широко распространен на территории Канады и имеет статус государственного наравне с английским, последний все таки занимает преобладающее положение. В связи с этим большую часть билингвов составляют франкоканадцы. Французский язык франкоканадцев неодинаков и варьируется в зависимости от региона и принадлежности к той или иной этнокультурной группе.

Данные различных словарей, созданных в XX веке, свидетельствуют о том, что в канадский вариант французского языка вошли многие тысячи английских заимствований. Среди них во французском языке Канады, прежде всего, находим такие слова и выражения, которые связаны с областью политической, экономической и производственной жизни, основные рычаги которой долгое время находились в руках англоязычного населения страны. Кроме того, на протяжении длительного периода французский язык в Канаде вбирал в себя многие английские слова бытового содержания. На основе той и другой разновидности английских заимствований во французском языке Канады развилась богатая фразеология эмоционально-экспрессивного содержания.

Тем не менее, под влиянием английского языка во французском языке Канады не наблюдаются существенные преобразования в области содержания и выражения грамматических категорий основных частей речи, синтаксис французского предложения на территории Канады не копирует модели построения предложения и расположения слов в синтаксических структурах. Речь франкоканадцев в основном ограничивается вкраплением отдельных, иноязычных слов и выражений, но почти никогда не наблюдается того, что называется переключением кодов в речи на двух языках.

Однако некоторые элементы английского языка способны проникнуть на самый глубинный уровень французского языка Канады. Дело в том, что в локальный вариант французского языка то здесь, то там проникают базовые единицы из английской лексики. Они сталкиваются с эквивалентами собственно французского языка и создают условия для их замещения. Примечательно, что данная лексика заимствуется не в целях

терминологической недостаточности и не в силу отсутствия соответствующих понятий в заимствующей культуре, а главным образом в силу коммуникативных привычек билингов, пользующихся в разных коммуникативных ситуациях то одним, то другим языком. Это особенно типично для франкоканадцев, живущих в провинциях с преимущественно англоязычным населением (например, в Онтарио).

Все стороны языка подверглись воздействию английского: в фонетике - значительное ослабление напряженности произношения, столь свойственной французскому языку; в лексике - прямые заимствования слов прежде всего для обозначения новых понятий и предметов; изменение значений французских слов под влиянием значения сходных слов английского, некогда заимствованных им из французского, но прошедших иной путь семантического развития; новые суффиксальные образования от английских корней. Менее заметно влияние английского синтаксиса на построение французской фразы, хотя и оно имеет место. Имеются также и прямые лексико-грамматические кальки.

Влияние английского языка на грамматическую структуру языка франкоканадцев не очень значительно. Французский язык очень неохотно пользуется пассивными конструкциями. В английском такой выраженной нелюбви к пассиву не наблюдается. Очевидно, не без влияния английского франкоканадцы употребляют пассивные конструкции там, где французы обошлись бы активными.

Наиболее своеобразным является употребление франкоканадцами предлогов или опущение их, не соответствующее традиционным нормам французского языка. Очень распространена замена в словосочетании предлога, принятого во французском языке, предлогом соответствующего английского выражения: *surmesvacances* - вместо *enmesvacances* "во время каникул"; *surletableau* - вместо *autableau* "на доске".

Морфологическая структура английского и французского языков различна. Хотя оба они принадлежат к типу языков с преобладающими чертами аналитизма, французский, как и другие романские языки, сохранил от латыни ряд синтетических черт, как например глагольные и некоторые именные суффиксы, отсутствующие в английском. Заимствованные франкоканадцами английские слова снабжаются этими суффиксами, приобретая вполне французский внешний вид. Это способствует тем более прочному внедрению их во французский язык. Так, инфинитивная форма глаголов получает наиболее типичное для глагольных новообразований окончание *-er*: *todayn* - *darner* "штопать", *toact* - *acter* "действовать".

Отличительными чертами канадской разновидности французского являются консерватизм и архаичность по сравнению с языком Франции, а также наличие черт, являющихся результатом взаимодействия с английским языком. До конца XVIII в. французский в Канаде не отличался от языка Франции. Литературное произношение в значительной степени исчезло на территории Канады вместе с отъездом части населения во Францию во время

перехода страны под власть Англии (1763 г). Крестьянство, ремесленники, частично и духовенство, которые остались в Канаде, сохранили свою религию, свои семейные и бытовые традиции, но не литературный язык. Образование было сосредоточено в руках духовенства. Оно в большинстве своем вышло из крестьян и приносило в преподавание языка черты народной речи. Постепенно во французском появляются или углубляются черты, не свойственные языку Франции. В то же время сохраняются архаичные и диалектные черты, появляются особенности, являющиеся результатом контакта с английским языком.

Если посмотреть на словообразование канадского французского языка, то можно заметить ряд особенностей, которые не свойственны французскому языку Франции. Целый ряд слов снабжается франкоканадцами иными суффиксами, чем те, которые свойственны им в современном языке Франции. От одного и того же корня могут при помощи различных суффиксов образовываться различного вида существительные с одинаковым значением. В ряде случаев франкоканадцы заново образуют слова от имеющихся корней, используя те или иные из находящихся в их распоряжении словообразовательных средств. Нередко франкоканадская форма представляет собой сохранение одного из старых словообразовательных вариантов слова. Такими сохранившимися от старых времен являются, например, *doutance* вместо *doute* “сомнение”, *demeurance* вместо *demeure* “жилище”, а также *coutance*, *coutage* и *coutement*, употребляемые наряду с *cout* “цена, стоимость, издержка”.

Существовало чрезвычайное пристрастие языка среднефранцузского периода XV-XVI веков к суффиксальному образованию существительных, особенно выражающих абстрактные понятия. Оно приводило к тому, что выстраивались целые ряды слов, образованных от одного и того же корня, с разными суффиксами, но без каких-либо различий в значениях.

Литературный язык XVII-XVIII веков устранил эти «излишества». Однако они еще частично сохраняются в диалектах, а также на американском материке. Суффикс *-ure* - один из очень распространенных в канадском французском языке суффиксов существительного. Вместо *tissu* “ткань” говорят *tissure*, *froid* “холод” - *froidure*, *epaisseur* “толщина” - *epaisseur*.

Очень распространен в речи франкоканадцев суффикс *-age*. В некоторых случаях это сохранение старофранцузской формы слова, в некоторых - новообразования: *amarinage* - *marinade* “маринад”, *benissage* - *action de benir* “благословение”.

Пожалуй, наибольшую по численности группу образуют такие словообразовательные неологизмы, которые, будучи произведены от соответствующих основ, дублируют формы французского языка, образованные от тех же основ, но с помощью других суффиксов. Например: *doutable* вместо *douteux* “сомнительный”, *meublerie* вместо *ameublement* “мебель”, *franchete* и *franchitude* вместо *franchise* “откровенность”.

Весьма замечательна подмена в целом ряде существительных суффиксов -eur суффиксом -eux. Это смешение суффиксов покоилось в XVI веке на особенности их произношения. Ввиду того, что конечное r не звучало в это время, оба суффикса произносились одинаково. В результате целый ряд существительных заменил -eur на -eux. Так, существительные типа vendeur “продавец” стали звучать так же, как прилагательные heureux, joyeux “счастливый, радостный”.

Не только сохраняются некоторые суффиксальные формы существительных, давно уже несвойственных литературному французскому языку, или появились новые, но можно наблюдать и обратное явление. Вместо суффиксальных форм употребляются слова, не осложненные суффиксами: sifflement - siffle “свист”, respiration - respir “дыхание”.

В прилагательных очень распространен суффикс -able (regardable “смотрящий”, vivable “живущий”, disable “говорящий”).

Очень распространена в речи франкоканадцев форма наречия на -ment (mauvaisement “плохо”, raidelement “несгибаемо”, presquement “почти”).

Подводя итог, можно сказать, что английский язык оказал огромное влияние на французский язык Канады. Так как языки находились в постоянном контакте, английский занимал преобладающее положение, во французском языке появилось большое количество заимствований. Причем английский язык оказал влияние не только на лексику, как это было с индейскими языками, но также и на фонетику, и на грамматику, и на словообразование, т.е. затронул все уровни языка.

Отличительными особенностями канадской разновидности французского языка в плане лексики можно назвать большое количество архаизмов и диалектизмов, что объясняется тем, что основная масса переселенцев состояла из жителей северо-западных провинций Франции, не очень хорошо знакомых или даже совсем незнакомых с литературным языком своего времени. Они могли привезти на свою новую родину такую лексику, которой нет в литературных образцах той эпохи.

Также важное место в исследуемом языке занимают индианизмы и неологизмы. Образовавшиеся в результате столкновения первых поселенцев с новыми природными и бытовыми явлениями, они обогатили французский язык Канады теми особенностями и своеобразием, которые невозможно встретить больше ни в одной разновидности французского языка.

Список литературы:

1. Гастон Мирон. За деколонизацию языка!// Журнальный Зал [Электронный ресурс]. -Режим доступа:<http://magazines.russ.ru/inostran/2008/11/mi28.html>.
2. История Канады// Канада [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://canada-all.ru/istoriya-kanady>.

3. Национальные проблемы Канады// Учебный контент [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ref.rushkolnik.ru/v26945>.

4. Языковая ситуация в Канаде// Allbest [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/languages/00150404_0.html.

Демина С. А.,
Лопоткова Е.
КазГУКИ, г. Казань

СИТУАЦИЯ БИЛИНГВИЗМА И ДИГЛОССИИ В СОВРЕМЕННОЙ КАНАДЕ

Европейская цивилизация стремится к созданию единого социокультурного пространства. Многие языки в мире оказались втянутыми в этот глобализационный процесс. Вполне возможно, языком межнационального общения станет английский или его американский вариант. На наш взгляд, данное обстоятельство требует особого осмысления как в рамках процесса развития самого английского языка, так и в рамках развития других языков мира и сопряженных с ними культур.

Французский язык, потерявший ведущую роль в мире, стал осваивать вторые по значимости позиции, стараясь действительно противостоять английскому влиянию. Особую остроту приобретает конфликт между территориальными вариантами английского и французского языков в Африке, Азии, на островных территориях Атлантического, Тихого и Индийского океанов.

На территории Северной Америки французский язык представлен в Канаде и США (штат Луизиана). Примерно 6 млн человек из 26 млн населения Канады пользуются французским языком как родным. Франкоканадцы проживают главным образом в восточной части страны: в провинциях Квебек (80% от общего населения провинции), Нью-Брансуик (40%) и Онтарио (12%). Условно франкоканадцев можно разделить на квебекцев и акадийцев (кАкадии относятся провинции Нью-Брансуик и Новая Шотландия).

Колонизация территории Северной Америки началась в XVI в. К XVII в. население колонии Новая Франция являлось особым сообществом с собственной культурой, историей и мировоззрением, не похожим ни на коренных, ни на англоязычных североамериканцев, ни на французов Франции. В настоящее время большинство исследователей склонны считать, что французский язык Новой Франции представлял собой, с одной стороны, единую систему, с другой – был внутренне дифференцирован согласно территориальным и социальным признакам. Уходит в прошлое точка зрения, согласно которой французский язык на территории Новой Франции бытовал в форме нескольких патуа, просторечных образований, не пользовавшихся

авторитетом ни у их носителей, ни у иностранцев. Европейцев, посещавших Новую Францию, в первую очередь поражал факт, что местное население в равной мере пользовалось французским языком, в то время как жители Франции говорили на разных диалектах и патуа. Кроме того, единство языка в Канаде стало крепнуть в первые годы после завоевания Новой Франции англичанами (в 1763 г. Франция была вынуждена подписать Парижское соглашение, согласно которому Англии отходили вся Канада и часть Луизианы).

В период с 1763 по 1867 г. положение французского языка в Канаде было абсолютно бесправным. Политическая и экономическая жизнь были ориентированы исключительно на Великобританию, и, как следствие, английский фактически стал официальным языком. В среде франкоканадцев царили упаднические настроения побежденного народа, и французский язык фактически прекратил свое развитие. Он бытовал исключительно в рамках бытового общения. Французский язык не использовался в суде и администрации, практически не допускался в прессу.

Франкоканадцы были вынуждены овладеть английским языком и учить ему своих детей, то есть, по сути, франкоязычное большинство Квебека осваивало язык англоязычного меньшинства. Франкоканадцы неоднократно обращались к властям с просьбой ввести в школах преподавание на французском языке, но неизменно получали отказ. Как следствие, в период с 1760 по 1840 г. французский язык в Канаде потерял свою литературную норму и стал просторечным жуалем (joual – канадское произношение французского слова cheval «лошадь»). Квебекские газеты 1880 г. писали, что «говорить по-английски становится просто выгодным, написать на этом языке вывеску – модным, а все английское воспринимается как залог жизненного успеха (поэтому, в частности, даже фамилии переводятся на английский язык)».

Франкоканадцы, даже образованные, долгое время не сознавали различий между французским языком и его канадским вариантом в силу отсутствия контакта с Францией и, как следствие, невозможности сравнения. С XIX в. состояние родного языка стало вызывать у франкоканадцев беспокойство. Тем не менее, победила точка зрения, оправдывающая локальные особенности французского языка Канады. В целом полагают, что хотя ревнители французского языка и впадали в крайности, именно их усилиями было остановлено нашествие англицизмов. Победила идеология, которая стремилась через специфику языка выразить национальную специфику квебекцев. Появилась художественная литература, использовавшая жуаль, его можно было услышать с трибун и театральных подмостков.

На протяжении первой половины XX в. французский язык в Квебеке оставался языком бытового общения. Франкоканадцы были обязаны знать английский язык, бывший языком работы и административного управления. Англофоны не имели необходимости знать и изучать французский язык, таким образом, в Канаде установился односторонний билингвизм на базе англо-французской диглоссии, где билингвами были исключительно франкоканадцы.

Главной проблемой французского языка в это время был вопрос о заимствованиях. Франкофоны решали, в какой степени можно допустить отклонение от норм французского языка Франции. Многие признавали, что специфика канадского варианта французского языка должна касаться именно французского материала, то есть в таком подходе проявлялась лояльность к канадизмам, а также к элементам языка, считавшимся во Франции регионализмами или архаизмами.

Франкоканадцы были лояльны к речи простых людей, которая считалась продолжением речи первых поселенцев, и негативно относились к языку образованных граждан, употреблявших много англицизмов, канадские крестьяне воспринимались как носители исконной культуры. Данную точку зрения поддерживало и католическое духовенство, продолжавшее отстаивать идеологию крестьянского традиционализма. Англоканадцы со своей стороны негативно относились к жуалю, так как сравнивали его с французским языком Франции, и не в пользу первого. Пуристы, в свою очередь, критиковали не только английские заимствования, но и канадские новообразования, и собственно французские архаичные и региональные элементы.

В середине XX в. в результате ассимиляции количество франкофонов, проживающих за пределами Квебека, резко сократилось. Таким образом, за ними «укрепилась» отдельная территория и 82% франкоканадцев проживали компактно. Квебекцы стали критиковать политику билингвизма, проводимую федеральным центром, так как считается, что в условиях доминирования одного языка над другим второй подвержен деградации. Некоторые исследователи полагали, что еще несколько десятилетий – и французский язык, отдельность франкоканадской культуры и особое канадское самосознание франкоканадцев растворятся в понятии единой канадской нации, говорящей на английском языке .

Подобное положение вещей, когда французскому языку было уготовано место только в быту, трактовалось как оскорбительное. Эта проблема послужила причиной бурных дебатов среди социологов, психологов, лингвистов, творческой интеллигенции. Проблемы языка были основными и в предвыборных речах либералов в 1973 г. Приход к власти «Квебекской партии» позволил вплотную заняться данным вопросом. Результатом был принятый в 1976 г. закон № 101, названный «Хартией французского языка» (Chartedelalanguefrançaise). Этот закон касается трех основных направлений: язык и государственное управление, язык и экономика, язык и образование. В преамбуле французский язык признается языком национального большинства провинции, который позволяет квебекцам выражать свою национальную идентичность. В 2003 г. правительство Канады приняло «План действий в отношении официальных языков», одна из целей которого – увеличить в два раза количество билингвов среди англоязычной молодежи.

Можно сделать вывод, что происходившие в Канаде процессы привели к тому, что французский язык одновременно выигрывает в диглоссии и проигрывает в билингвизме. Иначе говоря, он все шире захватывает публичную

сферу и вытесняет из нее английский язык, но в то же время вытесняется им с индивидуального уровня. В этом парадоксе развития билингвизма и диглоссии в Канаде нельзя не усмотреть серьезную угрозу, которая обостряется в связи с тем, что франкоязычная Канада находится не только под воздействием английского языка, но и англо-канадской и американской политики и экономики. Такие процессы в конечном итоге могут привести к стадии английского монолингвизма.

Список литературы:

1. Голубева-Монаткина Н.И. Франкофонное многоязычие Канады: языковая культура акадийцев, квебекцев и франкоонтарийцев // Этнокультурная мозаика и проблемы канадской идентичности: мат-лы междисциплинарного семинара. М., 2003. С. 168–187.
2. Клоков В.Т. Английские заимствования в африканском и американском вариантах французского языка // Романо-германская филология: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2002. Вып. 2.
3. Клоков В.Т. Французский язык в Африке. Лингвокультурологическое исследование. Саратов, 2000.
4. Реферовская Е.А. Французский язык в Канаде. Л., 1972.
5. Adam D. Le régime linguistique canadien: réalités, enjeux et perspectives d'avenir. Notes pour allocution à la table ronde «Le français et les lois linguistiques. Défis et enjeux de la mise en œuvre des lois dans le contexte québécois, canadien et nord-américain». – Режим доступа: [//www.ocol-clo.qc.ca](http://www.ocol-clo.qc.ca).
6. Charte de la langue française (avec notes explicatives et jurisprudence). Québec, 1997.
7. Martel P., Cajolet-Laganière H., Langlois M-F. Les textes journalistiques québécois sont-ils «envahis» par les emprunts critiqués à l'anglais? // Terminogramme. № 97–98. 2001.

Кириллова А.И.
Дорофеева А.И.
КазГУКИ, Казань

МНОГООБРАЗИЕ ЯЗЫКА ВНУТРИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Английский язык (на английском пишется как English либо как English language) - это официальный язык Англии и фактически всей Великобритании, а также официальный язык тридцати одного штата в США, один из двух официальных языков Ирландии, Канады и Мальты, официальный язык Австралии и Новой Зеландии. Лингвисты называют говорящих на английском языке англофонами. Число носителей английского языка в качестве родного,

как ни странно, совсем невелико - всего около 410 миллионов человек (для сравнения, на китайском языке разговаривает 1,3 миллиарда жителей Земли). Зато число владеющих английским в качестве второго (неродного) языка - более 1,0 миллиарда людей. Это один из шести официальных и рабочих языков ООН (наравне с русским, арабским, китайским, французским и испанским). В связи с простотой изучения и чрезвычайной распространенностью, английский язык признан языком международного общения. В школах большинства стран мира именно английский является обязательным для изучения иностранным языком. В Великобритании, английский язык является главным средством коммуникации и официальным языком, так как 95 % населения говорит лишь на английском.

Английский язык в Британии постоянно развивается. Употребление иностранных слов (украденных, главным образом, из французского) давно уже стало нормой, да и в наши дни продолжают заимствования из языков всего мира. Например, в 2007 году в «Оксфордском словаре английского языка» появилось слово *wiki*. Оно происходит от гавайского слова, означающего «быстрый», но в английском стало применяться в отношении определенного типа веб-сайтов. В числе новых добавлений такие слова, как

При этом активно существуют шотландский язык и два кельтских языка: валлийский и гэльский язык. Шотландский язык - один из германских языков, близкородственный английскому языку. Иногда считается диалектом или региональным вариантом английского (так называемый средне-шотландский диалект старо-английского языка). Начинать разговор о шотландском языке следует все-таки с классификации, так как шотландским называют два совершенно разных языка. Первый из них относится к германским языкам и имеет самоназвание *Scots* или *Lallans Scots* (равнинный шотландский) на нем говорят на юге и востоке страны. Второй же язык имеет кельтские корни и именуется *Gàidhlig*. Иногда во избежание путаницы его еще называют гэльским. Из характерных особенностей шотландского языка можно выделить тот факт, что он обходится лишь 18 буквами. В середине XX века шотландские взрослые использовали гэльский язык, чтобы поговорить о том, о чем детям знать не следовало. Сегодня, когда многие взрослые окончательно отдали предпочтение английскому, шотландские тинейджеры используют его для того, чтобы посеCRETничать и утаить секреты от взрослых. Ведь в отличие от родителей сегодняшние школьники активно изучают этот язык в школе.

Валлийский язык - в отличие от уэльского английского (варианта английского языка, сформировавшегося в Уэльсе), распространён в западной части Британии — Уэльсе. Письмо основано на латинском алфавите и состоит из 28 букв, из которых 8 являются диграфами. В отличие от английского письма, буквы «w» и «u» считаются гласными. Буква «j» используется главным образом в заимствованиях из английского — например, *jam* («джем»), *garej* («гараж») и др. Наиболее употребительный диакритический знак — циркумфлекс, применяемый для устранения омонимии долгих гласных: *map* («место») / *mâp* («красивый»). Среди носителей валлийского мало не

владеющих английским. Тем не менее, очень многие предпочитают пользоваться валлийским, а не английским языком. Валлийский язык — живой, он используется в повседневной жизни многих тысяч людей и присутствует в Уэльсе повсюду. Местные советы и Национальная ассамблея Уэльса используют валлийский язык в качестве официального, издают официальные печатные материалы и сообщения с валлийскими версиями (например, письма из школы родителям, библиотечную информацию, информацию местного совета), а все дорожные указатели в Уэльсе должны быть на английском и валлийском языках, включая валлийские варианты географических названий. Всё это означает, что зачастую даже дети тех, кто приехал в Уэльс, скажем, из Англии, приобретают определённое знание валлийского. Как в любом естественном языке, в валлийском существуют диалекты. Они весьма заметны в разговорном, и в меньшей степени в письменном, языке. Удобной, хотя и несколько упрощённой, классификацией является разделение на диалекты Севера (Gogledd Cymru) и Юга Уэльса (De Cymru), или «Gog» и «Hwntw» (gogledd 'север'; южное hwn 'tw «вон там»). Диалектные различия охватывают словарь, произношение и грамматику, хотя в последнем случае различия в действительности относительно невелики. Различия между диалектами можно проиллюстрировать фразой «Не желаете чашку чаю?». На севере фраза будет звучать как «Dachchiisiopanad?», а на юге более вероятен вопрос «Dychchi'nmoyndishgled?». Примером диалектных различий в произношении может послужить тенденция в южных диалектах произносить букву «s» шепеляво, напр., mis -месяц, на севере произнесут скорее как [mis], а на юге — как [mɪʃ]. Валлийский язык широко используется в образовании, и многие валлийские университеты двуязычны, в первую очередь Бангорский университет и Университет Аберистуита. В соответствии с Национальной школьной программой (National Curriculum), в Уэльсе школьники обязаны изучать валлийский до 16-летнего возраста. По данным Совета по валлийскому языку, более четверти детей в Уэльсе посещают школы, обучение в которых ведётся преимущественно на валлийском языке. Остальные изучают валлийский в качестве второго языка в школах, где преподавание ведётся на английском.

Список литературы:

- 1) <http://ru.wikipedia.org>
- 2) <http://turafisha.ua>
- 3) http://www.euromag.ru/great_britain/24811.html
- 4) <http://skypestudy.ru>
- 5) <http://transeurope.ru/bez-rubriki/valliyskiy-yazyik-uelskiy.html>

БРИТАНСКИЙ СЛЕНГ КАК БАРЬЕР В ОБЩЕНИИ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ

Мы часто слышим такие фразы, как «Они меня совсем не понимают...», «Кажется, что мы говорим на разных языках!». Сегодня существует такое лингвистическое явление, как сленг, которое является барьером в понимании детей своими родителями. О сленге, а именно, о британском молодежном сленге пойдет речь. Разберемся с понятием, что такое вообще сленг?

Сленг - это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного английского языка. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни.

К сленгу можно отнести:

1. Слова, относящиеся к воровскому жаргону, например, *cheese* – хорошая вещь, *backjump* – тюремное окно, *to fig* - быстро наносить удары, *to hog* – присваивать чужое добро с жадностью.

2. Различные профессионализмы, например, *plunger* – кавалерист, а *nosser* – удар по носу, *length* – сорок две строки из драмы.

3. Многие разговорные слова (коллоквиализмы) – слова и выражения, присущие лишь живому неофициальному общению. Они характеризуются подвижностью своих семантических границ, своей многозначностью. Например, *chink* – наличные деньги, *to soapbox* – митинговать, а *jolly* – приятное время препровождение, *to learn the ropes* – узнать все ходы и выходы.

4. Под сленг иногда также подводят случайные образования, которые возникли в результате литературных ассоциаций и значение которых обусловлено их смысловыми связями с исходным понятием. Например, *Sugano* в значении "длинный нос".

5. Образные слова и выражения. Здесь следует различать, с одной стороны, образные профессионализмы: *land-shark* – юрист, *gospel-grinder* – пастор, а с другой стороны, общеупотребительные образные слова: *yes-man* – льстец, *rubber-neck* – зевака.

6. Сленгом нередко считают и контекстуальные значения слов, возникающие в результате применения отдельных стилистических приемов. Здесь стоит отметить использование отдельных слов в их эвфемистической функции, например, под *social evil* автор подразумевает проституцию, а сочетания *nice fellow* и *beauty*, использованные в контексте в значениях, обратных их предметно – логическим значениям, также рассматривают как сленг.

7. Слова, образованные в результате одного из наиболее продуктивных способов словообразования – конверсии. Например, sneak – человек, доносящий на другого, to jolly – веселить.

8. Иногда аббревиатуры рассматриваются как сленг: pro – professional, props – properties, biz – business, pub – publichouse.

Для решения данной проблемы 13-летняя девочка, Люси Ван Амеронген, решила написать словарь для родителей, в словарь «The A-Z of Teen Talk» вошли 300 сленговых слов. Таким образом, Люси помогла не только своей, но и сотням других семей решить проблему непонимания.

Для того, чтобы родителям понять своих детей им нужна расшифровка слов. Приведем примеры наиболее запутывающих сленгизмов:

• **all-nighter** - зубрежка чего-либо без сна (обычно в последний момент, например, перед самым экзаменом). Можно подумать, что это человек, ведущий клубный образ жизни, но нет.

• **an arm and a leg** - оченьдорогостоящий.

Если не знать значения может получиться довольно-таки смешная ситуация. Подросток скажет маме: «I want to buy a dress. But it's an arm and a leg» – «Я хочу купить платье, но оно и рука и нога». Этой фразой можно ввести родителя в ступор.

• **average Joe** - среднестатистический человек; обычный человек.

Можно привести аналогию с нашими русскими Ивановыми, Петровыми и Сидоровыми.

• **b.o. / BO**. Не сразу догадаешься, что значат эти две буквы. На самом деле, это сокращенная форма от body odor, что значит запах тела (пот).

• **bighouse** - кто-либо, кто пьет много виски; пьяница. Да, это не «большой дом».

• Неожиданное значение имеет выражение «**buy the farm**», что значит умереть.

• Вошедшие в русский язык: **chic** - стильный, элегантный, модный; **chick** - молодая женщина, в особенности привлекательная молодая женщина.

• **cold feet** – страх.

• Для британской молодежи **dig** имеет значение не копать, а любить, нравиться, понимать, "врубаться".

• **doctor** - искажать, подделывать что-либо; вредить, портить. Интересно, почему доктор, ведь доктор имеет прямо противоположное значение? Возможно, это связано с халатностью некоторых врачей.

• **egghead** - яйцеголовый, чересчур умный человек; кто-либо, кто слишком много думает.

• **fat cat** - "большая шишка".

• **go bananas** - вести себя неразумно и необдуманно; потерять самоконтроль, самообладание; быть чрезмерно восторженным, увлеченным, переполненным энтузиазма.

• **idiotbox** - телевизор, "ящик". Актуальное употребление слова.

• **la la land** - ненастоящее, несуществующее место; страна грез. Аналогия с русским «ой, давай не ля-ля».

• **yellow** - человек, которого легко напугать, испугать; трус.

• **Uncle Sam**- правительство США или сама страна США; патриотическая фигура, символизирующая США (образовано по первым буквам).

• **see ya**- один из способов попрощаться. Вместо «See you».

• **peace out**- дружеский способ попрощаться.

• **rightbackatcha** - и тебе того же.

• **nail** - обнаружить или поймать кого-нибудь за выполнением чего-нибудь нехорошего.

• **nuke**- приготовить или разогреть пищу в микроволновой печи.

• **pissed (off)** - очень злой, рассерженный.

• **pig out**- употреблять пищу в больших количествах, не соблюдая правил приличия, этикета; переедать. Понятно, что проводится параллель со свиньей.

• **put some ice on it** - успокоиться, уgomониться, перестать выделываться.

Возможно, выучив эти сленгизмы, родители начнут понимать своих детей. Конфуций говорил, что «счастье - это когда тебя понимают». Следовательно, и дети станут счастливее. Возрастет авторитет родителей, потому что дети перестанут их считать отсталыми, родители тоже будут «dig» («врубаться»).

Но мир не стоит на месте, и новые сленгизмы приходят на смену старым каждые 10 лет. Поэтому чтобы «идти в ногу со временем» необходимо быть готовым запоминать и забывать сотни, а то и тысячи слов.

Список литературы:

- 1) Гальперин И.Р. О термине сленг//Вопросы языкознания, 1956, №6, С. 107 – 114
- 2) The Institute of Informational and Management Technologies. - URL: http://www.5english.com/promo/pc_english.htm

Новгородова Е.Е.,
Хисамиева Н.М.,
Волкова А.С.
КазГУКИ, Казань

РУССКО-АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК «РУНГЛИШ»

Каждый язык, разумеется, претерпевает множество изменений с течением времени. И английский не является исключением из этого правила. Наиболее значительные перемены английский язык претерпел в начале 20-ого века, когда

в США и Великобританию переехали тысячи русских, белорусских, украинских и еврейских эмигрантов. Переселенцы обогатили состав английского языка такими словами, как *Kremlin*, *Cossack*, *rogrom* и так далее. Но шли годы, русизмов в языке становилось всё больше. В итоге, многие лингвисты стали выделять псевдодиалект английского – так называемый «рунглийский язык». Оказалось, что рунглийский язык отличается от традиционного английского не только наличием русизмов, но и грамматическими нормами, произношением, пунктуацией. Этот интересный диалект активно изучается лингвистами в США, но полных и объективных исследований данного языкового феномена в России практически не проводилось.

Рунглиш (англ. *Runglish*, *Ruglish*, *Russlish*) – неологизм, обозначающий пиджин, на котором русскоязычные люди разговаривают с англоязычными. С лингвистической точки зрения рунглиш представляет собой смешанный язык или скорее псевдодиалект английского языка. Также подразумевается большое использование английских слов, фраз в повседневной речи, в частности, это характерно для молодёжи.

Термин «*Runglish*» появился за рубежом: в 2000 году так называли язык, на котором космонавты общаются на борту Международной космической станции. С этого момента термин стал очень популярен. Рунглийским языком начали называть метод общения русскоязычных эмигрантов в англоязычных странах. В частности нередко шутят, что на рунглийском языке говорят русскоязычные еврей-эмигранты, основавшие небольшую колонию на Брайтон-Бич в Нью-Йорке, США.

Писатель Леонид Сторч называет язык, на котором русскоязычные иммигранты в США и Канаде общаются между собой, «русинглиш». В отличие от рунглиша основа русинглиша – русский язык, и в этом плане он представляет собой диалект или псевдодиалект русского языка, а не английского.

Любопытно, что этим же термином воспользовался Артур Кларк в своём романе «2010: Одиссея 2». В этой новелле русские и англоязычные члены экипажа космического корабля настолько сблизились за время экспедиции, что начали произвольно смешивать русские и английские слова в беседе.

Большинство русскоязычного населения европейских стран и многие граждане России владеют рунглийским языком. Некоторые филологи предполагают, что на нём говорят около 100 миллионов человек.

Рунглийский язык значительно отличается от английского по многим параметрам. Но всё же этот диалект скорее напоминает британский английский. Причина проста – большинство носителей рунглийского родились в Европе, где более распространён британский английский. К тому же, британский словарный запас, британская пунктуация и грамматика стали стандартом в школах РФ. Правда, в последние годы американский вариант языка всё же «выдавливает» британский, внедряясь в общеобразовательную программу.

Согласно проведённым исследованиям, жители Москвы и Санкт-Петербурга чаще пользуются американским английским. А вот жители

Екатеринбурга, Новосибирска, Нижнего Новгорода лучше понимают британский вариант языка.

Классификация рунглийского языка.

Условно говоря, рунглийский диалект можно разделить на следующие подгруппы:

1. Самая примитивная разновидность. Отличается сильным акцентом, очень ограниченным запасом слов и упрощённым знанием грамматики. В лучшем случае, школьники могут овладеть средним уровнем рунглийского языка.

2. Знание диалекта зависит от специальности студентов. У студентов технических специальностей рунглийский часто остаётся на уровне школьного. Несколько лучше знают язык студенты специальностей «Маркетинг», «Журналистика», «Туристическая сфера».

3. Известен сильным акцентом, несколько замедленной речью, весьма ограниченным словарным запасом, отличным знанием грамматических норм и безошибочным правописанием.

4. Речь достаточно быстрая, словарный запас достаточно широк, но отличается узкой специализацией. Опыт разговорного общения не слишком велик.

5. Данную категорию обычно подразделяют на две подкатегории: язык переводчиков английского языка (небыстрая речь, заметный акцент и широкий словарный запас) и язык журналистов-международников (безукоризненный американский акцент, быстрая речь, но запас слов хуже, чем у переводчиков).

Существует и региональная классификация рунглийского языка. По региональной классификации рунглийский разделяется на три большие группы:

1. Распространён среди жителей Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга и других крупнейших городов России. Отличается американским акцентом, неплохим словарным запасом и высокой скоростью речи.

2. Распространён в небольших городах России и в сельской местности. Отличается сильным русским акцентом, медленной речью и невыдающимся словарным запасом.

3. Употребляется в странах Европы и Северной Америки среди эмигрантов. Часто вбирает в себя выражения из национальных языков, поэтому особенности его зависят от страны, в которой находится русская община.

Рунглийский во всех известных проявлениях отличается от английского по шести основным критериям:

- Словарный запас;
- Правописание словосочетаний;
- Произношение специфических звуков;
- Грамматика;
- Синтаксис;
- Пунктуация.

Носители рунглийского языка не делают различия между открытыми/закрытыми и краткими/долгими гласными звуками. Например, они одинаково произносят /i/ (heat) и /i:/ (hit), /ɔ/ (port) и /ɒ/ (pot), /ɑ/ (heart) и /ʌ/ (hut), и т. д.

В рунглийском языке звук /æ/ (bad) звучит как /ɛ/ (bed).

В конце слова звонкие согласные произносятся как глухие, так что невозможно отличить слово dog от dock, hard от heart, и т. д.

Отсутствие звуков /ð/ и /θ/ в русском языке приводит к тому, что, например, слово thing может произноситься как sing, а then произноситься как zen.

Носители рунглийского языка не делают различия между 'v' и 'w' в начале слов, передавая их звуком /v/ или /w/.

Имеет место произношение аффрикаты [ts] на месте английского [s] в словах латинского происхождения: Central Partnership — Централ Партнершип.

Английский звук [h] вырождается в русский [x]: heart — харт.

В. В. Маяковский писал: «Русские называют трамвай – стриткарой, угол – корнером, квартал – блоком, квартиранта – бордером, билет – тикетом...».

В английском языке есть некоторые «ложные друзья переводчика» для русскоговорящих людей – это слова, которые звучат как в русском языке, но имеют совершенно другое значение (по сравнению с устоявшимися американизмами). Например:

underground или subway (метро) ≠ metro (совокупность города и его пригородов. Исключение: отдельные системы метрополитена как, например, «metro» в Вашингтоне.)

year in university (курс в университете) ≠ course (программа изучения одного предмета в университете или по отношению к другому курсу)

handsome (красивый, только о мужской красоте) ≠ beautiful (красивая, только о женщинах, или как шутка). То же самое pretty – только о женщинах или детях.

finger (палец руки) ≠ toe (палец ноги). Поскольку в русском пальцы на руках и ногах называют одинаково, слово «finger», как более известное, может быть использовано для обозначения пальца ноги, и тем самым вызвать недоумение.

unfair (пристрастный или несправедливый) ≠ dishonest (мошеннический)

to do sport (заниматься спортом) ≠ to go in for sports (устаревшее выражение, почти не используется в современном английском)

toilet (туалет, уборная) ≠ closet (чулан или, иногда, шкаф; closet произошло от британского water-closet (W.C.); британские выражения, которые встречались в старых советских учебниках, часто вызывают недоумение в США)

bureau (комод) ≠ commode (туалет, унитаз), хотя старшее поколение может употреблять слово commode в таком смысле, что зачастую является предметом шуток

bouquet (букет, произносится на французский манер буке) ≠ bucket (ведро)

sanatorium (в английском больница, стационар для психически нездоровых людей) ≠ русскому «санаторий», который следует переводить как SPA.

Грамматика.

1. В русском языке нет артиклей («a, an, the»). Поэтому вопрос «Do you know the man who is standing outside there?» в рунглийском языке может иметь форму:

Do you know man standing there? Do you know a man standing there? Do you know the man standing there?

2. Глагол «to be» в рунглийском языке может использоваться не так, как в английском. Это тоже связано с тем, что в русском языке этот глагол не используется в формах «I am, he is, they are» и т.п.

3. Глаголы в рунглийском языке часто ошибочно употребляются в единственном числе, например:

Our people is suffering.

Вместо:

Our people are suffering.

Впрочем, иногда формы глаголов представляют сложность и для носителей языка, например:

There are a number of people in the hall. The number of people in the hall is small.

4. В русском языке слово «деньги» («money») всегда использует во множественном числе (в английском «monies» во множественном числе используются только в официальных документах – в т.н. легализе (en: legalese), поэтому в рунглийском языке часто говорят:

The money are evil.

Вместо:

The money is evil.

5. В английском языке, по сравнению с русским, более разветвлённая и сложная система времён. Поэтому в рунглийском языке очень часто можно услышать:

I lost my key, did you see it?

Вместо:

I've lost my key, have you seen it?

6. Смысловые нюансы модальных глаголов очень плохо различаются носителями рунглийского языка:

*I must go now. (Я должен идти сейчас.) *I have to go now. (Мне нужно идти сейчас.) *I will go now. (Я непременно пойду сейчас.) *I would go now. (Я бы пошёл сейчас.) *I shall go now. (Мне идти сейчас.) *I should go now. (Мне стоило идти сейчас.) *I ought to go now. (Я обязан идти сейчас.) *I am going to go now. (Я собираюсь идти сейчас.) *I gotta go now. (Мне надо отваливать сейчас.)

7. Говорящие на рунглийском языке часто говорят «Yes, I don't» и «No, I do» в ответ на отрицательные вопросы. Например, так говорить правильно: - “You don't like it, do you?” asked Bob. – “No, I don't like it,” agreed Mary.

Но в рунглийском языке вполне привычной и правильной является форма «Yes, I don't like it» (Да, я это не люблю). Хотя первое слово «да» здесь обозначает согласие с отрицанием, но у англоговорящих людей такой ответ часто вызывает непонимание. В рунглийском часто можно услышать: -You don't like it, do you? – Yes, I don't. (Хотя правильно: No, I don't.) Это происходит оттого, что по-русски правильно было бы ответить: *Yes, I don't. (согласие с отрицанием + явное отрицание) * No, I like it. (несогласие с отрицанием + явное утверждение, как бы отвечая на вопрос «Почему же? Я люблю это.»)

8. Двойное и даже тройное отрицание - это вполне нормальная вещь в русском языке. Но в английском языке множественное отрицание противоречит правилам и обозначает иронию. I haven't seen anybody. (Я не видел кого-либо.) – Это правильно. I haven't seen nobody. (Я не видел никого.) – Это неправильно (иногда обозначает иронию).

Хотя в русском языке фраза «I haven't seen anybody.» (Я не видел кого-либо.) тоже правильна, но употребляется она редко. А вот правильная английская фраза «I have seen nobody» (Я не видел никого.) в русском языке совершенно неправильна.

9. В русском языке некоторые глаголы употребляются не так, как в английском, например «соглашаться» - «to agree». Поэтому по-рунглийски часто говорят:

I'm agree. (Я согласен.) вместо правильного I agree. (Я соглашаюсь.)

10. В рунглийском часто встречаются и смешения разных языков и грамматических форм в одном предложении, или неологизмы на основе стандартов жизни США, например:

Давай я подрайвю. (от «Давай я по -drive -ю.», «Let me drive.») – Давай я поведу машину.

В данном случае в русское предложение введён английский глагол «to drive» с русским словарным окончанием вместо более сложного русского словосочетания.

Двухбедрумный или однобедрумный особняк? (от «two-bedroom or one-bedroom house»).

Обсуждение аренды, покупки и вопроса возможной стоимости жилья обязательно включает в себя вопрос о размерах второго этажа – сколько в нём спальных комнат – тема, не затрагиваемая в исконно русскоязычных областях в связи с отсутствием стандарта «двухэтажный особняк».

- Взвесьте мне паунд того сыра.

- Вам наслайсать или одним писом?

От «round» - фунт, «to slice» - нарезать – в этом контексте, «piece» - кусок.

О носителях рунглийского языка существует следующий анекдот. В центре Лондона один человек обращается к другому и между ними происходит такой диалог:

«Excuse me, how much watch?»

«Six clocks»

«Such much?»

«Whom how...»

«MGIMOfinished?»

«Ask!...»

Его прототипом служит диалог эмигрантов из легендарной «Касабланки» (1942 г.):

Mrs. Leuchtag: To America!

Carl: To America!

Mr. Leuchtag: Liebchen – sweetnessheart, what watch?

Mrs. Leuchtag: Ten watch.

Mr. Leuchtag: Such much?

Carl: Hm. You will get along beautiful in America, mm-hmm.

Выше мы говорили преимущественно о влиянии рунглийского языка на английский. Но нельзя забывать, что рунглийский диалект влияет и на русский язык. Однако процесс взаимодействия рунглийского и русского происходит более стихийно. В основном русский язык для выражения английских понятий используют эмигранты. Такое смешение языков происходит преимущественно в двух направлениях.

Первое направление – полная калька английских слов в русском контексте. На этом приёме строится весь русский компьютерный сленг и значительная часть общения эмигрантов:

Я хочу сделать апгрейд БИОСа. (I want to upgrade BIOS in my computer).

Дайте мне немного салмона. (Give me some salmon, please).

Второе направление смешения – образование от английских основ новых русских слов. Такое смешение очень часто встречается в среде русских эмигрантов в США.

Люблю подрайвить похайвеям! (I enjoy to drive on the highways!)

Наслайсайтечизу, плиз. (Slice the cheese, please.)

Такое влияние на русский язык может быть вполне полезно, если им не злоупотреблять. Ведь благодаря этим смешениям в русский язык пришёл не только сленг, но и такие общеупотребительные слова, как «менеджер», «офис», «футбол» и т.п.

К любому новому понятию в лингвистике общественность относится двояко. Вот и к рунглийскому языку у многих отношение неоднозначное. Например, писатель Татьяна Толстая активно критикует рунглийский (цитата из электронной газеты «Русский базар», выпуск от 25 мая 2005 года):

«Ну и шо? Та люди ж приехали с Одессы, с Харькова, за родиной не скучают, кушают молочное, учат американский язык. Шо придирааться? Вот они уже наполовину говорят по-американски, нет? Ах, нет, нет и нет.

Ужас в том, что эти люди, по всем лингвистическим меркам, говорят всё-таки по-русски... Ужас и в том, что ни нормальный русский человек, ни нормальный американец не признают эту звуковую плазму за внятную человеческую речь. Тем не менее на этой плазме изъясняются по всей Америке – много, много людей. И, естественно, не только в магазинах и других

общественных местах – с помощью подобных словесных обрубков что-то тшятся сказать друг другу родители и дети, друзья-приятели и даже влюблённые».

А вот известный в среде эмигрантов журналист Константин Мариупольский не согласен с подобной позицией. Он пишет:

«Любой язык развивается только тогда, когда он находится в тесном контакте с другими. Любой лингвист скажет, что примерно треть английского лексикона заимствовано из французского. А сколько в английском китайских, русских и индийских заимствований? Пижама, спутник, бунгало – англичане, видимо, не заботились о том, чтобы подыскивать англоязычные аналоги для обозначения этих понятий.

С другой стороны, посмотрите, что стало с французским и немецким – 120 и 70 миллионов говорящих - это примерно столько же, сколько и сто лет назад! При этом важно заметить, что Франция и Германия проводят языковую политику, тщательно «изобретая» слова для новых предметов, при этом нарочно стараясь, чтобы они были совершенно непонятны носителям английского.

Бурное развитие рунглиша – это просто попытка языка «переварить» тот водопад понятий и терминов, который свалился на нас после падения «железного занавеса». Это мы-то с Вами видели лосося, а для человека, который впервые увидел розовую рыбку в Америке, он всегда будет «салмоном», а индейка – «туркой», не говоря уже о «хоматтендантах» или «аппойнтментах» (вместо первого были няньки, второе отсутствовало в принципе – его заменяла живая очередь).

В этом смысле рунглиш не только не вредит – он обогащает русский язык новыми терминами и понятиями...»

Мы согласимся с позицией К. Мариупольского. Вливание нового потока слов не мешало ещё ни одному языку. Главное – не доводить до абсурда, не пытаться вытеснить русский язык рунглийским там, где эти перемены не нужны. Например, не стоит употреблять повсеместно слово «геликоптер», когда можно сказать «вертолёт». А вот слово «SIM- карта» просто так на русский язык не переведёшь. Здесь заимствование пригодились.

У нас нет сомнений в том, что рунглийский язык будет всё больше стремиться к английскому. Исчезнут из рунглийского устаревшие религиозные (Raskol, Molokan) и административные термины (NEP, pyatiletka). Возможно, трансформируется произношение в сторону английского. Устранятся ошибки в построении предложений. Все подобные изменения, скорее всего, произойдут из-за того, что за границей новое поколение англоязычной молодёжи с русскими корнями теперь воспитывается в более «чистой» языковой среде, а в России в последнее время уделяется повышенное внимание изучению английского. Уже сейчас молодёжь повсеместно придумывает новые формы рунглийского – вместо «наслайте чизу» они говорят «cutmethesyt». И этот процесс модификации рунглийского необратим. Но как бы ни

трансформировались языки, в них всё равно остаётся частица народной души. И это – самое главное.

Список литературы:

1. В. В. Маяковский. Сочинения в двух томах. Том первый. Москва, издательство «Правда», 1987 год.
2. Сайт «About Runglish in Runglish» - www.runglish1.narod.ru.
3. Электронная энциклопедия «Википедия» (русский и английский варианты)
4. Электронная газета «Русский базар», 25 мая 2005 года.
5. «New York Times», June 14, 2005.

Першагина И.А.
Ахметова А.Д.
КазГУКИ, г. Казань

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВ-ПАРАЗИТОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Каждый человек в течение продолжительной дискуссии так или иначе заполняет ту самую пустоту, которая находит на нас, пока мы что-нибудь обдумываем. И часто мы бросаемся теми самыми словами-паразитами, их называют еще «навязчивыми» словами, словами-пустышками, лишними словами, словами-сорняками, словами филлерами (fillerwords, time-fillers or fillers) и т.д.

Слова-сорняки - лингвистическое явление, выраженное в употреблении лишних и бессмысленных в данном контексте слов, имеют место в спонтанной, слабо контролируемой устной речи. "...Автоматизм приводит к засорению устной речи пустыми модальными частицами", - писал В.В. Виноградов. [1] Особенно часто слова-сорняки наблюдаются у малограмотных людей, пользующихся только одной подсистемой общенародного языка - нелитературным просторечием.

Л.В. Щерба называл подобные словечки «упаковочным материалом» – люди как бы вставляют их между значимыми словами, чтобы не дать им разбиться друг о друга. А ведь на самом деле они выполняют очень важную психологическую функцию. Мы не роботы, и не можем на сложные вопросы отвечать в определенном ритме. Ведь где-то надо подумать или дать приблизительный ответ. В русском языке встречаются такие кандидаты, как: “ну”, “а”, “а именно”, “так сказать”, “понимаешь”, “типа того”, “может быть”, “это самое”, “как бы”, “например”, “понимаешь” и т.д.

Человеку свойственно выделять какие-то фразы и штампы, как в родном, так, тем более, и в иностранном языке, чтобы максимально упростить процесс

донесения информации или, наоборот, чтобы звучало красиво, а по сути, не имелоникакого смысла.

Относительно недавно информагентство Lenta.ru опубликовало итоги опроса, проведенного общественной организацией "Кампания за чистоту английского языка". Были подведены итоги опроса среди 5000 своих сторонников, которые определили, какое слово или выражение в современном английском языке раздражает их больше всего.

На первом месте оказалось словосочетание «в конце дня» - *attheendoftheday*, применяемое в значении«в конечном счете».

Второе-третье места поделили выражение «в данный момент времени» - *atthismomentintime* и «как бы» (одно из значений слова*like*), которое используется настолько часто, словно это знак препинания;

Примерно в том же значении некоторые англичане и американцы употребляют и слова-паразиты*sortof, kindof*— дословно «типа».

Четвертое место заняла фраза «при всем должном уважении» - *withallduerespect*.

Далее по списку: пятое место заняла фраза *jigamy*— это самое (вместо забытого слова); ну это, как его там...;

Шестое место -*that'sthemesswearein; that'sthewaythecookiecrumbles*- вот такие пироги, вот такие дела, как-то вот так вот.

Седьмое место -*i waslike*—я такая ему(чтобы заменить «i'vesaid»/»i say»)

• *Itwas like, amazing, I mean theywere just, like, so gorgeous, and like, I dunno, everyone was like, just really excited, and like, screaming and yelling...* (*Это было типа изумительно, я имею в виду, они были просто, ну, такими восхитительными и типа, я не знаю, все были, ну, просто действительно на пределе и типа кричали и вопили...*)

Восьмое место-*basically*- вообще-то;

Девятое место -*well* —ну

“**Well, um,** I kind offelloverandsortoflandedonthisjaggedrockwhich, er, waswhatbasicallycausedtheinjury”.(Ну, м-м, я вроде как споткнулся и как бы упал на этот острый камень, который, э-э-э, и был в основном тем, из-за чего я поранился.)

Но королем армии выражений паразитов остается „**youknow**”. Вот один из типичных разговоры молодых американок в общественных местах, сводящихся примерно к такому:

-He called me yesterday and asked for a date. And it was like...you know...¶-Oh my Gosh,so what did you say to him?¶-I was like... he was like... you know.

Представитель организации Джон Листер отметил, что читатель, натываясь на подобные тривиальные обороты, перестает вникать в смысл текста, если таковой вообще имеется. "Применять эти выражения в повседневном бизнесе столь же непрофессионально, как носить галстук из дешевого галантерейного магазина или использовать эксцентричную мелодию для звонка в мобильном телефоне", - говорит Лестер.

Среди других слов и выражений, которые раздражают многих англичан: **absolutely** (абсолютно), **thefactisthat** (суть факта состоит в том) и **totellthetruth** (честно говоря).

Самые распространенные слова-паразиты в английском языке: **"um"**, **"ah"**, **"like"**, **"you know"**, **"I mean"**, **"OK"**, **"so"**, **"actually"**, **"in fact"**, **"I don't know"**, **"well"**.

Устная английская речь значительно отличается от письменной, в частности, тем, что в разговоре употребляются сленговые и полусленговые выражения.

Сокращаются слова или происходит слияние двух слов ("donot" превращается в "don't", "donotknow" – в "dunno", "goingto" – "gonna" и т.д.). Как бы то ни было, возможно, самое очевидное различие скрывается все-таки в том, что в устной речи многие слова и фразы приобретают роль паразитов, всего лишь заполняющих паузы в монологе говорящего. Такие слова дают возможность подумать и более четко сформулировать в уме, что вы хотите сказать.

Люди с большим словарным запасом, обладающие ораторскими способностями и часто выступающие на публике, естественно стараются использовать слова-паразиты как можно реже, но даже у них бывают свои любимые словечки, к которым они все же прибегают в некоторых случаях. Однако, гораздо чаще, люди, использующие в своей речи паразитические фразы и слова – это те, кто испытывает затруднения в выражении собственных мыслей, поэтому они постоянно прерывает свой монолог такими выражениями, как "youknow", "er", "basically", "orsomething" и пр.

