

**КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ:
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ
НА РОДНОЙ ЯЗЫК**

Материалы II международной научно-практической конференции,
проводимой в рамках
IV Международного научно-практического форума
«Сохранение и развитие языков и культур»,
Казанский федеральный университет
14-16 октября 2015 г.

**Казань
2015**

KAZAN (VOLGA REGION) FEDERAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PHILOLOGY AND INTERCULTURAL
COMMUNICATION

CURRENT ASPECTS OF APPLIED COMPARATIVE
LINGUISTICS: TEACHING A FOREIGN LANGUAGE WITH
NATIVE LANGUAGE SUPPORT

The proceedings of the II International Conference
held in the framework of the IV International Forum
«Preservation and development of native languages and cultures»,
Kazan Federal University
14-16 October, 2015

Kazan
2015

УДК 811
ББК 81.2
П 75

*Печатается по рекомендации кафедры языковой и межкультурной
коммуникации
Института филологии и межкультурной коммуникации
(Протокол №1 от 14 сентября 2015)*

Под общей редакцией
Р.Р. Замалетдинова

Ответственный редактор – Тарасова Ф. Х.

Редакционная коллегия: Безуглова О.А., Кузнецова А.А., Свирина Л.О.

Прикладные аспекты сопоставительной лингвистики: обучение иностранному языку с опорой на родной язык: Материалы II международной научно-практической конференции, проводимой в рамках международного научно-практического форума «Сохранение и развитие языков и культур», (14-16 октября 2015 г.) – Казань: Отечество, 2015. – 227с.

ISBN 978-5-9222-1043-0

В издании рассматривается широкий круг проблем, связанных с сопоставительным изучением разноструктурных языков и обучением иностранному языку с опорой на родной язык. В работах освещены проблемы сопоставительного анализа таких разноструктурных языков, как английский, татарский, казахский, китайский, французский, испанский, немецкий, турецкий, белорусский, узбекский, а также представлены методические разработки преподавателей. Издание предназначено для научных и педагогических работников, аспирантов и магистрантов филологических направлений.

УДК 811
ББК 81.2

ISBN 978-5-9222-1043-0

Оглавление

Секция 1. Актуальные проблемы сопоставительной лингвистики

Тарасова Ф.Х. (Казань) Особенности использования реалии языка в художественном произведении	8-10
Абдулганеева И. И. (Казань) Мотивированность русских субстантивных дериватов с суффиксами-интенсификаторами и их немецкие аналоги: сопоставительный аспект	11-14
Алендеева С.В. (Казань) Неологизмы и заимствования, как один из способов появления новых слов (на примере экономической терминологии русского языка)	14-17
Ахмадуллина А.И., Ашрапова А.Х. (Казань) Этимология названий хобби в английском языке	17-19
Ашрапова А.Х. (Казань) Проблема перевода реалий в прозе (на основе перевода произведений Г.Тукая татарского на английский)	19-21
Баширова М.А. (Казань) Семантические трансформации при переводе паремиологических единиц американского английского языка на испанский язык	21-23
Барбазюк В.Ю., Смушко А.В. (Москва) Межкультурные осложнения как фактор перевода	24-26
Безуглова О.А. (Казань) Способы образования юридических терминов (на материале английской прессы)	26-29
Бикчантаева Р.Р. (Казань) Рус һәм татар телләрендә исем кушу йоласына бәйлә атамалар	29-31
Бражникова В.А. (Саранск) Проблемы перевода английских пословиц и поговорок на русский язык	31-33
Валиуллина Г. Ф. (Казань) Концепт «любовь» в татарских и английских словарях	33-36
Герасимова А.П., Кузнецова А.А. (Казань) Structural and grammatical features of English newspaper headlines	36-38
Гильмутдинова И.В. (Казань) Фразеологические единицы с глаголами покоя в английском и русском языках	39-41
Денмухаметова Э.Н. (Казань) А.С. Пушкин әкиятләрен татар теленә тәржемә итүдә кайбер үзенчәлекләр	41-43
Зайцева М. В., Косырева И. В., Ширчкова А. В. (Саранск) Соответствия футбольной терминологии в русском и английском языках	43-45
Ильина М.С., Шаехмурзина Г.Ф., Афонина Я.С. (Набережные Челны) Сходство и различие фразеологизмов в английском и русском языках	45-47
Йылмаз Э. Р. (Казань) Изменение функционального поля речевых актов	48-49
Колпакова Г.В. (Казань) Феномен коннотации	49-53
Кормильцева А. Л. (Елабуга) Гендерно-маркированные афоризмы, обозначающие женский интеллект, в русском и английском языках	53-57
Латыпов Р.И. (Казань) Вклад Джамала Валиди в развитие татарской лингвистической науки	57-60
Лёвкина С. А., Горлова В. С., Рябова Е. Е. (Саранск) Способы и особенности перевода названий иностранных фильмов на русский язык	61-62
Максимова К. С., Кузнецова А.А. (Казань) Linguistic and cultural aspects of Cockney rhyming slang	63-65
Мотигуллина А. Р. (Казань) Күпмилләтле мохиттә фольклор әсәрләрен чагыштырма аспектта өйрәнү	66-68
Мугтасимова Г. Р., Юсупова А.Ш. (Казань) Переводческий аспект текстов русских и татарских народных сказок	68-70

Мухаметзянова Л.Р., Мухаммадиева Э.Р. (Казань) Ассоциативное поле слов «акча» и «топеу» в татарском и английском языках	70-72
Мухаметзянова Л.Р., Шайхутдинова З.Р. (Казань) О лексико-семантическом поле глаголов звукоподражания в английском и татарском языках	72-74
Нурмухаметова Р. С. (Казань) Татарчарусча сүзлекләр тарихына кыскача күзәтү (XX гасыр) / Краткий обзор истории татарско-русских словарей (XX век)	75-79
Попова А.К., Авдеева В.В. (Саранск) Перевод имен сказочных персонажей с русского языка на английский и с английского на русский	79-81
Радин А. М., Подвалова М. С. (Саранск) Оценочные прилагательные древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли»	81-82
Сабитова Р. И., Сахибуллина К.А. (Казань) Грамматические особенности деловой лексики английского языка	82-86
Салахова Р.Р. (Казань) Татар һәм рус телләрендә мәгънәдәш фразеологизмнарның семантик һәм тәржемәви үзенчәлекләре / Семантические и переводческие особенности синонимичных фразеологизмов в татарском и русском языках	86-88
Салиева Р.Н., Коноплева Н.В., Миргалимова Л.М. (Казань) Phraseological units in american and russian governmental blogs	89-96
Салихова А.Г. (Казань) Г.Тукай «Су Анасы» әкият-поэмасының төрек һәм инглиз теленә тәржемәләренә үзенчәлекле яклары	96-99
Сатаева Г. С. (Москва) Семантико-прагматические ресурсы словесного обозначения личных отношений в дискурсе	99-101
Сатгарова М. Р. (Казань) Свойства языковой личности через призму семантики фразеологизмов	101-103
Сибгатуллина И. К., Мухарлямова Л. Р. К вопросу о функционировании имен прилагательных, обозначающих цвет, в русском, английском и татарском языках	103-105
Талипова Г.А., Мухарлямова Л.Р. (Казань) Некоторые особенности перевода послелогов татарского языка на английский язык	105-107
Хабибуллина Э. К., Юсупова А.Ш. (Казань) Особенности грамматических трансформаций при переводе грамматических трансформаций произведений татарской литературы на турецкий язык	107-110
Хадиева Г. К. (Казань) Монгольский пласт в ойконимии Республики Татарстан (по материалам русских писцовых книг)	110-113
Хайруллина А. Д., Юсупова А. Ш. (Казань) Двухязычие и перевод с татарского на русский	113-116
Хафизова А. А. (Казань) Семантико-стилистические особенности перевода комических рассказов О. Генри на русский и татарский языки	116-119
Хуснутдинов Р.Р. (Казань) Татар һәм төрек телендә икътисад терминнары	119-122
Шакиров Д. Ф., Юсупова А. Ш. (Казань) Актуализация лексических повторов в переводах на татарский язык (на материале переводов русских народных сказок на татарский язык)	123-126
Шакурова М. М. (Казань) Грамматический минимум и его роль в сопоставительной лингвистике	127-129
Шаяхметова Лейсан Х. (Казань) Ут/Огонь на материале мифологических и историко-этнографических данных: сопоставительный анализ	129-131
Шәяхмәтова Ләйсән Х., Нәжипова Э., Шәяхмәтова Лилия Х. (Казань) Рус һәм Инглиз паремияләрендә “гаилә” лингвомәдәни кырының үзенчәлекләре чагылышы	131-134
Шаяхметова Лилия Х. (Казань) Стилистические особенности произведения Сесилии Ахерн "С любовью, Роза"	134-136

- Юсупова А. Г. (Казань)** Типы субъекта и предиката в паремиологических единицах с компонентом «одежда» в татарском и английском языках **137-139**
- Яковенко Г.Б. (Набережные Челны)** Лексема «ночь» как средство передачи чувства тревоги в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» и способы ее перевода на английский язык **139-141**

Секция 2. Методические аспекты обучения иностранному языку с опорой на родной язык

- Абдурахимова У. (Казахстан)** Методический дискурс и дискурсивно-коммуникативная модель перевода **142-144**
- Абитов Р. Н., Гулканын М. К. (Казань)** Математическая обработка данных на примере результатов тестирования студентов для определения уровня владения иностранным языком **144-148**
- Айдарова С. Х. (Казань)** Төркмән студентларын татар теленә өйрәтү үзгәртеп кору (особенности обучения туркменских студентов татарскому языку) **148-151**
- Боранбаева А. Б. (Казахстан)** Пословицы и поговорки в формировании межкультурной компетенции на уроках иностранного языка **152-155**
- Борисова С. В. (Якутск)** Фонетические особенности родного языка при изучении иностранного в якутской школе **155-158**
- Василова А. Ш. (Казань)** Национально-культурный аспект лингвокультурологии в обучении иноязычному общению **158-162**
- Гармаева О.О. (Улан-Удэ)** Коммуникативная составляющая обучения грамматике японского языка с опорой на родной язык *студентов* **162-164**
- Гафарова В. Р. (Казань)** Сопоставительное изучение корневой морфемы в татарском и русском языках **164-165**
- Гиниятуллина Л.М. (Казань), Хиразова Э.С. (Набережные Челны)** Рус телле балаларда дәрәҗә язу күнекмәләрен формалаштыру алымнары **166-168**
- Закиязнова Л.Х., Мухарлямова Л.Р. (Казань)** Лимерики как средство изучения английского языка **169-170**
- Закирова А. И. (Актанышский район)** Мастер – класс по примерам использования структур Management, Take off- Touch down, Clock buddies, Timed Round Robin на уроках иностранного языка. **170-173**
- Зинетуллина А. А., Мухарлямова Л. Р.** Татар балаларына инглиз алмашлыклары өйрәтү мәсьәләсе **173-175**
- Ильясова Л.Г. (Казань)** The Use of Authentic Materials in Teaching and Learning **175-177**
- Исламова Э. А., Болгарова Р. М. (Казань)** К вопросу о принципе учета особенностей родного языка при обучении русскому языку как неродному **177-178**
- Киба О.А. (Барнаул)** Включение элементов инженерного дискурса в преподавание русского языка студентам из стран СНГ, обучающимся по специальности «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов» **178-181**
- Кыдыршаев А.С., Кубаева С.Ж. (Казахстан)** Роль риторики в повышении профессиональной компетентности современного педагога **182-184**
- Лебедева М.М. (Китай)** Трудности обучения фонетике английского языка в Китае **184-185**
- Маковская Л. Г. (Узбекистан)** Language teaching at university: applying learning theories **186-189**
- Матвеева Д. Г. (Улан-Удэ)** Технология систематизации и совершенствования грамматических навыков студентов-билингвов **189-193**
- Набиуллина Г. А., Абдуллина А. З. (Казань)** Рус телле укучыларга килешләрне өйрәтү системасы **193-196**

Нагимов Н.И., Мрасова Р.Р. (Казань) Преподавание курса "Иностранный язык и межкультурная коммуникация". Культурные и языковые парадигмы на основе татарского и английского языка	196-199
Салахов Р.Ф., Салахова Р.И. (Казань) Адаптационный аспект социализации детей со специальными возможностями	199-201
Салахова Р.И., Салахов Р.Ф. (Казань) К вопросу о полинаправленности среды в социализации детей со специальными возможностями	202-204
Скобелева Е. А. (Великий Новгород) Теоретические основы взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков в начальной школе	204-206
Стасило М. Я. (Литва) Обучение иностранным языкам сегодня, комбинированное изучение	207-209
Тарасов А.М., Савина А.А. (Набережные Челны) Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка в условиях введения ФГОС	210-212
Усманова Э.М. (Казань) Обучение татарскому языку как иностранному	212-213
Фейзова Г. А. (Казань) Роль родного языка при обучении иностранному	214-216
Филиппова Е.В. (Самара) Контрастивно-прагматический подход к анализу форм обращения в практике преподавания английского языка в вузе	216-218
Юто Хисияма (Казань) Японнарга татар теленен тартым формаларын өйрәтү мәсьәләсе	218-219

Сведения об авторах

Секция 1
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Тарасова Ф.Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕАЛИИ ЯЗЫКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ПРОИЗВЕДЕНИИ**

Языку принадлежит исключительно важная роль в жизни людей: он явился одним из необходимых условий формирования самого человека и культуры той или иной страны. Ни один народ не жил и не живет изолированно. Вступая в различные контакты, друг с другом, народы обменивались предметами и понятиями, а вместе с ними словами, обозначающими эти предметы и понятия. Но народы, живущие на разных континентах, не могли взаимодействовать между собой. Это и привело к тому, что многие предметы и понятия остались известными лишь в пределах одной страны или одного региона. Так появилась лексика, обозначающая специфические явления, которая доставляет трудности, особенно, при чтении художественного произведения.

Вопросы систематизации, типологии и передачи реалий являются одним из самых спорных и запутанных в лингвистике. В этой связи представляется актуальным описать и проанализировать реалии современного английского языка на примере романа Дж. Голсуорси «Собственник». Выбор данного романа обусловлен тем, что Дж. Голсуорси использует широкий спектр реалий в своих произведениях.

Существуют различные определения понятия «реалии». В своем исследовании мы будем придерживаться определения, данное А. В. Федоровой, из которого следует, что существует два критерия для выявления реалий – местный, национальный колорит и отсутствие точного эквивалента реалий в других языках, так как данное определение полностью уточняет и конкретизирует понятия «реалия».

Как правило, реалии можно разделить на разные группы, в зависимости от того, какое понятие они обозначают; они могут быть историческими, этническими, бытовыми, религиозными и д. т. В связи с этим существуют различные классификации реалий

Наиболее подробную классификацию предлагают С. И. Влахов и С. П. Флорин. Они выделяют предметную, временную и местную классификации реалий [Влахов, 2008; 145]. В основе предметной классификации реалий лежит предмет или явление, которое называет реалия. В зависимости от того, какой предмет обозначают реалии, они делятся на три группы: географические реалии, этнографические реалии, общественно-политические реалии. Согласно временной классификации, реалии можно разделить на исторические и современные.

Исторические реалии связаны с определенной эпохой или прошлым отдельной социальной группы (названия исторических событий, документов, политических, религиозных и социальных групп). Исторические реалии противопоставляются современным реалиям, которые обозначают понятия, существующие в настоящее время [Реформатский, 2003; 109].

Местная классификация подразумевает рассмотрение реалий в плоскости одного или двух языков. Если рассматривать один язык, то здесь можно выделить свои и чужие реалии. В плоскости одного языка реалии могут быть «свои», они включают в себя национальные (реалии, известные всему народу); локальные (реалии, принадлежащие одному наречию или диалекту); микролокальные (реалии, характерные для определенной местности, сфера их употребления ограничивается каким-либо населенным пунктом [Влахов, 2008; 38]. «Чужие» реалии подразделяются на интернациональные и региональные. Интернациональные реалии фигурируют в лексике многих языков и вошли в соответствующие словари, сохранив при этом свою национальную окраску.

Особенностью интернациональных реалий является то, что их содержание может отличаться от первоначального (например, ковбой (англ. cowboy) – «пастух» превратился в «бесстрашного» авантюриста, «героя» американских вестернов и приключенческих фильмов [Крупнов, 2006; 78]. Региональные реалии – это реалии, распространившиеся среди нескольких народов, обычно вместе с референтом, и вошедшие в лексикон нескольких языков [Крупнов, 2006; 45-53].

В плоскости пары языков выделяются: внутренние и внешние реалии.

Внутренние реалии – это слова, принадлежащие одному из пары языков, и, следовательно, чужие для другого. Внешние реалии одинаково чужды обоим языкам;

По утверждению самих авторов приведенных в данном исследовании классификаций, деление реалий в значительной мере условно. Многие из них можно отнести одновременно к нескольким рубрикам предметной классификации, к различным ее делениям или к другим классам переводоведческих единиц.

С. И. Влахов и С. П. Флорин, а вслед за ними и И. С. Алексеева говорят также о ситуативных реалиях. Ситуативные реалии связаны с отражением в тексте особенностей поведения, обычаев, привычек народа, говорящего на данном языке, которые воздействуют на специфику предметного содержания текста. В качестве примеров ситуативных реалий можно назвать народные приметы, язык жестов, выражение одобрения или неодобрения [Алексеева, 2011; 129].

Изучив и проанализировав существующие классификации реалий можно утверждать, что нет единой точной классификации. Каждый автор по-своему разграничивает понятия безэквивалентной лексики и реалий и предлагает свою классификацию данных понятий. В ходе анализа романа Дж. Голсуорси «Собственник», мы будем придерживаться предметной классификации реалий, предложенной В. С. Виноградовым, так как данная классификация, на наш взгляд, является более подробной и развернутой.

Объектом данного исследования являются этнонимы, включающая в себя названия лиц по месту жительства и клички. Остановимся на этимологии некоторых наиболее часто используемых примерах.

- a Jew boy - еврейчик (пер. М. Лорие). Слово, употребляемое для обозначения народа еврейского, происшедшего от Авраама. Слово еврей происходит или от патр. Евера, сына Салы, одного из предков Авраама, или от евр. глагола eber (переходит через), что значит «пришелец чужой земли» (Библейская энциклопедия, 2005).

That little Jew boy, Nathans, had given him the tip [Galsworthy, 1995; 146].

- a French girl - француженка (пер. М. Лорие). Французы - западноевропейский народ смешанного кельтско-романско-германского этногенеза, основное население Франции (Викисловарь, 2014).

But she formed some friendships, and notably one in the Rhone Valley, with a French girl who was dying of consumption [Galsworthy, 1995; 197].

- an Irishman - ирландец (пер. М. Лорие). Кельтский народ, коренное население Ирландии, проживают в Ирландской республике и Северной Ирландии (Лингвострановедческий словарь, 2007).

‘He was not an Irishman?’. ‘No’ [Galsworthy, 1995; 215].

- a yeoman - в Великобритании, ист. йомен; фермер средней руки, мелкий землевладелец (словарь В. К. Мюллера, 2010);

‘Yeomen – I suppose very small beer.’ Yet he would repeat the word ‘yeomen’ as if it afforded him consolation [Galsworthy, 1995; 14].

- the Greeks – греки (пер. М. Лорие). He loved the wholehearted way the Greeks gave themselves to art [Galsworthy, 1995; 263].

- Londoners – лондонцы (пер. М. Лорие).

Skin-like immaculateness had grown over Soames, as over many Londoners [Galsworthy, 1995; 49].

- The Buccaneer - (in the past) a sailor who attacked ships at sea and stole from them (Oxford Eng Dictionary, 2010); пират (пер. М. Лорие) заимствовано в 19 веке из франц. языка, где pirate < лат. pirata, которое передает греч. peirates «пробую, ищу счастья (на море)» (Этимологический словарь русского языка, 2010).

And this mot, 'The Buccaneer', was bandied from mouth to mouth, till it became the favourite mode of alluding to Bossiney [Galsworthy, 1995; 6].

- "a humbug" - dishonest language or behaviour that is intended to trick people (Oxford Eng Dictionary); - обман, вздор, чепуха (словарь В. К. Мюллера, 2010); - «трещётка» (пер. М. Лорие); – впервые значение этого слова было описано в 1751 году как сленг судентов в Англии (Лингвострановед. словарь, 2007);

And there is no doubt that she was what old Jolyon called her – "a humbug" [Galsworthy, 1995;166].

- "two those" - «те двое» (пер. М. Лорие); – данное прозвище получили Босини и Ирэн, так как они тайно встречались, и из-за этого их не долюбивали.

Perhaps the sight of the cool bracken grove, whence "two those" were coming down, excited her envy [Galsworthy, 1995; 185].

- "a set of Germans"

– «немцы» (пер. М. Лорие); – так называли всех иностранцев (немцев, итальянцев, испанцев и т. д.) в романе Дж. Голсуорси «Собственник».

In the hotels, filled with British Forsytes – for old Jolyon could not bear a 'set of Germans', as he called all foreigners [Galsworthy, 1995; 197].

- "The Dromios" - «Два Дромио» (пер. М. Лорие). Происходит от героев «Комедии ошибок» В. Шекспира, которые были как две капли похожи (Викисловарь, 2014).

These two, Giles and Jess, were so alike and so inseparable that they were known as the Dromios [Galsworthy, 1995; 189].

- "Four-in-hand Forsyte" - Форсайт четверкой (пер. М. Лорие); Форсайт получил такую кличку за то, что всегда мчался на кабриолете, а в упряжке были четыре лошади.

But someone at the Club, after seeing him drive his greys up to the door – he always drove grey horses – had called him "Four-in-hand Forsyte" [Galsworthy, 1995; 93].

В данном исследовании нами представлена только одна группа реалий, используемых автором данного произведения, но проведенный нами статистический анализ показывает, что в данном романе автору удалось успешно сочетать различные группы реалий, которые позволяют передать весь национальный колорит своего времени. Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения реалий в творчестве различных писателей, чтобы более точно передать культуру и традиции народа с целью сохранения ее для последующих поколений.

Список использованной литературы

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение. Учебное пособие для вузов / И. С. Алексеев. – 5-е издание, испр. М.: Издательский центр «Академия», 2011 – 368 с.
2. Влахов, С. Непереваемое в переводе. Учебное пособие для студентов / С. Влахов, С. Флорин. – изд. 4-е., испр. – М.: Международные отношения, 2008. – 342 с.
3. Крупнов, В. Н. Практикум по переводу с английского языка на русский. Учебное пособие для вузов. / В. Н. Крупнов. – М.: Высшая школа, 2006. – 279 с.
4. Реформатский, А.А. Введение в языковедение. Учебное пособие для вузов / А. А. Реформатский. – изд. 6-е., испр. – М.: Высшая школа, 2009. – 267 с.
5. Galsworthy, J. The man of property, In Chancery and To let / J. Galsworthy // Typist in Great Britain, 1995– p. 722.

МОТИВИРОВАННОСТЬ РУССКИХ СУБСТАНТИВНЫХ ДЕРИВАТОВ С СУФФИКСАМИ-ИНТЕНСИФИКАТОРАМИ И ИХ НЕМЕЦКИЕ АНАЛОГИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Внутренние компоненты слова наделяют словообразовательную систему каждого языка функциями «слитности текста», это связано с наличием системных потенций для спаянности текста, «...причем потенциальные функции словообразовательных связей в тексте выводимы из словообразовательного значения. Функциональные различия производных в тексте также вытекают из принадлежности к транспозиции (синтаксической деривации), мутации или модификации или же из способа их образования (деривация или сложение)» [Николаев 1990: 9].

Согласно М. Докулилу, базой для словообразовательной структуры слова выступает определенная словообразовательная форма, которая представляет собой «отношение слова основного и слова производного или же отношение тех элементов слов производящего и производного, которыми они отличаются друг от друга» [Dokulil 1962: 148]. Г.А. Николаев также указывает на формообразовательную структуру слова, она состоит из основной (словообразующая основа) и аффиксальной (словообразовательный аффикс) части. Словообразовательным аффиксом в нашем исследовании выступает суффикс. Суффикс при образовании деривата может менять часть речи производящего или же не менять, тогда производное слово и производящее относятся к одной части речи. В первом случае, оперируя терминологическим аппаратом Г.А. Николаева, речь идет о межкатегориальном словообразовании, во втором – внутрикатегориальном словообразовании [Николаев 2008: 40].

Действительно, одно и то же лексическое значение, которое включает оценочный компонент, может выступать в качестве базовой основы для слов разных частей речи, которые связаны отношениями производности [Смирнова 2013: 9-10].

Образование дериватов со СФИ в русском языке относится к способам образования слов, которые имеют, как правило, одну мотивирующую основу. Словообразовательному форманту, посредством которого образован дериват, свойственна классифицирующая функция. Данный формант относит слово к определенному словоизменительному типу. Однако существуют словообразовательные типы, в которых обнаруживается не одна словообразовательная парадигма, выбор парадигмы обусловлен морфологическим признаком мотивированного слова - категории рода, от категории рода и значения одушевленности [Шведова 1980:138]. Вслед за Г.А. Николаевым при рассмотрении моделей, словообразовательной структуры дериватов со СФИ мы учитываем, что основа производящего слова может не всегда полностью отражаться в производном слове: основа производящего слова может накладываться на формант, в этом случае основа и формант имеют одну или несколько совпадающих морфем.

Современные исследования в области русского словообразования акцентируют также свое внимание на такой проблеме русского словообразования, как множественность словообразовательной структуры слов русского языка или, другими словами, описание полиструктурных слов [Тихонов 2010: 3]. Одни и те же дериваты могут образовываться от разных производящих основ: *ларец* от него образуется *ларчик*, *ларь* от него также можно образовать дериват *ларчик*. Производящее слово может быть полиструктурным, то есть в его составе уже значатся другие суффиксальные формативы. Данное положение справедливо в отношении дериватов со СФИ как для русского, так и немецкого языков.

Для деривата *кастрюлочка* производящей основой может быть слово *кастрюлька* и *кастрюля*, тогда в первом случае речь идет о диминутивном суффиксе -к, а во втором - *мечк*; *лесочек* – в качестве производящего слова выступает слово *лесок*, для слова *лесочек*

однако производящим выступает также слово *лес* [Тихонов 2010: 241, 272].

Возможность существительных «производить» дериваты от простых субстантивов в русском языке так же, как и в других славянских языках, чрезвычайно многообразно представлена и отличается от немецкого языка, прежде всего, как большой распространенностью мотивации отсубъективных наименований лица, так и способностью в большом объеме производить обозначения от локативов, мотивированных существительными [Onheiser 1987: 19]. Модели для образования существительных в немецком языке обладают многообразием и продуктивностью, для других частей речи они не приемлемы [Fleischer 2012: 117].

Итак, дериваты со СФИ в сопоставляемых языках могут быть мотивированы глаголами, прилагательными и существительными.

В русском языке субстантивные дериваты, мотивированные глаголами, образуются при помощи суффиксов *-ловк(а)*, *-ух(а)*, *-ш(а)*, *-уш(а)*, *-ул(я)*; в немецком языке к таким суффиксальным формантам относятся *-bold* (*der Raufbold* – *драчун, забияка*), *-i* (*der/die Knacki* – *трескотня*).

При помощи суффикса *-elei* образуются дериваты, мотивированные существительными, и дериваты, мотивированные глаголом. Дериваты, мотивированные существительным, обозначают лицо, в том числе с переносным значением наименования животного, как правило, с пейоративным значением, при этом часто мотивирующая основа также имеет пейоративную семантику: *die Eselei* – *глупость*, *die Ferkelei* – *свинство*, *die Flegelei* – *невоспитанность*, *die Kumpelei* – *товарищество, о товарищах по работе*, *die Teufelei* – *чертовщина*; также с комплексной основой: *die Amtsschimmelei* – *(бумажная) волокита, бюрократизм*, *die Eulensiegelei* – *проказы, плутовство*; мотивированные глаголом дериваты, как правило, образуются посредством суффикса *-elei* Nomina Actions с пейоративным значением: *die Faselei* – *вздор*, *die Liebäugelei* – *перелюбки, флирт*, *die Liebelei* – *флирт*, *die Heuschelei* – *лицемерие*.

Дериваты, мотивированные прилагательными, в русском языке образуются при помощи суффиксов *-ушк*, *-уха* (*дурнушка, врушка, толстуха*). Субстантивные дериваты, мотивированные прилагательными, образуются в немецком языке при помощи суффиксов *-chen* (*das Frühchen* – *ребенок, рожденный раньше срока*), *-i/-ie* (*der Blödi* – *груб. тупица, болван*), *-ling* (*der Schwächling* – *слабый человек, слабак*).

В немецком языке определенный суффикс образует слова только одной части речи. Если производящее слово и дериват относятся к одной и той же части речи, то между ними наблюдаются различия в выражаемых ими значениях [Jung 1980: 383], например, *Freund* – *Freundschaft* – первое служит для обозначения конкретного лица, второе относится к именам с абстрактным значением. В отличие от немецкого языка, словообразовательная система русского языка располагает суффиксами, которые способны образовывать слова разных частей речи. Так, суффиксы *-еньк* и *-оньк* с уменьшительно-ласкательным значением могут служить для образования как субстантивных дериватов, так и адъективных: *дороженька*, *беленький*, *березонька*, *легонький*.

Между производящими основами и производными словами, на наш взгляд, а именно дериватами со СФИ, и употреблением определенных суффиксов-интенсификаторов, можно вывести ряд факторов и закономерностей. Речь идет не только о морфолого-грамматических ограничениях, речь идет о выборе суффикса, интенсивный характер значения которого можно передать не одним, а разными суффиксами. Данное положение в большей степени приемлемо для русского языка в силу количественного преимущества суффиксов-интенсификаторов. Выбор такого форманта обусловлен, с одной стороны, его семантическим потенциалом, с другой стороны – субъективен и продиктован намерением говорящего выразить ту или иную реакцию, отношение с различной степенью интенсификации.

К аналогичным выводам пришел в своих исследованиях и В.И. Максимов. Зависимость между характеристиками производящих и их избирательностью по отношению к суффиксам он объясняет тем, что производящая основа в русском слове составляет его семантический и структурный центр. Семантический центр включает в себе вещественное значение, которое является мотивирующим для других соответствующих производных. Структурным центром производного слова является производящая основа, именно с нее и берет свое начало рост словообразовательного гнезда [Максимов 1975: 19]. Представители Казанской лингвистической школы также занимают позицию, согласно которой «морфемные дериваты (производные слова) сохраняют словообразовательные отношения с производящим словом» [Балалыкина, Николаев 1985: 30-31].

Анализ словообразовательных моделей в современном немецком языке, их количественных характеристик позволил нам выделить суффиксацию наряду с префиксацией и словосложением как одну из продуктивных способов образования новых слов в системе деривационного механизма современного немецкого языка [Степанова 1953: 5, 57-61, 357-359]. Наиболее частое использование СФИ обнаруживает себя при деривации существительных, производящей основой которых выступают прилагательные или имена существительные. Эта тенденция характерна для обоих сопоставляемых языков, например, в русском языке *толстушка* (производящей основой является прилагательное *толстый*), в немецком языке – *das Dickerchen* (производящей основой является существительное *der Dicker*). В частности, суффикс *-chen* обнаруживает себя в субстантивных дериватах, производящей основой которых являются существительное или прилагательное, с частотностью 351 к 8, что составляет 97,8% и 2,2% [Wellmann 1975: 56-57].

Таким образом, если говорить о семантике дериватов со СФИ в русском и немецком языках, следует отметить, что в обоих языках производящее слово оказывает влияние на экспрессивно-стилистические параметры производного, образованного посредством суффикса. Суффиксы, маркированные в сопоставляемых языках как оценочные, экспрессивно окрашенные, способствуют усилению эффекта выразительности, прагматического фона всего текста. В свою очередь, контекст и «ситуативные смыслы» высвечивают с наибольшей или наименьшей силой коннотативный компонент «интенсивность», заложенный в СФИ.

Анализ словообразовательных моделей русского и немецкого языков, показал, что, говоря о специфических особенностях дистрибутивного характера, следует указать на высокую способность СФИ русского языка, в сравнении со СФИ немецкого языка, сочетаться с производящими основами различных частей речи и различных лексико-семантических групп. Для обоих языков существительное в качестве мотивирующей или производящей основы выступает основным.

На употребление *-chen* и *-lein* влияет морфонологическая структура производящей основы: если она оканчивается на *-ch*, *-g*, *-ng*, то, как правило, употребляется *-lein*: *das Berglein* – *горка*, *das Schränklein* – *шкафчик*, *das Bäumlein* – *деревцо*; при исходе на *-sch* и *-el* наряду с *-lein* появляется *-chen*: *das Engelchen* / *-lein* – *ангелочек*, *das Mäntelchen/lein* – *пальтишко*. Производящей основой, как правило, является существительное, только в редких случаях прилагательное (причем с модификацией значения связана транспозиция), например, *das Dummenchen*. Диминутивные суффиксы *-chen* и *-lein* могут образовывать субстантивные дериваты, если производящей основой является имя существительное, как уже было указано ранее, например, *Teller* – *Tellerchen*; если производящей основой является имя прилагательное: *dumm* – *Dummenchen*, *jung* – *Jungenchen*. Суффикс *-chen*, как и некоторые уменьшительно-ласкательные суффиксы русского языка, способен образовывать уменьшительно-ласкательные формы от имен собственных [Kruisinga 1935: 239]: *Annchen*, *Hannchen* и т.д.

Резюмируя вышеизложенное, следует заключить, что анализ моделей позволяет обосновать следующую закономерность: при переводе русского деривата со СФИ на немецкий язык в последнем чаще всего избирается лексическое соответствие, совпадающее с мотивирующей основой деривата со СФИ в русском языке по частеречной принадлежности. Рассмотрим пример: *Ах, милая моя тетья, ты же **толстушка!** Oh! Meine liebe **dicke Tante!*** В данном примере субстантивному деривату в русском языке *толстушка* с формантом *-ушк* соответствует сочетание *dicke Tante* - *толстая тетья* с эпитетом *dicke*, выраженным прилагательным, тогда как субстантивный дериват *толстушка* в русском языке мотивирован прилагательным *толстый*.

Список использованной литературы

1. Балалыкина Э.А., Николаев Г.А. Русское словообразование. / Э.А. Балалыкина, Г.А. Николаев. – Казань: КГУ, 1985 – 184 с.
2. Максимов В.И. Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке / В.И. Максимов. – Л., 1975. – 222 с.
3. Николаев Г.А., И.Онхайзер. Словообразование. Стилистика. Текст. Номинативные средства в текстах разных функциональных стилей / Г.А. Николаев, И. Онхайзер. – Казань: Изд-во Казанск. гос. ун-та 1990. – 171 с.
4. Николаев Г.А. Структура русского слова / Г.А. Николаев. – Казань: Изд-во Казанск. гос. ун-та, 2008. - 56 с.
5. Онхайзер И. Номинация в текстах разных функциональных стилей. Словообразование. Стилистика. Текст. / И. Онхайзер. – Казань: Изд-во Казанск. гос. ун-та 1990. – 168 с.
6. Смирнова Л.Г. Лексика русского языка с оценочным компонентом значения: системный и функциональный аспекты : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Смоленск, 2013. С. 9-10
7. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова – М.: Издательство литературы на иностранном языке, 1953. – 375 с.
8. Шведова Н.Ю. и др. Русская грамматика. В 2 т., Т. I «Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология» / Н.Ю. Шведова и др. – М.: Изд-во М.: Изд-во «Наука», 1980. – 784 с.
9. Тихонов А.Н. Все трудности русского словообразования: словарь-справочник. М.: Изд-во АСТ, Астрель, 2010. – 816 с.
10. Dokulil M. Theorie odvozovani slov. «Tvofeni slov v cestine». / Dokulil M. Praha, 1962 – 263 s.
11. Onheiser I. Wortbildung im Sprachvergleich / Onheiser I. – Leipzig, 1987. –S. 19.
12. Fleischer, W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W-Fleischer I. Barz – Berlin/Boston: De Gruyter – 484 s.
13. Kruisinga, E. Einführung in die deutsche Syntax / E. Kruisinga. – Groningen-Batavia, 1935. – 252 s.
14. Wellmann H. Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Das Substantiv. / H. Wellmann – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1975 – 500 s.

Алендеева С. В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

НЕОЛОГИЗМЫ И ЗАИМСТВОВАНИЯ, КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОЯВЛЕНИЯ НОВЫХ СЛОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Русский язык в разные исторические эпохи заимствовал слова из разных языков. Этому способствуют в том числе и экономические отношения России с другими странами. Экономика развивается быстрыми темпами, отсюда и регулярное обогащение русского

языка. Новые слова часто проникают в русский язык вместе с явлениями, которые они обозначают (*лоукостер* – бюджетная авиалиния - от англ. *low cost* – низкая цена; *бренд* – от англ. *brand*). Одной из причин укоренения заимствованных новых слов в русском языке является отсутствие в языке одного конкретного слова, обозначающего данное понятие (*ритейл* – розничная торговля – от англ. *retail* – розничная торговля; *акцепт* - согласие на оплату денежных и товарных документов; принятие предложения заключить договор – от англ. *to accept* - принимать). Часто новое слово (неологизм) просто вытесняет из употребления русское (*бонус* – от англ. *bonus* - рус. *премия*) или используется для усиления изменения социальной роли конкретного предмета (*офис* – от англ. *office* - вместо *контора*, *сбербанк* - сберкасса). В XXI веке наблюдается большое количество заимствований из английского языка. Следует отметить, что не все заимствования являются неологизмами. Мы хотим уделить особое внимание новым словам в экономической терминологии русского языка и заимствованиям, как одному из способов появления новых слов.

«Неологизмы (от греч. *нео* – «новый», *logos* – «слово») – это слова, которые являются абсолютно новыми лексическими единицами для данного исторического периода. Такие слова ещё не успели войти в активный словарный запас, поэтому могут быть неизвестными определённой части населения, например: провайдер, оффшор, шейкер, ремейк, постер» [Апетян, 2014: 670-671]. Согласно данному определению мы делаем вывод об относительности понятия *неологизм*, так как неологизмами называются новые слова лишь в период их появления в определенной эпохе, в период ассимиляции и усвоения новых слов. Затем слова полностью переходят в лексический запас русского языка.