Сами же англичане и американцы могут объяснить значения слов-паразитов примерно так:

I dunno – своего рода отречение, означает: я не уверен и, наверное, не буду отстаивать эту точку зрения в случае чего;

I mean – я собираюсь еще раз повторить то, что только что сказал;

Like – я выражаюсь очень неясно; вы должны сами додумываться о многом из того, что я тут подробно рассказываю;

Oh – то, что я собираюсь сказать немного отличается от того, что я говорил до этого; мне следовало сказать это раньше;

Uh – я собираюсь сделать небольшую паузу;

Um – я собираюсь сделать большую паузу;

Youknow – хочу, чтобы вы сделали вывод, что я не собираюсь выражать свои мысли четко и ясно.

В конце 2008-го года Оксфордский университет так же провел исследование и выделил десять основных слов-паразитов в английском языке – те слова, которые используются "по надобности и без надобности". Список этих фраз с переводом и примерами того, как то или иное выражение может быть неправильно использовано:

1. **Attheendoftheday** – в итоге, в конечном счете – эта фраза используется, когда человек хочет подвести итог всему сказанному. Обычно можно услышать:

At the end of the day it won't matter how much money you made... В некотором смысле такое выражение помогает передать оценку чего-либо, что в конечном счете самое важное не в том, о чем я говорил ранее. Вместо этого выражения можно употребить следующие: in the end, ultimately, eventually, what it boils down to...

2. **Fairly unique**- достаточно уникальный. Это выражение не имеет смысла, поскольку наречие "fairly" обычно определяет прилагательное, которое означает нечто обыденное (fairly common, fairly good, fairly recent). Слово unique (уникальный) означает, что предмет выделяется из большинства, поэтому обозначить его словом "fairly" будет не совсем точно. Лучше сказать "rather unique" - довольно уникальный. Кроме этого, фраза "fairly unique" употребляется настолько часто, что об уникальности говорить не приходится.

3. **I personally**- "лично я". Понаблюдав за своей речью, я пришла к выводу, что, по крайней мере, десять раз в день "лично я" говорю именно так, не отдавая отчета в том, что это тавтология (масло-масляное). Просто лучше сказать "I", и не добавлять ничего.

4. **At this moment in time**- дословно: в этот момент *во времени*. Понятно, что "момент" - это понятие временное, поэтому in time делает фразу излишне навороченной и, как и в предыдущем случае, становится тавтологией. Просто можно сказать: at this moment, at present, presently, currently.

5. **With all due respect**- при всем моем уважении, *я не могу согласиться с Вами*. Это выражение очень заезжено и часто употребляется в неправильном контексте. Сама фраза не разговорная, а больше официальная, поэтому при каждой возможности кичиться ею не стоит.

6. **Absolutely**- эта реплика зачастую встречается в разговоре, когда Вы согласны со своим собеседником. При очень частом употреблении имеет свойство "приедаться", поэтому не стоит часто соглашаться с собеседником. Для этого есть другие варианты: right, sure, yes, no doubt, I know, etc.

7. **It's a nightmare**- это фраза характеризует постоянных паникеров: "кошмар"! Можно расслабиться и не драматизировать события чрезмерно.

8. **"Shouldn't of"**- Эта фраза по идее должна записываться так: shouldn't have, но в речи согласный звук "h", который следует за другим согласным, "выскальзывает" и не произносится, "of" в свою очередь звучит как окончание глагола "have". Фраза "shouldn't of" не существует в английском языке, это ее "фонетическая запись". На самом деле она должна выглядеть как "shouldn't have".

9. **24/7**- круглые сутки (24 часа 7 дней в неделю). Небольшое преувеличение, как и nightmare, кстати, и выражение сильно приелось. Можно сказать day and night, all the time, around the clock, etc.

10. **It's not rocket science**- ничего сложно *в этом нет* - то же расхожее выражение, вот варианты замены: it's not too difficult to grasp, it's not too complicated, it's as easy as a pie, it's a piece of cake, etc.

Жители США выбрали слова и выражения, которые раздражали их больше всего на протяжении 2010 года. Всего в антирейтинг попали пять слов и выражений.

Первое место в этом списке заняло наречие «неважно» («Whatever») - против этого слова выступили 39% участников опроса. На втором месте оказалось слово «типа» («Like»), которое назвали самым раздражающим 28% жителей США. Третья позиция, набравшая 15% голосов респондентов, досталась выражению «понимаешь, о чем я» («Youknowwhat I mean»). Антирейтинг замыкают фраза «честно говоря» («Totallyouthetruth») с 10% и выражение «на самом деле» («Actually»), получившее 5% голосов.

Примечательно, что «неважно» признается самым раздражающим словом уже второй раз подряд - по результатам аналогичного опроса, проведенного в 2009 году, это наречие набрало 47% голосов жителей США. На втором месте в 2009 году оказалось выражение с 25%.

По словам специалистов, все эти слова и выражения, которые начинают раздражать людей, в основном приходят в повседневную речь через явления массовой культуры, такие как телевизионные шоу и фильмы.

ШерилПози (CherylPosey) довольно популярный на просторах Интернета т.н. «speechtherapist» с ее бесплатными уроками для тех, кто уже говорит, но не доволен своим акцентом, дает рекомендации, как сделать первые шаги к уменьшению количества слов-паразитов в речи:

Когда мы говорим, особенно это касается спонтанной речи нам обычно нужны паузы для того, чтобы подобрать подходящие слова, продумать то, что мы хотим сказать. Такие паузы люди очень часто заполняют словами паразитами (fillerwords).

Все мы используем такие слова время от времени. Однако, слова-паразиты могут сильно испортить нашу речь, при слишком частом их использовании. Чем меньше вы используете такие слова, тем более плавной будет ваша речь. Это очень важный навык при изучении английского языка.

В действительности не всегда бывает возможно совсем исключить из речи слова-паразиты. Но в ваших силах использовать их как можно меньше.

Шерил дает следующие рекомендации:

1. В любом разговоре или при встрече старайтесь ограничить использование слов-паразитов, например, тремя, т.е. не больше трех раз за разговор. Просто поставьте себе такую цель.

2. Для того, чтобы приступить к исправлению вашей речи, вы должны знать какие слова-паразиты и в каких случаях вы используете. Вы можете очень часто употреблять в речи такие слова, но т.к. это все происходит автоматически, вы их просто можете не замечать.

Слова паразиты в нашей речи мы обычно употребляем в следующих случаях:

- в начале предложения, когда мы отвечаем на вопрос или комментируем.
- в середине предложения, обычно для того, чтобы сделать паузу.

Для того, чтобы определить в каких случаях вы используете "fillerwords", вы можете записать свою речь на диктофон. Вам нужно записать когда вы используете слова-паразиты и как часто они появляются в вашей речи. Вы можете попросить кого-нибудь вам помочь, например, попросите своего знакомого задать вам вопрос и записать ваш ответ. И если вы заметили, что в вашей речи присутствуют слова паразиты, то возможно вам следует поработать над собой и своей речью.

3. Растягивайте гласные звуки в важных словах - это замедлит вашу речь и даст вам возможность подумать над следующими словами. Ваша речь будет слитной и не будет содержать раздражающих пауз.

4. Избегайте добавления "um" в конце слов. Старайтесь растягивать гласные звуки в словах вместо этого.

Сделайте секундную паузу, если вам нужно, перед тем, как ответить на вопрос или высказать своё мнение.

5. Старайтесь использовать эти методы в вашей повседневной речи. Помните, ваша цель - добиться того, чтобы ваша речь была плавной и понятной. [6]

Список литературы:

1. Виноградов В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). - М.-Л., 1947. С. 744.
2. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. — М.: Учпедгиз, 1957. - 186с.
3. <http://www.eto-onlinenglish.com/2012/09/10-2.html>
4. <http://www.languages-study.com/english-parasite.html>
5. <http://englishblog.ru/slova-parazity-v-anglijskom-yazy-ke/>
6. <http://www.youtube.com/watch?v=5EPxq5MJPis#t=11>

Першагина И.А.
Федоров Д.А.
КазГУКИ, г. Казань

ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Американцы и англичане легко понимают друг друга несмотря на то, что фонологические особенности американского языка, наряду с прочими отличиями, являются самыми заметными. Существует небольшая группа английских слов, которые американцы произносят на свой манер, но гораздо больше различий вносит американское произношение определенных фонем (звуковых единиц языка). Данный факт порождает

закономерный вопрос: "Какая версия языка звучит более понятно для иностранца, для которого английский не является родным языком?"

Считать американскую речь менее понятной — классическое заблуждение. Сама история происхождения и развития языка в Северной Америке противоречит такому суждению. В XVII веке к моменту начала массовой колонизации Америки на ее территории, помимо местного населения, уже проживали группы различных народов — в основном, испанцы и французы. Начиная преобладать над остальными языками, английский на американском континенте адаптировался к межнациональному общению, приобретая большую артикуляционную четкость и внося больше различий между похожими фонемами и словами.

Разумеется, как и в России, в США существует много наречий. Несмотря на то, что для 80% населения страны английский является родным, его звучание очень сильно зависит, как от места, так и от социальной группы, которая его использует. Действительно, некоторые варианты американского говора могут затруднять понимание не только для британцев, но и даже для самих американцев.

Понятие "американский акцент" является другой распространенной ошибкой. Во-первых, акцент — это характерная фонологическая особенность речи человека, говорящего на чужом языке. То есть понятие "акцент" свойственно только иностранцам. Во-вторых, как было показано выше, помимо произношения, американский язык имеет орфографические, лексические и даже грамматические отличия. С другой стороны, использовать выражение "американский язык" тоже не совсем правильно. Все упомянутые отличия не переводят американский стандарт в ранг самостоятельного языка, о чем еще раз свидетельствует тот факт, что британцы и американцы общаются без существенных затруднений.

Британский вариант английского языка имеет тенденцию сохранять произношение многих слов французского происхождения. Американцы часто «выкидывают» из слова буквы, «которые не нужны», и, как правило, не сохраняют произношение слов французского происхождения, чтобы сделать произношение более «американским».

Вот несколько примеров:

Британский английский	Американский английский
Colour	Color
Centre	Center
Honour	Honor
Analyse	Analyze
Fulfill	Fulfil
Cheque	Check
Tyre	Tire
Labour	Labor
Favour	Favor

¶Чтобы быть уверенным, какое слово вам использовать, прежде всего, необходимо определиться к американцу или британцу вы обращаетесь; а во-вторых, нужно договориться о том, на каком варианте английского вы будете вести беседу: на британском английском или американском варианте английского языка. В противном случае есть вероятность, что правописание и произношение будут поставлены под сомнение. Например, слово «favour» (британский английский) и «labor» (американский английский) не должны использоваться в одном и том же документе. Обе варианта, британский и американский, считаются правильными, но американское написание и произношение является упрощенным.

Существуют десятки, если не сотни различных вариантов английского. Примечательно, что «стандартное произношение», также известное как «королевское произношение» или «оксфордский английский» используют лишь около 5% населения Великобритании. Все это потому, что на Британских островах существует много диалектов. Если вы поедете в Великобританию, то вы заметите, что различия в произношении от региона к региону сильнее и шире, чем в США, территория которых гораздо больше территории Великобритании.

Возможно, это связано с тем, что среднестатистические американцы меняют место жительства чаще, чем англичане. Диалект возникает тогда, когда люди живут вместе продолжительное время, и поэтому в сообществе появляется свой собственный уникальный способ общения. Люди на юге Соединенных Штатов имеют особый акцент, отличающийся от говора тех, кто живет в Бостоне, например.

Некоторые самые важные различия между британским и американским английским языком:

- звук / r / не произносится на конце некоторых британских английских слов, например, “car”. /r / опускается также как в диалекте жителей Нью-Йорка и Бостона.

- В американском варианте английского языка разница между “can” и “can’t” иногда бывает еле различима, в то время как в стандартном британском английском вы можете явно увидеть эту разницу.

- Американцы, как правило, произносят такие слова, как “reduce”, “produce”, “induce”, “seduce” (большинство глаголов с “duce”) как / dus /, в то время как в британском английском произношение / djus /.

- Американцы также склонны сокращать слова, опуская некоторые буквы. Слово “facts”, например, звучит как “fax” в американском варианте английского языка, где “t” немое.

- Иногда в британском английском гласные звуки опускаются, как, например, в слове “secretary”, где звук / a / не произносится.

- произношения слогов в каждом варианте иногда изменяется. Например, со словом “advertisement” ¶/ad-ver-‘taiz-ment/ (американский английский) ¶/ad-ver-tIz-ment/ (британский английский)

При одинаковом написании слова могут читаться по-разному. Например, «advertisement», что в переводе на русский язык значит «объявление, реклама», в Америке будет звучать как [ˈædvɜːrtəɪzmənt], а в Великобритании – [ədˈvɜːtɪsmənt]. Другой пример – слово «schedule» (в переводе «расписание») из уст американца прозвучит как [ˈskedʒuːl], а британец прочитает его так – [ˈʃedʒuːl].

Разное произношение при одинаковом написании (по типу омографов)

Word	SAE Pronunciation	SBE Pronunciation
advertisement	'ædvɜːrtəɪzmənt	ədˈvɜːtɪsmənt
controversy	'kɑːntrə vɜːrsɪ	'kɒntrə vɜː si kənˈtrɒv əsi
laboratory	'læbrətɔːri	ləˈbɒrətɪri
secretary	'sekrətəri	'sekrətɪri
leisure	'leɪzər	'leɪzə
schedule	'skedʒuːl	'ʃedʒuːl
dynasty	'daɪnəsti	'dɪnəsti
dance	dænts	dɑːnts
oregano	ɔː'regənəv	ɔːrɪ'gɑːnəv
clerk	klɜːrk	klaːrk
ate	eɪt	et
ballet	bæ'leɪ	'bæleɪ

Кроме того, есть слова, которые пишутся по-разному, хотя произносятся одинаково. Британские «colour» (цвет) и «tyre» (шина) американцы пишут как «color» и «tire».

Разное написание при одинаковом произнесении (по типу омофонов)

SAE Spelling	SBE Spelling
color	colour
center	centre
check (noun)	cheque (noun)
defense / license / practise (nouns)	defence / licence / practice
allright	alright
maneuver	manoeuvre
tire	tyre
aging	ageing
whiskey (U.S. & Ireland)	whisky (Scottish)
jail	gaol
analyze/ paralyze	analyse/ paralyse
traveling	travelling
canceling	cancelling

Также некоторые слова имеют похожее, хотя и неодинаковое написание. Например, британское «raise» (поднимать) пишется в американском английском как «rise». Сокращение от термина «mathematics» (математика) британцы пишут «maths», а американцы – «math».

Один и тот же термин при схожем, но неодинаковом написании

SAE	SBE
aluminum	aluminium
polyethylene	polythene
math (shortening of "mathematics")	maths
raise (more money in salary/wages)	rise

Одни и те же слова в британском и американском английском языке иногда имеют различное значение. «Torch» британцы понимают как «фонарь», а для жителей Америки это слово обозначает «факел». «Biscuits» в Великобритании значит «печенье», а в США – «кексы».

Носители британского и американского вариантов английского языка часто используют совершенно разные слова, имеющие одно и то же значение. Это объясняется особенностями развития истории и культуры стран, разнообразием местных диалектов и выражений. «Фамилия» в переводе на британский английский звучит как «surname», а на американский – «lastname». Другие примеры: «wardrobe» (бр.) и «closet» (ам.) одинаково переводятся как «гардероб», а «trousers» (бр.) и «pants» (ам.) по-русски значат «брюки». Нередко говорят, что американцы любят сокращать слова, делать их намного короче, чем в классическом британском языке. Отчасти это верно, однако существует достаточно много слов, которые в американском английском длиннее, чем в британском.

Слово «лифт» в Англии переведут как «lift», в Америке же это «elevator». Другой пример – «квартира». Британцы скажут «flat», а жители Соединенных штатов – «apartment».

Одно и то же слово, но с другим значением или оттенком в значении (по типу омонимов)

SAE	SBE
I married a homely girl.	
ugly	a goodhouse-keeper
The opening of our new play was a bomb !	
bad, a failure	a great success
We all had tea and biscuits . ('crumpets' vs 'English muffins', etc.)	
a type of bread baked in small round pieces (кексы) <i>SBE crumpet</i>	a thin, flat, dry, usually sweet cake (печенье) <i>SAE muffin</i>
We needed a torch for the dark trail.	
a flaming torch (факел)	a small electric lamp that you carry in your hand (фонарь) <i>SAE flashlight</i>
Evelyn took a coin out of [his/her] purse .	
women's handbag (дамская сумочка)	coin purse (кошелек, бумажник) <i>SAE change purse</i>

<i>SBE handbag</i>	
The committee tabled the motion.	
to leave a motion, idea, offer etc to be dealt with it in the future (отложить) <i>SBE put a motion on the table</i>	to suggest a motion etc for other people to consider (предложить) <i>SAE suggest, propose</i>
The corn harvest was exceptional this year.	
кукуруза <i>SBE maize, sweetcorn</i>	зерновые культуры (пшеница, овес, ячмень), зерно
Pekka was climbing in the lime tree .	
a tree on which limes (a kind of lemons) grow (дерево, на котором растут лаймы)	a tree with pleasant-smelling yellow flowers (липа) <i>SAE linden</i>

Британский видеоблоггер и музыкант Чарльз Джозеф «Чарли» Макдоннелл (англ. Charles Joseph "Charlie" McDonnell, 1 октября 1990, Бат, Сомерсет, Великобритания) провел интересный эксперимент, сравнивая британский и американский акцент. Этот опыт оказался очень полезным для огромного количества изучающих английский язык и интересующихся различиями между фонологическими вариантами. Используя одни и те же фразы, Макдоннелл наглядно демонстрирует отличия европейского и американского произношений. Для нас к тому же важным является выбор для демонстрации самых распространенных разговорных выражений, что позволяет сосредоточиться именно на фонологических отличиях, не пытаясь вслушаться в содержание фраз.

В частности, для сравнения были выбраны следующие выражения:

I need some coffee.

I need a glass of water.

I need a cheeseburger.

Oh. My God.

Hey, mom.

How are you doing?

I'm working here.

There's a snake in my boots.

То есть были использованы и различные грамматические конструкции, что важно для понимания того, как произносятся слова в слабых позициях, к примеру, вспомогательные глаголы.

И американский английский язык, и британский английский язык являются всего лишь вариантами одного того же английского языка.

Между ними больше сходств, чем различий, особенно там, где звучит речь образованных людей или используется язык науки.

Причиной же большинства расхождений являются особенности исторического и культурного развития двух стран, разнообразие местных и региональных идиом и устойчивых выражений.

Сегодня американский английский язык распространен шире, чем британский. Это объясняется в первую очередь сильным влиянием США на экономическую, политическую и культурную ситуацию в мире. Средства массовой информации, поп-культура Америки в значительной мере способствуют тому, чтобы американский вариант английского языка становился более популярным, чем классический британский.

Список литературы:

1. <http://www.english.language.ru/curious/curious2.html>
2. <http://thedifference.ru/otlichie-britanskogo-anglijskogo-ot-amerikanskogo-anglijskogo/>
3. <http://www.inolang.ru/english/28.html>
4. <http://www.homeenglish.ru/Articlesosnovn.htm>
5. <http://www.studynow.ru/other/britishamerican>
6. <http://wordbook.com.ua/news/item/18>
7. <http://enghelp.ru/interesting-facts/640-razlichija-mezhdu-britanskim-i.html>
8. <http://www.native-english.ru/articles/american-english>
9. <http://thedifference.ru/otlichie-britanskogo-anglijskogo-ot-amerikanskogo-anglijskogo/>
10. <http://www.youtube.com/watch?v=TMWDNqgvaws>
11. <http://www.enru.spb.ru/am.htm>
12. http://flight-attendant.ru/american_english_and_british_english/

Першагина И.А.
Хакимзянова А.Д.
Шайхутдинов Р.А.
КазГУКИ, г. Казань

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ДИАЛЕКТНЫХ РАЗЛИЧИЙ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Можно легко представить себе, что в такой огромной стране, как США, с территорией, равной 9 826 675 кв. км, и с населением, приблизительно составляющим 320 миллионов жителей (2014 год), население не может говорить на абсолютно одинаковом языке. Бурная история Америки в каждой части страны оставила свои следы, и в языке тоже.

Северо-восток заселялся первыми поселенцами из Европы, ими были преимущественно выходцы из Великобритании и Нидерландов, а также немцы, датчане, шведы. Эти люди хотели построить здесь, в Америке, вторую Европу, но только лучше. Недаром штаты, расположенные на северо-востоке США,

называют "Новой Англией" и язык, на котором говорят здесь, больше всего похож на британский английский. С развитием промышленности на севере страны янки диалект северных штатов распространился на территории между Канадой и Средним Западом, до прежних границ южных штатов.

Индустриальное сердце Америки в районе Великих озер в значительной мере было заселено афро-американцами. Но они не были рабами, это были свободные граждане, работавшие на заводах североамериканских янки.

На "Добром Старом Юге" – the Good Ol'South – главенствовали французы, которые использовали для работы на хлопковых плантациях, привезенных из Африки, купленных там чернокожих рабов. Тут зарождались истоки апартеида. Африкано-французская языковая смесь оставила здесь отчетливые следы в американском диалекте. Белый хлеб здесь называют light bread, lightwood они называют то, что вообще-то называется kindling дрова, а мычание коровы в южных штатах называют low. Согласная "r" в конце слова служит для долготы предшествующего гласного: car ['ka:] автомобиль, beer ['bi:] пиво. Если в конце слова пишется "ng", то в речи слышится только "n", например: workin' ['wɜ:kɪŋ] работать, fishin' ['fɪʃɪŋ] ловить рыбу, mornin' ['mɔ:nɪŋ] утро, nothin' ['nʌθɪŋ] ничто. Вместо "i" произносят "e", поэтому значение некоторых слов, таких как pin – pen ['pen] булавка – шариковая ручка, him – hem ['hem] ему/его – покашливать, since – sense ['sens] и т.д. С тех пор – смысл, можно угадать только по контексту.

Сухой Средний Запад, расположенный восточнее Скалистых гор, от границы с Мексикой до канадской границы, известен со времен золотоискательства, изгнания индейцев с их земель, своими пресловутыми религиозными группировками, близостью к Мексике и нефтяными вышками. Культурный фон здешних поселенцев был очень пестрым, языки, с которыми они сюда пришли, были чрезвычайно разнообразны. Здесь можно встретить настоящего ковбоя, фермера, который говорит с акцентом, произносятся слова так, как будто его рот полон застрявшей в зубах жвачки. Нигде американское "r" не произносится с такой сильной растяжкой, как здесь. Западный берег, ворота к золоту, всегда был в погоне за мечтой – ее воплощала "фабрика грез" Голливуд. С 60-ых годов прошлого века здесь возникло альтернативное общественное движение хиппи, пропагандировались идеи эмансипации. В это же самое время в Нью-Йорке разворачивалось движение критики общества со стороны чернокожего населения. Сейчас здесь живут те, для кого атмосфера Новой Англии оказалась слишком обывательской, и они захотели найти свое счастье на виноградниках в Калифорнии, в киноиндустрии или в области электроники. Язык, на котором говорят на западном побережье, не такой экстремальный, как тот, на котором говорит Средний Запад.

А если вы захотите услышать этот экстремальный язык Среднего Запада, не предприняв поездки в США, советуем вам посмотреть без перевода, в оригинале, следующие фильмы: "Steel Magnolias", реж. Герберт Росс, с участием Джулии Робертс, Олимпии Дукакис, Долли Пэртон, Ширли Как-Лейн, Салли Филд и Дэрил Хана. Этот фильм является лучшим образчиком для

знакомства с современным диалектом Старого Юга. "Fargo" реж. Итон и Джоэл Коэны с участием Стива Баскеми и Франка Мак-Дорманда также является ярким примером языка американского Запада. [12].

Английский язык, таким образом, представлен В США многими вариантами, каждый из которых отличается прежде всего фонетически и в меньшей степени — лексически и грамматически. В связи с географической вариативностью следует определить два базовых понятия: диалект и тип произношения [9].

Диалект (dialect, variety) имеет характерную лексику, грамматику и произношение. В этом смысле диалектами можно назвать как национальные варианты английского языка, британский и американский, так и любые местные, например, английского графства Ланкашира или Бруклина, известного района Нью-Йорка.

Иными словами, региональная, социальная и индивидуальная вариативность в произношении не является исключением, это, скорее, норма.

США, в первую очередь, многонациональная страна, где наиболее остро стоит проблема расовой и языковой терпимости. Благодаря лингвистическим исследованиям, предпринятым в последние десятилетия, социологи смогли доказать, что все языки и диалекты являются равноценными с точки зрения их морального, эстетического, социального потенциала и с точки зрения их экспрессивных возможностей.

Во-вторых, социологи, педагоги и психологи обеспокоены низким уровнем грамотности (особенно среди социально изолированной части населения в США). Проведенные в этом русле исследования показывают, что это обусловлено отличиями в восприятии нормативного американского английского.

Когнитивная модель языка носителей социальных или территориальных диалектов не позволяет им адекватно воспринимать информацию, изложенную на стандартном американском английском.

стандартного варианта.

В-третьих, в современную эпоху региональные диалекты не только не исчезают, но развиваются, в них возникают инновации, многие из которых все шире распространяются в диалектном языке и представляют собой тенденции, идущие, в основном, в русле общезыкового развития [2].

В-четвертых, в настоящее время элементы социальных и территориальных диалектов проникают во все сферы языка, что может вызвать проблемы в общении.

На формирование диалектных различий в американском варианте английского языка оказали влияние следующие факторы.

- процесс заселения Америки выходцами из различных регионов Англии, говорящих на своих территориальных диалектах. Первоначальное разделение американских колоний на Север и Юг предопределило последующее развитие территориальных диалектов США. Этим объясняется тот факт, что

современные американские региональные диалекты в большей степени отличаются по оси Север – Юг, чем по оси Запад – Восток;

- в американском варианте английского языка невозможно четко определить границы того или иного территориального диалекта из-за непрекращающегося потока иммигрантов и миграции внутри страны;

- английский язык стал средством «надэтнического» общения на территории современных США, что привело к образованию так называемых языков-пиджинов;

- социальная или географическая изоляция создает благоприятные условия для увеличения диалектной дифференциации.

В отличие от литературной британской нормы, стандартное американское произношение имеет большую вариативность. Согласно разным источникам число диалектов варьируется от двух – восточно-новоанглийский и юго-западный – до двадцати четырех и более.

Согласно классификации К. Салвуччи выделяются 8 групп территориальных диалектов [6]:

- 1) диалекты Новой Англии / the New England Dialects, характеризующиеся выпадением [r] в конечной и пред консонантной позициях;

- 2) диалекты Нью-Йорка / the New York Dialects, произношение которых до сих пор сохранило остаточные следы влияния голландского языка. В частности, сонант /r/ в поствокальной позиции опускается, /E:/ произносится как /Oi/, а /Oi/ как /E:/; межзубный /D/ произносится как /d/. Например: «Dey sell tirllets on doity-doid street» (They sell toilets on thirty-third street), «fugedaboutit» (forget about it);

- 3) диалекты Великих Озер / the Great Lakes Dialects, отличительной чертой которых является сдвиг гласных (так называемый Северный сдвиг гласных / the Northern Cities Shift). Происходит замена одной гласной фонемы на другую, и для носителей других диалектов Ann звучит как Ian, bit как bet, bet как bat или but, lunch как launch, talk как tuck, locks как lax;

- 4) диалекты Верхнего Среднего Запада / the Upper Midwest Dialects; в которых происходит монофтонгизация дифтонгов, что является следствием скандинавского влияния и влияния канадского варианта английского языка.

- 5) диалекты Мидлэнда (средней части страны) / the Midland Dialect. Каждый из городов этой группы диалектов имеет свои местные особенности;

- 6) западные диалекты / the Western Dialects стали выделяться лингвистами в отдельную группу сравнительно недавно. В начале XX века на огромной территории США (Запад и Мидлэнд) не существовало значительных фонетических отличий. Эти отличия стали заметны после миграции населения на запад. Западные диалекты характеризуются, во-первых, отсутствием фонематических различий в словах типа cot и caught. Во-вторых, дифтонгоид заднего ряда [u:] произносится как гласный более переднего ряда.

В группе западных диалектов целесообразным выделить в особую подгруппу Калифорнийский диалект, который с 60-70-х годов XX-го века (благодаря его доминирующей роли в индустрии развлечений) фактически

становится произносительной нормой. В Калифорнии подобно Северному и Южному сдвигу происходит изменение всей системы гласных. Оно получило название Калифорнийский сдвиг гласных. Перед носовыми сонантами гласные переднего ряда сужаются, таким образом, «think» звучит как «theenk», «stand» как «stee-and». Происходит монофтонгизация дифтонгов в таких словах, как boat и bait, централизация гласных заднего ряда, а также палатализация предшествующих согласных, что находит отражение и на письме (например, too cool – «tew kewl»);

7) диалекты Южного Горного района / the Mountain Southern Dialects, отличительной чертой которых является так называемый Southern drawl, особая манера говорить, растягивая гласные звуки. К другим особенностям можно отнести добавление гласного призвук а к герундию и причастию I (a-going), а буквосочетание «th» в конце слов произносится как [f].

8) диалекты Южного побережья / the Coastal Southern Dialects, характеризующиеся выпадением [r]. Этим диалектам также свойственен так называемый Southern drawl. В южных диалектах, подобно северным, происходит сдвиг гласных, получивший название Южный сдвиг гласных (the Southern Shift). При этом дифтонг [ai] звучит как [ei]; [ei] как [æ], а в некоторых говорах как [ai]. Гласные заднего ряда (ядро дифтонга [ou], дифтонгоид [u:]) становятся гласными среднего ряда. В гласных звуках [i], [i:] появляется призвук [j].

Приведенная выше классификация основана на различиях в фонематическом составе и дистрибуции фонем.

Степень вариативности американского варианта на грамматическом и лексическом уровне незначительна. В области грамматики отмечается ряд форм, распространение которых ограничено определенными районами США. К их числу относятся:

1) отрицательная форма модального глагола ought – hadn't ought на Северо-Востоке;

2) сочетания want с off, in и out с эллипсисом глагола движения (например: he wants off вместо he wants to get off) в Центральном регионе;

3) форма второго лица множественного числа you-all на Юге;

4) опущение глагола-связки «are» (they here вместо they are here) также на Юге;

5) отсутствие притяжательного падежа существительных («Smear your sister with jam on a slice of bread», «Throw your father out the window his hat.») в Пенсильвании и некоторые другие.

Лексические различия рассмотрим на примере слова doughnuts (пончики). В диалектах Новой Англии doughnuts называются «cymbals», «simballs» или «boil cakes», в диалектах Великих Озер – «friedcakes», в диалектах Нью-Йорка – «crullers» или «olycooks» (из голландского), в диалектах Запада и Верхнего Среднего Запада – «bismarks». В Северном Мидлэнде вместо лексемы «doughnuts» употребляются «belly sinkers», «doorknobs» или «atcakes», в

Южном Мидлэнде – «fasnacht», в диалектах Юга и Южного горного района – «cookies».

Американские территориальные диалекты различаются по степени их престижности. Диалекты Новой Англии обладают самым высоким престижем благодаря Гарвардскому университету, а также экономическому и культурному влиянию Бостона в период становления США.

Диалекты Южного побережья имеют более низкий престиж, по крайней мере, среди жителей Севера. Однако самым низким социальным статусом среди региональных акцентов обладают диалекты Нью-Йорка, причиной чему может служить тот факт, что большинство американцев негативно относятся к мегаполисам (Delaney 2000)[29].

В США, как отмечается в работах некоторых американских лингвистов (R. Hendrickson, D. Preston, R. Shuy), нельзя назвать ни одного географического района, произношение которого считалось бы образцовым. И в то же время было бы неверно полагать, что стандартной произносительной нормы в Америке вообще не существует и что имеются лишь отдельные диалекты.

По мнению американских социолингвистов, роль неформального стандарта отводится средствам массовой коммуникации, где подбор дикторов и их фонетическая подготовка ориентированы на диалекты Новой Англии, Нью-Йорка, включая западное произношение и произношение Верхнего Среднего Запада.

Список литературы:

1. Американский вариант английского языка. Под ред. Третьякова Ю.П. - СПб., 1996/
2. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи. М.: Изд. УРАО, 2000.
3. Бродович О.И. Диалективная вариативность английского языка. - М., 1988.
4. Волкович В.С. Американский английский: история и перспективы // Вопросы языкознания, 1986, № 3
5. Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Сов. энциклопедия, 1990. - 685 с.
6. Назарова А. О. Вариативность интонационного оформления регионально маркированного текста (экспериментально-фонетическое исследование на материале территориальных диалектов американского варианта английского языка). Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. к.ф.н. - Иваново, 2009.
7. Самсоненко А.И. Диалекты США: особенности и характеристика. // Вопросы языкознания, 1979, № 4
8. Силько Л.В. и др. Американский английский язык. - М., 1992
9. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. /Е.А. Буряя, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. - М.:Издательский центр «Академия», 2006. - 272 с.

10. Шах-Назарова В.С. Практический курс английского языка. Американский вариант - М., 1989
11. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. – М., 2003.
12. <http://www.correctenglish.ru/theory/articles/us-dialects>

Сатарова Л.Х.,
Попкова Э.В.,
Сенченкова С.В.
КазГУКИ, г. Казань

ПРОБЛЕМА ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ДЕЛЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

До возникновения письменности и литературы языки развиваются в их устно-разговорной форме. Возникновение письменности и литературы вызывает появление второй формы языкового существования и развитие книжной литературы, взаимодействие этих двух форм характеризует развитие языков нового времени, сказываясь, прежде всего в изменении отношений между общим языком народа и его говором или диалектом. Именно этому мы и уделили внимание в нашей статье. Существуют – территориальные диалекты.

Территориальный диалекты всегда представляет собой часть целого другого диалекта данного языка, часть самого этого языка, поэтому он всегда противопоставлен другим диалектам. Мелкие диалекты объединяются в более крупные. Самые большие могут называться наречиями, меньшие - говорами. К диалектной лексике относятся слова, распространение которых ограничено той или иной территорией. Диалекты в своей основе – это говоры крестьянского населения, до сих пор являющиеся средством устного общения среди значительной части населения. Они имеют фонетические, морфологические и синтаксические особенности, а также специфическую лексику. Эти различия могут быть небольшими, так что говорящие на разных диалектах данного языка могут понимать друг друга (например, диалекты славянских языков); диалекты других языков могут так сильно отличаться друг от друга, что общение между говорящими затруднено или невозможно (например, диалекты немецкого языка). В своей основной массе диалекты не являются составной частью общелитературной лексики, но через разговорную речь (особенно через просторечие) проникают в литературный язык. В современном немецком языке влияние диалектов очень заметно. До сих пор ощутима сильная диалектная окраска городского просторечия и разговорной речи вообще. Наиболее отчетливо это проявляется в лексике, при этом некоторые областные слова проникают в литературу. Так, например, на севере говорят *Sonnabend, Sahnne, fegen*, на юге – *Samstag, Rahm, kehren*. На севере мясник будет *Schlachter*, на

юге – Metzger, в восточных областях – Fleisher. Диалекты непригодны в качестве средства общенационального языкового общения. Развитие литературного языка в период национальной жизни народа всегда ведет к резкому ослаблению диалектов и уменьшению числа и активности диалектизмов. А если учесть, что литературно-письменные языки не являются единственной формой существования соответствующих языков, наций и народностей (для большинства из них, например, для русского, немецкого итальянского и других языков, свойственны территориальные разновидности), то придется признать, что территориальные диалекты – одна из самых распространенных форм существования языка. Что же касается периода до возникновения письменности и литературных языков (чаще всего они возникают одновременно), то на этой стадии территориальные диалекты были, без сомнения, главнейшей формой существования языка. Территориальные диалекты реально существовали и существуют теперь в виде говоров. Говор (die Mundart) – это наименьшая территориальная единица языка, обслуживающая жителей населенного пункта (села, деревни) и имеющая отличительные особенности во всех сторонах языковой системы.

Завершая сжатый очерк территориального диалекта как формы существования языка, коснемся вопроса об отношении территориальных диалектов к социальным диалектам. В одной из своих последних работ В.М. Жирмунский писал: «Традиционное деление диалектов на территориальные и социальные является мнимым... всякая территориальная диалектология в соответствии с самой языковой действительностью должна быть и диалектологией социальной». Так же есть социальные диалекты. Под социальными диалектами понимают отличающиеся от общенародного языка только лексикой профессиональные языки охотников, рыболовов, гончаров, сапожников и др., групповые, или корпоративные; жаргоны, или сленги, учащихся, студентов, спортсменов, солдат и других, главным образом молодёжных коллективов; условные (тайные) языки, аргот (деклассированных элементов, ремесленников-отходников, торговцев). В категорию социальных диалектов включают все или почти все социально-обусловленные разновидности языка, независимо от их структурно-языковых и функциональных особенностей. Если территориальные диалекты порождены пространственной, географической разобщенностью народа, то природа социальных диалектов – в социально-сословной, профессиональной, социально-возрастной и социально-половой (или профессионально-половой) разобщенности общества. Территориальная неоднородность языка дает как бы его «горизонтальное» членение, социальная неоднородность – его «вертикальное» членение. Назначение социальных диалектов – служить средством связи для лиц, входящих в определенную социальную или профессиональную группировку, объединять членов в одну корпорацию, имеющую свои интересы – профессиональные, социально-сословные, возрастные, культурно-эстетические и т.п. Возникая в ответ на различные профессиональные и групповые потребности отдельных коллективов,

социальные диалекты в речевой практике говорящих всегда сосуществуют с другими формами существования языка, которые всегда выступают как первичные, опорные, основные (литературный язык, территориальные диалекты, городской койне, просторечие), а социальные диалекты – как дополнение к ним (иногда профессионально необходимое, и иногда и явно факультативное, например, жаргон). В Германии, в частности, в силу существовавшей длительное время феодальной раздробленности, диалекты, являясь процессом очень сложным и противоречивым, сохраняли свою первенствующую роль гораздо дольше, чем в других языках. Переплетаясь в единый язык в процессе развития общенациональной языковой нормы, часть диалектных явлений, особенно в области лексики, вошла в национальный язык. Фонетические, словарные и грамматические особенности местных диалектов оказались очень устойчивыми на протяжении всей истории развития общенационального языка, существенно объясняя пути формирования литературного языка и взаимоотношения между историей языка и историей народа. Хронологически языковеды различают три периода в развитии немецкого языка: древний, средний и новый.

Наибольшее распространение нашло передвижение глухих *t*, *p*, *k*. В середине слова между гласными они во всех верхненемецких диалектах перешли в соответствующие удвоенные спиранты [*t* > *ss*, *p* > *ff*, *k* > *hh*]. Начальное *p* перешло в *pf* только в южно-немецких и некоторых центральных диалектах. Так как эти диалекты легли в основу литературного языка, то в современном немецком языке мы находим всюду *pf* вместо прагерманского *p* (гот. *pund*, новогерм. *pfütnd*, лат. *papa*, новогерм. *pfaffe*).

А вот переход *k* в *kh*, который прослеживался только в южных диалектах, отражается до сих пор в живой народной речи. Аффриката, обозначаемая на письме как *ch*, слышится, например, в разговорной речи в Швейцарии. Из звонких передвижение коснулось лишь общегерманского *d*, на месте которого в некоторых диалектах южных и восточнофранкских появляется *t*, перешедшее затем в литературный немецкий язык: гот. - *dags*, агск. - *dag*, нем. - *tag*. Граница между нижненемецкими и верхненемецкими диалектами была довольно строгой и хорошо очерченной. А вот граница между верхненемецким наречием (южная Германия, Швейцария, Австрия) и средненемецким (центральная Германия) не была очерчена так резко, как между верхненемецким и нижненемецким. Одно наречие постепенно переходило в другое. С XIV в. немецкий язык становится языком канцелярских и дипломатических сношений, заменяя собою латынь. Именно грамоты, протоколы, отчеты и другие официальные бумаги XIV в. дают богатый материал для изучения диалектологии этого периода. Странствующая жизнь рыцарей-поэтов того времени, необходимость выступать со своими произведениями при дворах и средней и южной, и западной и восточной Германии привела к тому, что поэты стали воздерживаться от употребления таких форм и оборотов, которые были свойственны только их родному диалекту и чужды другим.

Как свидетельствуют историки, главными типами диалектных языков в XVI в. были: баварско-швабский, верхнерейнский, нюрнбергский, среднерейнский, саксонский, среднефранкский. Далее в XVII и XVIII вв. образцовым языком становился язык то под влиянием диалекта Саксонии, то франкфуртского диалекта, то в драмах и стихах поэты старались говорить народным языком, при этом каждый опирался на наречия той области, где он сам родился и вырос. Сравнивая, например, два тождественных по содержанию меню берлинского и венского ресторанов, можно прийти к заключению, что они написаны на разных языках. “Столяр” в северной Германии называется Tischler, в южной – Schreiner, “мясник” в северной Германии - Fleischer, в южной - Metzger, на севере говорят Sonnabend, dieses Jabr, на юге - Samstag, heuer. Кёльнский собор называется der Kölner Dom, страсбургский - das Strasburger Munster. В округе Лейпцига вместо gehen скажут duseln, latschen, schlumpen, zotteln или вместо reden - bapeln, labern. А берлинец со словом Affe свяжет много фразеологизмов и устойчивых сочетаний: lackierter Affe, Affenhitze, ik denke, der Affe laust mir и т.д. В разговорном языке диалектные различия выступают еще резче, так как слова (в том числе и литературного языка) акцентируются и артикулируются по-разному, хотя регулятивом во всех случаях и является орфография. Еще Гёте, будучи директором театра и имея дело с актерами из разных местностей Германии, замечал, что многие из них при произнесении слов не отличают b от p., d от t, для них эти звуки как бы и не являются разными буквами. В разговорной речи и частной переписке еще в XVIII в. диалект почти всюду играл первенствующую роль. До сих пор почти каждый немец двуязычен.

Диалекты являются составной частью национального языка и национальной культуры, способные рассказать историю той или иной местности и являющиеся, по словам Гёте, тем элементом, из которого душа черпает дыхание, хотя они уже во многом приспособились к общим нормам языка. А в силу того, что с развитием цивилизации и в диалекты постоянно входят новые слова, обозначающие важные культурные, политические, научные и технические понятия, то общенациональный язык, в свою очередь, все большее влияние оказывает на территориальные диалекты, и с развитием прогресса нивелировка диалектов будет расти, тем более, что диалекты, как правило, не имеют своей письменности. На это указывает и В.Флейшер, подчеркивая тенденцию перехода системы форм существования языка с трехмерности к двухмерности, когда процесс исчезновения диалектов все больше приводит к сосуществованию литературного письменного и разговорного языков, хотя нельзя игнорировать тот факт, что региональные диалекты (как, например, нижненемецкие) продолжают все еще выполнять коммуникативную функцию (к примеру, на севере Германии это язык сельской местности, производственный язык на верфях и т.д.).

Немецкий, как и любой другой язык, подвержен постоянным изменениям. В начале 20 века существовало более полусотни различных немецких диалектов, и это не считая местных диалектических вариаций. Однако в

течение второй половины двадцатого столетия, с конца Второй мировой войны, диалекты постепенно изменились под влиянием различных событий в социальной, культурной, экономической и научной сферах жизни. Возросшая мобильность населения и демографические изменения повлекли за собой исчезновение некоторых местных диалектов.

Список литературы:

1. ВЕСТНИК ВГУ, Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, 2005, № 1 Григорьева О.П. Исторические особенности немецких диалектов
2. Девкин В.Д. Особенности немецкой разговорной речи. / В.Д. Девкин. - Москва, 1965
3. Домашнев А.И., Копчук Л.Т. Особенности диалектно-литературного взаимодействия в национальных вариантах немецкого языка / А.И. Домашнев // Лексика и лексикография Лексика и лексикография. - М., 2000.

Серова З.Н.
КазГУКИ, г.Казань

ЯЗЫК РЕКЛАМЫ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Словесный ряд (вербальный текст) является важной частью содержательно-композиционной структуры рекламного текста. Реклама готова к повторениям и тиражированию своих сообщений, не озабочена стилистическими поисками, транслируя свои сообщения в формате «формульного письма», где речевые и сюжетные штампы, безошибочно узнаваемые характеры и мотивации – не свидетельство литературного брака, но тот код, к которому ее читатели привыкли и с помощью которого оценивают и себя, и окружающих, и реальность в целом. Такого рода потребители ценят собственно сообщение, информацию, а также остроумие, сюжетную и композиционную изобретательность, новизну и занимательность. Причем, для них понимание, разгадывание, «дешифровка» подобных текстов может доставить определенное интеллектуальное удовольствие, ему приходится прилагать некоторые усилия для обнаружения, какие из языковых или речевых правил нарушены, насколько они оправданы, какие цели при этом использовал автор.

Одним из важнейших элементов рекламы для привлечения внимания является игра слов, каламбурное преобразование, языковая игра. Под языковой игрой обычно понимают сознательное нарушение языковых норм, правил речевого общения, а также искажение речевых клише, известных фразеологических оборотов с целью придания сообщению большей

экспрессивной силы. Например, «*Плодите и размножайте!*» (Реклама копировальных аппаратов). В подобном примере мы наблюдаем лексическую трансформацию, манипуляцию со словом, происходит замена компонента известного фразеологизма (библейское изречение: «Плодитесь и размножайтесь»). Фразеологизмы, как известно, относятся к так называемым прецедентным текстам (Ю.Н.Караулов), обладающих свойством воспроизводимости. Они имеют четкий источник происхождения, афористичный характер и служат одним из основных средств создания экспрессивного текста. Язык СМИ и рекламы в частности обладает свойством сочетать в себе две внешне противоречащие друг другу установки – на стандарт и экспрессию (В.Г.Костомаров). Подобный синтез создает определенные ассоциации, вызывает интерес у потребителей. Главный образ-мотив, фразеологическая игра, комбинации и вариации на тему традиционных фразеологизмов позволяют «упаковать» вербальный текст рекламы в краткий, емкий, звучащий как слоган основную идею новости. В вышеуказанном примере («Плодите и размножайте!») стилистически неоправданное изменение состава фразеологизма, искажение образного его значения, приводит, на наш взгляд, к травестированию, снижению смысловой нагрузки. Фразеологизмы в рекламе в их традиционной форме употребляются намного реже, чем всевозможные комбинации и каламбуры, составленные из фразеологизмов.

Иногда языковая игра служит для создания комического эффекта, для построения необычных, выделяющихся из массы фраз и текстов. Подобные игровые приемы придают тексту определенную эстетическую ценность.

Достаточно часто в рекламных текстах используются игровые неологизмы, новые слова или новые формы слов, например: «*Всемоющий. Всемогущий*» (Реклама моющих пылесосов Delonghi). Главная функция такого неологизма – соотнесение свойств моющего пылесоса со Всемогущим (Богом); или другие известные примеры: «*Не тормози! Сникерсни!*» (Реклама батончика «Сникерс») или «*Вливайся!*» (Реклама напитка «Фанта») – данные неологизмы в отличие от освоенных языком слов сохраняют оттенок необычности, новизны. Примером неудачного использования неологизмов можно считать рекламу мыла: «*Январь. Февраль. Микробрь. Бактерь. Именно Safeguard рекомендуется в качестве мыла, удаляющего 99% вредоносных микробов...*». В неологизмах *микробрь* и *бактерь*, во-первых, нарушены требования благозвучия речи, их звуковая форма неприемлема, во-вторых, употребление их не мотивировано, значение их не понятно, порождает конфузный эффект.

Составители рекламных текстов также часто обращаются и к такому стилистическому приему, как каламбур, основанному на многозначности слов, созвучности двух слов или словосочетаний, их смысловом сходстве. Привлекательность каламбура, как и острот вообще, состоит в том, что за красивой, необычной формой выражения может скрываться абсурдное, убогое или неприличное содержание, например: «*Мы вас обуем!*» (Реклама обувного магазина); «*Человек на 70 % состоит из воды. Фильтруешь?*» – фразы «*обуем*» и «*фильтруешь*» употреблены сразу в двух значениях «поможем

приобрести обувь» (нейтр.) и «обманем» (сленг), «используешь фильтр»(нейтр.) и «соображаешь?» (сленг). Причем с помощью каламбура устанавливается причинно-следственная связь между значениями: если соображаешь, то будешь использовать фильтр. Эта связь возникает из-за речевой недостаточности. Подобным же образом составлена и реклама магазина «Техносила»: *«Беспредел скидок! Дикая экономия!»* Авторы хотели показать, что скидки вышли из-под контроля руководства магазина, продавцы не в состоянии их контролировать. *«Среда обитания»: кто ответит за базар?* (Автор программы Татьяна Черненко рассказала, как выбрать продукты с рынка подешевле и посвежее) (анонс телепередачи).

Уголовный жаргон: «обуем», «фильтруешь», «беспредел», «ответит за базар», из которого к нам пришли эти слова, оказался, как получается, совершенно незаменимым в современном мире.

В качестве привлекательного ярлыка создатели рекламы довольно часто прибегают к гиперболе, используют лексику, означающую космический всеобщий, вселенский, мировой масштаб: *мир, планета, космос, галактика: «Автогалактика», «Мир обоев», «Фотомир», «Мир инструментов», «Дачный мир», «Мир окон и дверей», «Планета фитнес», «Планета оптика», «Планета боулинг», «Выше только звезды!»* (реклама интернет), *«Млечный путь»* (реклама натяжных потолков) и т.д. В основе таких гипербол лежит совмещение разных признаков для оценки рекламируемого объекта, позволяет сформулировать утверждение о достоинствах товара, которое в субъективном плане выглядит более сильным, мощным и несет определенную аргументированную нагрузку. Эмоционально окрашенное выражение положительной эмоции позволяет получить удовольствие от того, что рекламируется, дает высокую оценку рекламируемого торгового предприятия и товара.

Отмеченное выше желание создателей рекламы манипулировать покупателем, усилить степень психологического воздействия на него приводит к частотному использованию лексики превосходной степени, призванной внушить потребителю чувство радости, счастья, удовольствия, исполнение мечты, желаний: *«Окна мечты»; «Окна века»; «Вклад ПРОЦВЕТАНИЕ»* (европейский трастовый банк); *«Разумный процент за безумный восторг! Кредиты на любые радости жизни без комиссий»* (реклама Бинбанк); *«РАСЦВЕТ начинается с покупки саженца и грунта»* (ОБИ); *«Окна с видом на счастливую жизнь»*(реклама окон); *«Сбербанк всегда рядом только паспорт и желания сбудутся»; «Коньяк А.Бержерак. Лучшее из прошлого в настоящем».*

В качестве стилистического приема в рекламе часто используется повышение ранга одушевленности объекта. К этому типу относятся примеры, в которых неодушевленные предметы приобретают характеристики одушевленных или им приписываются признаки животных или людей. Среди средств этого типа большой игровой потенциал имеет метафорический эпитет: *«Породистая мебель», «Аципол – живые лактобактерии для здоровья»*

кишечника. А есть ли **кто живой?** – (спрашивает корова в медицинской одежде, глядя в микроскоп), ответ: «**Да! Мы! Живые лактобактерии!**» – (отвечают бактерии) (реклама препарата Аципол). Как правило, соответствующие фразы воспринимаются как стилистически сниженные, они имеют выраженный игровой эффект.

С целью привлечения внимания потребителя, создания особой доверительной атмосферы, достаточно часто используется форма вопросов и ответов, особенно в рекламе медицинских клиник и препаратов: «*Любимые очки приказали долго жить? Решение есть! Очки для детей по рецепту!*»; «*Болит горло? Мучает кашель? – Нео-комплекс: двойной подход к заботливому лечению простуды!*»; «*Диарея? Изжога? Вздутие? Со СМЕКТОЙ об этом забудете!*»; «*Переедаешь? Снятие пищевой зависимости!*» (реклама клиники снижения веса доктора Борменталья); «*Как в 50 выглядит на 35?*»; «*Как жить долго, оставаясь молодым и здоровым?*» (тайм эксперт препарат); «*Зависимость от еды? Поможет доктор Лаптев! Новые психотехники XXI века!*»; «*От чего растет давление? С нормальным давлением проживешь до ста лет!*» - препарат «А/Д – Норма – давление в норме! Спрашивайте в аптеках!»; «*Можно ли похудеть раз и навсегда?*»; «*Вы хотите изменить свое тело к лету? Это возможно уже сейчас!*». Данный прием создает у потребителя иллюзию диалога с компетентным доктором, который сможет ответить на любой «больной» вопрос. К тому же ответы даны в форме обобщенного императива, высказанного прямо как призыв к действию.

Таким образом, мы убедились, что речевые особенности рекламы весьма разнообразны, авторы используют достаточно широкий спектр различных стилистических, лексических и иных языковых средств для создания броского, запоминающегося вербального текста. Лексические ошибки в рекламе не всегда становятся свидетельством беспомощности и безграмотности автора, а являются способом привлечения внимания людей. Благодаря нарушениям правил и законов речи, авторы некоторых рекламных объявлений могут сделать целое произведение искусства, которое заставляет задуматься о чем-то, доставить эстетическое и интеллектуальное удовольствие, а порой, может и манипулировать потребителем. Тем не менее, язык рекламы отражает современное состояние языка и общества. Зная, насколько люди привыкли доверять СМИ, слову, которое звучит по телевидению, радио, печатному слову, есть опасность, что эти ошибки повлекут за собой массовые болезни языка и могут повлиять на речевой облик общества, деструктивно воздействуя на общую культурную ситуацию в стране.

Список литературы:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность /Ю.Н.Караулов- М:Изд-во ЛКИ, 2010 – 264 с.

2. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики /В.Г.Костомаров – М: «Гардарики», 2005 – 287 с.

Устинина Г.Ф.,
Ащеулова А.С.
КазГУКИ, г.Казань

НОВОЗЕЛАНДСКИЙ ВАРИАНТ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современный английский язык Новой Зеландии, генетически восходящий к национальному языку Великобритании и развивающийся около двухсот лет в условиях относительной изоляции, утвердился как национальный вариант подобно британскому, американскому, австралийскому и другим разновидностям английского языка. И в социально-культурном плане, и в функциональном аспекте новозеландский английский (NZE) обеспечивает весь диапазон современных лингво-коммуникативных потребностей новозеландской нации как внутри страны, так и за ее пределами.

Несмотря на интенсивное повышение интереса лингвистики и смежных дисциплин к проблемам «национально-негомогенных» языков, в том числе и английского языка, к сожалению, приходится констатировать, что степень и масштабы изученности NZE значительно уступают объему знаний о родственных вариантах. Причины этого явления отчасти уходят корнями в колониальное прошлое, когда проблемы языковой ситуации за пределами метрополии обычно не входили в круг научных интересов представителей западной лингвистики; также сказывалось влияние укоренившегося стереотипа представлений о «колониальном английском» как о языке деградированном, грубом, кочнизированном. Не могло не сказаться территориальное удаление Новой Зеландии от сложившихся ареалов сосредоточения лингвистической науки и позднее становления собственных исследовательских центров при университетах, в частности при Оклендском университете. [2]

Понятие «современный английский язык» в Новой Зеландии охватывает несколько десятилетий, практически со времен второй мировой войны по настоящее время. Политико-экономические и социокультурные условия существования NZE этого периода отмечены заметным укреплением народнохозяйственного потенциала страны и усилением ее роли в международных делах; росту национального самосознания благоприятствовали консолидации «национального элемента» разговорного языка английского языка Новой Зеландии наряду с формированием собственной книжно-письменной нормы, отличающейся от норм британского и других вариантов, хотя и базирующейся на общеанглийской основе. [4]

В Новой Зеландии два официальных языка — английский язык и язык маори. Почти все маори говорят по-английски и только около 50 000 (примерно 15% из них) бегло говорят на языке маори. Незначительная часть населения говорит на европейских языках.

Тем не менее, язык маори сохранился как первый язык около 50 000 человек, и сейчас прилагаются значительные усилия для возрождения интереса к языку и традициям маори.

Язык маори стал официальным государственным языком страны в 1987 г.

Новозеландский вариант английского языка отличается от австралийского варианта английского языка; он чист и ясен и легко понятен во всем мире. В то же время, несмотря на то, что расстояние между Австралией и Новой Зеландией свыше 1 600 км, новозеландский вариант английского языка похож на австралийский английский. Иногда для обозначения того варианта английского языка, на котором говорят в Австралазии (Australasia) или Южной Азии (SouthernAsia), употребляют термин «южный английский» (*TheAustralEnglish*). Это название не пользуется особенной популярностью в Новой Зеландии, поскольку новозеландцы считают, что в нем акцент делается на Австралию, а они незаслуженно забыты, не отражены в этом термине.

Существуют заметные различия между разновидностями новозеландского варианта английского языка, функционирующими на Северном и Южном островах этой страны. С одной стороны, язык маори, родственный таитянскому (Tahitian), гавайскому (Hawaiian) и другим австронезийским (Austronesian), малайско-полинезийским (Malayo-Polynesian) языкам, имеет большее число носителей и большее влияние на Северном острове. Довольно значительное количество маорийских слов широко используется особенно в географических названиях, которые часто отражают особенности местности, или в названиях местных блюд.

Язык Новой Зеландии испытывает на себе четырехкратное давление: в добавление к проблеме, которую приходится решать носителям других первичных вариантов — как справляться с соперничающими между собой влияниями британского и американского вариантов, новозеландцы вынуждены решать проблемы взаимодействия с австралийским вариантом английского языка и взаимодействия с языком маори (население маори составляет около 12% от 3,5-миллионного населения страны).

В Новой Зеландии акцент RP(британское произношение) очень высоко ценится и ассоциируется с образованностью и компетентностью, однако местные акценты или диалекты обладают более высокой степенью привлекательности.

Реальная проблема с новозеландским английским заключается в том, не попадают ли новозеландцы из «британского огня в американское полено» — *fromtheBritishfryingpanintotheAmericanfire* (по образному выражению новозеландского лингвиста Эллана Белла). Существует несомненное американское влияние на произношение и вокабуляр новозеландцев.

Некоторые лингвисты считают, что в стране формируется и маорийский вариант английского языка (MaoriEnglish).

Уникальность социолингвистической ситуации Новой Зеландии заключается в совместном влиянии британского, американского, австралийского, местного вариантов английского языка и маорийского языка. Все эти факторы положили начало формированию новозеландского варианта английского языка.

В Новой Зеландии английский язык чище, чем в Австралии, ближе к классическому британскому варианту английского языка. Возможно, потому, что большинство жителей приехало сюда из Англии (а еще больше из Шотландии) в XIX в. К тому же, жесткая иммиграционная политика властей ограничивает приток иностранцев, и язык почти не засоряется. Большинство иммигрантов говорит по-английски как на втором языке, а детей иммигрантов обучают на английском языке. Сами новозеландцы говорят, что их страна — вторая Британия или «Англия в Южном океане». Но отдаленность от туманного Альбиона и соседство с местным народом маори наложили отпечаток на новозеландскую английскую речь. В частности, здесь говорят с убаюкивающей интонацией. По этому поводу есть шутка: «Если вы не можете заснуть, поговорите с новозеландцем». В местных анекдотах нередко обыгрывается то, что слова *six* и *sex* новозеландцы произносят одинаково.

В Новой Зеландии много иммигрантов. Но если в соседней Австралии большинство жителей — иммигранты в первом-втором поколении, здесь — в шестом-седьмом.

Австралийский вариант английского языка стал символом отличия Австралии от Великобритании. Развитие новозеландского варианта английского языка можно рассматривать как попытку выравнивания двойной асимметрии с Великобританией и Австралией. Новая Зеландия не испытала на себе, в отличие от Австралии, массовой эмиграции из неанглоязычных стран после Второй мировой войны. Однако она приняла значительное количество иммигрантов — жителей островов Тихого океана. Новая Зеландия продолжает считать себя «очень британской».

Она стала более независимой после вступления Великобритании в Европейский Союз, почувствовав экономические последствия этого шага для своей страны. Так, принятие собственного национального гимна произошло в 1977 г., одновременно с Австралией. В настоящее время большая часть новозеландской экономики контролируется австралийскими компаниями, банками и т. д. В любом киоске можно купить ведущую австралийскую газету *The Australian*, новозеландская радиовещательная корпорация *New Zealand Broadcasting Corporation* передает отчеты о заседаниях австралийского парламента и краткое изложение передовиц австралийской прессы. В то же время австралийские средства массовой информации уделяют мало внимания событиям, происходящим в Новой Зеландии. В Австралии трудно встретить новозеландскую газету, несмотря на довольно значительное число новозеландцев, проживающих в стране.

Двадцать лет назад новозеландский вариант английского языка воспринимался как вариант языка, в значительной степени напоминающий австралийский английский, но более близкий к британскому варианту английского языка.

Однако целый ряд изменений гласных сделал новозеландский английский более различимым, чем австралийский английский. Эти изменения включают: централизацию [i] в [a] как в *thick, thin*; подъем [e] в [i] как в *concession*; сужение [æ] до [e] как в *cat*; слияние [eэ] и [iэ], например, *fair/fear, air/ear*. [3]

Все эти изменения, пока еще находящиеся в процессе развития, начались давно и вначале наблюдались в речи молодых женщин, относящихся к среднему классу. В настоящее время они наблюдаются в речи всех групп населения, особенно людей молодых и среднего возраста.

В новозеландском варианте английского языка, так же как и в австралийском варианте английского языка, принято выделять три разновидности: «культуривированную» (Cultivated), «общую» (General) и «широкую» (BroadNewZealandEnglish).

Произношение RP все еще воспринимается как более престижное, чем «культуривированный» новозеландский вариант английского языка. Это проявляется сильнее на аграрном и консервативном Южном острове, чем на урбанизированном и современном Северном острове.

Развитие новозеландского варианта английского языка идет в направлении отхода от австралийского «большого брата» ("*bigbrother*").

Несмотря на то, что Новая Зеландия состоит из двух групп населения, маори и англичан, многоязычие не рассматривается как существенная отличительная черта этой страны. 90% населения — это люди, пользующиеся исключительно английским языком. Происходит некоторое возрождение языка и культуры маори через «котанго рео» (*kotanga reo*) — языковые гнезда, но только 15% маорийского населения говорит на языке маори, включая очень незначительную часть молодого поколения. Меры по выработке языковой политики в Новой Зеландии принимаются очень медленно. Однако придание в 1987 г. языку маори статуса официального языка имеет огромное символическое значение. Известные лингвисты Труджилл и Ханна и Уэллс [Trudgill and Hannah (1982), Wells (1982)] выдвинули предположение о существовании «английского языка южного полушария» ("*southernhemisphere*" English), основываясь на общих чертах, объединяющих английский язык Австралии, Новой Зеландии, Южной Африки и Фолклендских островов. Некоторые лингвисты высказывают предположения, что австралийский вариант английского языка, особенно его сиднейская разновидность, претерпевает изменения в произношении гласных звуков, подобные тем, которые наблюдаются в новозеландском варианте английского языка. Эти наблюдения относятся к изменениям в языке сиднейцев и брисбенцев, в то же время гласные изменяются в противоположном направлении в речи мельбурнцев и жителей Хобарта. Следует заметить, что в Сиднее и Брисбене сосредоточено наибольшее число мигрантов из Новой Зеландии и что в Сиднее многие новозеландцы работают в средствах массовой

информации и в индустрии развлечений. Наблюдения показывают, что в речи учениц негосударственных женских школ в Мельбурне и недавних выпускниц таких школ замечается явное сужение гласной [e], что ближе к британскому и американскому вариантам английского языка, чем к новозеландскому английскому.[1]

Разговаривая, например, на австралийском варианте английского языка, люди не только идентифицируют себя как австралийцы, но также выражают общие взаимоотношения с другими членами большого языкового содружества - британцами, американцами, канадцами, южноафриканцами, индийцами и т.д. В то же время они выражают через язык свою принадлежность к социальному классу и, в некоторой степени, приверженность определенному району своей страны, своему поколению, полу и т.д.

Несмотря на сильное американское влияние, новозеландский вариант английского языка представляет собой скорее ответвления британского, нежели американского варианта английского языка.

В заключение хочется отметить, что английский язык был занесён в Новую Зеландию колонистами в XIX в. Новозеландский английский близок к австралийскому варианту английского языка в произношении, но существует несколько тонких различий; в некоторых из них сказывается влияние языка Маори. До середины XX века новозеландская и австралийская ветви английского языка развивались бок о бок и были практически одинаковыми. Сейчас новозеландский диалект вполне самостоятелен, продолжает развиваться и представляет собой предмет для изучения.

Список литературы:

- 1.БеляеваТ.М., Потапова И.А.Английский язык за пределами Англии. – Санкт-Петербург, 2013- С.116
- 2.Орлов Г.А. Современный английский язык в Новой Зеландии. – М. Высшая школа, 2013 - С.146.
- 3.Ощепкова В. В. Язык и Культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – Санкт-Петербург: Каро, 2012 - С. 83
4. Richards J.C. The language factor in Maori schooling. – Wellington, New Zealand, University Press, 2012, p.152.

Устинина Г.Ф.,
Борисова Н.С.
КазГУКИ, г.Казань

ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Английский язык окончательно утвердился как важнейший международный язык в конце XX века. Наряду с некоторыми другими языками мира, английский язык в Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, целом ряде развивающихся стран Азии и Африки, бывших колониях Великобритании, относится к полинациональным и полиэтническим языкам, принадлежит не одной, а нескольким нациям, не одному, а нескольким этносам.

Некоторые страны первоначально использовали английский язык в качестве средства межэтнического общения, затем язык постепенно видоизменялся и становился родным для населения. Так, британский вариант английского языка положил начало американскому варианту, а затем австралийскому и южноафриканскому. В XX в. развились нигерийский, индийский, сингапурский варианты и многочисленные новые разновидности английского языка (NewEnglishes).

Двухвековое существование Австралийского доминиона, оторванного от метрополии несколькими тысячами миль, а также слабая культурная связь с метрополией, с одной стороны, и всё возрастающее чувство национального самосознания, с другой, безусловно, наложили свой отпечаток на словарный состав, произношение, грамматический строй английского языка в Австралии. К концу XIX века AustralianEnglish приобрел специфические национальные черты, благодаря которым он отличался от английского языка в Англии.[1]

Большая часть населения Австралии в настоящее время составляютанглоавстралийцы, которые используют в повседневной разговорной речи австралийский английский. Любопытно, что в Австралии английский язык не имеет никакого официального статуса в конституции, однако австралийский английский является официальным языком в Австралии и языком, на котором говорит все население, за исключением небольшого количества коренных жителей континента, проживающих в буше. Сами австралийцы неофициально называют австралийский английский страйн (strine) - от австралийского произношения слова Australian. История формирования в Австралии австралийский английский именно как отдельного диалекта английского языка началось с первых колониальных заселений, то есть австралийский английский - это самый молодой диалект английского языка, формирование которого началось всего две сотни лет тому назад одновременно с началом колонизации австралийского континента англичанами в восемнадцатом веке. Исторически момент начала формирования австралийского английского можно отнести к 1788 году, когда в штате Новый Южный Уэльс была основана первая штрафная колония - этот штат находится в восточной части австралийского континента.[6] После этого в Австралию начали прибывать и другие группы населения, оказавшие свое влияние на формирование австралийского английского: в первую очередь, жители Лондона и других крупных городов Англии, Шотландии и Уэльса, военные со своими семьями, затем началась золотая лихорадка и появились золотоискатели. Прослушивая аудиоподкасты, начитанные носителями австралийского английского, можно увидеть, что австралийский английский не вызывает

особой путаницы. Орфография по большей части британская, лексика в австралийском английском по большей части также совпадает с британской, но с некоторой примесью американских слов, в основном обозначающих современные технические и культурные понятия - это уже позднее влияние американской популярной культуры и, конечно, Голливуда.

Соединенные Штаты Америки - это не только экономический и политический гигант, но и самое близкое и самое крупное англоязычное сообщество для австралийцев, поэтому после Второй мировой войны американский английский начал оказывать очень большое влияние на австралийский английский. Если сравнить речь австралийца и англичанина, то можно увидеть целый ряд особенностей австралийского английского. Во-первых, разговорная речь в австралийском английском отличается количеством ударных слогов, то есть речь австралийца гораздо равномернее и мелодичнее речи англичанина, который говорит с резкими перепадами между ударными и безударными слогами. В лондонском диалекте безударные гласные либо читаются как отзвуки или предзвуки согласных, либо же вообще имеют условное чтение или сглатываются начисто. В австралийском английском такой резкий контраст между четко читаемыми ударными и сглатываемыми безударными гласными отсутствует, поэтому австралийский английский гораздо легче воспринимается русским ухом - в русском языке также не принято сглатывать безударные гласные, мы читаем все гласные в слове вне зависимости от наличия или отсутствия ударения. В австралийском английском, конечно, контраст между ударными и безударными гласными выражен сильнее, чем в русском, но все же не так резко, как в лондонском или американском английском, где безударные гласные либо читаются слегка, либо не читаются вовсе. Во-вторых, австралийцы не эмоциональны в разговорной речи, поэтому хорошо заметно, что в австралийском английском принято говорить на несколько тонов ниже, чем это делают англичане или американцы. В-третьих, в австралийском английском за время изоляции от диалекта-донора - британского английского - сформировались свои синонимы для многих привычных нам слов. Эти синонимы не являются какими-то уникальными именно для австралийского английского - наоборот, это общеупотребительные слова, которые можно услышать и от американца и от британца, однако в Австралии они являются основным способом обозначения понятия, в то время, как в США или в Англии - всего лишь одним из дополнительных синонимов. Так, например, австралиец скажет *chook*, а англичанин или американец - *chicken* - цыпленок. Австралиец назовет своего друга словом *mate*, англичанин - *friend*, а американец - *buddy*. Также в австралийском английском наблюдается тенденция к сокращению обиходных слов, например, *arvo* как сокращенный вариант *afternoon* - вторая половина дня, *brekkie* = *breakfast* - завтрак, *doco* = *documentation* - документы. В австралийском английском со временем сформировались типичные австралийские речевые обороты: *She'll be right* - С ней все в порядке - форма с

will, если сообщается о текущем состоянии девушки, или Noworries! - Не беспокойся! [2]

Австралийский английский согласно фонологическим характеристикам подразделяет на три четко выраженных подгруппы: 1) Cultivated - CultivatedAusE (Caus) или «акролект» – культивируемое произношение, наиболее характерное в телерадиовещании, на котором говорит примерно 10% населения страны. Он ближе всего к британскому стандарту и поэтому его называют “Near – RB”. Но носителям AusE трудно отличить речь австралийца, говорящего на CAus, от речи носителя BE. CAus связывают обычно с более высоким уровнем образования и профессиональной подготовки, получением образования в частных школах и проживанием в городах. Ярким примером употребления CAus могут служить речи таких известных личностей, как актёра-комедианта Барри Хамфриса, политика Александра Даунера, актёра Джеффри Раша, актрисы Джуди Дэйвис.; 2) General - общий диалект австралийского английского, на котором говорит городское население, особенно в Мельбурне и Сиднее. Данный тип можно слышать по радио, телевидению, кино, театрах, в выступлениях политиков, в повседневной жизни, а также в сельской местности, поскольку её жители имеют доступ к СМИ. Из известных людей носителями этого типа произношения являются актёры Хью Джекман, Рассел Кроу, Джес Спенсер, актриса Николь Кидман; 3) BroadAusE (BrAus) или «базилект» – просторечное произношение, австралийский стиль (акцент). Приезжающих в Австралию всегда ставит в тупик вопрос Didyoucomeheretoday?, который австралийцы произносят как Didyoucomeheretodie?. Для BrAus присущи различного рода ассимиляции, замедленный темп речи и т. д. По данным некоторых исследователей, первичной формой произношения является именно эта просторечная форма – результат слияния и эволюции просторечий, диалектов, жаргонов, на которых говорили первые белые поселенцы Австралии. Это произношение преимущественно используется мужчинами и характерно не только для сельской местности (как это было изначально), но встречается теперь и в городах.

Все, о чем мы говорили выше, относится к особенностям австралийского английского, как уникального диалекта, сложившегося в рамках английского языка в условиях географической изоляции Австралии. Однако в настоящее время языковая ситуация в Австралии аналогична ситуации в других англоязычных странах, когда развитие интернета, скайпа, спутникового телевидения и дешевые авиаперелеты сжимают информационное поле до размеров всемирной деревни.. Если изначально австралийский английский формировался на основе британского английского трехсотлетней давности, то во второй половине двадцатого века и в первые два десятилетия двадцать первого по нарастающей повышается влияние американского диалекта на австралийский английский.

Несмотря на то, что все население Австралии по численности уступает населению большой Москвы, австралийский английский не является единым

диалектом, он варьируется своей многообразностью и впитал в себя частицы других языков. За истекшие триста лет австралийский английский претерпел очень много изменений и далеко ушел от того языка, на котором говорили первые поселенцы. Несмотря на это, можно сказать о том, что большая часть лексики в австралийском английском, основные грамматические структуры и правила произношения (но не интонации!) во многом совпадают с традиционным британским диалектом английского языка. В начале 1970 годов Великобритания приняла решение об участии в евроинтеграционном процессе и о вступлении в Европейское Экономическое Сообщество и перестала властвовать над своими колониями за океаном. Это событие послужило толчком к изменению сознания австралийцев - они перестали ощущать себя тихоокеанской частью Британии после получения независимости. Австралия в 70-е и 80-е годы стала приобретать свои неповторимые особенности. С начала 80-х годов в Австралию прибыло огромное количество иммигрантов из стран Юго-Восточной Азии. Культура и языки людей, которые приезжали из всех частей Тихого океана, отразились на культуре коренных жителей и стали уникальным языковым явлением, которое не проявлялось больше ни в одном диалекте английского так четко, как в австралийском английском. Постепенно австралийцы стали яснее осознавать свою принадлежность не к Британии, а к азиатско-тихоокеанскому региону.

Есть несколько факторов, которые определяющим образом влияют на формирование современного австралийского английского: во-первых, многоязычный состав в современной Австралии - согласно данным переписи населения, 14% населения вообще не знает английского языка и никогда им не пользуется. Это, конечно, в первую очередь, аборигенное население, но сейчас к ним активно добавляются "лодочки" - нелегальные иммигранты из беднейших стран Юго-Восточной Азии; во-вторых, существенное ослабление культурных и экономических связей с Великобританией; в-третьих, сохранение аборигенного населения и культурного наследия аборигенов. Эти три фактора привели к изменению статуса австралийского английского.[5] Австралийский английский стал существенно более кодифицированным, структура языка приобрела жесткость, а сам австралийский английский, как было упомянуто выше, приобрел неофициальное название "страйн".

Основные фонетические особенности австралийского английского несложны для запоминания: [eɪ] - первый звук приближается к нейтральному гласному. Если в лондонском диалекте мы четко слышим оба звука при произнесении гласного, то в австралийском английском явный приоритет отдается последнему гласному в дифтонге [eɪ]; первый гласный звук [a] в дифтонге [aɪ] произносится шире, чем в традиционном английском. В лондонском диалекте мы начинаем читать этот дифтонг, не растягивая уголки губ в стороны, австралийцы же произносят его, как бы улыбаясь; также в австралийском английском существует уникальный дифтонг [æ]. Это не звук-лягушка [æ], а именно дифтонг, то есть двойной гласный звук - ничего подобного ни в британском, ни в американском английском не существует; для

дифтонгов [aɪ] и [eɪ] свойственны однотипность чтения и единство смысловой и разделительной функций; гласный звук [a] произносится в австралийском английском более широко, более выдвинуто вперед. Краткий гласный [ɪ] почти не встречается в австралийском английском вне сочетаний с другими звуками и всегда образует дифтонги. Если делать общие выводы о фонетике австралийского английского языка, то можно сказать, что определяющим фактором в становлении фонетического ряда австралийского английского были особый английский диалект или CockneyEnglish и английский язык ирландских заключенных, которые составляли основу населения Австралии в первые годы колонизации. Поэтому многие звуки в австралийском английском читаются на ирландский манер и на манер CockneyEnglish: [a:] не такой глубокий, как в британском английском, а ближе к долготу [i:], дифтонг [eɪ] в австралийском английском переходит в дифтонг [aɪ] - этот эффект пришел из ирландского: слово *pay* - платить в австралийском английском похож на слово *pie* - пирог. Буквосочетание *ow* произносится как звук- лягушка [æ], а не привычным нам образом - [ou].

Основные грамматические особенности австралийского английского касаются преобразования категории числа некоторых имен существительных. Как нам известно, слово *datum* - *data* - "данные" во всех остальных диалектах английского имеет формы единственного и множественного числа. Однако, в австралийском английском "*data*" - это единственный вариант написания слова, как во множественном, так и в единственном числах: *Newdatais / areveryinteresting*. - Новая информация очень интересная / Новые данные очень интересные. Модальные глаголы *shall* - *should* в австралийском английском полностью вытеснены формами *whall* - *would*, причем не только при образовании форм *Future* (в этом смысле процесс замещения идет во всех диалектах английского), но и в модальном смысле при передаче приказов и повелений. Модальные глаголы *shall* - *should* сохранились в австралийском английском лишь в побудительных предложениях и в вопросах типа *Shall I openthewindow?* - Мне открыть окно? Вместе с современными вариантами слов, которые попадают в Австралию через средства массовой информации из США и Великобритании, в употреблении остаются и их старые аналоги, так, например австралийцы говорят *whilst* вместо *while* - в то время, как; *amongst* вместо *among* - среди трех и более. В австралийском английском происходит слияние слов, которые изначально имели разное лексическое значение, например *around* и *round* - в значении "в одном направлении, во всех направлениях"; *flammable* - *inflammable* в значении горючий, огнеопасный; *disinterested* - *uninterested* в значении "потерявший интерес, никогда не интересовавшийся". [3]

Базовый английский язык претерпел значительные изменения в результате формирования новых этносов в процессе колониальной экспансии Великобритании.

Австралийский вариант английского языка появился в результате слияния и эволюции просторечий, диалектов и жаргонов, на которых говорили первые

белые поселенцы Австралии. Вследствие этого на сегодняшний день отмечается ряд особенностей, связанных, прежде всего, с историей развития языка, с нивелированием особенностей привезенных диалектов, сравнительной изоляцией от Великобритании, а также с социальным составом первых поселенцев

Произношение первых поселенцев в Австралии изначально отличалось от британского, поскольку основную часть населения составляли каторжники, представители социальных низов, политические ссыльные. Они являлись носителями городских просторечий и диалектов, кокни, северных акцентов и наречий. Упрощение произношения некоторых звуков произошло вследствие того, что большинство первых белых поселенцев не имело образования. Некоторое влияние оказали особенности ландшафта и климата. На нивелирование языковых различий сильное влияние оказала большая мобильность населения и особенности экономики страны. Достаточно сильное влияние оказал американский вариант английского языка.

Большая часть австралийского словарного состава совпадает со словарным составом британского варианта. Различительные черты австралийского варианта не распределены равномерно по всему словарному составу языка, но концентрируются в некоторых областях, соотносящихся с областями действительности, наиболее важными и актуальными для австралийцев. Это области флоры и фауны, ландшафт, скотоводство и особенно овцеводство, добыча золота и другие, характерные для Австралии области деятельности человека.[4]

Таким образом, на формирование национальных вариантов английского языка оказали наиболее значимое влияние следующие факторы: этнокультурный состав расселяемой популяции (в основном носители диалектов и жаргонов английского языка), взаимопроникновение культур и языков и природные условия.

Список литературы

- 1.Аксенов И.А. Реалии в языке и культуре. // ИЯШ, 2013.№5.- С.21.
- 2.Богомоллов Н.Т. Эти странные австралийцы. М.: Эгмонд Россия Лтд, 2000. – С. 72.
3. Краткий словарь трудностей английского языка. М.: Рус.яз Медиа, 2008. – С.626.
- 4.Ощепкова В. В. Язык и Культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – Санкт-Петербург: Каро, 2012 - С. 83
- 5.Тимановская Н.А. Взгляд на англоговорящие страны. Тула: Автограф, 2010. – С. 384
- 6.Шереметьева Т. Л. 100 самых красивых мест на земле, которые необходимо увидеть. Минск: Харвест, 2010. – С.320.

Секция 4

Модернизация образования и инновационные методики преподавания национальных и иностранных языков

Р.З. Валеева
КазГУКИ, Казань

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В современных условиях развития России потребность в получении высшего профессионального образования является достаточно востребованной. Это вызвано ситуацией на рынке труда и отражает общемировую тенденцию к углублению профессиональной специализации. Данная особенность отражает потребности современной экономики в компетентных специалистах, но обладающих более узкой специализацией на рынке труда.

В материалах Болонской декларации указывается, что в системе профессионального образования будет уделяться большее внимание самостоятельной работе обучающихся. Все это ведет к акцентуализации таких форм обучения как заочная и дистанционная. Система обучения без отрыва от производства, наряду со своим вкладом в выполнение государственного заказа по подготовке необходимых для региона специалистов с высшим образованием, выполняет важную социальную функцию, давая возможность получить и завершить высшее образование гражданам, которые по тем или иным причинам не могут этого сделать на дневном отделении.

Существуют различные категории студентов, поступивших на заочное отделение. Среди них: а) имеющие высшее образование; б) окончившие средние профессиональные учреждения; в) работающие в системе образования; г) перешедшие с дневной формы обучения на заочную; д) пришедшие в вуз после школы. Возраст обучающихся колеблется от 19 до 40 лет.

Заочное образование выполняет важную социальную задачу. Получение высшего образования без отрыва от работы открывает дорогу к знаниям, профессиональному и культурному росту большого числа людей, не имеющих возможности получить образование на дневных отделениях. Нельзя не учитывать и такой фактор заочной системы обучения как экономическая эффективность.

На современном этапе заочное образование пока еще не претерпело существенных положительных изменений. Как и во всей системе образования, в нем до сих пор преобладают экстенсивные формы и методы обучения, не созданы необходимые условия для индивидуальной самостоятельной работы, не учитывается специфика при отборе содержания и организации в условиях заочного обучения.

Специфичными чертами заочной формы обучения являются отсутствие адаптационного периода, который чрезвычайно важен для формирования психологического настроя студентов, создания у них установки на восприятие системных знаний, практических умений и навыков, составляющих основу профессиональной компетентности; соотношение объема аудиторного материала и самостоятельной работы студентов; разновозрастной состав обучающихся; возможность теоретической подготовки студентов через цикл специально организованных сессионных занятий, обеспечивающих контактное взаимодействие субъектов педагогического процесса; интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов-заочников в период сессии; дискретный характер взаимодействия преподавателя и студента и др.

Данная форма обучения ставит профессорско-преподавательский состав перед необходимостью поиска нестандартных путей и средств подготовки специалистов на основе новых образовательных технологий, способствующих более быстрой трансформации знаний и максимально ориентированных на включение студента как субъекта образовательного процесса в самостоятельную познавательную деятельность, лежащую в основе самообразования и самовоспитания.

Развитие речетворческой деятельности студентов происходит в процессе обучения иностранному языку, который в системе заочного обучения в неязыковых вузах имеет свои особенности. Среди них следует выделить следующие основные.

Во-первых, *Практическая направленность занятий*. Студенты овладевают языком для получения дополнительной информации по специальности, что предполагает тесную координацию занятий по языку с профилирующими кафедрами. Уже на первых занятиях студенты знакомятся с общенаучной и специальной терминологией, близкой к их будущей специальности. С этой целью в систему занятий включаются тексты общенаучного, общетехнического и научно-популярного характера, а на старших курсах - тексты по специальности.

Во-вторых, *Преемственность обучения*. Заключается в том, что программа вузовского обучения опирается на знания, навыки, умения, приобретенные студентами в школе.

В-третьих, *Малое число часов, отводимых на аудиторные занятия*. Это повышает роль самостоятельной работы по языку, в том числе с использованием технических средств обучения. Основные же усилия преподавателя должны быть сосредоточены на приемах рационального объяснения трудных для усвоения тем, проверке домашних заданий, корректировке результатов работы.

Выявленная специфика заочной формы обучения, безусловно, влияет на развитие иноязычной речетворческой деятельности студентов. Иноязычная речевая деятельность студентов-заочников является одним из ключевых объектов диагностики, мониторинговых исследований многих ученых: через эту деятельность оцениваются знания, умения, навыки будущих специалистов,

их профессиональные компетенции и даже сама готовность к профессиональной деятельности. Рассмотрим некоторые особенности учебной (познавательной, речевой, речетворческой) деятельности студентов-заочников.

Можно выявить четыре основных типа учебной активности и выработать тактику (ближайшие педагогические взаимодействия) и стратегию (перспективу развития позиции студента-заочника в учебном процессе) педагогической деятельности: нулевая активность (выраженная объектная позиция); ситуативная активность (преимущественно объектная позиция); исполнительская активность (преимущественно субъектная позиция); творческая активность (выраженная субъектная позиция).

Проанализируем выделенные типы познавательной активности с точки зрения педагогической тактики и стратегии.

Первый тип. Студент-заочник пассивен, слабо реагирует на требования преподавателя, не проявляет заинтересованности ни в совместной, ни в индивидуальной работе, а включается в деятельность только под давлением педагога. Слабо развиты эмоциональные, интеллектуальные и поведенческие навыки для обучения во взаимодействии.

Стратегическое направление в работе с данными студентами – перевод их в учебном взаимодействии из выраженной объектной позиции в преимущественно субъектную позицию. Такое возможно благодаря особой атмосфере занятий, ориентированных на психологическое раскрепощение и эмоциональное включение студентов в общую деятельность (познавательную, речевую, речетворческую).

Второй тип реализуется преимущественно в объектной позиции студента-заочника. Характерные показатели – проявление интереса и активности лишь в определенных ситуациях (интересное содержание занятия, необычные приемы преподавания), что, скорее, связано с эмоциональной возбудимостью, часто неподкрепленной наработанными навыками к самостоятельной работе.

Тактика учебного взаимодействия с этими студентами – подкрепление их субъектного (активного) состояния в учебной деятельности не только в начале, но и в процессе работы.

Таким образом, стратегия действий преподавателя в работе с ситуативно-активными студентами заключается в том, чтобы не только помочь им включиться в учебную деятельность, но и поддерживать эмоционально-интеллектуальную атмосферу на протяжении всего занятия.

Студенты-заочники с активным отношением к познавательной деятельности систематически выполняют межсессионные, контрольные задания, с готовностью включаются в те формы работы, которые предлагает преподаватель.

Деятельность преподавателя на данном уровне познавательной активности заключается, прежде всего, в развитии у студентов самой потребности в творчестве, в стремлении к самовыражению, самоактуализации. Помочь в достижении этой цели могут и отдельные приемы, активизирующие творчество студентов, и специальные творческие практикумы. Среди них разнообразные

дидактические игры. Но, работая со студентами творческого типа, преподаватель должен помнить о равноправии: каждый студент имеет право на творческое самовыражение.

В заочном обучении следует использовать андрогогические принципы заочного обучения, такие как:

- приоритет самостоятельного обучения.
- принцип совместной деятельности.
- принцип опоры на опыт обучающегося.
- индивидуализация обучения.

В развитии иноязычной речетворческой деятельности студентов особую роль приобретает личностно ориентированный подход, когда преподаватель берет на себя регулирующую и консультирующую функции. Он предоставляет студентам возможность реализовать свой потенциал и получить актуальные знания. Важную роль при развитии иноязычной речетворческой деятельности студентов играет создание атмосферы новизны и ощущения комфортности на занятиях. Механизмы личностного самосовершенствования рассматриваются как самоцель образования, которой подчинены его содержание и весь процесс.

Принципиальным для будущих специалистов гуманитарного профиля является не только уровень овладения знаниями, навыками и умениями, но и способность применять их в практике речевого общения, развить способность к самообразованию, стремление к самосовершенствованию, к преодолению языкового барьера, предупредить возможные ошибки (языковые, речевые, но особенно, связанные с различиями традиций, культур, поведенческого плана и др.), неизбежно возникающие при межкультурной коммуникации.

Все это должно проявляться в инновационной деятельности преподавателя и в нашем случае быть направлено на поддержку и стимулирование самостоятельной работы студентов в аудитории под руководством преподавателя и в межсессионный период.

Так развитие иноязычной речетворческой деятельности студентов невозможно без активизации их творческой деятельности в целом. Для этого предпочтение отдается лексико-грамматическому и текстовому материалу:

- вызывающему у студентов интерес, перерастающий со временем во внутреннюю творческую мотивацию;
- воспитывающему самостоятельность мышления, нацеленность на успех;
- обучающему осуществлять отбор информации, необходимой для достижения учебной цели;
- стимулирующему поиск различных путей решения проблемы, анализ сложной ситуации и выбор одного из многих вариантов выхода из нее;
- развивающему способность совершенствовать результаты творческой деятельности.

В процессе самоуправления иноязычной учебной деятельностью студент выступает для себя и как объект и как субъект управления. Естественно, что формирование и становление учебной компетенции – последовательный процесс, обусловленный процессом становления личности. Формирование

учебной компетенции основывается на динамике внутренних познавательных мотивов, активизации внешних социальных мотивов и сближения внешней и внутренней мотивации. При этом показателем внутренних познавательных мотивов является ориентация на процесс и способы учебной иноязычной деятельности. Эта ориентация проявляется в интересе к активной творческой работе, к вычленению способа ее осуществления, рационального способа решения учебной задачи, в стремлении к самосовершенствованию. Подобная направленность мотивов на самостоятельный поиск характерна для творческой активности личности – активность, реализуемую в продуктивной деятельности. Наиболее характерными внешними мотивами на данный момент являются социальные мотивы - стремление достичь успеха в условиях социально инновационного общества, реализовать модель современного специалиста, владеющего широким кругом знаний (например, знание иностранных языков).

Галиаскарова Н.Г.
КазГУКИ, г. Казань

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

XXI век объявлен Советом Европы веком полиглотов. Сама жизнь даёт новый импульс к международному взаимодействию, создавая предпосылки для модернизации национальных систем языкового образования. Сегодня обучение языкам относится к ведущим факторам, в значительной мере определяющим успех межкультурных контактов в деловой и профессиональной сферах деятельности. В связи с этим во многих вузах, даже неязыковых, вводится новая дисциплина – второй иностранный язык.

Сегодняшний специалист - эрудированный, легко ориентирующийся в области достижений отечественной и зарубежной науки профессионал, готовый в любое время возобновить своё обучение, способный к диалогу, осуществляющий возможности развития своей языковой личности, использующий иностранные языки в профессиональной деятельности. Знание одного иностранного языка в современном обществе не является достаточным критерием образованности человека. Следовательно, возникает потребность в обучении специалистов всё большему количеству языков. Только владение двумя и более иностранными языками даст студентам возможность подключиться к Европейской информационно - образовательной среде. Есть явные экономические преимущества у специалиста со знанием нескольких иностранных языков. Мультилингвальное обучение, помимо чисто лингвистических аспектов, также тесно связано с развитием вторичной языковой личности и взаимодействием культур стран изучаемых языков. Таким

образом, включение нескольких иностранных языков в процесс обучения позволяет в полной мере выполнить главное условие мультилингвального образования — обеспечение участия языка в деятельностно - значимой коммуникации, то есть овладение языком как средством образовательной (и любой иной) деятельности

Профессиональное требование - это самая основная причина, из-за которой люди учат иностранные языки. Ведь многих профессий нужно знание одного, а то и нескольких иностранных языков. Это требование зависит от того, чем вы занимаетесь. Чаще всего требуется знание международных языков. Такими являются: английский, французский, немецкий, а также такие специфические языки, как японский и китайский.[1]

В современном мире нельзя недооценивать влияние информационных технологий на повседневную жизнь и рабочую среду, где знание иностранных языков просто необходимо для полноценной и грамотной работы (где самым распространенным видом деятельности является работа в Интернете): общение, on-line конференции, иностранные партнерства. Знание иностранных языков позволяет заводить иностранные знакомства, которые впоследствии приводят к сотрудничеству и деловым связям, то есть расширению международных связей в целом, их укреплению. Хорошо известно, что студенты, владеющие несколькими иностранными языками, более активно привлекаются к научной работе, их принимают в различные студенческие организации, им доверяют представлять институт на международных конференциях, а также их допускают до участия в грантах, что в дальнейшем позволяет им получать различные бонусы в системе образования (которые в будущем также могут повлиять и на их профессиональную деятельность), что поднимает не только их авторитет, но и авторитет вуза, который они представляют

Основным условием успешного обучения второму иностранному языку является, во-первых, опора на лингвистический опыт, приобретённый ранее в школе, и учёт в обучении сходств и различий языков, составляющих трилингвизм : родной (РЯ), первый (ИЯ1) и второй иностранный языки (ИЯ2).

Как известно, межъязыковая интеракция в условиях субординативного трилингвизма носит сложный характер. Под воздействием ряда факторов – степени генетической близости контактирующих языков, этапа обучения, аспекта языка, уровня владения РЯ, ИЯ1, временного промежутка между изучением ИЯ1 и ИЯ2, наблюдается варьирование доминирующего источника интерференции. Следует также учитывать возможность интралингвистической интерференции, возникающей вследствие наличия в ИЯ2 внутриязыковых оппозиций. В настоящее время наиболее адекватным целям и задачам обучения ИЯ2 признается коммуникативно – когнитивный подход, сочетающий коммуникативную цель обучения с сознательностью процесса овладения ИЯ2. Отметим, что ведущим в данном подходе является коммуникативный аспект обучения, а когнитивный проявляется там, где нужно осуществить положительный перенос или избежать интерференции РЯ и ИЯ1. Специфика содержания обучения ИЯ2 заключается в том, что во всех видах

речевой деятельности соблюдаются принципы ограничения отбора учебного материала и его прагматической направленности.

При отборе лексико–грамматического материала, который является средством обучения, основная трудность состоит в том, что он должен соответствовать последовательности введения фонетического материала. Отбор лексико – грамматического минимума следует проводить, исходя из общедидактических принципов частотности, образцовости, типичности, сочетаемости, и добавить к ним принципы минимизации учебного материала, коммуникативной ценности, социокультурной направленности обучения и аутентичности. Отметим, что два последних принципа приобретают иное наполнение в обучении ИЯ2: в условиях трилингвизма приходится сталкиваться с межкультурной интерференцией РЯ и ИЯ1, вместе с тем возможна опора на более широкий социокультурный контекст; высокий уровень металингвистических умений (памяти, фонетической чувствительности) должен поддерживаться повышенным уровнем сложности лингвистического материала.

Наиболее актуальным при рассмотрении проблемы содержания обучения ИЯ2 остается вопрос о том, как обеспечить такую методическую организацию материала, которая позволяла бы сочетать коммуникативность с системностью языка. Лексико- грамматический материал, наполняющий ряд упражнений, следующих за фонетическими, следует организовать таким образом, чтобы инициировать у обучаемых употребление необходимых лексических единиц и конструирование грамматически правильных форм. Специфической чертой обучения ИЯ2 является также перенос большей части учебного материала на самостоятельное изучение и изменение в связи с этим соотношения аудиторной и самостоятельной работы в пользу последней. В связи с этим учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы учитывать возложенные на него функции управления самостоятельной работой обучающего и проверочного характера. [2].

В то же время проблемы методики преподавания этой дисциплины исследованы недостаточно. В частности, не изучены возможности студентов, приступающих к изучению второго иностранного языка, компенсировать недостаток знаний в изучаемом языке опорой на имеющиеся у них знания, умения, навыки в родном и первом иностранном языке. Вместе с тем известно, что такая опора способна облегчить обучение второму иностранному языку, так как открывает большие возможности для положительного переноса навыков и умений, сформированных на первом иностранном, и восполняет пробелы в знаниях первого иностранного языка. Студенты уже имеют богатый опыт изучения иностранного языка, как правило, английского, поэтому опорой на первый иностранный язык можно использовать как методический приём для объяснения и предъявления учебного материала. Таким образом, уже с самого начала студент сознаёт, что изучение второго иностранного языка не такой уж сложный процесс, если знать первый иностранный и использовать эти знания при овладении вторым.

Практика обучения иностранным языкам показывает, что трудности овладения каждым новым иностранным языком убывают примерно вдвое по сравнению с усилиями, затраченными на изучение первого иностранного языка.

Положительный перенос может иметь место на трёх уровнях:

а) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы, такие как память, зрительное и слуховое восприятие;

б) на уровне языка – сходные лингвистические явления в первом иностранном языке;

в) на уровне учебных умений, которыми обучаемый овладел в процессе изучения первого иностранного языка и которые переносятся им на овладение второго иностранного языка и облегчают процесс усвоения.

Учёт этих умений и навыков позволяет разрабатывать упражнения, подготавливающие их к чтению аутентичных текстов. Прежде всего, это упражнения на зрительное восприятие целых слов и на языковую догадку их значения по доминирующим признакам. Таким образом, существуют большие возможности для положительного переноса и интенсификации процесса обучения французскому языку на базе английского. Сопоставительный подход, оставаясь одним из основополагающих принципов обучения, играет разную по значимости роль. С развитием и улучшением качества умений и навыков в английском языке происходит постепенное уменьшение влияния языков друг на друга. Со временем обучаемые начинают осознавать внутренние законы построения системы французского языка, формируется чувство языка.

Как известно, вторым иностранным языком овладеть легче, чем первым, третьим – легче, чем вторым и т.д. Другими словами, объём курса ИЯ2 компенсируется значительным лингвистическим опытом обучаемых, приобретённым ими при изучении родного и первого иностранного языков.

Родной, первый иностранный, второй иностранный языки образуют уникальное явление – искусственную триглоссию, на фоне которой реализуется овладение обучаемыми ИЯ2. На методику преподавания французского языка как второго в значительной мере оказывают влияние сходства французского и английского языков и различия между ними. Таким образом, использование приёмов сопоставления двух ИЯ при обучении французскому языку как второму на базе английского способствует более эффективному овладению ИЯ2. Наиболее эффективными оказываются приёмы обучения, основанные на «лингвистических открытиях», богатый материал для которых дают сопоставительный анализ изучаемых языков на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, сравнение языковых явлений.

«Визитной карточкой» коммуникативно – когнитивного подхода при обучении ИЯ2 выступает проблемно – поисковая технология, которую можно представить как набор учебных приёмов, последовательность действий преподавателя и студента с нацеленностью на заданный результат. При использовании проблемно – поисковой технологии усвоение обучаемыми знаний, умений является более прочным, чем при традиционном обучении.

Поэтому наиболее эффективными оказываются приёмы обучения, основанные на «лингвистических открытиях», богатый материал для которых дают сопоставительный анализ изучаемых языков на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, сравнение языковых явлений.

Успешность обучения второму ИЯ во многом зависит от сформированности у обучаемых метакогнитивных стратегий, развитие которых означает способность обучаемого к самостоятельной учебной деятельности. Одной из наиболее применяемых познавательных стратегий является перенос. Перенос может быть положительным и отрицательным. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового ИЯ обеспечивает ускорение процесса его изучения. Отрицательный перенос (интерференция) проявляется в речи билингва в виде отклонения от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого ранее изученного ИЯ. Чтобы помочь обучаемому преодолеть интерференцию, преподаватель должен представлять, что из какого языка заимствовано.

При объяснении грамматического материала во французском языке важно опираться на имеющиеся знания этого материала в английском языке. Метод сравнения позволяет легче и быстрее усвоить это, используя, например, таблицу французско-английских соответствий. В соответствии с логикой проблемно-поисковой технологии предъявление грамматического материала осуществляется чаще всего на материале текста. Но формирование навыков осуществляется постепенно, линейно. При обучении ИЯ2 обучаемые в состоянии осуществлять несколько ментальных операций, делая выводы, как о форме, так и о значении лингвистического явления. Они могут осваивать одновременно большое количество материала. Следовательно, грамматическим явлениям ИЯ2 нужно обучать ускоренно.

В области грамматики изменяется порядок изучения некоторых лингвистических явлений. Критериями отбора выступают схожесть грамматических явлений в разных языках и универсальность лингвистической формы. Это приводит к быстрому формированию элементарных навыков и умений, достаточных для коммуникации. В процессе обучения грамматике второго ИЯ возможно увеличение объёма одновременно вводимого материала, вероятно совмещённая отработка грамматических явлений, что не характерно для обучения ИЯ 1.

Как и в ИЯ 1, принцип отбора лексики ситуативный и тематический, основанный на её частотности и коммуникативной ценности. На начальном этапе обучения второму ИЯ может быть увеличен процент интернациональной лексики и слов, созвучных со словами родного языка или первого ИЯ. Это делается для того, чтобы создать ситуацию лёгкости изучения нового языка, снять страх перед новым, показать обучаемым после первого занятия, как быстро они выучили значительное количество слов. Кроме использования интернациональных слов, запоминание новой лексики ускоряется благодаря учебному опыту обучаемых. Они умеют применять стратегии запоминания, включая стратегии индивидуальные, наиболее эффективные для каждого из

них. На основе межъязыковых сопоставлений, личных ассоциаций и персональных коммуникативных потребностей студенты могут запомнить большое количество лексических единиц.

При отборе текстового материала следует обращать внимание на его коммуникативную ценность, аутентичность и разнообразие. Преподаватель может сделать выбор в пользу рекламного плаката или статистической схемы, театральной афиши или делового письма. Критерием отбора в этом случае тематики для ИЯ 2 следует ориентироваться в первую очередь на выбор таких тем, как жизнь, личность, межличностные отношения, место проживания, работа, питание и покупки, творчество, перемещение в пространстве, средства общения, моральные нормы и ценности. Это позволяет обучаемым размышлять о чужих культурах, не теряя связи со своим миром, сравнивать, дискутировать, вырабатывать собственное мнение о чужой стране и осмысливать отношение к своей культуре. Без использования приёма сравнения изучение таких тем превращается в бессмысленное повторение одного и того же содержания на новом языке. [3]

Три контактирующих языка могут взаимодействовать следующим образом:

- конкретное языковое явление имеет сходство и с РЯ, и с ИЯ 1. Это создаёт в большие возможности для положительного переноса.

- языковое явление ИЯ 2 не имеет аналога в уже изученных языках, отсутствует какая-либо опора для его усвоения.

- языковое явление имеет сходство с РЯ, но не имеет сходства с ИЯ 1. В качестве опоры выступает родной язык, а ИЯ 1 является источником для интерференции.

- языковое явление имеет сходство с ИЯ 1, но не имеет аналога в РЯ. ИЯ1 обеспечивает положительный перенос, выступая в качестве опоры. Данная модель показывает, что особенности овладения ИЯ 2 проявляются не только на этапе введения материала, где происходят регулярные сопоставления лингвистических кодов, речевых структур, социокультурной информации. Многоязычный опыт обучаемого влияет на восприятие им информации, процесс её запоминания, перехода усвоенного в долговременную память, благотворно сказывается на развитии языковой интуиции и отражается на выходе – в речепроизводстве.

При помощи сопоставительного анализа контактирующих языков можно предвидеть возможности положительного переноса и интерференции, определить, на какой из известных обучаемых языков можно опираться при объяснении тех или иных языковых явлений.

На начальном этапе обучения внимание необходимо уделять фонетической отработке французских лексических единиц, так как влияние английского языка очень велико. Это влияние заметно при произношении звуков, отсутствующих в английском языке, но существующих во французском языке (напр., носовые гласные). При постановке звуков французского языка студентам, у которых, кроме русских, сформированы ещё и английские

стереотипы произношения работу необходимо вести интенсивно, чтобы после тренировки возник новый прочный стереотип. В таком случае образуется навык .[4]

Как правило, первое знакомство с новой лексикой происходит на уровне текста, содержание которого связано с ситуацией общения. Это придаёт деятельности обучаемого аутентичность, облегчает догадку о значении лексической единицы и её функции в речи. Не всегда в учебниках выделяются новые лексические единицы. В таких случаях работу на группировку, систематизацию и дальнейшее фиксирование лексики предоставляется самим обучающимся. Необходимо использовать метод сопоставления английского и французского языка в плане выражения (звуки, мелодика, темп речи) и в плане содержания (значения слов, орфография слов, грамматические формы). При введении и активизации новой лексики эффективным приёмом является перевод вводимых французских слов не на русский, а на английский язык. Идея когнитивности обучения второму (французскому) языку реализуется как с помощью методических приёмов (сравнение, анализ и др.), так и за счёт использования аутентичных текстовых материалов, что способствует повышению мотивации к изучению ИЯ2.

Чтение – наиболее популярный вид речевой деятельности. Умение читать можно реально использовать в повседневной жизни. Обучение технике чтения значительно ускоряется в процессе овладения французским языком как ИЯ2: обучаемые знают латинский алфавит, уже приобретённые умения чтения в английском языке облегчают процесс звукобуквенного анализа и синтеза. Однако сложная система французских буквосочетаний, диакритические знаки делают затруднительным самостоятельный анализ звукобуквенных соответствий и замедляют автоматизацию навыков. Влияние ИЯ1 на становление механизма ИЯ2 будет зависеть от уровня владения первым иностранным языком.