Иноязычные термины стали господствующими в экономической области (*бартер*, *конверсия*, *холдинг*). Изучением неологизмов в русском языке занимались М. Апетян [Апетян, 2014], Г. Алиева [Алиева, 2003], А. Тойтукова [Тойтукова, 2009], В. Максимов [Максимов, 2002], С. Майорова-Щеглова [Майорова-Щеглова, 2011], М. Радченко [Радченко, 2009], Р. Мирзаева [Мирзаева, 2014].

К основным способам образования неологизмов относят такие явления как:

1. словообразовательная деривация – образование новых слов из существующих в языке морфем по известным моделям, то есть по образцу уже существующих в языке слов (*челночить* - быть челноком, заниматься коммерческим туризмом);

2. семантическая деривация – развитие в уже существующем слове нового, вторичного значения на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным (*бегство капитала* - отток капитала из страны вследствие различных причин: 1) экономической или политической нестабильности, 2) высоких налогов, 3) сокрытия и последующего "отмывания" незаконно нажитых средств; *валюта падающая* - валюта, обесценивающаяся в отношении собственного номинала и устойчивых валют других стран).

Вышеуказанные способы мы можем отнести к внутренним факторам, влияющим на образование неологизмов. К внешним же факторам, на наш взгляд, следует отнести процесс заимствования:

1. заимствование слов из других языков (*хеджирование* – страхование рисков - от англ. *hedge* – страховка, гарантия; маржа - разница между ценой и себестоимостью - англ. *Margin* от фр. *Marge* – разница; преимущество).

Процесс заимствования является самым распространенным способом образования неологизмов в экономической терминологии русского языка.

Рассмотрим вопрос вхождения неологизмов в экономическую терминосистему русского языка. Мы можем считать термин по праву вошедшим в активный словарный запас языка, если он удовлетворяет требованиям грамматической, фонетической, морфологической, семантической и графической ассимиляции. Рассматривая неологизмы, мы можем с уверенностью сказать, что новое слово не обязательно ассимилируется на

всех уровнях. Так, в «Самом новейшем толковом словаре русского языка XXI века» под редакцией Е.Н. Шагаловой [Шагалова, 2011] мы находим слова, не до конца ассимилированные на фонетическом и грамматическом уровнях: *велфер* и *вэлфер* – социальное пособие, выдаваемое правительством или частными организациями трудоспособным жителям (часто эмигрантам), безработным или получающим низкую зарплату – от англ. *welfare* – благосостояние; благотворительность. Словарь Е.Н. Шагаловой насчитывает около 1500 слов, заимствованных в русский язык в XXI веке. Проанализировав словарь, мы выявили 128 слов, так или иначе относящихся к экономической терминосистеме. Среди выявленных новейших слов мы обнаружили 15 слов (12% от общего количества выявленных слов в экономической терминосистеме) с двойным вариантом написания (*грейс-период* и *грэйс-период* – льготный период уплаты процентов по кредиту – от англ. *grace period*; *кард-холдер* и *картхолдер* – владелец банковской карточки – от англ. *cardholder*: *card* (карточка) и *hold* (держать) и 5 слов (4% от общего количества слов) с двумя вариантами ударения (гастАрбайтер и гастарбАйтер – иностранный рабочий, которого нанимают обычно на менее выгодных условиях, чем гражданина данной страны – от нем. *Gastarbeiter*: *Gast* (гость) и *Arbeiter* (рабочий); *маркетинг* и *маркЕтинг* – система мероприятий по изучению рынка и активному воздействию на потребительский спрос – от англ. *marketing*). Данные слова не до конца освоены русским языком, однако регулярно употребляются в речи.

Процесс заимствования, как внешний фактор появления неологизмов в языке, связан с расширением языковых контактов, развитием российской экономики. Термины заимствуются вместе в обозначаемыми ими понятиями в языке-источнике. Не всегда, однако, в появлении неологизмов видят явление обогащения русского языка. Мы встречаем много «противников» этого явления, призывающих бороться с необоснованным проникновением неологизмов в нашу речь: «Хотелось, чтобы неологизмы были легко произносимыми, встраивались в русскую грамматику (рецепция, а не ресепшн; не надо «ломоязычного» омбудсмена, несклоняемых праймериз, неизвестного рода копипаста (-ы)» [11]. Очень интересный подход к исследуемой нами теме наблюдаем в книге А. Васильева «Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ» [Васильев, 2015]. Автор рассматривает употребление заимствований как разновидность игры в слова. Причем данная игра носит манипулятивный характер, так как для носителей принимающего языка данные слова не обладают внутренней формой. «Когда русский человек слышит слова "биржевой делец" или "наемный убийца", они поднимают в его сознании целые пласты смыслов, он опирается на эти слова в своем отношении к обозначаемым ими явлениям. Но если ему сказать "брокер" или "киллер", он воспримет лишь очень скудный, лишенный чувства и не пробуждающий ассоциаций смысл. И этот смысл он воспримет пассивно, апатично. Методичная и тщательная замена слов русского языка такими чуждыми нам словами-амебами – никакое не "засорение" или признак бескультурья. Это – необходимая часть манипуляции сознанием» [Кара-Мурза, 2015].

В ходе проведенного нами исследования мы выявили, что 125 из 128 терминов в области экономики вошли в русский язык из английского, что только подтверждает широкое распространение английского языка. Все это позволяет нам наблюдать слияние элементов разных языков и культур. Не смотря на то, что вопрос заимствованной лексики и, в частности, использования неологизмов в русском языке вызывает разногласия, данный пласт лексики является неотъемлемой частью истории языка и чаще всего не имеет эквивалентов в русском языке. Терминосистема экономики и терминология в целом так же вызывает интерес большого количества исследователей. Мы полагаем, что именно потребностью самой науки экономики и обоснованы новейшие направления в терминологии.

Список использованной литературы

1. Алиева Г.Н. Аббревиатурные неологизмы современного русского языка конца 90-х годов XX – начала XXI века. Санкт-Петербург, – 2003. [Электронный ресурс] // URL:

- <http://www.dissercat.com/content/abbreviaturnye-neologizmy-sovremennogo-russkogo-yazyka-kontsa-90-kh-godov-xx-nachala-xxi-vek> (дата обращения: 07.10.2015).
2. Апетян М. К. Особенности русских неологизмов путем заимствования из английского языка [Текст] / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 670-671. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.moluch.ru/archive/60/8777/> (дата обращения: 07.10.2015).
 3. Васильев А. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. Санкт-Петербург, - 2015. [Электронный ресурс] // URL: http://bookz.ru/authors/aleksandr-vasil_ev/igri-v-s_108.html (дата обращения: 07.10.2015).
 4. Кара-Мурза. С.Г. Манипуляция сознание. [Электронный ресурс] // URL: http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipul_content.htm (дата обращения: 07.10.2015).
 5. Майорова-Щеглова С. Н. Социологический тезаурус: проблема заимствований и неологизмов, - 2011. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2011-6/Maiorova.pdf> (дата обращения: 07.10.2015).
 6. Максимов В.И. Типы неологизмов в современном русском языке, - 2002. [Электронный ресурс] // URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-03/28_198 (дата обращения: 07.10.2015).
 7. Мирзаева Р.А. Неологизмы в современном языке: к вопросу о происхождении и функционировании // Журнал "Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики". Серия «Гуманитарные науки».- 2014. - № 9-10
 8. Радченко М. Словообразовательные неологизмы в русском и хорватском языках// Вестник Волгоградского государственного университета. -Сер. 2, Языкозн. - 2009.- №2 (10).
 9. Тойтукова А.О. Лексические инновации в русском языке начала XXI века. Красноярск, - 2009 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.dissercat.com/content/leksicheskie-innovatsii-v-russkom-yazyke-nachala-khkhi-veka-2000-2009-gg> (дата обращения: 07.10.2015).
 10. Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века. М.: АСТ: Астрель, 2011. – 413с.
 11. [Электронный ресурс] // URL: http://gab-garevoi.narod.ru/inoslova_v_russkom.html (дата обращения: 07.10.2015).

Ахмадуллина А.И., Ашрапова А.Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ЭТИМОЛОГИЯ НАЗВАНИЙ ХОББИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности.

В современной лингвистике изучение английского языка на самом пике. С связи с тем, что английский входит в нашу жизнь с каждым днем, в нашей речи появляются все новые иностранные слова, которые уже активно используются не только в научной сфере, но и в нашем быту. Например, после тяжелого рабочего дня или недели каждый старается заниматься своим увлечением, то есть, своим хобби. Слово хобби- hobby английского происхождения. Если проникнуть в историю, первые упоминания данного слова относятся к 13 столетию, и таким образом называли маленьких лошадей или пони. Позже «хоббием» называли игрушечных лошадок, которых использовали для религиозных целей.

В 1759 году английский писатель Лоренс Стерн в романе «Жизнь и мнения Тристрама Шенди» первый раз употребил слово *hobby* в значении «увлечение», «конек». В данном романе у каждого героя есть свое хобби. И именно любимое занятие делает человека человеком, уверяет Стерн.

В современном языкознании этимология использует комплексный метод, но оно не опирается всего лишь на данные сравнительно-исторической грамматики, семантики, лексикологии, но и является обогащающим компонентом всех отраслей исторического языкознания новыми материалами, которые являются примерами подтверждения уже известных закономерностей, а также обнаруживает по сей день неизученные явления в истории языка. В особенности велика роль этимологии в выявлении редких морфем, редких изменений единиц различных уровней языка. [Амосова 2010:160] К примеру, совсем еще новое и возможно самое дорогое хобби в мире *Jet Art*- хобби, которое характеризуется использованием струи воздуха двигателя самолета, для создания абстрактных картин. Данный вид хобби был изобретен в 1982 году князем Юрген фон Анхальтом, известным художником экспрессионистом. У него ушло более двух лет, чтобы убедить владельца самолета, использовать двигатель для написания картин. Но как только он представил свои первые работы, они стали популярны в высшем свете и в кругах знаменитостей. [Электронный ресурс].

Слово *Jet* с английского переводится следующим: 1. сущ.1) а) реактивный самолёт, б) реактивный двигатель; 2) а) сильная струя, б) поток; 3) тех. жиклёр, патрубок, форсунка; 2. прил.- реактивный; 3. гл. 1) лететь, путешествовать на реактивном самолёте; 2) а) бить струёй; б) выпускать струёй.

И исходя из вышеуказанного хобби «*Jet art*» можно сделать следующий вывод: во всех этих переводах присутствует значение данного хобби. Это еще раз показывает затрудненность перевода слова на другой язык. Поэтому название хобби передается на русский язык путем калькирования.

Выясняя происхождение слов, возникших в дописьменный период существования языка, этимология обнаруживает лексический фонд этого периода, что представляет интерес не только для исторической лексикологии, но и для изучения истории соответствующего общества, его материальной и духовной культуры. Изучение истории появления слова дает возможность не только раскрыть всю сущность и значение слова, но и помогает при заимствовании его в другие языки с сохранением главного лексического и культурного значения. Для примера, хобби Карвинг (от англ. *carving* – «вырезание») в кулинарии – искусство художественной резки по овощам и фруктам. Данный вид искусства пришло из Юго-Восточной Азии. В Японии повара понимали, что красивые нарезки могут придать блюду дополнительную привлекательность. Официальное признание оно завоевало в XVI веке, когда Токио стал столицей страны. Позднее карвинг проник в Европу и стал одним из популярных видов хобби, так как с появлением множества ресторанов появилась потребность в необычном и красивом оформлении блюд и их сервировке.

Если исторические изменения затемнили связь слова, нередко происходит «подгонка» формы слова под какое-то близкое по звучанию слово, при условии некоторой близости или сопоставимости значений. [Варбот 1997:10] К примеру хобби Лайтпейнтинг (калька с англ. *light painting* – рисование светом) – стиль фотосъёмки, техника рисования светом. Этот вид хобби, который помогает зафиксировать след света на фото, известен с 1914 года, благодаря Фрэнку Гилберту. А в 1935 году Ман Рэй в серии своих самых первых работ «*Space Writing*» стал известным фотохудожником, который использовал эту методику в своем творчестве.

Во многих случаях иноязычное слово не имеет похожего понятия в переводном языке. Это означает, что для слова, выражения или фразы в исходном языке не существует полного эквивалента. Из-за этого слово переводят с помощью приема калькирования.

Роль английского языка в современном обществе очень велика. Во-первых, это международный язык, на котором общаются миллиарды людей. В связи с тем, чтобы идти по ногу с миром и быть успешным, необходимо знать данный язык. Во-вторых, многие заимствования в русский язык приходят из английского языка. Поэтому, чтобы понимать эти слова в полном его лексическом значении, необходимо знать язык. Важно сказать, что заимствование должно быть обдуманым; при возможности обойтись средствами собственного языка следует избегать посторонних вкраплений. Не следует, однако, впадать и в другую крайность – полное отрицание каких бы то ни было заимствований и попытки не только избежать новых, но и заменить уже закрепившиеся в языке заимствованные элементы исконными.

Список использованной литературы

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка – Изд.2, доп., 2010. – 224 с.
2. Этимология и история слов русского языка: Этимология в высшей школе: Ж.Ж.Варбот Этимология. [Электронный ресурс]. – 1997. Режим доступа: [<http://etymolog.ruslang.ru/doc/encycl-etymology.pdf>; дата обращения 10.04.2015].
3. Aquamarine: коллекция хобби и рукоделия со всего мира [Электронный ресурс]. – 2015. Режим доступа: [<http://worldhobbies.ru/>; дата обращения 15.04.2015].

Ашрапова А.Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Во все времена одной из сложнейших проблем перевода, несомненно, в возможности адекватного переноса содержания выбранного текста с одного языка на другой. Теория, посвященная проблемам переводоведения и в особенности проблемам перевода слов-реалий, отражена в работах С.И. Влахова и С.П. Флорина, А.В. Федорова, Л.С. Бархударова, Я.И. Рецкера и др.

Перевод реалий – это большая проблема, т.к. в основе перевода лежит передача национального и исторического своеобразия. Впервые о вопрос перевода реалий как о показателях колорита, затронули лишь в начале 50-х годов XX века. В 1952 году Л.Н. Соболев употребляет термин «реалия» в современном его понимании и даже дает ему достаточно выдержанную дефиницию [Соболев, 1955].

Г.В. Чернов упоминая реалии пользуется названием «безэквивалентная лексика» [Чернов, 1958]. А.Е. Супрун рассматривает реалии как «экзотическую» лексику [Супрун, 1958.].

С.Влахов и С.Флорин отмечают реалии как о носителей колорита, конкретных, зримых элементов национального своеобразия. [Влахов С. Флорин С., 1986:14]. . В учебниках по теории перевода Л.С.Бархударова, В.Н.Комиссарова, В.Н.Крупнова, Л.К.Латышева, Т.Р.Левицкой, А.М.Фитерман, А.Лиловой, М.М.Морозова, А.В.Федорова представлена информация о реалиях как о культурно-маркированных словах. Роли слов-реалий в художественном произведении уделяют внимание Н.И.Паморозская и В.С.Виноградов.

Само слово «реалия» имеет латинское происхождение: прилагательного среднего рода множественного числа *realis*, -e, *realia* – «вещественный», «действительный», которое превратилось под влиянием аналогичных лексических категорий в существительное женского рода. Реалии по сей день имеет несколько дефиниций, толкований, трактовок, что и порождает отсутствие четкости в терминологических определениях. Этим словом обозначают материально существующий или существовавший предмет, нередко связывая

его по смыслу с понятием «жизнь»; например, «реалии европейской жизни». Согласно же словарным определениям, реалия есть «всякий предмет материальной культуры», «в классической грамматике разнообразные факторы... такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке», «предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова». [Емельянова, 2010].

Так, согласно автору толкового словаря русского языка Ефремовой Т.Ф. реалии – это «предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи и обряды, а также факты или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках» [Ефремова Т.Ф., 2006].

Некоторые реалии обладают сходством с именами собственными: Дед Мороз, Кощей Бессмертный, Царевна Лягушка и т.д. Некоторые реалии являются отклонением от литературных норм. К таким отклонениям относятся диалектизмы, элементы сниженного стиля (просторечия), жаргонизмы.

Существует несколько классификаций реалий по различным признакам. Это:

- сокращения (ДК, ЗАГС, колхоз);
- слова (борщ, сарафан, матрешка);
- словосочетания (дом быта, дом культуры);
- предложения (Не все коту масленица).

В то же время некоторые реалии в языке тмеют единичные соответствия («House of Commons» – «Палата общин»). «Единичное соответствие означает, что в большинстве случаев данная единица исходного языка переводится одной и той же единицей языка перевода» [Комиссаров: 175].

Таким образом, понимая что реалии – это объекты, специфичные для определенной культуры (еда, одежда, праздники, традиции и т.д.), определяющие идентичность данной культуры и народа, и чуждые для другой. Используя слово «реалия» мы обозначаем объект действительности (референт), так и сама лексему, его обозначающую (слово или словосочетание).

Понятие «реалия» следует отграничить от понятия «термин», несмотря на то что разница между реалией и термином зыбкая. Реалии характерны для подъязыка художественной литературы и средств массовой информации, неразрывно связаны с культурой определенного народа, являются общеупотребительными для языка этого народа и чуждыми для других языков. Термины лишены какой-либо национальной окраски, относятся, в основном, к сфере науки, создаются искусственно, исключительно для наименования предмета или явления, с распространением которых и получает широкое применение.

Вероятнее всего следует отличать реалии по исторически сложившейся, местной окраске, характеру литературы (в художественной литературе реалии выступают в качестве передачи местного колорита, в научной же сфере те же реалии рассматриваются в качестве терминов), а также по контексту.

При переводе самих реалий предлагаются различные способы их передачи на чужой язык. Так Е. В. Сальникова рассматривает три основных приема передачи реалий: пояснение в сносках, транскрипция и объяснение в тексте [Сальникова: 208]. Используется описание в случае невозможности создать соответствие указанными выше способами [Комиссаров, 1990: с. 148]. Л.К. Латышев предлагает также способ, как "создание нового термина на языке перевода" (вертолет - helicopter) [Латышев: 126]

С. Влахов и С. Флорин сводят, обобщая, приемы передачи реалий к двум: транскрипции и переводу [Влахов, Флорин, 1980].

Рассматривая вопрос перевода реалий в художественных текстах и понимая сложность данного процесса, при работе с реалиями предлагается основываться на концепцию динамической (функциональной) эквивалентности, разработанную

американским ученым Ю.Найдой и поддерживаемую российским филологом Л.К.Латышевым. Данная концепция предлагает устанавливать адекватность перевода не путем сравнения исходного текста с текстом перевода, а с помощью реакции получателя переводного текста с реакцией получателя текста на исходном языке. Если эти реакции в своих существенных чертах эквивалентны друг другу, то текст перевода признается эквивалентным.

Опознать реалию в тексте можно по следующим критериям:

1. слово не имеет постоянного эквивалента в переводящем языке (ПЯ), передающего его материальное значение;

2. слово обозначает предмет или явление, специфическое для культуры исходного языка (ИЯ) и чуждое культуре ПЯ.

Таким образом, перед переводчиком стоит сложная задача относительно выбора способа перевода реалии, т.к. реалии – это не только слово и лексема определенного языка, но и маркер культуры, код народа, где сохранена его языковая, культурная и историческая идентичность.

Список использованной литературы

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М., 1980. – 56 с.
2. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я.Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. Т. 1-3. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999. - 188 с.
5. Латышев, Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики [Текст] / Л. К. Латышев. – М., 1988. – 126 с.
6. Сальникова Е. В. К проблеме перевода религиозных реалий // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. № 3. Ч. 1. С. 207-209.
7. Соболев Л.Н. О переводе образа образом. // Вопросы художественного перевода. / Л.Н. Соболев. – М., 1955. - С. 290
8. Супрун А.Е. Экзотическая лексика. / А.Е. Супрун. – М.: ФН, 1958. - 231 с.
9. Чернов Г.В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык. // Ученые записки 1-го МГПИИЯ, т. XVI. / Г.В. Чернов. – М., 1958. – С. 223.

Баширова М.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

The article is devoted to the study of the use of grammatical transformations in the course of translation of paremiological units from American English to Spanish language. Grammatical transformations consist in substitution of the grammatical forms and structures of the original text units with the formally non –equivalent forms and structures of the target language during translation, conserving the conceptual correspondence between them [Семенов, 2005: 73].

The object of the investigation were the proverbs (about 300 units) selected from Benjamin Franklin’s “Poor Richard’s Almanac” [Franklin, 1964]. The paremiological units translated into Spanish were taken from the book “Autobiografía y otros escritos/ seleccionados y arreglados por Carl van Doren” published in Mexico in 1942 [Franklin, 1942].

The analysis showed that transposition was the most often used type of grammatical transformations, used in the course of translation of paremiological units.

1) **Transposition** involves changing the order of words in the translated text as compared to the original text.

English: *The busy man has few idle visitors; to the boiling pot the flies come not.*

Spanish: *El hombre atareado tiene pocos visitantes ociosos: a la olla que hierve no acuden las moscas.*

This example seems to be extremely interesting for the analysis. First of all, it is obvious that the word order the second phrase of the paremiological unit of the source language originally is changed on purpose. The correct word order for the English language would have been 'the flies come not to the boiling pot' that is subject – verb – object. The use of the inversed word order in the original already tells that Franklin wanted this phrase attract extra attention of the readers. In the translation the translator preserves the unusual word order of the source language proverb, but at the same time he changed the order of its verb and subject. Even though in Spanish language the word order is less fixed than it is in English, still it is quite unusual to hear such an expression even in Spanish, and it makes the paremiological units attract more attention, make it more aphoristic for the target language readers.

English: *At the working man's house hunger looks in but dares not enter.*

Spanish: *El hambre pasa por delante de la casa del hombre laborioso, pero no se atreve a entrar en ella.*

In this example the use of the transposition in the first part of the paremiological unit in its translation to Spanish language. In the source language text Franklin puts the verb at the end of the phrase in order to make the opposition, expressed by the conjunction 'but' and the verb 'dares' following it, stronger. The translator changes the word order and moves the verb 'pasa' away from the second part of the proverb to which it is opposed to. In this situation the use of transposition seems to be quite inappropriate as it deteriorates the correct perception of the paremiological unit.

36 examples of the use of transposition in translation of paremiological units from English into Spanish were observed, which constitutes 12 % of the total number of the paremiological units analyzed in the research.

2) **Substitution of the singular by the plural or vice versa**

English: *Necessity never made a good bargain.*

Spanish: *La necesidad nunca hizo buenos negocios.*

In this example substitution of the singular noun of the source text by its plural analogue in the target language is observed. The reason why the translator uses such kind of transformation is because 'hacer negocios' is a fixed expression in Spanish language, in which the word 'negocios' has to be plural. The substitution of the number category of the noun in translation affects neither the meaning of the paremiological unit, nor its perception by the target language readers.

English: *To whom thy secret thou dost tell, To him thy freedom thou dost sell.*

Spanish: *A quein no le cuenta sus secretos, a ese no le venda su libertad.*

In this example the substitution of the singular noun of the source text by its plural equivalent in the target language text is supposed to be done in order to make the meaning of the paremiological unit more general and to underline this way its aphoristic character.

There were found 24 examples of the use of the substitution of the number category which constitutes 8 % of the total number of paremiological units analyzed.

3) **Substitution of the verb tense category**

In the following example it is observed that the translator substitutes the tense category of the main verb of the paremiological unit. In source language proverb the future simple tense is used, while in the Spanish proverb it is changed to present simple. The use of this kind of transformation seems not to affect negatively the meaning of the paremiological unit, on the

contrary, in Spanish language the present tense is more often encountered in paremiological unit, and it is possible that the translator used it in order to make the proverb sound more general, more natural and more aphoristic in Spanish language.

English: *The master's eye will do more work than both his hands.*

Spanish: *El ojo del amo hace más trabajo que sus dos manos.*

English: *What e'er's begun in anger, ends in shame.*

Spanish: *Lo que empieza en cólera acaba en vergüenza.*

In this example the same tendency of the translator to use present simple is observed. The difference is that in the paremiological unit of the source language the verb is in Present Perfect tense, not future simple like it was in the previous example. Nevertheless, the verb tense category is not that important for the meaning of the whole expression, moreover, in the second part of the paremiological unit the verb is used in the present simple tense. Therefore, it seems to be absolutely appropriate to use present simple with both verbs in translation, again it is translator's preference to use this transformation the goal of which to make the proverb more aphoristic, make it sound more natural to the target language readers.

In the course of the research 15 examples of the use of the substitution of the verb tense category were found, which constitutes 5 % of the total number of the paremiological units analyzed.

4) **Sentence fragmentation** involves splitting one complex or compound sentence into two or more simpler sentences

English: *Sloth (like Rust) consumes faster than Labour wears: the used Key is always bright.*

Spanish: *La ociosidad, como el moho, desgasta mucho más rápidamente que el trabajo. La llave que se usa constantemente reluce como plata.*

English: *Up, Sluggard, and waste not life; in the grave will be sleeping enough.*

Spanish: *¡Arriba, haragán! ¡No desperdicies la vida! Ya dormirás bastante en la sepultura.*

In both examples it can be observed that the American proverbs expressed by the complex sentences in the original are conveyed by the structures consisting of two simple sentences in the target language. This type of transformation, although it makes the understanding of the proverb easier, is thought to be quite unnecessary in this situation because it makes the paremiological unit in some way lose its aphoristic character. Though the proverb is quite long, it still should be perceived as a whole, and should not be divided into parts.

The use of sentence fragmentation was encountered only 9 times in our research, which constitutes just 3 % of the total number of the paremiological units analyzed.

As a result of this research we found that 84 out of 300 paremiological units analyzed were translated from American English to Spanish using grammatical transformations, and transposition turned out to be the more frequently used and sentence fragmentation the least frequently used types of grammatical transformations.

Список использованной литературы

1. Семенов А.Л. Основные положения общей теории перевода: Учебное пособие/ А.Л. Семенов. – М. : Издательство РУДН, 2005. – 99с.
2. Franklin, B. Poor Richard's Almanack / B. Franklin. – New York: The Heritage Press, 1964. – 268 p.
3. Franklin, B. Autobiografía, y otros escritos seleccionados y arreglados por Carl Van Doren; traducción del inglés por León – Felipe / B. Franklin. – México: Nuevo munco, 1942. – 464 p.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСЛОЖНЕНИЯ КАК ФАКТОР ПЕРЕВОДА

Художественный перевод – это такой вид интеллектуальной деятельности, в процессе которой переводчик устанавливает информационно-культурное соответствие между языковыми единицами исходного и переводящего языка, позволяющее создать «инойязычный аналог исходного художественного текста в виде вторичной языковой знаковой системы, отвечающей литературно-коммуникативным требованиям и языковым привычкам общества на определенном историческом этапе» [Казакова, 2006: 25]. Неоднозначность этого процесса связана, с одной стороны, с вторичной, воспроизводящей природой перевода, а с другой стороны – с необходимостью воссоздать в процессе перевода тексты, обладающие способностью оказывать эмоционально-эстетическое воздействие. Переводчик постоянно действует в своего рода стрессовой ситуации, т.к. ему необходимо сохранить посредническую достоверность, максимальную близость к оригиналу, но и в тоже время придать тексту перевода такой «характер», который можно было назвать эквивалентным подлиннику. Важным является здесь индивидуальные особенности переводчика, который «соответственно своему мировоззрению отражает художественную действительность избранного им произведения в единстве формы и содержания» [Гачечиладзе, 1972: 91]. Факторы мировоззрения переводчика, переводческой личности, индивидуальности являются фундаментальными составляющими динамики переводческого процесса, т.к. в процессе перевода сталкиваются два разнонаправленных вида речевой деятельности, что влияет на восприятие исходного текста и создание переводного текста. Поэтому первостепенной задачей становится необходимость идентификации как можно большего числа эквивалентов, отложившихся в традиции языковых контактов.

В книге «Теория перевода и переводческая практика» Я.И. Рецкер приводит следующий пример: словосочетание «the shadows of the gods» «несомненно имеет абсолютный эквивалент, так как единственное приемлемое соответствие – «сумерки богов». Традиция межъязыковых соответствий настолько упорна, что всякий иной перевод был бы ошибочен» [Рецкер, 1974: 52]. Но всегда ли это так? Данный вопрос является дискуссионным. Рассмотрим следующий вопрос: как по-английски звучит «А все-таки она вертится», «Факты – упрямая вещь», «Горе от ума», «Хотели как лучше, а вышло как всегда» и т.д.? Естественно, такое не всегда можно найти в словаре. Наиболее «близкими» и точными считаются следующие варианты:

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод (I Вариант)</i>	<i>Перевод (II Вариант)</i>
<i>А все-таки она вертится</i>	<i>And yet it moves</i>	<i>But it does move!</i>
<i>Факты – упрямая вещь</i>	<i>Facts are stubborn things</i>	<i>There is no getting away from the facts</i>
<i>Горе от ума</i>	<i>Wit Works Woe</i>	<i>The misfortune (mischief) of being clever</i>
<i>Хотели как лучше, а вышло как всегда</i>	<i>We tried our best, you know the rest</i>	<i>The road to hell is paved with good intentions.</i>

Данные примеры показывают, что перевод – это не только творческое, но и очень субъективное занятие. Как пишет П.Р. Палажченко: «Автор любого пособия по переводу подставляет себя под огонь возможной критики, если он не только рассказывает, как надо переводить, но и предлагает конкретные варианты. Есть множество неверных и неточных переводов любого предложения, но столь же верно и другое: есть множество приемлемых, хороших и очень хороших переводов, потому что синонимические возможности языка поистине безграничны» [Палажченко, 2004: 10]. Но тут же встает вопрос: всегда ли возможно добиться «очень хорошего» перевода и какая задача при переводе считается самой трудноразрешимой?

В современных учебниках по теории и практике перевода отмечается, что при соприкосновении с текстом иной культуры у переводчика возникает некий информационный перекоп, как количественный, так и качественный. Не секрет, что оригинальный текст может сообщать больше информации, чем переводной текст, т.к. человек, находясь в рамках родной культуры, видит второй, третий план, соответственно, у него возникают ассоциации, он осознает полифонию. Переводчику это доступно в меньшей степени. В большинстве случаев он «недополучает» смысл.

Причин тому может быть несколько, но, по-видимому, самая существенная из них – различие между системной и ситуативной семантикой в разных языках и культурах. В частности, А.А. Брудный справедливо отмечает нетождественность словоупотребления как в пределах одного языка, так и при сопоставлении разных языков в ситуации перевода [Брудный, 1971: 21-22].

Помимо лингвистических условий, языковые единицы «обрастают» различного рода ассоциациями как рационального, так и эмоционально-экспрессивного порядка, и в условиях словарного и грамматического соответствия не совпадают по своей ассоциативной мощности. На это обстоятельство указывал еще А.А. Потебня: «Мы можем сказать, что говорящие на одном языке при помощи данного слова рассматривают различные в каждом из них содержания этого слова под одним углом, с одной точки зрения. При переводе на другой язык процесс усложняется, ибо здесь не только содержание, но и представление различны. Если слово одного языка не покрывает слова другого, то, тем не менее, могут покрывать друг друга комбинации слов, картины, чувства, возбуждаемые речью; соль их исчезает при переводе...» [Потебня, 1976: 263].

Поэтому при переводе следует учитывать не только семантические, но и культурные особенности, т.к. информация, подлежащая передаче при переводе и информация, реально переводимая, не всегда совпадают – вопреки расхожему представлению о семантической точности перевода, воспроизводящего некую лексико-грамматическую основу исходного текста.

Чтобы распознать и правильно интерпретировать «информацию», переводчику необходимо обладать обширными знаниями в самых разных областях, т.е. «to be able to understand and appreciate the author's use of his words, his own peculiar, unique way of combining them, the interpreter should possess a considerable amount of background knowledge... To have a more or less clear idea of the "context of the epoch" one has to collect and analyse carefully a wide variety of facts describing different spheres of human activity – in other words, a particular "stretch" of reality in all the diversity of its manifestations» [Carrol, 1988: 46-47].

Более того, на первый план выходит такой фактор как «творческий подход». Это неоднократно подчеркивала в своих работах С.Г. Тер-Минасова: «The creative task of a translator is to establish a link between the given fact and the context and its author, on the one hand, and, on the other, to show the significance of this fact for revealing the inner world of the characters or the development of the plot; in other words, for performing the artistic tasks of the author» [Ter-Minasova, 1995: 138].

Важно отметить, что чаще всего отчуждение или «налет иностранности», то есть либо чуждая информация, либо чуждая форма ее представления, ощущается нами в

переводном тексте именно в связи с интуитивным представлением о нарушении привычных норм картины мира или ее элементов.

Наблюдения показывают, что большое число слов, к сожалению, слишком часто оказывается непереводаемым или непереуведенным – и замещаются достаточно невыразительными «словарными соответствиями». При этом ситуативные смыслы, которые порождают множественные ассоциации в восприятии носителей исходного языка и культуры, либо игнорируются переводчиком, либо воспроизводятся в несколько иной форме, меняя структуру и функции, обусловленные как самой переводящей культурой, так и волей переводчика. Некоторые из таких преобразований бывают закономерными, но встречаются и невынужденные изменения, однако и те, и другие существенно меняют информационную структуру художественного концепта в ситуации межкультурного конфликта менталитетов.

Список использованной литературы

1. Брудный А.А. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971 – С. 19-27
2. Гачечиладзе Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. – М.: Советский писатель, 1972 – 262 с.
3. Казакова Т.А. Художественный перевод. Теория и практика: Учебник. – СПб.: ООО «ИнЪязиздат», 2006. – 544 с.
4. Палажченко П.Р. Мой несистематический словарь (Из записной книжки переводчика) – 4-е изд., испр. – М.: Р.Валент, 2004 – 304 с.
5. Потенбня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976 – 616 с.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода. М.: Международные отношения, 1974 – 216 с.
7. Carrol P. Interactive Approach to Second Language Reading. Cambridge, 1988 – pp.73-92.
8. Ter-Minasova S.G. Sociocultural Aspect of Foreign Language Teaching // Language, Culture and Communication. – Moscow, 1995 - pp. 5-41.

Безуглова О.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ)

В наши дни неоспоримой является значимость изучения терминологии. Терминология - это связующий элемент между разными сферами знаний. К тому же, являясь неотъемлемой частью языка, она не стоит на месте, непрерывно развивается, увеличивая свои грани. Юридическую терминологию принято считать одной из наиболее значимых терминосистем, так как она широко используется не только в профессиональной сфере, но и в других отраслях языкового общения.

Несмотря на возрастающую важность правовой науки в сегодняшнем обществе и разнообразие областей ее применения, юридическая терминология в английском языке исследована на недостаточном уровне. В особенности, уровень ее исследования невелик в сфере ее непрямого использования. В нашей работе проводится анализ состояния юридической терминологии на современном уровне ее развития, а также предпринимается попытка рассмотреть терминологию права на материале прессы, которая не является основной сферой употребления данного пласта лексики, однако, показывает реальную картину его функционирования в языке.

В ходе нашей работы мы пришли к выводу, что юридическая терминология в англоязычной прессе – достаточно распространенное явление. Кроме того, она может

быть использована в статьях разной тематики. Нами были проанализированы статьи из следующих рубрик онлайн газеты BBC NEWS: World, Politics, Business, UK, Tech, Science and Environment, Entrepreneurship, Entertainment and Arts. В 70 статьях было выделено 53 термина, не считая нескольких повторений.

Во многих случаях в газетах используются термины общеупотребительные. По результатам исследования они составляют 86% всей проанализированной нами терминологии. Это объясняется ориентированностью прессы на широкий круг читателей и, в связи с этим, необходимостью использовать слова, более или менее знакомые читателям. На специальные и технические термины же приходится всего 14%. Нельзя не заметить, что некоторые из специальных терминов вскоре также могут перейти в класс общеупотребительных, в том числе и под влиянием прессы.

Исследование юридической терминологии, используемой в англоязычной прессе, позволило нам выделить наиболее распространенные способы ее образования: заимствование слов, лексико-грамматический, синтаксический и морфологический. Анализ статей выявил, что 70% из содержащихся в них терминов права составляют существительные (из них 12% приходится на словосочетания), 24% являются глаголы, а на долю прилагательных приходится 6%.

Заемствованные юридические термины, использованные в проанализированных нами газетных статьях, подразделяются на две группы:

1. Заимствования из французского языка (14%), например:

Cause – from Old French *cause* “cause, reason; lawsuit”;

Issue – from Old French *issue* “a way out, exit”;

Riot – from Old French *riote* “dispute, quarrel”;

Sue – from Old French *suir, suivre* “pursue, follow after”.

2. Заимствования из латинского языка (6%), например:

Commit – from Latin *committere*: *com-* “together” + *mittere* “to put, send” – “to bring together, connect”;

Custody – from Latin *custodia* “guarding, watching, keeping”.

Интересно, что некоторые термины нельзя однозначно отнести ни к заимствованиям из французского языка, ни из латыни (8%), например:

Advocate – from Old French *avocat* “barrister, advocate, spokesman”; from Latin *advocatus* “one called to aid; a pleader, advocate”;

Contract – from Old French *contract*, from Latin *contractus* “a contract, agreement”.

Наиболее интересную группу терминов составляют слова исконно английского происхождения (8%), например:

Law – Old English *lagu*;

Murder – from Old English *morðor* “secret killing of a person, unlawful killing”;

Verdict – alteration of Middle English *verdit* “a jury’s decision in a case”;

Welfare – from old English *wel faran*: *wel* “well” + *faran* “get along” – “condition of being or doing well”.

Говоря о лексико-грамматическом способе образования слов, выделяют три основные наиболее продуктивные модели:

- вербализация существительных (существительное → глагол);

- субстантивация глаголов (глагол → существительное);

- субстантивация прилагательных (прилагательное → существительное).