Итак, при обучении французскому языку как второму иностранному необходимо активно использовать сравнительно-сопоставительный принцип, который является одним из основных принципов коммуникативно – когнитивного подхода и в данной ситуации является методически оправданным.[5]

Список литературы:

1. Плиева Ж. И. Особенности преподавания французского языка как второго иностранного на базе английского языка. МБОУ « СОШ №36», Норильск, 2012.
2. Тихонова А. Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся. Автореферат диссертации по ВАК 13.00.02, М., 2000.
3. Фролова И. В. Проблемы оптимизации процесса обучения иностранным языкам в вузе. Журнал «Гуманитарные научные исследования», 2011, №3

4. Маковская Э. Н. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств. Автореферат диссертации ..., 2004

: <http://www.referun.com/n/formirovanie-inoyazychnoy-kompetentsii-buduschih-spetsialistov-sfery-turizma-v-vuzah-kultury-i-iskusstv#ixzz2uishq0J5>

5. Дигина О. Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов. Автореферат диссертации, 2005

<http://www.referun.com/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kommunikatsii-studentov-gumanitarnyh-vuzov#ixzz2ujAMLi4c>

Галиаскарова Н. Г.
КазГУКИ, г. Казань

РОЛЬ ДВУЯЗЫЧИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Формирование общеевропейского образовательного пространства, разработка общеевропейских компетенций и уровневого подхода в области овладения иностранным языком в значительной степени упрочили тенденцию к развитию многоязычия (т. е. увеличения количества языков, предлагаемых студентам для одновременного и последовательного изучения) и к повышению качества межкультурной коммуникации за счёт совершенствования образовательных технологий. Целью языкового образования в глобальном масштабе становится развитие поликультурной и многоязычной личности, в том числе через формирование её коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности осуществлять общение средствами иностранного языка на межкультурном уровне (в широком культурологическом аспекте). [1]

Учитывая интеграционные процессы, происходящие в мире, в стратегическом плане многоязычие становится как культурологической, так и экономической категорией, поскольку богатство языкового опыта человека помогает ему не только развить своё общечеловеческое сознание, но и свободнее интегрироваться в мировую систему профессиональных и деловых взаимоотношений.

Таким образом, изучение, как минимум, двух иностранных языков – это реальность и потребность сегодняшнего дня.

Практика показывает, что в условиях развивающегося многоязычия французский язык всё прочнее занимает позицию второго иностранного языка. Это объясняется как традиционным интересом к истории и культуре Франции, так и тем, что французский язык по-прежнему востребован как язык дипломатии и международных контактов различного характера. Наряду с

английским и немецким он является одним из трёх официальных рабочих языков Евросоюза и одним из рабочих языков ООН. Международный престиж, общественная и образовательная значимость французского языка достаточно высоки, о чём свидетельствует постоянно растущее число франкофонов в мире.

Введение на определённом этапе в программу предмета «второй иностранный язык» создаёт ситуацию так называемого мультилингвального обучения, когда одновременно обучаются родному языку, первому и второму иностранному языкам. Для основной массы обучаемых низкий уровень владения первым иностранным языком, несформированность базовых навыков и умений могут отрицательно влиять на развитие всех составляющих коммуникативных компетенции (прежде всего, лингвистической) во втором иностранном языке. Вместо положительного переноса соответствующих знаний, навыков и умений имеет место интерференция: в результате взаимодействия двух и более языковых систем происходит наложение и смешение языковых явлений, обуславливающее различного рода ошибки в письменной и устной речи обучаемых на фонетическом, грамматическом, лексическом и других уровнях. Эти факторы необходимо учитывать при выборе этапа перехода к изучению второго иностранного языка и методики преподавания.

Проблема целеполагания является одной из ключевых в методике преподавания иностранных языков. Во все периоды мирового социума обучение иностранному языку включало в себя (в разных пропорциональных соотношениях) воспитательный, образовательный и прагматический аспекты и во многом определялось с тем, что сейчас принято называть социальным заказом. Коммуникативный, а затем и деятельный подходы к изучению иностранных языков являются адекватным ответом учёных, методистов-практиков, авторов учебных программ и УМК на расширение межкультурных контактов в разных сферах и видах человеческой деятельности. В настоящее время специалисты, разрабатывающие основные положения методики обучения второму иностранному языку, руководствуются рекомендациями, сформулированными Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы в области современных языков, нашедшими своё отражение в фундаментальном документе «Cadreeuropéenderéférencepourleslangues : apprendre, enseigner, évaluer». Как следует из этого документа, языковая политика Совета Европы направлена на сохранение и развитие культурного и языкового наследия, стимулирование европейцев к изучению языков, расширение повседневных и деловых контактов разного уровня, что должно способствовать утверждению таких принципов мирного сосуществования, как взаимопонимание, терпимость, уважение, и, как следствие, привести к стабильности и улучшению социального климата в Европе и во всём мире. Исходя из этого, главной целью обучения как первому, так и второму иностранному языку становится развитие у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению. Качество и глубина межкультурного общения зависят от степени сформированности иноязычной коммуникативной

компетентности и всех её составляющих (лингвистической, социолингвистической и прагматической).. Главной целью первого, начинающего этапа в обучении французскому языку как второму иностранному языку может стать овладение элементарной коммуникативной компетенцией, с выходом на «предпороговый» уровень, что согласно сертификации общеевропейского стандарта соответствует уровню A2 .[2].

Овладение вторым иностранным языком не может проходить без взаимодействия с первым иностранным языком. Этот процесс взаимодействия имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К числу положительных факторов относится опора на положительный опыт, приобретённый при изучении родного и первого иностранного языков. Это также имеющийся опыт учебной деятельности как таковой, повышающий мотивацию, актуализирующий творческие возможности студента, активизирующий его речемыслительную деятельность и, как следствие, лингвистический опыт также положительно сказывается на овладении вторым иностранным языком. Формирование билингвальной иноязычной компетенции студентов может идти более успешно благодаря использованию преподавателем контрастно-сопоставительного подхода при объяснении новых грамматических явлений, введении новых лексических единиц, описании социокультурного или социолингвистического контекста речевых действий. Положительный перенос может быть спонтанным (интуитивным) и/или управляемым. В процессе обучения второму иностранному языку преподаватель почти неизбежно сталкивается с явлением интерференции. Устойчивость или исчезновение отдельных явлений интерференции зависят от индивидуальных языковых особенностей обучаемых, прогнозирования и предупреждения преподавателем случаев отрицательного воздействия одного изучаемого языка на другой, анализа ошибок и т.д.

Обучение речевому общению на французском языке осуществляется с перспективой видения студентами более широкого социального контекста, в котором они, как субъекты социальной деятельности, решают определённые задачи, связанные как с реализацией своей лингвистической компетенции, так и с выработкой стратегии поведения в различных ситуациях и сферах повседневного общения, осмыслением условий, в которых протекает процесс коммуникации, использованием знаний социолингвистического и социокультурного характера о стране изучаемого языка, а также с готовностью общаться с представителями иной социокультурной общности.

Лингвистический опыт в изучении иностранного языка является основополагающим при выборе методик обучения второму иностранному языку. Студенты уже имеют определённые навыки и умения, что ускоряет процесс обучения. Сходство английского и французского языков в словарном составе является прекрасной основой для так называемых «лингвистических открытий». В этом случае приём сопоставлений методически оправдан. Он позволяет выявить аналогию и различия, которые существуют в изучаемых языках (в данном случае английский и французский). Но приём сопоставления

следует применять с большой осторожностью, помня о его целесообразности в каждом конкретном случае. Можно сопоставлять языки на уровне структуры и нормы.

Взаимодействие языков в процессе обучения, имеющее результатом интерференцию языковых и речевых навыков, принято рассматривать с точки зрения его отрицательного воздействия на усвоение нового языка. В то же время существуют значительные возможности для использования положительного переноса знаний, умений и навыков, способных компенсировать трудности усвоения нового языка и интенсифицировать обучение второму иностранному языку.

Одной из важнейших проблем методики обучения французскому языку как второму иностранному является проблема интенсификации этого процесса. Применительно к чтению интенсификация может осуществляться на основе широкого использования опыта обучаемых в чтении на родном и первом иностранном языке, в том числе владение таких его компонентов, которые могут компенсировать несовершенное владение новым языком. Как правило, опыт студентов-билингвов, начинающих изучать второй иностранный язык, включает две составляющие: языковой и операционный опыт. Операционный опыт определяет существование умений, которые можно назвать компенсаторными. Языковой опыт в родном и первом иностранном языке влияет на отбор языкового материала. Таким образом, операционными компенсирующими факторами являются, во-первых, экстра- и паралингвистические умения и дополнительные умения чтения. Переносимые из опыта работы с текстом в родном и первом иностранном языках, а во-вторых, операционные характеристики текстов, облегчающие обучаемым работу с ними: функционально-прагматическая направленность, наличие иллюстративного материала, отнесённость к определённой теме, повтор ключевых слов текста. К языковым компенсирующим факторам относятся, во-первых, наличие в изучаемом языке языковых явлений, сходных с изученными в родном и первом иностранном языках графически или структурно: когнантов (слов с прозрачной графикой), морфологических соответствий (суффиксов и приставок) и синтаксических соответствий (строевых слов, неопределённо-личных и безличных местоимений и структур и т. п.), - и языковые характеристики текстов (высокое содержание когнантов, простота структур, отсутствие фразеологических оборотов).

Интенсификация обучения второму иностранному языку на основе переноса знаний, умений и навыков из родного и первого иностранного языков большей степени касается репродуктивных видов речевой деятельности, и прежде всего чтения, так как, по мнению многих исследователей, сходство европейских языков – основа положительного переноса – более наглядно проявляется при восприятии и может служить большим подспорьем для рецепции, нежели для продукции речи. Существуют и психолого-дидактические предпосылки интенсификации обучения чтению: чтение является видом речевой деятельности, которым учащиеся уже овладели в

процессе специального обучения, и у них уже сформированы многие механизмы чтения, совпадающие в разных языках. Принимая во внимание значение чтения, как самого доступного способа коммуникации на иностранном языке, современные требования программ о продвинутой компетенции в чтении, нельзя не признать, что использование двуязычного (в родном и первом иностранном языке) опыта в обучении чтению на третьем (втором иностранном) языке позволило бы сделать обучение этому виду речевой деятельности более эффективным.[3].

Конкретные возможности применения языкового и учебного опыта на начальном этапе обучения чтению вторым иностранном языке на данный момент исследованы недостаточно. Так, в частности, не изучены способности обучаемых компенсировать недостаточные лингвистические знания пара- и металингвистическими знаниями, умениями и навыками, такими как: ориентироваться в тексте по различным показателям (цифры, географические названия и имена собственные), применять грамматические (морфологические, логико-синтаксические) знания и навыки и использовать иные, экстралингвистические опоры (знакомство с темой, умения интерпретации таблиц, фотографий, фильмов). В практике обучения данные компоненты опыта студентов находят лишь фрагментарное, несистематическое применение. Проблема исследования возможностей использования компонентов опыта обучаемых в чтении на родном и первом иностранном языках и применение их в обучении чтению на втором иностранном языке в целях интенсификации обучения остаётся актуальной и по сей день. Необходимо выделить умения, способные компенсировать недостаточное знание второго иностранного языка, и определить компенсаторные возможности языкового материала с тем, чтобы разработать методику применения компенсаторных знаний, умений и навыков в обучении чтению на французском как втором иностранном языке.

Анализ научных исследований и наблюдение за процессом обучения чтению на французском как втором иностранном языке показывают, что формирование компенсаторных умений на основе использования опыта чтения на родном и первом иностранном (английском) языках, а именно умений ориентации в структуре текста и его лексико-грамматическом наполнении, способствует оптимизации обучения чтению на начальном этапе изучения второго иностранного языка (французского).

Одна из практических целей обучения чтению на начальном этапе обучения второму иностранному языку – овладение на элементарном уровне умениями чтения с пониманием основного содержания. Она предполагает формирование ряда навыков и развитие умений информативного чтения. При обучении чтению на французском языке как втором иностранном навыки техники чтения требуют формирования заново, грамматические навыки чтения требуют коррекции при переносе, умения оперирования целым текстом могут быть перенесены из существующего операционного опыта учащихся с коррекцией или непосредственно.

В рамках интерактивной модели обучения чтению возможно одновременное функционирование в деятельности чтения как формируемых, так уже сформированных навыков. Недостаточное владение языковыми навыками чтения в этом случае компенсируется рядом факторов: языковым и текстовым материалом, прежде всего содержащим лексические единицы и грамматические структуры, сходные с изученными в курсе родного и первого иностранного языков; языковыми/речевыми навыками и умениями при чтении, с опорой на аналогичные навыки и умения в родном и первом иностранном языке; дополнительными умениями чтения (умения пользования словарём, грамматическим справочником и лингвистическим комментарием); экстралингвистическими и паралингвистическими знаниями и умениями работы с текстом.

Анализ языкового материала на предмет выявления возможных опор в рецептивном плане показывает, что во французском языке существует до 55% лексических единиц, имеющих графическое соответствие в русском и английском языках, и позволил выявить некоторые грамматические соответствия, которые могут быть усвоены лексически: морфологические (суффиксы и приставки) и синтаксические – предлоги, неопределённо-личные и безличные местоимения и структуры, структура фразы в страдательном залоге.

Анализируя компенсаторные свойства текстов, можно определить критерии отбора текстов для обучения чтению с пониманием основного содержания на французском языке как втором иностранном (начальный этап), учитывающих возможность опоры на их языковое наполнение и максимальное применение компенсаторных умений обучающихся. Критерии отбора текстов могут быть дидактические, психологические и лингвистические. Можно также составлять подготовительные упражнения, тренирующие отдельные механизмы и основанные на сопоставительном анализе языкового материала, и практические задания, предполагающие координацию действий отдельных механизмов при заданной установке. Специальная работа по мобилизации и развитию компенсаторных умений оказывает влияние на восприятие и понимание аутентичного неадаптированного текста и способствует возникновению эффекта положительного подкрепления у обучаемых. [4].

Студенты, начинающие изучать французский язык как второй иностранный, как правило, имеют опыт обучения английскому языку, как в школе, так и в вузе. Французский, английский и русский языки имеют общую индоевропейскую основу и на всех лингвистических уровнях имеют ряд соответствий и различий. В силу исторических причин 57% от общего числа слов в английском языке составляют слова французского и латинского происхождения. А чем больше лексический запас в первом иностранном языке, тем больше опор они могут получить при изучении второго иностранного языка. В области грамматики хорошей опорой для студентов французскому языку является наличие общих для английского и французского языков морфологических категорий, аналогий в области словообразования, синтаксиса и т. д. Таким образом, фактор сходства и различия между языками является

существенным в методике обучения второму иностранному языку. Поэтому необходимо использовать сопоставительный подход, то есть перенос уже полученных знаний умений и навыков первого иностранного языка, что позволяет повысить эффективность учебного процесса. С этой целью важно сравнивать языковые явления в обоих языках, делая собственные обобщения на основе наблюдений. Кроме того, изучая французский язык, студенты расширяют свою индивидуальную картину мира за счёт приобщения к культуре носителей этого языка, к их духовному наследию.

Так, использование аутентичных текстов является источником новой информации, социокультурных, страноведческих и лингвострановедческих сведений, а также средством обучения всем видам коммуникативной деятельности. Важным фактором является и то, насколько студенты понимают необходимость владения несколькими иностранными языками, которую диктует современный мир. Степень погружения в язык – следующий аспект успешности изучения второго иностранного языка. С этой целью студенты привлекаются к участию в ежегодных конференциях на иностранных языках, а также в различных творческих мероприятиях, проводимых кафедрой иностранных языков.

В современном мире нельзя недооценивать влияние информационных технологий на повседневную жизнь и рабочую среду, где знание иностранных языков просто необходимо для полноценной и грамотной работы (где самым распространенным видом деятельности является работа в Интернете): общение, on-line конференции, иностранные партнерства. Знание иностранных языков позволяет заводить иностранные знакомства, которые впоследствии приводят к сотрудничеству и деловым связям, то есть расширению международных связей в целом, их укреплению. Хорошо известно, что студенты, владеющие несколькими иностранными языками, более активно привлекаются к научной работе, их принимают в различные студенческие организации, им доверяют представлять институт на международных конференциях, а также их допускают до участия в грантах, что в дальнейшем позволяет им получать различные бонусы в системе образования (которые в будущем также могут повлиять и на их профессиональную деятельность), что поднимает не только их авторитет, но и авторитет вуза, который они представляют.

Особое значение приобретает международная проектно - грантовая деятельность в высшей школе. Мультилингвальное образование способствует повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда, всестороннему профессионально-личностному развитию студентов, как активных участников межкультурного диалога. Мультилингвальное образование становится надежной технологической и методической базой интернационализации высшего образования в русле Болонского процесса, и, исходя из его целей, содействует академической мобильности студентов, повышает их профессиональную компетентность, помогает снятию барьеров в межкультурном взаимодействии и, в конечном счете, способствует формированию единого мирового и европейского пространства. Формирование

поликультурной, мультилингвальной личности с креативным мышлением – вот основная задача, которая ставится сегодня перед вузами.

Список литературы:

1. Баграмова Н.В. Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования// Обучение второму иностранному языку в вузе и школе: Сб. статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С 5-11.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2000; Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург: Совет Европы, Департамент по языковой политике, 2001.

3. Шепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005

Гимадеева Э. Н.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Гимназия №26", Набережные Челны

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОСТИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

Процесс овладения ребенком системой языка в первую очередь связан с овладением значением слова как лексической единицей, что предполагает многообразие его синтагматических и парадигматических отношений как языкового, так и не языкового характера, приобретаемыми в процессе умственного развития и жизненного опыта ребенка. В свою очередь, умственное развитие и приобретение жизненного опыта на ранних этапах онтогенеза происходит на основе различных видов деятельности, в которых неизбежно использование средств наглядности, задействующих разнообразные анализаторы. В сензитивный период процесс овладения иностранным языком ребенком тождественен процессу усвоения им родного языка.

В процессе обучения иностранному языку на начальном этапе необходимо воссоздавать условия овладения ребенком родным языком, что предусматривает следующее: в процессе обучения должны использоваться виды наглядности, задействующие разнообразные анализаторы ребенка, что способствует лучшему овладению им значением слова.

Наглядность нельзя сводить только к зрительному восприятию, так как возможны еще и другие виды наглядности: обонятельная, вкусовая,

осязательная, сенсорная, моторная (двигательная), предметная, действенная, внешняя (основанная на восприятии), внутренняя, или умственная, основанная на деятельности памяти и воображения, для которых характерны не восприятия, а представления.

Экспериментальной площадкой для установления возможностей интенсификации процесса обучения иноязычному общению на начальном этапе обучения на основе комбинации разных видов наглядности послужило МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны. Экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях обучения и охватывало учащихся 2 и 3 классов.

Эксперимент имел целью изучение зависимости эффективности использования различных видов наглядности (как предлагаемой учебным курсом «EnjoyEnglish -1, 2» (2-4 классы), так и дополнительно используемой в процессе обучения: знаково-символическая наглядность, различные средства аналитической наглядности (сенсорные ощущения, пантомима и т.д.), ситуативно-предметная наглядность при формировании устно-речевых навыков на начальном этапе. Помимо этого осуществлялось наблюдение за уровнем мотивации детей при использовании того или иного вида наглядности. Был также осуществлен отбор и изготовление необходимых средств неязыковой наглядности (картин, предметов, игрушек, музыкальных материалов, аудиозаписей природных звуков, игровых персонажей и т.п.).

Задачами экспериментального исследования являлись: проверка правильности гипотезы исследования, а именно: процесс формирования устно-речевых навыков в иноязычной речевой деятельности у детей на начальном этапе обучения будет более эффективным при условии оптимального соотношения видов наглядности; при этом средства наглядности должны соответствовать основным психолингвистическим и методическим требованиям, предъявляемым к средствам обучения в младшем школьном возрасте; определение эффективности предлагаемой технологии на базе УМК «EnjoyEnglish -1, 2» (2-4 классы). В процессе экспериментального обучения осуществлялся контроль усвоения материала и сформированности устно-речевых навыков и умений, как по принципу обратной связи, так и в виде срезов. Помимо этого, дети в ходе занятий выполняли контрольные задания, проводившиеся в целях диагностики и коррекции процесса обучения.

Контрольные группы (учащиеся 2 и 3 классов – 34 учащихся) обучались в соответствии с планами занятий, предлагаемыми в книге для учителя «EnjoyEnglish -1, 2» (2-4 классы); введение и тренировка речевых образцов осуществлялись имитативно-интуитивным путем; для усвоения лексических единиц детьми использовались только те средства наглядности, которые были предусмотрены программой курса. В экспериментальных группах (учащиеся 2 и 3 классов – 32 учащихся) лексико-грамматические навыки и умения в говорении формировались средствами предложенной и дополнительно используемой комбинацией видов наглядности: знаково-символическая наглядность, различные средства аналитической наглядности (сенсорные

ощущения, пантомима и т.д.), ситуативно-предметная наглядность. В ходе контрольных срезов уровень сформированных устно-речевых навыков проверялся по следующим параметрам:

Лексико-грамматические навыки в говорении (монологической речи):

- построение собственных высказываний, состоящих из одного предложения без опоры с использованием речевых образцов, усвоенных с помощью средств знаково-символической наглядности;

- количество правильных предложений при построении собственного высказывания, состоящего из 5-ти предложений с опорой на третий элемент речевого образца.

При контроле устно-речевых навыков данные срезов и заданий сравнивались со 100% показателем.

Задания на проверку лексико-грамматических навыков в говорении:

Учащимся было предложено составить высказывания по опорам, которые представляли собой изображения «портретов» их зарубежных сверстников и основную информацию о них в виде имени в письменной форме, цифры 10 или 11, а также условных знаков, обозначающих глаголы движения, домашних животных, продуктов. Перед выполнением задания детям была дана установка «прочитать» письма их английских друзей, которые были «написаны» с помощью знаков и рисунков. После этого детям были даны конверты с письмами, которые они должны были прочесть вслух. Например: "I am Pat. I am ten. I can swim & sing, I have a dog. Пикекейк". Иногда дети вместо использования в предложении однородных членов, соединенных сочинительным союзом "and", использовали параллельные конструкции, что мы не считали за ошибку.

На основании наблюдений, сделанных в период эксперимента, мы пришли к выводу, что в течение 8-ми месяцев использования знаково-символической наглядности при работе с учащимися 2-ых классов активному усвоению подлежат речевые образцы с местоимением "I", а также "You". Все же остальные местоимения подлежат объяснению и речевые образцы с ними должны быть усвоены детьми рецептивно, для понимания речи учителя при рассказывании историй по ситуативным картинкам, и процессе ведения занятий, создания контекстных ситуаций средствами английского языка и т.д. В ходе эксперимента было отмечено, что в результате осознания детьми элементов изучаемых речевых образцов (форм глагола "to be", модального глагола "can", знаменательного глагола "see") дети меньше затрудняются при репродукции и впоследствии – продуцировании данных речевых образцов.

Результаты обучения в 3-х классах уже в течение первого полугодия показали: 1) высокую мотивацию детей к изучению английского языка; 2) хорошо сформированные аудитивные навыки, что проявлялось в адекватной невербальной реакции детей на просьбы учителя в разнообразных упражнениях TPR, их вербальной реакции (на уровне слов, словосочетаний и простых предложений) в процессе вопросно-ответной работы по картинной

наглядности, рассказывании историй и т.д.; 3) удовлетворительный уровень сформированности навыков в говорении, о чем свидетельствовали адекватные ответные реплики детей на реплики учителя или игрового персонажа, а также их способность использовать речевые образцы, усвоенные при помощи знаково-символической наглядности.

Как показывает анализ срезов и контрольных заданий, уровень сформированности навыков и элементарных умений в устных видах речевой деятельности у детей, обучающихся на базе УМК «EnjoyEnglish -1, 2» с использованием дополнительных видов наглядности значительно выше, чем обучающихся строго по УМК «EnjoyEnglish -1, 2», что позволяет нам сделать вывод о правильности гипотезы данного исследования.

Список литературы:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – С. 35-36.
2. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1967. – С.15.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
4. Бим И.Л. Концептуальные основы современного обучения иностранным языкам и их соотнесенность с концептуальными основами 12-ти летней школы. В кн.: На пути к 12-летней школе. Сборник научных трудов / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2000. – С. 107-112.
5. Бородачев А. В. Сигнальные опоры при обучении некоторым грамматическим явлениям французского языка // ИЯШ - 1989. - № 2. - С.51- 60.
6. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. Пособие для вузов / отв. Ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. школа, 1986. – 573 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Гальперин И.Р. О понятии «текст» // Вопросы языкознания. – М.: 1974. - №6. – С. 8-19.
9. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160с.
10. Заремская С.И., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся: (На материале англ. яз.). кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
11. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме прохождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку). – В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. Сборник статей. Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. – М.: Рус. яз., 1977. – С. 121-133.

12. УМК М.З. Биболетовой, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленской «EnjoyEnglish -1, 2» (2-4 классы). Английский с удовольствием; учебник для общеобразовательных школ. – Обнинск: Титул, 2006.
13. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова и др. — М.: Педагогика, 1982. - Т. 1 - 655 с.
14. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1991. – 360 с.
15. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стела, 1996. – 144 с.
16. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX в.в. / под.ред Н.В. Рахманова, М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению – 2-е издание. - М.: Просвещение, 1991 – 223 с.
18. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранному языку. - М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
19. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 томах / под. ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 720 с.
20. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. – 278 с.
21. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Рус.яз., 1981. – 248 с.
22. Щукин А.Н. Основы методики использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе: Автореф....др-ра пед. наук. – М.: 1978. – 38 с.

Каюмова Д. Ф.
доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и
межкультурных коммуникаций КазГУКИг.Казань
Темиркаева И.А.
учитель английского языка высшей квалификационной категории,
директор МБОУ «Гимназия № 12 с татарским языком обучения
имени Ф. Аитовой» Московского района г. Казани

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Объект исследования - процесс обучения иностранному языку в школе (средний этап обучения).

Предмет исследования: самоорганизация и самоконтроль учащихся общеобразовательной школы.

Цель исследования: определение значения формирования умений самоорганизации и самоконтроля в процессе самостоятельной работы по иностранному языку.

Проблема самоорганизации в научно-практической литературе рассматривается во взаимосвязи с процессами профессионального саморазвития, самореализации, самовыражения, самопознания, самосовершенствования и самообразования. Эти понятия характеризуются осознанной и целенаправленной деятельностью, формируемой и управляемой собственно личностью.

Существует 4 подхода для понятия термина самоорганизация:

1 – личностный подход:

самоорганизация определяется как личностное образование;

основа - изучение комплекса свойств личности, которые выступают как предпосылка возникновения психологического качества, определяемого как организованность или личностная самоорганизация; обусловлены общим уровнем его психического развития (интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного).

2 - деятельностный подход:

Самоорганизация исследуется как процесс, включающий комплекс операций, функций, умений, навыков;

основа - изучение структуры процесса самоорганизации, связей между ее компонентами (функциями) и наблюдением за их влиянием на успешность организации самостоятельной деятельности; сторонники деятельностного подхода анализируют образование как деятельность, требующую организации и самоорганизации.

3 - интегральный подход (Заенутдинова Н.А., Попова Н.П. и др.):

- не разделяют элементы процесса самоорганизации и личностные характеристики, а при анализе самоорганизации деятельности также учитывают личностные качества субъекта, способные влиять на результаты деятельности.

4 - технический подход:

исследование самоорганизации и разработка приемов и техники, направленных на повышение эффективности организации человеком собственной деятельности:

- методы научной организации умственного труда (НОУТ);
- самоменеджмента (персональный менеджмент);
- тайм-менеджмента (управление временем).

основа - система планирования своей жизни, перечня своей деятельности как на короткий период (день, неделю, месяц, год), так и на перспективу, в результате чего проявляется способность индивида к рациональному использованию своих сил и времени.

В самоорганизации деятельности учащегося можно выделить также такие функциональные компоненты, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция, коррекция:

1) Целеполагание раскрывает индивидуальные особенности определения и удержания целей, выявляет степень осмысления человеком данных процессов. Высокий уровень целеполагания отмечается умением самостоятельно ставить цели, осознанно организовать свою деятельность, при этом, цели отличаются реализмом, детализацией и устойчивостью. Низкий уровень целеполагания характеризуется постановкой кратковременных целей, выдвигаемых ситуативно и, как правило, под чьим-либо влиянием. При этом цели несбыточны и подвержены частой смене.

2) Планирование характеризует индивидуальные особенности создания учащимся плана своей деятельности. Высокий уровень планирования – это реализация способности человека самостоятельно разрабатывать развернутые и детализированные модели своих действий, поведения и ожидаемых результатов в достижении намеченных целей. Низкий уровень планирования отражает неумение планировать последовательность своих действий и результатов.

3) Познавательная деятельность учащегося общеобразовательной школы формируется посредством постановки сознательной цели по личной потребности учащегося и выраженной им самим. Ситуация демонстрирует способность ученика выделять важные условия достижения целей в конкретный период жизни (на текущем этапе и в перспективе), определяя направления и этапы деятельности в соответствии с принятыми целями.

4) Анализ ситуации проявляет индивидуальные особенности обнаружения и рассмотрения человеком значимых внешних и внутренних условий достижения целей, степень их осознанности и адекватности. Умение анализировать [4, с. 127].

Формы самоконтроля.

Самоконтроль имеет две формы реализации:

- непроизвольную - в момент актуализации механизма самоконтроля сознательный компонент деятельности смещается на фоновый уровень, находясь в состоянии готовности в случае нарушения норм речевой деятельности вступить в активную зону мыслительной деятельности учащегося (подсознательная деятельность).

- Произвольную - форма самоконтроля преобладает в ситуации, когда происходит первоначальное овладение правилами выполнения действий либо когда нарушается сообразность взаимодействий правил с учебным материалом (осознанность)[3].

Процесс формирования опыта самоконтроля учащихся в самостоятельной учебной деятельности, как полагает С.С. Дегтярева, может иметь эффективный результат, если он базируется на содержании совместной деятельности учителя и учащихся, реализуемого в виде алгоритмической последовательности:

- анализ полученных учащимися знаний, умений, навыков на этапе актуализации знаний посредством фронтального опроса либо словарного

диктанта при одновременном побуждении учащихся к получению информации и самооценке степени усвоения теоретических и практических приемов;

- формирование понятий и способов деятельности при объяснении нового материала, достижение его понимания, активизация умственной деятельности при усвоении умений задавать, составлять вопросы, выражать проблему – развитие операций самоконтроля на осознание учебного материала;

- применение знаний, формирование умений и навыков при выделении примеров, направленных на организацию практического самоконтроля-выполнения алгоритма лингвистических действий, обеспечивающих развитие самооценки в требуемой последовательности операций;

- нестандартное выполнение поставленных задач, перенос знаний и умений в новую ситуацию, установление различных способов решения проблемы - развитие индивидуального самоконтроля-творчества;

- самостоятельное планирование домашней учебной деятельности и контроль времени ее выполнения [1].

Развитие самодеятельности и самоорганизации учащихся в учебном процессе предполагает такую организацию, при которой учащиеся выступают полноправными субъектами этого процесса, способными к организации своей деятельности по изучению иностранного языка и овладению им. Так, применение деятельностного подхода ориентировано не столько на усвоение знаний, сколько на развитие навыков и умений, творческой деятельности обучаемых с целью преодоления разрыва между теоретическими знаниями и применением их на практике, например, «деятельностных заданий» (activities) с использованием игрового, имитационного и свободного общения [6, с. 31].

Эффективным приемом групповой работы можно назвать метод «разрезанной информации», при реализации которого учащимся предоставляется частичная информация общей темы, которая передается следующему по принципу «научаясь сам, обучаю другого».

Выделим следующие виды проектов в области изучения иностранного языка: 1) конструктивно-практические (создание игры и её описание, дневник наблюдений и др.); 2) ролевые (разыгрывание фрагментов урока (по программе практики устной речи, грамматики, фонетики), драматизация (постановка мини-пьес по программе практики устной речи, по произведениям детской литературы страны изучаемого языка); 3) информативно-исследовательские (к примеру, «Путеводитель по стране изучаемого языка» и др.); 4) сценарные (сценарий внеклассного мероприятия) [5, с. 19]; 5) творческие работы (литературный перевод стихотворного произведения на родной язык (и наоборот) и др.); 6) издательские проекты (бумажные и электронные стенгазеты, материалы для стендов и др.); 7) почта (прием и передача почтовых отправлений в пределах класса, школы) и другое.

Метод тренингов – способ обучения иностранному языку, который сочетает в себе различные приемы организации занятий и проектную деятельность учащихся. Групповая и командная работа, опосредованное управление деятельностью учащихся, значительная степень самостоятельности,

возможность ощутить собственную значимость и ответственность, воздействие на эмоционально-волевую сферу личности, учет ее потребностей, возможностей, желаний, интересов, атмосфера самоорганизации и самоконтроля влияет на активность детей на уроке и повышает мотивацию [2, с. 93].

Список литературы:

1. Дегтярева, С.С. Формирование опыта самоконтроля подростков в учебной деятельности: Автореф. дис.; канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Армавир, 2005. – URL: <http://www.dissercat.com/> (дата обращения: 22.04.2014).
2. Душкова, Н.Н. К вопросу о мотивации обучения иностранному языку в средней школе / Н.Н. Душкова // Вестник Московского Государственного Гуманитарного Университета Им. М.А. Шолохова. – 2009. - №2. – С. 90 – 107.
3. Емельянов, В.С. Теоретическая модель процесса формирования умений самоконтроля в обучении [Электронный ресурс] / В.С. Емельянов //Современные Исследования Социальных Проблем (Электронный Научный Журнал). – 2012. – №10 (18). – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 10.03.2014).
4. Куприна А.В., Михневич С.Н. О самоорганизации студентов-первокурсников в вузе // Актуальные проблемы права, истории и экономики. Профилактика преступности несовершеннолетних: сборник материалов Международной научно-практической конференции. - Шадринск: Каргап. филиал ОГУП "Шадринский Дом Печати", 2012. - С. 126-135.
5. Хлыбова, Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам /Г.Б. Хлыбова // Иностранные языки в школе. – 1994. - № 5. - С. 17 – 22.
6. Цатурова И. А. Тестирование устной коммуникации: учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюян. – М.: Высшая школа, 2004. – С.127.

Кириллова А.И.
Шарапова А.Р.
КазГУКИ, Казань

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В России изучение английского языка как иностранного обязательно практически во всех школах. Школьники изучают английский со второго, пятого класса и получают необходимую базу словарного запаса и знаний

грамматики. Но, как ни странно, 6-9 лет обучения не дают желаемого результата, так как выявляются большие сложности при разговоре на иностранном языке, особенно с его носителями. Секрет кроется в методиках, подходах к изучению английского языка, в национальных особенностях его изучения и преподавания в России. Главной проблемой преподавателей можно выделить то, что они считают изучение языка сложным занятием, требующим невероятных усилий, они не представляют, что изучение языка может и должно быть весёлым и непринужденным. Также в Российских школах много внимания уделяется изучению грамматики и чтению, но очень мало – разговору и аудированию, в результате чего ученики умеют читать и писать, но разговаривать на английском не могут.

Кроме подхода к образованию, существуют и другие особенности изучения и перевода с английского языка. Как отмечает А.Л. Пумпянский, исследователь научно-технического перевода, к основным причинам, приводящим к ошибкам, относятся:

- убежденность в однозначности слов и грамматических форм;
- смешение графического облика слова;
- ошибочное использование аналогии;
- перевод слов более конкретными значениями, чем они фактически имеют;
- неумение подыскать русское значение для перевода английских слов, лексических и грамматических сочетаний;
- незнание закономерностей изложения английского материала и способа его передачи на русский язык.

Также к сложностям изучения и перевода можно отнести:

- 1) Особенности произношения слов и звуков.
- 2) Быстрая речь самих носителей английского языка и обусловленные с этим сложности понимания их речи.
- 3) Существование различных форм языка: сам английский, американизмы, диалекты (например: кокни, скауз и др.), особенности перевода делового английского, разговорный язык, сленг, а также различные аббревиатуры, которые используются в чатах и переписках.

Итак, произношение слов искажается из-за особенностей нашего, русского, звукообразования и звукопроизношения. С.И. Бернштейн определял основную причину трудностей в овладении иноязычным произношением тем, что “учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи”. Самые заметные сложности в произношении бывают в звуках th и r. А, например, сами носители языка, американцы, часто вместо двойного «s» говорят «ш», а вместо «z» - «ж». Также основными фонетическими особенностями разговорного английского являются озвончение и редукция. Например: because - 'coz , them - 'em

Более подробно рассмотрим особенности перевода разговорного английского языка. Английский язык, как и любой другой, постоянно претерпевает изменения. Лексика меняется, беспрерывно обогащается и обновляется. Слова устаревают, исчезают из употребления. На смену одним словам приходят другие. Например, слово «awesome» в словаре означает «дух, очень впечатляющий или внушающий страх». Но в современной речи это слово можно услышать по сто раз на день – просто в качестве согласия, подтверждения. «Я готовлю ужин», «я проверяю почту», «я иду в булочную» – и на все это можно услышать ответ «awesome». Это слово заменило привычное нашему уху «окау», которое, кажется, употребляется в русской речи чаще, чем в английской. А на слово «спасибо» отвечают не «notatall» или «forpleasure», а «welcome» или «you'rewelcome», что дословно означало бы «добро пожаловать». Другое, хорошо нам знакомое слово «innovation» (инновация) в современном языке означает «использование новых и свежих идей, обновление, воссоздание, изменение». Но в последнее время это слово становится нарицательным. Например, крупная медиа-компания в Нью-Йорке запустила «innovationtaskforce» (инновационная целевая группа) для будущего захвата рынка. Специалисты прогнозируют неудачу этой группе только потому, что в названии было включено слово «innovation».» - пишет в своей статье Нара Рейнбоу.

Интересны и слова-обманки, которые любят поставить переводчика в неловкое положение. Слова в русской лексике, которые заимствованы из других языков и означают не то же самое, что и их родной эквивалент и употребляются в совершенно другом значении. Смешной случай произошел учительницей английского языка, которая проходила стажировку в США. Она пыталась заказать картофель-фри в Макдоналдсе и попросила у кассира «potatofree», что переводится как «бесплатная картошка». Кассир ей долго объяснял, что картошка не бесплатная и отказывался понимать, что ей нужен именно картофель-фри.

Также имеются многочисленные грамматические особенности, и то, что трактуется как грамматическая ошибка, часто является нормой разговорного языка. Например, двойное отрицание.

Американцы сокращают почти все слова, которые имеются в английском языке, причем сокращают так, что не зная этих особенностей, сложно понять самые обычные слова. Так, например, going to звучит как gonna, want to – wanna, get you – getcha, have to – hafta и др.

Знание языка необходимо на любом уровне, поэтому важно стараться изучать не только классический английский, но и разговорную речь. Но не стоит забывать, что нужно разграничивать язык повседневной жизни, бытового общения и правильного английского и не употреблять разговорный, сленговый язык для официальных встреч и выступлений.

Список литературы:

1. А.Л. Пумпянский «Чтение и перевод английской научной и технической литературы» Мн.: ООО Попурри, 1997г.
2. Михаил Голденков «Осторожно HOT DOG! Современный активный English» 2-е издание, испр. и доп. – М.: ЧеРО, 1999г. – 272 с.: ил.
3. С.И. Бернштейн «Вопросы фонетики и обучение произношению» - М.: Изд-во Московского университета, 1975.
4. Т.А. Зражевская, Л.М.Беляева. Трудности перевода с английского языка на русский. Изд-во: Международные отношения, Москва, 1972 г.
5. [http:// www.soulfoodia.com](http://www.soulfoodia.com) статья «Почему учитель английского должен быть носителем языка?» на 13.04.14

Новгородова Е.Е.
КазГУКИ, Казань

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Успех обучения во многом зависит от методики работы учителя, от его умения пользоваться различными современными методами

Ассортимент предлагаемых услуг для изучения иностранных языков сегодня очень разнообразен. Большое количество школ, курсов и репетиторов могут помочь выучить любой международный язык, используя самые разные методы и способы преподавания.

Многие преподаватели в своей практике не только используют традиционные методы обучения, но и совершенствуют свои методики ввиду быстро меняющихся тенденций современного общества. Инновации и традиции - это два полюса мира образования. Однако, они неотделимы друг от друга, традиционные методы обучения иностранным языкам не могут развиваться и улучшаться без инноваций, которые и делают эти методы эффективными для учащихся.

В настоящее время школы и вузы обеспечивают определённый уровень владения иностранным языком, достаточным для того, что бы начать говорить, писать и выражать свои мысли грамотно. Успех обучения во многом зависит от методики работы преподавателя, от его умения пользоваться различными современными методами.

Традиционный метод *преподавания иностранного языка* подразумевает под собой только передачу знаний от учителя к ученику, а инновационные методы позволяют еще и сформировать у учащегося основные черты «вторичной языковой личности». Вторичная языковая личность - это совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Развитие у студента черт вторичной языковой

личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть стратегическая цель обучения иностранному языку.

Компонентами формирования языковой личности является выработка компетенции лингвистической (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

Описанный выше эффект достигается различными способами «погружения» в языковую среду. Языковое погружение – это метод обучения иностранному языку, при котором весь учебный процесс осуществляется посредством изучаемого языка. В отличие от традиционных методик обучения иностранному языку, которые рассматривают изучаемый язык в качестве цели, а не средства, при языковом погружении иностранный язык служит в качестве инструмента, средства обучения, «погружающего» учащегося в языковую среду. Это могут быть просмотры фильмов и сериалов на иностранном языке (как с субтитрами, так и без них), чтение различной литературы на изучаемом международном языке (газет, журналов, классических произведений и пр.), занятия с носителем языка, исключая употребление русского языка, а также поездки за границу и посещение языковых школ там.

На данном этапе развития методики обучения английскому языку наибольшее применение нашли коммуникативно–ориентированные концепции. Среди них наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики. Выдвижение иноязычной культуры в качестве цели обучения вызвало появление вопроса о необходимости создания новой методической системы, которая могла бы обеспечить достижение этой цели наиболее эффективным и рациональным способом.

Логика разработки коммуникативной методики привела к окончательному выдвижению иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам. А подобная система может быть построена только на коммуникативной основе.

Кроме того, как показала практика использования коммуникативной методики, она обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

Коммуникативный метод явился основой для создания учебников по английскому языку.

Следующая из методик – проектная методика.

Преподавание иностранных языков, являясь составной частью общей системы образования, подчиняется основным тенденциям развития этой системы. Наиболее очевидно это выражается в методах обучения.

В последние два десятилетия в образовании формируется такая тенденция, как проективность. Это понятие было сформулировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 70-х годов Королевским колледжем искусств в Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании.

Проектная культура является как бы той общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформления и которая определяется как проектирование.

Овладевая культурой проектирования, учащийся приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам в вузах.

Ярким примером применения проектного метода является учебник “Project English”, опубликованный в 1985 году издательством Оксфордского университета. Автор курса – Т. Хатчинсон, специалист в области коммуникативного обучения грамматике.

В современных условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на интенсивный путь развития стоит и решается во всех сферах общества и на всех этапах формирования личности и специалистов. Также актуальна она и для обучения иностранным языкам. Поиски оптимальных путей решения этого вопроса, вызвали еще в конце 60-х – начале 70-х годов нашего столетия появление метода, в основе которого лежит суггестивное воздействие на учащихся.

Суггестопедическое направление появилось в связи с попыткой болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, в частности, при обучении иностранным языкам на курсах.

Идеи Г. Лозанова явились отправным пунктом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам. Первоначально модель интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывалась для применения взрослого контингента обучаемых в условиях краткосрочных курсов, но в дальнейшем опыт успешной реализации интенсивного метода обучения и в иных условиях был положительным.

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, вновь создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (сетка учебных часов, их количество, наполняемость учебной группы).

Последователями Г. Лозанова в нашей стране, развивающими его идеи, стали Г. А. Китайгородская, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шектер и др.

Деятельностная методика обучения английскому языку имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на эту теорию, на протяжении нескольких лет, велась разработка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. Работа велась под руководством профессора П.Я.Гальперина и доцента И.И.Ильясова.

По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом, так и в средней школе английского языка.

Отдельно и более подробно необходимо сказать о дистанционной форме обучения, которая является самой молодой из всех названных.

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, то есть обучаемый отделен от обучающего расстоянием. В нашей стране эта форма обучения была известна как заочная. В практике обучения иностранным языкам она применялась не столь широко, как в других областях. Существовали заочные курсы обучения иностранным языкам, также существовали учебные теле- и радиопередачи для желающих изучать иностранный язык. Языковые же факультеты и вузы ограничивались вечерними отделениями, поскольку обучить практическому владению иностранным языком в условиях эпизодических встреч с преподавателем – дело практически безнадежное.

Поэтому уже долгое время велись поиски путей более эффективного обучения на расстоянии.

Наряду с печатными средствами для этих целей широко использовались возможности телевидения, видеозаписи, а в последние годы - CD-ROM. Дело в том, что без систематической, обратной связи с квалифицированным преподавателем подобные курсы английского языка, как правило, обречены на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать им элементы развлекательности и коммуникативности.

В последние годы университеты различных стран обратили внимание на то, что существует возможность использования компьютерных телекоммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и на курсах иностранным языкам. В отличие от других форм заочного обучения, обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает возможности:

- оперативной передачи любой информации на расстоянии;
- хранение этой информации в памяти в течение нужного времени, ее редактирование и т.д.

- интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса;

- доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet.

- организации совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, электронных конференций, компьютерных аудио- и видео конференций.

Новгородова Е.Е.,
Садыкова Л.Р.
КазГУКИ, Казань

РОЛЬ МУЗЫКИ И ПЕСЕН В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Идея использования средств эмоционального воздействия на обучаемых (художественной прозы, поэзии, песен, музыки, живописи, художественной фотографии) в обучении иностранным языкам не нова. Необходимо внедрить в практику обучения материалы, которые обеспечивали бы не только овладение иностранным языком, но и способствовали духовному воспитанию и формированию эстетического вкуса обучаемых. В настоящее время отбор учебных материалов все чаще строится не на чисто лингвистическом, а культуроориентированном, коммуникативном, личностном подходе, что позволяет использовать ценные в культурном отношении аутентичные иноязычные материалы.

Для того чтобы сделать обучение эмоционально насыщенным, во многих учебных курсах используется оригинальный или специально созданный для учебных целей музыкальный и песенный материал. Однако традиционные формы работы с песнями и стихами в обучении иностранному языку в основном сводились к прослушиванию, чтению и переводу, анализу, заучиванию и воспроизведению их наизусть. За последнее десятилетие начали развиваться новые подходы к работе со стихотворным и песенным материалом. Суть их в том, чтобы использовать художественные произведения как средство обучения, выражения своих собственных мыслей, основываясь на своем собственном жизненном опыте. Конечно, сами по себе песни и стихи могут применяться для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. Однако еще более ценными они могут быть в том случае, если их использовать творчески для преодоления расстояния между удовольствием слушания (пения) и коммуникативным использованием языка.

Комплексное решение практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения возможно лишь при условии воздействия не

только на сознание учащихся, но и проникновения в их эмоциональную сферу.

Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников является музыка, представляющая собой «сильнейший психический побудитель, проникающий в глубины сознания». Известный педагог Я.А. Коменский писал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты. В школах Древней Греции многие тексты разучивали пением, а в начальной школе Индии азбуку и арифметику выучивают пением и сейчас. Вместе с детьми поет и учитель, как правило, увлеченно и радостно.

Музыка и пение могут оказать неоценимую помощь в изучении иностранного языка в школе.

Сформулируем методические преимущества песен в обучении иностранному языку:

— песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у школьников чувств языка, знания его стилистических особенностей;

— в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В некоторых странах издаются песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Они написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными комментариями, а также заданиями (цель которых — проверка понимания и обсуждение содержания);

— песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т. д.;

— песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка;

— песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи.

На уроке иностранного языка песни чаще всего используются:

- 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- 2) для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;
- 3) как стимул для развития речевых навыков и умений;
- 4) как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда дети устали и им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Для фонетической зарядки выбираются короткие, несложные по мелодическому рисунку песни с частыми повторами и четким ритмом. Для этой цели хорошо подходят детские песенки, например «Baa, Baa, BlackSheep».

Baa, baa, black sheep, Have you any wool? Yes, sir, yes, sir, Three bags full. One for my master, One for my dame. And one for the little boy, Tommy by name. Baa, baa, black sheep, Have you any wool? Yes, sir, yes, sir, Three bags full.

После первичного прослушивания песни предлагается ее перевод на русский язык, выполненный С. Я. Маршаком. Барашек

— Ты скажи, барашек наш. Сколько шерсти ты нам дашь?

— Не стриги меня пока. Дам я шерсти три мешка: Один мешок — Хозяину, Другой мешок — Хозяйке, А третий — детям маленьким На теплые фуфайки.

Для фонетической отработки слова группируются по фонетическому признаку. Слова с открытой гласной переднего ряда [э]: black, bags, have; слова с долгой напряженной гласной переднего ряда [i:]: sheep, three; слова с напряженной гласной заднего ряда [a:]: baa, master и т. д. В дальнейшем произношение тренируемых слов закрепляется в ответах на вопросы учителя по содержанию песни.

What animal is the song about? What colour is it? Has it any wool? How much wool has it? For whom is one bag?

На этом же материале можно провести работу по расширению и закреплению лексики, развитию навыков разговорной речи: Haveyoueverseenasheep? What does the sheep give us? What do we make of wool? Whatdowecallayoungsheep?

Использование песен с целью закрепления лексико-грамматического материала предполагает поэтапную работу на протяжении нескольких уроков.

Стимулом для бесед и дискуссий могут стать современные, популярные среди молодежи песни. Можно предложить самим учащимся принести их на урок в записи. Желательно, чтобы они были интересны по содержанию и стимулировали ребят к последующему обсуждению, высказыванию своего отношения к песне, ее содержанию и исполнению. Политические песни могут вызвать разговор о международной ситуации, о социальных проблемах общества; лирические песни явятся поводом к беседе о взаимоотношениях людей.

Темами для устного или письменного высказывания в классах с углубленным изучением иностранного языка, дополнительного средства

презентации и активизации языкового материала могут стать отрывки из музыкальных произведений разных жанров. Удачно подобранное музыкальное произведение может лучше слов настроить школьников на восприятие и воспроизведение текстов монологического и диалогического характера, на формулировку темы неподготовленного высказывания и жанра разыгрываемой сценки. Вот пример задания для стимулирования неподготовленного высказывания: «Прослушайте данный музыкальный отрывок и попробуйте передать на иностранном языке его основную тему, настроение, чувства, возникшие у вас». Или: «Попробуйте составить рассказ или описание по ассоциации с услышанной музыкой». Наиболее удачными в плане развития навыков устной речи являются те музыкальные произведения, которые созвучны изучаемым темам или текстам, помещенным в учебнике, книге для чтения: «Времена года», «Внешность и характер людей», «Спорт», «Театр», «Музыка», «Живопись». В последнем случае учащиеся могут получить задание выступить в роли художника и дать описание задуманной картины или в качестве экскурсовода в картинной галерее после прослушивания музыкального произведения «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского.

Выпускаемые в настоящее время диафильмы со звуковым сопровождением и кинофрагменты содержат музыкальный фон, включают песни страны изучаемого языка. Этот материал также может стать средством для развития как подготовленной, так и не подготовленной речи учащихся, способствовать расширению фонового знания, т. е. обогатить учеников сведениями страноведческого характера, приобщить их к культуре страны изучаемого языка.

Итак, из вышесказанного можно сделать такие выводы:

- Текст стихотворения или песни, как и проза, создаваясь и функционируя в обществе, прежде всего в своем идейно-художественном качестве, может рассматриваться: как источник объективной информации (текст — зеркало жизни и культуры народа); как источник идейно-художественной информации (текст — художественное произведение); как источник языковой и лингвистической информации (текст — репрезентант языковой и речевой системы). При этом в школьных условиях музыкальные и поэтические выразительные средства обладают по сравнению с прозой рядом преимуществ, а именно: конденсацией мысли и образа, повышенной эмоциональностью, ритмической повторяемостью.

- Песни на уроке английского языка оживляют преподавание, вызывают положительные эмоции, служат лучшему усвоению лексико-грамматического материала.

- Использование песен способствует развитию у детей интереса к изучению английского языка.

- Песни активизируют учебную деятельность и являются способом расширения и обогащения словаря учащихся.

- Использование песен на уроках английского языка способствует

развитию музыкального слуха, а также эстетическому воспитанию учащихся.

Использование песен на уроках английского языка обогащает учащихся знаниями страноведческого характера, даёт возможность узнать про культуру страны, язык которой изучается.

Список литературы:

1. Леви В. Вопросы психобиологии музыки. // Советская музыка. - 1966. — №8, С. 13-19.
2. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе. // Иностранные языки в школе. - 1993. — №3, С.14-17.
3. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников. // Иностранные языки в школе. - 1994. — № 5, С. 17-19.
4. Науменко СИ. Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально - творческих способностей учащихся общеобразовательных школ. - М.: Просвещение, 1982. - 310 с.
5. Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности. -М.: Просвещение, 1991. -370 с.
6. Веренинова Ж.Б. Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков. // Иностранные языки в школе. - 1994. — № 5, С. 9 - 14.
7. Веренинова Ж.Б. Роль песни при обучении английскому произношению.// Иностранные языки в школе. - 1998. — № 6,С. 65 - 70.
8. Веренинова Ж.Б. Песня как методический приём при фонетической отработке английских срединных сонантов./ Иностранные языки в школе. - 2000. —№5, С. 26-31.
9. Music and you. - N.Y.: Macmillan, 1988.