И если термины, образованные от перехода глаголов в существительные, в англоязычной прессе встречаются достаточно часто, то число примеров субстантивированных прилагательных и существительных, перешедших в разряд глаголов, существенно меньше:

• Вербализированные существительные – 10%, например:

To appeal (v) → appeal (n);

To judge (v) → judge (n);

To arrest (v) → arrest (n);

*The police officer who mistakenly **arrested** former tennis star James Blake will face an excessive force charge (BBC News: World, 8.10.15).*

*Officer Frascatore had been named in civil rights lawsuits alleging excessive force in the past and was placed on desk duty follow Mr Blake's **arrest** (BBC News: World, 8.10.15).*

- Субстантивированные глаголы – 6%, например:

Court (n) → to court (v);

Fine (n) → to fine (v);

*A drone operator has been threatened with a \$1.9m (£1.24m) **fine** for allegedly flying the unmanned crafts illegally over New York and Chicago (BBC News: Tech, 7.10.15).*

*A solar energy firm has been **fined** £200,000 for making more than six million nuisance calls as part of an automated marketing campaign (BBC News: UK, 30.09.15).*

- Субстантивированные прилагательные – 4%:

Minor (adj) → minor (n);

Criminal (adj) → criminal (n);

*2,331 **criminal** cases dropped over ill-health or age in 2014 (BBC News: UK, 9.10.15).*

*More than 2,000 suspected **criminals** avoided prosecution in England and Wales last year because of their ill-health or age, figures have shown (BBC News: UK, 9.10.15).*

Исследование показало, что 30% терминов образованы морфологическим способом, в нашем случае аффиксацией и словосложением:

- С помощью суффиксов:

Judgement: *judge + ment*;

Detention: *detain + tion*;

Regulation: *regulate + ion*

Guilty: *guilt + y*;

Kidnapping: *kidnap + ing*;

- С помощью префиксов:

Annotation: *an + notation*;

Dissolution: *dis + solution*;

Empanel: *em + panel*;

Illegal: *il + legal*;

- Путём словосложения:

Handcuffs: *hand + cuff*.

Но необходимо отметить, что большинство однокоренных слов, от которых образовались эти термины, также являются заимствованиями из латыни или французского языка.

Синтаксический способ образования заключается в преобразовании обычных свободных словосочетаний в сложные «эквиваленты» слов. Он является наиболее продуктивным средством пополнения юридической терминологии как в английском, так и в татарском языке [Шамсеева, 2011].

Кроме терминов, состоящих из одного слова, в англоязычной прессе, как уже говорилось выше, встречаются и термины-словосочетания. Причем 100% из них – беспредложные субстантивные юридические термины-словосочетания с зависимым прилагательным в препозиции (14%): *domestic violence; civil action; mental health; mental state; personal property*.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство юридических терминов, встречающихся в англоязычной прессе, – 30% – составляют слова, образованные морфологическим способом (словосложение, аффиксация). Это еще раз доказывает продуктивность данного способа. 28% приходится на заимствования из других языков, перешедшие на английский, 20% – конверсии, а остальные термины составляют словосочетания и непроизводные слова исконно-английского происхождения.

Список использованной литературы

1. BBC NEWS. URL: <http://www.bbc.com/news>. Access mode: free.
2. Шамсеева Г. Х. Особенности синтаксического способа образования юридических терминов в английском и татарском языках (на примере двусоставных терминов права) // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2011. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sintaksicheskogo-sposoba-obrazovaniya-yuridicheskikh-terminov-v-angliyskom-i-tatarskom-yazykah-na-primere-dvusostavnykh> (дата обращения: 12.10.2015).

Бикчантаева Р.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

РУС ҺӘМ ТАТАР ТЕЛЛӘРЕНДӘ ИСЕМ КУШУ ЙОЛАСЫНА БӘЙЛЕ АТАМАЛАР

Адәм баласы нинди генә милләт вәкиле булмасын, туганнан алып, соңгы сулышына кадәр аның гомере төрледән-төрле йолаларга үрелеп бара. Йолалар хәтта кеше бакый дөнъяга күчкәннән соң да дәвам итә. Бу йолаларның барысы да үз урынында, үз вакытында бик мөһим. Кешеләр тормышның барлык мөһим мизгелләрен милләтнең үзенә генә хас ритуаллар белән чолгап алган. Аларны тиешле дәрәжәдә оештыру, уздыру язмышның хәлиткеч рычагына әверелгән. Йола, ритуалларның һәрберсенә эчтәлеген ача торган күпсанлы лексик берәмлекләр бар. Үз халкы тарихын, мәдәниятен белгән кеше бу берәмлекләрнең кайсы йола белән бәйлә булуын белә, аларга билгеле бер саклык белән карый [Уразманова 1984:106].

Әлеге фәнни мәкалә кысаларында татар һәм рус халкында исем кушу белән бәйлә атамаларның кулланылышын лингвомәдәни аспектта анализлау максаты куелды.

Гадәттә, татарларда исем кушу йоласы түбәндәге этаплардан тора:

1) *мулла чакыру*. Исем кушу мулла тарафыннан башкарыла. Аны исем кушыласы бала йортына алдан килешенгән вакыт буенча чакыралар. Дини яктан укымышлы булса, исемне баланың әтисе, бабасы, абыйсы да кушарга мөмкин.

2) *исем кушу* процессы. Балага исем туганнан соң жиде көн эчендә бирелергә тиеш дип санала. Шуңа исем кушу бала йоклаган вакытта да үткәрелә ала, бу әһәмиякә ия түгел;

баланы *кыйблага каратып кую* – баланың битен каплап мендәр өстенә салалар һәм аяклары белән кыйбла тарафына каратып исем кушучы каршына куялар;

азан укыла;

баланың *кем улы булуын әйтә*н исем кушу – мулла баланың колагына өч тапкыр кушыласы исемне пышылдый;

3) *исем алыштыру*. Мулла кушкан исем балага туры килмәсә, ягъни бала һәрдаим авырып торса, хәлсез булса, “*аңа исеме килешмәгән*” диләр. Шуңа мулла баланың холык-фигыленә, үзенә генә хас үзенчәлегенә карап та булырга мөмкин, яңа исем куша.

Аерым очракта кеше исемне үзе үзгәртә ала.

1. Әгәр дә кешегә исеме ошамаса.

2. Әгәр дә кешегә миң чыкса, “миң” сүзгә кергән исем белән алыштыралар. Мисал өчен, Миңсылу, Миңлебану, Миңлебай.

3. Элегрәк заманнарда бала гел авырып торса, исемне алыштырганнар. Мәсәлән: Тазаржан, елак булса – Тынычбай.

4) балага исем кушу “*бәби туге*” белән ныгытыла. Исем кушу мәжлесендә ата-ана, әби-бабай, гаилә әгъзалары һәм кендек әби катнашырга тиеш.

4) *бәби чәе* – татарларда исем кушу – бәйрәм, күңелле вакыйга буларак кабул ителгән, кунак жыеп үткәрелгән. Иң элек ир затындагы туганнар чакырылган. Берничә

көн үткәннән соң гына, кунакка хатын-кызлар – бала әнисенәң якын-белешләре кунак ителгән.[Баязитова 1992: 19]

Без күп милләтле, полилингваль шартларда яшибез. Берничә гасыр дәвамында рус халкы белән аралашу бара. Шул ук вакытта татарларның бер өлеше – үзенчәле этнографик төркем – керәшен татарлары турында да искә алу урынлы булып, чөнки ул татар халкы мәдәниятенә аерылгысыз бер өлеше буарак, тел материалында чагылыш таба.

Славян халыкларында исем кушу йоласын *крещение (чукындыру)* дип атыйлар һәм ул традицион рәвештә чиркәүдә изге атакай тарафыннан башкарыла. Керәшен татарларында да бу йола сакланып килә. Алар исем кушу йоласын – чукындыруны чиркәүдә башкаралар. Ә мөселман татарларда исем кушу йоласын мәчеттә башкару мәжбүри түгел. Исем кушу йоласын өйдә уздыруның үз уңайлыклы бар: гигиена ягының истә тотылуы, баланы чит кеше күзәнән саклау һ.б.

Чукындыру йоласы вакытында балага *крестные родители* – исем атасы һәм исем анасы билгелиләр. Алар балага чукындыру барышында гына түгел, ә гомере буе дини-әхлакый тәрбия бирүче, авырлыклар туганда аңа тугры ярдәмче булырдай икенче ата-анасы сайлана.

Шунысы кызык, рус халкында элеккеге заманда исем кушу вакытында кешенәң кайсы социаль катлам вәкиле булуы да күздә тотылган, һәм шуннан чыгып кына, аның статусына туры килерлек исем кушылган. Мисал өчен, крестьяннар – Параскева (Прасковья), Иван, Николай һ.б.; дворяннар – Платон, Владимир, Ольга; пролетариат – Владилена («Владимир Ильич Ленин»), Ивсталь («Иосиф Виссарионович Сталин»).

Татарларда бер нәсел эчендә *бер ук исемне ике тапкыр кушмау* кабул ителгән. Тагын шунысы үзенчәлекле гаиләдә балаларның исемнәре яңгырашы буенча бер-берсенекенә охшатып сайлана. Ә русларда киресенчә исем кабатлану еш очрый.

Исем кушу белән бәйле атамаларны туплап, тематик яктан берничә төркемгә берләштерергә мөмкин:

- катнашучылар: мулла, ата-ана, кендек әби; изге атакай, исем анасы һәм исем атасы;

- үткәрелү урыны: мәчет, өй; чиркәү;

- процесс атамалары: исем сайлау, исем кушу, исем алыштыру, бәби ашы, бәби тәпие юу;

6) бәби ашы – һәр кунакның үзе белән бәби чәенә килгәндә балага дип алып килгән күчтәнәч.

7) бәби тәпие юу – Ислам диненә каршы килә торган гамәл булса да, гади халык арасында таралган эш-гамәлләрнең берсе, ягъни спиртлы эчемлекләр белән бала тууын бәйрәм итү.

8) кендек әби – бала тудыручыга ярдәм итүче тәҗрибәле хатын-кыз. Элек бала туу процессы жайлансын, тизрәк һәм уңышлырак булсын өчен кендек әби тудыручы хатын-кыз күлмәгендәге төеннәр, төймәләр, бәйләнгән бауларны, чәч толымнарын чишкән. Моннан тыш, бала тудыру авыр булган очрактарда кендек әби яки бала тудыручының әнисе үз күлмәге итәген дә йөртә торган булган.

Исем кушу катлаулы һәм җаваплы процесс булып тора. Исемне бала туганчы ук уйлап куярга мөмкин. Мөселман татарларда балага кушыласы исем Коръәнгә туры килә торган: гарәп, фарсы, татар теленекә булырга тиеш. Ни кызганыч, хәзерге вакытта иске татар исемнәренә кайту сизелә башласа да, күпчелекне ясалма һәм чит телдән кергән исемнәр алды.

Ике милләтнең мәдәнияте ничек кенә аерылмасын, бүгенге көн шартларында балага исем сайлау мәсьәләсенә килгәндә, русларда да һәм татарларда да уртак үзенчәлекләр күзгә ташлана: ике милләт тә дин кануннарын, милли үзенчәлекләренә истә тотып, яңа туган балага матур яңгырашлы, популяр дип саналган исем сайларга омтыла.

Нәтижә чыгарып шуны әйтергә мөмкин: хәзерге көндә ислам диненән кергән йолалар үтәлеп килә. Шул ук вакытта атеистик тормыш тәэсире нәтижәсендә, хәмер кулланып “бәби тәпие юу” кебек төшенчәләр барлыкка килгән һәм рус теленән кергән исемнәренә кушу күп күзәтелә.

Кулланылган әдәбият

1. Баязитова Ф.С. Гомернең өч туе:(Татар халкының гаилә йолалары) – Казан: Татар китап нәшрияты 1992. –295б.
2. Уразманова Р. К. Современные обряды татарского народа. – Казань: Татарское книжное издательство 1984. – 144с.

Бражникова В.А.

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (МГПИ им. М.Е. Евсевьева), Саранск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Пословицы и поговорки – это бесценный дар всех людей нашей планеты, отражающий духовное настроение народа и уже многие поколения передающийся из уст в уста. В этих небольших высказываниях таится глубокая мудрость, способная раскрыть сущность многих вещей.

Возникновение пословиц относится к глубокой древности. В них сосредоточен и выражен в краткой художественной форме свод наблюдений, знаний, примет народа. Пословицы закрепляют накопленные житейские, социальные умения и передают их последующим поколениям. Главными источниками появления пословиц и поговорок являются жизненные наблюдения людей и социально-исторический опыт. Часть их, бытующих в народе, восходит к книжным источникам.

Иногда очень трудно отличить пословицу от поговорки или провести четкую грань между этими жанрами, но все же, следует различать эти два понятия. Пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм. Такое выражение высказывает отношение людей к тому или иному вопросу. У нее нет конкретного автора, авторство приписывают народу, его мудрости, умению точно выражать самую суть происходящего. Меткие утверждения, которые передают пословицы, доказаны не одним столетием, они могут применяться в самых различных ситуациях. Пословица имеет простую структуру, а выраженная мысль имеет заверченный характер. Именно эта характеристика является основным отличием пословицы от поговорки. К примеру, пословица на английском языке: «It never rains, it pours» (перевод: «Беда обрушивается не дождем, а ливнем»). Русский эквивалент: «Беда не приходит одна»). Поговорка - это краткое устойчивое выражение, преимущественно образное, не составляющее законченного высказывания. Такое изречение, в отличие от пословицы, придает окраску суждению, а не выражает мораль, нравоучение. Пример поговорки из английского языка: «All work with no play makes Jack a dull boy» (русский эквивалент: «Делу время, потехе час»). Значение пословиц в жизни людей трудно переоценить, ведь они несут в себе истину.

Часто поговорка граничит с пословицей, и в случае присоединения к ней одного слова или изменения порядка слов поговорка становится пословицей. В устной речи поговорки не редко становятся пословицами, а пословицы – поговорками. Например, русское изречение: «Чужими руками жар загребать». В самом деле, это выражение есть типичная поговорка: это сравнение, уподобление. В речи оно используется как образное изображение любителя чужого труда, т.е. «привык чужими руками жар загребать», но эта фраза в зависимости от контекста может принять и вид общего суждения, законченного и завершенного, вынесенного уже не только по поводу какого-либо отдельного лица, а обо всех ему подобных. Например: легко (или хорошо) чужими руками жар загребать – и это уже пословица. В ней есть обобщающий смысл, законченность самостоятельного суждения.

Пословицы и поговорки в любом языке находятся вне времени. Действительно, в какое бы время мы не жили, они всегда останутся актуальными, приходящимися всегда к месту. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность.

Каждый народ слагал пословицы и поговорки на родном языке. Английский язык - очень образный и меткий. Кроме того, в нем существует множество намеков на разные исторические события, которые с ходом лет стали образными выражениями и поговорками. Основной проблемой при переводе является то, что английские пословицы и поговорки в соотношении к переводу на русский язык могут менять даже своё первоначальное значение. Это связано прежде всего с тем, что английские и русские пословицы не являются абсолютными эквивалентами. Такая разница объясняется в бытовом укладе народа и мировоззрении, а также в многогранности их толкования.

Пословицы на английском языке имеют свой колорит и зачастую прямой перевод на русский язык коверкает их значение. Многие английские и русские пословицы и поговорки многозначны, а это делает их трудными для толкования и сравнения. В каждом языке существуют фразы и выражения, которые нельзя понимать буквально, даже если известно значение каждого слова. Смысл такой фразы остается непонятным и странным. Попытки дословного перевода пословиц и поговорок могут привести к неожиданному, часто нелепому результату. Например: «Not room to swing a cat» (дословно: «Нет места, чтобы размахивать кошкой») соответствует русской поговорке «Яблоку негде упасть».

Перевод - это межкультурное взаимодействие, при котором нередко возникает проблема интерпретации культурно-отмеченных устойчивых единиц, отражающих экстралингвистическую реальность. Пословицы, определенно, являются такими единицами, поскольку в них заключен жизненный опыт различных этносов и, как правило, в других культурах существуют эквивалентные варианты, благодаря которым происходит адекватное понимание высказывания. Проблема специфики перевода пословичных единиц заключается не только в поиске эквивалента, а и в поиске переводческих решений, что остается одной из самых актуальных проблем для исследователей [Киндеркнехт, 2007: 3].

В каждом языке сформировались целые устойчивые выражения, которые в другом языке отсутствуют. К примеру, многим английским пословицам соответствуют пословицы такого же смысла на других языках. Более того, одна и та же пословица или поговорка при переводе может иметь несколько абсолютно правильных соответствий. Например, английская фраза: «A friend to all is a friend to none» (дословно: «Друг всем - друг никому») соответствует нескольким русским выражениям: «Все́м брат – никому не брат», «Прия́телей мно́го, да дру́га нет», «И мно́го дру́зей, да нет дру́жка». Исходя из вышеизложенного, пословицы и поговорки можно разделить на такие категории, как:

– английский перевод пословиц и поговорок имеет точное соответствие русскому, т.е. полный эквивалент. Например: «Best defence is offence» – «Лучшая защита – это нападение». «A bad beginning makes a bad ending» – «Плохое начало не к доброму концу». Дословный перевод совпадает с русским эквивалентом и обычно не вызывает трудностей у переводчиков при переводе.

– английские пословицы и поговорки, которые частично переводятся одинаково на русский язык, с некоторыми отступлениями от полноценного перевода, другими словами

– частичный эквивалент. «There is no place like home» (дословный перевод «(Родной) дом – самое лучшее место»). На русском языке эта поговорка звучит так: «В гостях хорошо, а дома лучше». Другой пример: «Looked a gift horse in the mouth» (дословно – «Посмотрел дареному коню в рот»). Аналог в русском языке: «Дареному коню в зубы не смотрят».

– английский перевод пословиц и поговорок полностью не соответствует переводу на русский язык и сохраняется только общий смысл высказывания. «Everyone has a skeleton in their cupboard» – «У каждого есть скелет в шкафу» (дословный перевод). Русский вариант пословицы: «У каждой избушки есть погремушки».

Также, к переводу английских пословиц и поговорок можно отнести описательный перевод. Например, фраза «like a bat out of hell», дословный перевод: «со всех ног». В русском языке это выражение имеет значение «как будто черти гнались».

Дословный перевод или калькирование также имеет место при переводе пословиц и поговорок. Например: «like a cat on hot bricks» – «словно кошка на раскаленных кирпичах». В буквальном переводе сохраняется внутренняя форма исходной пословицы, но, скорее всего, утрачивается образность.

Пословицы и поговорки – это история общественной мысли, источник формирования знаний о взглядах и представлениях людей разных эпох. Они не только памятник всех народов, но и живое наследие, входящее в речь и играющее важную роль для носителя любого языка. Постоянно развиваясь и совершенствуясь, они обретают иные контексты и значения, которые неиссякаемы. Существуют различные проблемы перевода пословиц и поговорок, рекомендуются различные методы их решения, встречаются несовпадающие мнения. Главная роль здесь возлагается на личность самого переводчика. Он должен вжиться в культуру, на языке представителей которой написаны те или иные пословицы и поговорки, ощутить себя ее частью. Для этого ему необходимо приложить все усилия и знания, чтобы изложить чужие мысли ясно и свежо, не потеряв при этом сути выразительности исходного текста.

Список использованной литературы

1. Киндеркнехт А. С. К вопросу о переводе пословиц //Вестник Пермского государственного технического университета. - Вып. № 10 (16). – Пермь. – 2007. – С. 3-10.

Валиуллина Г. Ф.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ» В ТАТАРСКИХ И АНГЛИЙСКИХ СЛОВАРЯХ

На примере концепта «любовь» (мәхәббәт, love) в работе сопоставляются сравнения традиций, сложившихся в татарской и английской лексикографии. Сопоставительные лексикографические интерпретации концептов «мәхәббәт» и «love» позволяют обнаружить сходные и отличительные особенности передачи данных концептов в словарных источниках татарского и английского языка, а именно в аспекте их семантизации, а так же синтагматических и понятийных связей.

В понимании простого носителя языка *словарь* соответствует тому толкованию, которое дается в словаре С. И. Ожегова «Словарь русского языка»: «Словарь – сборник слов (обычно в алфавитном порядке) с понятиями, толкованиями или переводами на другой язык». С этой стороны, по словам В. Г. Гака, лексикограф выступает «как посредник между обществом – коллективным носителем речи – и индивидуумом, который, обращаясь за справкой к словарю, как бы задает вопрос лексикографу» [Гак, 1977: 12].

Словарь также является способом описания языковой лексики во всех особенностях и взаимоотношениях. Словарь, как полагает Сепир, в значительной степени должен отражать уровень развития культуры. Словарь как содержательная сторона языка всегда выступает в виде набора символов, отражающих культурный фон данного общества. Большой словарь, по его словам, служит надежным показателем древности тех или иных культурных комплексов [Сепир, 1993: 276].

Несмотря на все попытки, полное описание лексической системы языка представляется невозможным в рамках одного словаря. Как справедливо отметил В. В. Дубичинский, что «при любом научном анализе словарного состава языка всегда остаются неотраженными какие-то аспекты, которые могли бы представить данное явление в другом виде, с иной точки зрения» [Дубичинский, 1998: 31]. Поэтому на современном этапе развития лексикографии мы наблюдаем множество всевозможных словарных изданий.

Существуют различные классификации словарей. Мы опираемся на наиболее известную классификацию – классификацию Л. В. Щербы, в основе которой лежит ряд противопоставлений: словарь академического типа (нормативный словарь) и словарь-справочник; энциклопедический словарь – общий словарь; тезаурус – обычный (толковый или переводной); обычный (толковый или переводной словарь) – идеографический словарь; толковый словарь – переводной словарь; неисторический словарь – исторический словарь.

Во всем обилии лексикографических произведений можно выделить два подхода к описанию языковых единиц: семасиологический (от формы к содержанию) и ономасиологический (от единиц содержания к способам формального выражения этого содержания) [Кобозева, 2000: 124].

Таким образом, словарный состав языка получает лексикографическую интерпретацию в основном в двух измерениях: от знака к концепту и от концепта к знаку. Измерение «от знака к концепту» наиболее полно реализуется в толковом словаре, первоначальная задача которого – семантизация единицы словаря. Второе измерение – «от концепта к знаку» - находит отражение в идеографических словарях.

Рассмотрим семантические представления концепта «любовь» в философских и психологических энциклопедических словарях, где слова представлены в измерении «от знака к концепту».

В философском энциклопедическом словаре любовь описывается как интимное и глубокое чувство, как устремленность на другую личность, человеческое общность или идею. Любовь включает в себя порыв и волю к постоянству, оформляющиеся в этическом требовании верности. Любовь возникает как самое свободное и поскольку «непредсказуемое» выражение глубин личности; ее нельзя принудительно ни вызвать, ни преодолеть. Следует отметить, что важность и сложность явления любви определяются тем, что в нем пересекаются противоположности биологического и духовного, личностного и социального, интимного и общезначимого.

В словаре представлена разработанная терминология различных типов любви, которая существовала в древнегреческом языке. «*Эрос*» - это стихийная и страстная самоотдача, восторженная влюбленность, направленная на плотское или духовное, но всегда смотрящая на свой предмет «снизу вверх» и не оставляющая места для жалости или снисхождения. «*Филия*» - это любовь-дружба, любовь-приязнь индивида к индивиду, обусловленная социальными связями и личным выбором. «*Сторге*» - это любовь-привязанность, особенно семейная, «*агапе*» - жертвенная и снисходящая любовь «к ближнему» [Философский энциклопедический словарь, 1983: 328].

Духовная близость в любви ощущается как постоянное мысленное взаимное общение, как такое отношение любящих, когда один человек направляет свои помыслы и чувства к другому и оценивает свои поступки, материальные и духовные ценности в постоянном соотношении с тем, как бы на это посмотрел любимый человек. Любовь есть сложная динамичная интеллектуально-эмоционально-волевая система. Истинная любовь предполагает глубину переживаний, отличается полнотой своего проявления и цельностью, нераздельностью [Философский энциклопедический словарь, 1983: 329].

В этике любовь понимается «как такое отношение между людьми, когда один человек рассматривает другого как близкого, родственного самому себе и тем или иным образом отождествляет себя с ним: испытывает потребность к объединению и сближению,

отождествляет с ним свои собственные интересы и устремления, добровольно физически и духовно отдает себя другому и стремится взаимно обладать им» [Словарь по этике, 1983: 168].

В большой психологической энциклопедии даются разновидности любви, которые зависят от объекта проявления любви: 1) любовь братская («любовь между равными людьми») – фундаментальный тип, составляющий основу всех видов любви; 2) любовь материнская («любовь к беспомощному существу»); 3) любовь эротическая; 4) любовь к себе; 5) любовь к Богу. [Большая психологическая энциклопедия, 2007: 189].

В психологическом энциклопедическом словаре М. И. Еникеева любовь рассматривается в широком смысле, как «стремление друг к другу, предполагающее в своем существовании уважение друг друга и даже способствующее этому». [4, с. 251-252]. Любовь делится на *любовь к ближнему* и *любовь к дальнему*. Провозглашенная христианством этическая ценность, которая соответствовала основной этической ценности древности, любовь к ближнему являлась вместе с тем более широкой по содержанию. Любовь к ближнему означает, что одна личность заступает за другую, так же как за саму себя, не рассуждая о правах, заслугах или достоинствах этой личности. Любовь к ближнему не есть явление, сопутствующее состраданию; она есть чувство и стремление, рассматривающее другую личность как некую ценность. В этике любовь к кому-то дальнему, подчас неведомый иным людям идеал, осуществление которого подняло бы человечество на более высокую ступень. Любовь к дальнему отличается от любви к ближнему величиим морального мужества и душевной щедрости.

Таким образом, в данных словарях к концепту «любовь» даются различные разъяснения и классификации, представленные в измерении «от знака к концепту»; в них любовь представляется как сложный комплексный феномен, как глубокое чувство и универсалия культуры и т.д. Такое разностороннее рассмотрение этого феномена объясняет наш интерес к этому концепту в представленной работе.

Для изучения содержания концепта большую роль играет этимология. Поэтому предлагаем интерпретацию концептов «мэхэббэт» и «love» в татарских и английских этимологических словарях.

Ю.С. Степанов указывает на то, что значение ключевого слова несет информацию, включенную в пассивный, исторический слой концепта. «Внутренняя форма, или этимологический признак, или этимология открывается лишь исследователям и исследователями. Но это не значит, что для пользующихся данным концептом этот слой содержания концепта вообще не существует. Он существует для них опосредованно, как основа, на которой возникли и держатся остальные слои значений» [Словарь по этике, 1983: 48].

В кратком татарском историко-этимологическом словаре Р. Г. Ахметьянова есть разъяснения к словам «яр, сөю», которые являются синонимами концепта «любовь». Слово «яр» в своем втором значении «возлюбленный; милый» происходит от персидского слова йар «дус, яраткан кеше»; на древнем литературном языке слово йаран означает «сопровождающее лицо» [Әхмәтъянов, 2001: 264]. Сөй-ү [сөю] имеет значение «любить, ласкать», в тюркских языках от корня сөй- образованы многие новые слова; в татарском языке от этого корня образованы такие слова, как сөекле (любимый), сөенеч (радость) и другие [Әхмәтъянов, 2001: 179].

В английском этимологическом словаре (The Barnhart concise dictionary of etymology) дается следующее объяснение слову «love»: в 13 веке существительное love использовалось в виде *luve*; позже *love* (возможно до 14 века); произошел от древнеанглийского *lufu* (до 725 года). Глагол love до 1121 года использовался в виде *luven*; позже в виде *loven* (возможно до 12 века); произошел от древнеанглийского *lufian* (до 725 года) [The Barnhart concise dictionary of etymology, 1995: 443-444].

Итак, в сопоставляемых языках концепт «любовь» используется с давних времен, и претерпело в каждом языке некие структурные изменения. Мы считаем, что с

этимологической стороны это является сходной чертой для концепта «любовь» в татарском и английском языках. Но, если в английском языке слово «love» исконно английское, то в татарском языке нашлось много заимствований из других языков, например, слово «яр» заимствовано от персидского языка.

Список использованной литературы

1. Әхмәтъянов Р. Г. Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлеге. / Р. Г. Әхмәтъянов. Казан, 2001.
2. Большая психологическая энциклопедия. М., 2007.
3. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. / В. Г. Гак. М., 1977.
4. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. М., 2008.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. М., 1993.
6. Дубичинский В. В. Теоретическая и практическая лексикография. / В. В. Дубичинский. Вена – Харьков, 1998.
7. Кобозева И. М. Лексическая семантика / И. М. Кобозева. М., 2000.
8. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. М., 1983.
9. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, исп. и доп. / Ю. С. Степанов. М., 2001.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. М., 1983.
11. The Barnhart concise dictionary of etymology. – New York, 1995.

A. P. Gerasimova A. A. Kuznetsova

Kazan (Volga region) Federal University (KFU), Kazan, Russia

STRUCTURAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF ENGLISH NEWSPAPER HEADLINES

In connection with the development and distribution of media in the modern world publicist products has received an influential value. Newspapers, as one of the media tools, take an important place in the cultural and political life of the country, and thus in human life. Press reflects the current reality, and the language of newspapers acts as a social influence, an engine of forming world perception and management of human behavior. The consequence of the increasing impact of the language of press on society has attracted the attention of researchers to such phenomenon as newspaper text and newspaper title as a relevant component of information and means of influence.

The study of newspaper headlines as an object of linguistic research emerged in the 60s of the 20th century. It should be noted that at this time the structure of headlines becomes much more complicated and, therefore, the range of its functions is becoming wider. In our opinion, the relevance of research is determined by the current trends in contemporary English language press, the emergence of journalism in new forms and structures.

According to E. A. Lazareva, the headline is a language structure that anticipates the text, standing above and in front of it, and on the other hand, the headline acts as a full-fledged component of the text, included in it and linked with other components of a holistic [Lazareva, 1989: 6]. The title refers to the text, due to its nominative function, and therefore allows the reader to highlight specific text among the mass of others, thus allowing readers to save time when searching for the most interesting and significant events.

As a rule, the headline is compressed and concise in structure phrases in which there is omission of the secondary members. However, it should be noted that the title is often written in accessible, straightforward language, where the most commonly used simple structural-grammatical means. As the newspaper audience is quite diverse and a wide range of readers, any

of newspaper headline should be easily perceived, and its reading should not cause some difficulties.

Newspaper style, like most other styles inherent focus on the realization of certain communicative functions, namely: *informational function*. As is known, the main objective of a newspaper headline is to attract a varied audience to the proposed material, thereby increasing interest in the specific article and the periodical in general. Moreover, title, as the nominative component of a newspaper article, should reflect the main idea of the text, to establish contact with the reader, to interest, to attract attention to published material. Besides, the title is intended to update the information of the topic and to influence the perception of the reader. Pragmatic impact on the reader is achieved effectively by functions of header.

We can often observe that in order to achieve maximum effect to attract the reader's attention to his article, the author uses either the shortest possible, and a flashy headline, or substitute for it an event that receives broad publicity, or remains unsaid. With such phenomena related one of the most important functions – *promotional*, which main purpose is to interest the reader, make him read the material [Shamelashvili, 1982:4]. The title is the first thing that catches the eye when viewing newspapers and exactly at this stage this function finds its implementation. Bright, expressive, catchy headline attracts the reader's attention, encouraging reading material, and, therefore, copes with his appointment.

"My world has been turned upside down" (York Vision)

"He won't ever say where our baby's body is" (The Sun)

Many researchers also point out the *stimulating function*, which often explicitly impels the reader to action. It should be noted that the structure of such headings in most cases, are imperative sentences like:

Book your place at the race! (The Telegraph)

Don't judge a book (York Vision)

Modern English newspapers in order to attract a wide audience, use vivid, memorable titles, in which there are a variety of structural-grammatical means. Analysis of the above headlines in the press showed that English-language press is characterized by the predominance of the verbal headlines:

Chinatown fights back (The New Londoners)

Thousands of students attend the free education demonstration in London (Exepose)

English newspapers usually use non-perfect form of verbs in their titles. When it is necessary to pass information about events that happened in the recent past, normally used the Historical Present:

Russia Condemns West Provocation (The Telegraph)

Richard Aldington Dies 70 (The Daily Mirror)

It should be noted that this type of header occurs most often, which gives them a dynamism that allows the reader to get closer to a world event, to feel part of it thereby increasing his interest in published material.

One of the grammatical features adopted in the composition of the English-language title is the omission of the verb *to be*:

Liner victim 'not on passenger list' (The Times)

Middle-aged men at higher risk of suffering allergies (The Independent)

The infinitive is widely used to indicate future time in the headers:

Gaddafi to run for President RUSU (Spark)

Deloitte to create up to 200 jobs (Local News – South)

In the headlines of the English press there is a simplification of the passive form and its replacement with the Past participle form:

The Town That Stole Xmas (York Vision)

RUSU caught amidst controversy (Spark)

Often in interrogative sentences of this type the answer is implied. Through the use of rhetorical question in the title, the author pursues the idea to express the general attitude to the problem and to bring to mind and cause the reader a reaction:

Was Connor win legitimate? (York Vision)

Royal ruination? (Spark)

The headlines of the Western press characterized by the omission of the definite article as a secondary element. This is done in order to give expression to the header, to make it more informative and dynamic:

French swimmer winning Championship (The Independent)

In this example we can also observe the omission of the verb of the binder to be.

The omission of minor elements, intentional shortening of the structure of title, breaking of word order in a sentence, is a violation of linguistic norms, which may hinder adequate perception and correct understanding of the transmitted message.

The researchers involved in the study of newspaper style, drew attention to the fact that quite a large number of titles is based on the model already existing in the language syntax. It can be well-known lines of world masterpieces of literature, remade in a new way proverbs, enshrined in the language and gained a new meaning in this context idioms, etc. Such formation of the headers are easily recognized by the reader and therefore draw attention to the article in its new form.

To see or not to see? (York Vision)

Forget me not (The New Londoners)

In the press of the last decade multi-stage header is widely spread. In an effort to draw attention to the article, the authors are forced to come up with a headline that hooked the reader with its brightness and vividness of the narrative. A layered structure is a multi-stage description of the main provisions or news report of a newspaper article:

Mistaken

identity

Girl screaming Mexican pulled from school and sent to Texas (The Guardian)

Thus, we come to the conclusion that a newspaper headline as relevant component of the newsprint media in the English-speaking press has a very important role. A comprehensive analysis of the English titles of the press has allowed us to identify the main structural and grammatical features that most frequently used in the building of a newspaper headline. Such features help to make the title concise, but at the same time quite informative. The achievement of the short form of the title, capacity and content of national specificity is ensured, as we have seen, a variety of syntactic models header. In addition, through the use of structural-grammatical means are implemented some of the most important functions of newspaper text: informational, promotional and stimulating.

References

1. Lazareva E. A. *Headline in the newspaper*. Sverdlovsk. Publishing house of the Ural University. 1989. - 96 p.
2. Suvorov S. P. Peculiarities of English newspaper headlines (on materials of the Daily Worker). - *Sat. in: Language and style*. - Moscow., 1965. - P. 193
3. Shamelashvili M. A. *Functional-stylistic and lexico-grammatical features of newspaper headlines: author. dis. ... candidate. doctor of Philology. Sciences / M. A. Shamelashvili. — M., 1982. — 25 S.*
4. Reading and publishing. URL: <http://issuu.com/theweeklypaper> date of access : 25.04.15

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ГЛАГОЛАМИ ПОКОЯ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Актуальный вопрос семантики фразеологических единиц характеризуется пристальным вниманием в современном этапе развития фразеологии как лингвистической дисциплины. Фразеология важна для изучения семантических процессов, связанных с развитием системы значений слов, рождением новых знаков, процессов, способствующих совершенствованию нашей компетенции при изучении функционирования языковой системы. Всё это свидетельствует о важности и необходимости изучения этой части лексикона [Виноградов, 1977: 181].

В настоящее время изучаются разные типы фразеологических единиц, исследуются их структура, синтаксические связи. Широко рассматриваются тематические, синонимические и антонимические ряды во фразеологии.

Сопоставление языков между собой происходит вследствие поиска общих черт и закономерностей в языках, принадлежащих к разным генетическим и типологическим группам. Целью такого сопоставления может быть решение многих лингвистических задач.

Данное исследование посвящено актуальной в современном языкознании проблеме сопоставительного анализа фразеологических единиц на материале двух языков одной индо-европейской семьи, но принадлежащих к разным языковым группам: германской (английский язык) и славянской (русский язык).

В качестве объекта исследования выбрана группа глагольных фразеологизмов, имеющих своими компонентами глаголы покоя. Глаголы покоя выражены состоянием бездействия в вещественном и духовном значении, недвижимостью, миром и тишиной, безмятежным состоянием, а также отсутствием возмущения и тревоги [Даль, 2007: 447].

Благодаря предпринятому исследованию обнаружилось, что фразеологизмы с компонентом – глаголом покоя представляют значительный пласт английской и русской фразеологии.

Анализ собранного нами материала показал, что наиболее продуктивными в образовании фразеологических единиц являются следующие глаголы покоя: to sleep (спать), to lie (лежать), to rest (отдыхать), to sit (сидеть).

Наиболее активные английские и русские фразеологизмы с глаголом покоя функционируют, выражая:

- состояние человека (эмоциональное и физическое состояние человека);
- положение человека (общественное и моральное положение человека);
- ситуацию (как благоприятную, так и неблагоприятную);
- отношения и взаимоотношения людей;
- деятельность (результативную деятельность и безрезультативную деятельность, фазовость действий, качество, образ, способ действий);
- состояние предмета или объекта;
- поведение человека.

Наиболее фразеологичные семантические группы как в английском так и в русском языках служат для обозначения или выражения экстремальных (а потому субъективно значимых) физических, психических и социальных ситуаций и состояний лица. Подавляющее большинство этих групп обладает в обоих языках отрицательным объективно-оценочным знанием.

Сравнительный анализ английских и русских фразеологизмов с компонентом – глаголом покоя показал, что лишь немногочисленная группа фразеологизмов сохранила значение покоя, как в английском, так и в русском языках. Причиной этому послужила

десемантизация глаголов в составе фразеологизмов, в связи с которой можно объяснить малочисленность фразеосемантической группы “Покой” в сравниваемых языках. Дело в том, что в процессе формирования значения рассматриваемых фразеологизмов играла роль семантика именных компонентов, являющихся семантическим стержнем фразеологизмов. В нашем исследовании чаще всего роль семантического стержня взяли такие части речи, как существительные, прилагательные и наречия, а также фразовые глаголы.

Что же касается семантического распределения английских и русских фразеологизмов с глаголом покоя по фразеогруппам, то предпринятое исследование позволило нам прийти к выводу, что, в целом, они группируются одинаково. Лишь в таких двух фразеосемантических группах, как эмоциональное состояние человека и поведение человека наблюдаются некие различия среди русских и английских фразеологизмов. В остальных группах прослеживаются сходные тенденции, следовательно, можно утверждать, что, в целом, фразеосемантические группы в английском и русском языках совпадают.

Сравнение английских фразеологизмов с глаголом покоя с русскими аналогами раскрывают большую фантазию, несовпадающие образные системы, которыми пользуются носители английского и русского языков при описании одних и тех же явлений, понятий, предметов. Конечно, среди фразеологических аналогов есть единицы и с похожими образами. Однако количество таких фразеологизмов намного меньше, чем фразеологизмов, которые имеют несовпадающие образные системы в обоих языках.

Рассмотрев все 78 фразеологизмов с различными глаголами покоя в английском языке, а также 45 фразеологизмов в русском языке, мы пришли к выводу, что наиболее часто встречаются такие глаголы покоя, как “to lie”, “to sit” в английском языке и соответствующие им глаголы “лежать” и “сидеть” в русском языке. Данные глаголы покоя являются активными компонентами в каждой из обозначенных фразеосемантических групп. Так как данные глаголы покоя, как в английском, так и в русском языках помимо своих первоначальных значений (состояние покоя) внутри фразеологической единицы могут раскрывать самые разные состояния, в отличие от глаголов “to sleep”(спать) и “to rest”(отдыхать), после исследования которых стало очевидно, что основным значением этих глаголов является именно состояние покоя.

Список использованной литературы

1. Амосова, Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н.Амосова. – Л.: Изд – во ЛГУ, 1963. – 365 с.
2. Аракин, А.Д. Сравнительная типология английского и русского языков / А.Д.Аракин. – Л. 1979. – 260 с.
3. Байрамова, Л.К. Введение в контрастивную лингвистику / Л.К.Байрамова. – Казань: Изд – во КГУ, 1994. – 119 с.
4. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш.Балли. – М., 1961. – 394 с.
5. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений слова / В.В.Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. - №5.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1989 – 1991. – 2717 с.
7. Ожегов С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Литвинов, П.П. Advanced English Англо-русский фразеологический словарь с тематической классификацией / П.П. Литвинов. – М.: Яхонт, 2000. – 446 с.
9. Шитова, Л.Ф., Брускина, Т.Л. English idioms and phrasal verbs. Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов. Словарь фразеологических соответствий / Л.Ф. Шитова, Т.Л. Брускина. – СПб., 2003. – 256 с.

10. Cambridge International Dictionary of Idioms. – Cambridge University Press, 1998. – 587 p.
11. Collins COBUILD Dictionary of Idioms. – М.: ООО “Изд-во АСТ”: ООО “Изд-во Астрель”, 2004. – 751 p.
12. Longman dictionary of contemporary English. – Essex: Longman House, 1995/ - 1668 p

Денмөхәммәтова Э.Н

Казан (Идел буе) федераль университеты, Казан, Россия

А.С. ПУШКИН ӘКИЯТЛӘРЕН ТАТАР ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘ ИТҮДӘ КАЙБЕР ҮЗЕНЧӨЛЕКЛӘР

А.С. Пушкин бөек рус шагыйре буларак күпьяклап өйрәнелгән шәхесләрнең берсе булып тора. Аның әсәрләре әсәрләре дөнъяның күп телләренә кабат-кабат тәржемә ителгәннәр, дистәләрчә диссертацияләрдә, монографияләрдә фәнни яктан өйрәнелгәннәр, күренекле шәхесләрнең чыгышларында сылтама буларак китерелгәннәр. Хәзерге вакытта да алар өйрәнү объекты буларак каралалар, актуальлекләрен югалтмыйлар. Бөек әдипләрнең күренекле әсәрләрен бер телдән икенчесенә тәржемә итү кызыклы һәм кирәкле гамәл исәпләнә. Шунлыктан классик әсәрләренә берничә телгә тәржемәләре бар, ә кайберләренә бер үк телдә дә берничә тәржемәсе булырга мөмкин. Мөңа мисал итеп, А.С.Пушкинның татар теленә тәржемә ителгән әкиятләрен китерергә мөмкин.

А.С.Пушкин әсәрләрен беренче мәртәбә татар теленә тәржемә итү эшчәнлегә XIX гасырның 90 нчы елларында башлана һәм бүгенгә көнгә кадәр дәвам итә. Әдипнең күпсанлы шигырьләре белән беррәттән “Евгений Онегин”, “Дубровский”, “Руслан һәм Людмила” кебек зур күләмле әсәрләре төрле буын тәржемәчеләр – Г.Рахманкулый, М.Өметбаев, Г.Тукай, А.Шамов, Ф.Бурнаш, Зөлфәт һ.б. тарафыннан тәржемә ителгән. Гомумән алганда, татар телендә А.С.Пушкинның сайланма әсәрләре 6 тапкыр, шигырь, әкият, романнары, аерым китап булып, 47 тапкыр басылып чыккан һәм барлыгы 408 000 тиражны тәшкил итә [Байрамова 2001: 58].

А.С.Пушкинның балалар өчен язылган әсәрләреннән иң күп тәржемә ителгәнә – “Сказка о рыбаке и рыбке” әкиятә (1833). Бу әсәрнең дүрт тәржемәсе билгеле: Г.Рахманкулый тарафыннан тәржемә ителгән “Балыкчы һәм балык” (1901), И.Байчераковның “Алтын балык” (1919), Ф.Кәримнең “Алтын балык белән балыкчы карт турында әкият” (1946), Ә.Исхак тәржемә иткән “Балыкчы һәм балык турында әкият” (1949) вариантлары. Шулай ук күренекле шагыйрьнең 1834нче елда Америка язучысы В.Ирвингның (1783-1859) «Легенда об арабском звездочете» (1832) исемле новелласына нигезләнеп язылган “Сказка о золотом петушке” әкиятә дә татар теленә ике тапкыр тәржемә ителгән. Әлегә әсәр, беренче тапкыр Г.Тукай тарафыннан тәржемә ителеп, “Алтын этәч” исеме белән 1908 нче елда И.Н.Харитонов матбагасында аерым китап итеп басылып чыга. Аның беренче битендәге астөшермәдә «А.Пушкиннең «Сказка о золотом Петушке» нам хикәясеннән алынмыш» дип искәртелә. Әсәрнең икенче тәржемәсе “Алтын этәч турында әкият” исеме белән Ш.Маннур тарафыннан 1934 елда татарча яңгыраш ала. Әлегә тәржемә текстларның лексик-семантик, морфологик, синтаксик үзенчәлекләрен тикшерү нигезендә түбәндәге нәтижеләр ясарга мөмкин.:

1. Рус теленнән татар теленә **лексик сурәтләү чараларын** тәржемә иткәндә берничә төрле ысул кулланылган:

а) метафора, чагыштыру кебек троплар, фразеологизмнар, синоним һәм контекстуаль антонимнар сүзгә-сүз тәржемә ителгәннәр: *черная буря – кап-кара давыл (Ә.И., Ф.К.); беспокойно синее море – диңгез бер дә тын түгел (Ф.К.); не садися не в свои сани – утырма кеше чанасына (Ә.И.), чит чана икән, аңа утырма (Ф.К.); пошел, отправился,*

идет – тотты юл, юнәлде, бара (И.Б.); разбитое корыто - новое корыто – ярык тагарак - яңа тагарак (Ә.И., Г.Р.).

ә) кайбер метафора һәм антонимнарның бер компонентын үзгәртеп тәржемә итү күзәтелә: *заморские вины – кыйммәтле эчемлек (Ә.И.); высокий терем - царские палаты – биек сарай - патша сарае (Ф.К.).*

б) фразеологизмнарны тәржемә итүдә компенсация ысулы файдаланылган. Мәсәлән, *на чем свет стоит ругает* тотрыклы гыйбарәсе барлык тәржемәчеләр тарафыннан гадиләштерелеп бирелгән: *бик каты тиргәгән картны (Ә.И.); карчык тагын да катырак тирги (Ф.К.); картын орыша, ачуы тагын да кабарган төялеп (И.Б.); әрли башлый тагын да (Г.Р.).* Ләкин рус телендәге фразеологизмның төп мәгънәсе сакланып калган дип исәплибез.

в) архаизмнар татар телендә гомуми кулланылышта йөри торган сүзләр белән тәржемә ителгәннәр: *перстни – балдак (Г.Р.), йөзек (Ф.К., И.Б., Ә.И.); очи – күз (Г.Р., Ф.К., Ә.И., И.Б.);*

г) Г.Рахманкулый һәм И.Байчераков тәржемәләрендә гарәп-фарсы, рус алынмаларына зур урын бирелгән: *дахи, арзу, рәгаят, ыспурлашу, рюмка, нәчәлник, землянка* һ.б. Ф.Кәрим һәм Ә.Исхак тәржемәләре хәзерге татар әдәби теле нормаларына якын торулары, камил рифма һәм ритмга корылган булулары белән калган тәржемәләрдән аерылып тора.

2. Тәржемәләрне **морфологик яктан** тикшергәндә, исемдә килеш категориясен тәржемә итү үзенчәлекле булуы ачыкланды. Рус һәм татар телләрендә килешләр үзләренә мәгънәләре белән бер-берсеннән аерыла, шуңа күрә тәржемә вакытында рус телендәге падежны татар телендә берничә килеш кушымчасы, бәйләк һәм бәйләк сүзләр ярдәмендә бирә алу мөмкинлеге барлыкка килгән. Мәсәлән, *дательный надежда* килгән исем татар теленә *юнәлеш килеше кушымчасы, юнәлеш килеше кушымчасы + табан бәйләк сүзе, баш килеш + таба, буена бәйләк сүзләре* төзелмәләре белән тәржемә ителгән: *пошел к морю – диңгезгә бара (Г.Р.), диңгезгә табан барган (Ф.К.), диңгез буена барган (Ә.И.).* Безнең карашыбызча, бу очракта тәржемәнең соңгы варианты уңышлырак.

Рус телендәге үткән заман хикәя фигыльнең татар телендә бирелеше кызыклы. И.Байчераковта ул категорик үткән заман хикәя фигыль формасы; Ә.Исхак, Ф.Кәрим, Г.Рахманкулый тәржемәләрендә нәтижәле үткән заман хикәя фигыль формасы белән бирелгән. Кайбер очракларда бу форманың хәзерге заман хикәя фигыль булып тәржемә ителүе дә күзәтелде. Мәсәлән: *воротился – кайтты (И.Б.), кайткан (Ә.И.), кайта (Ф.К., Г.Р.).* Әсәрнең әкият жанрында язылу үзенчәлеген исәпкә алганда, нәтижәле үткән заман хикәя фигыль формасын куллану дәрәс булып дип уйлыйбыз.

Рус телендәге фигыльгә хас вид категориясе мәгънәләрен бирү өчен тәржемәләрдә ярдәмче фигыльләр уңышлы файдаланылган. Совершенный вид мәгънәсен бирүдә *китү, алу, җибәрү, җитү, бетү, керешү* кебек ярдәмче фигыльләр белән килгән конструкцияләр кулланылган: *ушла – йөзеп китте (И.Б.); поймал – тотып алдым (Г.Р.).* Невершенный вид мәгънәсе *яту, тору* ярдәмче фигыльләре ярдәмендә бирелгән: *пряла – эрләп яткан (Ф.К.)* һ.б.

3. Тәржемәләрнең **синтаксик** үзенчәлеге булып хикәя жөмләдә тема-реманың бирелеше санала. Кагыйдә буларак, рус телендә яналык (рема) һәрвакыт жөмләнең ахырында урнаша, татар телендә исә хәбәр алдыннан килгән сүз рема була. Бу үзенчәлекне исәпкә алмаганда, мәгънә үзгәрә. Мәсәлән, *Воротился старик ко старухе* жөмләсендә логик басым *ко старухе* сүзенә төшә. И.Байчераков бу үзгәрешне дәрәс тотып алган һәм *Кайтты карт карчык янына* дип тәржемә иткән. Ф.Кәрим тәржемәсендә картның *җир өенә* кайтуы эһәмиятле булып яңгырый, ягъни оригиналдагы мәгънә үзгәрә: *Карт җир өенә кайта яңадан.* Ә.Исхак тәржемәсендә – *Карт тагын кайткан карчык янына* – логик басым *тагын* сүзенә төшә, шулай итеп, татар укучысына информация дәрәс җиткерелми.

Лингвистик тикшеренүләр күрсәткәнчә, тәржемәләрдә татар теленең күп кенә грамматик формалары чагылыш тапкан. Бу тагын бер тапкыр татар теленең гаять бай лексик һәм грамматик мөмкинлекләргә ия тел булуын дәлилли. Гомумән, барлык тәржемәчеләр дә оригинал текстның төп мәгънәсен, эчтәлеген, укучыга эстетик тәэсир итү дәрәжәсен мөмкин кадәр тулы, төгәл саклап калырга тырышканнар дип әйтеп була.

Әдәбият исемлеге

1. Байрамова Л.К. Татарстан: Языковая симметрия и асимметрия / Л.К.Байрамова . – Казань: КГУ, 2001. – 267с.
2. Тукай Габдулла. Сайланма әсәрләр. 6 томда. Академик басма. 1 т.: шигъри әсәрләр (1904–1908) / Г.Тукай – Казан: Татар. кит. нәшр., 2011. – 407 б.
3. Пушкин А.С. Сайланма әсәрләр. 1 томда/А.С.Пушкин . -Казан: Матур әдәбият редакциясе, 1954. -742 б.
4. Пушкин А.С. Сказки. Руслан и Людмила / А.С. Пушкин. - М.: Детская литература, 2001. -203 с.
5. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке / А.С.Пушкин // Соч. в 3-х томах. Т.1.- М.: “Художественная литература”, 1985.- С.629-634.
6. Пушкин А.С. Алтын балык (И.Байчераков тәржемәсе) / А.С.Пушкин.- Казан: Кәримовлар тип-се, 1919.- 15б.
7. Пушкин А.С. Алтын балык белән балыкчы карт турында әкият (Ф.Кәрим тәржемәсе) / А.С.Пушкин // Сайланма әсәрләр.- Казан: Татгосиздат, 1946.- 59-65б.
8. Пушкин А.С. Балыкчы һәм балык (Г.Рахманкулый тәржемәсе) / А.С.Пушкин.- Казан: Кәримовлар тип-се, 1901.- 15б.
9. Пушкин А.С. Балыкчы һәм балык турында әкият (Ә.Исхак тәржемәсе) / А.С.Пушкин.- Казан: Татгосиздат, 1949. – 19б.

Зайцева М. В., Косырева И. В., Ширчкова А. В.

*Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск,
Россия*

СООТВЕТСТВИЯ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Как оказалось, терминология – вещь сложная. Просмотрев огромное количество материала, порой, невозможно разобраться, о чем идет речь. На самом деле, термины преследуют нас везде, мы настолько привыкли к их существованию, что, уже просто не замечаем их как таковых. Однако, взглянув на окружающий мир с лингвистической точки зрения, мы можем увидеть, что каждому слову присуще свое определение или термин. Хотя, если мы будем воспринимать действительность лишь с научной точки зрения, жизнь станет скучной и совершенно непонятной обывателю. Поэтому мы и предлагаем описать эту сложную систему простым и доступным для каждого языком, а для большей наглядности возьмем спортивную терминологию. Что же такое «терминология»?

Терминология – это совокупность терминов используемых в определенной области знания. [http://slovo.yaxy.ru/dic_oj_and_ch/20.html] Иными словами, это определенное количество понятий, объединенных одной темой. Соответственно, спортивная терминология – это все термины, относящиеся к спорту. В данной статье мы возьмем лишь те определения, которые относятся к футболу.

«Почему именно футбол?» - спросите вы. Все очень просто. Каждый человек знает, что такое футбол, его историю и место его происхождения. Эта игра берет свои истоки в Великобритании, хотя, современные исследователи утверждают, что похожая игра появилась значительно раньше и в другой части света, а именно, в Древнем Китае несколько тысяч лет назад и называлась она «Гсу-Чу». Где «Гсу» обозначало «бить по

мячу ногами», а «Чу» - «кожаный набитый мяч». В эту игру обычно играли на праздновании дня рождения императора. Однако, именно в Англии футбол приобрел ныне известный нам вид и стал самой популярной игрой в мире. Если подумать, то футбол не мог появиться просто так, нужны были правила, специальные обозначения поля, игроков и их позиций. Так и появляется футбольная терминология, исконно английская, а в наше время – интернациональная.

Достаточно долгое время футбольные термины заимствовались из английского языка без каких-либо изменений. В дальнейшем, если взятое из другого языка слово не подходило по звучанию или же было сложно подобрать его аналог, то в таком случае в языке создавалось соответствующее обособленное «футбольное» слово, которое отличалось от исходного, не только по звучанию, но порой и по значению.

Давайте рассмотрим наиболее распространенные определения на примере соответствий в русском и английском языках.

Само слово «football» образовано от двух английских слов «foot» - «нога» и «ball» - «мяч», то есть, если переводить дословно получается «ножной мяч». Именно поэтому, в данном случае, слово было заимствовано без дословного перевода. Этот способ является самым распространенным при переводе футбольной и спортивной терминологии в целом.

В футболе главный в воротах «goalkeeper» - «голкипер», имеющий значение «хранитель /держатель ворот», именно этим словом обозначали человека стоящего в воротах в те времена, когда футбол только появился в нашей стране. Но «голкипер» не прижился в русском языке и хотя сейчас, это слово употребляется часто, основным и официальным является «вратарь». «Вратарь» образовано от слова «врата», и суффикса «арь». Ученые до сих пор спорят о происхождении данной морфемы, являющейся устаревшей и присущей архаизмам. Единственное более или менее распространенное слово в современном русском языке с суффиксом «арь» - «пекарь», но даже оно употребляется все реже и реже.

Понятие «ворота» в русском языке употребляется для обозначения, как бытовых ворот, так и футбольных. В английском дело обстоит иначе. Слово «goal», дословно переводимое как «цель», имеет два значения: «ворота» и «мяч, забитый в ворота». В русском языке «гол» закрепился только в последнем значении.

В Англии все называют его «referee», мы же называем его «арбитром» или более привычно, но менее официально в футболе – «судья».

В случае с «пенальти» - все обстоит по-другому. Значение слова в русском языке несколько отличается от оригинала. Английское «penalty», в общелексическом смысле, имеет значение «штраф», «наказание». У нас же оно означает «одиннадцатиметровый штрафной удар».

Самым распространенным словом не только в футбольной, но и во всей спортивной терминологии является слово «аут» (от английского «out»). Аут – это положение мяча за пределами боковых линий игрового поля. Данное слово используется в этом значении во всех игровых видах спорта.

Редким явлением в футболе считается «хет-трик». Оно также заимствовано от английского слова «hat-trick», буквально - «трюк со шляпой». В футболе данный термин используется, когда один игрок забивает три мяча подряд в одном матче.

Однако, большинство заимствованных терминов имеют прямое соответствие в русском языке. Например:

Корнер (от англ. Corner) — угловой удар.

Коуч (от англ. Coach) — главный тренер (в Британии — тренер).

Страйкер (от англ. Strike, бить или от англ. Striker, молотобоец) — 1) нападающий, центральный форвард, 2) любой игрок, являющийся постоянной угрозой воротам соперника, обычно часто забивающие игроки

Фол (от англ. Foul) — нарушение правил

Хавбек (от англ. Half-back) — полузащитник

Можно привести огромное количество подобных примеров, так как практически каждое футбольное понятие взято из исходного языка в прямом его значении.

В заключении, хотелось бы отметить, что футбол, как игра, всегда был и будет интересен каждому и, наверное, нет ни одного человека, который вообще никогда не слышал об этой игре. В настоящее время основная часть футбольной терминологии является интернациональной и рассмотренные примеры давно у всех на слуху, но изучив их подробнее, можно узнать много нового и интересного.

Список использованной литературы

1. Толковый словарь Ожегова и Шведовой [электронный ресурс]: Электронный словарь – режим доступа к словарю: http://slovo.yaхy.ru/dic_oj_and_ch/20.html
2. Футбольные термины, лексикон футбола [электронный ресурс]: Информационно-развлекательный портал – режим доступа: <http://razilo.ru/on-the-football/soccer-vocabulary>

Ильина М.С., Шаехмурзина Г.Ф., Афонина Я.С.

Набережночелнинский институт (филиал) фГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, Татарстан,

СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И В РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящее время фразеологизм является основным языковым хранителем мудрости и культуры народа.

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими, образными. Так и возник особый слой языка - фразеология - совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение, состоящих из 2-х и более слов.

Фразеология как самостоятельный раздел языка – явление не случайное, а представляющее собой одну из обязательных и законных его категорий. Образы на протяжении веков часть лексического запаса любого языка, они развивались в соответствии с его законами и правилами. Фразеологизмы – одно из важных средств изложения мыслей и всевозможных стилистических оттенков. [Сакаева 2002].

Фразеология – наука относительно молодая (около 100 лет), и очевидным является тот факт, что достаточно большое количество вопросов остаются спорными. Например, это особенности фразеологизмов и свободных словосочетаний, классификация фразеологических единиц и др., главной же является проблема определения самого фразеологизма и границ фразеологии. Так, одни исследователи (Л.П. Смит, В. П. Жуков, В. Н. Телия и др.) включают в состав фразеологии устойчивые сочетания, другие (Н. Н. Амосова, А. М. Бабкин, А. И. Смирницкий и др.) – только определенные группы. Пословицы, поговорки и крылатые слова вообще, по мнению некоторых фразеологов (в частности, с точки зрения Виноградова В. В.), не рассматриваются как единицы изучения: «Пословицы и поговорки имеют структуру предложения и не являются семантическими эквивалентами слов» [Виноградов 2002].

Фразеология (греч. Phrasis – “выражение”, logos – “учение”) – раздел языкознания, изучающий устойчивые сочетания в языке. Они называются фразеологическими единицами или фразеологизмами. Фразеологизмы – это готовые сочетания слов. Они не производятся в речи подобно свободным словосочетаниям типа: новый дом, жаркое лето, а воспроизводятся. Если говорящему надо употребить фразеологизм, то он извлекает его из запасов своей памяти, а не строит его заново. Это свидетельствует о предсказуемости компонентов фразеологизмов. Другое важное свойство фразеологизмов в том, что смысл каждого не складывается из смыслов входящих в него слов. Чаще всего

фразеологизмы не допускают в свой состав дополнительных слов, в них невозможна перестановка компонентов [Ожегов 1964].

Рассмотрим фразеологизмы в английском и русском языках. Существует огромный пласт фразеологизмов, которым нет аналогов в английском языке: повесить нос, один как перст, без царя в голове, душа в пятки ушла, губа не дура, на лбу написано, а Васька слушает да ест, слона-то я и не приметил, рыльце в пуху, мартышкин труд, медвежья услуга. Многие из них были придуманы русскими писателями. Например, И. А. Крылов использовал большое количество фразеологизмов в своих баснях, которые вошли в нашу жизнь. Также многие фразеологизмы были созданы народом-языкотворцем.

При сравнении фразеологизмов этих двух языков нами были обнаружены сходные по структуре фразеологизмы: сходство в строении, образности и стилистической окраски: сжигать мосты – to burn bridges; нет дыма без огня – there is no smoke without fire; искать иголку в стоге сена – look for a needle in a bottom of hay; рыцарь без страха и упрека – knight without fear and without reproach; сливки общества – the cream of society; дела сердечные – affair of the heart.

Большинство этих идиом являются интернациональными, и на исконность их претендуют разные языки, т.е. в каждом языке они значатся своими.

Многие русские и английские фразеологизмы обязаны своим происхождением Библии: хлеб насущный - Daily bread; бедность не порок- Poverty is no sin; дареному коню в зубы не смотрят- Look not a gift horse in the mouth; буря в стакане воды - storm in a teacup;

Последующие выражения схожих в русском и английском языках: труден только первый шаг – it is the first step that costs; аппетит приходит во время еды – appetite comes with eating; браки совершаются на небесах – marriages are made in heaven; глаза – зеркало души – the eyes are the mirror of the soul; если бы молодость знала, а старость могла – if youth but knew, if age but could.

Можно сказать, что эти фразеологизмы потеряли связь с языком-источником.

А есть такие фразеологизмы, которые сложно перевести с одного языка на другой, то есть дословно, а так же донести при этом первоначальный смысл этого выражения [Оксана К. 2013]: родиться в сорочке (родиться с серебряной ложкой во рту) – to be born with a silver spoon in the mouth; делать из мухи слона (делать из кротовины гору) – to make a mountain out of a molehill; быть в подавленном состоянии (под тучей) – under a cloud; льет как из ведра (дождь из котлов и собак) – it rains like cats and dogs; спокоен, как удав (холодный как огурец) – as cool as a cucumber; верно, как дважды два (верно, как то, что яйца - это яйца) – as sure as eggs is eggs.

При переводе фразеологизмов и фразеологических оборотов, встречающихся в произведениях художественно литературы, применяются различные способы перевода, а также переводческие трансформации:

"This is the valley of love and peace and rest to which every Barsoomian since time immemorial has longed to pilgrimage at the end of a life of hate and strife and bloodshed," he replied. (E. R. Burroughs, 'The Gods of Mars').

– Это долина любви, мира и покоя, к которой с незапамятных времен стремится каждый житель Барсума в конце своей кровопролитной жизни, полной ненависти и борьбы.

Это наш рай! – ответил Тарс Таркас.

В данном случае мы сталкиваемся с полным эквивалентом, а точнее с моноэквивалентом английской фразеологической единицы, поскольку совпадение с ним по значению, по лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре очевидно.

"You must make your conversation regarding my dear new country of England less interesting, so that I may not forget how time flies by us," and with a courtly bow, he quickly left me." (B. Stoker, "Dracula")

“Не говорите со мной о вашей стране — меня так интересует все, что касается моей новой родины — дорогой Англии, — что я забываю о времени, а в вашей занимательной беседе оно проходит слишком быстро!

И, изысканно поклонившись, он оставил меня”.

Здесь наблюдается совпадение по значению, стилистической направленности и образности, но отличаются эти фразеологические единицы лексическим составом и тем, что в русском варианте слово время употреблено в косвенном падеже и заменено синонимом «оно» перед глаголом «проходит». Таким образом, данный эквивалент является частичным и с лексической, и с грамматической точки зрения.

В ряде случаев переводчик прибегает к приёмам опущения, чтобы избежать излишней, на её взгляд, конкретизации, а также значительного увеличения объёма текста:

...that they were over head and ears in love with each other from the first moment they met?

(с. 135)

При сравнении русских и английских фразеологизмов мы пришли к следующему выводу:

Источники фразеологизмов и русского, и английского языков во многом схожи. Подавляющее большинство фразеологизмов возникает в исходном языке; источники фразеологизмов и английского, и русского языков связаны с историческими реалиями, обычаями, традициями определенного народа, с поверьями, астрологией, профессиональной речью определенных кругов общества; большое количество фразеологизмов и в русском, и в английском языках имеют библейское происхождение, а также связано с античной мифологией, историей и литературой. Многие из них носят интернациональный характер, так как встречаются в ряде языков.

Различия же между фразеологизмами обоих языков объясняются особенностями мировоззрения и культур русского и английского народов. Эти особенности должны учитываться при переводе художественных текстов.

Общие и отличительные свойства образных средств родного и английского языков помогло нам увидеть единство и своеобразие языковых единиц, ведь соотношение этих образов — очень интересный феномен в языкознании.

Хорошее знание языка, в том числе английского, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной. С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмысленно, усиливается эстетический аспект языка. С помощью идиом информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашей жизни и нашего мира.

Список использованной литературы

1. Сакаева, Л.Р. Фразеологические единицы, выражающие межличностное отношение, в таджикском языке / Л.Р. Сакаева // Материалы итоговой научной конференции. 14 февраля 2002 г. Набережночелнинский филиал Казанского государственного университета / Научные редакторы: Р.Ф. Шайхелисламов, Ф.Ф. Ишкинеева, - Набережные Челны: Камский издательский дом, 2002. - С. 105.
2. Виноградов, В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке: Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. Избр. Тр. М., М., Наука, 1986.
3. Ожегов, С. И. О структуре фразеологии / С. И. Ожегов. - М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1964.- 223 с.
4. Оксана К. Фразеологизмы в английском и русском языке / Оксана К. - М.: Наука, 2013. — С.58/

ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

Лингвистическая прагматика – относительно новая область современного языкознания. Не будет ошибочным сказать, что развитие оно начало с философии языка. Прагматическое значение высказываний и теория речевых актов – это та область, которая уже обогащена такими именами, как Дж.Остин, Джеймс Д. МакКоли, Дж.Р.Сёрл, Джеймс Д. МакКоли, Дж.М. Сейдок и т.д. Но есть ряд важных вопросов, которые продолжают вызывать споры среди лингвистов. В данной работе мы постараемся рассмотреть речевые акты во всей их функциональной разнообразии под фактором изменения дискурса.

Речевые акты – это высказывания, несущие в себе коммуникативное значение и служащие процессу общения. Так как речь представляет собой действие, имеющее устную и письменную форму, то и речевые акты могут протекать в этих двух формах. При устной речи происходит процесс говорения и параллельное восприятие и понимание услышанного. При письменной форме общение осуществляется через письмо и прочтение, понимание прочитанного текста.

По теории Дж.Остина, речевые акты могут делиться на три уровня: локутивные, иллокутивные и перлокутивные акты [Суслов, 2006: 94]. Мы предлагаем рассмотреть речевые акты как некий переходящий из уровня в уровень элемент, который движется под влиянием параллельных речевой деятельности / письму внешних факторов. Эти факторы: интонация отправителя, внешняя ситуация, время и место речевого акта, предыдущее высказывание и т.д. Локутивность, иллокутивность и перлокутивность – это своего рода интенсивность влияния речевых актов на адресата. Локутивный акт – это особая форма высказывания, которая несет в себе легкую форму семантической нагрузки. Иллокутивный акт – речевое выражение, при котором давление значения слов, в отличии от локутивного акта, увеличивается, происходит информационное воздействие на адресата. При иллокуции основной целью является не только указание на значение выражаемой пропозиции, но и выделяется коммуникативная направленность высказывания. При перлокуции происходит прямое влияние. Перлокутивный акт на прямую воздействует на информационное состояние адресата, на его настроение, планы, желания и волю. Хотя это не означает, что адресат выполнит сказанное.

Приведем примеры. Они говорят: «Уходите!» - локутивный акт. Они предупреждают: «Уходите!» - иллокутивный акт. Они убедили нас уйти – перлокутивный акт. Здесь важно учесть, что перлокуция – это акт говорящего, она не включает в себя ответную посткоммуникативную реакцию адресата.

В книге доктора филологических наук, профессора Ивана Павловича Сусова «Лингвистическая прагматика» сделана попытка разграничения функций локутивных, иллокутивных и перлокутивных актов с точки зрения принципа их коммуникативной целенаправленности. Автор делает ударение на том, что в существует много спорных моментов. И.П. Суслов рассматривает труды ученика Дж. Остина – знаменитого лингвиста Дж.Р. Сёрла. В книге дается описание модифицированной модели структуры речевого акта. Модель Дж.Р.Сёрла выглядит нижеследующим образом:

- 1) локуция;
- 2) пропозициональный акт;
- 3) иллокутивный акт;
- 4) перлокутивный акт;

Пропозициональный акт сообщает о процессах в мире в прошлом, настоящем или будущем. Передача пропозиции (суждения) происходит в двух частных актах — акте референции, посредством которого указывается на лицо или предмет, и акте предикации, сообщающем о том, какой признак приписывается (предсказывается) референту [Суслов,

2006: 98]. Таким образом, передаваемое выражение несет в себе заключённую в отрезке речи мысль к действительности: выполняет предикативную функцию.

Для нас является интересным функциональный аспект речевых актов в пропозициональном ракурсе. Приведем примеры:

Альберт, пожалуйста, иди гулять.

Альберт идет гулять?

Альберт, иди гулять.

Альберт идет гулять?! (Альберт не пойдет гулять!)

Как мы видим, референт в этих 4-х примерах одно и то же лицо – Альберт. Предицируется ему одно и то же действие – идти гулять. Пропозиционное содержание тоже общее. Но в каждом примере своя иллокутивная функция. Первый пример – речевой акт просьбы. Второй – вопрос. Третий – речевой акт требования. Четвертый – речевой акт – неодобрения. Исходя из этого, мы можем сказать, что в качестве индикатора функции могут использоваться не только перформативные глаголы, но и интонация, знаки препинания, порядок слов, ударение и т.д. Так же важную роль играет дискурс. Вспомним первый пример: Альберт, пожалуйста, иди гулять. Дадим три контекста:

1. Не смей перечить. Альберт, пожалуйста, иди гулять.
2. Я хочу посидеть в тишине. Альберт, пожалуйста, иди гулять.
3. Она сказала: «Альберт, пожалуйста, иди гулять!»

В первом случае мы сталкиваемся с вынуждением, Альберта заставляют выйти погулять. Об этом нам сообщает первое предложение, после которого мягкая форма просьбы обогащается функцией вынуждения. А это признак – перлокуции.

Второй пример – иллокутивный акт. В зависимости от интонации адресата может функционировать как в качестве просьбы, так и в качестве приказа. Но не смотря на это он сохраняет свою иллокутивность. Третий пример – локутивный акт. Здесь у нас единственная функция – сообщить информацию. Но стоит нам убрать первые два слова и функции теряются. Речевой акт становится скользким: по желанию его можно интерпретировать как локуцию, так иллокуцию и даже в некоторых случаях перлокуцию. Таким образом, мы увидели, как перформативные речевые акты в зависимости от дискурса, знаков препинания, ударения и т.д. могут переходить из одного уровня в другой, при этом кардинально меняя свои функции. Это еще раз доказывает важность внешних факторов при определении функций и выявлении качеств речевого высказывания.

Список использованной литературы

1. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. – С. 22-130.
2. Суслов И.П. Лингвистическая прагматика: учебник для студентов, магистрантов и аспирантов (докторантов) / И.П. Суслов. – М.: Восток-Запад, 2006. – 200 с.

Колпакова Г.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ФЕНОМЕН КОННОТАЦИИ

В статье рассматриваются различные интерпретации понятия «коннотация», представленные в теориях немецких лингвистов. В этих теориях можно выделить три направления исследования коннотации: 1) экстралингвистически обусловленная трактовка коннотации как явления, зависящего от условий употребления, 2) общепринятая трактовка коннотации в стилистическом аспекте как совокупности вторичных созначений, оттенков, ассоциаций и сопряженное с этим понятие стиля, 3)

трактовка коннотации в семантическом аспекте как процесса образования содержаний сознания в форме отражения действительности (Abbilder), при этом вторичные смыслы, содержания интерпретируются как стилистическое (системное и контекстуальное) значения.

В истории языкознания понятие коннотации в своеобразной интерпретации впервые появилось в грамматике Пор-Рояля, коннотация понималась как возможность синтаксического связывания слов. В общем смысле коннотация часто рассматривается как смысловая ассоциация, связанная с применением знака. *Первое* направление трактовки коннотации представлено теориями Л.Блумфилда и Л.Ельмслева. Л.Блумфилд трактует коннотацию согласно бихевиористской концепции значения, где значение понимается как конкретное применение в данной ситуации. Коннотация представляет собой указание на уровень речи, иными словами, происходит спецификация варианта как социального, регионального или технического, обусловленного, например, образованием говорящего. В социолингвистическом аспекте коннотация является указанием на субкоды или социокультурные нормы употребления языка. Аналогичным образом рассматривает коннотацию Л.Ельмслев – как признак выбора, совершаемого говорящим между различными субкодами (видами, типами стиля, диалектами, социально обусловленными специальными языками).

Ряд лингвистов отказывают коннотации в лингвистическом статусе. Если денотативность понимать как понятийно-рациональное, а коннотацию как понятийно-эмоциональное, т.е. оценочное, то эти понятия можно применять для характеристики и описания нейтральных и эмоционально-маркированных употреблений. К.Бохман, ссылаясь на языковую практику, доказывает статус коннотации как семантического явления. При семантическом анализе языкового воздействия лингвистических единиц обнаруживается присутствие элементов с эмоциональным содержанием наряду с понятийно-рациональными элементами. Но однозначное разделение элементов с рациональным и эмоциональным содержанием не всегда возможно, поскольку эмоциональные явления могут быть представлены и в понятийно-рациональном, денотативном плане, например, ненавидеть, любить. В качестве коннотаций эмоционального плана рассматриваются элементы, выявляемые в языковом или ситуативном контексте, а также то, что передается эмоциональными элементами формата, интонации, ласкательными или бранными словами. Важным представляется утверждение К.Бохмана о том, что в ласкательных и бранных словах денотативный смысл проявляется как коннотация и идентичен ей. Коннотация не является особой языковой субстанцией, можно говорить лишь о коннотативном употреблении языкового материала [Bochmann, 1974: 24-26].

В лингвистической литературе представлена и другая точка зрения на коннотацию: денотативность является понятийно-интерсубъективным (межличностным), а коннотация – абстрактно-субъективным. Под коннотацией понимается данное субъекту в его личном опыте, не всегда имеющее нерациональную природу, например, индивидуальные представления, связанные с употреблением слова. При рассмотрении субъекта как социально-детерминированного существа коннотация интерпретируется в более широком, социально обусловленном аспекте как явление, свойственное мышлению, мировоззрению социальных групп. В связи с этим возникает понятие идеологема как семантического индикатора отнесенности высказывания индивида к идеологии, к специфической форме мышления социологической группы. Многообразие контекстуальных употреблений слова создает в языковом коллективе разветвленную сеть возникающих при назывании слова ассоциаций, границы между которыми теряются в подсознании. Значения слова обладают по отношению к контексту относительной автономией. «Моносемизация» в контексте не вызывает полного устранения словарного значения, она лишь ориентирует на актуальное значение и отодвигает остальные значения на задний план. Коннотации – это

сопутствующие обертоны, второстепенные значения, которые потенциально содержатся в высказывании [Bochmann, 1974: 27-28].

Границы между денотативностью и коннотацией подвижны, они взаимно трансформируемы: при этом коннотация превращается в эксплицитно выраженную денотативность, а последняя превращается в подразумеваемую коннотацию. Определяющим для понимания коннотации является не только языковой контекст, но и вся совокупность участвующих в коммуникативном акте факторов, таких, как говорящий и слушающий, код, коммуникативная ситуация, поскольку коннотация содержит указание на все эти факторы. Денотативность понимается как референция, как рациональный образ внеязыковой действительности: предмета, процесса, явления. Денотативность – это явление языка, а потому является абстракцией, получаемой из множественных употреблений формата (знака) за вычетом индивидуальных окказиональных элементов значения. Возможны различные социолингвистические варианты денотативности, обусловленные специфическими групповыми употреблениями слова, такие, как «свобода», «прогресс». В отличие от денотативности коннотация относится к речи, являясь окказиональным дополнительным семантическим элементом, но определение коннотации относится к языковому значению [Bochmann, 1974: 28-30].