Устинина Г.Ф.
Валеева Р.З.
КазГУКИ, г.Казань

СОЗДАНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ведущая цель обучения иностранному языку – овладение иноязычным общением. В связи с этим в содержание обучения входят: языковые, речевые, социокультурные знания, навыки и умения, обеспечивающие

формирование *элементарной* коммуникативной компетентности, т.е. способности и готовности использовать иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения.

Следовательно, относительно иностранного языка представляется ведущей проблемой низкий уровень мотивации к изучению английского языка. Необходимостью решения этой проблемы вызван интерес к поиску таких форм работы с учащимися, которые позволили бы вызвать заинтересованность к изучению английского языка. Путь разрешения проблемы видится в создании искусственной аутентичной среды, которая формируется в результате проведения дополнительных творческих мероприятий по предмету, активное участие в которых принимают все студенты.

В последнее время уделяется повышенное внимание развитию творческих способностей личности. Студент должен быть не только грамотным специалистом, он должен уметь творчески мыслить и быть конкурентоспособным на рынке труда. Будущему специалисту следует научиться умению быстрой адаптации к различным ситуациям, проявляя мобильность, гибкость и творчество в решении многих вопросов. [1] Необходимо постоянно развиваться, меняться, находить и предлагать что-то новое, творить. Творчество уже давно стало жизненно важной составляющей успешной деятельности человека любой специальности. Креативность связана с творческим разрешением проблемной ситуации, которая обуславливает начало активной мыслительной деятельности, самостоятельности студентов.[2] В связи с этим, необходимо вовлекать обучаемых в решение широкого круга задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе. [3] Своевременным и актуальным является вопрос о формировании творческой личности студента, так как творчество на занятиях и во внеаудиторной деятельности по иностранному языку решает несколько задач, главной из которых является формирование коммуникативных умений и навыков. [4]

2014 год объявлен Перекрёстным Годом культуры России и Великобритании. В честь 450-летия со дня рождения Уильяма Шекспира ЮНЕСКО посвящает 2014 год великому английскому поэту и драматургу. Шекспировский юбилей – это огромное событие. В мировой табели о рангах Шекспир – писатель номер один. Хотя по количеству тиража и изданий он стоит на втором месте, уступая первое место Библии. На третьем – Агата Кристи. Шекспир занимает очень правильное место – между мудростью и развлекательностью.

Чествование Шекспира пройдет во всех культурных центрах Европы. Большое значение придается созданию эффективного культурного и образовательного пространства в Казанском Государственном Университете Культуры и Искусств. Размышляйте, создавайте, творите, – словно сами за себя говорят, проводимые в университете многочисленные конкурсы, форумы, фестивали.

В апреле 2014 года Казанский Государственный Университет Культуры и Искусств наполнился духом давно прошедших дней: кафедра иностранных языков приглашала всех желающих посетить “Поэтическую гостиную”, посвящённую жизни и творческому наследию самого загадочного и легендарного драматурга Великобритании.

Произведения Шекспира – одно из лучших творений человечества. Сменяются поколения, возникают и исчезают государства, а Ромео с Джульеттой каждый день воскресают на подмостках. Великий драматург поднял на новую ступень искусства изображения личности с её чувствами и страстями. Прошло почти четыреста лет со смерти поэта. За это время было создано великое количество изумительных произведений, но не один автор не превзошёл этого мастера. Влияние образов, созданных Уильямом Шекспиром, на мировую литературу и культуру, сложно переоценить. Гамлет, Макбет, Отелло, король Лир – эти имена давно уже стали нарицательными.

Какое же слово может сильнее выразить чувство любви и уважения к таланту величайшего поэта и драматурга? Конечно, слово поэтическое. Именно поэтому доброй традицией кафедры иностранных языков нашего вуза становится проведение литературных гостиных.

Поэтическая гостиная, как одна из форм внеаудиторной работы, призвана способствовать решению одной из основных задач образования - обеспечение духовного, интеллектуального и нравственного роста подрастающего поколения. В ходе подобных встреч во всей полноте раскрываются артистичность студентов, художественный вкус, на примере музыки и высокой поэзии воспитывается чувство прекрасного.

К числу задач, которые были поставлены организаторами мероприятия – преподавателями кафедры иностранных языков КазГУКИ, следует отнести:

- формирование коммуникативной компетенции студентов
- совершенствование слухо-произносительных навыков в процессе чтения стихов, поэм и сонетов на иностранном языке
- формирование навыков исследовательской работы
- развитие у обучающихся познавательного интереса
- уважительные отношения к культуре страны изучаемого языка
- раскрытие индивидуальных возможностей студентов
- формирование эстетических и психологических механизмов общения молодого человека с искусством.

Поэтическая гостиная, как форма творческого сотрудничества студентов и преподавателей, способствует расширению литературного образования, развитию профессиональных навыков, повышению эстетической, коммуникативной и общей культуры. Участие в подобных мероприятиях активизируют самостоятельность в исследовательской деятельности, совершенствуют навыки иноязычной речи и публичных выступлений у обучающихся.

Как выяснилось, любителей творчества великого гуманиста очень много – свидетельство этому полный зал желающих услышать поэзию гения Золотого

Века. Встреча поклонников поэзии Шекспира сплотила вокруг себя не только неравнодушных и искренних учащихся нашего вуза, которые имеют большое желание творить, изучая иностранный язык, но и нашла отклик среди студентов других ведущих вузов г. Казани. Гости единодушно отметили хорошие языковые возможности и высокий уровень творческого климата в студенческом коллективе нашего вуза.

Стилистическое оформление мероприятия: портреты самого известного английского поэта и его знаменитых персонажей, выставка книг, свечи, потемневшие старинные фолианты сонетов Шекспира, – позволило всем присутствующим перенестись в атмосферу старой доброй Англии XVI века. Почувствовать исторический колорит той далекой, удивительной эпохи, прикоснуться к великой поэзии величайшего поэта-дорогого стоит. Это было особенно заметно по задумчивым глазам гостей и участников мероприятия. Время невосвратимо, но память и творчество позволяет совершать чудеса.

Среди участников мероприятия – будущие специалисты в сфере экономики и туризма, библиотечно-информационной и социально-культурной деятельности, студенты творческих специальностей, но на собрании в «Поэтической Гостиной» они все – герои пьес Уильяма Шекспира. Прекрасные сонеты читались творческой молодежью на английском, французском, немецком и русском языках. Слушатель мог оценить оригинальный вариант и переводы, сделать выводы о мелодичности каждого языка. Хотя, безусловно, Шекспир в любом переводе остается Шекспиром, ведь язык любви понятен всем и не требует объяснений. Выступавшим студентам удалось передать присущую сонетам эмоциональность, искренность и откровенность.

Мероприятие прошло в атмосфере сотрудничества, творчества и открытости. Студенты замечательно продемонстрировали свои творческие таланты в представлении сонетов и сцен из мюзикла. Зрители по достоинству оценили как сценические, так и языковые возможности студентов.

Благодаря совместному сотрудничеству, таланту и мастерству наших студентов и преподавателей получилась яркая и оригинальная встреча в «Поэтической гостиной», которая помогла заново открыть Шекспира, пережить с его героями много волнительных минут, обогатить свои эмоции прелестью неумирающих шекспировских строк.

Для нашего университета это важное событие, воплотившее творческие инициативы и обозначившее уникальный формат дружеского общения на иностранном языке. Это настоящий праздник высокой поэзии, драматургии и приобщения к прекрасному. Хочется верить, что такие встречи в «Поэтической гостиной» кафедры иностранных языков станут хорошей традицией.

Необходимо отметить большую заинтересованность студентов в подготовке и проведении подобных мероприятий, их искренность и удовольствие от неформального общения с преподавателями и своими сокурсниками. Все участники мероприятия увидели, что при изучении иностранного языка можно открыть много интересного, нового и полезного. Интерес к подобным мероприятиям растет из года в год, так как студенты все

больше убеждаются в том, что иностранный язык можно изучать с удовольствием, осознанно и результативно.

Список литературы:

1. Устинина Г.Ф. Роль внеаудиторной работы в формировании иноязычной компетенции студентов // Современная педагогика. – Март 2014. – № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2146>
2. Валеева Р.З. Использование метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов заочной формы обучения // Современная педагогика. – Апрель 2014. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2218>.
3. Новгородова Е.Е. Особенности формирования устной иноязычной речи посредством речевого взаимодействия на занятиях по английскому языку // Современные научные исследования и инновации. – Январь 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/01/30526>
4. Кириллова А.И. Интерактивные методы обучения // Психология, социология и педагогика. – Апрель 2014. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/2941>

Устинина Г.Ф.
КазГУКИ, г.Казань

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК КОМПОНЕНТ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Современное высшее образование, основываясь на принципах демократизации, гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации, открытости, должно способствовать развитию личности студента как активного и социально эффективного субъекта отношений, развитию его нравственных и духовных качеств, широкой подготовке в сфере специальных и общенаучных знаний и умений, гуманитарной подготовке.

На мировом рынке труда конкурентоспособность работника поддерживается профессиональной компетентностью, широким социальным кругозором, гибкостью поведения и высоким уровнем индивидуальной активности. Для этого необходима ориентация системы профессионального образования на развитие личностных качеств, способствующих дальнейшему профессиональному становлению и продвижению выпускника образовательного учреждения.

Отличительные для начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых,

конкурентоспособность будущих специалистов. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, которые отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. В настоящее время существует необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности.

При этом важнейшей стратегической задачей профессионального образования в эпоху постиндустриального общества является переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передаче компетенций – потенциала к действиям). В современных условиях результатом образования должно быть не столько усвоение обучаемым новой информации, новых идей, сколько формирование у него предпосылок для изменений в собственном поведении, которые можно понимать как навыки социализации, как готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности.

В связи с процессами глобализации и интеграции России в мировое пространство, проводимыми экономическими реформами и активным сотрудничеством нашего государства с зарубежными странами возрастает необходимость подготовки специалистов, практически владеющих иностранным языком. Становится актуальным именно практическое владение иностранным языком, а не умение «читать и переводить со словарем».

Владение иностранным языком является неотъемлемой частью подготовки специалиста любой профессиональной сферы, т.к. способствует развитию основных компетенций, на которых базируется профессиональная компетентность выпускника вуза.

Динамика общественной жизни нашей страны и связанные с нею новые цели и направленность преобразований вызывает потребность общества в большом количестве людей, способных успешно осуществлять межкультурную коммуникацию, решая личные, социальные и профессиональные проблемы [3]. В условиях развития информационных технологий богатством общества становятся человеческие ресурсы, которые выступают в качестве основного фактора экономического и социального развития. В решении этой задачи важная роль отводится и международной коммуникации как фактору, расширяющему его социальную и экономическую свободу. В российском обществе ощущается потребность в специалистах, способных осуществлять совместную профессиональную деятельность с партнёрами из других государств.

Изменяющиеся социальные условия требуют от высшей школы осуществлять качественную подготовку студентов не только в профессионально ориентированных учебных курсах, но и в развитии

личности будущего специалиста, формирования у него интереса к межкультурному взаимодействию.

В настоящее время проблема обучения иностранному языку, и как средству межкультурной коммуникации в том числе, является как никогда актуальной и довольно сложной. Во многих стандартных неязыковых ВУЗах на постсоветском пространстве процесс овладения иностранным языком и культурой осуществляется вне языковой среды, а преподаватель иностранного языка не является носителем данного языка и культуры. Более того, не всем преподавателям удалось пройти стажировку в стране, язык и культуру которой они преподают. В условиях неязыковых вузов данная проблема особо обострена, так как иностранный язык не является основным предметом и времени на его изучение, соответственно, крайне недостаточно. Это осложняет подбор и компоновку материалов, объединяющих изучение языка и культуры. Преподавание иностранного языка в неязыковых вузах не полностью реализует как образовательные запросы студентов, так и гуманитарный потенциал этой учебной дисциплины. К сожалению, в ходе аудиторных занятий до сих пор преобладают трансляционные формы работы. Общение на иностранном языке для студента не должно ограничиваться только непосредственным контактом с преподавателем и одногруппниками.

Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, налаживать связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Реализация иноязычной компетенции как составляющей профессиональной подготовки выпускника неязыкового вуза невозможна в рамках только учебного процесса. Языковая подготовка по иностранному языку является неотъемлемой частью профессиональной подготовки и формирования профессионального портрета выпускника современного вуза инновационного типа, который должен создаваться таким образом, чтобы вырабатывать и развивать у студента умение учиться, отражал бы готовность к формированию творческой личности специалиста способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. Приобретению выше указанных качеств будет способствовать грамотная организация внеаудиторной работы, которая становится особенно актуальной и значимой в настоящее время, в условиях реформирования высшего профессионального образования.

Внеаудиторная деятельность является благодатной почвой для включения студентов в практическую деятельность. Это могут быть научные дискуссии на иностранном языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях. Можно использовать такие формы общения как клубы, кружки, круглые столы, открытые лекции на иностранных языках, телемосты с зарубежными ВУЗами, заседания научных обществ по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей. «Дни иностранных языков» дают

студентам университета возможность приобрести ценные знания, умения и навыки как в области изучаемого языка, так и в межпредметных областях. Будущие специалисты практикуют различные методы разыскания истины, критическое мышление, принятие ответственных решений. Они приобретают чувство востребованности, личной полезности и умения работать в группах разного состава. Они на практическом примере учатся решать сложные задачи и не бояться новых проблем. Для студентов участие в проводимых внеаудиторных мероприятиях – это активный выход в коммуникацию, в многообразии форм общения в той или иной ситуации, создание сценических образов с помощью языка, который не является родным, имитация его речевых особенностей. Безусловно, такие мероприятия требуют значительных организационных и методических усилий, но при системном подходе и работе на регулярной основе являются достаточно результативными [2].

Активная внеаудиторная, самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор- подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них можно выделить следующие:

1) Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2) Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

3) Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

4) Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

5) Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

6) Мотивация самостоятельной учебной деятельности может быть усилена при использовании такой формы организации учебного процесса, как цикловое обучение ("метод погружения"). Этот метод позволяет интенсифицировать изучение материала, так как сокращение интервала между занятиями по той или иной дисциплине требует постоянного внимания к содержанию курса и уменьшает степень забываемости. Разновидностью этого вида занятий является проведение многочасового практического занятия, охватывающего несколько тем курса и направленного на решение сквозных задач [1].

Общим фактором, определяющим успех любой самостоятельной работы как и любого процесса познания, является наличие положительной внутренней мотивации. Отсутствие широких возможностей практического использования иностранного языка в работе специалиста не может не сказаться на мотивационных моментах. Среди аспектов, повышающих уровень мотивации, следует выделить прежде всего постоянно поддерживаемый интерес студентов к самому процессу овладения иностранным языком, его результативность. Несомненно, что положительной установкой на изучение иностранного языка служит осознание обучающимися прикладного характера данной учебной дисциплины, т.е. реальное применение иностранного языка в возможной иноязычной деятельности специалиста. Убедительным аргументом является тот факт, что в изменившихся условиях специалист не только профессионал в определенной области, но и глубоко эрудированный человек, имеющий основательную гуманитарную подготовку, владеющий умениями профессионального и личностного общения хотя бы на одном из иностранных языков. Основная роль в формировании положительной внутренней мотивации изучения предмета «Иностранный язык» принадлежат преподавателю.

Следует отметить, что для успешной активизации внеаудиторной деятельности обучаемых при изучении иностранных языков эффективным средством является работа с использованием аутентичных материалов. В целом аутентичность материала играет существенную роль в привлечении среды изучаемого языка в качестве обучающего средства, погружая обучаемых в эту среду посредством аутентичного материала. Благодаря этому студенты всегда могут работать с самой современной информацией, отражающей жизнь мирового сообщества, реальное функционирование изучаемого иностранного языка. Такой материал расширяет знания студентов о происходящих событиях в мире, демонстрирует функциональный стиль политически корректного иноязычного общения в общественно-политической и социокультурной сферах, иллюстрирует правила иноязычного речевого этикета и паралингвистического поведения представителей различных культур, способствуя развитию основных составляющих межкультурной иноязычной компетенции и культурно-

адекватному поведению в инокультурной среде, создает ситуации для последующего иноязычного общения и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. В идеале мы стремимся к развитию умения понимать аутентичную речь в момент ее предъявления, т.е. как в реальности.

Однако, количество учебных часов, отданных аудиторным занятиям для достижения этих целей в неязыковых вузах, недостаточно, поэтому актуальна проблема формирования условий внеаудиторной работы студентов. В соответствии с современной целью обучения, направленной на развитие межкультурной иноязычной компетенции, во внеаудиторной деятельности преподаватель иностранного языка может использовать комплекс дополнительных заданий, включающий задания на развитие системы знаний об иноязычной культуре, о собственной культуре, представлений о возможности конфликтов культур, способах их урегулирования, возможностях негативного восприятия представителями различных социокультурных общностей друг друга и причин этого; развитие речевых умений, связанных с дискурсивной компетенцией, умениями обсуждения, выражения своей точки зрения, корректного выражения согласия/несогласия с определенной позицией [4]. Итак, являясь качественной дополнительной и вспомогательной функцией для аудиторных занятий, внеаудиторная деятельность решает много задач. Она позволяет полнее реализовать свой потенциал преподавателю, предоставляя ему возможность работать с более мотивированными студентами, распределяя их по уровню языковой и культурологической подготовки, использовать различные методы и формы работы, которые не всегда применимы в аудитории. Польза внеаудиторной работы для студентов несомненна в качестве дополнительного источника знаний об иностранном языке и культуре. Включаясь в новые формы работы, студенты получают дополнительную возможность развивать свой интеллектуальный и творческий потенциал. Таким образом, внеаудиторные формы работы имеют большое количество положительных сторон и вариантов применения, необходимо лишь тщательно изучив их, выработать подходящую для конкретного контингента студентов систему их использования в целях решения актуальных задач обучения межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка.

В заключение следует отметить, что организация и проведение творческих программ непременно должны пользоваться заслуженным вниманием и стать частью учебного процесса, поскольку создают максимально благоприятные условия как для эффективного изучения иностранного языка, так и для проявления творческого потенциала студентов и активной профессиональной деятельности уже с первого года обучения в вузе. Внеаудиторная работа, организованная в высшей школе, обеспечивает мотивационно-ценностное отношение студента к самостоятельной работе, способствует повышению эффективности обучения иностранного языка и дает возможность личностного включения студента в освоение профессиональной деятельности как процессу формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Список литературы:

1. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 2013. – №3. – С.43.
2. Барышникова, З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов. – М., 2012 – С.56.
3. Казаренков В.И. Формирование у студентов потребности в межкультурном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы и народов Серия Педагогика и психология». – 2013. №4 – С.36.
4. Павлова К.Г. Пути реализации проблемного подхода в обучении ИЯ неязыковом вузе / Отв. ред. К.Г. Павлова. М.: МГПУ, 1994. – С.112 .

Хайруллина А.М.

Казанский филиал Российской академии правосудия г.Казань

ПРОДУКТИВНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В языке самой подвижной стороной является его словарный состав, который почти непрерывно изменяется. Образование слов определяется потребностями общения людей в связи с появлением новых предметов и понятий. Словарный состав отличается богатством выраженных им понятий, семантических оттенков слов, обеспечивающих передачу самых разнообразных смысловых нюансов и наилучшим образом удовлетворяющих потребности общения людей. Этим объясняется особый интерес к проблемам словообразования. Обогащение словарного состава проходит, преимущественно, за счет собственных ресурсов и является специфичной областью языковой номинации. [3, С.5-16] Словообразование оказывается основой более сложного объекта исследования – номинативной системы.[6,с.156]

Окружающая нас действительность не хаотична, и ее организация, как и содержание, отражается в языке. Как лексические единицы слова несут в себе определенную информацию и могут быть компонентами различных единств, образуемых в системно-организованном языке. Значения слов, образованных путем морфологической деривации, изучаются в деривационных парадигмах, что способствует системному исследованию лексики. К тому же, слово, по мнению Н.В. Крушевского, всегда является членом известных гнезд или систем слов. [5,с.200] Исследование слова как структурного элемента языка может дать многое в изучении смысловой стороны языка в целом, [7,с.272] кроме того Ю.Д. Апресяном подмечено существование близости между лексической многозначностью и словообразованием.[2,с/367]

Таким образом, в рамках словообразования рассматриваются проблемы номинации, смыслов, многозначности, т.е. проблемы, связанные напрямую с задачами коммуникации. Значимость словообразования в процессе усвоения языка подчеркивается не только выполнением одной из стратегических задач в связи с коммуникативной направленностью курса обучения, но и объясняется возможностью систематизации знаний. Кроме того, словообразование является разделом языковедения, где испытываются разнообразные методы и приемы изучения языка, представляющие ценность для лингвистики в целом. [2,с.367] Однако, следует отметить, что предметом нашего исследования не является методология, в статье акцентируется методический аспект, актуализирующий указанный раздел языковедения в процессе обучения английскому языку в свете современных тенденций.

В обучении английскому языку целесообразным является опора на некоторые стандарты и советы, предлагаемые британскими преподавателями. С целью ознакомления бесплатных занятий, направленных на освоение различных аспектов языка, возможно обращение к таким сайтам, как www.engvid.com, www.ted.com, исходя из контента которых следует подчеркнуть, что словообразование занимает значимую нишу в ходе изучения словарного состава языка, поскольку этот аспект представляет собой раздел лексикологии, хотя и находится на стыке лексики и грамматики. Для обогащения своего активного вокабуляра британские преподаватели предлагают не только больше читать, писать, воспринимать речь на слух, но изучать образование слов в словообразовательных парах (производящее - производное), цепочках – (корень - производные), словообразовательных элементах (суффиксы, префиксы и т.д.), т.е. позиционируется один из принципов: «Don't limit yourself to one word!» (Не ограничивайся одним словом!). В силу специфики познавательных процессов, к примеру, ассоциативности памяти, в основе оптимального подхода к изучению английских слов лежит системность, т.е. деление словарного состава на группы. Кроме тематических групп, синонимов, антонимов, выделяются словообразовательные гнезда, множества однокоренных слов (beauty-beautify-beautiful-beautician – красота-украшать-красивый-косметолог), или слов с одним и тем же словообразовательным элементом (eject- reject-object- (извергать) изгонять, отклонять (отвергать), возражать; reword- remake-retake-restock- restate-) revive- повторить, но другими словами; переделать, переснять, пополнить запасы, снова заявить, приходиться в себя).

При работе со словарем также неоспорима значимость значений словообразовательных элементов, необходимых для понимания и заучивания смыслов слов, поскольку подразумевается существование различных типов словарей, в которых даются переводы слов или их дефиниции и объяснения. В Великобритании считается, что готовый перевод слов с иностранного языка на родной язык малоэффективен, т.е. более успешным методом изучения новых слов является их объяснение посредством употребления уже знакомых, в том числе однокоренных. При усвоении словарного состава выделяют различные

приемы, при этом необходимым считается не только построение предложений из изучаемых слов, но изучение слов в словаре в совокупности с предыдущими и последующими словами (Для работы со словарем возможно обращение к сайтам: американский вариант – [www. m-w.com](http://www.m-w.com), британский вариант – oxforddictionaries.com).

В России задания на словообразование занимают особое положение в обучении в связи с требованиями ЕГЭ. Высокие результаты ЕГЭ по английскому языку являются реальной возможностью для выпускников школ поступить в ВУЗы на специальности, требующие владение английским языком. Согласно официальным данным раздел «Грамматика и лексика», где проверяется языковая компетенция выпускников, экзаменуемые выполняют хуже, чем разделы «Аудирование» и «Чтение», поэтому подготовка к нему требует серьезного внимания. Но особенно трудными для выпускников кажутся задания на словообразование. В разных учебниках упражнения на словообразование встречаются, но должной систематизации во многих пособиях нет. Более системно материал представлен в заданиях к ЕГЭ, где структура данной подборки такова, что систематизация проводится от простого к сложному с увеличением и расширением информации. Сначала учащиеся упражняются в словообразовании при помощи аффиксов только существительных, затем только прилагательных, затем существительных и прилагательных, после этого добавляются глаголы, наречия и числительные. Есть упражнения на распознавание суффиксов различных частей речи, на определение состава слов. Заканчивается подборка упражнений контрольной работой, которая включает в себя все виды упражнений.

Ильина А.Н. предлагает комплекс упражнений по работе над словообразованием и считает, что освоение основных вопросов словообразования в современном английском языке способствует развитию и совершенствованию у студентов навыков лингвистического анализа языковых явлений и умения самостоятельно перерабатывать полученную научную информацию, а также умения эффективно пользоваться словарем. [4, с.90]

По мнению Троянской Е.В., на словообразование в учебных комплексах отводится недостаточно времени, а в заданиях ЕГЭ или олимпиадных заданиях любого уровня: от школьного этапа до российского, словообразование присутствует в обязательном порядке. Приставки, суффиксы от волнения смешиваются в голове ученика, если он не тренировался систематически выполнять нехитрые действия по образованию слов английского языка. Троянская Е.В. рекомендует заниматься словообразованием каждое занятие и утверждает, что для обучаемых составление новых слов представляет большой интерес: «Каждый раз происходит маленькое открытие. Дайте им эту науку, как детский конструктор, и считайте, что дисциплина у вас на уроках уже налажена. На оценку “хорошо” справиться с заданием смогут даже самые отстающие ученики, которые и являются главными нарушителями спокойствия».

Обращение к проблемам словообразования на занятиях английского языка соответствует основным подходам в решении задач современного языкового образования: деятельностному, проблемному, личностному, информационному. На новом уровне большую актуальность имеет проблемное образование, которое способствует развитию познавательной активности, мыслительной и речемыслительной деятельности, обеспечивает творческое участие обучаемых в решении учебных задач в процессе применения различных методов (поисковый, исследовательский, дискуссионный, ролевые игры, метод проектов и т.д.). Задания, связанные со словообразованием, относятся к заданиям по материалам учебного модуля и дополняют различные тесты, задания по тексту и т.д.

Следует отметить, что на современном этапе развития методики обучения иностранному языку важно не только наличие заданий на словообразование, но и применение приемов их проблематизации, к примеру, посредством следующих заданий: - после заполнения пропусков необходимыми словами составьте таблицу с использованными словоформами, - дополнить таблицу недостающими словоформами с помощью работы со словарем, - систематизировать слова по теме, по словообразовательным элементам и т.д., - вспомнить комбинации с другими словами, - составить ситуацию сданными словами и рассказать «соседу» и т.д. В современных условиях актуальным в качестве результата в обучении считается создание дидактических продуктов (слайдов, визуального сопровождения). При этом презентация представляет собой ценный материал по теме «Словообразование в английском языке», и многие российские преподаватели включает в планы своих занятий задания на словообразование или выносят освоение навыков в данном языковом аспекте в качестве основного материала.

Необходимо подчеркнуть, что в обучении иностранному языку одним из направлений является работа со словарем, а изучение словообразования в языке стимулирует интерес обучаемых к анализу его данных. Хотя словообразовательные словари широко представлены в русском и латинском языках, в английском языке их количество недостаточно (К примеру, Лаврова Н.А. Англо-русский словарь. Современные тенденции в словообразовании. Контаминанты. – М: Наука, 2009).

Усвоив, как образуются слова в английском языке, принципы словообразования, студенты смогут самостоятельно понимать значение слова, расширять свой словарный запас без помощи словаря. Насколько важна система словообразования для номинативной деятельности человека, можно заключить и по тому, что около 70% словарного запаса языка конструируется словами производными, т.е. построенными по определенным правилам с помощью определенных словообразовательных средств на базе исходных лексических единиц и мотивированными ими.

Материалы по словообразованию применяются через призму нововведений не только на занятиях российских, но и британских преподавателей. К тому же, задания на словообразование способствуют

лучшему закреплению материала и его систематизации, формированию языковой догадки в ходе самостоятельного чтения, вооружает студентов важными знаниями, направленными на формирование умения собственного анализа сложных слов. Это немаловажно, поскольку одной из тенденций в современном языке является активное использование контаминации как продуктивной словообразовательной модели, в результате чего возникают контаминанты, также известные в лингвистике как слова-портмоне, слова-телескопы, слова-гибриды, например Cinderelative (Cinderella + relative), netiquette (net + etiquette), rainbrella (rain + umbrella), или контаминанты с нейтральной стилистической окраской, контаминанты-термины, сленгизмы, жаргонизмы, разговорные слова и т.д. Кроме того, задания на словообразование в полной мере подлежат проблематизации, что соответствует современным требованиям в образовании.

Таким образом, словообразование, рассматриваемое на стыке грамматики и лексики языка, представляет ценность не только для лингвистики в целом, но и для методики обучения английскому языку. Продуктивность обращения на занятиях к проблемам словообразования исходит из специфики языкового материала и соответствует основным подходам в решении задач современного языкового образования.

Список литературы:

1. Аминова А.А. Производный глагол в сопоставительном аспекте. / А.А. Аминова.– Казань: Изд-во КГУ, 1993 - 187с.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика/ Ю.Д. Апресян. – М: Наука, 1974. - 367с.
3. Балтова Ю. Вопросы сопоставительного изучения словообразования славянских языков/ Ю.Балтова// Сопоставительное изучение словообразования. – М.: Наука, 1987.- С.5-16.
4. Ильина А.Н. Словообразование в современном английском языке. Учебное пособие для студентов экономических специальностей/ А.Н.Ильина. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ., - 2012. - 90с.
5. Крушевский Н.В. Очерки по языковедению/ Н.В.Крушевский. – Варшава.: Русская филология, 1891. - 200с.
6. Никитевич М.В. Основы номинативной деривации / М.В. Никитевич. – Минск: Высшая школа, 1985. - 156с.
7. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка/ А.А.Уфимцева. – М: Наука, 1968. - 272с

Хамматова Э.М.
Доцент кафедры татарской
театральной эстрады,
заслуженная артистка РФ,
народная артистка РТ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Когда на уроках «Сценической речи» мы начинаем работать с первокурсниками, то большое значение уделяется исправлению их произношений: приобретенных говоров «местного значения», диалектных недостатков, акцентов. Обучение начинается с азов, учимся говорить чисто, на правильном литературном языке. И эта контроль за дикцией, произношением продолжается до окончания учебного процесса.

Занятия по технике, куда входят разделы дикция, орфоэпия – требуют упорного труда, усидчивости и многократного повторения. У кого-то неправильное произношение гласных (а ведь это сплошь и рядом), Ведь многие наши ученики учились не только в татарских, но и русских школах; у другого сильны «отпечатки» местного говора... Изменения требуют большой настойчивости и желания. А для кого-то проблемой является точное и честное проговаривание согласных.

Вот как писал известный актер М.А. Чехов в своей статье «Путь актера» - Подход к слову и к овладению им (в дикции, постановке голоса и т.д.) – от живого языка, от живой речи, от звучания каждой буквы и звукосочетаний к так называемым резонаторам, связкам, легким, диафрагме. Артикуляция, с которой обычно начинает актер, это есть последнее, чему он должен научиться. Никакие внешние приемы не научат актера правильно, художественно и выразительно говорить, если он прежде не проникает в глубокое и богатое содержание каждой отдельной буквы, каждого слога, если он не поймет и не почувствует живую душу буквы как звука...

Правильное произношение делает речь человека понятной и доступной, свидетельствует о его культуре.

Поэтому для нас, преподавателей речи, первый задачей становится – прививание студентам стремление к чистоте языка, к единообразию в произношении, к единым общепринятым языковым нормам, – что в дальнейшем покажет рост их внутренней культуры. Проблема обучения правильному произношению требует особого внимания и усиленной работы, нас педагогов и студентов. Комплексный подход и нацеленность на результат обязательно приведут к успеху. К окончанию учебы по дисциплине, наши студенты – понимают, знают и умеют говорить на образцовом литературном языке.

Орфоэпическая норма – единственно возможный или предпочитаемый вариант правильного и образцового произношения слова, и еще раз повторяю, хорошая речь формируется, прежде всего работой ежедневной и регулярной.

Языкознание, как нормативное произношение – относится к орфоэпии. Орфоэпия – это совокупность правил устной речи, исторически сложившаяся и закрепившаяся в национальном литературном языке. Произношение, соответствующее орфоэпическим нормам, облегчает и ускоряет процесс общения, помогает понять слушателю содержание рассказа, пьесы, эстрадных номеров.

На занятиях по сценической речи, обучающиеся на русскоязычных курсах, к освоению норм литературного языка приходят через призму ударения. Русское ударение – разноместное, т.е. может падать на любой слог, характеризуется как подвижное и неподвижное, есть понятие – редукции, что означает качественное и количественное применение гласных звуков в зависимости от положения в слове ударной гласной.

Если гласные звуки характеризуются редукцией, то согласным звукам в русском языке присуща ассимиляция, т.е. уподобление.

На татарском языке принято считать, что ударение обычно падает на последний слог, и что с присоединением частиц, формообразующих аффиксов оно переходит на последний слог. Поэтому и называется переходящим ударением на последний слог (бакча, бакчалар, бакчаларда, бакчаларны и т.д.)

Но, в татарском языке есть и исключение, т.е. не всегда ударение падает на последний слог. Некоторые аффиксы не берут ударений. Значит, - в татарском языке, последние слоги необязательно всегда бывает ударными. Вот это у нас в произношении и становится «камнем преткновения».

Иной раз слушая современных ведущих телевидения и радио, диву даешься, где они учились, и почему на правила орфоэпии не обращали внимания, а ведь многие из них когда – то закончили факультеты журналистики, гуманитарных наук, театральные и культурные образовательные учреждения.

Недавно у меня обучались студенты – заочники, читали художественные тексты: стихи, рассказы. Что удивительно, даже артисты работающие в драматических театрах (между прочим, окончили театральное училище) ударение ставят не в соответствующих местах, не помнят или не знают правил литературного произношения.

Такие ошибки, искажения особенно часто встречаются в словах, относящихся к наречиям. например, наречие формирующие аффиксы – ча - чә, - дай- дәй, - тай – тәй, (безнеңчә, татарча, күбәләктәй, кардай) не читаются с ударением. Еще одна часто повторяющаяся ошибка: - в вопросообразовательных аффиксах – мы – ме (бирденме? күрденме?) в аффиксах отрицания – ма – мә (ашама, күрмә) – не ставится ударение. и так, еще много примеров можно было бы привести по неправильному произношению, но не разбор ошибок – моя задача. Хочу призывать моих коллег, преподавателей татарского языка обратить особое внимание к такому

чувствительному моменту – расстановке ударений в работе над речью, в исправлении недостатков по дикции, в изучении норм правильного произношения. Как приятно, когда речь звучит красиво, правильно, ничто не заменяет и не отвлекает твое внимание на постороннее, только и наслаждаешься свободно и изящно льющейся речью.

Реформатор актерского ремесла К.С. Станиславский широко разработал ряд проблем, связанных с техническим умением актера воплотить свой творческий замысел, но раздел сценической речи занимает в этом ряду первое место.

Станиславский предлагает актерам осознать недостатки своей речи, ...отказаться... ставить свою обыденную и неправильную речь в пример. Он с необычайной чуткостью ощущал все дефекты дикции и добивался от актеров четкости и ясности произношения, добивался исправления отдельных недостатков в свистящих, шипящих, сонорных звуках. Добивался, чтобы согласные были выразительными, тогда речь будет «звучнее,.. гласные – это вода, а согласные – это берега, без которых река – болото».

Его ученица, режиссер М.О. Кнебель пишет в воспоминаниях «Станиславский, такое же большое значение придавал и орфоэпии, т.е. правильному произношению. Он требовал на сцене исправления всяческих говоров и акцентов на основе орфоэпических норм русского литературного языка». Да, великий реформатор, педагог, режиссер, актер К.С. Станиславский и сегодня актуален как никогда. Его книги, статьи нам опора, фундамент в такой сложной и интересной науке – в воспитании будущего актера. Эта область работы (дикция, орфоэпия) требует большого, пристального внимания наших актеров, режиссеров и педагогов. Нельзя забывать об этой чрезвычайно важной грани актерского творчества напоминает М.О. Кнебель.

Какое наслаждение, когда тебя везде и всегда хорошо понимают и принимают.

Национальный язык каждого автора велик, могуч, богат и красив. Знание его и следование его нормам и правилам обеспечивает нам понимание и принятие окружающих.

Кроме того, нужно иметь в виду, что актеру, чтецу, ведущему, диктору приходится работать над произведениями различных жанров, над созданием разнохарактерных образов. Поэтому надо очень хорошо и образцово владеть многообразием речи, ее красотой, тонкостью и выразительностью.

Произношение – это не перечень сухих правил, а выразительное средство, помогающее понять мысль автора, и оценить звуковое богатство и красоту родного языка.

Список литературы:

1. Чехов М.А. «Литературное наследие» - М.Искусство, 1986.
2. Е. Шестакова «Говори красиво и уверенно» - ООО Издательство «Питер», 2013.

3. Н.М. Почикаева «Искусство речи» Изд.дом «Март» Москва, 2005.
4. М.О. Кнебель «Слово в творчестве актера» Всероссийское театральное общество Москва, 1970.
5. А.Н. Петрова «Искусство речи» Аспект Пресс Москва, 2009.

Юсупов Р.А.
Казанский (Приволжский)
федеральный университет

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Необходимость усиления внимания к проблемам изучения татарского, русского и других языков в условиях многонациональной Республики Татарстан обусловлена заботой о развитии духовной жизни и культуры татар, русских и других народов, проживающих в республике, а также об обеспечении дружбы и взаимопонимания между ними.

Осознавая исключительную важность этого тезиса, парламент Татарстана принял в свое время закон о языках народов Республики Татарстан, а также государственную программу реализации этого закона. Данные законодательные акты предусматривают сохранение, изучение и развитие татарского, русского и других языков республики, а также содействие сохранению и изучению родного языка многочисленных татар, расселенных во многих регионах России и за пределами страны.

Успех в претворении в жизнь важнейших положений этих законодательных актов в значительной степени зависит от состояния изучения татарского языка и уровня овладения им населением республики и прежде всего молодым поколением. И поэтому вопросы организации обучения татарскому языку постоянно находятся в центре внимания соответствующих органов власти и главы республики.

Во исполнение закона о языках, в частности положения о преподавании татарского и русского языков в равном объеме Министерством образования и науки Республики Татарстан проделана масштабная работа. В связи с возникшей необходимостью безотлагательно охватить многотысячную массу русскоязычных учащихся обучением татарскому языку, причем в значительном объеме времени, министерству пришлось организовать беспрецедентное обучение татарскому языку огромного количества учащихся, дополнительно привлекая для этого сотни и тысячи преподавателей, создавая новые учебные планы, программы, учебно-методические комплексы и находя пути обеспечения многотысячных учащихся новыми учебниками по татарскому языку и литературе.

В целях совершенствования процесса обучения русскоязычных учащихся татарскому языку и повышения эффективности его Министерством образования и науки Татарстана был предпринят ряд необходимых мер, направленных на успешное решение глобальной задачи изучения татарского языка.

В частности были созданы альтернативные и авторские программы по татарской литературе (А.Г.Ахмадуллина и А.Г.Яхина). Разными группами авторов разработаны три линии учебников по татарскому языку для русскоязычных учащихся : завершенная линия для I-XI классов авторов К.С.Фатхулловой, Ф.С.Сафиуллиной, линия для I-IX классов соавторов Р.З.Хайдаровой и Р.Л.Малафеевой и линия И.Л.Литвинова и Р.Р.Нигматуллиной.

В рамках повышения престижа государственного двуязычия, усиления языковой подготовки и обновления содержания образования решаются задачи разработки эффективных методик преподавания татарского языка как государственного. Русскоязычным группам общеобразовательных школ республики предложена модель интенсивного изучения татарского языка и иностранного языков, основанная на технологии концентрированного обучения. Успешно апробированы в 108 общеобразовательных учреждениях учебно-методические комплексы по татарскому языку «Татарча да яхшы бел» для 5-7 классов по технологии концентрированного обучения татарскому и иностранному языкам. Проведены активные формы отслеживания результатов работы учителей и учащихся, подведены итоги по апробации учебно-методического комплекса, проведено неоднократное анкетирование учителей, родителей.

Тем не менее ситуация с изучением татарского языка в русскоязычной аудитории на сегодня остается сложной.

Ознакомление с письмами родителей, педагогов и ученых, поступившими в адрес Президента Российской Федерации, а также на имя Президента Татарстана, анализ состояния изучения татарского языка учащимися русскоязычных школ, беседы с учениками, их родителями и учителями и, главное, низкий уровень овладения татарским языком у выпускников школ дает основание утверждать, что результаты обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории в целом не утешительные, хотя, разумеется, в некоторых школах у отдельных преподавателей имеются определенные успехи. На сегодняшний день ситуация такова, что большинство выпускников русскоязычных школ, изучив татарский язык в течение 11 лет в достаточно большом объеме, не овладевает татарским языком даже в средней степени, не умеет правильно, выразительно и свободно общаться на этом языке. Исключение составляют лишь те выпускники русских школ, которых целенаправленно учат родному татарскому языку в семье.

Причины создавшегося положения таковы:

Во-первых, уровень многих преподавателей татарского языка не может отвечать высоким требованиям в силу того, что в начале 90-х годов в связи с

принятием закона о языках в ряды учителей татарского языка влилось большое количество неспециалистов - не только нефилологов, но даже и непедогогов, определенная часть которых и сейчас продолжает трудиться на этом поприще.

Да и те, кто является учителем по татарской филологии, успешно преподавать татарский язык в русскоязычной аудитории является проблематичным. У нас по сути и сейчас специально не готовятся преподаватели татарского языка и литературы для работы в русскоязычных школах: трудятся в основном преподаватели, подготовленные для работы в татарских школах. Нужно готовить учителей татарского языка и литературы в русскоязычной аудитории специально, причем на самом высоком уровне.

Обучать татарскому языку и литературе русскоязычных учащихся - дело наиболее сложное, особенно трудное, требующее от преподавателя многих качеств : знаний по возрастной физиологии, умений пробудить у учащегося интерес к татарскому языку и воспитать чувство дружбы, толерантности и т.д.

Вторая серьезная причина неудовлетворительных результатов в обучении татарского языка русскоязычных учащихся кроется в неправильной методике преподавания.

Обучение татарскому языку русскоязычных учащихся, в том числе большого количества детей-татар, не владеющих своим родным языком, должно вестись по методике преподавания татарского языка как иностранного по даже очень простой причине, что они его не знают, то есть он для них как иностранный.

Существующая практика обучения татарского языка русскоязычных учащихся не может иметь положительного результата прежде всего из-за того, что в ней главное внимание отводится вооружению обучающегося лексико-грамматическим материалом вне связи с его функционированием, вне связной речи. В обучении же татарскому языку как иностранному главным является коммуникативный принцип: ведь основная задача в преподавании языка заключается в обучении учащегося свободно общаться, уметь правильно говорить на данном языке. Владение же системой языковых средств служит необходимым условием, материалом для приобретения навыков и умений устной и письменной речи. Заметим, что лучших результатов в обучении татарскому языку русскоязычных учащихся добивались именно те преподаватели, которые работают по методике обучения иностранным языкам. Это такие, как И.Л.Литвин, Р.Р.Нигматуллина, Р.З.Хайдарова, Р.Л.Малафеева (Н.Челны), З.М.Замалева (13-я школа города Казани) и другие.

Третья существенная помеха на пути обеспечения должного качества обучения татарскому языку русскоязычных учащихся - это несоответствие существующих программ, вернее одной основной программы и учебно-методических средств, современным требованиям.

Одна из серьезных недостатков существующей программы - это ее сложность. Содержание программы татарского языка для русскоязычных учащихся мало чем отличается от программы татарского языка как родного.

Такие темы, как многокомпонентные сложные предложения (күп тезмәле, күп иярченле катнаш кушма жәмләләр)(9 кл.) и т.д. не только не способствуют развитию речи, но и полностью исключают положительную мотивацию учебного успеха : возникает неприязнь к предмету, а нередко и отказ от учения. Следовательно, создание качественно новых программ в условиях альтернативности - одна из насущных задач.

Следующая проблема в достижении качества преподавания татарского языка это - введение отдельного обучения русскоязычных учащихся языку и литературе на основе разных программ и учебников.

Согласно любой методике, обучение иноязычной речевой деятельности не должно делиться на язык и литературу как разным предметам, а быть единым, взаимосвязанным процессом на основе одной программы, одного учебника. В случае отдельного обучения теряется основной механизм организации учебного процесса иноязычной речевой деятельности - цикличность.

Тем не менее в условиях двуязычного Татарстана, в целях обеспечения высокого уровня общей культуры, взаимной дружбы, толерантности народов республики, ознакомление и русскоязычных учащихся татарской литературой и искусством необходимо. При этом следует учесть, что большую часть этих так называемых русскоязычных учащихся составляют дети татар. Было бы целесообразно однако литературу как отдельный предмет вводить со старших классов, а в младших классах тексты - отрывки художественных произведений использовать в качестве учебного материала в решении коммуникативной задачи. Отметим, что тексты из литературных произведений должны подбираться строго с учетом уровня понимания, восприятия детей. Между тем существующая практика преподавания татарской литературы требует серьезной корректировки, ибо в ряде случаев она не достигает своей цели в силу того, что некоторые произведения, можно сказать даже учебники, просто не понятны учащимся.

Известно, что обеспечение прочных знаний у учащихся в первую очередь зависит от четко продуманного дидактико -методически обоснованного учебника.

Создание учебника - дело государственной важности. Учебник - стратегическое оружие в руках общества. Автор учебника должен владеть значительным набором умений, не входящих в профессии ни учителя, ни методиста, ни лингвиста. Создание учебника - это особая, наиболее сложная и тонкая профессия. По сути дела, автор учебника - это конструктор, который конструирует всю деятельность учащихся и учителя(архисложная задача!). Конструктор же, как специалист высокого класса творит в свое рабочее время. А вот почему-то такого подхода к авторам учебников нет. Сегодня многие авторы вынуждены создавать свои учебники вне рабочего времени, после выполнения своей основной работы, за счет своего отдыха. Безусловно, это не может не сказаться отрицательно на качестве учебников.

Методическое построение существующих учебников татарского языка для русскоязычных учащихся продиктовано желанием угнаться за декларативным

лозунгом «одинаковое владение обоими государственными языками». Около двадцати лет идет учебный процесс по обучению русскоязычных учащихся татарскому языку, однако нет не только одинакового владения двумя языками, но и не получается у русскоязычных учащихся элементарного общения даже по социально-бытовым темам .

В чем основная причина непринятия учебников по татарскому языку для русскоязычных школ их учениками и учителями? На первый взгляд, ничего плохого в этих учебниках нет. Интересное, информативное содержание, много познавательных текстов. Но, ввиду большой обобщенности тем, авторами не определены лексико-грамматические нормы каждой темы. В текстах каждого раздела слишком много новых слов, которые не были усвоены в предыдущих классах и сложны для понимания детьми данного возраста. Тексты насыщены порою до 50-60 процентов сложными, непонятными для учащихся выражениями, фразеологизмами, арабо-персидскими заимствованиями. Более того, между речевыми материалами уроков отсутствует связь в языковом плане: каждый урок учебников сопровождается новым текстом. Между тем, наукой доказано, что 80 процентов информации, которую ученик получает на уроке, забывается в тот же день; 20 процентов сохраняется в памяти несколько дольше, в зависимости от уровня ее актуальности для обучающегося. Следовательно, возникает вопрос: как ежедневно ученик должен усвоить новый материал, который содержит как минимум 3-4 грамматических явления, 20-30 новых слов? Более того, между упражнениями одного урока в содержательном и языковом плане отсутствует связь. Каждое упражнение нередко включает новый объем лексического, грамматического материала, совершенно не связанного друг с другом, не связанного с языковым материалом предыдущего или последующих уроков, хотя, по данным психологии, каждое вновь вводимое слово должно повторяться в течение одного урока 8-12 раз.

Социологические исследования, проведенные в городе Казани, показывают результативность учебно-методических комплексов, созданных И.Л.Литвиновым, Р.Р.Нигматуллиной, Р.З.Хайдаровой. Учебники этих авторов оцениваются в основном на «хорошо» и «отлично».

Эти же исследования называют основными трудностями в организации учебного процесса отсутствие хороших учебников (73%) и программ (51%).

Создание учебников татарского языка и литературы для русскоязычных учащихся с выраженной коммуникативной направленностью позволяет успешно решать задачи формирования активной речемыслительной деятельности учащихся и их способностей к активному общению, что и требуется от русскоязычных учащихся в существующей языковой среде Республики Татарстан.

Теоретический анализ существующих концепций обучения неродному языку дает возможность особо выделить коммуникативную технологию обучения, которая призвана обеспечить организацию на уроке эффективного речевого общения и, следовательно, оптимальное овладение языком.

Говоря о проблемах составления учебников, как и разработки методики проведения уроков татарского языка для русскоязычных учащихся, целесообразно остановиться на таком существенном вопросе, как использование в обучении татарскому языку знаний обучающихся по русскому языку.

Опора при изучении иностранного языка на явления родного языка - это один из важных факторов в методике преподавания языков, и он безусловно должен присутствовать и в процессе обучения татарскому языку русскоязычных учащихся. Между тем, утверждать, что в обучении татарскому языку в полной мере используются соответствующие знания учащихся по русскому языку, пока не приходится. Во всяком случае имеется основание заявлять об этом, ссылаясь на преобладающее большинство многочисленных учебников по татарскому языку (за исключением учебников И.Л.Литвинова, Р.Р.Нигматуллиной и Р.З.Хайдаровой).

Знание учителем особенностей татарского языка в сопоставлении с русским языком является обязательным, так как именно оно помогает ему правильно определить, на какие языковые факты следует обратить наибольшее внимание, когда нужно прибегнуть к сопоставлению закономерностей данных языков, в какой последовательности расположить материал для изучения, какую систему упражнений предусмотреть.

Прежде всего необходимо учитывать языковые факты, аналогичные в татарском и русском языках, между которыми обнаруживается полное соответствие. В этом случае на уроках татарского языка можно отталкиваться от фактов русского языка (назвать аналогичный термин, с помощью перевода с русского на татарский язык показать наличие сходства). Так, наличие общности семантики частей речи в татарском и русском языках не требует формулировать заново определения, которые известны учащимся из курса русского языка. Например, при изучении имени существительного целесообразно раскрыть смысл понятия, предмета с помощью слов-названий вещей, лиц, веществ, живых существ, событий, явлений (в том числе явлений природы), отвлеченных названий качеств, свойств, действий, которые представляют собой общие явления в обоих языках.

Использование аналогичных знаний учащихся по русскому языку создает возможность избежать дублирования тождественных сведений, позволяет максимально уделять внимание развитию речевых навыков по татарскому языку.

Требуют серьезного внимания к себе языковые факты, обозначаемые одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в татарском и русском языках, но имеющие свои специфические особенности (например, категория падежа, числа, одушевленности-неодушевленности имен существительных, категория склонения и времени глагола и др.).

Учет особенностей русского языка в данном случае осуществляется в плане указания как на тождественные, так и на отличительные признаки сопоставляемых языковых явлений. Выявление путем сопоставления общих и

специфических явлений двух языков позволяет преодолеть интерферентные ошибки учащихся при употреблении тех или иных слов и форм татарского языка.

Следует обратить внимание преподавателей татарского языка в русскоязычной аудитории, как и авторов учебников, на то, что целесообразно более свободно, чем сейчас, пользоваться русским языком при изложении учащимся нового материала, особенно при объяснении наиболее трудных для них тем и прежде всего учащимся младших классов.

Осознавая тот факт, что многие из учебников по татарскому языку для русскоязычных учащихся, которые сегодня широко используются в школах, не соответствуют современным требованиям, не позволяют достигать должного уровня знаний татарского языка у обучающихся, Министерству образования и науки республики следует принять кардинальные меры по созданию учебников нового поколения, которые составили бы надежную базу и правильные ориентиры коренного улучшения качества знаний и навыков учащихся по татарскому языку и литературе. Для этого на наш взгляд необходимо:

- проводить строгую объективную экспертизу сегодняшних учебников, привлекая к этому делу наиболее компетентных специалистов;
- создать из лучших учителей, высококвалифицированных лингвистов и литературоведов творческий коллектив авторов учебников;
- изыскать возможности для достаточно полного материального стимулирования авторов, создающих лучшие учебники;
- установить систему предоставления авторам учебников творческих отпусков.

Необходимо коснуться еще одной проблемы, связанной с обеспечением должного уровня знаний татарского языка у обучающихся. Это система контроля обученности русскоязычных учащихся.

По мнению ряда компетентных специалистов, занимающихся обучением татарскому языку русскоязычных учащихся, написанием экспериментальных учебно-методических комплексов, существующая система контроля уровня знаний татарского языка русскоязычных учащихся нуждается в пересмотре и серьезном совершенствовании. В этой системе, по их мнению, существуют следующие проблемы:

- остается неопределенным основной объект контроля;
- не выявлены способы проверки речевых умений учащихся;
- устная речь рассматривается как сумма навыков употребления языкового материала;
- при оценивании обученности преобладает ориентированность на абсолютную правильность речи;
- оценка связывается с языковыми ошибками, а не осуществлением коммуникативного акта;
- преобладают чересчур жесткие критерии оценивания и т.д.

В массовой практике обучения татарскому языку русскоязычных учащихся, в основном, имеет место контроль, направленный на регистрацию ошибок и недочетов в грамматике, в произношении, орфографии.

Такой односторонний подход к контролю объясняется тем, что задача обучения в школе в течение многих лет понималась преимущественно как усвоение грамматического материала, обучение же умению пользоваться материалом в речевой деятельности не доценивалось. Основными же объектами контроля обученности учащихся языку должны быть прежде всего навыки речевой деятельности.

Секция 5 Актуальные вопросы лингвистики

Галиуллин Р.Р.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ФАТХУЛЛА ХАЗРЕТ» Ф.АМИРХАНА

В настоящий момент существуют три основных жанра фантастической литературы: научная фантастика, фэнтези, социальная фантастика.

Научная фантастика основывается на фантастических допущениях в области науки и техники, в том числе как естественных, так и гуманитарных наук http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%84%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 - cite note-oldie-0. Произведения, основанные на ненаучных допущениях, относятся к другим жанрам. Типичные элементы научно-фантастических произведений – новые открытия, изобретения, неизвестные науке факты, исследования космоса и путешествия во времени.

В социальной фантастике ведущую роль играет описание отношений между людьми в обществе. Использование фантастических мотивов позволяет показать развитие общества в необычных, никогда не существовавших в реальности условиях. К социальной фантастике относится утопия и антиутопия, т.е. «что должно быть в идеале» и «чего не должно быть в идеале» [1: 45].

В советском обществе официальные определения утопии и антиутопии строились на западном материале. Вот что написано в «Философском энциклопедическом словаре» 1983 года: «Антиутопия, идейное течение современной общественной мысли на Западе, которое, в противоположность у т о п и и , отрицает возможность достижения социальных идеалов и установления справедливого общества, строя, а также, как правило, исходит из убеждения, что любые попытки воплотить в жизнь справедливый общество, строй сопровождаются катастрофическими последствиями» [6: 29]. В конце XX века понятия меняются. «Утопия – одна из старейших разновидностей

фантастики, в основе которой лежит попытка рассказать об идеале, изложить систему взглядов, об идеальном общественном устройстве» [5: 30].

Любой эпохи характерна та или иная утопическая идея. В Древней Греции идеи Платона, в Средневековье идеи Т.Мора, эпоха Возрождения, эпоха Просвещения, соц.реализм.

Нас в частности интересует утопия эпохи Просвещения. «У т о п и я П р о с в е щ е н и я – это идея воспитания и образования, приобщения к знаниям всех граждан» [2: 87]. Именно эти идеи культивировались в татарской литературе через просветительский реализм. И были очень популярны в обществе в конце XIX начале XX века. В эту же эпоху видоизменяется движение джадидизма, которое зародилось в XIX, стремясь избавить народ от невежества, рабских оков средневековья, и хотело сделать его просвещенным. «В начале XX века под благоприятным воздействием внешних, общероссийских и внутренних факторов, это движение превращается в крупную силу, новую национальную идеологию, способную проникнуть во все слои татарского общества» [7: 7].

В эту же эпоху творит и Ф.Амирхан, один из ярчайших представителей просветительского реализма. В его первом рассказе «Сон накануне праздника» («Гарэфэ кич төшемдэ»,1907) преобладало ироничное отношение к действительности. «Обращаясь к приёму контрастов – утопии и антиутопии, яви и сна, к эстетике прекрасного и безобразного, идеального и реального, автор подвергает критике феодальную косность, царящую в татарском обществе, утверждает идеалы национального возрождения» [4: 145].

Именно его перу принадлежит одно из произведений фантастики, которое мы можем рассмотреть в рамках антиутопии – это повесть «Фатхуллахазрет» («Фэтхулла хэзрэт»,1909). В данной повести события разворачиваются в середине XX века, «чтобы выявить комичность феодально-патриархальных устоев, средневековой морали, религиозной схоластики, автор воскрешает главного героя, кадимиста Фатхуллу, в лаборатории Казанского университета через сорок лет после его смерти и переносит события в 1950 год, то есть в середину двадцатого столетия, в век научно-технического прогресса, торжества гуманистических нравственных идеалов» [4: 145]. Это собирательный образ, через который автор критикует религиозных деятелей схоластов-кадимистов начала века, обвиняя их в невежестве, лицемерии.

Безусловно, это сатирическая повесть, но в ней есть место и утопическим представлениям. По замыслу автора движение джадидистов, просветителей одержало вверх над схоластами, проникнув во все сферы жизни общества (наука, религия, искусство и т.д.). Р. Ганиева пишет: «На наш взгляд, конфликт произведения «Фатхуллахазрет» далёк от отражения социально-экономических проблем тогдашнего татарского общества. На всех художественных уровнях произведения внимание автора направлено на показ духовной нищеты и низкой морали защитников феодальной старины. Фатхуллахазрет Ф. Амирхана – собирательный образ, вобравший в себя типические отрицательные черты кадимистов, «святых отцов» нации. Повесть Амирхана «Фатхуллахазрет» –

классический образец произведения просветительского реализма, соотнесённого с элементами романтической утопии об идеальном будущем татарского общества» [3: 93].

Все же следует весьма критически отнестись как к джадидистам, так и к кадемистам. Анализируя произведения «Фатхуллахазрет» мы можем найти множество противоречий, которые идут в разрез с классическими представлениями об исламе и его нормах. Так автор, рисуя будущее татарского общества, показывает, что «азан» говорится «машиной», а не человеком, мужчины и женщины в мечении сидят вместе, разговаривают на отвлеченные темы и т.д.

В итоге мы можем сказать, что как одна, так и другая сторона былаи права, и ошибалась одновременно. Мы считаем не правильно критиковать сторонников одного направления, лишь за то, что они придерживались своих традиций, были консерваторами. Этим кадимисты хотели лишь сохранить свою национальную самобытность, религиозные традиции, которые помогли сохранить нацию в сложные века, после взятия Казанского ханства.

Джадидисты же пытались поднять татарскую нацию на новый уровень, уровень европейских наций. Эти новаторские идеи ярко проявляются в области литературы, культуры, образования и т.д. Писатели, общественные деятели через свои труды пытались внедрить в широкие массы прогрессивные идеи той эпохи.

Таким образом, мы можем констатировать, что хотя и существовала борьба между кадимистами и джадидистами, представители обеих течений боролись за сохранение нации, но разными путями.

Список литературы:

1. Брандис Е.П. Научная фантастика и художественное познание действительности // Художественное творчество. – М.: Наука, 1983. - С. 37-58.
2. Воробьева А.Н. Русская антиутопия в контексте мировой антиутопии. – Дисс. доктора филол. наук. - Самара., 2009. – 585 с.
3. Давыдов Т.Т., Пронин В.А. Теория литературы: Учеб.пособие. – Логос, 2003. – 232 с
4. Макарова В.Ф. Антижанровые формы: особенности проявления смеха в татарской литературе начала XX века (на примере сатирических произведений ФатихаАмирхана) // Ученые записки Казанского Государственного университета. – Т. 150. - кн. 6- Гуманитарные науки - 2008. - С. 144 – 149.
5. Осипов А. Фантастика от А до Я. Краткий энциклопедический справочник. – М.: Дограф, 1999. – 352 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Заһидуллина Д.Ф. XX гасыр татар әдәбияты: дәреслек / Д.Ф.Заһидуллина,

АНАЛИЗ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСЛОВИЦ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Пословицы народов мира как часть фразеологической картины мира имеют много общего, но наряду с этим существуют и специфические особенности, характеризующие колорит самобытной культуры определённого народа, его многовековую историю.

В науке о языке пока еще не сложилось общепринятого взгляда на пословицы. В «Справочнике лингвистических терминов» пословицей называется «образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл, обычно характеризующееся особым ритмико-интонационным и фонетическим оформлением (параллелизм построения, стихотворный размер, звуковые повторы, рифма и т.п.)» [9, с. 222].

Н.М. Шанский же относит пословицы к фразеологическим единицам: «Пословицы – это разновидность фразеологических единиц, устойчивых сочетаний, характеризующихся воспроизводимостью в речи» [4, с. 176].

В. И. Даль предлагает следующее образное определение: «Пословица – коротенькая притча. Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности» [1, с. 365].

С XVII века делались различные попытки классифицировать пословицы по синтаксической структуре. На основе классификаций З.К. Тарланова и А.В. Кунина мы попытались выделить в универсальную классификацию английские и русские пословицы по структурным особенностям. Рассмотрим классификации русских и английских пословиц, предложенные З.К. Тарлановым и А.В. Куниным.

1. Классификация русских пословиц по способу выражения (З.К. Тарланов).

Проанализировав более двух тысяч пословиц и пословичных выражений в сборнике пословиц В.И. Даля, З.К. Тарланов сделал выводы относительно процентного соотношения способов выражения подлежащего: существительные: а) конкретные 60%; б) абстрактные 18%; в) вещественные 2%; прилагательные 6,5%; местоимения 3%; инфинитив 8%; прочие формы и их сочетания 2,5% [3]. Представленные данные демонстрируют не только диапазон форм, замещающих позицию подлежащего в пословицах. Они показывают также, что возможности разных классов и подклассов слов неодинаковы в этом отношении.

Среди других частей речи относительно активны в субъектной позиции субстантивно употребленные:

- инфинитив, преимущественно в предложениях тождества: рус.: «*Без ума торговать – только деньги терять*»; «*Век жить – век учиться*»; «*Век пережить – не поле переехать*», «*В мае жениться – век маяться*» и др.;

- прилагательное: рус.: «*К чистому поганое не прильнет*»; «*Голый разбоя не боится*», «*Бедному жениться и ночь коротка*» и др.;

- местоимения:

а) определительные (преимущественно): рус.: «Здоровому все здорово»; «На живом все заживет»; «Доброму все добро»; «За лишком все худо»; «Всяк своего счастья кузнец», «Всяк молодец на свой образец» и др.;

б) притяжательные (только *наше* и только в мнимо-вопросительных предложениях): рус.: «Где *наше* не пропало»;

в) отрицательные, главным образом – никто: рус.: «В своей земле *никто* пророком не бывает», «Бог *напитал* – *никто* не видал»;

г) вопросительно-относительные (только в мнимо-вопросительных предложениях): рус.: «*Кто* милости не ищет»; «*Кто* волку не брат».

На долю всех остальных классов слов и сочетаний их форм приходится всего около 2,5% случаев употребления в позиции подлежащего. Следовательно, они эпизодичны в рассматриваемой функции, к таким формам относятся:

1. Числительные: рус.: «*Семеро* одного не ждут»; «*Один* мира не съест»; «*Два* одному рать», «*Семь* раз отмерь, *один* раз отрежь» и др.

2. Сочетания числительных с существительными: рус.: «*За* доброго человека *сто* рук»; «*Одна* голова не бедна»; «*Два* медведя в одной берлоге не уживутся»; «*Один* волк гоняет овечий полк», «*Муж* да *жена* – *одна* сатана» и др.

3. Наречия: рус.: «*Скоро* бывает не здорово»; «*Хорошо* худо не живет»; «*Молча* – легче»; «*Скучно* – не глупо» и др.

4. Количественное наречие + существительное в родительном падеже множественного числа: рус.: «*На* трусливого *много* собак»; «*Много* денег не скучит».

5. Причастия страдательного залога прошедшего времени и редко – действительного залога настоящего времени. В том и другом случае причастия имеют форму единственного числа среднего рода: рус.: «*Нажитое* грехом не устроит дом»; «*Худом* *нажитое* добра не сотворит»; «*Утоплен* *пить* не просит».

6. Частицы, выражающие неуверенное предположение: рус.: «*Авось* и рыбака толкает под бока», «*Авось*, *небось*, да как-нибудь».

7. Междометия и близкие к ним функционально слова: рус.: «*Спасибо* не кормит, не греет».

Обзор способов выражения подлежащего в целом подтверждает вывод о необычайном многообразии его форм в пословицах. Но вывод в этом виде нельзя считать достаточным применительно к синтаксису пословиц русского языка, поскольку он одинаков для всего строя русского синтаксиса: синтаксический строй русского языка допускает использование в роли подлежащего разных форм, употребленных субстантивированно.

В языке пословиц диапазон форм, используемых в роли предиката, так же широк – это формы не только глагола или других знаменательных классов слов, но и незнаменательные слова, фразеологические единицы и даже целые высказывания.

Предикат в языке русских пословиц выражается:

1. Глаголом в форме:

а) 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени: рус.: «*Меж перстов мясо не растет*», «*Беда не приходит одна*».

б) 3 лица единственного и множественного числа будущего времени: рус.: «*Вода путь найдет*», «*Будет и на нашей улице праздник*».

в) 2 лица единственного числа императива: рус.: «*Знай сверчок свой шесток!*».

2. Прилагательными:

а) полными (членными): рус.: «*Вдовье дело горькое*»;

б) краткими: рус.: «*С людьми (на миру) и смерть красна*».

3. Причастиями:

а) полными: рус.: «*Затитая дочь не обвенчанная*»;

б) краткими, в основном страдательного залога прошедшего времени: рус.: «*Дураку закон не писан*», «*Зимой свинья смирна*».

4. Числительными: рус.: «*Одна голова на плечах*», «*Один нрав у всех*».

5. Существительными:

а) в форме именительного падежа в предложениях тождества: рус.: «*Мука всему наука*»;

б) в формах предложных и беспредложных косвенных падежей: рус.: «*Не всякая болезнь к смерти*», «*Всякая вещь о двух концах*», «*Быль короче сказки*».

6. Инфинитивом в предложениях тождества: рус.: «*Без ума торговать лишь деньги терять*», «*Волков бояться – в лес не ходить*».

7. Наречиями: рус.: «*Бедному и вору – всякая одежда в пору*»;

8. Междометиями: рус.: «*Старость – эх-ма! А молодость – ой-ой!*»

9. Сравнительными оборотами: рус.: «*Голый что святой: беды не боится*», «*Враг как наждак, он мысль точит*».

10. Сочетаниями фразеологического типа: рус.: «*Веселая голова живет спустя рукава*».

11. Форма *есть* с существительными и прилагательными: рус.: «*Небось не бог, а полбога есть*», «*Зачем попу гармонь, когда у него есть кадило*».

12. *Должен* + инфинитив: рус.: «*Должен чернец бога молить*».

Иногда в роли сказуемого используются предложения, относящиеся к различным структурным типам. Компоненты таких предложений, как правило, тесно связаны между собой, образуя семантически неделимую единицу. Например, рус.: «*Ныне молодежь – погляди да брось*»; «*Дорога – кубарем ступай*».

Таким образом, русский язык обладает чрезвычайно широкими возможностями в грамматическом оформлении предиката: он может выражаться почти всеми частями речи, кроме предлогов и союзов, а также синтаксически связанными или свободными сочетаниями.

2. *Классификация английских пословиц, предложенная А.В. Куниным.*

Согласно данной классификации, пословицы бывают повествовательными, побудительными и вопросительными предложениями. Восклицательные предложения среди пословиц не встречаются.

Подлежащее пословиц – простых утвердительных предложений –

встречается без определения, например: англ.: «*Appetite comes with heating*» – рус.: «*Аппетит приходит во время еды*»; англ.: «*Homersometimes nods*» – рус.: «*Каждый может ошибиться*» и др.

В значительно большем числе пословиц подлежащее встречается с различными определениями: англ.: «*Hungrybellies have no ears*» – рус.: «*У голодного брюха нет уха*»; англ.: «*A fool's bolt is soon shot*» – рус.: «*У дурака деньги долго не держатся*» и др.

Определение может иметь не только подлежащее, но и второе существительное: англ.: «*Little pitchers have long ears*» – рус.: «*Дети любят слушать разговоры взрослых*»; англ.: «*A penny saved is a penny gained*» – рус.: «*Не истратил пенни – значит, заработал*»; англ.: «*Willful waste makes woeful want*» – рус.: «*Своевольная трата приводит к нужде*».

В некоторых пословицах второе существительное имеет препозитивное определение, тогда как подлежащее его не имеет: англ.: «*Hunger is the best sauce*» – рус.: «*Голод – лучший повар*».

Пословица англ.: «*As well be hanged (или hung) for a sheep as a lamb*» – рус.: «*Если суждено быть повешенным за овцу, то почему бы не украсть заодно и ягненка*» является неполным простым предложением. Отсутствующие подлежащие (he, you, etc.) и сказуемые (may или might) обычно используются в процессе речи.

Из всего многообразия способов выражения отрицания в английском языке в пословицах используются не все. В пословицах не встречается, например, вопрос в отрицательной форме. В пословицах не используются также частица not с предикативной формой глагола, с которой она сливается в единую отрицательную форму: doesn't, didn't, isn't, aren't, wasn't, shan't, won't и т.п. Встречаются только отрицательные формы don't и редко can't (англ.: «*You can't eat your cake and have it*» или «*You can't have your cake and eat it*» – «*Один пирог два раза не съешь*»).

Подлежащее пословиц – простых отрицательных предложений – может быть выражено:

- местоимением: англ.: «*You cannot flay the same ox twice*» – рус.: «*С одного вола двух шкур не дерут*»; англ.: «*We can't make bricks without straw*».

- существительным без определяющего слова и с определяющим словом (прилагательным, причастиями I и II, частицей по или числительным): англ.: «*Plenty is no plague*» – «*Избыток не беда*» (ср. рус.: «*Каши маслом не испортишь*»); англ.: «*Great barkers, are no biters*» – «*Не бойся собаки, которая лает*»; англ.: «*A watched pot never boils*» – «*Когда ждешь, время тянется медленно*» и др.

Пословицы со структурой сложноподчинённого предложения являются наиболее распространёнными в английском языке. Для сложноподчинённых предложений характерна причинная обусловленность главного предложения придаточным.

Широко распространённым структурным типом пословиц являются эмфатические сложноподчинённые предложения с ограничительным определительным придаточным предложением, вводимым местоимением that, и предваряющим местоимением it в качестве формального подлежащего, имеющим

указательное значение, например: англ.: «*It is a good horse that never stumbles*» – рус.: «*Конь о четырех ногах, да и тот спотыкается*»; англ.: «*It is the last straw that breaks the camel's back*» – «*Последняя соломинка ломает спину верблюда*» – рус.: «*Последняя капля переполняет чашу*».

Среди пословиц имеются также сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями времени, вводимыми союзом *when*, например: англ.: «*When guns speak it is too late to argue*» – рус.: «*Когда пушки заговорили, уже спорить поздно*»; англ.: «*When the cat's away, the mice will play*» – «*Без коша мышам раздолье*».

В пределах отношения одновременности возможно также использование союза *while*, например: англ.: «*While the grass grows the horse (или steed) starves*» – «*Пока трава растет, лошадь голодает*» (ср. рус.: «*Пока солнце взойдет, роса очи выест*»).

Многие пословицы являются побудительными предложениями, т.е. выражают побуждение к действию.

Простые предложения.

1. Без отрицания: англ.: «*Cut your coat according to your cloth*» – рус.: «*По одежке протягивай ножки*»; англ.: «*Let sleeping dogs lie*» – рус.: «*Спящего пса не буди*»; «*Не буди лиха, пока лихо спит*»; англ.: «*One hand is washing the other*» – рус.: «*Рука руку моет*».

2. С отрицанием: англ.: «*Don't teach your grandmother to suck eggs*» – рус.: «*Яйца курицу не учат*»; англ.: «*Don't (или never) look a gift horse in the mouth*» – рус.: «*Даровому коню в зубы не смотрят*».

Сложноподчиненные предложения.

1. Без отрицания: англ.: «*Do in Rome as the Romans do*» – рус.: «*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*»; англ.: «*Make hay while the sun shines*» – рус.: «*Коси коса, пока роса*»; англ.: «*Do as I say, not as I do*» – рус.: «*Делай как я говорю, а не так, как делаю сам*».

2. С отрицанием: англ.: «*Don't count your chickens before they are hatched*» – рус.: «*Цыплят по осени считают*»; англ.: «*Don't hallow till you are out of the wood*» – рус.: «*Не радуйся раньше времени*»; «*Не говори "гон", пока не перескочишь*»; англ.: «*Don't go near the water until you learn how to swim*» – рус.: «*Не подходи к воде, пока не научишься плавать*».

Вопросительные предложения среди английских пословиц встречаются крайне редко. К ним относятся следующие пословицы: англ.: «*Can the leopard change his spots?*» – «*Может ли леопард переменить пятна свои?*», т.е. *может ли человек изменить свою природу?*; англ.: «*When Adam delved and Eve span, how was then a (или the) gentleman?*» – рус.: «*Когда Адам пахал и пряла Ева, где родословное стояло древо?*».

Данная классификация английских пословиц А.В. Кунина является наиболее детальной и полной.

3. *Классификация по структурным особенностям, подходящая для английских и русских пословиц.*

I. Полные:

1. Односоставные: англ.: «*Honesty is the best policy*»; «*A fool's bolt is soon short*»; «*The world is too small*»; «*Time is money*»; рус. «Делуделючим»; «Запретный плод сладок».

2. Двусоставные:

а) сложносочинённые:

- союзные: англ.: «*Fields have eyes, and woods have ears*»; «*The pitcher goes once often to the well, but it is broken at last*»; «*East is East and West is West*»; рус.: «Руки делают, а спинка отвечает»; «Рука руку моему, а обе белы живут»;

- бессоюзные: англ.: «*A man is as old as he thinks, a woman is as young as she looks*»; рус.: «Слепой слепца водит, а банизгине видят».

б) сложноподчиненные:

- времени: англ.: «*When a thing is done, advice comes too late*»; «*When Greek meets Greek, then comes the tug of war*»; рус.: «*Когда железо кипит, тогда его ковать*»;

- условия: англ.: «*If you want a thing well done, do it yourself*»; рус.: «*Если золото всплывет, правда по тонет*»;

- сравнительные: англ.: «*It's better to do well than to say well*»; рус.: «*Лучше жить с бедняком, чем работать с грехом*»;

- со словами «тот, кто»: англ.: «*How many a pipe call the tune*»; рус.: «*Кто много грозит, тот мало вредит*».

II. Неполные: англ.: «*Any port in a storm*»; «*In for a penny, in for a pound*»; «*No time like the present*»; «*Business before pleasure*»; рус.: «*Каждому поделам его*»; «*С богом хоть за море*».

В отдельные группы мы выделили:

1. Пословицы без отрицания и с отрицанием: англ.: «*No man can serve two masters*»; «*Stick and stones will break my bones, but names will never hurt me*»; «*Never cast a clout till May's out*»; рус.: «*Не красна изба углами, красна пирогами*»; «*Не сразу Москва строилась*».

2. По типу предложений:

- повелительные: англ.: «*Strike while iron is hot*»; «*Cut your coat according to your cloth*»; «*Fight the fire with fire*»; рус.: «*Хвали день по вечеру*»; «*Штонай дыру, пока не велика*».

- вопросительные: англ.: «*When Adam delved and Eve span, who was then a gentleman?*»; «*Долго молчанье – чем мне ответ?*».

Таким образом, была сделана попытка классифицировать английские и русские пословицы по структурно-грамматическим особенностям. Группы пословиц были поделены нами по степени распространенности в языке.

Однако представленная классификация пословиц в английском и русском языках ни в коей мере не претендует на полноту в связи с многообразием аспектов исследования данной темы, охватить которые в одной работе не представляется возможным.

Список литературы:

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М.: Русский язык. – 1957. – 589 с.
2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2 изд. перераб. / А. В. Кунин. – М.: Высшая школа, Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
3. Тарланов, З.К. Синтаксис русских пословиц / З.К. Тарланов. – Петрозаводск, 1989. – 457 с.
4. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1964. – 428 с.
5. Англо-русский фразеологический словарь / сост. А. В. Кунин. – М.: Изд-во иностр. и нац. словарей, 1956. – 1455 с.
6. [Collins V.H.] Коллинс, В. Словарь английских идиом с объяснениями / В. Коллинс. – Лондон, 1958. – 547 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., дополн. / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944с.
8. Словарь употребительных английских пословиц / сост. М. Ф. Буковская, С. И. Вяльцева, З. И. Дубянская и др. - 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1990. – 240 с.
9. Справочник лингвистических терминов / сост. Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1972. – 495 с.

Гилязева Э.Н., Гимадеева Э.Н.
 Набережночелнинский филиал
 Института экономики, управления и права (г. Казань)
 МБОУ «Гимназия № 26» г. Набережные Челны

ИСТОРИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «ПОСМЕРТНЫЕ ЗАПИСКИ ПИКВИКСКОГО КЛУБА»

«Посмертные записки Пиквикского клуба» (The Posthumous Papers of the Pickwick Club) были одним из первых произведений Диккенса, которые принесли ему головокружительный успех. В «Записках» он рисует старую Англию с самых различных её сторон, прославляя то её добродушие, то обилие в ней живых и симпатичных сил, которые приковали к ней лучших сынов мелкой буржуазии. Но при этом «Записки Пиквикского клуба» содержали и серьезные намеки на несовершенство жизни, общественного устройства, несправедливость, нищету. Мир мистера Пиквика, мир быстрых почтовых карет и первого билля о реформе, был переходным миром, соединяющим старую и новую экономическую структуру общества, причем старая преобладала.

Рассмотрим примеры историзмов в произведении Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба».

1. A barouche: “in an open barouche, the horses of which had been taken out, the better to accommodate it to the crowded place, stood a stout old gentleman, in a blue coat and bright buttons, corduroy breeches and top-boots, two young ladies in scarfs and feathers, a young gentleman apparently enamoured of one of the young ladies in scarfs and feathers, a lady of doubtful age, probably the aunt of the aforesaid, and Mr. Tupman, as easy and unconcerned as if he had belonged to the family from the first moments of his infancy” [6; p. 50].

Collins Dictionary предлагает такое толкование лексической единицы: “A barouche – a four-wheeled horse-drawn carriage, popular in the 19th century, having a retractable hood over the rear half, seats inside for two couples facing each other, and a driver's seat outside at the front” [3]. На русский язык англо-русский русско-английский словарь Мюллер переводит слово так – четырехместная коляска [1].

Лексическая единица *barouche* является английским вариантом немецкого *barutsche*, пришедшего через итальянский *baroccio* or *baroccio*, от латинского *birotus* – «двухколесный». В дальнейшем, слово употреблялось неправильно, так как в поздних вариантах повозок было четыре колеса.

Прототипом четырехместной коляски была легкая коляска со складным верхом, появившаяся в XVIII веке. В XIX же веке стала популярной четырехместная повозка, запрягаемая лошадьми, которая представляла собой четырехколесное небольшое транспортное средство с двумя двойными сидениями внутри со складным верхом и сидением для кучера снаружи. Чаще всего использовался для летних прогулок.

Историзацию данного понятия можно связать с тем, что как раз в XIX веке начали появляться первые легковые автомобили, которые впоследствии вытеснили большинство видов повозок:

– *chariot* – легкая повозка [6, p. 188],

– *post-chaise* – почтовая карета: “A post-chaise will be waiting, and away we go.” [6, p. 205],

– *hackney-coach* – пассажирская карета экипаж: “She came in early this morning,' cried the girl, who was still leaning over the railing of the gallery, 'with a gentleman in a hackney-coach, and it's him as wants his boots, and you'd better do 'em, that's all about it.” [6, p. 116];

Таким образом, лексическую единицу *barouche* можно считать собственно лексическим историзмом.

Среди упомянутых выше лексических единиц особый интерес представляет единица “*hackney-coach*”. Стоит заметить, что она является лексико-семантическим историзмом, поскольку в настоящее время используется в значении «наемный экипаж, такси», а ее значение «пассажирская или почтовая карета» является устаревшим. Также целесообразно отнести это понятие к частичным историзмам, поскольку устаревшее и современное значения достаточно близки.

2. Workhouse: “His dress denoted him an inmate of the workhouse: he had the appearance of being very old, but it looked more the effect of dissipation or disease, than the length of years.” [6, p. 78]

Англо-русский русско-английский словарь Мюллера предлагает такой перевод: «a workhouse— сущ. 1) ист. работный дом 2) амер. исправительная тюрьма (историческое) работный дом (в Англии) (американизм) исправительная тюрьма; исправительно-трудовой лагерь (морское) (жаргон) корабль (историческое) мастерская; мануфактура workhouse (амер.) исправительная тюрьма ~ амер. исправительная тюрьма ~ работный дом; исправительная тюрьма ~ ист. работный дом» [1].

В Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии работный дом был местом, где жили и работали люди, неспособные содержать себя. Работные дома появились в XVI веке. Первые законы, разрешающие помогать бедным людям были выпущены в 1572, 1597 и 1601 годах. В XX веке система работных домов прошла через серию административных реформ и в итоге была заменена в 1930 году социальными законопроектами для безработных. В связи с этим, представляется возможным считать, что лексическая единица workhouse собственно лексический историзм.

3. Freeman: “Everybody whose genius has a topographical bent knows perfectly well that Muggleton is a corporate town, with a mayor, burgesses, and freemen; and anybody who has consulted the addresses of the mayor to the freemen, or the freemen to the mayor, or both to the corporation, or all three to Parliament, will learn from thence what they ought to have known before, that Muggleton is an ancient and loyal borough, mingling a zealous advocacy of Christian principles with a devoted attachment to commercial rights; in demonstration whereof, the mayor, corporation, and other inhabitants, have presented at divers times, no fewer than one thousand four hundred and twenty petitions against the continuance of negro slavery abroad, and an equal number against any interference with the factory system at home; sixty-eight in favour of the sale of livings in the Church, and eighty-six for abolishing Sunday trading in the street” [6, p. 85].

Collins Dictionary дает следующую пояснение данной лексической единице: “A freeman – An individual not tied to land under medieval serfdom, unlike a villain or serf” [3].

В соответствии с переводом, предложенным А. Кривцовой, лексическая единица переводится на русский аллитерацией – фримен [5, с. 102]

Фримены – полноправные граждане, сохранившие в эпоху XIX века всю полноту своих политических прав с добавлением некоторых фактических привилегий, являвшихся историческим пережитком (например, фактическая монополия выборов в органы городского управления). После избирательной реформы 1832 года и муниципальной реформы 1835 года различия между фрименами и остальными гражданами, имевшими, в пределах новых законов, избирательные права, сгладились.

В связи с тем, что фримены как класс перестали существовать, можно считать лексическую единицу freeman собственно лексическим историзмом.

4. Surtout: “He was dressed in a long brown surtout, with a black cloth waistcoat, and drab trousers.” [6, p. 36].

Collins Dictionary толкует данную лексическую единицу следующим образом: “Surtout - man's long, closefitting overcoat of the 19th cent.” [3]

Лексическая единица переводится как «1. ист. Сюртук; 2. ист. пальто; шинель; 3. ист. женский капюшон-мантилья» [2].

Сюртук – это длинный мужской двубортный пиджак, спереди доходит только до талии – здесь он как бы срезан. Из вышеследующего можно предположить, что лексическая единица *surtout* является собственно лексическим историзмом.

5. Debtors' prison: “The key was turned after them; and Mr. Pickwick found himself, for the first time in his life, within the walls of a debtors' prison.” [6, p. 503].

Collins Dictionary предлагает следующее толкование реалии: “A debtor's prison is a prison for those who are unable to pay a debt.” [3]

В Англии XIX века долговые тюрьмы представляли собой один из самых распространенных способов борьбы с теми, кто не мог выплачивать долги. Часто к должникам относились даже хуже, чем к преступникам. Находясь в долговой тюрьме, они были вынуждены самостоятельно доставать себе одежду и еду. Заключение не могли принимать посетителей, хотя зачастую за небольшую плату им предоставлялись некоторые свободы, включая возможность видаться с родственниками и даже продолжать вести бизнес. Заключение за долги было отменено Актом о должниках 1869. На практике же долговые тюрьмы продолжали существовать до конца века, но с некоторыми изменениями: теперь за долги могли задерживаться только те, кто был в состоянии оплатить долг, но не желал этого делать, задержание длилось не более 6 недель.

Надо заметить, что в настоящее время практика заключения за долги имеет место быть, но ее влияние ограничено. Сейчас тюремному задержанию подвергаются те, кто не способен платить определенные налоги и алименты, но долговых тюрем как таковых больше не существует. В связи с этим представляется возможным рассматривать лексическую единицу *debtors' prison*, как собственно лексический историзм.

6. Omnibus: “They have no fixed offices, their legal business being transacted in the parlours of public-houses, or the yards of prisons, whither they repair in crowds, and canvass for customers after the manner of omnibus cads” [6, p. 559]

Merriam-Webster Dictionary толкует данное понятие таким образом: “1. A long vehicle, having seats for many people; a bus. Note: In the 1913 Webster the term omnibus was especially applied to, a vehicle with seats running lengthwise, used in conveying passengers short distances. 2. (Glass Making) A sheet-iron cover for articles in a leer or annealing arch, to protect them from drafts. 3. (Printing) A volume containing collected and reprinted works of a single author or on a single theme. 4. a radio or television programmes that have previously broadcast separately” [4].

Большой Англо-русский русско-английский словарь Мюллера предлагает следующий перевод лексической единицы: «1. 1) а) = omnibusvolume / book сборник (литературных произведений одного или различных авторов), антология; однотомник (какого-л автора) б) телевизионная или радиопередача, состоящая из передач, ранее выходивших по отдельности 2) а) = bus 1. автобус б) омнибус, конка 3) = omnibusbox просторная общественная ложа в партере» [1].

Стоит заметить, что не все англоязычные словари упоминают о принадлежности данной лексической единицы к разряду устаревшей лексики. Хотя при более тщательном рассмотрении значений данного понятия представляется сделать такой вывод.

В XIX столетии словом omnibus называли общественный транспорт, который представлял собой многоместную (15–20 мест) повозку на конной тяге и являлся предшественником современного автобуса. Это изобретение принадлежит Этьену Бюро (ÉtienneBureau), который создал транспортное средство для перевозки служащих своего деда, судовладельца, между его конторой и таможней. Транспортное средство обычно размещалось на Площади Коммерции, рядом со шляпным магазином Омнэ (Omnès). На вывеске магазина было написано “OmnesOmnibus” (игра слов – omnes по-латыни «все», omnibus – «всем» или «для всех»). Так среди пользователей линии вошло в оборот выражение «пойти к омнибусу», «сесть на омнибус».

Поскольку самой реалии в современном обществе не существует, но лексическая единица широко используется в других значениях, представляется возможным считать понятие “omnibus” в значении «омнибус, конка» лексико-семантическим историзмом.

7. Linkboy: “Servants is in the arms o' Porpus, I think,' said the short chairman, warming his hands at the attendant link-boy's torch.” [a; p. 478]

Linkboy – a boy or man formerly hired to carry a link, or torch, to light a person's way at night [3].

На русский язык данное понятие можно перевести как «мальчик-фонарщик» [2].

В Англии XVIII-XIX веков мальчиком-фонарщиком был мальчик, который нес фонарь перед пешеходами, освещая им дорогу в темное время суток. Так же они сопровождали портшезы. Пешеходы пользовались услугами фонарщиков с крайней осторожностью, поскольку зачастую мальчики оказывались ворами и намеренно заводили клиентов в темные переулки.

Профессии мальчика-фонарщика близка такая профессия, как “lamplighter”, которая переводится как «фонарщик» [2], упоминание о которой мы так же находим на страницах романа Диккенса: “The lamplighter has eighteenpence a week to pull the night-bell for ten minutes every time he comes round; and my boy always rushes into the church just before the psalms, when the people have got nothing to do but look about ‘em, and calls me out, with horror and dismay depicted on his countenance.” [6, p. 498] Но в этом случае фонарщиком был тот, кто зажигал фонари и свечи на улицах города, зачастую

этот же человек выполнял функцию ночного сторожа и следил за порядком на улице в ночное время.

К концу XIX века газовое освещение стало основной формой освещения улиц и такие профессии, как *lamplighter* и *link-boy* перестали быть востребованными. Поэтому представляется целесообразным считать понятия *link-boy* и *lamplighter* собственно лексическими историзмами.

8. *Sedan chair*: “The dispute ran high, and the dilemma lasted long; and just as the executive were on the point of overcoming Mr. Pickwick's objection to walking to the magistrate's, by the trite expedient of carrying him thither, it was recollected that there stood in the inn yard, an old sedan-chair, which, having been originally built for a gouty gentleman with funded property, would hold Mr. Pickwick and Mr. Tupman, at least as conveniently as a modern post-chaise” [6, p. 313].

Collins dictionary дает следующее определение лексической единицы: “Sedan chair - a closed chair for one passenger, carried on poles by two bearers.” [3]

Портшез [1] – это вид бесколесного транспортного средства, представляет собой закрытое занавесками или открытое кресло на платформе или кабинку с окнами, предназначенное для одного пассажира и переносимое двумя или более носильщиками, которых называли “chairmen” [6, p. 313] или “sedan-bearers” [6, p. 316]. Портшезы были популярны до середины XIX века, однако, в курортных городах типа Бата использовались вплоть до конца века.

Поскольку данный вид транспорта был полностью вытеснен различными видами экипажей, целесообразно рассматривать лексическую единицу *sedan-chair*, как собственно лексический историзм. Также этому ряду историзмов можно отнести такие слова, как *sedan-bearer* (“Weller's anger quickly gave way to curiosity when the procession turned down the identical courtyard in which he had met with the runaway Job Trotter; and curiosity was exchanged for a feeling of the most gleeful astonishment, when the all-important Mr. Grummer, commanding the sedan-bearers to halt, advanced with dignified and portentous steps to the very green gate from which Job Trotter had emerged, and gave a mighty pull at the bell-handle which hung at the side thereof” [6, p. 316]) и *chairman* (“Just as the clock struck three, there was blown into the crescent a sedan-chair with Mrs. Dowler inside, borne by one short, fat chairman, and one long, thin one, who had had much ado to keep their bodies perpendicular: to say nothing of the chair. But on that high ground, and in the crescent, which the wind swept round and round as if it were going to tear the paving stones up, its fury was tremendous.” [6, p. 477]), так как исчезновение портшеза повлекло за собой устаревания понятий, связанных с этим видом транспорта.

Рассмотрев примеры употребления исторической лексики в произведении Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» представляется возможным сделать следующие выводы относительно особенностей историзмов, отображающих эпоху XIX века в лексической системе английского языка:

1. 79% рассмотренных примеров являются собственно лексическими историзмами: *barouche*, *chariot*, *post-chaise*, *workhouse*, *freeman*, *surtout*, *debtors*’

prison, linkboy, lamplighter, sedan-chair, sedan-bearer. 21% ЛЕ – лексико-семантические историзмы: hackney-coach, omnibus, chairman. ЛЕ hackney-coach и omnibus являются частичными. Так, слово hackney-coach в XIX веке имело значение «пассажирская или почтовая карета», в настоящее время используется для обозначения такси; историзм omnibus ранее обозначал многоместную повозку, в современном английском языке данная ЛЕ сохранилась в значении «автобус», но стоит заметить, что это архаическая форма современного bus.

Относительно ЛЕ chairman стоит отметить, что ее первоначальное значение «носильщик портшеза» было полностью утрачено и в современном языке слово функционирует в значении «председатель».

2. рассмотренные примеры историзмов можно систематизировать по возможным причинам устаревания. К ЛЕ, подвергшимся историзации в связи с социально-политическими изменениями, относятся такие историзмы, как workhouse, debtors' prison, freeman. Изменения в материальной сфере вызвали устаревание следующих ЛЕ – barouche, chariot, post-chaise, hackney-coach, surtout, omnibus, linkboy, lamplighter, sedan-chair, sedan-bearer, chairman.

3. проанализированные примеры можно классифицировать по тематическим группам:

- 1) социальные классы: freeman;
- 2) род деятельности: linkboy, lamplighter, sedan-bearer, chairman;
- 3) средства передвижения: hackney-coach, sedan-bearer, barouche, chariot, post-chaise, omnibus;
- 4) социальные учреждения: workhouse, debtors' prison;
- 5) реалии быта, одежда: surtout.

Список литературы:

1. Маковский, М.М. Большой этимологический словарь современного английского языка / М.М. Маковский – Изд-во: Азбуковик, М., 2005. – 528 с.
2. Прохоров, А. М. Большой Российский Энциклопедический Словарь / А.М. Прохоров, С.И. Кравцов – Изд-во: Дрофа, Большая Российская Энциклопедия, научное изд-во, 2006. – 1887 с.
3. Словари и энциклопедии на Академике // Большой Энциклопедический словарь –URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>
4. Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Group Ltd 1987, 2000. – 1668 с.
5. Диккенс, Ч. Посмертные записки Пикквикского клуба / пер. с англ. А. Кривцовой – М.: Правда. – 1990 – 856 с.
6. Dickens, Charles. The Pickwick Papers / Charles Dickens –Изд-во: Wordsworth, 2008. – 751 p.

НОМИНАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО И СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ- АНТРОПОНИМОМ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Во фразеологизмах актуализируется культурный компонент значения имени собственного, который отражает национально-культурные особенности общественной и духовной жизни народа, его психологии, быта, его обрядов и обычаев, его исторического и экономического развития.

Исследуемые ФЕ с компонентом-антропонимом можно подразделить на три основные группы по происхождению использованного имени собственного. Это, во-первых, ФЕ, в которых имя собственное связано с бытом, литературой, историей и фольклором нации. Во-вторых, ФЕ, в состав которых входит имя собственное, заимствованное из священных писаний (Библии). И в третью группу включаются ФЕ, компонент которых – имя собственное – заимствован из античной мифологии. Далее приводится классификация ФЕ с компонентом личным именем собственным в исследуемых языках: немецком и русском.

1. Первая группа, как уже было сказано, включает в себя ФЕ, в которых имя собственное связано с бытом, фольклором, историей и литературой нации. В эту группу входят:

а) ФЕ с традиционными, популярными мужскими и женскими именами.

Так, имена Fritz, Hans, Otto, фамилии Müller, Meier, Krause, Schmidt настолько слились с представлениями о стране, что стали символизировать самих немцев, носителей этой культуры и этого языка. Причем антропонимами Fritz, Fritze обозначают чаще всего берлинцев. Для немцев австрийцы используют антропоним Piefke (прилагательное – piefkinesisch), что является шутливой кличкой пруссака, так как для Берлина и Бранденбурга, которые когда-то входили в Пруссию, типичны фамилии Rascke, Moltke, Handke и др.

Для других наций и групп населения есть иные обозначения-символы типа: Yankee, Uncle Sam – американец, Iwan – русский, John Bull – англичанин, Bobby – английский полисмен, Tommy – английский солдат. Имя *Hans*, фигурирующее более чем в 10 фразеологических единицах, ассоциируется чаще всего с веселым парнем, разбитным малым, проворным и хитрым. Также данное имя употребляется вместо слова *Mann* «мужчина», «человек вообще». Например: *Hans im Glück sein* – быть удачливым; *Hans Guck in die Luft* – не смотреть на дорогу; *jeder Hans findet seine Grete* – каждый человек найдет свою половинку и др.

Корпус фразеологизмов русского языка представлен в основном пословицами и поговорками, которые причисляются к фразеологическим единицам, учитывая исследования общеизвестных ученых лингвистов (А.В.Кунин, А.Г.Назарян, В.Г.Гак, В.И.Даль, М.А.Черкасский).

Самым распространенным именем в составе фразеологизмов русского языка является имя *Фома* (около 40 пословиц и поговорок). Например: *Люди как люди, а Фома как бес; На безлюдье и Фома дворянин; Не только гостей у праздника, что Фома с женою; Не только людей, что Фома да Фаддей; У горя и у нужды и Фома дворянин; Фома в Москву пришел, да скоро и родню нашел; Фома не без ума, а Ерема не без промыслу; Фома не купит ума, а свой продает; Фома пирует, а кума горюет и др.*

Также широко в ФЕ используются имена *Иван* (*Ивашка, Ваня, Ванюша, Ванюшка, Ванька*) – (около 25), *Макар* (около 15), *Семен* (*Сеня, Сенька, Сенюшка*) – (около 10), *Маланья* (около 15), *Варвара* (10), *Кузьма* (*Кузька, Кузя, Кузенька*) – (10), *Савва, Мартын, Филат, Еремей, Емеля, Егор*. Например: *Я говорю про Ивана, а ты про болвана; Был Иван, а стал болван, а все вино виновато; Черт дьявола не обманет, а Ванька барину всех грехов не расскажет; Ванька, встань-ка; Семка, пойдём-ка, да ступай и ты, Исай!; Варвара мне тетка, а правда – сестра; Вчера Макар гряды копал, а нынче Макар в воеводы попал; Загоняет туда, куда Макар телят не гонял; Запоешь Еремея, которого не умеешь; Не ждет Мартын чужих полтин, стоит Мартын за свой алтын; Емеля дурачок и на печи по дрова ездил; Ему говоришь про попа, а он про Емелю-дурака. и др.*

2. Ко второй группе относятся ФЕ, в которых имя собственное заимствовано из священных писаний (Библии). Многие имена собственные библейского происхождения, вошедшие в состав ФЕ, становятся интернациональными символами, а сами ФЕ – интернационализмами.

В немецком языке обнаружено много ФЕ данной группы: *der alte Adam* – старые привычки людей; *seit Adams Zeiten/Tagen* – очень давно, с давних пор, с незапамятных времен; *von Adam und Evas stammen* – давным-давно; *der Judaskuss* – поцелуй Иуды; *die Weisheit Salomas (salomonische Weisheit)* – мудрость Соломона; *das Jesuskind* – изображение или скульптура младенца Иисуса; *die Jesuslatschen* – простые сандалии; *das Kainzeichen* – каинова печать (клеймо, отметина) и др.

При их детальном рассмотрении каждый отдельно взятый фразеологизм оказывается связанным с конкретным событием библейской истории: *Paulus, durast!* (используется как замечание в отношении вспыльчивого человека). Согласно описанию деяний святых Апостолов, эти слова произносит римский наместник Фест, обращаясь к Павлу, осуждённому иудеями, после того как тот произнёс речь в свою защиту перед царём Агриппой, рассказывая в ней о своей прежней жизни, о снисхождении на него божественного света и о чудесном воскресении Христа.

Sodom und Gomorra (обозначение беспорядка, суматохи). В Ветхом Завете, в Пятикнижии Моисея (Бытие) описывается разрушение погрязших в грехах и разврате городах Содом и Гоморра.

В русском языке обнаружено около 20 ФЕ, в которых компонент-антропоним заимствован из Библии. Например: *наобум Лазаря* – не продумав, не рассчитав, не взвесив все за и против (делать что-либо); *петь Лазаря*; (*запеть, спеть*) *Лазаря* – прикидываться несчастным, стараясь разжалобить, плакаться, жаловаться на свою судьбу, участь [от евангельской притчи о нищем Лазаре, который лежал в струпьях

у ворот богача и рад был напиться крохами с его стола]; *Каинова печать*; (*отмечать, отметить*) *каиновой печатью* - отпечаток, след, внешние признаки преступности [от библейского мифа об убийстве Каином, сыном Адама и Евы, своего брата Авеля (это было первое убийство на земле), в наказание за что бог отметил лицо его особым знаком. Имя *Каин* стало нарицательным именем тяжкого преступника]; *мафусаилов век жить* (*прожить, отжить*) - (устар.) очень долго; *Гог и Магог* (*гога и магога*) –(книжн.) человек, внушающий ужас, страшный своей свирепостью; человек влиятельный, сильный и всемогущи[по библейской легенде Гог - свирепый царь, а Магог – его царство и народ, отличавшиеся дикостью и жесткостью]; *Аредовы веки жить* (*прожить*) - (устар.) очень долго. О долголетию кого-либо [от имени библейского патриарха Йаред, якобы прожившего 962 года] и др.

3. В третью группу включаются ФЕ, имя собственное в которых связано с античной мифологией. В исследуемых языках обнаружено много образных выражений, возникших у древних греков и римлян. Такие ФЕ в своем большинстве также являются интернациональными. Например, в немецком языке это: *die Büchse der Pandora* – что-л. приносящее несчастье [Бог-кузнец Гефест вылепил из земли и воды прекрасную женщину Пандору. Затем, вручив ей таинственный ящик, Зевс отправил ее на землю, запретив снимать крышку с ящика. Любопытная Пандора, едва придя в мир, приоткрыла крышку. Тотчас все бедствия людские вылетели оттуда и разлетелись по Вселенной.]; *wie ein Damoklesschwert über jmdm. hängen* – быть постоянной угрозой [У сиракузского тирана Дионисия был вельможа Дамокл. Дамокл завидовал своему властителю и не скрывал этого. Однажды тиран, любивший Дамокла, во время пира приказал слугам возвести своего любимца на трон и оказывать ему царские почести. Дамокл поднял глаза вверх и замер: прямо над его головой, подвешенный на тонком конском волосе, острием вниз висел тяжелый меч. «Вот, Дамокл, – сказал тиран, – ты считаешь мое положение завидным, а видишь: спокоен ли я на моем троне?»; *jmdn. aus Morpheus Armen reißen* – разбудить кого-л. [Маленький бог с тяжелыми, всегда смеженными веками, увешанный цветами мака: это бог сна - Морфей. «Попасть в объятия Морфея», «очутиться в объятиях Морфея» с древних времен означало «уснуть.»]; *zwischen Scylla und Charybdis* - быть между двумя большими опасностями [Так в греческой мифологии именовались два чудовища, стороживших узкий Мессинский пролив, отделяющий остров Сицилию от Апеннинского полуострова. Спаситься от них считалось почти невыполнимым: кто избегал зубов Сциллы, попадал неминуемо в пасть Харибды.]; *wastun, spricht Zeus* – что нам делать? и др.

В русском языке около 15 ФЕ с именами, заимствованными из древнегреческих или древнеримских мифов. Например: *Геркулесовы* (*геркулесовские*) *столбы* [*столпы*] - (книжн.) крайний предел, граница чего-либо; крайность в чем-либо [первонач.: название двух скал на берегах Европы и Африки у Гибралтарского пролива, по античному преданию воздвигнутых Геркулесом на границе мира]; *Гордиев узел* - (книжн.) трудно разрешимое, запутанное дело, задача и т. п. [от названия сложного, запутанного узла (который никто не мог развязать), завязанного, согласно легенде, фригийским царем Гордием]; *Прометеев огонь* –

(книжн.) неугасающее стремление к достижению высоких, благородных целей; *Ахиллесова пята [пятка]* – наиболее уязвимое место у кого-либо [из греч. мифа об Ахиллесе, тело которого было неуязвимо, за исключением пятки, за которую его держала мать, богиня Фетида, погружая в чудодейственную священную реку Стикс. Именно в эту пятку и был смертельно ранен Ахиллес стрелой Париса]; *муки Тантала [Танталовы муки]* – страдания, вызываемые созерцанием желанной цели и сознанием невозможности ее достигнуть [по древнегреческому мифу Тантал, царь Фригии, за оскорбление богов был строго наказан: низвергнутый в Тартар (ад), он был обречен вечно испытывать нестерпимые муки жажды и голода, хотя стоял по горло в воде и над ним нависали ветви с роскошными плодами]; *Ариаднина нить* – (книжн.) то, что помогает найти выход из затруднительного положения [по имени Ариадны, дочери царя Микоса, которая, согласно древнегреческому мифу, помогла афинскому царю Тезею убить полу быка – получеловека Минотавра и благополучно выбраться из лабиринта при помощи клубка ниток].

Образность ФЕ базируется на ее внутренней форме, которой мотивируется общая целостность ее семантики. «Генетически являясь речевым произведением, фразеологизм в определенной степени сохраняет связи с его исходным «строительным материалом» – со словом, значение которого может «просвечивать» сквозь внутреннюю форму ФЕ или может быть восстановлено в результате диахронического анализа семантики единицы» [2, с. 16].

В основу проведенного нами анализа мотивированности антропонима в составе фразеологизма положены следующие два критерия: способность имени собственного сохранять свою семантическую полноценность и индивидуальность; способность имени собственного вовлекаться в процесс фразеологизации (критерии по [3, с. 68].