Существует и иной подход к коннотации: соотношение денотативности и коннотации соответствует соотношению основного и второстепенного значений, семантического ядра и семантической периферии, что представляет собой *второе* направление исследования коннотации. Б.Асмут, Л.Берг-Элерс рассматривают в качестве коннотаций второстепенные значения, принадлежащие периферии лексемы. Коннотации в их понимании представляют собой ассоциации, связанные с ранее созданными контекстами и ими детерминируемые. Так, слову Mond «луна», например, сопутствуют ассоциации «космический век», «ночные серенады», созданные прежними языковыми контекстами и ими определяемые [Asmuth, Berg-Ehlers, 1976: 35]. Эмоциональная, чувственная область предвосхищает мыслительную и речевую деятельность индивида в историческом рассмотрении и является для коммуникации и стиля не менее важной, чем рациональная компетентность. Содержащиеся в тексте элементы служат не только сообщению в тексте информации, но и создают эмоциональное звучание текста. Этот аффективный компонент присущ самой языковой системе и выражается как в форме междометий и эмоциональных сигналов, так и опосредованно в именовании вещей, имеющих различные эмоциональные свойства. Слова включают воспоминание о начале или кульминации своего употребления. Эта атмосфера происхождения, «запах родины» (Heimatgeruch) присутствует в слове как коннотативное, сопутствующее, ассоциируемое второстепенное значение (Nebenbedeutung). В коннотативных значениях слов и грамматических элементах значения находит отражение отношение говорящего к сообщаемому в тексте [Asmuth, Berg-Ehlers, 1976: 96-98].

Б.Совински различает денотативный смысл слов, четко определенный и зафиксированный в словаре как лексическое значение слова, и второстепенное созначение (Neben-, Mitbedeutung), проявляющееся в языковом или ситуативном контексте. Многим словам свойственна стилистическая окраска, обусловленная либо обычной областью их применения, либо второстепенным значением, присущим им в системе языка или приобретаемым ими в контексте. В тексте коннотативные и переносные значения актуализируются, усиливаются, в результате достигается определенное стилистическое воздействие. Коннотативные стилевые окраски, контекстуально или функционально обусловленные, дополняются в тексте субъективными эмоциональными оценками. По мнению Б.Совински, шкала стилевых окрасок в словаре “Woerterbuch der deutschen Gegenwartssprache” авторов Р.Клаппенбах и В.Штайнитца характеризует не отнесенность слова к стилистическому уровню, а определенные коннотации, т.е. второстепенные значения, эффекты, свойственные отдельным словам. Таких стилевых окрасок в указанном словаре насчитывается 11, они не систематизированы и представляют собой

скорее тенденции к образованию стилистических фигур (метафор, описаний) традиционной лингвистики: «шутливо», «иронически» и др. [Sowinski, 1973: 236-237, 284]. Авторы издания “Studienbuch Linguistik” понимают под денотацией ядро значения слова, а под коннотацией – социально, индивидуально обусловленное наложение на денотативное ядро дополнительных созначений, эмоциональных значений. Различие между денотативными и коннотативными семами позволяет провести различие между денотативной и коннотативной синонимией. Соответственно в слове наряду с понятийным семантическим ядром (*neben einem begrifflichen Bedeutungskern*) имеется еще и коннотативная сфера [Linke, NuBbauer, Portmann, 1994: 153].

Широкое распространение в лингвистике получила семантическая интерпретация коннотации, представляющая собой *третье* направление исследования коннотации. Речь идет о выраженных в языке элементах отражения, передающих отношение субъекта к явлениям объективной реальности в процессе ее отражения. Объективные и субъективные элементы отражения и элементы значения образуют нераздельное целое, ядро которого представляет собой понятийный компонент. К семантическому направлению рассмотрения коннотации относятся работы Г.Вотьяка, В.Лоренца, К.-Д.Людвига. Авторы издания “Probleme der semantischen Analyse” различают денотативное и референционное (*referentielle*) значения. Денотативное значение интерпретируется как свойственное индивидуумам (*interindividuelle*) инвариантное отражение структуры признаков (присущей явлению объективной реальности), сообщаемое определенным формативом в системе знаков. Референционное значение понимается как функция языковых знаков, состоящих из форматива и денотативного значения, представлять, репрезентировать определенное явление объективной реальности. Денотативное и референционное значения являются объектом исследования семантики языковых знаков, денотативное значение относится к семантическому компоненту языковой системы. Денотативные значения представляют собой семные структуры, семы же понимаются как элементы с денотативным значением. Авторы трактуют значение как отражение, субстанцию, а не функцию знаков, а знаки рассматриваются как двустороннее единство форматива и значения (содержания знака). «Социостилистические» признаки знаков не являются элементами значения, т.е. семами, за них ответственен в первую очередь форматив. Подобные привязанные к знаку содержания сознания отражают не признаки предмета объективной реальности или отношение индивида к отражаемому объекту, а включение знака в нормативную систему социального употребления языковых единиц. Такие признаки, как, например, принадлежность к воровскому жаргону лексемы *Kies* со значением *Geld*, *деньги*, относятся к компонентам коннотативной потенции языкового знака [Probleme der semantischen Analyse, 1977: 100-101].

К.-Д.Людвиг считает значением обобщенное отражение (*Abbild*), структурированное из элементов отражения определенных элементов сознания (*Bedeutungsinhalte*), образующее с формативом относительно стабильное соединение. Он подчеркивает социальную детерминированность значения: такое отражение возникает в процессе познания как активное идеальное освоение объективной реальности на основе социально-практической деятельности. Оценки, закрепляемые субъектом за явлениями действительности, включаются в социально обусловленные системы оценок и содержатся в значениях в виде определенных оценочных семантических признаков. К.-Д.Людвиг разделяет мнение Т.Шиппан, утверждающей, что оценочный компонент не является дополнительным компонентом, он включен в семантическую структуру и является результатом обобщенного отражения действительности. К.-Д.Людвиг подчеркивает семантическую сущность оценки и понятийную природу элементов значения, выражающих оценку, указывая, что элементы отражения, выражающие оценку, являются семами в значении. Он считает правомерным рассматривать значение как объединение понятийных и понятийно-оценочных элементов в отличие от точек зрения других авторов,

согласно которым значение состоит из понятийных элементов и оценочного компонента [Ludwig, 1978: 257-258].

Для семантической концепции Г.Вотьяка и В.Лоренца характерно выделение в языковом системном значении наряду с семами как элементами отражения, посредством которых осуществляется функция референции (аспект денотации), также надындивидуальных элементов оценки, субъективного отношения (аспект коннотации). Значение состоит из понятийных элементов и понятийно-оценочных элементов, таким образом, оценка, выражаемая понятийно-оценочными признаками, входит в семантическую структуру лексической единицы. Непонятийный компонент как часть значения языкового знака составляют представления, эмоции, второстепенный смысл, настроения, коннотации. Непонятийные компоненты входят наряду с понятийно-обобщенным компонентом в значение слова, накладываются на понятийный компонент. Непонятийный компонент значения слова рассматривается как феномен стилистики и называется стилистическим значением [Lorenz, Wotjak, 1977].

Список использованной литературы

1. Bochmann K. Zum theoretischen Status und operativen Wert der Konnotation / K.Bochmann // Linguistische Arbeitsberichte 10. Mitteilungsblatt der Sektion Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft der Karl-Marx-Universitaet Leipzig. – 1974. – S.24-38.
2. Asmuth B., Berg-Ehlers L. Stilistik / B.Asmuth, L.Berg-Ehlers. – Bd.5. – Opladen: Westdeutscher Verlag. GmbH, 1976. – 178 S.
3. Sowinski B. Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen / B. Sowinski. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 400 S.
4. Linke A., Nussbauer M., Portmann P.R. Studienbuch Linguistik / A.Linke, M.Nussbauer, P.R.Portmann. – Tuebingen: Max Niemeyer Verlag, 1994. – 463 S.
5. Probleme der semantischen Analyse (Studia grammatica XV) / von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von D.Vieweger. – Berlin: Akademie-Verlag, 1977. – 405 S.
6. Ludwig K.D. Zur begrifflichen und sogenannten nicht-begrifflichen Komponente der Wortbedeutung / K.-D.Ludwig // Deutsch als Fremdsprache. – 1978. – 15.Jg. – №5. – S. 257-261.
7. Lorenz W., Wotjak G. Zum Verhaeltnis von Abbild und Bedeutung: Ueberlegungen im Grenzfild zwischen Erkenntnistheorie und Semantik / W.Lorenz, G.Wotjak. – Berlin: Akademie Verlag, 1977. – 520 S.

Кормильцева А. Л.

*Елабужский Институт Казанского (Приволжского) федерального университета
(ЕИ КФУ), Елабуга, Россия*

ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫЕ АФОРИЗМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ЖЕНСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ, В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Гендерные предубеждения в языке зависят не только от биологического пола личности, но и от ее гендерного типа. Появление и существование гендерных стереотипов связано, прежде всего, с понятиями «маскулинности» и «фемининности», заложенными в номинативной системе языка.

В качестве материала для выявления гендерных стереотипов в данной статье нами использованы афористические единицы, ведь именно здесь заложены особенно информативные элементы суждений, возможно проследить, как и что говорят о женщинах.

Афоризмы, в отличие от паремий и фразеологизмов, имеют известное происхождение, могут быть ассоциированы с личностью автора. Афоризмами чаще всего

выражается личный взгляд автора на какую-либо проблему, явление жизни и т. п. Сложилось так, что большая часть афористов были мужчинами, поэтому, скорее всего, в них и присутствует андроцентрическая направленность. Интеллект женщины описывается с позиции мужского дискурса. Объяснение такому положению вещей можно встретить в афоризме *так как писать умели главным образом мужчины, все несчастья на свете были приписаны женщинам* (С. Джонсон) [Душенко 2001: 254]. Хотя, по мнению М.А. Алексеенко, *«целесообразнее говорить не о дискриминации в языке, а о степени мужского или женского доминирования»* [Алексеенко 2009: 845].

Анализируемый материал показал, что афористы чаще описывают негативные качества женского интеллекта, нежели положительные, а иногда вообще признают отсутствие последних. Этот факт находит свое подтверждение во множестве примеров: *женщина – милая нелепость* (Ф.М. Достоевский) [Борисов 2009: 13]; *некоторые женщины умнее других дур только тем, что осознают свою глупость. Разница между теми и другими только в том, что одни считают себя умными, оставаясь глупыми; другие признают себя глупыми, не становясь оттого умными* (В.О. Ключевский) [Борисов 2009: 32]; *a woman's preaching is like a dog's walking on his hinder legs. It is not done well; but you are surprised to find it done at all* (S. Johnson) – *читающая нравоучения женщина сродни стоящей на задних лапах собаке: удивительно не то, что она этого не умеет, а то, что за это берется* (С. Джонсон) [ЗСА 2000: 82].

Мужское мировидение выражается и в отношении к женской красоте, что явно не говорит о наличии ума: *никакой красотой женщина не сможет заплатить мужу за свою пустоту* (А.П. Чехов) [Шевляков 1999: 288]; *удивительное дело, какая полная бывает иллюзия того, что красота есть добро. Красивая женщина говорит глупости, ты слушаешь, а не слышишь глупости, а слышишь умное. Она говорит, делает гадости, а ты видишь что-то милое* (Л.Н. Толстой) [Борисов 2009: 17]; *глупая красота – не красота. Вглядишься в тупую красавицу, всмотришься глубоко в каждую черту лица, в улыбку ее, взгляд – красота ее превратится мало-помалу в поразительное безобразие* (И.А. Гончаров) [Борисов 2009: 18]. Женский взгляд на это явление можем рассмотреть на примере высказывания *I hope people realize that there is a brain underneath the hair and a heart underneath the boobs* (я надеюсь, люди понимают, что под волосами есть мозги, а под одеждой сердце) (Dolly Parton) [Weekes 2007: 36]. Как видим, сами женщины уже свыклись с мыслью о том, что мужчины считают их глупыми.

Яркое выражение в афористическом фонде находит отношение мужчин к такому свойству женского интеллекта, как хитрость и лживость. Подтверждением тому могут служить афоризмы: *женщина обманет самое всевидящее око* (Ф.М. Достоевский) [Шевляков 1999: 334]; *Destructive, damnable, deceitful woman!* (Т. Отвай) (Разрушительная, омерзительная, обманчивая женщина!) [Соловьева 2014: 336].

Изворотливость женского ума также не остается без внимания: *если вы хотите узнать, что на самом деле думает женщина, смотрите на нее, но не слушайте* (О. Уайлд) [Душенко 2001: 253].

Многими афористами мнение о женском интеллекте выражается в сопоставлении, сравнении его с мужским, где достоинства женского ума умаляются, а мужского, наоборот, провозглашаются. Например: *женщины мыслят сердцем, а мужчины головой* (В.Г. Белинский) [Борисов 2009: 48]; *a man is a person who will pay two dollars for a one-dollar item he wants. A woman will pay one dollar for a two-dollar item she doesn't want* (W. Binger) (мужчина заплатит два доллара за нужную ему вещь ценой в один доллар, женщина же заплатит один доллар за вещь, которая ей не нужна, ценой в два доллара) [Соловьева 2014: 340].

Если даже в афоризме признается, что женщины могут быть умными, то там же и подчеркивается значительная редкость данного явления: *совершенная женщина есть более высокий тип человека, чем совершенный мужчина, но и нечто гораздо более редкое* (Ф. Ницше) [Борисов 2009: 11].

Из достоинств женского интеллекта признается интуиция, или инстинкт. Мужчины со своей позиции не могут найти этому рациональное объяснение, поэтому предпочитают ироничные высказывания по этому поводу. Хотя некоторыми высказываниями все же подтверждается наличие женского ума, и интуиция рассматривается лишь как его полезное свойство: *предвидения и предчувствия будущих шагов жизни даются острым и наблюдательным умам вообще, женским в особенности, часто даже без опыта, заменой которому у тонких натур служит инстинкт* (И.А. Гончаров) [Шевляков 1999: 207]; *женский инстинкт стоит прозорливости великих людей* (О. де Бальзак) [Борисов 2009: 66]; *a woman's guess is much more accurate than a man's certainty* (R. Kipling) (женская догадка иногда более точна, чем мужская уверенность) [Соловьева 2014: 348].

Загадочность женской природы также издавна волновала носителей «маскулинных» стереотипов: *женщина – или греза, или кошмар: и в обоих случаях она изменчива* (И.И. Ясинский) [Шевляков 1999: 346]; *women are made to be loved, not understood* (O. Wild) (женщин нужно любить, а не понимать) [The Guinness Book of Poisonous Quotes 1993: 327].

Женская болтливость, по мнению мужчин, также является следствием невысокого уровня интеллекта: *I haven't spoken to my wife in years, I didn't want to interrupt her* (R. Dangerfield) (я не разговаривал со своей женой годами, я не хотел ее перебивать) [Соловьева 2014: 338]; *чтобы найти с женщиной общий язык, нужно проглотить свой* (В. Георгиев) [Соловьева 2014: 339]; *the trouble with her is that she lacks the power of speech but not the power of conversation* (G.B. Shaw) (ее проблема состоит в том, что она испытывает недостатки в речи, но не в разговоре) [The Guinness Book of Poisonous Quotes 1993: 331].

Интерес женщин к сплетням отражен в высказываниях афористов: *conversation is three women stand on the corner talking. Gossip is when one of them leaves* (H. Shriner) (разговор бывает между тремя женщинами, стоящими на углу; сплетни начинаются, когда одна из них уходит) [Соловьева 2014: 338].

Немало примеров открытого негативного отношения к женщинам: *хвали день, когда он прошел, женщину – когда она умерла* (Ф.И. Буслаев) [Шевляков 1999: 337].

Осмелимся предположить, что мнение некоторых авторов насчет интеллекта лиц женского пола складывалось по индивидуальному опыту общения с конкретными женщинами, а нашло отражение в афоризмах, имплицитно содержащих негативные качества всем представительницам фемининности: *a woman never sees what we do for her; she only sees what we don't do* (G. Courteline) (женщина никогда не видит того, что мы делаем для нее, она видит только то, что мы не делаем) [The Guinness Book of Poisonous Quotes 1993: 326]; *modern women understand everything except their husbands* (современные женщины понимают всё и всех, кроме своих мужей) (O. Wild) [The Guinness Book of Poisonous Quotes 1993: 247].

Вышесказанное можно подтвердить словами В.И. Курбатова: «*Что женщина существо неординарное – об этом не догадывается только совершенно погрязший в самолюбовании идиот. Но при этом практически для всех мужчин (и самых обычных, и самых прозорливых) при проникновении в загадку женщины свойственно до предела упрощать проблему. Точнее сказать, упрощать проблему до уровня собственного понимания (или непонимания)*» [Курбатов 1993: 10].

Гендерные стереотипы формировались веками, складывались определенные взгляды общества на то, каковы атрибуты женщины, какими свойствами они должны обладать в обществе, каковы ее обязательства перед мужчинами. Один из взглядов на то, какой должна быть женщина, не предполагает в ней наличие учености: *a man is in general better pleased when he has a good dinner upon his table, than when his wife talks Greek* (S. Johnson) [Соловьева 2014: 348] – *как правило, мужчине приятнее видеть накрытый к обеду стол, чем слышать, как его жена говорит по-гречески* (С. Джонсон) [ЗСА 2000: 81]; *Do you think it pleases a man when he looks into a woman's eyes and sees a reflection of a British Museum Reading Room?* (M. Spark) (Вы думаете, что, когда мужчина смотрит

женщине в глаза, ему нравится видеть там отражение читального зала Британского музея?) [Соловьева 2014: 349].

В некоторых высказываниях говорится о том, что этого даже стоит опасаться: *легкомысленная женщина обманет вас легкомысленно, а серьезная обманет серьезно* (А. Рошфор) [Борисов 2009: 61].

Стоит отметить, что афористами признается существование проблемы социального унижения женщины. Так, общей особенностью афоризмов, в отличие от пословиц, можно назвать тенденцию к здоровому равенству мужчины и женщины: *женщина – царица общества; общество без женщины – книга с белыми страницами* (Д.Минаев) [Шевляков 1999: 152].

По мнению Е.П. Ильина, «женщины ... служат главным объектом оттачивания мужчинами своего остроумия и злословия. Таким образом, женщины занимают в общественном сознании особое место, выделяющее их, в противоположность мужчинам, из «вообще» людей» [Ильин 2010: 11].

Еще одной чертой афоризмов, посвященных описанию женского интеллекта, является то, что зачастую признается тот факт, что самой женщине выгоднее выглядеть перед мужчиной глупо: *как может женщина быть счастлива с мужчиной, считающим ее совершенно разумным существом?* (О. Уайльд) [Борисов 2009: 39]; *приятно, когда она слегка глупее, чем в действительности* (Г. Малкин) [Соловьева 2014: 352].

Этот факт подтверждается и самими женщинами: *I put on my silly face and do what they expect me to do* (Cass Elliot) (я натягиваю на себя глупую маску и делаю то, что они от меня ожидают) [Weekes 2007: 35]; *any girl can be glamorous. All you have to do is stand still and look stupid* (Hedy Lamarr) (любая девушка может быть модной. Все, что нужно, это стоять тихо и выглядеть глупо) [Weekes 2007: 36].

Как пишет И.С. Кон, «традиционно мужские свойства и образцы поведения невольно принимаются и выдаются за универсальные» [Кон 1980: 47]. Мужская картина мира, выраженная в афористическом фонде русского и английского языков, служит тому подтверждением. Наш анализ показал, что: в афоризмах русского и английского языков находит свое преломление гендерный аспект; афоризмы обоих языков выражают преимущественно мужской взгляд на проблему женского интеллекта; некоторые гендерные стереотипы, по данным афористики, признаются и принимаются самими женщинами; наибольшее количество афоризмов описывают негативные стороны женского интеллекта, хотя просматривается и положительная тенденция.

Список использованной литературы

1. Алексеенко М.А. Кто же кого «дискриминирует» в языке? / М.А. Алексеенко // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е. С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. – 856 с. – С. 835-846.
2. Душенко К.В. Большая книга афоризмов / К.В. Душенко. – М.: ЗАО Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001. – 1056с.
3. Женщина, жизнь, любовь. Pro и Contra: Афоризмы, мысли, софизмы, цитаты и изречения великих и невеликих людей. /сост. Шевляков М. – М: Терра – Книжный клуб, 1999. – 528 с. – [Шевляков 1999].
4. Золотой словарь афоризмов. – Мн: Харвест, М: АСТ, 2000. – 416с. – [ЗСА].
5. Золотые афоризмы о женщинах, любви и браке / сост. В. Борисов. – М.: РИПОЛ классик. 2009. – 576с. – [Борисов 2009].
6. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
7. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
8. Кормильцева А. Л. Гендерный аспект устойчивых выражений, кодирующих женский интеллект, в английском и русском языках / А.Л. Кормильцева // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 1. Том 21. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. – 96 с. – С. 69-73.

9. Кормильцева А.Л. Лексическое поле «женский интеллект» в русском и английском языках (на примере устойчивых выражений) / А.Л. Кормильцева. Дисс. ... канд. филол. наук – Казань, 2015. – 196 С.
10. Курбатов В. И. Женская логика / В.И. Курбатов. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1993. – 224 с.
11. Соловьева Н.С. Динамика гендерных стереотипов в английской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологии): монография / Н.С. Соловьева. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 466 с.
12. Karen Weekes. Women Know Everything!: 3,241 Quips, Quotes, & Brilliant Remarks / Weekes Karen. – Quirk Books, 2007. – 480 p. – [Weekes 2007].
13. The Guinness Book of Poisonous Quotes. – Chicago, IL, USA: Contemporary Books, 1993. – 348p.

Латыпов Р. И.,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ВКЛАД ДЖАМАЛА ВАЛИДИ В РАЗВИТИЕ ТАТАРСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

Грамматика татарского языка Дж.Валиди, предназначенная для учебных заведений, готовящих учителей, для старших классов средних школ и учительских курсов и являющаяся предметом наших исследований, выделяется от ранее изданных грамматик, составленных на татарском языке, своим объемом (171 страниц), полнотой и научностью изложения грамматической структуры татарского языка. Автор называет свой труд ранее не встречаемым в написанных на татарском языке учебных изданиях интернациональным термином грамматика, которая включает в себя фонетику (впервые в истории татарских грамматик звуковая система по образцу русских грамматик того времени выделена в особый раздел), морфологию и синтаксис; для названия всех разделов Дж.Валиди использует интернациональные термины, вошедшие через русские грамматик; две последние параллельно названы и традиционными для грамматик того периода арабскими терминами.

В развитии татарских грамматик четко различаются два направления, одно из которых образуют грамматические труды, составленные на русском языке для русскоязычных учащихся, но сыгравшие огромную роль в становлении не только татарской грамматической науки, но и тюркологии в целом; второе направление образуют грамматик, предназначенные для самих татар и составленные на татарском языке. Особое место среди грамматик второй группы занимают труды выдающегося лингвиста Дж.Валиди, внесшего большой вклад в разработку научной грамматик татарского языка.

Дж.Валиди при классификации слов, исходя из морфологического, и семантического принципов, выделяет три группы: имя, глагол и служебные слова. Дж.Валиди на основе семантического принципа выделяет девять частей речи. Если имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол, местоимение и междометие занимают в трудах Дж.Валиди устойчивое место, то относительно содержания остальных трех частей речи нет единства. Наречия выделяется в особую часть речи и относятся или к прилагательным, или к служебным словам. Дж.Валиди разрабатывает основы современной лингвистической терминологии: килеш. Автор устанавливает семантические и грамматические категории именных частей речи (семантические группы, категории числа, падежа существительных; степени сравнения прилагательных, разряды числительных).

Дж. Валиди уделяет внимание в основном на классификацию звуков. Предметом исследований Дж.Валиди в области фонетики, по его словам, является литературный Волжский диалект (казанский говор поволжско-татарского языка начала XX в.).

Он затрагивает вопросы татарской графики, орфографии и орфоэпии, тесно связывая их с фонетикой. Дж.Валиди выделяет 53 звука (10 гласных и 43 согласных) и рассматривает звуковую систему татарского языка также в трех аспектах: артикуляционном (или биологическом), акустическом (или физическом), лингвистическом (или функциональном). Дж.Валиди делит речевой аппарат на пять частей: 1) дыхательные органы; 2) носоглотка; 3) мягкий неб; 4) челюсть, полость рта; 5) зубы и губы.

При разделении согласных по месту образования он учитывает место образования преграды воздушной струе в речевом аппарате. При разделении согласных по месту образования Дж.Валиди учитывает место образования преграды воздушной струе в речевом аппарате. Первую группу автор выделяет по принципу «Открытия или закрытия глотки», которую делит на две подгруппы: звонкие, глухие.

К звонким Дж.Валиди относит все гласные звуки, согласные (б), (д), (ж), (р), (з), (га), (гә), (н), (л), (м), (н), (w), (h), (йа); к глухим – звуки (п), (ч), (т), (ш), (с), (ка), (кә), (ф), (х).

Вторую группу Дж.Валиди выделяет по степени артикуляции по направлению к мягкому небу и делит ее на две подгруппы: носовые ((ң), (н), (м),) и “саф”/ясные, чистые/(все оставшиеся звуки).

Третья группа звуков у Дж.Валиди выделяется по степени поднятия нижней челюсти и делится на две подгруппы: гласные и согласные звуки.

Четвертая группа выявляется автором в зависимости от участия основных органов речи, которая подразделяется на 4 подгруппы (губные, язычные, губно-зубные, пустые звуки).

Пятую группу Дж.Валиди выделяет по степени поднятия языка, которая в свою очередь делится на две подгруппы:

- широкие звуки:

(а), (э), (о), (ө), (ый), (ба), (па), (та), (жа), (ча), (ха), (да), (ра), (за), (ва), (са), (ша), (га), (ка), (на), (ла), (ва), (на), (һа), (йа), (wa);

- узкие звуки:

(ә), (ы), (у), (ү), (и), (мә), (бә), (пә), (тә), (жә), (чә), (хә), (дә), (рә), (зә), (вә), (сә), (шә), (гә), (кә), (нә), (лә), (вә), (нә), (һә), (йә), (wә) (Валиди .Татарская грамматика. 1919г.).

Первую группу автор выделяет по принципу «Открытия или закрытия глотки», которую делит на две подгруппы: звонкие, глухие. Вторую группу Валиди выделяет по степени артикуляции по направлению к мягкому небу и делит ее на две подгруппы: носовые ((ң), (н), (м),) и “саф”/ясные, чистые/(все оставшиеся звуки). Третья группа звуков у Дж.Валиди выделяется по степени поднятия нижней челюсти и делится на две подгруппы :гласные и согласные звуки. Четвертая группа выявляется автором в зависимости от участия основных органов речи, которая подразделяется на 4 подгруппы.

В разделе “Звуковые изменения” Валиди рассматривает процессы ассимиляции, диссимиляции в различных аспектах и будучи одним из выдающихся диалектологов-вопросы аккомодации. Дж.Валиди показывает проявление аккомодации согласных в соседстве с гласными переднего ряда, где согласные палатализируются, а в соседстве с заднерядными гласными — веляризируются. Ученый отмечает, что в литературном языке “мягкость” согласного является свойством соседних гласных, а в диалектах она может выступать и как самостоятельный признак. Дж.Валиди указывает на ряд причин, влияющих на изменение звуков: 1) сложности в произношении; 2) воздействие другого языка или диалекта; 3) неверная слышимость; 4) аналогия.

Дж.Валиди, обобщая экспериментальные исследования акустических характеристик татарского словесного ударения в имени существительном и глаголе, делает некоторые выводы, которые до сих пор остаются актуальными:

А) словесное ударение в имени существительном сильно отличается от прилагательного, так как ударение в имени существительном в нулевой форме падает на последний слог, в отличие от глаголов – на первый;

Б) ударение в глаголах падает на слог до аффикса отрицания *-ма/-мә*, *-мый/-ми*, а в существительных ударение будет падать на аффикс *-ма/-мә*;

В) ударение в именах существительных, образованных от глагольных форм, такие как «*утәгән, утәмеш*» остается неизменными и в форме глагола, и в форме существительного. При добавлении аффикса множественного числа

-лар/-лар в существительном изменения ударения не произойдет, а в глаголе ударение сместится на данный аффикс.

Дж.Валиди предлагает своеобразную классификацию и, исходя из морфологического, и семантического принципов, выделяет три группы: имя, глагол и служебные слова; на основе семантического принципа выделяет девять частей речи. Если имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол, местоимение и междометие занимают в грамматиках устойчивое место, то относительно содержания остальных трех частей речи нет единства. Не во всех грамматических трудах наречие выделяется в особую часть речи: они отнесены или к прилагательным, или к служебным словам (Валиди, 1919.). Валиди в особую часть речи выделяет даже падежные и другие словоизменяемые, а также словообразовательные аффиксы.

У Дж.Валиди в качестве особых падежей указываются и нетрадиционные формы: принадлежности третьего лица, на *-ча*, *-дай*, конструкции с *белән*, *өчен*; относя большинство из них к падежным. Так считают и некоторые современные языковеды. Дж.Валиди первым обращает внимание на сложность отношений между прилагательными и наречиями, заявляя, что одно и то же слово в татарском языке может выражать как признак предмета, так и признак действия, включает в имена прилагательные и наречия, по-этому определяют имена прилагательные как слова, обозначающие не только качество, но и образ, состояние вещей или предметов.

У Дж.Валиди мы встречаем классификацию имен числительных по составу: группу сложных числительных, состоящих из нескольких корней или слов, делит на простые (беркатлы) и сложные (катлаулы). Таким образом, основы сегодняшних школьных грамматик и некоторых синтаксических исследований, чреватых логическим, были заложены именно в 1910 и 1911 годах. Одним из последователей этого направления до революции выступает Дж. Валиди.

Сложные предложения Дж.Валиди разделяет на две большие группы: на сложноподчиненные и сложносочиненные, которые, как и второстепенные члены, классифицируются по смысловым признакам. Предметом синтаксиса Валиди считает изучение словосочетаний в широком смысле этого слова. Он различает три вида словосочетаний. Виды простых предложений рассматриваются у Валиди по цели высказывания. Автор различает четыре типа предложений: повествовательное, повелительное, вопросительное и восклицательное.

Дж. Валиди, принимая такое деление, выявляет более тонкие формальные и смысловые оттенки этих четырех типов предложений по их значению, подробно останавливается как на второстепенных членах предложения, так и на словосочетаниях, которые, по его мнению, делятся на три основные разновидности. Дж.Валиди считает глагольное словосочетание в любых случаях предложением; не признает словосочетанием так называемые словесные ряды, т.е. сочинительные словосочетания. Тем самым, рассматривает предложение в составе словосочетания. Он различает два второстепенных члена: определение и дополнение, последнее из которых бывает косвенное и прямое. Дополнения делит в свою очередь на винительные, направительные, переходные, взаимные, местные, временные, причинные, целевые и образа действия. В грамматике Дж. Валиди подробно анализирует и синтетические предложения по своим функциям делят их на 16 видов. Аналитические же придаточные предложения вместе с сочиненными

составляют 23 типа. Выдвигая на первый план функциональную классификацию, лингвист упускает из виду структурную классификацию, которая необходима для раскрытия конструктивных особенностей сложноподчиненных предложений. Он отдельно рассматривает место каждого члена в предложении и на примерах показывает правильность положения о том, что тот член, который принимает на себя логическое ударение, занимает место перед самым сказуемым. Дж.Валиди дает своеобразное объяснение причин опускания членов предложения. Основной причиной опускания того или иного члена предложения он считает стремление человека к экономии сил.

Его ценные научные труды «Татар теленең имла вә сарыфы вә нәхүе кагыйдәләре» (Казань, 1915) и «Татар теленең кагыйдәләре» (Казань, 1918.), «Татар теленең грамматикасы» (Казань, 1919) написаны исходя из опыта учителя-практика, ученого-лингвиста как пособие для преподавания в школе и ВУЗах, готовящих учителей татарского языка.

Его грамматику совершенно спокойно можно назвать второй научной грамматикой нашего языка после «Энмүзәж» («Энмузэж») К.Насыри, ведь в центре лингвистической деятельности учёного всегда стояли вопросы литературного языка и его развития. Грамматический труд Дж.Валиди «Татар теленең грамматикасы» («Грамматика татарского языка») служил в начале XX в. маяком в развитии современного татарского литературного языка и татарской грамматической науки.

Список использованной литературы

1. Вәлиди Ж. Татар телен эшләү мәсьәләсе = О разработке тат.яз./ Ж.Вәлиди // Безнең юл, 1922, №4.- С.51-56. Араб.шрифт.
2. Вәлиди Ж.Төрөк-татар телләренең язмышы = О судьбе тюрко-татарских языков. / Ж.Вәлиди // Безнең юл , 1922, №12, с.14-19; 1923, №1(13), с.22-27; 1923,№2(14), с.62-67. Араб.шр.
3. Вәлиди Ж. Каюм Насырида татар теле= Тат.яз. К.Насыри- В кн.: К.Насыри мәжмугасы(Вафатына 20 ел тулу мөнәсәбәте белән). / Ж.Вәлиди.-Казань: Татиздат,1922. - С.137-145. Араб.шрифт.
4. Вәлиди Ж. Татар теленең кагыйдәләре = Правила тат.языка. 1жөзә.Имла-сарыф = Ч.1. Орфография и морфология. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип."Мәгариф", 1918. - 44 с. Араб.шрифт.
- 5 жөзә. Нәхү = Ч.2. Синтаксис. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип. "Мәгариф", 1918. - 26 с. Араб.шр.
6. Вәлиди Ж. Тынышларның куела торган урыннары = Правила расстановки знаков препинания .- В кн.: Татар теленең кагыйдәләре. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип. "Мәгариф", 1918. - С.16-25. Араб. шр.
7. Вәлиди Ж . Төрки телдә мөзәккәр вә мөәннәслек = Мужской и женский род в языке тюрки (татарском). / Ж.Вәлиди // Шура ,1912, №21, с.660-661; №22, с.694; №24, с.759. Араб.шр.
8. Вәлиди Ж.Татар теленең кагыйдәләре . 1 жөзә. Имла- сарыф = Правила татарского языка.ч.1. Морфология. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип."Мәгариф",1918. -44 с.Араб.шр.
9. Вәлиди Ж. Татар теленең грамматикасы = Грамматика татарского языка. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип."Миллият",1919. - 171 с. Араб.шр.
То же. Изд.2-е, испр, и доп. 1 ч. – Фонетика, II ч.- Грамматика (Морфология и синтаксис). / Ж.Вәлиди. – Казань: «Миллият»,1920. - 184 с. Араб.шр.
10. Вәлиди Ж. Татар теленең кагыйдәләре = Правила тат.языка. 1жөзә.Имла-сарыф = Ч. 2-я. Синтаксис. / Ж.Вәлиди. – Казань: электро-тип."Мәгариф". - 1918, 26 с.Знаки препинания, с.16-25. Араб.шрифт.
11. Вәлиди Жамал. Телебезнең иң иске хәзинәләреннән “Диване лөгәть-әт-

түрк” = Одна из самых древних сокровищниц нашего языка “ Диване лугать-эт-турк”. / Жамал Вәлиди // Безнең юл, 1927, №3.- С. 30-33. Араб.шр.

Лёвкина С. А., Горлова В. С., Рябова Е. Е.
*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (МордГПИ),
Саранск, Россия*

СПОСОБЫ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Мудрая русская пословица гласит: «Встречают по одежке – провожают по уму.» Полагаю, спорить с этим утверждением никто не станет, ведь первое впечатление складывается уже с первого взгляда. Если человека мы «встречаем по одежке», то книги встречаем по обложке, кафе по вывескам, а фильмы по постерам и названиям. С постерами всё относительно ясно, ведь их не нужно переводить и адаптировать. Зато над названиями, а точнее над их переводами, придётся поломать голову.

Мы постоянно смотрим какие-либо фильмы, мультфильмы, сериалы, но не задумываемся, почему был выбран именно этот фильм из многообразного списка других. Ведь что-то нас привлекло и заставило обратить внимание.

Как это ни странно, чаще всего зрителя привлекает именно название фильма. Из него мы можем сделать какие-либо предварительные выводы о жанре, сценарии, главных героях и так далее. Прочитав название фильма, человек решает, стоит ли его смотреть или нет.

Поэтому перед переводчиками стоит очень важная задача – не только перевести, но и адаптировать название фильма или сериала под зрителей какой-либо определенной страны, сделать его интересным, ярким и привлекательным. Чтобы достичь поставленной цели, нужно учитывать, как особенности языка оригинала, так и язык перевода и особенности менталитета населения той или иной страны. Заголовок должен быть понятен любому, кто его прочитает, восприниматься легко, без затруднений.

Дословный и буквальный перевод названия фильма не всегда может сохранить в себе тот посыл, тот настрой, тот смысл, который был заложен в оригинале. Поэтому зачастую переводчики прибегают к разным способам перевода. Попробуем выделить некоторые из них.

В основе первого способа лежит дословный перевод, то есть перевод буквальный, слово-в-слово. Это, пожалуй, один из самых легких способов, который не требует от переводчика креатива, умения привлечь внимание и так далее. Такой вид перевода используется в том случае, если в итоге не возникнет конфликта формы и содержания, и, если название не содержит непередаваемых компонентов. Примером могут послужить такие фильмы, как The Green Mile – «Зеленая миля», Fight Club – «Бойцовский клуб», The Godfather – «Крестный отец».

Во втором способе объединим транскрипцию и транслитерацию, то есть передачу названий имен собственных по буквам и звукам. Таким способом переведены названия фильмов Forrest Gump - Форрест Гамп, Interstellar – «Интерстеллар», Gladiator – «Гладиатор».

Следующий вид перевода – трансформация. Трансформация — это межъязыковое преобразование, перестройка элементов исходного текста, операция переыражения смысла или перефразирования с целью достижения переводческого эквивалента. Бархударов Л. С. делит её на три подвида - добавление, опущение и замена. Рассмотрим отдельно каждый из них.

Добавление – вид трансформации, при котором в перевод добавляются лексические единицы, которых не было в оригинале, с целью обеспечить правильное понимание

преподнести необходимую информацию. Ярким примером добавления является перевод названия фильма *The Grinch*. Изначально, Гринч – герой детской книги, *How the Grinch Stole Christmas!* («Как Гринч украл рождество!»), написанной американским писателем Доктором Сьюзом в 1957 году. Гринч предстаёт перед читателем, как вредный, ворчливый, зелёный слизняк, который ненавидит Рождество. Он решает испортить праздник всему городу и крадёт подарки. Но книга была не популярна в России, и со словом Гринч не было связано никаких ассоциаций. Поэтому в нашем прокате фильм появился под названием «Гринч - похититель Рождества». В название фильма было добавлено целое словосочетание, чтобы информировать зрителей, кто главный герой фильма, и о чём в фильме пойдёт речь.

Так же, в качестве примера можно привести мультфильм *Tangled*, который был переведён на русский как «Рапунцель: Запутанная история». В наше время сложно найти ребёнка, не слышавшего имя длинноволосой красавицы, заточенной в башне – Рапунцель. Имя было добавлено для понимания российского зрителя о ком будет повествовать история. Ведь название «Запутанная» не сказало бы нам ровным счётом ни о чём, а словосочетание «запутанная история» придало эмоциональной окраски.

Суть способа опущения состоит в том, что переводчик опускает часть названия фильма, чтобы упростить его восприятие. Например, фильм *Three Burials of Melquiades Estrada*, в прокате называется просто «Три могилы», потому что *Melquiades Estrada* трудночитаемое и ни о чём не говорящее иностранное имя.

Возьмём другой пример. Триллер под названием *Usual Suspects* в России был переведён как «Подозрительные лица». Слово *usual* было опущено, так как оно не особо меняет смысл названия, а также для облегчения понимания названия. Вы бы пошли на фильм под названием «Привычные сомнительные лица» или «Очередные сомнительные лица»?

Последний подвид трансформации – это замена. Очень интересный способ, который требует от переводчика смекалки и фантазии. Существует множество фильмов, названия которых переведены на русский и другие языки именно таким способом. Например, всеми любимая и очень популярная комедия «Мальчишник в Вегасе» изначально называется *Hangover*, что в переводе на русский язык означает «Похмелье». Слово «похмелье» не привлекательно для русского человека и вызывает неприятные ассоциации, вроде головной боли или обязанности вставать на работу в 7 утра, которые никак не могут быть связаны с веселым и увлекательным приключением. Слово «мальчишник» же напротив, подразумевает что-то забавное, неожиданное и незабываемое. А Лас-Вегас – один из самых больших, богатых и красивых городов мира, и упоминание его в названии фильма добавляет ему пикантности.

Рассмотрим другой пример. Комедия *Salmon Fishing in the Yemen* рассказывает о докторе Альфреде Джонсе из Лондонского Центра рыболовства, который получает от некоего таинственного шейха странное предложение: ввести в Йемене спортивные соревнования по ловле лосося. В России на момент выхода фильма был весьма популярен видеоролик про мужчину, который поймал язя, был несказанно рад улову и произнёс фразу «Рыба моей мечты». Эта фраза и явилась российским названием данной картины. Согласитесь, без поиска подробного описания в портале КиноПоиск не обошлось бы, оставь переводчики название «Ловля лосося в Йемене».

В заключение хотелось бы сказать, что не бывает плохого и хорошего перевода названия фильма, скорее бывает наиболее подходящий и наименее подходящий. А вот уж насколько подходит или же наоборот не подходит перевод - в праве судить только зритель.

Список использованной литературы

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод./Бархударов Л.С. – М., 1975. – 348 с.

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF COCKNEY RHYMING SLANG

Today among the variety of English dialects Cockney is known as the most interesting and unusual. This dialect has two main characteristics: the first one is a remarkable deviation from the standards of a spoken language; the second one is an active usage of a rhyming slang. The study of this phenomenon is of great interest for linguists, which can be explained by the development of the language, constant modernization of its structure and updating of the vocabulary.

The history of the dialect started in the mediaeval England in the 14th century. This term firstly appeared in William Langland's poem "Piers Plowman" (1362). Those times the word "cockney" meant "an egg of a cock". Having analyzed this term we can figure out two semantic parts of it: "*cokene*" (the word "cock" in the genitive meant "an old cock") and "*ey*" (eng. "egg"). This term appeared in the Middle Ages and was related to a small, wrong shaped egg which was probably laid by a cock.

With the course of time the meaning of the term "cockney" changed for several times. One of the interpretations was a phrase "mummy's boy". Another variant was a phrase "to spoil a child" (the word "cocker" meant "to nourish" and "to cherish"). At the beginning of the 16th century there was one more version of the origin of the term "cockney": it was used for people who were born in the city and grew up there. It was thought that citizens were weak and poorly adapted for life. Gradually the word acquired negative connotation. "*A town dweller affected or puny*", which can be interpreted as "an unhappy citizen", was presented as an explanation of the word "cockney" in the Oxford Dictionary.

Thus, according to the comparative analysis of different meanings of the word, it is possible to trace the process of the transformation of the term throughout its history.

It is believed that Cockney firstly appeared in the East End of London. This part of the city used to be an industrial area for a long time, which was inhabited mostly by poor and working people. In other words, they represented the lowest stratum of society. In the 19th century London's East End was disreputable: the criminality was flourishing and people lived in abject poverty. According to one of the versions of the term's origin, those times fringe urban population groups of London's East End, especially small-time criminals, developed a code language, so the police couldn't understand them. According to another version, the rhyming code was used to cheat marketers from other districts. There is no certain theory of the origin of this phenomenon.

When the word "cockney" became a name of a dialect (before that this term was used as the name of the dialect speakers), at first there were some specifics in the oral speech of the slang speakers.

1. Sound [s] was pronounced indistinctly
2. Sound [v] was replaced by [w] and inversely
3. Sound [h] was omitted in some words (it frequently happened in opening syllables)
4. Sound [h] was not pronounced in the combination with "w", for example *who* or *whole*.

However, today English linguists have found out more phonetic features of Cockney. For example:

1. Sounds [θ] and [ð] that are written as "*th*" combination are replaced by [f] and [v].
For example:
 - *mother* [m'ʌvə] instead of [m'ʌðə];
 - *think* ['fɪnk] instead of ['θɪnk];

- *weather* [w'evə] instead of [w'eðə]
- 2. *In the beginning of a word sound* [ð] may be pronounced as [d]. For example:
 - *this* [dis] instead of [ðis];
 - *that* [dæt] instead of [ðæt].
- 3. *Sound* [l] when it precedes some consonant can be replaced by [w]. So we can see this in the following examples:

- *Ball* ['bɔ:w] instead of ['bɔ:l]
- *Milk* ['miwk] instead of ['milk]
- 4. *Sound* [t] can be changed to bilabial that reminds sound [w]. The example of this phenomenon is the phrase "Merry Christmas!" [mæwɪ kwi:sməs]

5. *Diphthong* [ei] (as, for instance, in the word "rain") is pronounced as [ai]

The examples can be seen:

- *Train* ['train]
- *Spain* ['spain]
- *Day* ['dai]
- *May* ['mai]
- 6. When articulating the diphthong [ai], the speaker opens their mouth wide enough, so the generated sound becomes similar to [ɔi] sound like in the word "spoil".

7. *Diphthong* [au] for the most part is pronounced as [æ]. For example:

- *Brown* ['bræn]
- *House* ['hæs]

This phonetic feature is defined by the linguists as a "mouth vowel"

8. In the pronunciation of a word's ending the articulation of lips can be wider than usual.

The following words can serve as examples for this phenomenon:

- *Dinner* ['dinæ]
- *Killer* ['kilæ]

This feature is called "vowel lowering"

9. *Glottal stop* in a word. Glottic chink between vocal cords closes when the dialect speakers are articulating consonants in the middle of a word. In most cases this feature can be noticed in the words that contain [t] sound. For example, it can happen in the following words: city, butter, kitten, etc.

10. *Special intonation* is also one of the distinctive features of speaking Cockney. Sounds, produced by the dialect speakers, can be characterized as harsh and deep enough. It is generally thought that Cockney speakers have a chest-voice.

Certainly, one of the main peculiarities of the dialect is its unique rhyming slang. As it was previously mentioned, there are several versions of how this phenomenon appeared. It should be mentioned that this highly unusual style of spoken language was created with an aim to conceal the true sense of words from others and to keep a secret information from enemies.

Despite the vagueness of the origin of this phenomenon, now it's possible to claim that Cockney is undoubtedly a special feature of Londoners. The British vocabulary has been enriched with some phrases and idioms. And the rhyming slang has got a function of pun which is often observed in the spoken language.

Then, it's important to show the key idea of the rhyming slang and to give some examples of its usage.

The basic principles of the rhyme slang are:

- 1) to make speech understanding difficult
- 2) to make the listeners feel confused

A word can be rhymed with at least two other words. For example, if we take the word "stairs" and convert it into Cockney, then we should use the phrase "Apples and Pears" created by the slang speakers to substitute the word. The key word is "pears" as it is well rhymed with

“stairs”. Thus, just one word is replaced by the whole phrase. What can make understanding even more complicated is that speakers tend to reduce the phrase “Apples and pears”, dropping the word “apple”. People use only one component of such phrases, replacing the real meaning. For example, the phrase “Let’s go to the apples” can be interpreted as “Let’s go upstairs”.

There are a lot of phrases that demonstrate the usage of this slang:

- Adame and Eve = believe (I can’t Adam and Eve it!).
- Dustbin lids = kids
- Auntie Ella = umbrella
- Chew the fat = chat
- Bugs Bunny = money
- You and me = tea
- Man on the Moon = spoon
- Dog and Bone = telephone
- Hot potato = waiter
- Roast pork = fork

For instance:

*“I’ve left my **Dog and Bone** at home, can you **Adam and Eve** it?”*

(“I’ve left my mobile phone at home, can you believe it?”)

Alan Minter = printer

'Looks like the paper has got jammed in the Alan again !'

In the last example we can observe one of the new speech tendencies in Cockney. For example, rhyming of celebrities’ names and surnames. The principle remains the same.

Today, according to the way of the development of the dialect, the language speakers divide Cockney into three groups:

1. Classic – an established dialect which was used widely since the 18th century.
2. Modern – the dialect that is spoken nowadays. It includes lexical unites that are created by modern Cockney speakers
3. Mockney – “fake cockney”. It is an imitation of cockney by modern middle and upper classes in England. Mockney is not a stable variant of the dialect: rhyming celebrities’ names and surnames is just a game.

Here are some examples that reflect this phenomenon:

- Al Capone – telephone;
- Calvin Klein – wine;
- Brad Pitt – fit;
- Britney Spears – ears;
- Bruce Lee – key;
- Jackie Chan – plan (can)

Taking into account what we mentioned above, we can conclude that today there is no historic significance of Cockney. In spite of this, we can often come across some colorful expressions and phonetic peculiarities in modern English speech, especially among Londoners.

References

1. Cockney English. Сленг восточной части Лондона [Электронный ресурс]: engblog.ru. – режим доступа: <http://engblog.ru/cockney-english>
2. Ефимова О.П. Об экзистенциальных особенностях кокни /Ефимова О.П. //Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность. Лингвистика креатива. - Екатеринбург. – 2012. - №3
3. Cockney Rhyming Slang [Электронный ресурс. – режим доступа: <http://www.cockneyrhymingslang.co.uk/> (21.03.15)
4. Афонасьева И. В. Становление и особенности английского диалекта [Текст] / И. В. Афонасьева // Молодой ученый. — 2013. — №10. — С. 562-563.

КҮПМИЛЛӘТЛЕ МОХИТТӘ ФОЛЬКЛОР ЭСӘРЛӘРЕН ЧАГЫШТЫРМА АСПЕКТТА ӨЙРӘНҮ

Төрле милләтләрнең әдәби-мәдәни казанышларын, традицияләрен, милли асылын өйрәнү әдәбият дәресләрендә аеруча халык авыз ижатын өйрәнү барышында алып барыла. Күпмилләтле мохиттә әдәбият укытуның үзенчәлекле ягы булып төрле милләт һәм этнос вәкилләренең балалары белән эшләрү санала. Алар белән эшләрү барышында әдәбият белемдә моңа кадәр чагыштырма анализның нигезе булып торган, шактый тирән өйрәнелгән компаративистика теориясенә таяну эһәмиятле.

Гомумилек төрле милләт халыкларында очрый торган сәнгатьчә образлар, әдәби детальләрдә чагылыш таба. Милли фольклорны чагыштырудагы аерманы билгеләүдә халыкның яшәрү рәвешен, хыял-омтылышларын, горейф-гадәтләрен, дини карашларын өйрәнү сорала. Шуна күрә күпмилләтле аудиториядә төрле милләтләрнең халык авыз ижаты эсәрләренең поэтикасын чагыштырма планда өйрәнү актуаль мәсьәлә булып тора.

Һәрбер халык үз милли бизәкләренә өстенлек бирә. Аларны тел чаралары ярдәмендә төрле калыпларга салып, буыннан-буынга тапшырып килә. Татар әдәбияты дәресләрендә төрле халыкларның милли табышлары күзәтелә, халыкчан образлары ачыклана, аларны чагыштырма планда өйрәнү өчен нигез салына. Шундый чагыштыруның нигезләре һәр халыкның рухи мирасы булган фольклордан башлана.

Күпмилләтле мохиттә төрле халыкларның рухи казанышларын чагыштырма-типологик нигездә өйрәнүнең кайбер юнәлешен ачыклап узыйк: 1) фольклор эсәрләрен чагыштырма планда өйрәнүнең тарихи-мәдәни нигезләрен ачыклау; 2) төрле халыкларның авыз ижаты жанрларын чагыштырып өйрәнүнең критерийларын барлау (татар-башкорт, татар-рус, татар-мари һ.б.); Шулар рәвешле, төрле милләт халыкларының һәм этносларның милли-мәдәни байлыгын чагыштыру барышында әдәбиятның нигезендә фольклор ятуы ачыклана.

Төрле халыкларның фольклорын чагыштыру мифлардан башлана. Мифларның килеп чыгышын, татар һәм башка милләт вәкилләре арасында таралышын өйрәнүне грек мифларыннан башлап жиберәбез. Әмма һәр халыкның уйлап чыгарган, табынган, хөрмәткә лаек булган мифик образлары бар. Төрле халыкларның мифик образларын түбәндәге таблица аша күзалларга мөмкин.

Рәсәй халыкларының кайбер мифологик образлары

Татар (башкорт)	Славян (Рус)	мари	чуваш	удмурт	мордва
Шүрәле	Леший	Леший	Арзюри	Нюләсмурт	Вирь -атя
Су анасы	Русалка, Водяной	Вют водыж, ярь вадаж	Вудаш	Вумурт, Вукузә	Ведь-ава
Өй иясе	Домовой	Кудо-вадыш	Йерех	Коркамурт	Кудо-атя
Убырлы карчык	Баба-Яга	Вувер	Вупар	Кукри-баба	Вирь-ава

Халык авыз ижаты эсәрләре арасында уртак һәм аермалы якларны чагыштыруның нигезе булып йола фольклоры тора ала. Йола халыкның яшәрү рәвеше, горейф-гадәтләре белән бәйлә. Йола шулар ук вакытта милли мәдәниятның нигезе дә булып тора. Классификацияләү вакытында да календарь һәм гаилә йолаларына бәйләп өйрәнәләр. Шуна күрә йолалар төрле халыкларның ментальлегенә, эчтәлегенә, функцияләренә бәйлә рәвештә сакланганнар.

Кайбер Рәсәй халыкларының йола-бәйрәмнәре

Татар (башкорт)	Славян (Рус)	мари	чуваш	удмурт	мордва
Сөмбелә	Осенины	Угинде, Шыже Пазар	Чуклеме	Виль, Сйзыл юон	Паонь пандома
Нәүрүз	Масленица	Уярня	Саварни	Вой	Масла панда
Сабантуй	Праздник плуга	Агавайрем	Агатуй	Гырыны потон, Гырон быдтон	Керетьозкс Тундонь ильтямо Акшу келу
Өмә	Помочи	Вума	Ниме	Помочи	Помочи
Питрау (керәшен)	Петров день	Пеледыш Пайрем		Гербер	Петров день

Халык авыз ижаты жанларын чагыштырып өйрәнүне мәкаль һәм әйтемнәр белән бәйләп карау да үзен аклый. Татар халык мәкальләрен һәм әйтемнәренен поэтикасы Н.Исәнбәт татарфыннан өйрәнелгән һәм хезмәтнең гамәли ягы булган өч томлы “Мәкаль һәм әйтемнәр сүзлегә” төзелгән. Россиядә яшәгән башка милләتلәреннән дә афористик жанры жыелган һәм өйрәнелгән. Мәсәлән, мордваларда “Смотри на мать, когда берешь её дочь” мәкале татарлардагы “Әнисенә карап кызын коч” формасына тәңгәл килә. Гомумән, мәкаль-әйтемнәр барлык халыкларда да тематик ояларга жыеп өйрәнелгән.

Моннан тыш бер табигый шартларда, үзара аралашып яшәгән күрше халыкларның әкиятләре арасында охшашлыклар күп. Мәсәлән, татар халык әкиятләрендәге явыз Убыр мордва әкиятләрендәге Сыре-варда белән бер диярлек, татарның Алпамшасына охшаган әкият геройларын “Алым-Патыр” (мари), “Алпамыша” (башкорт) халык әкиятләрендә очратырга, “Илья Муромец и Соловей-разбойник” әсәре белән чагыштырырга мөмкин. (5 сыйныф). Түбәндәге әкиятләреннән дә сюжетлары бер үк диярлек:

“Зөһрә кыз” (татар) – “Девушка на Луне” (чуваш); “Агай ничек казны бүлгән” (татар) – “Кто увидит хороший сон, тому и гуся” (чуваш); «Как лиса женила марийца на царской дочери (мари) – Салам-Торхан (татар), «Үги кыз» (татар) – «Морозко» (рус).

Гомумән алганда, күпмилләтле мохиттә татар әдәбиятын укытуның нигезен чагыштырма нигезгә кору үзен аклый. Төрле төбәкләрдән жыелган милләт вәкилләреннән балаларына кечкенәдән таныш булган, ата-ана тарафыннан инде “ачыла башлаган серләренә” кабат искә төшерү татар халык фольклорын өйрәнүгә дә кызыксыну тудырачак.

Кулланылган әдәбият

1. Жамалиева Л.Ф. Фольклорда уртаклык мәсьәләләре: Татар, башкорт һәм чуваш халык жырлары мисалында. Уку ярдәмлеге / Л.Ф.Жамалиева. Казан: Алма-Лит, 2003.
2. Мотыйгуллина, Ә.Р. Татар әдәбияты: рус телендә төп гомуми белем бирү оешмаларында (татар телен өйрәнүче укучылар белән) эшләүче укытучылар өчен методик әсбап. 6 нчы с-ф. / Ә.Р.Мотыйгуллина, Р.Г.Ханнанов, Э.Х.Гыйзәтуллина, Ә.З.Мифтахетдинова. – Казан: “Мәгариф –Вақыт” нәшр., 2014.
3. Мухаметшина, Р.Ф. Изучение литературы в аспекте диалога культур/ Р.Ф.Мухаметшина – Казань: “Хәтер”, 2006.
4. Петрова Т.Н. Чувашская педагогика как феномен мировой цивилизации. – М.: Прометей, 2000.
6. Черкезова, М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие/ Черкезова М.В. – М., Дрофа, 2007

7. “Әдәбият” предметын укуту үзенчәлекләре. Татар әдәбияты буенча башлангыч, төп, урта гомуми белем бирү программаларын гамәлгә куя торган педагогик хезмәткәрләр өчен тәкъдимнәр / М.Г.Мозаффарова. – Казан. – ТР Мәгарифне үстерү институты.
8. Яхин А.Г. Система татарского фольклора / А.Г.Яхин. – Набережные Челны: НИСПТР, 2012.

Мугтасимова Г.Р., Юсупова А.Ш.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕКСТОВ РУССКИХ И ТАТАРСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Публикация статьи осуществлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта №14-14-16014 а(р)

Возрастающий интерес к публикации сказок, развитие комплексного подхода к подготовке подобных изданий, в которых перевод памятников с русского языка на татарский язык выполняет не только служебную роль, но служит важной составляющей исследования и интерпретации фольклорного текста определяет актуальность статьи. Текст сказок в силу отличий своей природы от текста литературного предъявляет особые требования к переводу.

Предметом нашего исследования стали характерные трудности перевода текстов сказок, а также принципы работы над такими переводами, которые сочетали бы в себе художественную ценность и точность.

В нашей статье мы рассмотрим проблемы выявления переводческих особенностей, в частности, проблему эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц в художественных переводах с русского языка, покажем примеры решения этой проблемы в практике перевода. В качестве методов исследования использованы контекстуальный, предпереводческий, лингвокультурологический, а также метод лексикографического описания и сопоставительного анализа. Предпринятое исследование – междисциплинарное – выполнено на стыке литературоведения и лингвокультурологии, фольклористики и переводоведения.

Материалом исследования послужили тексты русских сказок и их переводы на татарский язык А.Еники, Г.Валиевой. Действительно, перевод русских сказок на татарский язык — особо сложная область перевода, и она все еще не изучена в достаточной степени. Безусловно, перевод должен учитывать специфические для каждой культуры способы интерпретации фактов, явлений и процессов, которые нашли место в сказке. В тексте перевода данные компоненты должны быть адекватно отражены, поскольку в них содержится информация о характерных чертах русской культуры, то есть культуры народа, которому принадлежит оригинал. Кроме того, перевод должен учитывать особенности татарского народа, которому он адресован, что ставит вопрос о культурной адаптации текста перевода сказки. Все это определяет значимость проблем, связанных с сохранением и передачей национально-культурной информации, содержащейся в сказке.

Для работы с русскими текстами, переводчику полезно знать как можно больше об истории, традициях, литературе, искусстве, нравах, обычаях народа, об особенностях восприятия окружающего мира, необходимо обладать и знаниями переводческих приемов.

Сказка, как художественный текст, является носителем культурно-исторической информации об определенном народе. Это повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [Пропп, 1968: 612]. Исследователи отмечают, что одним из главных элементов поэтики сказок является мифологический образ. Под

образностью мифологизмов обычно подразумевается их насыщенность тропами, поэтическими фигурами.

При анализе оригинальных текстов и переводов, был выделен ряд стилистических приемов и это позволяет сделать вывод, что в русских сказках большое количество эпитетов, сравнений, лексических повторов. Эпитетом будем называть «одно из изобразительных поэтических средств – определение, прилагаемое к названию предмета для большей образности». Данные тропы обладают высокой степенью экспрессивности, показывают видение мира, образно характеризуют предмет, явление. При переводе эпитета переводчик нередко использует приемы добавления, замены частей речи, например, выражение *весна-красна* в переводе преобразуется в выражение *ямьле яз*: *Пришла весна-красна – у Лисы избенка растаяла, а у Зайца стоит по-старому* («Лиса и Заяц») – *Менә ямьле яз җитә – Төлкенең өе эреп ага, Куянынң өенә берни дә булмый* («Төлке белән Куян»). Эпитет *Котишко-мурлышко, серый лбишко* переведен на татарский язык как *Мәче-Мырай – соры маңгай*: *Откуда ни возьмись – Котишко-мурлышко, серый лбишко, идет да так жалостно плачет* («Кот – серый лоб, Козел да Баран») – *Каяндыр килеп чыккан, ди, Мәче-Мырай – соры маңгай. Үзе бигрәк мескенләнеп елый икән* («Мәче-Мырай – сары маңгай, Кәҗә белән Сарык»).

Расширение межкультурного диалога, и, а именно, перевод фольклорных текстов с русского языка на татарский язык, в одинаковой мере, как и с других языков на татарский язык, мог бы стать дополнительным источником для его развития. Так, устойчивая традиция перевода татарского фольклора на русский язык позволила, как понятно, неоднократно расширить аудиторию почитателей таланта татарских сказителей. Непременно, эти переводы сыграли и продолжают играть гигантскую роль в русско-татарском межкультурном диалоге.

Рассмотрим, как на практике осуществляются переводческие решения относительно культурно-специфической лексики, и представим некоторые результаты сопоставительного анализа параллельных переводных текстов. Как указывает сравнительный анализ, очень нередко объектом стилистической правки в новейшей редакции становятся экзотизмы, довольно обширно выставленные в текстах переводчиков-фольклористов, увлекающихся время от времени буквальной передачей уникальной лексики во вред нормам переводящего языка. Там, где есть более либо наименее удовлетворительные эквиваленты, они подменяют эти кальки. Редакторская правка в этом случае имеет целью содействовать прозрачности и ясности текста, созданного для более широкой читательской аудитории.

Соответственно при переводе сказки переводчиком ставится задача не только преодолеть лингвоэтнический барьер, адаптировав текст, но и не потерять интерес читателя, что может произойти из-за обилия непонятных для реципиента текста реалий.

Наибольшие трудности у переводчиков вызывают формы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которых в сказках встречаются достаточно много, потому что эти тексты предназначены для детей, как правило, раннего возраста и соответственно ласковое отношение эксплицируется в лексике, например: *батушка, сапожки, старичок, уточка, детки, немного хлебушка, под крылышко, репка* и т.д. В татарском переводе эти уменьшительно-ласкательные слова не всегда присутствуют: *Куда, Овечка, идешь?* («Овца, Лиса и Волк») – *Кая барасың, Сарык?* («Сарык, Төлке һәм Бүре»); *Жили-были Петушок да Курочка* («Бобовое зернышко») – *Әтәч белән Тавык яши икән* («Ногыт борчагы»).

При передаче реалий применяется гипонимический перевод – замена видового понятия на родовое. В основе данного способа перевода лежит прием генерализации. Проанализировав исследуемые материалы, мы выявили случаи использования данного приема при переводе русских народных сказок на татарский язык. Вот эти примеры демонстрирует суть этого приема наиболее наглядно: *Ахти, белый Волк, над волками князь* («Кот – серый лоб, Козел да Баран») – *И син, Ак Бүре, Аб Бүре, бүреләрнең түрәсе!*

(«Мәче-Мырай – соры маңгай һәм Кәжә белән Сарык»). Данный способ перевода всегда в какой-то степени неточен, но переводчик старается свести эти неточности к минимуму, отразив хотя бы существенные семантические компоненты реалий оригинала. Следует отметить, что использование данного приема приводит к неполному раскрытию всего значения данного слова, всего национального колорита, так как употребляются нейтральные по колориту слова или словосочетания.

При анализе русских народных сказок было выявлено несколько случаев замены реалия русского языка на реалию татарского языка: *А что, Овца, ведь на тебе тулуп-то мой!* («Овца, Лиса и Волк») – *Карале, Сарык, синең өстеңдәге тун минеке бит!* («Сарык, Төлке һәм Бүре»); *На другой день приходит Лиса к Журавлю, а он приготовил окрошку, наклал в кувшин с узким горлышком, поставил на стол...* («Лиса и Журавль») – *Икенче көнне Төлке Торнага кунакка бара. Торна, тар гына авызлы чүлмәккә борчак салып, Төлке алдына куя.* («Төлке белән Торна»). Как мы видим, использование данного приема позволяет нам сделать вывод о том, что его применение приводит к подмене колорита реалии, а в некоторых случаях и к искажению смысла подлинника.

Псевдоантропонимы (Котофей Иванович, Михайло Потапыч, Терентий) передаются соответствующими им в татарском языке функциональными эквивалентами имен собственных, т. е. как (Көртлек, Мыяветдин абзый): *Ну так и прощай, Терентий!* («Лиса и Теререв») – *Алайса, хуш, Көртлек, минем өйдә эшем күп* («Төлке белән Көртлек»); *А кто такой Котофей Иванович?* («Кот и Лиса») – *Ә кем соң ул Мыяветдин абзый?* («Мәче белән Төлке»). Соответственно, транслитерация данных имен не является оптимальным методом передачи. Она сохраняет признак этноязыковой принадлежности, но не передает остальные признаки классифицирующего компонента значения. Для сказки о животных релевантность этого признака минимальна и не превышает те затруднения, с которыми сталкивается татароязычный читатель, воспринимая транслитерированные русские отчества.

В заключение хотелось бы сказать, что перевод русских сказок на татарский язык интересен тем, что представляет собой работу с различными аспектами языка и требует творческого подхода со стороны переводчика, что делает конечный результат уникальным.

Список использованной литературы

1. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Просвещение, 1968. – 612 с.
2. Лесные сказки: Русские народные сказки. Урман әкиятләре: рус халык әкиятләре. – Казань, Магариф, 2008. – 95 с.

Мухаметзянова Л.Р., Мухаммадиева Э.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВ «АКЧА» И «MONEY» В ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ассоциация в психологии – это связь, образующаяся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, представлениями, идеями и т. п.); действие этой связи – актуализация ассоциации состоит в том, что появление одного члена ассоциации регулярно приводит к появлению другого (других). Психофизиологической основой ассоциации считается условный рефлекс [Философский энциклопедический словарь, 1983].

Чтобы выяснить и проанализировать ассоциативный ряд слова татарского слова «акча», обратимся к проведенному среди студентов Казанского (Приволжского)

Федерального Университета ассоциативному эксперименту. Все респонденты – носители татарского языка, студенты Отделения татарской филологии и культуры имени Г. Тукая Института Филологии и межкультурной коммуникации. В скобках после ассоциатов указано количество повторов.

АКЧА: күп [56]; байлык [51]; кирәк [31]; кәгазь [28]; юк [18]; эшләү [11]; аз; бар [10]; кошелек; эш [8]; бай; җитми; яшел [7]; аз; банк; тиен[6]; доллар; эшләргә; янчыгы [5]; стипендия [4]; алу; бик күп; күп кирәк; машина; тимер [3]; акча; бетте; бирү; җитәрлек; мал; санау; сум; туздыру [2]; 5000; авырлык түгел; айлык; акчарлак; әшәке; бакча; берәмлеге; дин; зур; исе; йөрәк; капчык; карта; кешене боза; килә; китерү; кызыл; милек; минем; мөнәсәбәте; муллык; начар; предмет; сан; саранлык; сорап; су; суган; табу; талаш; тәңгәллек; тормыш кору; тормыш; түләргә; уңыш; хәзинә; һәрвакыт; чак-чак; чүп; чыгару; эш хакы; югалту; явыз; яратам; яшел төс [1]; 500+78+15+44+16.

В эксперименте приняли участие 500 студентов. У большинства из них слово «акча» ассоциируется со словами «много» и «богатство». Как видно из ассоциативного ряда, в качестве ассоциаций выступают слова, представляющие собой номинации весьма разнообразных, преимущественно в основном положительных характеристик. Но есть и отрицательные моменты (*әшәке, кешене боза, начар, саранлык; талаш, явыз*).

Следует отметить, что в концептосфере реакции-слова явно преобладают над реакциями-словосочетаниями. При этом в татарском языке информантами чаще употребляются имена существительные, менее частотными являются прилагательные. Глаголы представляют собой весьма малочисленную группу (*килә, сорау, тормыш кору, түләргә, эшләргә, югалту, табу*). Это говорит о том, что слову «акча» не характерны подвижность и деятельность.

Ядро ассоциативного поля образовано 6 ассоциациями (*күп, байлык, кирәк, кәгазь, юк, эшләү*), остальные ассоциаты представляют собой его периферию, условно подразделяемую на ближнюю (*аз; бар; кошелек; эш ; бай; җитми; яшел ; аз; банк; тиен; доллар; эшләргә; янчыгы; стипендия; алу; бик күп; күп кирәк; машина; тимер; акча; бетте; бирү; җитәрлек; мал; санау; сум; туздыру*) и дальнюю (*5000; авырлык түгел; айлык; акчарлак; әшәке; бакча берәмлеге; дин; зур; исе; йөрәк; капчык; карта; кешене боза; килә; китерү; кызыл; милек; минем; мөнәсәбәте; муллык; начар; предмет; сан; саранлык; сорап; су; суган; табу; талаш; тәңгәллек; тормыш кору; тормыш; түләргә; уңыш; хәзинә; һәрвакыт; чак-чак; чүп; чыгару; эш хакы; югалту; явыз; яратам; яшел төс*). При этом синтагматические ассоциации преобладают над парадигматическими.

В английском языке слово «*money*» имеет следующие ассоциации: *Bags, cash, gold, pounds, none, wealth, rich, pound, bag, bread, evil, paper, poverty, purse, avarice, baby, bank, bear, buy, change, coin, coins, decimal, food, fun, girls, greed, green, happy, honey, l.s.d., lack, little, live, mad, make, maker, matters, millions, mind, nice, nil, note, order, pay, pennies, piggy-bank, pot, power, problems, security, silver, spend, spent.*

При изучении ассоциативного поля слова «*money*» был использован ассоциативный словарь английского языка [<http://www.eat.rl.ac.uk>].

В английском языке деньги воспринимается, главным образом, отрицательно, хотя встречаются и положительные реакции. Так, деньги вызывает у англичан ассоциации, связанные с проблемами, злом, бедностью, жадностью.

Следует также отметить наличие в данном ассоциативном поле слов-реакций, вербализующих полярные признаки данного понятия (*paper, coin, coins*).

Данные психолингвистического эксперимента позволяют выделить и некоторые дополнительные признаки ассоциативного поля. Так, общими для обеих языков являются:

Деньги – это необходимость в быту: за деньги покупают еду, технику.

Деньги – жизнь во всех ее проявлениях.

Деньги – комфорт и удовольствие: *авырлык түгел, уңыш, хәзинә, rich, fun, happy.*

В обоих случаях деньги представляются зеленым, однако в татарском сознании встречается ассоциация красный (*кызыл*).

Ядро ассоциативного поля образовано 5 ассоциациями: *bags, cash, gold, pounds, none, wealth*. Информантами чаще употребляются имена существительные, менее частотными являются прилагательные.

Итак, ассоциативная структура ассоциативного поля слов «*акча*» и «*money*» является многомерной и предполагает множество интерпретаций. Комплексный анализ ассоциативных реакций позволяет представить динамичную организацию данного поля и выявить его национально-культурные особенности.

Список использованной литературы

1. Философский энциклопедический словарь. / Гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

Мухаметзянова Л.Р., Шайхутдинова З.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ ГЛАГОЛОВ ЗВУКОПОДРАЖАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Явление звукоподражания (звукоизвлечения) очень давно привлекает внимание лингвистов и исследователей, но оно рассматривалось лишь в связи с другими проблемами языкознания. От определения статуса звукоподражания (звукоизвлечение) в языке зависит принципиальное решение многих кардинальных проблем языкознания, например, вопросов о произвольности или непроизвольности языкового знака, о происхождении и роли языка и многих других.

Долгое время изучение звукоподражания не было отделено от изучения звукоименичества. Теория звукоименичества гласит, что во многих словах, обозначающих явления незвуковой действительности, между значением слова и его звуковой оболочкой существует определенное соответствие, опирающееся на способность звука или группы звуков самих по себе сигнализировать о наличии какого-то значения [Скаличка, 1967: 217].

Согласно звукоподражательной теории, как язык в целом, так и его отдельные слова представляют собой не что иное, как своеобразное звуковое подражание. Когда говорят, что *кошка мяукает, лягушка квакает, лошадь ржет* и т.п., то в самих названиях этих глаголов (*мяукать, квакать, ржать*) звукоподражанием передают особенности данных действий. В глаголе «*мяукать*» как будто бы слышится мяу-мяу, которое издает кошка. Соответственно воспринимается кваканье лягушки, ржанье лошади и т.п. [Будагов, 1965: 335].

В трудах современных авторов вопросы звукоподражания занимают значительное место. Среди важнейших работ следует назвать исследования Пейджета и его последователей, работы Г. Ревеса и А. Г. Спиркина. Теснейшим образом связана разработка вопросов звуковой отражательности (изобразительности) и происхождения звуков в трудах Д.В. Бубриха и И. Горелова. За последнее время появился ряд работ, в которых исследуются междометия и звукоподражания на материале отдельных языков. В этих исследованиях нашли освещение фонетические, структурные, семантические и синтаксические особенности междометий и звукоподражаний, их классификации, а также функционально-коммуникативные характеристики звукоподражаний.

Вместе с тем, несмотря на то, что в исследовании звуковой изобразительности в целом к настоящему времени сделано многое, проблема звукоподражаний не теряет своей актуальности. Дискуссионными продолжают оставаться вопросы частеречной принадлежности звукоподражательных слов, разграничения их от междометий,

определения специфики их значения, роли в тексте, в языке детей, детской литературе, проблема их перевода и т.д. [Арнольд, 1999; Тихонов, 1981].

Звукоподражательные слова – это особая группа слов, передающих различные звуки, издаваемые человеком и животными, а также звуки, которые существуют в живой и неживой природе. На способность звукоподражательных слов создавать новые слова указывает В.Н. Телия: «Звукоподражательные слова могут выступать как средство словообразования. Глаголы, существительные, реже прилагательные образуются на основе общеупотребительных звукоподражательных корней (*хрю – хрюкать; цок – цокать; чирик – чирикать; hush – to hush; moo o moo*)» [Телия 1986: 98].

Английские звукоподражательные глаголы (onomatopoeic verbs) большей частью либо состоят из одного корня: *saw* (*каркать*), *thunder* (*греметь*), либо присоединяют очень ограниченное число флексий (одну, редко две): *screamed, creaking, squeaker*. Звукоподражания в английском языке беспрепятственно переходят из одной части в другую: *hiss (verb) (зашипеть, свистеть) – hiss (noun) (шипение, свист), call (verb) (звонить), - call (noun) (звонок)*. [Арнольд: 1999].

Нельзя не отметить, что английский язык больше ориентирован на отображение слуховых ощущений и при описании ситуации чаще всего отдает предпочтение звуковым восприятиям перед зрительным. Для звукоподражательных глаголов характерны повторы. В татарском языке звукоподражательные глаголы обозначают внутри себя отображение звуков. Фагима Хисамова (профессор, доктор филологических наук) в своей работе «Морфология татарского языка» пишет, что через междометия образуются глаголы и существительные. В нашем случае нас интересуют глаголы. Эти глаголы в татарском языке являются, в основном, производными и образуются они следующими суффиксами:

- 1) с помощью суффиксов -ла/-лэ: *шартла, гөрлә, чыңла, шаула, мияула* и др.
- 2) с помощью суффиксов -а/э: *шалтыра, ялтыра, мөггера, күкере* и др.
- 3) с помощью суффиксов - ылда/елдэ: *чыжылда, шакылда, дерелдэ, выжылда, чарелдэ* и др. [<http://kitap.net.ru>. 26.12.2014]

Исследователь Р.К. Иштанова делит глаголы в татарском языке на основе классификации русского ученого Л.М. Васильева. Васильев делит глаголы звукоподражания на:

- 1) глаголы неживой природы,
- 2) глаголы живой природы,
- 3) глаголы издаваемые человеком.