1. По степени сохранения именем собственным своей семантической полноценности выделяются три случая:

а) В первом случае семантическая индивидуальность, а именно способность антропонима обозначать одушевленность и его способность к индивидуализации, сохраняется в более или менее полном объеме и легко распознается в семантике ФЕ, даже если имеет место какой-либо вид семантического переноса. Причем в большинстве случаев за антропонимом ясно видится реально существовавшее лицо. В немецком языке к выделенной группе относятся: *freinachKnigge* – по правилам хорошего тона (Книжке — автор известной книги о хорошем тоне); *abersicher, sagteBlücher* – конечно, разумеется (Блючер – прусский фельдмаршал времен войн против Наполеона, отличавшийся необыкновенной решительностью и храбростью); *rangehenwieBlücher* – действовать решительно; *dazuhatBuchholzkeinGeld* – на это у него денег нет (Бухгольц – казначей короля Пруссии Фридриха II); *daskannstdumachenwiederPfarrerAßmann* – делай как хочешь (священник Ассман, сопровождавший однажды на охоте герцога Августа, убил Библией зайца. Герцог заметил, что, хотя Ассман, как священник, и не имел права заниматься охотой, но так как он убил зайца Библией, то можно делать с ним, что хочет).

В русском языке обнаружены следующие ФЕ данной группы: *Эзоповский (эзопов) язык* – (книжн.) иносказательное выражение мыслей *Аннибалова (аннибаловская) клятва* – (книжн.) твердая решимость быть непримиримым в отношении кого-либо или чего-либо, бороться с кем-либо или с чем-либо до конца; *Аредовы веки жить (прожить)* – (устар.) очень долго; *Умре Адам - быть там и нам* — о неизбежности смерти; *Пусто, словно Мамай прошел* – где-то наведено полное опустошение либо пожаром, либо грабежом и др.

Таким образом, видно, что все ФЕ данной группы имеют в своем составе имя собственное, принадлежащее какому-то конкретному, реально или мифически существовавшему лицу, вследствие чего оно легко узнается людьми конкретной языковой общности и у них возникают в связи с данным именем схожие ассоциации, которые и служат основой для формирования фразеологического образа.

б) Во втором случае антропоним в составе ФЕ испытывает определенную *семантическую редукцию*, в результате которой происходит частичное его переосмысление, что, как правило, обуславливает живую внутреннюю форму ФЕ, поскольку переосмысление всегда воспринимается на фоне буквального значения его компонентов.

В немецком языке к описанной группе относятся: *der dumme August* – клоун в цирке, *Hans Taps* – увалень, *Hans Liederlich* – ветреник, *Otto Normalverbraucher* – обыватель и др.

В русском языке обнаружены следующие ФЕ этой группы: *Василий, бери по силе; В людях Илья, а дома свинья; Молилась Фекла, да бог не вставил стекла; Живет и на Маишку промаишка; Голодному Федоту и пустые щи в охоту; Добр Мартын, коли есть алтын и др.*

Таким образом, к данной группе относятся те ФЕ, антропоним в которых сохранил только сему «одушевленность», утратив сему «индивидуальность» – оно означает «человек», причем в большинстве случаев независимо от его пола.

в) В третьем случае антропоним как компонент ФЕ полностью подавляется всемантическом плане, то есть теряет сему «одушевленность» и сему «индивидуальность». В немецком языке к третьей группе относятся: название жандарма, полицейского в старой Германии – *der weiße (мж. gelbe) August* – разг. жандарм, полицейский; *der flotte Heinrich/Otto* – несчастный случай; *den müden Heinrich spielen* – при работе быть медлительным и др.

В русском языке обнаружено всего две ФЕ, соответствующие данному критерию: *Кондрашка хватил [стукнул]; кондрашка хватила [ударила]* – (прост.) кто-либо внезапно разбит параличом; кто-либо скоропостижно умер, скончался; *валять (ломать, корчить) дурака (ваньку)* – дурачиться, паясничать, потешать глупыми выходками и др.

Таким образом, в данной группе ФЕ содержит имя собственное с полностью редуцированной семантикой, итакая ФЕ обозначает либо неодушевленный предмет, либо какое-то понятие или явление.

2. По способности антропонима вовлекаться в процесс фразеологизации выделяются три степени фразеологической абстракции: максимальная, промежуточная и минимальная.

а) Максимальная степень фразеологической абстракции встречается в таких ФЕ, компонент которых испытал полную идиоматизацию, подвергся полному переосмыслению.

В немецком языке: *keinen Ton, nichtmal Anton!* – не шумите!, *einen Ottobauern* – осуществлять что-либо; *das ist ein Otto* – это тяжелое дело.

Русский язык представлен следующими ФЕ: *По Сеньке - и шапка, по Еремке - колпак, а по Ивашке - и рубашки; петь Лазаря* – притворяться бедным и др.

Таким образом, к данной группе относятся такие ФЕ, значение компонента - личного имени которых полностью переосмыслено.

б) При промежуточной степени абстракции компоненты ФЕ отличаются друг от друга тем, что один из них сохраняет буквальное значение, а другой (другие) - семантически осложненное, частично или полностью переосмысленное значение. В немецком языке к данной группе относятся: *ansonst, Herr Lüther, ist alles in Butter - все в порядке; Ottofahrt auf Urlaub* – снаряд, бьющий далеко от цели; *Kaufhaus Rubens* – художник, дюжинами выставляющий свои картины.

В русском языке это такие ФЕ как: *Фома неверный [неверующий]* - человек, которого трудно заставить поверить чему-либо; *Шарапкина контора* - несолидное, не вызывающее доверия учреждение, предприятие, организация; *Филькина грамота* - пустая, ничего не значащая бумажка; не имеющий никакой силы документ; *Мамаево нашествие* - неожиданное появление многочисленных и неприятных гостей, посетителей и т. п.

Итак, в исследованной группе содержатся такие ФЕ, в которых один из компонентов сохранил свое буквальное значение, из которого можно догадаться о целостном значении данной ФЕ, однако иногда может потребоваться знание происхождения этого фразеологизма.

в) Минимальная степень абстракции имеет место в тех ФЕ, в которых фразеологическое значение проявляется в виде непереосмысленного, но осложненного значения.

В немецком языке это: *keinen Duden im Bluthaben* – не знать правил орфографии; *dennicken Wilhelm machen* - жить расточительно, на широкую ногу (король Фридрих Вильгельм II Прусский вел расточительную жизнь и имел много любовниц).

В русском языке обнаружены следующие ФЕ данной группы: *Не верь Власу, а верь своему глазу; Иван был в Орде, а Марья вести сказывает; [Иван] не помнящий родства* - порвавший все связи с воспитавшей его средой, с родными, близкими ему людьми и т. п.

Таким образом, в данной группе собраны такие ФЕ, семантика которых прозрачна и вполне можно догадаться об их значении не владея их этимологией.

Сопоставительный анализ антропонимов, функционирующих во фразеологических системах исследуемых языков, позволяет сделать следующие выводы:

- имена из фольклора, мифов или священных писаний становятся символом, и переосмысление возникает на основе данных, представленных в их источниках (мифе, легенде, библейском сказании) благодаря смещению прямого (назывного) и переносного (характеристического) значений ономастического компонента;

- во фразеологических фондах анализируемых языков присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-культурное содержание, что отражает сходства и различия в мировосприятии народов. Универсальное обусловлено сходством человеческого существования, реальностью мира и культурно-языковым взаимодействием народов. Национально-культурное своеобразие - принадлежностью к разным культурам, образом жизни, складом ума, национальной психологией и историческим развитием того или иного народа.

Список литературы:

1. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию. Монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. - 285 с.
2. Чанышева З.З. Средства создания скрытой информации в тексте (лингвокультурологический и когнитивный аспекты): Курс лекций / Изд-е Башкирск. Ун-та. - Уфа, 2000. - 106 с.

Груздева Е.А.
Ашрапова А.
КазГУКИ, г.Казань

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА У. ШЕКСПИРА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ

Творчество английского драматурга эпохи Возрождения – У. Шекспира – является удачным материалом для выявления межкультурных коммуникаций эпохи Возрождения и современности, английской, русской и татарской литературной и театральной традиций. При подготовке будущих специалистов в области искусствознания особо эффективным будет обращение не только к текстам произведений английского драматурга, но и к их сценическим интерпретациям. В данной статье внимание авторов сосредоточено на одной из них – в ноябре 2014 на Малой сцене Казанского театра им. Г. Камала состоялся премьерный показ спектакля «Ричард III» по одноименной пьесе У. Шекспира.

Художественный руководитель театра и режиссер постановки, помимо решения сугубо творческих задач, были вынуждены обратиться и в проблеме межкультурной коммуникации – английская пьеса была поставлена на татарском языке, что, безусловно, облегчило понимание пьесы для татарского зрителя. Кроме того, интересное решение постановщиков относительно визуального выражения своей идеи - персонажи пьесы действуют в условно

исторических костюмах и абстрактно вневременных декорациях - способствовало сближению двух эпох (ренессанса и современной эпохи).

Выбор именно таких художественных приемов стал не случайным для режиссера спектакля – Ильгиза Зайниева. Так, в одном из своих интервью он говорит: «Шекспир для меня – автор мира. Он не принадлежит только Англии и не имеет национальности – он драматург всех стран и народов».

Постановка Шекспировского «Ричарда III» заняла достойное место среди ярких спектаклей казанского национального театра последних лет, которые привлекают повышенное внимание зрителей. Сюжет пьесы заинтриговывает и одновременно является понятным представителям различных национальностей и культур – это история семейной династии Йорков, раздираемой борьбой за средство достижения власти, могущества и благополучия – за трон. Центральным образом пьесы является герой-горбун, которого в первом акте зовут герцог Глостер, а во втором — король Ричард. Этот персонаж воплощает зло, являющееся наиболее отрицательной абстрактной философской категорией и качеством человека для всех национальных традиций.

Особое внимание необходимо обратить на художественные приемы, используемые режиссером-постановщиком спектакля. Так, например, подбор костюмов для персонажей продиктован не только историческими реалиями пьесы, но и акцентированием внимания на чертах характера героев. В одеянии самого главного героя - Глостера скомбинировано резкое сочетание черного и белого цветов, что создает двоякое впечатление в восприятии этого образа у зрителя: в нем подчеркивается наличие, как разрушительных, коварных, так и оправдывающих его злые поступки, черт характера.

Цветовая гамма костюмов прочих участников династической хроники продолжает эту цветовую символику - белые одежды, накидки, наконец, белые саваны — либо на обреченных, вроде умирающего короля Эдуарда IV, либо на убиваемых по ходу действия - леди Анне, герцогине Кларенсе, графе Риверсе и принце Эдуарде с братом - Ричардом Йоркским. Напротив, серо-черные оттенки являются составляющими тонами костюмов либо на пока еще живых людей - ричардова окружения, либо - на его откровенных ненавистниках, вдовствующих королевах - Маргарите и Елизавете.

При анализе спектакля необходимо отметить и талантливую сценографию Сергея Скоморохова. Зрительное восприятие публики сосредоточено на яркой зеленой газонной траве, которой не только выстлан периметр сцены, ею вздыблены и боковые панели. Противоестественная искривленность растительной «формы» ошеломляет рифмой со вздыбленным горбом узурпатора. Центральное пространство сцены покрыто металлической решеткой, а сверху еще и «придавлено» цинковыми арками. Символическая трактовка этой декорации связана с образом души, придавленной страхом. В схематичной, но «говорящей» конструкции сцены интриги следуют одна за другой. Частью визуальной лексики спектакля являются фотовспышки от селфи, так хорошо отражаемые пластиковыми козырьками-коронами на повинных головах. Этот художественный прием позволяет выразить

разнообразные идеи, одна из них связана с тем, что в нашем современном «обществе потребления» все события становятся достоянием СМС, даже такое трагические и сакральное действие как смерть или убийство может стать предметом журналистского изображения, своеобразной «минутой славы» для погибшего.

Далее – следует проанализировать игру актеров театральной постановки. Актеры театра им. Г. Камала со всей страстностью отдаются своим ролям. Например, палитра художественного дарования Искандера Хайруллина(Ричард) невероятна. Изумляет мастерски представленная им мгновенная смена масок: «злодея», «влюбленного», «циника», «наглеца», что обеспечивает безостановочное порождение зрительских ассоциаций – от классических (шекспировских – Фальстаф; пушкинских - Годунов) вплоть до узнаваемых «ликів власти» из дня сегодняшнего. При всей своей неординарности и эмоциональной безграничности, исполнитель главной роли не «погружается» в бенефис, обнаруживая замечательное ансамблевое чувство. Он, то робко вслушивается в отповедь леди Анны (Айгуль Нажипова), то, минуто спустя издевательски торжествует над ней: «Против меня закон и мир. И все ж я победил!». А вот он с негодяйской улыбкой дает вылиться материнской ненависти Елизаветы (Люция Хамитова), когда же истощенная королева замолкает, он, с наигранной обреченностью приглашает к микрофону следующую праведницу — Маргариту (Ильсия Тухватуллина). В целом женские роли спектакля крупны, эмоционально проникновенны и вызывают к героиням-страдалицам самое искреннее сочувствие. Каждый актерский монолог — мужской или женский, выглядят как произведение в произведении, тщательно проработан, индивидуален по рисунку и как-то по-своему даже монументален, при этом талантливо исполненные монологи не разрушают целостность постановки. Монологи завершаются зрительскими аплодисментами. Здесь стоит отметить не только работу создателей спектакля, но и его восприятие публикой. Публика казанского Камаловского театра - восприимчивая, отзывчивая, обсуждение спектакля подчас начиналось уже по ходу пьесы.

Отдельного внимания заслуживает музыкальное оформление спектакля. Мрачные мелодии Генделя и джазового саксофона созвучны словам и мыслям, заложенным в пьесе великого английского драматурга, порой они отвлекают от династических конфликтов эпохи средневековья и наталкивают на размышления об общечеловеческих проблемах, среди которых на первый план выдвинута проблема жизни и смерти. В спектакле головы не секут и клюквенным соком кровь не изображают - все гораздо поэтичнее: одни трупы лежат завернутые в саваны, другие — обернутые в белое удаляются в сопровождении убийц, а Бэкингему, который только что смеялся над иронией судьбы, просто подвязывают полотном челюсть — он уже покойник. Символы жизни и смерти здесь амбивалентны: обшитый травкой «трон» Ричарда раскачивается то ли детской люлькой, то ли маятником, отсчитывающим его время жизни.

Завершение истории жизни короля-убийцы представлено символически: газонного «покроя» качели поднимают в никуда его хладное тело, на место которого выходит другой король - с челюстью прирожденного убийцы. В этой сцене к зрителю приходит осознание того, что конец одной королевской жизни является началом нового правления новых бедствий. Финальная сцена спектакля грандиозна по своей художественной задумке: под трагическую музыку Генделя на первый план выходит омерзительно угрюмый ниспровергатель Ричарда с созвучным именем Ричмонд, а на публику — с нижнего до верхнего ряда— натягивают словно саваном белое полотно. Таким образом подчеркиваются все мрачные подтексты сюжета Шекспира: стремление к власти в человеке присутствует на протяжении всей истории. Чем была власть во времена Платагенетов, к которым принадлежал Ричард III, и позже — во времена Шекспира, тем остается и сейчас. Лишь только главную для исторических реалий британского XV века «правду убийства» заменила такая же по сути гнусная «правда политтехнологий».

Подводя итоги анализу впечатлений о спектакле в театре им. Г. Камала можно сказать, что казанский режиссер Ильгиз Зайниев внес свой вклад в богатую традицию постановок шекспировских пьес. С этой задачей ему удалось справиться достойно и талантливо! Особенность этой постановки определяется прежде всего тем, что каждая сцена представлена полновесным крупным форматом, использовано воздействие на публику различных видов искусств одновременно: музыка, драматургическое действие, мимика, жесты, словесно-поэтическое творчество, искусство декораций. Таким образом, каждый зритель имел возможность почерпнуть для себя что-то свое, индивидуальное.

Список литературы:

1. Шекспир У. Комедии, хроники, трагедии: В 2 т. Том первый / Вступ. статья и комм. Д. Урнова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1998. – 784 с.
2. Шекспир У. Сочинения: Хроники. Трагедии. Комедии. Сонеты. – М.: Книжная палата, 1999. – 1168 с.
3. Аникст А.А. Шекспир. Ремесло драматурга. – М.: Советский писатель, 1974. – 607 с.
4. Минц Н.В. Старое и всегда современное. Парадоксы Шекспира. – М.: Искусство, 1990. – 127 с.
5. Макуренкова С. Разговор о Шекспире. – М.: Река времен, 2007. – 80 с.

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ НА УРОВНЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Проблема межъязыковой фразеологической эквивалентности должна быть изучена как применительно к конкретным фразеологическим единицам, так и к целым парадигматическим объединениям. Они могут быть представлены фразео-семантическими рядами, группами и т.д. Таким образом межъязыковому сопоставлению подвергаются фразеологические группы для определения наиболее общих, типовых значений, которые и могут быть выражены в сопоставительных языках с помощью ФЕ.

Специфика сопоставительного анализа во фразеологии прежде всего определяется местом фразеологической системы в общей системе языков.

Принимая во внимание компонентный состав ФЕ любого языка, его можно сопоставить с ФЕ другого языка по некоторым качественным и количественным показателям, например по объему фразеологических единиц, лексико-семантической принадлежности, устойчивости лексического аспекта ФЕ семантической соотнесенности компонентов с лексемами, тематической принадлежности компонентов и т.д. Особенно актуальными становятся исследовательские работы в сопоставительном плане, которые дают, в частности, возможность выявить общее и специфическое.

В большей части наиболее распространённых в одной фразеологической системе компонентов существительных существуют лексические соответствия в другой фразеологической системе. Появление фразеологических единиц неизбежно совпадают с национальными и с культурными особенностями языка. Существуют лишь более или менее заметные различия во фразеобразовательной активности между отдельными межъязыковыми лексическими фразеологическими единицами.

Анализ английской и татарской фразеологии с компонентом-сомантизмом является непосредственным антропоцентрическим выразителем связи человека с его непосредственной умственной, зрительной, речевой и двигательной деятельностью:

Mouthrot		авыз
Foot	нога	аяк
Head	голова	баш
Hand	рука	күл
Eye	глаз	куз
Tongue	язык	тел
Nose	нос	борын

Сопоставительные исследования в области фразеологии являются основной разработкой фразеологических источников, так как фразеология является важным направлением в языкознании. Тождество английских и татарских соматических фразеологизмов рассматриваются как эквивалентность семантических структур. Следует учитывать и лексическое наполнение структуры, и стилистическую характеристику языка. Словообразовательная форма соматических компонентов ФЕ в основном повторяет словообразовательные характеристики лексики данного языка, в основном в ее части, выступающий в составе фразеологических единиц.

Существует четкое различие между эквивалентностью, в плане содержания полного или частичного равенства единиц и также конгруэнтностью, т.е. в полном или частичном тождестве в плане формы. Таким образом, рассматривается определение эквивалентности как лексический, семантический и стилистический факторы.[2]

Огромная значимость соматизмов – общая особенность почти всех фразеологических систем. Было замечено, что во многих исследованных языках почти всегда основное место по фразеологической активности занимают слова, обозначающие голову, глаза, руку. Это нельзя объяснить только внутри лингвистическими соответствиями. Эти соматические компоненты соответствуют различным познавательным признакам: глаз – чувственность, голова – логика, рука – действие. Следует отметить, что принципиальное качественное сходство лексики различных фразеологических систем основывается на обще социальном фундаменте. Заимствования, которые могут быть прямыми и заимствованными, имеют здесь не существенную значимость. Следует отметить, что фразеологические системы языков имеют практически одинаковые семантические основы лексики и, поэтому с точки зрения тождественности они похожи по происхождению и образной основы: күзен ачу - (тат) и opensmb`seyestosmth. – (англ)- открыть к-л глаза на ч-л. башны югалту (тат), loseone'shead (англ) – растеряться; ярдәм кулын сузу (тат), givesmb. ahelphinghand (англ) – протянуть руку помощи, кул-аякны бэйлэү(тат), bindsmb. handandfoot (англ.) – связать по рукам и ногам.[1]

Содержание фразеологических единиц в сопоставительных языках имеет разнообразную разностороннюю организацию, т.к. семантическая структура фразеологической единицы образует взаимодействие семантических элементов, которые находятся в различных взаимоотношениях.

Различные составляющие фразеологической семантики могут также делиться на семы- семантические компоненты, семантические признаки и т.д., которые проявляются как конститuentы основных семантических составляющих ФЕ, так и как соединяющими частями между ними. Многозначность фразеологических единиц имеет одинаковый характер. Фразеологическая семантика сопоставляемых языков имеет широкую, диффузную семантическую основу большинства ФЕ. Общим признаком ФЕ обоих языков является выдающаяся роль коннотативно-прагматического аспекта в совокупном значении фразеологизмов. Данный аспект имеет

эмоциональную окрашенность, и стремление к экспрессивности является главным фактором образования большинства фразеологических единиц. Например:

авызына ак эт кереп кара эт чыга (об очернительства);

авызны колак артына элү (о радостном состоянии);

баш карабодай саламы белән япкан (о человеке, с которым надо держать ухо востро);

have an eye in one's head (о наблюдательности);

have eyes at the back of one's head (все видеть, замечать);

his eyes are starting \ popping out of his head (у него глаза на лоб лезут).

На данных примерах особенно выявляется особенно сильная экспрессия метафорических и метогимических образов. Таким образом высокая значимость коннотативно – прагматического аспекта во фразеологической семантике в главной степени объясняется образным переосмыслением.

Основные свойства сопоставляемых языков составляют специфику их словообразовательной, лексико-семантической и синтаксической структур. Это однозначно влияет на внутреннюю форму фразеологии языка и обуславливает характерные фразообразовательные особенности по сравнению сфразеологией других языков.[2]

В этой связи отличаются фразеологические аналоги, т.е. идентичные друг другу фразеологизмы татарского и английского языков, которые полностью или частично совпадают по семантике и стилю, но при этом отличны лексически. Таким образом можно говорить о фразеологических аналогах с компонентом – соматизмом, которые имеют различные внутренние образы и мотивированность: өрәккә керү (тат) – войти в сердце; to be in one's heart (англ.) – быть в ч-либо сердце.

Фразеологические аналоги составляют большую часть эквивалентов. Многочисленными являются также и лакунарные фразеологизмы. Можно отметить, что лакунарные фразеологизмы мы в английском и татарском языках содержат компоненты семантики, которые отражают специфические черты культуры, быта народа, его социальной деятельности. В татарском языке наиболее популярны лакунарные фразеологизмы с компонентом баш (голова), а в английском – с компонентом hand (рука).

Для семантики английского и татарского соматических фразеологизмов характерна внутренняя форма сопоставляемых ФЕ. В основе образования многих фразеологических единиц находятся свободные словосочетания, таким образом внутренняя форма ФЕ связывается с мотивированностью фразеологизма, а также с присутствием или с отсутствием некоего свободного словосочетания, или возможности аппликации на свободное словосочетание и наличие мотивированности в них.[6]

Обобщая степень сходства и различия обоих языков, следует отметить, что качественная соотнесенность английских татарских фразеологических систем имеет семантический, функциональный, структурный и формально – смысловой характер. Основные функции обеих фразеологических систем

одинаковы: это – экспрессивно-оценочные ФЕ, связанные с физической активностью; ФЕ характеризующие навыки и умения человека в трудовых процессах; ФЕ с эмоциональным, физическим состоянием человека, с его мыслительной деятельностью и умственными способностями; ФЕ, определяющие положение в обществе и взаимоотношения людей, а также черты натуры и характер человека; следует выделить группу ФЕ непосредственно отражающих обычаи, праздники, религию каждого народа.

Таким образом, формирование и функционирование обеих фразеологических систем показывает сложную внутреннюю диалектику. Семантический способ экспрессивно-оценочной номинации постоянно формирует набор фразеологических единиц. Наиболее существенный интерес представляют внутрилингвистические факторы, включающие в себя фразеологические свойства и глубокие черты сопоставляемых языков, которые и создают сложную, специфическую картину межъязыкового соотношения фразеологии обоих языков.

Список литературы:

1. Алиференко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка.- Волгоград, 1993.
2. Аракин В.Д. О сопоставительном изучении языков.- Ин. языки в школе.- 1996, №3
3. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков). АКД. – Казань, 1973.
4. Кунин А.В. Английская фразеология (теоритический курс). – М., 1970.
5. Кунина А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1967.
6. Ротт Э.Х. Структура фразеологии.-Сб.: некоторые вопросы романо-германской филологии. Вып.3.- Челябинск, 1968.
7. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. - М.,1999.

Каюмова Д. Ф.
доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и
межкультурных коммуникаций КазГУКИг.Казань
Ахсанова З.И.
студентка 5 курса
Казанского (приволжского) федерального университетаг.Казань

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ «ЛЮБОВЬ» В АНГЛИЙСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЯХ (В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Явление метафоричности привлекает пристальное внимание исследователей неслучайно. Это объясняется, прежде всего, общим интересом к изучению текста в широком смысле этого термина, стремлением дать лингвистическое обоснование и толкование различным стилистическим приемам, которые создают экспрессивность текста. Привлекают исследователей и проблемы, связанные с экспрессивностью языка и речи (их возможности и потенциал) в таком широком и популярном текстовом пространстве как музыкальные произведения.

Метафоры занимают немалую долю слов и выражений в нашей речи. Мы пользуемся ими, создаем их незаметно для себя. Метафоры играют бесспорно важную роль в языке пополняя недостаток слов для обозначения ново появившихся понятий, что особенно важно для языка науки.

Современная теория метафоры, представленная в американской лингвистике Дж. Лакоффом (Lacoff 1980, 1991, 1992), основывается на когнитивном подходе к изучению метафоры. Метафора представляется фактом мышления, концептуализирующим нашу картину мира, а не чисто лингвистическим явлением. Как известно, традиционная модель метафоры представляет собой двухпространственную структуру, в которой первое пространство несёт метафорическое описание, то есть «источник» (source), а второе — отражается метафорой (target).

Три десятилетия назад в сфере исследовательского интереса гуманитарных наук оказались когнитивные структуры и механизмы оперирования этими структурами. Впоследствии этот процесс получил название когнитивной революции (cognitiverevolution), когнитивного поворота (cognitionreturn), приведшего к возникновению когнитивной науки (когнитологии, когитологии), которая ставит своей целью исследовать как процессы восприятия, категоризации, классификации и осмысления мира [1, с. 8], так и системы репрезентации и хранения знаний [3, с. 34]. Когнитивная лингвистика - направление, "в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм" [2, с. 304] и когниция "в ее языковом отражении" [5, с. 10].

На феномен метафоричности мышления обращали внимание Д.Вико, Ф. Ницше, А. Ричардс, М. Бирдсли, Х. Ортега-и-Гассет, Э. МакКормак, П. Рикер, Э. Кассирер, М. Блэк, М. Эриксон и другие исследователи (работы многих из них представлены в сборнике "Теория метафоры" [1990]). В 1967 году М. Осборн указывал на то обстоятельство, что человек склонен метафорически ассоциировать власть с верхом, а все нежелательные символы помещать внизу пространственной оси, что, по сути, соответствует классу ориентационных метафор в теории концептуальной метафоры. В разработанной им же теории архетипичных метафор просматриваются истоки современной теории "телесного разума". Относительным аналогом концептуальных метафор можно считать метафорические кластеры, как способ описания системности политических метафор у Д. Джемисон.

Отечественному читателю малоизвестны работы американского ученого Дж. Джейнса. Занимаясь проблемой генезиса и эволюции человеческого сознания, Дж. Джейнс предложил оригинальную гипотезу об исторической динамике функциональной асимметрии человеческого мозга, отраженной в письменных источниках различных исторических эпох. В 1976 году исследователь выпустил книгу "The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicultural Mind", в которой отдельная глава была посвящена метафорам, что отражает ту роль, которую ученый отводил метафоре в формировании когнитивной системы человека. Дж. Джейнс связывал эволюцию сознания со способностью к метафоризации и считал, что, метафора - это способ расширения нашего понимания мира, экспансии человеческого сознания.

Все рассмотренные исследования способствовали становлению когнитивного подхода к метафоре, но именно в книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона "Metaphors We Live By" [1980] была разработана теория, которая привнесла системность в описание метафоры как когнитивного механизма и продемонстрировала большой эвристический потенциал применения теории в практическом исследовании. Авторы постулировали, что метафора не ограничивается лишь сферой языка, что сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны. Метафора как феномен сознания проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии. "Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична" [4, с. 25]. Такой подход позволил окончательно вывести метафору за рамки языковой системы и рассматривать ее как феномен взаимодействия языка, мышления и культуры. В более поздней работе "The Contemporary Theory of Metaphor" Дж. Лакофф строго разграничил метафорическое выражение и концептуальную метафору, подчеркивая, что "локус метафоры - в мысли, а не в языке" [7, с.203].

Творчество рок-группы The Rolling Stones отличается своеобразной тематикой песен, основа которых лежит в событиях, пережитых участниками группы. Одним из главных явлений, особое внимание которому уделяют авторы песен группы, Мик Джаггер и Кит Ричардс, это любовь. Нашей целью было исследовать различные интерпретации метафоры «любовь» в произведениях группы, и мы остановились на песнях «Love Is Strong», «That's How Strong My Love Is».

Композиция «Love Is Strong» - первый сингл альбома «Voodoo Lounge», выпущенный в 1994 году. Песня о неожиданной встрече певца с незнакомкой, в результате чего происходит «любовь с первого взгляда» и у певца появляется непреодолимое желание быть вместе с ней, несмотря на различные препятствия. Песня наделена большим количеством стилистических приемов, которые играют большую роль, так как они тонко и точно сообщают слушателю о внезапной зависимости исполнителя от красоты встретившейся незнакомки. Систематизируя произведение, нами было выделено несколько

определений любви, подразумеваемых автором, в частности, любви с первого взгляда:

1. Любовь – это сила. Истоки данного определения были найдены в начале песни путем употребления автором слов «Love is strong, you're so sweet» вместе с антитезой в выражении «You make me hard, you make me weak». Противопоставление антонимов «hard» и «weak» обозначают одновременную силу и слабость молодого человека перед незнакомкой. Основным метафорическим переносом здесь является слово «strong». В данном контексте имеется в виду, что любовь не физически сильна, а морально, что красота девушки затмила сердце молодого человека настолько, что он впал в заблуждение, то ли он чувствует себя сильным, то ли слабым. В том и заключается сила любви, что он оказался во власти ее чар, она свела его с ума.

2. Любовь – это одержимость. Данное значение мы можем выявить из выражений «I followed you through swirling seas, Down darkened woods with silent trees», где посредством гиперболы автор выражает свою готовность к немислимым поступкам ради незнакомки. «Follow through

seas, trees» - авторское преувеличение, показывающее, что автор одержим страстным желанием следовать за ней куда угодно, а эпитеты «swirling», «darkened», «silent» эмоционально окрашивают гиперболу, добавляя яркости к описанию авторских подвигов ради возлюбленной.

3. Любовь – это горечь. В конце произведения автор поет «Your love is strong and you're so sweet, Your love is bitter it's taken neat». Девушка мила, но любовь ее горька, так как она не испытывает то же, что испытывает он. Переносное понятие «bitter» скрывает в себе определение любви как несчастного чувства, приносящего грусть и тоску. Неопределенность и запутанность в чувствах автор также передает посредством метафор в выражении «My mind is ripped, my heart is torn». Метафорический смысл понятий «ripped» и «torn» скрывается в идеи того, что его мысли в смятении: где она, с кем она, сердце разрывается от сильного чувства, вырывающегося наружу, которое невозможно успокоить.

Таким образом, в музыкальной композиции «Love Is Strong» автором достигнута цель изображения первой любви и, с помощью таких метафор как «strong», «hard», «weak», «bitter», «sweet», использования гиперболы и многочисленных эпитетов, он показывает, что любовь для него – сила, любовь - одержимость, непреодолимое желание везде следовать за объектом дыхания.

Песня «That's How Strong My Love Is» построена исключительно на стилистических приемах, так как феномены, описываемые автором, приобретают человеческие свойства. Метафоры, эпитеты, олицетворения окрашивают произведение, придают ему романтичность, наивность и изысканность. Так, например, в начале песни автор представляет себя солнцем «If I was the sun way up there I'd go with my love everywhere» и луной «I'll be the moon when the sun goes down Just to let you know I'm still around». Автор использует данные переносные значения с целью ярче показать его желание быть со своей

любимой всегда, и днем и ночью, как солнце освещает все вокруг днем, а луна заменяет его ночью. Также метафора «willowdrowningintears» в выражении «I'llbetheweepingwillowdrowninginmyowntearsWecangoswimmingwhenyou'rehere» означает, что он готов быть ивой, в слезах которой они могли бы купаться. Также автор хочет быть радугой, чтобы укутывать ее разноцветными красками и согревать теплом - «I'llbetherainbowwhenthesunisgoneWrapyouinmycolorsandkeepyouwarm». Здесь имеется ввиду олицетворение разноцветной радуги, излучающей тепло, то есть у автора по причине влюбленности появляется огромное желание радовать и согревать любимую, как все люди радуются при виде радуги.

Немаловажно частое употребление метафор «baby», «mylove», с помощью которых автор обращается к своей возлюбленной. Их значение предполагает доброжелательное отношение влюбленного парня к девушке, мало того, по метафоре «mylove» можно сделать вывод, что любовь для автора – это сам человек, то есть, когда мы только видим человека, что-то изменяется внутри нас, дыхание учащается, сердце начинает биться чаще и т.д. То есть любовь – это она, как объект очарования и вдохновения.

Проанализировав композицию «That'sHowStrongMyLoveIs», мы сделали вывод о том, что в данной песне автор дает определение любви как постоянной необходимости быть рядом с любимой девушкой. Это он показывает через свойства природных явлений, которые автор использовал в данном контексте в качестве метафорических понятий «sun», «moon», «rainbow», «ocean», «breeze». Их свойства оказались общими признаками любви, любовь – это тепло, свет, которое излучает солнце; яркие краски в жизни, как радуга в небе. Метафоры помогли авторам раскрыть идею любви и показать ее общие признаки.

Исследовав употребление и значение метафоры в данных произведениях, мы выяснили, что метафора необходима для создания у слушателя образного представления о героях, что, в свою очередь, и приводит к более глубокому и полному пониманию авторского замысла и распрямечиванию смыслов текста. Нельзя не отметить, что ряду выразительных средств языка и стилистических приемов метафора отличается особой экспрессивностью, поскольку обладает неограниченными возможностями в сближении, нередко - в неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет.

Индивидуальная авторская метафора всегда содержит высокую степень художественной информативности, так как выводит слово (и предмет) из автоматизма восприятия, поскольку без метафорической насыщенности художественного текста невозможно создание ассоциативных художественных образов у читателя, без чего, в свою очередь, невозможно достичь полного понимания смыслов текста.

Список литературы:

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. - Тамбов: изд-во Тамбов, гос. Ун-та, 2001. – 123 с.
2. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков. // Вопросы языкознания. – М., 1995. – 320 с.
3. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика - психология - когнитивная наука // Вопросы языкознания. - 1994. № 4.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под. ред. и с предисл. А.Н. Баранова. - М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с.
5. Рудакова А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика / Под. ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2002.
6. Jaynes J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. / J. Jaynes. - Boston: Houghton Mifflin, 2001.
7. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought. / ed. A. Ortony. - Cambridge: Cambridge University Press, 1993. –
8. The Rolling Stones. The Longest-Performing Rock Band of All Time. [Electronic resource] Available online: <http://history1900s.about.com/od/people/a/Rolling-Stones.htm> - 2014

Мухаметшина А.И.
Институт Экономики Управления и Права г. Казань

К ВОПРОСУ О МОДАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

На современном этапе лингвистических исследований развивается функциональный подход к описанию языковых явлений. Предметом анализа становится единство, имеющий функциональный подход к описанию основ – функционально-семантические поля, базирующиеся на семантических категориях (аспектуальность, модальность, темпоральность, залоговость и др.). Специфика же грамматических категорий в различных языках мира обусловлена как особенностями менталитета народов, так и внутри системными характеристиками этих языков. В языковых категориях проявляется модель мира, созданная многими поколениями носителей языка. В основе таких моделей лежит некоторые общие принципы, изучение которых всегда привлекло к себе лингвистов, стремящихся построить философию грамматики, а также ученых, разрабатывающих теорию функциональной грамматики.

В данном случае рассматривается семантика и средства выражения модальности на материале английского и татарского языков, выявляется национальная специфика соответствующих функционально-семантических полей

Категория модальности является одной из наименее исследованных и наиболее спорных в указанных языках, особенно в сопоставительном плане. Как отражение позиции говорящего, модальность может иметь значение пожелания, приказания, возможности, необходимости и др. Категория модальности выражается различными грамматическими и лексическими средствами: специальными формами наклонений, модальными формами наклонений, модальными глаголами, модальными словами и словосочетаниями и интонационными средствами и др.

Центральным средством выражения модальности на синтаксическом уровне в системе английского и татарского языков является категория наклонения глагола, рассматриваемая как модальная база предложения. Употребляя глагол в форме того или иного наклонения, говорящий имеет возможность выразить свое отношение к действию, обозначаемому глаголом, оценить его. Так, например, он может сообщить о том, является ли оно для него желанным, необходимым, возможным, а также оценить вероятность осуществления этого действия. Если действие мыслить им как реальное, то мы имеем реальную модальность; если же действие мыслить как нереальное, возможное и невозможное, как предполагаемое или желательное, то мы имеем ирреальную модальность. Для представления действия как реального в обоих языках служит индикатив (изъявительное наклонение). Бугенге көн Газинурның тормышында онытылмаслык эз калдырды (Әпсәлмов) «Сегодняшний день оставил у Газинура незабываемый след». Однако расхождения, имеющиеся в системе видовременных форм изъявительного наклонения в английском и татарском языках, могут вызывать различия и в способах выражения реальной модальности. Система времен изъявительного наклонения в татарском языке насчитывает девять форм, а в английском – одиннадцать форм. Формы индикатива могут использоваться также для выражения частных значений ирреальной модальности, поскольку в обоих языках эти значения передаются лексическими средствами: «Миннән чибәррәкне таптың, күрәсең (А.К. Кутуй) “Видимо, нашел красеев меня”. При соответствующем интонационном оформлении предложение с глаголом в индикативе в обоих языках может использоваться для выражения побуждения: Син ашыкма. Менә Фоат турында белешергә барганда яхшылап сорашырсың эле (әмир) « Ты не торопись. Вот когда пойдешь узнавать о Фоате, расспросишь получше». Donotbeinahurry. When you see Charles, ask with more details. «Тынеторопись. Когда увидишь, Чарльза расспроси его поподробнее».

В системе грамматических средств, существующих для выражения ирреальной модальности, в английском и татарском языках имеются значительные расхождения [Гатиуллина 3.3. 1979:80]. В английском языке она может быть выражена изъявительным наклонением *Wehaveneverheardofit*. Мы некогда и не слышали об этом.

В татарском языке для выражения ирреальной модальности Р.С. Газизов, М.Ю. Ибрагимова выделяют желательное, повелительное, сослагательное наклонения [Газизов 1977: 135-139; Ибрагимова 1969: 43-48]: Минем очасым

килә (Тинчурин) «Я хочу летать, летать (оптатив). Утырыгыз эле, берэрэ нэрсэ сөйләгез... (Чехов) “Садись-ка, расскажите что-нибудь!” (побудительная модальность). Менә кайтып, аларны күпме сөендерер идегез (Еники) “Если бы вы вернулись, ... как бы вы их обрадовали” (модальность возможности).

Таким образом, категория наклонения в обоих сопоставляемых языках является грамматической категорией в системе глагола, определяющей модальность действия, то есть обозначающая отношение действия к действительности, устанавливаемое говорящим лицом.

Английский и татарский языки обнаруживают сходство и в использовании модальных слов для выражения модальности предложения. В исследованиях по английскому и татарскому языкам они рассматриваются как самостоятельная часть речи [Волкова 1988: 33]. Например, для выражения предположительной модальности используется особая группа модальных слов, отличающаяся своей семантикой и синтаксической функцией: элбәттә – certainly, actually, чыннан да- ахрысы, бугай - apparently, it seems, имеш – as though, ихтимал - perhaps, билгеле - certainly, бәлки – perhaps и др. Как в английском, так и в татарском языках они употребляются в предложении в роли вводных слов значения которых относятся ко всему предложению: Perhaps I'll meet him one day – возможно я встречу его в один день. (предположительность). Житмәсә эле мин монда көтеп алынган кунак та түгел бугай (Чехов) «К тому же, кажется, я здесь неожиданный гость» (предположительность). Кроме вышеназванных средств, в английском и татарском языках для выражения модальности широко используются частицы, конструкции с модальными глаголами, различные аналитические формы и др.

Список литературы:

1. Волкова, Л.Б. Сравнительная типология категории модальности немецкого и татарского языков. \Л.Б. Волкова\ \ Курс лекций\.- Казань, 1998.- 42с.
2. Газизов Р.С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков \Р.С. Газизов\.-Казань, Тат.кн.из-во, 1077.-С.29-30
3. Гитиатуллина З.З. Сравнительная типология родного(татарского) и английского языков \З.З. Гитиатуллина \ \ Курс лекций \. – Казань, 1979.- 109 с.
4. Ибрагимова М.Ю. Некоторые особенности сослогательного наклонения в татарском языке по сравнению с английским \М.Ю. Ибрагимова\ \ Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков.- Казань, 1969.- С.43-48.

Першагина И.А.
КазГУКИ, г. Казань

КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА В «МЕРИЛЕ ПРАВЕДНОМ» (ПО РУКОПИСИ 14 ВЕКА)

"... слово, - пишет А.А. Потебня, включает в себе указание на известное содержание, свойственное только ему одному, и вместе с тем указание на один или несколько общих разрядов, называемых грамматическими категориями..." [Потебня 1985: 35]. И вот в этих грамматических категориях на протяжении длительного процесса развития происходили постепенные, но в то же время значительные изменения. Главным фактором этого мощного развития языка В. Богородицкий считает стремление говорящего к тому, чтобы в уме слушающего как можно полнее отразилась та же мысль. Он говорит о том, что "язык является как бы летописью пережитой культурной и социальной истории данного народа". [Богородицкий 1915: 5]. Одним из самых значительных событий в истории Древней Руси стало принятие православия, и вместе с ним получение особого церковного языка – старославянского.

Церковнославянский (русифицированный старославянский) язык функционировал в Древней Руси в определенной области общественной жизни, но никогда не выступал как самостоятельный язык, а скорее как язык определенной жанрово-стилистической сферы. Наряду с ним и тоже в определенной жанрово-стилистической сфере функционировал в литературно-письменной форме восточнославянский язык, который одновременно был живым народно-разговорным языком восточных славян. Большая близость древних славянских языков друг другу, воплощенная в значительном проценте общеславянских языковых элементов, позволяла заявлять древнерусским писателям (например, летописцу Нестору), что русский и славянский - один язык. Отношение к славянскому как к своему языку нашло отражение в практике древнерусских писателей. Они умело вводили книжные слова и формы в исконно восточнославянские тексты и в то же время подвергали «правке» церковнославянские формы сообразно своим представлениям о языке. [Николаев 2001: 59].

Церковнославянский язык, употреблявшийся на Руси, не имел предпосылок для саморазвития. Он изменялся в связи с развитием древнерусского языка и по его законам. Падение *ъ* и *ь* в живом древнерусском языке привело к тому, что и в церковнославянских текстах они стали опускаться и т.д. В этот ряд можно отнести и процессы, проходившие в именном склонении.

Русский литературный язык, развивавшийся в глубоком и широком взаимодействии славяно-книжного и народно-разговорного начал, оказался языком с богатейшей стилистической системой, отразившейся в разнообразии жанров древнерусской письменности, в содержательном плане сгруппировавшихся вокруг двух центров - культового (славяно-книжные жанры) и правового (деловые жанры). В языковом плане деловые жанры используют в основном восточнославянские языковые формы, книжные - церковнославянские. Но книжные и деловые тексты не существовали в виде единства, отграниченного от противоположного объединения, а представляли

собой систему жанров, смещавшихся по языковым и содержательным особенностям в сторону противоположной системы.

Схождения текстов в жанрово-стилистической системе древнерусского литературного языка были двусторонними, обоюдными и находили наиболее яркое воплощение в текстах, отразивших противоречие жанра и стиля. К таким текстам относятся тексты церковно-делового, церковно-бытового содержания, которые описывают правила проведения церковных служб, монашеского общежития, церковного законодательства; грамоты-послания деятелей церкви представителям светской власти и др. Памятники эти неоднородны по их содержанию и языковым особенностям. Одни из них (например, грамоты и послания настоятелей монастырей, введения к законодательным актам и т.п.) сориентированы на книжный слог и используют соответствующие языковые формы. Другие, церковные и монастырские уставы, статьи канонического права, соединяющие в своем содержании рассуждения о церковных и бытовых реалиях, отражают взаимодействие языковых фактов разножанровой принадлежности. Их язык имеет, безусловно, славяно-книжную основу, но он в значительной степени преобразован под влиянием содержательной стороны текста, поэтому он сориентирован на общие языковые формы, более нейтральные, чем в текстах высокого слога, и сближен с языком деловых памятников. [Николаев 2001: 60-61].

Особенно интересны с этой точки зрения памятники, характеризующиеся стилистическим разнообразием, поскольку это дает возможность проследить взаимодействие разнородных элементов в процессе становления последующих языковых норм. [Николаев 1965: 3].

К памятникам такого типа относится Мерило Праведное (МП) (список XIV века). Известны четыре списка МП, совпадающие по содержанию, древнейший из которых, Троицкий список XIV века, издан в 1961 году под наблюдением М.Н. Тихомирова. Исследование языка памятника проводилось по этому изданию.

МП – юридический сборник, предназначенный для практических целей судопроизводства Древней Руси. Не исключено, что автором мог быть сам митрополит Кирилл; возможно, что его написал тверской епископ Симеон, который по предположению М.Н. Тихомирова, является составителем всего сборника. Существует также вероятность того, что автором является пермский епископ Стефан.

По своему содержанию он распадается на две части.

I часть (л. 1-69) содержит поучения, направленные против неправедных судей и князей, наставления о праведном суде и является своего рода теоретическим вступлением ко второй части сборника. Источники собранных здесь поучений самые разнообразные, однако почти все они заимствованы из канонической литературы.

В предисловии автор, обращаясь к русскому князю (имя князя выскоблено), прославляет величие Бога, говорит о ничтожестве и бренности человеческого бытия, напоминает князю о его обязанностях по отношению к

подданным, о милосердии и праведном суде. Статья изобилует цитатами из Псалтыри, из Премудрости и Притчей Соломона, из Второзакония, Евангелия и из других книг Библии, Апостола и т.д.

II часть памятника представляет собой сборник церковных и гражданских законов и включает как творения византийских законодателей и церковных соборов, так и оригинальные русские юридические документы. Все входящие во вторую часть законы разделены на 30 глав.

Существует мнение, что МП составляют два произведения, возникших в разное время (на основании того, что имеются одинаковые статьи в I и II частях), и в известном виде произведение возникло не ранее конца XIII века. Также можно заметить некоторые различия в почерке, поэтому можно предположить, что в создании рукописи участвовало несколько писцов, стилизовавшихся под одну манеру. [I.1, с.XIII]. Основным источником второй части МП послужили Кормчие книги. Исследователи канонического права справедливо отмечали, что МП составлено из готового славянского материала, взятого из Кормчей Софийской редакции, древнейшим представителем которых является Новгородская Кормчая конца XIII века.

Как видим состав МП довольно пестрый. Источниками его статей служили и церковно-богослужебные произведения, и церковно-проповедническая, церковно-поучительная, церковно-законодательная литература, а также произведения византийского и русского гражданского законодательства. Однако все это разнообразие статей организовано единым замыслом, единой направленностью всего сборника.

С композицией памятника связана и стилистика текста. Здесь выделяются три основные группы стилей: поучительный, документально-юридический стиль византийских переводных законов, деловой стиль русских гражданских кодексов. Четкое разделение на стили интересно именно их взаимодействием. Морфология здесь часто идет вслед за стилем, и определенные семантико-стилистические оттенки нередко приобретают (или, наоборот, утрачивают) определенные формальные элементы, "отмечающие" этот стиль или смысл.

Говоря об истории древнерусского языка, несомненно нельзя не обратиться к категории числа, которую затронули, пожалуй, наиболее существенные изменения. Тройственная именная парадигма разрушается, двойственное число постепенно теряет свои формы и соответствующие значения передаются, по преимуществу, формам множественного числа. Представление о двойственности растворяется в более широком представлении о множественности, противопоставленной единичности. Следует указать на то, что подробно эта проблема исследована в книге "Историческая грамматика древнерусского языка. Том 2. Двойственное число", написанной О.Ф. Жолобовым и В.Б. Крысько. Это дает нам возможность ограничиться в данной работе лишь результатами, полученными в процессе исследования "Мерила Праведного".

"МП" – это сборник законодательных актов, предназначенный для практических целей судопроизводства Древней Руси. Памятник распадается на

2 части, первая из которых содержит отрывки, заимствованные из канонической литературы, а вторая – это сборник церковных и гражданских законов как переводных византийских, так и собственно русских. Рукопись можно отнести к памятникам церковно-делового языка, который совмещает в себе церковнославянские и восточнославянские языковые черты. Именно разнотильность позволяет рассмотреть взаимодействие разнородных элементов в процессе развития языка.

В данной работе рассматриваются формы двойственного числа. Раннедревнерусское состояние в субстантивном склонении наследует праславянские формы в двойственном числе. И обычно исследователи отмечают, что дуальная подпарадигма была противопоставлена как сингулярной, так и плюральной подпарадигме не только составом флексий, но и характером падежного синкретизма – совпадением именительного, винительного и звательного падежей, родительного и местного, а также дательного и творительного. Однако эта аномальность несколько преувеличивается, синкретизм был обычной чертой в единственном числе (именительный, винительный и звательный), а также в *и-* и *і-* основах и консонантном склонении (родительный - местный).[2, с.33].

В рукописи в форме дуалиса представлены все падежные формы, причем окончания употребляются в соответствии с исконными образцами склонения.

Им: и ~гда же два двора будетапротивусобе. подоба~ть же межюимабыти •ві• стопома – 310 об;

Р: при иною двою ^ тою наследнику – 262;

Д: принос#щити дары. и к ногамаприпа^дюще. то блго и ^ ба даровано – 51;

В: то имати ~му за ввзь. по •в• ногате – 340;

Тв: ни сввимаочима вид# осужай – 49;

М: и по двою дню. престависта с# къбгу – 52 об.

Наиболее интересным нам представляется рассмотрение существительных, употребленных в двойственном числе, с точки зрения их лексической принадлежности. Первая группа – это парные обозначения. Круг этих имен, образующих мотивационную базу двойственного числа, весьма ограничен и прежде всего связан с существительными соматической группы. Сюда же относились обозначения лиц, образующих пару имен, тесно связанных. В "МП" встречены следующие имена, входящие в эту группу: ноз^н, очи, перси, плещи, руц^н, сесьца, уши, роз^н, устьяна, в^нц^н, а также родител#. Однако преобладающую группу составляют все-таки формы так называемого счетного двойственного: всего 71 имя.

Распределение по частям рукописи дает нам следующую картину:

В первой части рукописи преобладает свободное двойственное число. 11 имен парных и 13 существительных, принимающих формы счетного двойственного.

Парные имена: съгрешиша ^ главы до ногу – 16 об; Очи твви право да зрита – 4; ^ сесцюсты" цркве у англгагоцчениканасытесте с# - 6; но издалеча и с нами плещи вдасть. ничт^в же б^в тому н^н страшно – 51 об; н^взд^рор^вгу рога на

губн. очи же долн пв^д челюстью – 31 об; и очеса ихъ "ко свнщапотухлы. и зубиимъобнажени до перси(?) ихъ – 38.

Следует отметить, что существительное перси возможно здесь употреблено во множественном числе, так как ассоциировано со значением "верхняя часть передней стороны туловища", но номинативно-аккузативные формы дуалисаперси неотличимы от номинативно-аккузативных форм плюралиса. [2, с. 39].

Счетное дв.ч.: два мнха нвсимъодинъ пере^д собою – 31; аще два добронрава. тою бви с#. истина бв в нею ~сть – 22 об; љ остава двамужа въ стану ^ написаныхъ – 17; со двнма отрокввиц#ма – 39; и двнпоприщисествовати – 65; в то лнто ^ людииизбраша два старц#срдити – 39.

Во второй части – напротив, всего 3 парных против 58 счетного двойственного.

Парные имена: мзда бвослнпл#~ть очи вид#щих – 118 об; и рущвсхълюдии – 125; ^ родителю наचनाпо заквну мвичшву.