Глаголы звукоподражания английского языка:

- глаголы звукоподражания неживой природы: *babble* (*журчать, лепетать*), *gurgle* (*булькать*), *slop/slosh* (*хлюпать*), *ring* (*звенеть*), *splatter* (*плескаться*), *rustle* (*шуметь, шелестеть, шуршать*), *groan* (*скрипеть*), *roar/crash* (*грохотать*), *bang* (*бабахнуть*), *thunder*, (*греметь*), *rumber* (*громыкать*), *sing* (*гудеть*), *howl* (*завывать*), *crack* (*трещать*), *ratter* (*барабанить*), *strum* (*бренчать*), *boil* (*бурлить*), *sound* (*звучать*) и др.

- глаголы звукоподражания живой природы: *tweet, twitter, chirp* (*чирикать*), *meow* (*мяукать*), *purr* (*муркать*), *cluck* (*кудахтать*), *crow* (*кукарекать*), *saw* (*мычать*), *croak* (*каркать*), *cuckoo* (*куковать*), *quack* (*крякать*), *croak* (*квакать*), *bleat* (*блеять*), *cackle* (*гоготать*), *neigh* (*ржать*), *roar* (*рычать*), *squeek* (*пищать*), *hoot* (*ухать*), *grunt* (*хрюкать*), *wings - whirr* (*жужжать*) и др.

- глаголы звукоподражания, издаваемые человеком: *cry/ weep* (*плакать*), *sob* (*всхлипывать*), *sob* (*рыдать*), *laugh* (*смеяться*), *snore* (*храпеть*), *cough* (*кашлять*), *roar* (*хохотать*), *sniff* (*сопеть*), *groan* (*кряхтеть*), *tinkle* (*бренчать*), *thrum* (*тренькать*), *sing* (*петь*), *drum* (*барабанить*), *whisper* (*шептать*), *cry* (*кричать*), *yell* (*вопить*), *slop* (*сюскасть*), *mutter* (*бормотать*), *tumble* (*мямлить*), *thrum* (*бубнить*), *clatter* (*цокать*), *chat* (*болтать*) и др.

Классификация глаголов звукоподражания в татарском языке:

- глаголы звукоподражания неживой природы: *шалтырарга, шыгырдарга, челтетерэргэ, шауларга, күкрэргэ, тукылдатырга, чәкештерергэ, уларга, дәмбердэргэ, чыжылдарга, гүлэргэ, текелдэргэ, и др.*

- глаголы звукоподражания живой природы: *сайрарга, уларга, өрергэ, кычкырырга, кытакларга, мөггерэргэ, мырауларга, бакырырга, ырылдарга, бакылдарга, кешнэргэ, күкелдэргэ, гөрлэргэ, безелдэргэ, ысылдарга и др.*

- глаголы звукоподражания, издаваемые человеком: *сызгырырга, кычкырырга, ыңгырашырга, шауларга, сайрарга, гырларга, еларга, үкерергэ, йөткерергэ, чәпелдэргэ, көлэргэ, шыңшырга, пырларга и др.*

Во многих случаях лексическая оболочка глаголов одного значения в английском и татарском языках совпадает, делая их звучание и воспроизведение более понятным. Например: *meow* – мяукать (мияуларга), *crow* – кукарекать, *cuckoo* – куковать, *bleat* – блеять и др. Использование одинаковых согласных создает эффект схожести двух слов, даже, если гласные слегка отличаются. А если гласные тоже совпадают, как мы можем наблюдать в ряде слов, то мы видим практически сходную лексическую оболочку слов при совпадении значений. Конечно, лексическая оболочка может не совпадать со значением слова, как мы уже видели при сравнении глаголов квакать – *croak* – крякать – *quack*. А в некоторых случаях один и тот же звук реальной действительности передается совершенно не похожими по лексической оболочке словами. Ср. *bark* – лаять, *howl* – выть.

В отличие от английского языка, в татарском языке есть вспомогательные глаголы. (такие как: *итү, дию* и др.) С их помощью образуются звукоподражательные глаголы, то есть подражающее слово + вспомогательный глагол. Например: *шырт итү, келт итү, кикрикүк дип кычкыру, шарт-шорт итү* и др.

Таким образом, мы выяснили, что в каждом языке есть свои особенности восприятия звуков. В целом, можно сделать вывод, что и английский и татарский языки, в основном, используют различные фонетические средства для передачи звуков живой и неживой природы при помощи глаголов звуковой семантики. Не стоит забывать о некой размытости границ семантических подгрупп и возможности перехода глаголов, имеющих звуковую семантику неживой природы в группу живой природы или группу глаголов, обозначающих звуки, издаваемые человеком.

Список использованной литературы

1. Скаличка, В. Исследование венгерских звукоподражательных выражений. Перевод с чешского Г. Я. Романовой. // Пражский лингвистический кружок. Сборник статей. – М.: Издательство «Прогресс», 1967.
2. Будагов Р.А. Введение в науку о языке, 2 изд. – М., 1965.
3. Тихонов А.Н. О глаголах звучания в русском языке. / А.Н. Тихонов // Краткие сообщения по русскому языку и литературе (к 75-летию Е.Д. Поливанова); Куликов В.Б. (ред.). – Ч.2. – Самарканд. – 1981.
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц М.: Наука, 1986. – 141 с.
5. Арнольд, И. Лексикология современного английского языка. Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1999. – 295 с.
6. Татарская электронная библиотека. <http://kitap.net.ru>. Дата обращения: 26.12.2014.

ТАТАРЧА-РУСЧА СҮЗЛЕКЛӘР ТАРИХЫНА КЫСКАЧА КҮЗӘТҮ (XX ГАСЫР)

Татар телендә сүзлекләренен ерак гасырларга сузылган тарихы бар. Ике тел материалы нигезендә төзелгән басма сүзлекләр XIX гасырда дөнья күрә башлыи Бу чорда төзелгән сүзлекләрдән И.Гиганов, А.Троянский, Л.Будагов, К.Насыри хезмәтләрен һ.б. атап китәргә була.

Татар лексикографиясенен XIX йөздәге тәҗрибәсе XX гасырда тагы да колачлырак төс ала. Библиографик мәгълүматлар буенча, гасыр ахырына татар теленә мөнәсәбәтле сүзлекләр саны 250 гә җитә. Шулай да XX гасыр сүзлекләре фонунда татарча-русча сүзлекләренен саны әлләни зур түгел. Бу мәкаләдә шуларга күзәтү ясау максат итеп куела.

Чистай шәһәр мәдрәсәсенен рус теле укытучысы М.Юнысов төзегән «Татарско-русский словарь наиболее употребительных слов и выражений» сүзлегенә ике гасыр чигендә басыла [Юнысов, 1900]. Сүзлекнең күләме зур түгел – 114 бит. Бу хезмәттә 5 мең чамасы татар сүзен русчага тәрҗемә итү күздә тотыла. Лөгәтлек сүзләре гарәп алфавитына якын тәртиптә урнашканнар (рус алфавиты тәртибе сакланмаган): А, Э, Б, Т, С, Дж, Х, Д, З, Р, Ш... Әлифба тәртибе (шулай әйтергә яраса) сүздәге беренче авазда гына исәпкә алынган. Автор китапны рус телле укучыларга атап төзегән булса кирәк, сүзлекнең татарча өлеше дә, русчасы да кириллицада бирелгән. Әмма бу чорда татар сүзләрен рус хәрәфләре белән язу принциплары бөтенләй эшләнмәгән күрә, автор татар теленен үзенчәлекле авазлары өчен кайбер өстәмә тамгалар да кулланган: ү – [ү], ө – [ө], һ – [һ], дж тездәсе – [ж] авазын, «ә» хәрәфе [ә] авазын белдерә. М.Юнысов сүзлегенә XIX һәм XX гасырларны тоташтыручы хезмәт буларак аеруча зур әһәмияткә ия. Ул – XIX гасырда чыккан иң яхшы сүзлекләренен берсе һәм XX гасырда төзеләчәк сүзлекләренен нигез ташы. Бу хезмәт халык арасында бик популяр була, шуңа күрә ул 1906 елда тагын бер кат басыла. Икенче басмада лөгәтлек гарәп алфавитына нигезләнгән татар әлифбасы нигезендә төзелә. Әмма алфавит тәртибе шулай ук сүзнең беренче авазында гына саклана.

Солтан-Мәҗид Ганиевнен «Татарча-русча сүзлегенә» Баку шәһәрендә дөнья күрә [Ганиев, 1904]. Ул 164 биттән гыйбарәт, 10 мең чамасы сүзнен үз эченә ала. Китапның һәр бите ике баганага бүленгән, баганаларда татар сүзгә башта гарәп хәрәфләре белән, аннары кириллицада транскрипциясе, соңыннан тәрҗемәсе бирелгән. Лөгәтлек гарәп әлифбасына нигезләнгән алфавит тәртибендә төзелгән. Алфавит тәртибе сүзнең беренче авазында гына түгел, икенче, өченче авазларда да чагылыш таба. Күпчелек тәрҗемәләр сүзгә-сүз бирелә, синонимнар күп түгел, иллюстратив материал теркәлмәгән. С.-М. Ганиевнен «Татарча-русча сүзлегенә» XX йөз башы татар теле лексикасын тикшерү өчен күп мәгълүмат бирмәсә дә, төрки телләренен сүзлек байлыгын чагыштырып өйрәнүдә бай чыганак булып тора.

Н.Ф.Катановнын «Краткий татарско-русский словарь» хезмәте М.Ф.Кәримовнын «Тарихе әнбия» («Пәйгамбәрләр тарихы») дәрәслегенен 1-кисәгә күләмендә Казан рухани академиясе миссионерлык бүлегенен I, II курс студентлары өчен төзелә [Катанов, 1912]. Китапның баштагы 23 бите татар тел белемә буенча теоретик мәгълүматтан гыйбарәт. Анда Казан-татар сөйләшенен төп фонетик үзенчәлекләре тасвирлана. Барлыгы 28 параграфка сыйган мәкаләдә татар теле авазлары башка төрки телләрдәгә авазлар белән чагыштырыла. Сүзлек өлеше 265 биттән гыйбарәт. Ул кулъязма сүзлекләренә хәтерләтә, чөнки анда сүзләр басма хәрәфләр белән язылмаган; мөгаен китап аерым ысул белән басылгандыр. Лөгәтлектә барлыгы өч меңгә якын сүз теркәлгән. Хезмәт XX йөз башында галимнәр һәм миссионерлар кулланган транскрипцияләр таблицасы белән ачыла. Һәрбер сүз гарәп хәрәфләре белән язылганнан соң ике транскрипциядә дә, гыйльми һәм миссионерлык транскрипцияләре туры килгән очракта берсендә генә бирелә.

Солтан Рахманколы сүзлөгө 210 битлек китап булып, 4000 данэ тираж белән Казанда басыла басыла [Рахманколы, 1913]. Бу сүзлектә 10000 чамасы татар сүзен русчага тәржемә итү күздә тотылган. Баш сүз итеп бирелгән сүзлек мәкаләсендә күпчелек сүзләрнең синонимнары да рәттән теркәлә. Русча тәржемәләрдә дә шактый ук тулы синонимик рәтләр очрый; туры һәм күчерелмә мәгънәләр, күпмәгънәлек аерылып бирелмәгән. Сүзлектә барлык сүз төркемнәренә караган сүзләр дә, хәтта кайбер кушымчалар да урын алган. Бу яктан ул хәзерге заман сүзлекләреннән аерылмый. Бары тик фигыльләрнең генә –мак/-мәк формасында теркәлүе һәм гарәп графикасы кулланылуына аның элегрәк төзелгән сүзлек икәннен раслап тора. Гарәп, фарсы, рус телләреннән кергән сүзләрнең зур күпчелегә күрсәтелеп барылган. Гарәп-фарсы алынмалары шактый зур күләмне алып тора, рус теленнән кергән сүзләр сан ягыннан күпкә ким. Бу хезмәт татар сүзлекләренә иң яхшы традицияләрен дәвам итеп, үзәннән соң төзеләчәк сүзлекләр өчен бай тәҗрибә калдырган.

Октябрьгә кадәр чыккан татарча-русча сүзлекләрнең соңгысы И.П.Березгин тарафыннан төзелә [Березгин, 1914]. «Словарь татарского языка с начертанием слов русскими буквами, с повторением их по-татарски и с переводом на русский язык» дип аталган бу сүзлек Уральскида басыла. Китап шактый зур форматлы, 253 биттән гыйбарәт. Аның лөгатылөгә 14000 чамасы сүзгә сыйдырган. Кереш өлештә берничә таблица урнаштырылган: гарәп һәм рус алфавитларын чагыштырып биргән таблица, сан исемнәре, уникаль айлык кыргыз ел циклы, ай исемнәре, атна көннәре таблицасы. Сүзлек өлешендә һәр бит урталай бүленгән, татар сүзләре һәм аларның тәржемәләре ике багана итеп урнаштырылган. Сүзлекнең исемнән үк аңлашылганча татар сүзләре башта рус, аннан гарәп хәрефләре белән язылган, соңыннан тәржемә вариантлары китерелгән. Тәржемәләрдә синонимнар да очрый. Алдагы сүзлекләрдәге кебек бу хезмәттә дә алынмаларның чыганагы билгеләнгән. Бу сүзлектә гарәп-фарсы алынмалары гаять күп һәм алар арасында башка сүзлекләрдә очрамаганнары да шактый. Фигыльләр –мак/-мәк формасында теркәлгән.

1927 елгы татарча-русча сүзлекнең күләме 209 бит сүзлек һәм ун бит төзәтүләр [Корбангалиев, 1927]. Анда барлыгы 15000 чамасы сүз. Татарстан дөүләт нәшриятында 5 мең тираж белән басылган бу хезмәтнең авторлары — М.Корбангалиев, Р.Газизов һәм И.Кулиев. Хезмәтнең кереш өлешендә авторлар татарча-русча сүзлекләрнең һәр ике халыкка тел өйрәнү өчен әһәмиятле булуын, тик әлегә мондый хезмәтләрнең булмавын искәртәләр. Авторлар билгеләп үткәнчә, татарча-русча сүзлекләренә төзү өчен, гадәттә, нигез итеп аңлатмалы сүзлекләренә алалар. Әмма бу чорда әле татар теленең мондый сүзлөгә булмый. (Алга китеп шуны әйтәргә кирәк: китапның соңгы битендә Ж.Вәлидинең «Татар теленең тулы сүзлөгә» хезмәтенә реклама бирелә, аның беренче кисәгә басылу, бәясә турында хәбәр ителә.) Шуңа күрә лөгатылекне авторларның үзләренә төзәргә туры килә.

Сүзләр гарәп хәрефләренә нигезләнгән татар алфавиты тәртибендә бирелә. Монда бер зур яңалыкка игытибар итәргә кирәк: бу сүзлек чыкканда гарәп язуы татар теле өчен шактый яраклаштырылган, ث , خ , ذ , ص , ض , ط , ظ , غ хәрефләре төшереп калдырылган. Лөгатылек тә камилләштерелгән алфавитка нигезләп төзелгән. Гомумән, сүзлек үзәннән элгәре төзелгән хезмәтләрнең уңай тәҗрибәләрен үзәндә чагылдыра. Ул 20 нче еллар татар әдәби теленең актив лексикасын, аның генетик катламнарын, фонетик-грамматик, орфографик үзгәрешләрен күзәтү, өйрәнү өчен бай чыганак булып тора.

1927 елгы сүзлекнең кулланылу вакыты озак булмый. Татар халкы латин язуына күчкәч, яңа әлифба нигезендә төзелгән сүзлеккә ихтыяж туа һәм шул ук авторлар бу эшкә алынып, 1931 елда сүзлекнең «төзәтелгән һәм арттырылган 2 нче басмасы»н чыгаралар [Корбангалиев, 1931]. Яңа алфавит тәртибен саклап, шул ук вакытта беренче басмага керми калган сүзләргә дә өстәп, сүзлеккә 410 битлек итеп, 5000 тираж белән бастыралар. Халыкның яңа хәрефләр нигезендә орфографик белем түбән булуы һәм сүзлеккә

Һәрдаим мөрәжәгать итү зарурлыгын истә тотып булса кирәк, аны һәрвакыт янда йөртерлек кечкенә форматта эшлэгәннәр.

Сүзлек беренче басмага сүз башы белән ачыла, аннан икенче басмага авторлар сүзе бирелә. Бу ике кереш сүз дә латин графикасында. Сүзлектән файдаланучыга күрсәтмәләр (сүзләрне ничек табарга, сүзлеккә кермәгән сүзне ничек тәржемә итәргә, кыскартылмалар һ.б.) рус телендә язылган. Сүзлекнең ахырында рус телендә «Кыскача грамматик белешмә» китерелә (366 биттән башлана). Анда 33 хәрәфтән торган татар алфавиты рус хәрәфләре белән чагыштырып бирелә. Латин алфавитына нигезләнгән татар хәрәфләренен басма һәм язма рәвешләре күрсәтелә. Татар авазларын төркемләү (калын һәм нечкә әйтешле сузыклар; яңгырау, саңгырау һәм борын тартыклары) моңа кадәр чыккан сүзлекләрдә юк иде.

1931 елгы татарча-русча сүзлек 1927 елда басылган сүзлекнең төзәтелгән һәм тулыландырылгын икенче басмасы булып тора. Бу сүзлекләр белән татар лексикографиясендә фиғыльләрне исем фиғыль формасында бирә башлау традициягә керә. Аларда элек чыккан сүзлекләрдәге кебек алынмаларның чыганакалары күрсәтеп барыла, әмма бу татарча-русча сүзлекләр белән әлеге гадәт юкка да чыга, алга таба чит телдән кергән сүзләр билгеләнми башлый. 1931 елгы татарча-русча сүзлек – татар халкы латин язуы белән эш иткән чорда басылган бердәнбер татарча–русча сүзлек. Билгеле, русча-татарча, терминологик сүзлекләр төзү эше туктап тормаган. Ә татар теленен ин актив сүзләрен жыйнап төзелгән сүзлек 10 ел эчендә башка чыкмаган. Хәтта алдагы сүзлек тә ике дистә еллар чамасы вакыттан соң гына дөнья күрә. Димәк, 1931 елгы татарча-русча сүзлек шактый еллар татар халкының бу төр сүзлекләргә булган ихтыяжын канәгатьләндереп торган дияргә мөмкин.

1950 елгы татарча-русча сүзлек – татар халкы рус алфавитына нигезләнгән язуга күчкәч басылган беренче татарча-русча сүзлек [Газизов, 1950]. Инде кириллица кулланыла башлаганга да дистә еллап вакыт үткән, Бөек Ватан сугышы булып узган ... Әмма илдә барган зур тарихи вакыйгалар аның төзелеп басылуын һаман тоткарлаган булса кирәк. Сүзлекнең форматы гадәти, күләме дә әллә ни зур түгел – 339 бит. Китап үз заманы өчен шактый күп тираж белән (7065 данә) «Татгосиздат» тарафыннан бастырылган. Ул 20000 чамасы сүзне туплап биргән. Сүзлекне төзүдә Р.Газизов, Н.Исәнбәт, Г.Ишмөхәммәтовлар катнашкан.

Сүзлек алдында рус телендә бирелгән «Татар теленен морфологиясе буенча кыскача белешмә» беренче чиратта татар телендә сүз ясалышы белән таныштыруны күздә тотта. Шушы ук «Грамматик белешмә»дә исем сүз төркеме, аның берлек һәм күплек формалары, тартым, килеш белән төрләнеш үрнәкләре, тартымлы исемнәрнең килеш белән төрләнеше мисаллар ярдәмендә аңлатылган. Сыйфат, аның артыклык һәм чагыштыру дәрәжәләре; санның мәгънәви төркемчәләре (микъдар, тәртип, бүлем, чама, жыю, сан-рәвешләр); алмашлык төркемчәләре; зат алмашлыклары, аларның килеш белән төрләнүе; тартым, күрсәтү алмашлыклары; фиғыльнең юнәлешләре турында белешмә китерелә, болар барысы да рус телендә аңлатыла.

Сүзлектә терминнарның кайсы өлкәгә каравы, искергән, диалекталь, сирәк кулланылышлы сүзләр, фиғыль юнәлешләре, иркәләү-кечерәйтү сүзләре, мифологик төшенчәләр һ.б. шартлы билгеләр белән күрсәтелеп барыла.

XX йөзнең II яртысында басылып чыккан татарча-русча сүзлекләрнең берсе – 1966 нчы елгы сүзлек [Татарча-русча сүзлек, 1966]. Сүзлек башка сүзлекләргә караганда, шактый күләмле – 863 битле. Анда 38 мең сүз тупланган. Ул Мәскәүдә 21000 данә тираж белән “Советская энциклопедия” нәшриятында басылып чыккан. Сүзлекне төзүдә К.С.Абдразаков, Г.С.Әмиров, А.Ш.Әсәдуллин, Г.Х.Ахунжанов, У.Ш.Байчура һ.б. катнашкан. Бу хезмәт, лексик материалы, күләме белән генә түгел, бәлки сүзлек мәкаләренен тулырак эшләнеше ягыннан да моңа кадәр чыккан татарча-русча сүзлекләрдән аерылып тора.

Сүзлекнең нигезен хәзерге татар әдәби теленең гомумкулланылыштагы лексикасы тәшкит итә; моннан тыш әдәби әсәрләрдә очрый торган кайбер диалекталь һәм искергән сүзләр дә кертелгән. Сүзлек татар теленең совет власте елларында үз эчке мөмкинлекләре, рус һәм башка телләрдән алынмалар һәм интернациональ терминология исәбенә үсә һәм байый баруын күрсәтә. Сүзлекнең ахырында Татарстан географик терминнарының татарча–русча сүзлекчәсе бирелгән. Бу моңа кадәр чыккан сүзлекләрдә юк иде. Анда авыл, елга, район үзәге, тимер юл станциясе, шәһәр, эшчеләр поселогы аерып күрсәтелгән, аларның кайсы районга караганлыгы билгеләнгән.

Бу хезмәт – татарча–русча сүзлекләр арасында иң зурысы. Элегрәк чыккан сүзлекләр белән чагыштырганда, хезмәттә сүзләр саны да күп һәм аңлатмалар да төгәлрәк бирелгән, тел материалы шактый зур. Хәзерге вакытта да бу сүзлек актив кулланылышта.

Жәмгыятьтә вакытлар узу белән, яңа сүзләр барлыкка килә, фән һәм техникага кагылышлы терминнар да күбәя. Татар һәм рус телләрендәге үзгәрешләргә кертеп, 1988 нче елда тагын бер “Татарча-русча сүзлек” басыла [Татарча-русча сүзлек, 1988]. Профессор Ф.Ә.Ганиев редакциясендә чыккан бу сүзлек лексикографик тәҗрибәсе зур булган галимнәр тарафыннан (Ф.Ә.Ганиев, И.А. Абдуллин, М.Г.Мөхәммәдиев, Р.Ә. Юналиева) төзелгән. Аның нигезен “Татар теленең аңлатмалы сүзлегә” тәшкит итә һәм анда актив кулланылыштагы 25 мең сүз теркәлгән. Хезмәт Казанда Татарстан китап нәшриятында басылып чыгарылган һәм 50 мең данә нәшер ителгән. Татар сүзләренең русчага дәрәҗә һәм төгәл тәрҗемәсен бирү белән бергә, анда сүзләргә грамматик һәм мәгънәви табигатен һәм кайбер фразеологик берәмлекләргә теркәү дә күз алдында тотылган. Бу сүзлек моңарчы чыккан сүзлекләргә караганда күләме ягыннан кечкенәрәк, ләкин яңалыклар шактый күп; искергән сүзләргә күбесе төшеп калган. Сүзлектә сүзләргә аңлатма да аңлаешлы һәм кыскача формада бирелгән. Фигыль формалары, әлекке сүзлекләрдән аермалы буларак, -рга, -ргә формасында бирелгәннәр. Үзенең мәгънәсе һәм кулланылышы ягыннан ул тулысынча рус инфинитивына туры килә дип саналган.

XX гасырның икенче яртысында 1995, 1998 нче елларда тагын татарча-русча сүзлекләр дөнья күрә, әмма алар 1988 нче елгы сүзлекнең икенче, өченче басмалары булып тора.

XX гасыр – татар лексикографиясе тарихында зур әһәмияткә ия чор. XIX гасырда тупланган тәҗрибәне кабул итеп, аны лаеклы дөвам итү лексикография алдына куелган иң төп максат була. Бу гасыр дәвамында ун исемдә татарча-русча сүзлек басылып чыга. Алар төрле авторлар тарафыннан, хәтта төрле төбәкләрдә дә басылганнар. Бу хезмәтләргә лексикографик тәҗрибәсе зур булган авторлар төзегәнә күрә тора. Аларда бай фразеология, татар халкының тарихына, горәф-гадәтләренә, мәданиятенә һ.б. өлкәләргә караган төшенчәләр теркәлгән. Һәр сүзлек, күләме мөмкинлек биргән кадәр, үз чорындагы татар теленең актив сүзләрен туплаган.

Сүзлекләр, жәмгыятьнең көзгесе буларак, шул үсеш-үзгәрешләргә объектив рәвештә теркәп барганнар. Алар татар теле фонетикасын, лексикасын фәнни яктан өйрәнү өчен ышанычлы материал бирәләр һәм яңа, тагы да камилләшкәнрәк татарча-русча сүзлекләр төзү өчен ныклы нигез булып торалар.

Чыганаclar

1. Юнусов М. Татарско-русский словарь наиболее употребительных слов и выражений. – Казань: Тип. торг. Дома Бр. Каримовых, 1900. – 115 с.
2. Ганиев С.-М. Татарско-русский словарь. – Баку, 1904. – 164 с.
3. Катанов Н.Ф. Краткий татарско-русский словарь: В транскрипциях арабской и русской, в объеме 1-части учебника Ф.Каримова. – Казань: Типо-литогр. Ун-та, 1912. – XXIII+ 265 с.
4. Рахманколы С. Татарча-русча лөгатъ. – Казан: И.Н.Харитонов лито-типографиясе, 1913. – 210 б.

5. Березгин И.П. Словарь татарскаго языка съ начертаніемъ словъ русскіми буквами, съ повтореніемъ ихъ по татарски и съ переводомъ на русскій языкъ. – Уральск: Обл.тип., 1914. – VI+253 с.
6. Корбангалиев М. Татарча-урысча сүзлек / Төз. М.Корбангалиев, Р.Газизов, И.Күлиев. – Казан: Татарстан дәүләт нәшр., 1927. – 219 б.
7. Корбангалиев М. Татарча-урысча сүзлек (төзәтелгән һәм арттырылган 2 нче басмасы) / Төз. М.Корбангалиев, Р.Газизов, И.Күлиев. – Казан: Татиздат, 1931. – 410 б.
8. Газизов Р. Татарча-русча сүзлек / Төз. Р.Газизов, Н.Исәнбәт, Г. Ишмухаметов. – Казан: Татгосиздат, 1950. – 339 б.
9. Татарча-русча сүзлек. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 863 б.
10. Татарча-русча сүзлек / проф. Ф.А.Ганиев редакциясендә. – Казан: Татар.кит.нәшр., 1988. – 462 б.

Попова А.К., Авдеева В.В.

Мордовский педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия

ПЕРЕВОД ИМЕН СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ И С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ

С раннего детства детям читают сказки разных народов мира. Они помогают воспитать в характере ребёнка нравственные черты и определить, где добро, а где зло. Существует множество толкований сказки. Некоторые ученые считают сказку полным вымыслом, другие пытаются найти в ней глубокий смысл.

Русские сказки известны с глубочайшей древности и имеют кое-какие общие черты с былинами. В каждой этнической притче осуждается разбой, насилие над слабыми, плохие деяния, коварство. Отличительной чертой сказки считается “намеренная выдумка”. В ней заложен многолетний опыт, мудрость народа и некое обращение к новому поколению.

Русские и английские сказки имеют свои особенности. Русским сказкам характерны повторяющиеся фразы: серый волк; красная девица; добрый молодец, а также такие словосочетания как: пир на весь мир; идти, куда глаза глядят; ни в сказке сказать, ни пером описать; долго ли, коротко ли...

Также в русских сказках определение идёт за определяемым словом, что создаёт особенную певучесть: солнце красное; красавица писанная... Свойственны русским сказкам форма кратких и усеченных прилагательных: красно солнце; буйну голову повесил; и глаголов: хватъ, подь.

Языку сказок характерно использование имен существительных и имен прилагательных с разными суффиксами, которые придают им уменьшительно-ласкательное значения: маленький, братец, петушок, солнышко... Все это делает изложение мягким, напевным, чувственным. Также работают и всевозможные усилительно-выделительные частицы: то, вот, что за, -ка (Вот чудо-то! Пойду-ка я направо!)

В отличие от русских сказок, в английских нет ярко выраженных мотивов. В них доминирует определенная информация, констатация каких-либо фактов. Деятельность героев сказок ориентирована на избежание каких-либо неудач. Английские сказки знакомят с обычаями, культурой и устным творчеством иных народов. Как и в русском этническом фольклоре, главными героями часто являются животные, которые учат читателя различать добро и зло, сопереживать и помогать слабым, верить в справедливость. Ключевыми персонажами подобных сказок являются волк или лис, являющие собой зло, а добродушные свойства присущи, например, медведю. Содержание сказки построено на неизменном противостоянии добра и зла. Отрицательные герои

хитры и опасны. Но зло смягчается юмором, который занимает значимое место в английских сказках. Отрицательные герои часто высмеиваются и попадают в нелепые, забавные истории. Английским сказкам свойственно наложение эпизода на эпизод и неоднократное его повторение. Русские сказки часто завершаются победой добра, но в английских дело обстоит иначе.

Некоторые из английских сказок не имеют аналогов в русском фольклоре, другие частично похожи на русские сюжеты, и лишь немногие из них можно считать «близнецами» русских народных сказок. Самым ярким примером такого совпадения можно, пожалуй, считать русскую народную сказку «Колобок» и английскую народную сказку «Джонни-Пончик» (“Johnny – Cake”).

При сравнении этих двух сказок, обнаружились следующие сходства. Эти сказки имеют общие композиционные черты: зачин, кульминацию и развязку. В начале обеих сказок и Колобок, и Джонни-Пончик убегают из кухни, затем бегут по дороге, встречая на своём пути различных персонажей, и в конце, обоих съела хитрая лисица. Правда, в английской сказке это был лис.

При переводе русских народных сказок, переводчик может использовать следующие лексические способы перевода: транскрипция, транслитерация, калькирование и т.д.. Рассмотрим их подробнее.

Транскрипция – формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова. [http://abc.vvsu.ru/Books/teor_i_prac_perev_angl/page0003.asp] (Alyonushka и Ivanushka, Alesha Popovich и Dobrynia Nikitich – в английском языке нет букв «ш» и «ч»; Baba-Yaga – Баба-Яга; Koshey the Deathless (Immortal)).

Транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова. [http://abc.vvsu.ru/Books/teor_i_prac_perev_angl/page0003.asp]

Калькирование – воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда составные части слова(морфемы) или фразы(лексемы) переводятся соответствующими элементами ЯП. [http://abc.vvsu.ru/Books/teor_i_prac_perev_angl/page0003.asp].(Белая уточка- The white duck; Гуси-Лебеди - Geese-Swans; Двенадцать месяцев - The 12-th Months).

Полукалькирование – частичные заимствования слов и выражений. (BeautifulVassilisa- Васелиса Премудрая; MoaningMyrtle– Плакса Миртл).

Описательный перевод используется при невозможности использования какого-либо другого способа перевода. (Milk and honey- кисельныеберега; избушка, избушка, встаньклесузадом, комнепередом!-Little hut, hut, turn your back to the trees and your face to me).

В своейработепереводчикамхарактерноиспользованиеуменьшительноласкательных суффиксов -let, -ock, -y, -kin, -ule, -ette, -ing и т.д.(Branchlet- веточка, gosling - гусенок, anklet - носочки).

В заключение хотелось бы сказать, что сказки – это наше богатство, культура, обычаи и традиции, то – чем мы должны делиться. В этом случае перевод является лингвокультурным процессом. Он обеспечивает взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Для этого переводчику необходимо знать все тонкости перевода и суметь передать смысл и содержание исходного текста. Переведенный текст должен оказать тот же эффект, что и оригинал, несмотря на грамматику, лексику или на особенности языка.

Список использованной литературы

1. http://abc.vvsu.ru/Books/teor_i_prac_perev_angl/page0003.asp
2. <http://repetitora.com/osobennosti-angloyazychnyh-perevodov-russkih-skazok>

3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990.
4. Бархударов Л. С.Б 24 Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Междунар. отношения», 1975.

Радин А. М., Подвалова М. С.

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева

ОЦЕНОЧНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПАМЯТНИКА «МУСПИЛЛИ»

Исследование оценочных прилагательных в художественном тексте представляет собой особенный интерес. Представляется интересным выяснить, что позволяет автору вкладывать в данную единицу языка определенную оценку, которая может и не совпадать с общепринятой, то есть не ориентироваться на социальные стереотипы.

В данной статье исследуется функционирование оценочных прилагательных в литературном памятнике «Муспилли».

«Муспилли» является памятником древней немецкой духовной поэзии о конце света, который был записан в IX веке, на баварском диалекте. Слово *muspilli* безусловно в данном тексте имеет отрицательную оценку. Лингвисты, рассматривая этимологию этого слова, указывают на то, что это слово переводится как мировой пожар или гибель мира от огня. Слово *muspilli* связано с понятием Муспельхейм. Это один из 9 миров древнегерманской космогонии, в котором обитают огненные великаны, которым суждено сжечь мир людей, когда наступит Рагнарёк (древнегерманский конец света).

«Тесная связь клерикального текста с германской мифологией понятна. Практически во всех научных трудах, в которых упоминается этот литературный памятник, абсолютно верно указываются на общие черты со «Старшей Эддой». Вероятно, что слово *muspilli* ассоциировалось в 9 веке с концом света потому, что силы Муспельхейма погубят именно Мидгард, мир людей, и посредством этого оценочного слова христианская трактовка апокалипсиса будет более понятна германским неопитам» [Радин, 2013: 111].

Начинается произведение с типично христианского изображения борьбы за человеческую душу. За этим следует картина гибели мира, перекликающаяся с языческим пророчеством из "Старшей Эдды". Оканчивается произведение описанием Страшного суда и поучением, как должен жить человек. Считается, что у "Муспилли" есть автор, однако его имя неизвестно.

Так как основной темой произведения является мировая катастрофа, то логичным является использование отрицательной оценки:

daz ist rehto **virinlih** ding [Богуславская, 2006: 18].

Автор постоянно упоминает о страшных вещах, которые произойдут с людьми. Рассматривая оба первых примера можно утверждать об использовании синонимии:

daz ist rehto **paluuiic** dink,
daz der man haret ze gote enti imo hilfa ni quimit [Богуславская, 2006: 18].

Человек, в отличие от небесных сил, представляется существом слабым, участь которого предрешена:

ni uueiz der **uuenago** man, uuielihan uuartil er habet [Богуславская, 2006: 20].

Можно отметить также примеры с положительной оценкой. Учитывая характер литературного памятника, большинство из них носит клерикальный характер:

So daz **himilisca** horn kilutit uuiridit [Богуславская, 2006: 20].

Прилагательное **himilisca** (небесный), безусловно, имеет положительную оценку, так как речь идет о звучащем небесном роге. Так как произведение о страшном суде, в нем противопоставляются небеса и ад, и, разумеется, все, что относится к небесам имеет положительную окраску.

dar der **heligo** Christana arhangen uuard [Богуславская, 2006: 22].

В данном примере присутствует положительная оценка, как уже писалось выше данное произведение имеет религиозную окраску, противопоставляются небеса и ад, слово **heligo** обозначает небесный, здесь речь идет о сыне Бога Иисусе Христе, автор называет его святым, прославляя тем самым его.

Выявленные примеры указывают на особенности оценочной лексики в древневерхненемецком героическом эпосе. Исходя из примеров, указанных выше, следует сделать вывод, что в исследуемом произведении используется оценочные прилагательные, которые, безусловно, связаны с той исторической действительностью, во время которой и создавалось данное литературное произведение.

Можно сделать вывод, что в данном произведении присутствуют прилагательные, как с положительной оценкой, так и с отрицательной оценкой. Это произведение об Апокалипсисе, поэтому неудивительно, что в произведении используются и положительные и отрицательные прилагательные, так как в нем присутствует описание ада и Сатаны, для которых было необходимо использовать отрицательную лексику, а для описания рая и их обитателей, ангелов и святых автор использовал положительную лексику.

Список использованных источников

1. Богуславская, И. В. Хрестоматия по истории немецкого языка / И. В. Богуславская. – СПб.: КАРО, 2006. – 319 с.
2. Радин, А. М. Корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли» / А. М. Радин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 110–112.

Сабитова Р.И., Сахибуллина К.А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в связи с расширением общественных международных контактов, интернационализацией экономической активности, унификацией систем делопроизводства, а также созданием новых видов связи: Fax, Internet, SMS и появлением электронных документов, значительно возрос объем деловой речи, и возникли качественно новые формы деловой коммуникации. Это выражается в увеличении удельного веса «делового дискурса», обновлении и дифференциации палитры ее речевых жанров, а также в усложнении коммуникативных и собственно языковых задач, стоящих перед людьми, осуществляющими деловую коммуникацию. Современный официально-

деловой стиль относится к числу книжных стилей и функционирует в форме письменной речи. Устная форма официально-деловой речи - выступления на торжественных заседаниях, приемах, доклады государственных и общественных деятелей и т.д.

Целью данного исследования является рассмотрение грамматических особенностей различных видов деловых писем.

«С чего начинается коммерческая переписка?» на этот вопрос может ответить любой человек. Как правило, любая деловая корреспонденция начинается с запросов. Грамотно составленный запрос может стать основой новых деловых связей с торговыми партнерами, что очень важно.