Счетное дв.ч.: аще и к в браку придеть – 241; двою братучадома не достоитьпоимати двою сестру– 224; двнмабратома. двою братучады •а•ю. По сочътаньиобручень# не створити – 203 об; два брата пв^двласиювчююсуца – 80; двнмавннома. ннко~мудолжнрсуцю – 251; видока два вывести – 334; аще тгда и гжю или двою гну гжю. и множайшабудуть. днтиближни и по степени да призовуть с# на свобоженагоимнн~ - 279; аще токмо •ви• стопнбудетамежюдвнмадворома – 311; можетъзавнтътворити но и пред двнмавбрhtaющема с# лицнма – 277 об и т д.

В этом отношении очень важными являются показания второй части рукописи, в которой в значительной степени представлен живой русский язык. В юридическом тексте широко описаны степени родства, размер штрафов, необходимое количество свидетелей, родственников и наследников:

Аще имнеихъ ~сть. ппаоклевета~ма. •ви• ппасудита – 102 об; то имати~му за ввзъ. по •в• ногате – 340; •е• рнецьдастьвърнц# мнсто. и •д• ввчатявъввчатемнсто – 121; в то лнто ^ людииизбраша два старц#срдити – 39; аще же пре^жисполнени" •л• лн^траспр# будетъ о нем. двнмаппомадоствино ~стьппу же глтсвви бытипредлль – 98 об; свобоженьбывърабъ ^ со~гвгна. пре^ддвнмапослухома. да будетъ не порабвщень. ни кимъ же – 108.

В результате исследования материала рукописи была отмечена следующая закономерность: формы счетного двойственного числа, как правило, имеют при себе числительное, следовательно, употребление дуалиса в не-парных существительных не столь гармонично для носителей языка и требует указания на число. К тому же законы требуют точности. Парные имена подобных вспомогательных слов не требуют.

И вложи ~му очи вид~ти и ршислышати – 36; и в путамо" нозн – 9; внцтвви помава~та праведна" – 11; нвздрорвгурога на губн – 31 об.

•в• обрученика ~го же сроднищихот#ть и ~го же избереть жена. чтънн~ ~стьсуджены.. – 236 об; вз#ти•з•вндерь солоду на ннделю. же овень. любо

полоть. любо •в•ногати. – 332 об; два же образа ~ста татбы – 136а об; аще бь~та с# два мужа – 123 об; два мѣха нѣсимъодинъ пере^д собою – 31 и т.д.

Таким образом, исследование показало, что в тексте рукописи встречается две разновидности форм:

1. Свободное двойственное число.
2. Связанное двойственное число. (Связанное двойственное число, как правило, употребляется в сочетании с числительным "два".)

Большое количество существительных в форме дуалиса позволяет говорить о том, что в период создания памятника – XIV век, двойственное число является еще живой категорией, хотя период распада уже начался (встреченные формы множественного числа вместо единственного).

Список литературы:

1. Богородицкий В.А. Лекции по общему языковедению. Изд. 2-е. – Казань, 1915. – 332 с.
2. Жолобов О.Ф. Древнерусское двойственное число в общеславянском контексте. – Казань: УНИПРЕСС, 1997. – 114 с.
3. Историческая грамматика древнерусского языка. Двойственное число. – Москва, 2003.
4. Марков В.М. Историческая грамматика русского языка. Именное склонение. – Ижевск: Изд-во удм. ун-та, 1992. – 145 с.
5. Николаев Г.А. Язык церковно-деловых памятников древнерусского извода.// Христианизация, дехристианизация и рехристианизация в теории и практике русского языка. – Познань, 2001. – С.57-64.
6. Николаев Г.А. Формы именного словообразования в языке Мерила Праведного XIV века. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. филолог. наук. - Казань: Казан. гос. ун-т, 1965. - 352 л.
7. Новикова Т. Н., Развитие субстантивной финали –ие (-ье) в русском языке. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л., 1986. – 16 с.
8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т.IV. Вып.1. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

Источники:

1. Мерило Праведное. По рукописи XIV века. Изд. Под наблюдением и со вступит. статьей акад. М.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1961. – 698 с.
2. Николаев Г.А. Указатель форм имен существительных в языке Мерила Праведного XIV века. Приложение к диссертации на соискание степени канд. филолог. наук. – Казань, 1965. – 188 л.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ Ш.ГАЛИЕВА И Р.МИННУЛЛИНА

Изучение поэтической ономастики того или иного поэта или писателя, помогает лучше увидеть внутреннее богатство, психологию его творчества. Имена персонажей в художественном тексте приобретают особые смыслообразующие функции, не свойственные номинациям научных текстов. Их анализ, выявление каких-либо закономерностей, осознание смысловой целенаправленности – шаг к постижению эстетической функции художественного произведения.

Шаукат Галиевич Идиатуллин (Шаукат Галиев) и Роберт Мугаллимович Миннуллин занимают в татарской литературе особое место. Их поэзия притягательна тем, что вызывает у читателя то или иное настроение, создает определенное состояние души: наивность, искренность, непосредственность, не через декларативные утверждения, а через образы, метафоры, мелодику строк, ритм стиха. Ш.Галиев и Р.Миннуллин – замечательные детские поэты, достойные продолжатели лучших сторон творчества для детей Габдуллы Тукая и Бари Рахмата. Поэты умеют говорить с юными читателями как равный с равными, без какой-либо нравоучительности. Герои их стихотворений не осознают свои недостатки и не исправляются моментально после первого же слова старших. Авторы доверяют уму и сообразительности маленьких читателей, верят, что они сами смогут сделать выводы из прочитанного. Раскрыть художественное своеобразие ономастической поэтики Ш.Галиева и Р.Миннуллина – это значит более полно выявить специфику художественно-образного мышления писателя, определить их вклад в татарскую литературу.

Без предварительного анализа места категории имен собственных в ономастической системе изучение специфики функционирования топонимов в поэтическом тексте невозможно.

Графического критерия выделения имен собственных нет, нет и фонетического, так как имена собственные не составляют фонетико-фонологическую подсистему, отличную от системы языка. В морфологии значимых характеристик для различения имен собственных и имен нарицательных также нет. Иногда выдвигается категория числа как специфическая морфологическая категория для имен собственных. Обычно имена собственные, в частности топонимы, не имеют множественного числа. Употребленные же квантитативно, они меняют смысл /*Казаннар, Мәскәүләр*/, что всегда связано с нарушением нормы, с метонимическим или метафорическим переносом, когда имя собственное приближается к имени нарицательному и теряет свой специфический характер. Во всяком случае, имя собственное вторгается в морфологическую жизнь имени нарицательного, что характерно для всех языков [4, с.45].

Что касается художественной литературы, то тут локализация часто носит размытый характер, так как поэтическое имя кроме функции сообщения имеет еще и прагматическую функцию воздействия. И если норма у имени нарицательного – явление языковое, то у имени собственного-топонима может быть результатом деятельности отдельных людей и преследования их собственных целей, т.е. может зависеть от индивидуально-авторского стиля, замысла и, следовательно, от прагматики высказывания.

Деление географических объектов на крупные (и, следовательно, широко известные) и мелкие (известные на ограниченном пространстве), как и людей на всемирно известных и знакомых лишь своим односельчанам – реальный внеязыковой факт. Вместе с объектом становится известным и его имя. А это уже факт языковой, влияющий на частотность употребления имени в речи и вследствие этого на восприятие имен широко известных объектов как типичных для данного языка.

Названия мелких географических объектов, известность которых не выходит за пределы узкого круга живущих в одном месте людей, принято называть *микротопонимами*. Микротопонимы можно назвать низшим, простейшим ярусом. Составляющие его названия чаще всего бывают констататорами, регистраторами наличных вещей [1, с.56]. В исследуемых нами текстах татарских поэтов мы обнаружили достаточно много примеров микротопонимов:

1. *Ш.Галиев «Әткәйгә хат».*

*Кояш төшкән **Кайбыч урманнарын***

Күз йомгач ук төштә күргәндә,

Сабый чактан таныш басуларны,

Чәчәкләрне сагынып йөргәндә,

Чит кырларда, әткәй, егылып калдың.

Кайбыч урманнары – ‘леса Кайбицкого района’

2. *Р.Миннуллин «Чаллы»*

*Чаллыда чаба «**КамАЗ**»,*

Чаллыда ага Кама.

Чаллы – матур, зур кала,

*Безнең **Казаннан** кала!*

Тырышса, Казанны да

Ул узып китә ала.

Чаллы – ‘Набережные Челны’, Казан – ‘Казань’.

Набережные Челны – город на древней Чулман – реке – на полноводной и песенной Каме. Большой интерес вызывает история города Набережные Челны, а также происхождение его своеобразного названия. По мнению Сатарова Г.Ф., топоним «**Набережные Челны**» произошел от названия небольшой речки Чаллы, протекающей через город. Закиев М.З. в книге «Проблемы языка и происхождение волжских татар» пишет, что в основе топонима **Чаллы** лежит обычное тюркское *чагыл* в значение «гора, косогор, голая возвышенность». Таким образом, название Чаллы восходит к языку волжских булгар, Ташлы

Ташлык – к языку волжских татар. Булгарская форма Чаллы на русской почве фонетически и семантически изменилось в Чалны, Челны (старинное русское челн – «лодка»). Итак, в основе географических названий Чаллы лежит слово «каменистый», которыми предки волжских татар – волжские болгары – называли реки и речки с каменистым дном и берегами. Город Набережные Челны - ‘Чаллы’, ‘Яр Чаллы’ – получили свои названия от этих гидронимов, что подтверждает древнее происхождение названия Чаллы [2, с. 93].

Значительно меньше встречаются макротопонимы в текстах исследуемых нами авторов. Макротопоним – собственное имя крупного географического объекта, природно-физического или искусственно выделяемого человеком [2, с.123]. Рассмотрим примеры их употребления:

1. *Ш.Галиев «*»*

*Кайберларе бөтен **Европада**...*

Исемнәрен бергә жыйганнар –

Авылдашлар мәйдан уртасына

Уртак бер таш – һәйкәл куйганнар.

Европа – ‘Европа’.

2. *Р.Миннуллин «Герб»*

***Россиядә** - россиянна,*

***Марста** – марсианнар.*

Гербыбызда ап-ак барс,

Без хәзер – барсианнар!

Россия – ‘Россия’, Марс – ‘Марс’.

В основе названия Россия находится этноним. Существуют различные версии его происхождения. Согласно наиболее обоснованной в историческом и лингвистическом отношении гипотезе, этноним *русь* в I тыс. применялся прибалтийскими финнами для обозначения шведов, селившихся в южное Приладожье. Затем этноним *русь* постепенно распространяется на всех восточных славян и от него образуется *Русь* - название Киевского государства. В XI- XVI веках в русское употребление входит название *Росия*, где превращение *русь* в *рось* было обусловлено фонетическими особенностями греческого языка, а окончание – *ия* было обычным для греческих названий стран. С XVIII века в употребление входит написание *Россия* [2, с. 45].

В данном стихотворении Р.Миннуллин обозначает, что в России живут россияне, на Марсе – марсиане, а тот, кто живет в Татарстане, те барсиане, так как на гербе Татарстана изображен снежный барс.

Классификации топонимов являются самыми многочисленными в ономастических исследованиях. Среди всех классификаций, в которых учитываются и лингвистические, и экстралингвистические особенности топонимов, полностью отличается классификация А.В. Суперанской. Топонимы, использованные в художественных произведениях Ш.Галиева и Р.Миннуллина, нами исследуются именно с использованием критериев этой классификации.

На любой географической карте нам встретятся и очень длинные, и очень короткие географические названия. Интересно, что такой чисто структурный

фактор, как длина слова, оказывается в тесной связи со временем возникновения названия и с типом именуемых объектов.

Средняя длина топонимов, как правило, несколько превышает среднюю длину антропонимов. Объясняется это тем, что многие топонимы произошли от имен, прозвищ, фамилий людей. Проанализировав художественные тексты двух авторов мы заметили следующие типы слогосложения:

- односложные топонимы:

1. *Р.Миннуллин «Акчарлаклар».*

Сагынам Сөн акчарлыгын,

Жан моңнан чак арына.

Талына күңел үзенең

Акчарлак чакларына.

Сөн – ‘Сюнь’.

- двухсложные топонимы

1. *Р.Миннуллин «Сугышлы уены»*

Чыгарлар алар Чечнядан

Кычкырмый «ура» гына...

Аннары инде яңадан

Солдат булсаң да була.

Чечня – ‘Чечня’.

- трехсложные топонимы

1. *Р.Миннуллин «Актаныш»*

Бигрәк ямьле Актаныш та,

Арча да, Аксубай да...

Гүзәл яклар илебездә

Бик күп икән шулай да!

Актаныш – ‘Актаныш’, Аксубай – ‘Аксубай’.

Таким образом, проанализировав стихотворения Ш.Галиева и Р.Миннуллина, мы видим преобладание двух- и трехсложных топонимов. Это еще раз доказывает, что авторы стремятся дать читателю не только с легкостью прочитать топонимы, но и запомнить их.

Рассмотрим классификацию топонимов по морфологическому составу. Чем конкретнее предмет, тем четче он вычленяется из окружающего ландшафта, тем выше его способность иметь собственное имя и тем понятнее само имя. Исследование проводилось по классификации А.В. Суперанской [3, с. 76]. Автор абстрагировалась от исторического разреза и этимологии и сосредоточила свое внимание на современной морфологии.

Способностью быть собственным именем обладает:

I. Имя существительное. В количественном отношении они резко преобладают. Среди топонимо-существительных можно выделить простые и сложные. Рассмотрим примеры:

- а) простые топонимы, состоящие из одного слова:

1. *Ш.Галиев «Ник шуларның берсе син түгел?»*

Ник үсмәдең Иделярында син,

*Язгы юллар нинди яктылар!
Синнән аерым үткән көннәремдәй
Күпме салкын бозлар актылар...
2. Р.Миннуллин «Күрше абый»
Бураннар уйнап тора
Ул урам себергәндә
Ул урам себергәндә
Буранрак **Себердән дә!***

Относительно происхождения Сибирь – его значения, языковой принадлежности, времени возникновения – высказано множество противоречий, что обусловлено древностью этого названия. На основании наиболее достоверных данных можно считать, что первоначально слово сибир (шибир) было этническим названием, относившимся к какой-то группе финно-угорских народов. Под давлением татар это народ частично был вытеснен на север.

В стихотворении топоним Сибирь употреблен для сопоставления. Все знают, что в Сибири холоднее, чем в нашей республике. Автор хочет показать, что дворник, который метет снег, создает сильный буран, сильнее, чем в Сибири.

б) сложные топонимы, состоящие из двух и более слов:

1. *Ш.Галиев «Сапун гора – Сабын тавы икән»*

Сапун гора – Сабын тавы икән,

Тайгак икән аның балчыгы.

...Яңгыр кебек яуган ул елларда

Бу жирләргә корыч ярчыгы.

2. *Р.Миннуллин «Агыйдел кызы»*

Син –Агыйдел кызы хәзер.

Агыйдел – табынганың.

Төштә күрдәм иңнәреңә

Дулкыннар кагылганын.

Как видно из выше приведенных примеров, города, реки наиболее четко выделяются из окружающего ландшафта, и названия их чаще всего бывают именами существительными. Здесь же можно привести пример «топонимы + словосочетание» (субстантивные сочетания, т.е. с существительными в роли главного слова):

1. *Р.Миннуллин «Алтын Урда»*

Торам дала кочагында,

Янам хәтер учагында.

Бөек дәүләт булган монда –

Алтын Урда,

Алтын Урда!

Алтын Урда – ‘Золотая Урда’.

В классификации также имеют место топонимы-прилагательные, в проанализированных нами художественных текстах встречается лишь один

пример: Агыйдел – [Белая], речь идет о реке Белой, протекающей в Башкирии. Этот топоним мы встретили только у Р.Миннуллина.

1. Р.Миннуллин «Агыйделда»

Агыйделдәнак пароход

*Кайтып китте **Казанына.***

Ә мин кайтмыйм, кайтмыйм әле,

Калам әле аз гына.

Что же касается конструкций «топоним - глагол», «топоним - числительное», то в исследуемых нами произведениях мы не встретили ни одного. Нельзя сделать вывод, что таких топонимов вообще нет в татарском языке, это только еще раз подчеркивает то, что поэты стремятся использовать в своих произведениях максимально легкие слова, в данном случае топонимы, для того чтобы читателю было легко их запомнить.

Особое внимание следует обратить таким топонимам, которые являются стилистически маркированными. Эту особенность им придает употребление топонима в притяжательном падеже. Рассмотрим некоторые примеры:

1. Р.Миннуллин «Нишләттегез мине?»

Нишләттегез мине, Агыйделем,

Чагылтавым, Сөнәм, Шәммәтем?

Шигырьдә дә сезсез яши алмыйм,

Сагыну да – минем сәнгәтем.

Агыйделем – ‘Мой Агидель’, Чагылтавым – ‘Моя Чагылгора’, Сөнәм – ‘Мой Сунь’, Шәммәтем – ‘Мой Шаммат’.

2. Р.Миннуллин «Казанга кайту».

Сине ташлап кая китим соң мин?

Шатлыкларым синдә, газабым.

Син минеке түгелдер дә, бәлки,

*Мин синеке ләкин, **Казаным!***

Казаным – ‘Моя Казань’.

В исследуемых нами примерах нами был отмечен лишь несколько примеров такого типа. Заметим, что такого рода стихотворения, где суффикс притяжательности *-ем, -ым* играет особую роль. Еще раз мы убеждаемся, что Р.Миннуллин особенно предан и любит свою Родину.

При исследовании топонимического материала, используемого в художественных произведениях, становится очевидным, что, как и в живой речи, функция географических наименований в литературе весьма разнообразна. Поэты и писатели отмечают целесообразность и эффективность использования топонимов в своих произведениях. Раскрытие содержания географических названий несет дополнительную информацию о природе называемого объекта, его специфических признаках.

Какими бы различными путями ни создавались географические названия, в них всегда может быть отмечен ряд общих, универсальных черт, которые основаны на общих свойствах человеческого мышления. Этим и руководствуются авторы Ш.Галиев и Р.Миннуллин употребляя в своих

произведениях различные виды топонимов. Отбирать и закреплять в собственных именах типовые явления окружающей действительности – вот главная функция топонима в художественном тексте.

Таким образом, можно утверждать, что в произведениях топонимические термины и названия, представляющие собой одну из разновидностей макро- и микропонимов, используются в конкретных поэтико-стилистических целях. Метафоричность названий ландшафта местности способствует более полному раскрытию основной мысли и идеи произведения. Каждый язык вбирает в себя весь комплекс географических названий, не только созданных сегодня из его слов и словообразований, но и унаследованных от предыдущих эпох. Для поэтов они отражают историю и служат знаками для различия географических объектов. И Ш.Галиев и Р.Миннуллин стремятся охватить наибольшее количество топонимов и отобразить их в своих произведениях. Таким образом развить у читателя идею значимости топонима. Различные авторы по-разному используют находящиеся в их распоряжении языковые ресурсы. Это распространяется и на имена собственные, в том числе, и на топонимы. Анализ произведений поэтов позволяет констатировать следующее: творчество Ш.Галиева и Р.Миннуллина отличается тем, что, используя в своих произведениях подлинные, реально существующие топонимы, ими достигается оригинальность создания образа родной земли, новых ассоциаций, связанных с системой образов произведения и самое главное – Ш.Галиев и Р.Миннуллин используют топонимы и для изображения внутреннего состояния героев, их чувств и переживаний.

Список литературы:

1. Горбаневский, М.В. В мире имен и названий. /М.В. Горбаневский. – М.: Знание, 1987. – 156 с.
2. Саттаров, Г.Ф. Татарская антропонимика. /Г.Ф. Саттаров. – Казань: ТКИ, 1992. – 240 с.
3. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? /А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
4. Хамитова, Л.М. Ономастическое пространство стихотворений Ш.Галиева и Р. Миннуллина./ Л.М. Хамитова. – Елабуга: Типография ОАО «Алмедиа», 2008. – 88 с.

Хамитова Л.М., Долгова М.А.

Набережночелнинский филиал института экономики, управления и права
(г.Казань)

СПЕЦИФИКА ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Существуют различные взгляды на изучение функциональной специфики имени собственного в художественном тексте. Важным обстоятельством, которое необходимо учитывать, обращаясь к изучению функциональной специфики имени собственного в художественных текстах, является тот факт, что исследуемые тексты принадлежат к различным функциональным стилям языка. Всем хорошо известно, что имя собственное значительно варьируется по функциональным стилям и типам речи, в которых проявляются социолингвистические параметры имяупотребления: сословные, ареальные, нормативные, социально-групповые, ситуативные и т.д. Поэтому в исследованиях нужно исходить из учета обоих аспектов стилистики: структурного и функционального. Особенности каждого функционального стиля давно уже позволили противопоставить литературно-художественный стиль всем остальным по наличию в литературных текстах особой семантической сложности, многоярусной композиции и эстетической функции слова, организующей весь контекст художественного произведения. Благодаря этому достигается особая глубина поэтического слова, его многоплановость, полифоничность.

Имя собственное отличается и от *апеллятивных* имен. Понятие «*апеллятив*» и его онимизация означает следующее: основное назначение имен нарицательных – это называть неопределенные объекты, соотнося их с известным классом вещей и понятий. Основное назначение имен собственных – называть определенные объекты внутри известных классов вещей. При этом соотнесения с понятием не требуется, поскольку известный класс вещей уже связан с ним. Этот момент и позволяет прибегать к так называемому вторичному использованию известных слов для новых номинаций, которые могут не иметь видимых связей с первоначальным и основным использованием лексических единиц. Под апеллятивными понимаются также имена собственные, сменившие функцию называния на функцию обозначения свойства или особого качества, состояния объекта. Назывательная функция имени собственного (то, что делает его именем собственным) связана с наименьшей мотивированностью имени. Производные же от имен собственных апеллятивы символизируют конкретные характеристики носителей этих имен, а переход имен собственных в апеллятивы происходит на основе метафорического и метонимического сдвига значения [5, с.36].

Сигнификативное значение апеллятива - это часть энциклопедического значения имени, ставшего интенциональным под воздействием внеязыковых причин. Полный же переход имен собственных в нарицательные происходит при разрыве первоначальных связей и превращении имени собственного и имени нарицательного в омонимы.

Таким образом, апеллятивные имена отличаются и от имен собственных, и от имен нарицательных. Они обнаруживают свои системные связи: антонимию, синонимию, полисемию. По мнению Р.Л. Охшгат, апеллятивы могут быть с нулевой /*Марат, Ленар* / и с выраженной стилистической характеристикой /*Тимерша, Камырша, Мухаметджан*/. Обычно апеллятивы с выраженной

стилистической характеристикой совмещают общеномастические признаки с признаками имен нарицательных. То есть они занимают промежуточное положение между именами собственными и именами нарицательными. По нашему мнению, ошибкой является то, что многие языковеды отождествляют значение имен собственных со значением соответствующих им апеллятивных имен.

Антропонимы широко используются как в прозаических, так и в поэтических произведениях художественной литературы. В центре внимания данной работы будет изучение происхождения антропонимов и употребление их в поэтическом тексте.

Говоря об основных различиях прозаического и поэтического текстов, В.Н. Михайлов указал на то, что в прозаическом тексте значение имени собственного характеризуется неделимостью и нетрансформированностью. В прозе слова сохраняют лишь необходимые для данного контекста значения, остальные же значения этого слова отсеиваются [1, с.47].

Все антропонимы, фигурирующие в поэтическом тексте, могут быть условно подразделены на две большие группы. Во-первых, антропонимы могут номинировать действующих лиц поэтического произведения, представляя при этом как известные личности, так и совершенно новые персонажи, созданные автором произведения. Во-вторых, в поэтическом тексте антропонимы могут играть роль смысловых вех, вызывая целый ряд различных ассоциаций с уже известными читателю текстами.

В поэзии антропонимы часто номинируют непосредственных действующих лиц поэтического произведения. Такого рода антропонимы можно поделить на две группы:

а) центральной фигурой поэтического произведения может стать литературный, библейский или исторический персонаж. Этот персонаж функционирует в новом поэтическом произведении, сохраняя свои отличительные особенности и полностью ассимилируясь в строках нового текста. Как правило, такое употребление антропонимов встречается в различных посвящениях, размышлениях на тему исторических событий или художественных произведений, воспоминаниях и т. п.

Например, в стихотворении Р.Миннуллина «Казань. Кремль. ...» мы видим, что в стихотворении автор использовал историческое имя. Имя *Сююмбике*, является для татарского народа святым именем. В этом произведении идет речь о башне *Сююмбике*, которая была построена в Казани несколько столетий тому назад. При переводе поэтических отрывков, содержащих имена собственные в данной функции, имя, взятое из литературно-исторического контекста, сохраняется. Здесь же можно привести другой пример, где историческая личность *Сююмбике* утрачивает свое значение и употреблено для названия простого имени девочки.

б) имя героя поэтического произведения может быть не связанным с литературно-историческим контекстом. В большинстве подобных случаев в переводе имена собственные – антропонимы сохраняются и не вызывают сложностей при передаче на другой язык. Возьмем, к примеру, стихотворение Ш.Галиева «Илгиз». В стихотворении имена собственные *Накин*, и *Ильгиз*, являются персонажами, придуманными автором. В этом стихотворении автор говорит детям, что нельзя ездить в трамвае или автобусе, не оплатив свой билет. Он детально описывает, как мальчик *Накин*, отрывает билет, не заплатив за него. Однако, потом, когда *Ильгиз* краснея, протягивает билет контролеру, выходя из трамвая, он

понимает, что за проезд нужно платить и нельзя обманывать. Выбор имен в этом стихотворении не случайный: *Накин* – имеет значение «главный, командир», имя *Ильгиз* – имеет значение «путешественник». Именно *Накин* зовет *Ильгиза-путешественника* на прогулку (Ильгиз соглашается, так как ему очень нравится кататься на трамвае), а дальше опять *Накин* провоцирует друга на нехороший поступок. Таким образом, *Накин* – здесь выступает в качестве лидера, командира. Ш.Галиев в данном произведении выступает не только как детский писатель, но и как психолог. Описывая этот поступок на примере двух мальчиков – Никипа и Ильгиза, он, обращаясь к читателю с определенной поэтической целью.

Другой пример из стихотворения Р.Миннуллина «Новый вид спорта»: имя собственное *Алмаз*, использовано с четкой положительной характеристикой. Следует отметить, что слово *алмаз*, имеет значение - драгоценный камень. В данном произведении мы видим, как слово утрачивает все значения, принимая лишь образ мальчика по имени *Алмаз*. Перевод на другой язык этого имени не вызывает трудностей.

В нашем исследовании предпринята попытка комплексной классификации онимов, использованных в стихотворениях указанных авторов. Наши исследования показали, что в абсолютном большинстве случаев авторы в своих произведениях использовали антропонимы, заимствованные из арабского, персидского, также имена древне-тюркского происхождения.

а) По нашим наблюдениям, большая часть антропонимов, использованных в текстах Ш.Галиева и Р.Миннуллина, является именами, пришедшими из арабского языка. Этому свидетельствует множество примеров. Имена, употребленные автором *Махмуд/хваленый, хвалебный/, Нагим /счастливым, добродушный/, Рамай –/сокращенно от имени Рамазан – жаркий, горячий, теплый/ – пришли из арабского языка.*

В цикле стихотворения «Халим, Салим, Масалим» мы встречаемся с тремя мальчиками погодками, которые не похожи ростом и характером. Из общей предпосылки нам это известно. А затем уже идет ее частное поэтическое решение: каждый говорит правду: то, что видит. Умение смотреть на мир через такую «трехгранную призму», несомненно, при отражении действительности открывает поэту большие возможности. В образах мальчиков мы видим, как тонко чувствует и глубоко понимает поэт детскую психологию. И, пожалуй, еще важнее то, что он не помещает под колпак, не лелеет хрупкого ребенка в теплице, а изображает его в самых естественных условиях: в противоречиях реальной жизни, правдиво, живо и осязаемо.

б) антропонимы, взятые из русского языка.

В советское время очень много слов было заимствовано из русского и европейских языков. Одним из проявлений этого явления стало то, что многие родители начали давать своим детям имена такие, как *Марат, Венера, Альбина, Лариса, Альберт, Регина, Лемар, Юнир, Ренас, Ким, Ренат* и т.д.

Одна группа слов состоит из одного корня: *Роза, Рубин, Земфира, Зарема, Артур, Юрий* и т.д.

Другая группа слов характеризуется тем, что они были аббревиатурами различных имен. Проанализировав произведения Ш.Галиева и Р.Миннуллина, мы можем констатировать, что авторы смело используют в своих стихотворениях и эту группу слов *Ренат* /«революция», «наука», «труд»/, *Рим* /«Революция и мир»/, *Ким* /«Коммунистический интернационал молодежи»/, *Вил* /Владимир Ильич Ленин/, *Дамир* /«Да здравствует мир»/.

Исследователи неоднократно отмечали, что функционирование имен собственных в тексте имеет свою специфику, так имена и названия являются неотъемлемым элементом формы художественного произведения, слагаемым стиля писателя, одним из средств, создающих художественный образ. Они могут нести на себе заметно выраженную смысловую нагрузку, иметь необычный звуковой облик, обладать скрытым ассоциативным фоном. Имена собственные должны быть стилистически верными и точными, должны соответствовать всему духу, идее, целям произведения, должны нести характерный колорит, а иногда и какой-то специальный смысл, особое значение, в котором сконцентрировано, выражена авторская идея.

Проведенный нами анализ показал, что антропонимы в текстах стихотворений поэтов весьма разнообразны. Реальные и нереальные собственные имена органично и мотивированно вливаются в систему языковых средств поэтических текстов, участвуют в создании общей образности произведений, ярко рисуют панораму окружающей действительности. Все это позволяет говорить о высокой степени эрудиции автора, широком круге интересов, масштабности философского мирозерцания. Выбирая определенный ономастический материал для построения своих текстов, автор тем самым воплощает особую ономастическую картину мира. Каждый антропоним, каждая модель занимают свое место, создавая целостное восприятие поэтического пространства. Взгляды на использование языковых средств в художественных произведениях, на взаимоотношение речи и литературного стиля, на функционирование речевых средств в тексте художественных произведений, позволили понять психологию творчества поэтов, восприятие и осмысление ими языкового материала, установить, что явление языка и речи рассматриваются в комплексе с лингвостилистической, поэтической точек зрения, а также с учетом исторических условий и национального менталитета.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что в художественном тексте антропонимы могут номинировать его действующих лиц, причем эти действующие лица могут быть как плодом воображения автора, так и реально существовавшими историческими персонажами; большая часть антропонимов в стихотворениях является этимологически «говорящими», то есть семантически маркированы.

В ходе нашего исследования обнаружилось, что Ш.Галиев и Р.Миннуллин больше отдают предпочтение именам, пришедшим из арабского языка. Возможно, это связано с тем, что такие имена удобно сочетать с различными нарицательными именами. И следует отметить, оба автора являются глубоко

национальными татарскими поэтами, и их стихотворения в большинстве случаев предназначены для татароговорящих читателей.

Список литературы:

1. Михайлов, В.Н. Экспрессивные свойства и функции собственных имен в русской литературе. / В.Н. Михайлов // Филологические науки. – Москва, 1987. С.54-56.
2. Салимов, Х.Х. Просодическая система татарского языка. Автореф....дисс. докт. филол. наук. /Х.Х. Салимов. – Казань, 1999.
3. Саттаров, Г.Ф. Атамалар дөнъясына сәяхәт. /Г.Ф. Саттаров. – Казан: ТКН, 1994. – 240 б.
4. Саттаров, Г.Ф. Татар исемнәре ни сөйли? /Г.Ф. Саттаров. – Казань: «Раннур», 1998.
5. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. /А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973.

Юсупов Р.А.
Казанский федеральный университет
Нуриева Д.Н.
Казанский технологический университет

ПРОЯВЛЕНИЕ ОБЩЕГО И СПЕЦИФИЧЕСКОГО В ПЕРЕНОСНОМ УПОТРЕБЛЕНИИ СЛОВ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ

Всем языкам свойственно употребление слов в прямом и переносном значениях.

Переносное употребление слов представляет собой своеобразное явление. Особенность его заключается в том, что использование слова в несобственном значении сопровождается употреблением двух разных понятий - исходного и нового. При этом, как отмечает В.Г. Гак, «необычность такого сопоставления производит особое впечатление на наши чувства и создает образность или выразительность» (1, с. 109).

В переносном употреблении слов с одним и тем же семантическим ядром в разных языках проявляются их общие и специфические свойства. Соответствие тех или иных слов двух языков как по прямому, так и переносному значению рассматривается общим свойством языков в отношении данных средств. Слова же с одним и тем же семантическим ядром, различающиеся в контактирующих языках по переносному употреблению, представляют собой специфическое явление данных языков. Так, слова *орел* и *бөркет*, соответствующие в русском и татарском языках в прямом значении, употребляются в обоих языках и в

значении храброго, удалого человека. Также слова с одним и тем же семантическим ядром *спать* и *йоклау* выступают соответствиями в переносном значении «быть бездеятельным, вялым». Следовательно, данные слова-соответствия представляют собой общее явление по переносному употреблению.

Слова *пиявка* и *сәлек* с одним и тем же прямым значением имеют разные переносные употребления: *пиявка* в русском языке метафорически обозначает человека, ведущего паразитический образ жизни, татарское же *сәлек* прилагается к стройному, здоровому человеку. Таким образом, данные слова по переносному употреблению представляют собой специфические средства.

Соответствие или несоответствие тех или иных слов с одним и тем же семантическим ядром в разных языках по переносному употреблению обусловлено характером переосмысления данных слов. Когда носители обоих языков замещают в соответствующих словах одно значение другим и уподобляют два разных понятия на основании одинаковых или сходных свойств предметов и явлений, выражаемых данными понятиями, тогда тождественные по прямому значению слова разных языков имеют одинаковое переносное употребление. Так, и русские, и татары, обозначая хитрого человека соответственно словами *лиса* и *тәлке*, т.е. уподобляя через данные слова понятия хитрого человека и лисы, имеют в виду одно и то же сходное свойство этого животного и этого человека - хитрость. Точно так же по общему свойству уподобляемых предметов быть опорой, нижним концом мебели, механизмов и т.п. и в русском, и в татарском языках метафорически употребляются слова *ножка* и *аяк* в значении *ножка стола - өстәл аягы, ножка стула - урындык аягы*.

Различное переосмысление слов с одним и тем же семантическим ядром *пиявка* и *сәлек* происходит потому, что в русском языке перенос наименования пиявки на человека-паразита осуществляется на основе такого сходного для них свойства, как «жить за счет созданного другими», в татарском же языке перенос наименования *сәлек* на стройного, здорового человека осуществляется по такому сходному для них свойству, как «быть здоровым, упитанным».

Специфическими являются также слова с одним и тем же семантическим ядром, одно из которых в первом языке имеет метафорическое употребление, другое во втором – нет.

Различия в переносном употреблении слов с одним и тем же семантическим ядром в разных языках касаются также степени образности, выразительности метафорического наименования, общего удельного веса переосмыслений и структуры переносного наименования.

По структуре переносные наименования бывают полные и частичные. Полные – это те, которые в структурном отношении не отличаются от прямых наименований и в которых новое наименование целиком мотивировано исходным. Например: *голова - баиш* (часть тела), *голова - баиш* (ум); *свет - яктылык* (физическое явление), *свет - яктылык* (учение, просвещение).

Частичными являются такие переносы, которые сопровождаются изменениями в их структуре: простое слово может быть заменено

производным, словосочетание – сложным словом. Например: ухо - колак — ушко — колакчык, черная рубашка — кара кулмэк — чернорубашечник - кара кулмэкле. В данных переносах новое значение не полностью мотивировано исходным.

Русскому языку, в отличие от татарского, более свойственны неполные переносы. Это в некоторой степени объясняется, по-видимому, продуктивностью в нем суффиксального словообразования. В татарском языке неполным переносам в ряде случаев соответствуют полные: *глазок - куз, зубец - теи, головка - баи, хвостик - койрык*.

Выше мы говорили о логической мотивированности общности и специфичности переносов разных языков. Сходства и различия данных средств в соотносимых языках обусловлены также их лексико-грамматическими свойствами, т.е. лексико-синтаксической сочетаемостью. Дело в том, что прямое и переносное значения слов раскрываются в контексте - синтагме. Так, прямое значение слов-соответствий *гореть - яну* определяется их сочетанием со словами *огонь -ут, лампа* и т.д. (*горит огонь -ут яна*); переносное же значение данных слов *блестеть - ялтырау* исходит из их сочетаний со словами-соответствиями *глаза - куз(лар) (горят глаза - куз(лар) яна)*.

Соответствие или несоответствие сочетаемостных свойств слов со одним и тем же семантическим ядром в разных языках обуславливает сходство и различие в переносном употреблении данных слов. Если слова с тождественным прямым смыслом в обоих языках могут сочетаться с теми же словами-соответствиями, благодаря которым раскрывается их метафорическое значение, то это значит, что данные слова соответствуют и по переносному употреблению. Так, слова-соответствия *зерно* и *орлык*, прямое значение которых раскрывается в сочетании с определенными словами (например, со словами *конопля - киндер: конопляное зерно - киндер орлыгы*), сочетаясь в обоих языках с другими словами-соответствиями (например, со словами *истина - хакыйкать*), выражают одинаковое переносное значение: *зерно истины - хакыйкать орлыгы*. Если же слово одного языка, соответствующее в прямом значении слову другого языка, не может сочетаться с соответствием того слова, сочетаясь с которым слово другого языка выражает переносное значение, то это значит, что данное слово не соответствует слову второго языка по метафорическому употреблению. Так, слово *испариться* в сочетании с наименованием лица выражает метафорическое значение «исчезнуть, удалиться» (*он испарился*). Татарское слово *парга эйләнү*, являющееся соответствием в прямом значении слова *испариться (вода испарилась - су парга эйләнгән)*, не может сочетаться с наименованием лица и, следовательно, не имеет такого переносного употребления, как в русском языке.

В русском и татарском языках, как и во многих других, выделяются две основные формы переносного употребления слов: метафора и метонимия, которые различаются семантически и функционально. Метафора представляет собой более глубокую семантическую трансформацию. При метонимическом переносе связь между двумя значениями сохраняется в большей степени.

Метафорический перенос является более экспрессивным, чем метонимический. «Опирающийся на устойчивые предметные отношения, метонимический перенос является более обыденным, естественным» (1, с. 112).

Выделяется еще разновидность метонимии - синекдоха.

Метафора. Суть этого явления заключается в том, что наименование того или иного предмета или явления переносится на другой предмет или явление на основании их сходства (по форме, внешнему виду, положению и т.д.) (2, с. 94).

Метафоризации подвергаются прежде всего слова, обозначающие наиболее широкоупотребительные понятия и предметы. И в русском, и татарском языке метафоры составляют в основном одни и те же лексические группы. К ним относятся названия животных и растений, явлений природы, частей человеческого тела, родственных связей, материалов, предметов быта, одежды, пищи и т.п. Русский и татарский языки располагают множеством слов с одним и тем же семантическим ядром, имеющих одинаковые метафорические значения.

Общие метафоры русского и татарского языков занимают значительное место в тех группах лексики, которые связаны с насущными для носителей обоих языков явлениями. Так, общей является большая часть военной лексики, которая начала употребляться в переносном значении после Великой Отечественной войны: *позиции борьбы за мир - тынычлык өчен көрәш позицияләре, фронт строительных работ — төзелеш эшләре фронты, взять рубежи — чикләргә алу, техническое перевооружение - техник кабат кораллану, ветеран труда — хезмәт ветераны.* В основном общим является также переносное употребление спортивной терминологии: *старт, финиш, раунд, эстафета, марафон, ничейный счет — ничьялы исәп, выйти на первое место - беренче урынга чыгу.* Как видно из примеров, многие соответствия указанных переносов в татарском языке представляют собой заимствования. Это свидетельствует о том, что данные заимствования проникли в татарский язык с прямым и переносным значениями.

Общую закономерность в переносном употреблении слов соотносимых языков представляет то, что «многие прилагательные обоих языков, обозначающие конкретные, чувственно воспринимаемые признаки, служат одновременно для обозначения более отвлеченных признаков, связанных с психическим состоянием, моральными качествами и т.п.» (3, с. 96). Такими являются: *широкий - киң, узкий — тар, близкий — якын, далекий — ерак, светлый - якты, темный — караңгы, горячий — кайнар, холодный — салкын, легкий — жиңел, тяжелый - авыр* и т.д.

Общность составляет и то, что большая часть глаголов, обозначающих конкретные физические действия и состояния, в обоих языках используется также для обозначения действий, имеющих менее конкретный характер, для обозначения психических процессов и т.д. Например: *поднять камень - таш, күтәрү, поднять проблему - проблема күтәрү, вскрыть письмо - хатны ачу, вскрыть недостатки — кимчелекләрне ачу, взвесить сахар — шикәр үлчәү и*

взвесить возможности – мөмкинлекләргә үлчәү, осветить комнату – булмәне яктырту и осветить вопрос – мәсьәләне яктырту и т.д.

В соотносимых языках наблюдаются такие разновидности метафорического переноса, как приравнивание предмета к человеческому существу (антропоморфизм) и уподобление неодушевленного предмета одушевленному деятелю (анимизм). Наименования данных переносов могут проявляться в языках и одинаковым образом, и специфично. Так, слова с одним и тем же семантическим ядром *есть - ашау* в ряде аналогичных выражений двух языков приобретают метафорическое употребление с одинаковым значением: *кислота разъедает одежду — кислота киемне ашый* (следует отметить, что в данном случае в обоих языках одинаковое переносное употребление слова *есть*, по-видимому, обусловлено влиянием русского языка на татарский), *стройка съела все деньги – төзелеш бөтен акчаны ашап бетерде*. Но если в предложении *Дым ест глаза* слово *ест* употребляется в переносном значении (*раздражать*), то в тождественном по смыслу татарском предложении соответствующее в прямом значении слову *ест* слово *ашау* не может употребляться в переносном смысле: значение его передается словом *ачыттыру* в прямом значении (*төтен күзне ачиттыра*). Значение же выражения *ест грусть*, в котором слово *ест* употребляется в переносном смысле (*мучить, не давать покоя*), в татарском языке выражают слова, которые в прямом значении совершенно не соответствуют русским словам: *сагыш жәфәлый* 'тоска мучает' или *сагыш кимерә* 'тоска грызет'.

В тождественных по смыслу выражениях *мысли запутались* и *фикерләп чуалды* слова *запутались* и *чуалды* соответствуют и в прямом, и переносном значениях. В выражениях с одинаковым значением *мысли разбегаются* и *фикер таркала* переносное значение слова *разбегаться* в татарском языке передается словом *таркала*, которое в прямом смысле не является соответствием русского слова.

Сочетание общего со специфическим наблюдается также в метафорическом употреблении соответствующих по прямому значению слов *идти - бару*: *работа идет - эш бара* (переносные значения соответствуют) и *снег идет - кар ява* (*идет* - в переносном смысле, *ява*-в прямом значении).

В.Г. Гак расхождения в метафорических наименованиях разных языков сводит к трем основным типам (1, с. 115-116), которые наблюдаются и в переносах русского и татарского языков:

1. В пределах одной лексико-семантической группы метафоризации подвергаются разные слова. Так, в русском языке для выражения нежных чувств в обращении к женщине используется слово *голубь* (*голубка, голубушка*). В татарском языке слово *күгәрчен* (*күгәрченкәем*), соответствующее в основном номинативном значении слову *голубь*, такого метафорического употребления не имеет. Данную функцию в нем выполняет слово *былбыл* (*былбылым*) 'соловей'.

2. Слова с одним и тем же прямым значением могут иметь разные метафорические значения. Примером тому являются слова-соответствия по основному значению *собака - эт* и *овечка (овца) - сарык*. *Собака* имеет

переносный смысл плохого человека. Но в татарском языке эт 'собака' имеет и переносное значение старательного, настойчивого человека, например, в выражении *эт икәнсең! (собака же ты!, т.е. какой же ты настойчивый!)*. Овечка (овца) в русском языке имеет переносное значение кроткой женщины (невинной девушки), *сарык* же в татарском употребляется в метафорическом значении кроткого человека, слепого подражателя.

3. Для выражения одного метафорического значения могут употребляться разные слова. Так, в татарском языке стройность, изящность девушки обозначается словом *тал 'ива'*, в русском языке - словом *тополь*.

Метонимия. Перенос наименования того или иного предмета или явления на другой предмет или явление по смежности в русском и татарском языках имеет как общие, так и особенные свойства.

Наиболее часто встречающиеся общности касаются следующих типов метонимических переносов:

1. Наименование вместилища переносится на его содержимое: *кипит чайник — чэйнек кайный, самовар вскипел — самоваркайнап чыкты, выпить эту кружку — бу кружканы эчү.*

2. Наименование учреждения переносится на помещение, в котором оно находится: *идти в институт — институткабару, быть в лаборатории — лабораториядә булу.*

3. Наименование учреждения, предприятия, помещения переносится на людей, работающих или находящихся там: *вся фабрика вышла провожать — бөтен фабрика озатырга чыкты, обрадовался весь завод — бөтен завод шатланды, зал аплодировал—зал кул чаты.*

4. Наименование населенного пункта переносится на его жителей: *встретила вся деревня — бөтен авыл каршы алды.*

Следует отметить, что указанные два последних типа метонимии обусловлены существованием в языках общей закономерности, заключающейся в возможности использования многих названий населенных пунктов, помещений, учреждений, предприятий и т.д. и для обозначения находящихся там людей.

5. Наименования партии, группы, организации переносятся на их членов. При этом сокращения и словосочетания, обозначающие организацию, обычно в обоих языках подвергаются каким-либо изменениям и добавлениям: *партия с.р. - с.р. партиясе - эсер, РААП- рапповец - раппчы, филологический факультет - филфаковец — филфакчы, черная сотня — черносотенец - карагруһчы.*

В русском и татарском языках имеются также метонимии, основанные на употреблении названий столиц вместо названий государств, правительств, стран. Например, *Москва* вместо *Российская Федерация*, *Париж* вместо *Франция*, *Пекин* вместо *КНР* и т.д. Данный тип метонимии в татарском языке получает развитие под влиянием русского языка.

В соотносимых языках наблюдаются метонимии, основанные на переносе наименования субъекта действия на место действия. В татарском языке такие метонимии не имеют широкого распространения, они возникают и развиваются

под влиянием русского языка. Например, вместо *Я пойду в поликлинику - Мин поликлиникага барам* можно сказать *Я пойду к врачу - Мин врачка барам*.

Общность в образовании и употреблении метонимии в русском и татарском языках проявляется и в том, что в обоих языках вместо существительных, имеющих временное значение, могут в определенных контекстах употребляться и другие существительные, приобретающие в отдельных случаях функцию обозначения времени: *спать после чая – чайдән соң йоклау, успокоиться после кофе - кофедан соң тынычлану*.

Метонимическим переносам подвергаются не только существительные, но и другие части речи. Так, в обоих языках многие качественные прилагательные могут иметь как значение 'обладающий каким-либо качеством' (о живом существе), так и значение 'обнаруживающий это качество' (о предмете - в широком смысле), а также значения 'вызывающий какое-либо чувство, состояние' и 'находящийся в этом состоянии, выражающий это состояние' (3, с. 98). Например: а) *умный человек - акыллы кеше и умный поступок - акыллы эш; глупый мальчик - ахмак малай и глупый вопрос - ахмак сорау; смелый мужчина - кыю ир и смелое решение - кыю карар; б) радостный день - шатлыклы көн и радостный ребенок - шатлыклы бала; скучное дело - күңелсез эш и скучный человек - күңелсез кеше*.

Метонимические переносы свойственны и многим глаголам. Так, соотношение значений объекта, который подвергается действию, и результата действия наблюдается в ряде глаголов: *пилить бревно – бурәнә кисү и пилить дрова – утын кисү; варить капусту – кәбестә пешерү и варить щи – кәбестәши пешерү; рисовать хлебороба - игенченеясау и рисовать картину - картина ясау; косить трава – үлән чабу и косить сено – печән чабу*.

Одинаковый характер в обоих языках имеет также ряд глаголов с совмещенными значениями, которые указывают на обратимые действия: *уложить чемодан - чемодан тутыру и уложить вещи в чемодан – чемоданга әйберләр тутыру; топить печь – мичкә ягу и топить баню - мунча ягу* и др.

Метонимический перенос слов с одним и тем же семантическим ядром в разных языках содержит и немало специфических свойств, которые обусловлены особенностями каждого языка.

Основное различие метонимического переноса в русском и татарском языках заключается в том, что русским метонимическим обозначениям могут соответствовать слова в прямом значении и наоборот. Несоответствие метонимических переносов в данных языках вызывается рядом обстоятельств. Рассмотрим некоторые из них.

1. Прямому и переносному значениям слова одного языка соответствуют различные слова другого языка: *сочинение рассказов – хикәяләргәзу и школьное сочинение – укучылар сочинениесе; раздался свисток – сызгырткан тавыш яңгырады и свистеть в свисток – свисток сызгырту; помещение в больницу - больницага урнаштыру и жилое помещение - торак йорт*. Как видно из примеров, прямым значениям слов *сочинение, свисток* и

помещениюсоответствуют слова *язу, сызгырткан тавыш и урнаштыру*, переносным значениям - *сочинение, свисток* (заимствования) и *торак*.

2. В русском языке некоторые изделия могут быть обозначены названиями материалов, из которых они изготовлены. Татарский язык таким свойством не обладает, название материала в нем употребляется вместе с названием изделия. Ср. *добывать серебро – көмеш табу и столовое серебро — көмеш савыт-саба; овечья шерсть - сарык йоны и шерсть на платье – кулмәклек йон тукума*.

3. В русском языке существительные, обозначающие части тела, могут употребляться в значении их болезней. Такое употребление обычно имеется в сочетании со словом *проходить*. В татарском языке подобное явление не наблюдается. Боль в той или иной части тела в нем обозначается названиями части тела и словом *авырту* 'болеть': *Прошло у вас горло? — Тамагыгызының авыртуы беттеме?*

4. Переносное значение того или иного слова одного языка невозможно передать в другом языке соответствующим словом из-за различий в нормах сочетаемости слов. Например: если для русского языка сочетание слов *умная и книга* является естественным явлением, то соответствующие им слова *акыллы и китап* в татарском языке не могут сочетаться, вследствие чего переносное значение слова *умная* в татарском языке приходится передавать словами *тирән фикерле, мәгънәле* и т.п. в прямом значении.

Синекдоха. Общие свойства замены наименования целого названием отдельной его части в русском и татарском языках в основном проявляются в следующем.

1. Единственное число употребляется вместо множественного: *День рыбака – Балыкчыкөне; выставка игрушки - уенчык күргәзмәсе; успех в сельском производстве во многом зависит от труда животновода и механизатора – авыл производствосының уңышы күбесенчә терлекче белән механизатор хезмәтенә бәйле*.

2. Названия одежды употребляются для обозначения людей в этой одежде: *красная шапка — кызыл калфак, дубленая шуба - кайры тун* (обозначение людей в красной шапке и дубленой шубе).

3. Название части тела употребляется для обозначения самого человека: *борода - сакал* (вместо *человек с бородой - сакаллы кеше*).

4. Наименование физической особенности человека употребляется для обозначения самого человека: *бритая голова - такыр баш, хромой - аксак, безрукий - кулсыз*.

5. Слова-соответствия употребляются в значении единицы счета: *коров отправляют по десять голов – сыерларныунар баш итеп җибәрәләр*.

Наряду с общими чертами синекдохи в русском и татарском языках существуют и специфические.

1. Некоторые названия лиц единственного числа, употребляющиеся в русском языке в значении множественного, в татарском языке принимают форму множественного числа: *Жених нынче лютый, с ним и обходиться нужно сообразно - Кияү буласы егетләр хәзер явыз, алар белән җайлап*

сөйләшергәкирәк; мужчина нынче балованный, глупый, вольнодумствующий (Чех.) – Ирләр хәзер иркә, тинтәк, хөр фикерле.

2. Некоторые названия одежды, употребляющиеся в русском языке для обозначения людей в этой одежде, в татарском языке в определенном контексте переносного употребления не имеют: *Прошли гуськом последние посетители дворца-музея — полушубки, чуйки, ватные куртки (А. Тол.) - Бер-бер артлы тезелешеп, сарай-музейга ахырдан килгән кыска тунлы, чуйкалы, мамык курткалы кешеләр узып китте.*

3. Некоторые названия одежды, употребляющиеся для обозначения лиц, в сопоставляемых языках различаются. Так, в русском языке в переносном просторечном употреблении слово *юбка* обозначает женщину, в татарском языке в этом значении употребляется слово *яулык* 'платок'.

Список литературы:

1. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков. – М., 1977. (67)
2. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977.
3. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.