В запросах обычно интересуются прежде всего информацией любого рода и в любом ее виде – списка цен, условий поставки, сроков выполнения заказов, справок, поручительств, каталогов и т.д. Направляя заказ в адрес такой-то фирмы, вы сразу ставите себя в выгодное положение – фирма-получатель обязательно даст необходимую информацию и будет рада сделать это, ведь в условиях рынка запрос почти означает заказ, а заказ – это торговля, прибыль, смысл бизнеса.

Язык запросов прост, а содержание сводится к «просим такую информацию».

В запросах обычно используются следующие клише:

Please inform us – Просим сообщить

Please send us – Просим выслать

Please rush us - Просим выслать

We should be obliged to receive your (price-list) – Мы были бы признательны, получив ваш (прейскурант)

We are interested in – Мы интересуемся

We are in the market for – Мы намерены закупить

Quote prices – Укажите цены

We have an inquiry for – Мы хотели бы получить информацию о

В современных деловых письмах вообще, и в коммерческих письмах в частности, приняты следующие клише:

We thank you for the letter of 5th May- Благодарим за Ваше письмо от 5 мая

Many thanks for your letter – Большое спасибо за Ваше письмо

In reply to your letter of (request) – В ответ на Ваше письмо от (просьбу)

We are pleased to tell you that – Рады сообщить Вам, что

At your request, we sent you – По вашей просьбе мы выслали вам

We have considerable interest in – Мы очень заинтересованы в” [3].

Все многообразие и изобилие коммерческой переписки можно разделить на два типа, сообразно двум основным целям бизнеса – либо что-то купить, либо что-то продать.

Ведение документации достигло такого уровня и запутанности, что скоро можно будет говорить об «искусстве документации», если кому-то удастся извлечь из вороха разнообразных форм, условий и канцелярских головоломок – то самое необходимое, что служит делу.

Заказ означает не только сделку и доход. Главное новые связи, новые люди, укрепление связей со старыми партнерами. Таким образом, важность заказа огромна и очевидна, и рассматривать заказы, составлять их необходимо с особым вниманием.

Вся корреспонденция, связанная с заказами, многочисленна, и каждый ее тип приходится выдерживать в определенном стиле, использовать те или иные конструкции и слова, ненавязчиво убеждать, доказывать, просить и т.д.

Заказ же имеет простую форму: «просим доставить то-то туда-то тогда-то». Фирмы используют для оформления заказов отпечатанные бланки с пустыми местами, которые заполняются названиями, датами, условиями, ценами, а вся громоздкая документация, как правило, прилагается к простому заполненному бланку, которые даже обычно не имеют традиционных формул вежливости.

В заказах и сопроводительных письмах часто употребляются такие слова и выражения:

To be quoted on all documents – ссылаться на заказ во всех документах

Your terms (quotations, prices) are accepted – ваши условия, цены принимаются

We accept your terms – мы принимаем ваши цены, условия

Free repair – бесплатный ремонт, замена

Invoice - счет-фактура

To place an order for – разместить заказ

Regular order – регулярные заказы

To ship\to deliver - доставлять

To take delivery – принять доставку

Как ни странно, заказы не являются последней стадией коммерческой переписки. Казалось бы, что «мудрствовать лукаво», а не отвечать на каждый полученный заказ его конкретным выполнением, отсылкой товара, фрахтом, страховкой и т.п., то есть, действовать по элементарной схеме: реклама – запрос – ответ на запрос – заказ. Действительно, часто заказы не требуют письменных ответов и дела заканчиваются реализацией товара, его доставкой и т.п. Подтверждения на получение таких заказов готовятся заранее, печатаются по стандартной схеме.

Пожалуй, одним из самых ответственных этапов коммерческой переписки для менеджера может оказаться получение или написание рекламаций. Не всегда все складывается благополучно, и в результате чьей-либо невнимательности или какого-либо недоразумения партнер может оказаться недовольным выполнением какого-либо пункта контракта. При составлении рекламаций иногда имеет смысл сослаться на конкретную статью контракта, нарушение которой и повлекло за собой ваше естественное недовольство. Плюс к этому рекламация должна быть подтверждена заключением экспертной комиссии, если этого требует ситуация.

Но это формальности. Нас интересуют язык и способ написания рекламации. Конечно, язык и способ написания будут зависеть от вашего отношения к нарушившему правила партнеру. Действительно, срыв поставок – дело серьезное, и в порыве негодования можно учинить провинившемуся партнеру полный разнос и передать дело в суд. Можно, но стоит ли? Не в ваших ли интересах немного поостыть и составить разумное вежливое письмо, в котором без лишних эмоций вы сообщите, что сожалеете о появлении данной рекламации? Затем указать, в чем причина претензии и какие последствия повлекло или повлечет за собой нарушение такой-то статьи контракта. Не лишним бывает иногда сослаться на прошлый опыт плодотворного сотрудничества и заметить, что вы все-таки остаетесь высокого мнения о провинившемся партнере и не подвергаете сомнению его репутацию. Подобные закамуфлированные комплименты, вне всякого сомнения, создадут у незадачливого партнера отношение к вам как к достойному и понимающему контрагенту. В заключение рекламации обычно просят рассмотреть жалобу в скорейшем порядке.

Такое необходимое и неугрожающее письмо, как правило, имеет гораздо больший эффект, чем, скажем, изложение новых жестких условий, обещаний арбитражных разбирательств, перспектив неустоек и штрафов и т.д. Партнер, для которого сама рекламация – уже немаловажный факт, и сам прекрасно знает, что последует, если ошибки не будут исправлены в кратчайшие сроки. Так что вовсе не обязательно излагать то, что само собой разумеется, и уж тем более пугать или вежливо оскорблять. Пользы от этого никогда не было, и лучше подобные проблемы решать мирно.

Если уж первое миролюбивое письмо-рекламация не помогает, то тут ничего не поделаешь – приходится компенсировать убытки судебным путем. Но, кстати, нередко бывает и так, что после первого письма следует второе. Не такое, конечно, дружелюбное, как первое, но все-таки мирное, и даже иногда написанное с юмором.

Мы уже говорили, что существует «американский письменный деловой этикет», согласно которому менеджеры, составляющие письма, стараются обойтись без лишнего официоза. Приведем несколько образцов американских реальных писем-рекламаций:

Say Mr. Brown!

Are you still running around with our check in your pocket?

Yours sincerely,

В этом коротком письме остроумно использована игра слов: фраза *run around* может иметь несколько значений:

1. носиться, беспорядочно бегать,
2. быть связанным с кем-либо или чем-либо нежелательным.

Соответственно, общий смысл письма может иметь двоякий вид – или мистер Браун бегаёт где-то рядом с чеком в кармане, или он все еще не может расстаться с этим чеком, а следовало бы.

Однако, как уже отмечалось выше, могут возникнуть различного рода недоразумения, связанные с задержкой товара, путаница с адресами отправки, или порча... список причин для рекламаций можно продолжать. Выходом из данной ситуации должно быть правильно и грамотно составленный ответ на рекламацию.

Приведем пример такого ответа:

Dear Sirs,

When placing our order № ... we stated that we wanted delivery within four weeks. You have confirmed our order and we are surprised that we have not yet received the goods.

You know this is the first time that we have to complain of delay in delivery and expect that you will kindly inform us by cable or telex whether you can deliver the goods in September.

Sincerely, [3].

Уважаемые господа!

Размещая наш заказ №..., мы заявили, что хотим получить товар в течение четырех недель, вы подтвердили наш заказ, и мы удивлены, что товар нами еще не получен.

Вы знаете, что нам впервые приходится жаловаться на задержку в доставке, и надеемся, что вы любезно сообщите нам телеграммой или телексом, сможете ли вы поставить товар в сентябре.

Искренне...

Если претензия не может быть удовлетворена из-за своей необоснованности, в этом случае можно претензию отклонить официально, командировать экспертов, подать на партнера в арбитраж. Этого можно и избежать, если послать партнеру хорошо продуманное письмо, где обстоятельно разъясняются причины незаконности его рекламации.

В таких письмах часто употребляются следующие слова и выражения:

We are extremely sorry – нам чрезвычайно жаль

To be able to deliver the goods in time – быть способным доставить товар своевременно

The delay was caused by – задержка была связана

Accept our apologies for the delay – примите наши извинения за задержку

The delay occurred through no fault of ours – задержка произошла не по нашей вине

We assure you that – мы заверяем, что

Misunderstanding - недоразумение

In due course – в надлежащий срок

Remittance – денежный перевод

Arbitration fee – арбитражный взнос” [3].

Таким образом, в различных видах деловых документов должны использоваться соответствующие выражения, относящиеся только к данному виду. Это объясняется тем,

что каждый вид имеет свою особенность в использовании, свою цель и значение. Выражения для рекламации не коим образом не могут применяться в запросах. Поэтому необходимо весьма обдуманно подходить к построению каждого предложения в деловом письме.

Список использованной литературы

3. Трофимова Г.К. Русский язык и культура речи: Курс лекций/Г.К. Трофимова – М.: Флинта: Наука, 2004 – 160с.
4. <http://www.cambridge.org>
5. <http://english-grammar.biz>

Сәлахова Р.Р.

Казан (Идел буе) федераль университеты (Казан)

ТАТАР ҺӘМ РУС ТЕЛЛӘРЕНДӘ МӘГЪНӘДӘШ ФРАЗЕОЛОГИЗМНАРНЫҢ СЕМАНТИК ҺӘМ ТӘРҖЕМӘВИ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Фразеологизмнар – бердәмлеге, таркалмавы, компонентлары арасында мәжбүри бәйләнеш булуы, бөтенлеге, сөйләмгә эзер килеш килеп керүләре белән аерылып торган тотрыклы сүз тезмәләре. Билгеле булганча, алар. стилистик максатлардан чыгып, номинатив төшенчә белдерүче сүзләргә яки ирекле сүз тезмәләренә синонимнар буларак барлыкка киләләр. Мәсәлән, *сүз үткәрә алмау – тыңлата алмау* сүз тезмәсенә, *баши эшләмәү – аңгыра, юньсез; колак салу – тыңлау, авыз ерылу – көлү, шатлану* сүзләренә синонимнар [Мөхәммәдиев, 1994: 79]. Шунуң белән бергә фразеологиянең үз эченә дә *рәте юк, миә кипкән, башы эшләми* кебек мәгънәләре ягыннан бер-берсенә бик якын әйтелмәләр очратабыз. Димәк, фразеологик әйтелмәләр аерым сүзләргә карата да, үзара да, синонимнар була алалар. Шуңа күрә сурәтлелек һәм экспрессив-эмоциональ төсмерләре белән аерылып та, мәгънә уртаклыклары булган фразеологик әйтелмәләргә үзара синонимнар дип карый алабыз. “Фразеологик синонимнар – ул аваз формасы ягыннан төрле, ә мәгънәләре буенча тәңгәл яки бик якын булган тел берәмлекләре”, - дип билгели С. Поварисов [Поварисов, 1992: 158].

Күргәнбезчә, мәгънәдәш фразеологизмнарда бирелгән билгеләмә гади синоним билгеләмәсеннән бер ягы белән дә аерылмый. Аларның функцияләре дә бер үк: сүз синонимы кебек фразеологик синонимнар да теге яки бу мәгънә(яки стиль) төсмерен аерган вакытта кулланылалар. Мәгънә төсмерләренә күләменә карап, мәгънәдәш фразеологизмнарның да синонимик рәтендә дистәгә якын фразеологик берәмлек булырга мөмкин. Гади синонимнарның синонимик рәтен бер үк сүз төркеменнән торган сүзләр тәшкит итсә, фразеологик синонимнарның синонимик рәтендә төрле структуралы, төрле конструкцияле сүзләр булырга мөмкин: *чиләгенә күрә капкачы, ике сыңар – бер кием, ике сөяк – сандырак, ике чабата бер кием, бер чыбыктан үрелү, бер кояшта чабата киптерү, чиләгенә капкачы – арбасына капкасы* – берсе икенчесенә таман, нәкъ килешкәннәр [Исәнбәт, 1990: 233]. Әлбәттә, араларында бер төзелештәгә фразеологик синонимнар да бар, (мәсәлән, *дусай сумасы, әндри казасы* – хисапсыз байлык, хезинә) әмма алар азчылык. Мондый синонимик рәттә сүзләр төзелешенә бертөрлелегә түгел, ә мәгънәнең бертөрле булуы мөһим. Дөрес, фразеологизмнарның синонимик рәтендәгә тотрыклы сүз тезмәләре бер-берсеннән мәгънә төсмерләре, стилистик буяулары, функциональ-сөйләм даирәсе яки санап үткән сыйфатларның барысы белән дә берьюлы аерылырга мөмкиннәр. Мәсәлән: *тиккә күсәк күтәрү, телгә-тешкә килү, тәмсезгә китү, сафура бураны куптару, сәхнә ясау, тавыш күтәрү, тавыш чыгу, тузан кубару* кебек фразеологизмнар барысы да кычкырышу мәгънәсен аңлата. Ләкин *тиккә күсәк күтәрү* фразеологизмы, мәсәлән, бер сәбәпсезгә кычкырышу дигән төсмердә кулланыла, *тузан кубару, тавыш күтәрү* – аерым

бер кызу кеше аркасында чыккан кычкырышны белдерэ, *сахна ясау* – кешелэр алдында кычкырышуны аңлатса, *өйдә ың-шың чыгу* дигәне гаиләдә кеше күзенә күренмичә кычкырышу мәгънәсендә йөри. *Телгә-тешкә килү, сүзгә килү* – жиңелчә генә кычкырышуны белдерсә, *тәмсезгә китү* – ямьсез сүзләр әйтеп кычкырышу, *сафура бураны куптару* – бик нык кычкырышу, тиргәш-талаш мәгънәсендә кулланыла.

Рус телендә дә фразеологик синонимнар рәтендә төрле мәгънә төсмерләре белдергән һәм төрле стильләрдә кулланыла торган күптөрле сүзләр бар, әмма алар барысы да, без югарыда карап киткәнчә, бер мәгънә тирәсендә тупланалар. Мәсәлән, *тиз арада юкка чыгу* мәгънәсен белдергән фразеологик синонимнар рәтендә түбәндәге фразеологизмнар очрый: *давай бог ноги, поминай как звали, и был таков, и след простыл, Митькой звали, Филькой звали, нарезал гайку, только и видели, и помин простыл* һ.б. Шулар арасында *нарезал гайку* – качып югалу, *только и видели* – бик тиз югалуны белдерсә, *поминай как звали, Митькой (Филькой) звали* – үлү сәбәпле юкка чыкты мәгънәсендә кулланыла [Ворин, 1953: 20].

Тәржемә итү барышында фразеологизмнарның синонимик рәтеннән файдалану тәржемәне үтемләрәк итәргә, мәгънәсен тулысынча ачып бирергә ярдәм итә. Мәсәлән, “алдау” мәгънәсенә кулланылган фразеологизмнарның синонимик рәте түбәндәгедән гыйбарәт: *водить за нос* (рус.) – *тәти күрсәтеп йөртү* (тат.), *кривить душой* (рус.) – *ике йөзле булу* (тат.), *отливать пули* (рус.) – *борчак ату* (тат.); *напускать туману* (рус.) – *күзгә төтен эҗибәрү* (тат.); *обводить вокруг пальца* (рус.) – *агач атка атландыру* (тат.), *пускать пыль в глаза* (рус.) – *күзгә ком сибү* (тат.) [Байрамова, 1991: 62].

Мисаллардан күренгәнчә, мәгънәдәш синонимнар бер үк мәгънәне белдерсәләр дә, мәгънә төсмерләре белән бер-берсеннән аерылалар. Мисал өчен, *водить за нос* (рус.) – (тат.) “*нәрсәдер вәгъдә итеп, шуны үтәмичә йөрү*”; *напускать туману* (рус.) – *күзгә төтен эҗибәрү* (тат.) “*үзең турында ялган тәэсир калдыру*”; *отливать пули* (рус.) – *борчак ату* (тат.) “*оятсызларча алдау*”; *поймать на удочку* (рус.) – *кармакка төшерү* (тат.) “*хәйлә белән кемнеңдер ризалыгын алу*”; *напускать туману* (рус.) – *күзгә төтен эҗибәрү* (тат.) “*ялган, ясалма, матур сүзләр белән күзне томалап, үзе шуның артына яшеренү, алдау*” [Байрамова, 1991: 62]. Мәсәлән, *тәти күрсәтеп йөртү* фразеологизмын *отливать пули* дип тәржемә итәргә ярамый, чөнки бу фразеологизмның мәгънә төсмерләре бүтән.

Шулай итеп, тәржемәче фразеологизмның семантикасын тулысынча аңлап, татарча-русча һәм русча-татарча тәржемәләрдә, фразеологик синонимнарның тәржемә ителгән сүзгә тәңгәл килерлеген дөрес сайлап ала белергә тиеш.

Кайбер фразеологик синонимнарны башка күренеш яки вакыйгалар сурәтләнгән контекстлар эченә урнаштырсаң, алар мәгънә һәм стилистик, экспрессив-эмоциональ төсмерләрен, синонимлыкларын югалтулары яисә яңа синонимик төркем хасыйль итүләре мөмкин. Мәсәлән: *чырайларында кан эсәре калмаган, чак авызыннан тыны чыга, рәтлән сүзен дә әйтә алмый, тәмам изрәп төшкәннәр* кебек синоним фразеологизмнар билгеле бер контекстта “*курку, каушап калу*” мәгънәсендә кулланылырга, ә башка бер контекстта бөтенләй икенче мәгънәдәгә сүзгә тәңгәл булырга мөмкин. Мәсәлән: *чырайда кан эсәре калмау* – ябыгу, авыру; *изрәп төшү* – каты йоклау, ару, хәлдән таю, каты исереп китү; *авызыннан чак тыны чыгу* – сөйләшә алмау, авыр хәлдә яту; *чак аяк өстендә тору* – ару, хәлсезләнү, авыру, гажәпләнү; *рәтлән сүзен дә әйтә алмау* – юньсезлек, исереклек һ.б.

Бу хәл безгә фразеологик әйтелмәләренң, сүзләр шикелле, күп мәгънәле булулары турында сөйли. Мондый үзенчәлеккә ия булган синоним фразеологизмнар тәржемә эшендә кыенлыклар тудыралар. Мәсәлән, ару мәгънәсен белдергән *аяктан егылу* фразеологизмын русчага тәржемә итсәң, мәгънәсе буенча, аңа *свалиться с ног, выбиваться из сил, не чуют над собой ног* кебек синоним фразеологизмнар туры килә. Шушы ук фразеологизм контекстта авыру мәгънәсен белдерә икән, тәржемәче фразеологизмның мәгънәсен дөрес аңлап, әлегә мәгънәгә туры килерлек башка фразеологизмга мөрәҗәгать итәргә тиеш була. Бу очракта *аяктан егылу* фразеологизмын *свалиться с ног* дип тәржемә итү зарур.

Татар телендә *зиһенгә килү, башка килү, искә алу яки ялан кул белән, шул кул белән* шикелле, бер үк төшенчә белдереп, бары тик лексик составларының өлешчә үзгәрүләре белән аерылып тора торган фразеологик әйтелмәләр дә еш очрый. Болар – фразеологик вариантлар.

Аларны ясауда иң продуктив алымнарның берсе – төзүче компонентларның берсен яки берничәсен алмаштыру. Мәсәлән, *йөрәк әрнү, йөрәк ярсу, йөрәк телгәләнү, йөрәк өзелү* фразеологик вариантларын алып карыйк. Аларны бер-берсеннән аеручы компонентлар - *әрнү, ярсу, телгәләнү, өзелү* – семантик-стилистик буяулары бер үк дәрәжәдәгә сүзләр; үзләренә ирекле мәгънәләренә синоним булмасалар да, фразеология составына кергәч, синонимик сүзләр функциясен үтиләр.

Фразеологизмнарның синонимик вариантларын рус телендә дә очратырга була. Эмма аларның барлыкка килүләрендә, татар теле белән чагыштырганда, аермалы яклар күп. Татар телендә фразеологик вариантлар ясауда иң продуктив алымнарның берсе – аны төзүче компонентларның берсен яки берничәсен алмаштыру торса, рус телендә фразеологизмнарның компонентларын алыштыру белән беррәттән, тагын фонетик, морфологик, сүзьясалыш үзенчәлекләр дә сәбәп була ала: *дыхнуть некогда –дохнуть некогда, язык чесать – языком чесать, палец о палец не ударить – пальцем на палец не ударить, пить кровь – выпить кровь, смотреть сквозь пальцы – глядеть сквозь пальцы*.

Күргәнебезчә, рус телендә синоним вариантлар барлыкка килүдә телнең грамматикасы зур роль уйный. Татар телендә синонимик вариантларын ясаучы төп чара булып телнең лексикасы, ягъни сүзләр тора. Бу исә телебезнең сүзлек байлыгы, андагы тел берәмлекләренә чиксез мөмкинлекләре, мәгънә тирәнлеге турында сөйли.

Шулай итеп, һәр ике телдә дә, фразеологизмнар телне синонимнар белән баета торган иң әһәмиятле тел берәмлекләреннән саналалар. Әлеге телләрдә фразеологик синонимнарның бердәй лексик-семантик мәгънәгә ия булганнары байтак. Бу аңлашыла да, чөнки күпчелек фразеологизмнар татар теленнән рус теленә яки, киресенчә, рус теленнән татар теленә тәржемә итү аша килеп кергәннәр. Аларның күбесе чыганақ телдәгә структурасын үзгәртмичә, шул халык телендәгечә файдаланылалар. Шул ук вакытта фразеологик берәмлекләренә компонентлар составы, конструкциясе үзгәртелгә дә мөмкин; компонентларның саны кыскартыла яки күбәйтелә, бер компонент икенче компонент белән алмаштырыла. Шунның нәтижәсендә, фразеологик берәмлекләр арасында, төрле мәгънә мөнәсәбәтләре туа; телара антонимик, синонимик, күпмәгънәле фразеологизмнар барлыкка килә. Мондый төр фразеологизмнарны тәржемә итү аеруча зур төгәллек һәм саклык белән башкарылырга тиеш.

ӘДӘБИЯТ

1. Байрамова Л. К. Учебный тематический русско-татарский фразеологический словарь. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 158 с.
2. Булыко А. Н. Фразеологический словарь русского языка. – Минск: Харвест, 2007. – 448 с.
3. Ворин В.К. Синонимы в русском языке /В.К.Ворин. – Свердловск, 1953. – 148 с.
4. Исәнбәт Н. Татар теленә фразеологик сүзлеге: Ике томда. II том. – Казан: Тат. кит.нәшр., 1990. – 365 б.
5. Исәнбәт Н. Татар теленә фразеологик сүзлеге: Ике томда. I том. – Казан: Тат. кит.нәшр., 1989. – 495 б.
7. Мөхәммәдиев М.Г. Татар проза телен үстерүдә фразеологиянең роле (XIX йөз ахыры – XX башы) // Проблемы лексикологии и терминологии и татарского языка. – Вып. 2. – Казань, 1994. – С. 92-103.
8. Поварисов С. Сүз эчендә энже бар // Мәгариф. – 1992. – № 12. – Б. 24-25.

PHRASEOLOGICAL UNITS IN AMERICAN AND RUSSIAN GOVERNMENTAL BLOGS

The aim of our research is to define the criteria for phraseological transformation, to investigate the nature, to describe significant and denotative meaning of transformed units, to describe evaluative, emotional expressive and functional stylistic components of connotations, to elicit transformational paradigm systems and to illuminate cases of contextual transformation of phraseological units.

The definition of a phraseologism, its peculiarities and its nature are discussed by both: classic old school of linguistics and young scientists. Established collocations are reproducible syntagms, i.e. word phrases, phrases, predicative phrases and stable sentences with peculiar semantics, which are further subdivided into: 1) phraseological unities (“Phraseologische Einheiten”: den Mund halten; die Beine unter die Arme nehmen); 2) stable sentences (“Festgeprägte Sätze”: Da liegt der Hund begraben; Wer den Wein trinkt, muss auch die Hefe trinken) – phraseologisms having syntactic structure of a sentence (proverbs and sayings); 3) collocations (“Phraseologische Verbindungen”: kalte Miete; warme Miete; blinder Passagier); 4) lexical unities (“Lexikalische Einheiten”: der Nahe Osten und Nahost; die kontrastive Grammatik) [Stepanova, 2003: 176, 181, 192, 197, 219]. T.N. Fedulenkova considers a phraseologism as a linguistic unit defined in dictionary with the help of signs of secondary naming, which is characterized by bipartite dichotomy of content and meaning: a) the content of a phraseological unit – its meaning; b) the content of a genetic model of a phraseologism – the meaning of a genetic model of a phraseological unit. The content of a genetic model of a phraseologism consists of materialistic – phonic or graphical substance – components, its meaning is composed of word meanings its components [Fedulenkova, 2000:132]. According to V.I. Maksimov, “phraseological unit is a word or a sentence having tightly bound components and used in certain syntactic roles (like word combinations and sentences) as a ready-made elements of speech” [Maksimov, 2004: 230]. This definition underlines the fact that phraseological units are ready-made but not created in a process of speech or writing as new combinations.

In our work we stick to the definition of A.V. Kunin: “Phraseological unit is a stable combination of lexical items with fully or partially metaphorical figurative meaning”, however, as the scientist claims there is no common viewpoint on a criterion of “stability” of phraseological units and the most common understanding of it is “being ready-made and used unchangeably” [Kunin, 1972: 5].

All the definitions we considered have some criteria of phraseologisms in common and these are stability and repeatability.

A.V. Cunin has a complex approach to the problem of stability. He defines it as amalgamation of stability of usage, semantic stability, structural semantic stability, lexical stability and syntactical stability. In this work we consider only semantic stability, which responsible for “stability of figurativeness of meaning, the existence of synonymous meaning and lexical invariant, phraseological variations and semantic invariants” [Kunin, 1972: 5-7].

Our research investigates semantic transformations paying special attention to the notion of semantic stability as transformation presupposes modifications not only in semantic but also structural, grammatical and other components of the existing phraseological units. Any transformation is a purposeful modification of a phraseological unit. Customarily modifications are marked stylistically as a result of full or partial change in the meaning of a phraseological unit, these changes freshen up or renew the meaning. Such refreshments are implied not only in literary works, but also in political discourse, which is oriented for a common reader. We investigate phraseological modifications on a semantic level in the context of governmental

blogs of Russia and the USA. Reconsideration as a change in meaning can be illustrated with the help of the following example:

“In later years, as I became interested in photojournalism, it was the photographs that brought that awful day to life form”,

in which the phraseological unit *to bring to life* is used in the speech of one of the photographers of the White House not in the meaning ‘to bring to senses’, which is found in the Dictionary of Idioms in the section devoted to medical terms, but in this case it describes human feelings which are being personified. Photos are seen as tools of going deep into history and the photographer experiences these terrifying events.

Phraseological unit “*последняя миля*” with the meaning ‘relative distance between ATS and its dial-up user’ in Russian language (Spravochnik technicheskogo perevodchika, 2015) is widely used in negotiations and articles devoted to the theme of electrical energy industry. This phraseological unit became a term after the energetic reform in 2006 and now can be used both as a term and as a phraseologism like used in the speech of D.A. Medvedev given in the following sentences:

*“Разработка Минэнерго и ФСТ нового варианта решения проблемы **последней мили** в электроэнергетике”*. Authors’ translation: “RF Ministry of Energy and FTS elaborates a new way of solving electroenergetic **last mile** problem”.

*“Компромиссное решение Минэнерго по **последней миле**: крупные потребители продолжают платить распределительным компаниям”*. Authors’ translation: “Compromise solution of RF Ministry of Energy for the problem of the **last mile** is that large consumers continue paying distributing companies”.

N.G. Bragina studies remembering these or those word combinations and their repetition in oral or written speech. She believes that stability is a motivated linguistic category, and different discourse types like mythological, literary, philosophical, political and many others are its motivational background... Phraseological units make up collective cultural memory field (Bragina, 1999: 134)”. In this work we analyse phraseological “behavior” in political discourse. For instance, a phraseological unit *to give smb. a leg-up* with the meaning ‘to help somebody to win up a horse or to climb up on something’ (McGraw-Hill “Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs, 2015) is reconsidered in the economical context and gets the meaning different from the initial one and the new meaning is ‘offering financial accommodation’. The phraseological unit gets such meaning in the following context in the speech of B. Obama devoted to business development:

*“Take a look at Marilu’s and Kendra’s stories to see exactly what happens when you give hardworking Americans **the leg up** they deserve”*.

*“Working Americans who are out there struggling every day, doing the right thing, supporting their families and trying **to get a leg up** in this new economy”*.

In the second example the verb *give* is replaced by *get* and so the meaning is changed to ‘get financial help’.

A bit different usage of this PU is found in the same speech. The derived meaning in this context is ‘a start-up help’:

*“...any American worker looking to invest time and money in training can go online and see which programs have the best chance at **giving them a leg up**...”*.

Let us study the usage of colloquial PU in Russian *говорить через губу* with the meaning ‘to speak to somebody unwillingly, with contempt’ (Efremova, 2000). PU maintains its meaning ‘to speak to somebody with contempt’, but the context of the official speech changes the style of the utterance:

*“Значит, ни один человек – ни тот, кто учится в университете, ни министр – не должен относиться к новым знаниям пренебрежительно, **разговаривать** с людьми, которые что-то рассказывают, **через губу**, типа: да я всё это знаю, что вы нам рассказываете, я вот этими процессами в масштабах огромной России руковожу, а вы мне тут что-то такое предлагаете”*. Authors’ translation: “It means that no one – neither a

student nor a minister – can meet new knowledge with contempt as if he or she knows everything and doesn't need to be taught as he manages these processes on a national scale)" (the example is taken from the interview of D.A. Medvedev).

1. Methodological Part

To reach our aims in comparative study of phraseological units on linguistic and functional-stylistic level in American and Russian governmental blogs following methods were implied:

- continuous sampling method (samples are taken from governmental blogs of America: (<https://www.whitehouse.gov/blog>) and Russia (<http://government.ru/news/>);
- comparative analysis method (the investigated phraseological phenomena met in English and Russian are compared in two unrelated languages);
- definitional analysis method (theoretical ground for this research are works on general linguistics and lexicology by A.N. Baranov, D.O. Dobrovol'skij, V.V. Vinogradov, F. de Saussure and works on phraseology by A.V. Kunin, V.N. Telija, V.I. Maksimov, E.F. Arsentjeva, A.F. Artjomova, R.A. Ayupova, L.K. Bairamova, R.N. Salieva, G.R. Safiullina, Ye.Yu.Semushina, M.D. Stepanova and I.I. Cernyshova.

2. Results

3.1 Results. Transformed phraseological units in usage

Transformed variants of phraseological units are studied in works of following linguists Ye.F. Arsentjeva (2009), A.F. Artjomova (2009), R.A. Ayupova (2012), A.N. Baranov and D.O. Dobrovol'skij (2006), A.S. Gadakchyan (2013), A.V. Kunin (1972), A.M. Melerovich and V.M. Mokienko (1999), L.K. Bairamova (2013), R.N. Salieva (2009, 2013), R.A. Safina (2013), Ye.Yu. Semushina (2013) and others.

A.V. Kunin was one of the first Soviet scientists who paid attention to occasional usage of proverbs and sayings alongside the category of stability, particularly he studied syntactical deviations "causing the effect of defeated expectation and correspondingly change in meaning" (Kunin, 1972: 244).

In one of the works of Russian linguists A.N. Baranov and D.O. Dobrovol'skij besides the category of stability the category of occasionality is mentioned which is referred to the field of language expression synthesis. The scientists define occasionality as a process and as a result of "implying less common rule while forming linguistic expressions. In such special cases less common rule becomes unique" (Baranov, 2008: 55).

Each phraseological transformation is a part of oral or written speech of a person, who occasionally or intentionally refers to certain modification types to achieve some stylistic purpose. A.N. Baranov and D.O. Dobrovol'skij devote a chapter to discuss the question of authorial usage of idioms. It is useful to mention that idioms are not the only phraseological units exposed to modifications. We agree with the linguists on the point that authorial modifications are stable only in the original context. The scientists gave the name of "authorial idiomacity to specific cases of idiom usage which are peculiar to an author and individualize his or her speech" (Kunin, 1972: 495). The linguists distinguish between following authorial modifications of idioms:

- authorial lexical modifications of idioms;
- authorial grammatical transformations;
- authorial semantic modifications of idioms;
- authorial statistic universals;
- authorial dearchaisms;
- authorial idioms (Kunin, 1972: 495).

Authorial usage of phraseological units is also discussed in works of A.M. Melerovich and V.M. Mokienko who cover problem of authorial aphorisms, the scientists study occasional phraseological units "created on the base of proverbs and phraseologisms of a language, which highlight the national wisdom... and reflect the uniqueness of national view of life: folk concepts and symbols" (Melerovich, 1999: 66).

A.F. Artemova considers the question of authorized phraseological units which represent transformations mentioning that modifications can be observed on the level of content and meaning. Special attention is paid to transformed phraseologisms having ambivalent meaning and thus creating humorous effect which is called pun. Non-metaphorical phraseological units may “freshen” with the help of epithet or homogeneous parts addition (Artemova, 2010: 173).

O.N. Antonova’s dissertation is related to transformed proverbs in publicistic discourse studies. The work investigates differences from usual usage of transformed proverbs in newspaper style (Artemova, 2009: 1-27).

A.S. Gadakchyan analyses transformation of phraseological units in modern English means of mass-media communication from linguo-pragmatic connotative aspects. As a conclusion she points out between simple, complex and compound attributive expansion, ellipsis and phraseological allusion (Gadakchyan, 2013: 186 -190).

A.M. Melerovich and V.M. Mokienko study phraseological transformations from the viewpoint of individual attitude to evaluative stereotypes which is expressed with the help of metalinguistic commentaries. So in the article «Формирование и функционирование фразеологизмов с культурно маркированной семантикой в системе русской речи (Forming and functioning of Russian culturally marked phraseologisms in speech)» we found ways of transformation which are not subdivided into classification: 1) first, it is a literalization of meaning is a “metalinguistic commentary expressing authors attitude to actual meaning and inner form of a phraseological unit, individual perception of a phraseologism is introduced like real etymological meaning of a unit, 2) then the scientists mention “usual socialized evaluation of a phraseological unit in a context which is reconsidered via etymology and metalinguistic commentaries and with the help of addition of expressive and evaluative words, and 3) expansion through adding non-expressive components (Melerovich, 1999: 64).

3.2 Results. Behaviour of phraseological units in mass media

Appearance of new functional styles in mass media (including language of blogs) is possible due to electronic means of mass communication development. “It determines the specificity of language used in mass media” (Maksimov, 2004: 53).

The language of blogs is a combination of written and oral speech. In this work we give examples taken from briefings, videos, interviews and news columns in the practical part. Many ideas get ideological interpretation and sometimes stereotypization as we can see:

«Working Americans who are out there struggling every day, doing the right thing, supporting their families and trying to **get a leg up** in this new economy» (B. Obama). This example is taken from the speech devoted to middle class families. Here we observe a description of common American family.

The following example illustrating the presence of political ideology and appeal to readers is taken from D.A. Medvedev’s report:

«Люди начинают уважать духовные традиции, культуру других народов, проживающих на территории Республики Крым, хотя раньше власти Украины пытались **вбить клин** и, соответственно, сделать неприемлемым существование на одной территории людей разных национальностей (People start respecting traditions and culture of other nations living in Russia in spite of the fact that earlier the Ukraine tried to “**force a wedge**” between nations to make it impossible)».

Blog texts are stylistically close to newspapers language only the way of information delivery is different. As G.Ya. Solganik states linguistic means are chosen to give social evaluation of facts and events (Solganik, 1981: 11). And V.N. Teliya underlines that phraseology is interesting to investigate from cultural point of view. Some references to real peculiarities to American or Russian culture are also found in blogs:

“...Не ставит даже приставной стульчик, а целенаправленно **держит ее на правах “бедной Лизы”**: свидания, которые никогда не закончатся свадьбой... (Doesn’t even invites to a table but intentionally **makes “Poor Liza” of it**: dates that would never have happy end)”. Poor Liza is a heroine of a sentimental novel by N.M. Karamzin.

“Together, we can make sure that every Native young person is treated like a valuable member not only of your nation, but of the American family-- that every Native young person gets an equal shot at the American Dream”. American dream is purely American concept and no other national dreams are met among cultures.

Phraseology makes images connected with the mentality of a nation, with religion, rituals, mythology, lifestyle, folklore, world, nature and weather learning styles and stereotypes. V.N. Teliya expresses results of her observation in one of her articles saying that “most phraseological units are culturally marked. National memory saves intertextual connection to certain cultural code or symbol which can be traced in cultural reference of an individual, repetition of phraseological signs leads to forming of individual cultural self-consciousness and national identity: *мать сыра земля (mother earth), выносить сор из избы (tell tales out of school), перемывать косточки (chew the fat)* (Stepanova, 2003: 14).

T.V. Akhutina citing “Theses” (1929) of Prague linguistic circle underlines that “the simple goal of any speaker is expression... From that viewpoint language is a system of expressive means serving a certain purpose” (Artemova, 2009: 23). So phraseological transformations in speeches of blog-writers help them reach their aims.

3. Discussion

4.1 Discussion. Transformations in blogs

It is necessary to note that all transformations represented in our work can become common lexis any time and they are transformations only at a given moment of study. Frequent repetitions in speech may cause such transferences as “any fact of evolution follows a group of language facts or events, in the history of any novelty we meet two moments: 1) creation of a novelty by an individual and 2) the moment of transference of a novelty to linguistic fact, the moment when it is admitted by society” (Sossyur, 1991: 97).

1. After analyzing modifications among phraseological units which were chosen with the help of continuous sampling method from the White House blog we distinguished between following types of transformations:

- deviation from lexical stability is represented by component replacement, attributive expansion and ellipsis;
- morphological deviations in the form addition or replacement of suffixes;
- deviation from structural-semantic stability;
- deviation from semantic stability in forms of reconsideration of meaning (metaphorical or metonymical) and literalization of meaning of a phraseological unit;
- deviation from stability of usage deals with cases of usage of a phraseological unit in context not peculiar to its usage field;
- deviation from structural stability;
- contamination.

2. Having studied transformations of phraseologisms implied in the Governmental blog of Russia we pointed out following cases:

- deviation from lexical stability: component replacement, attributive expansion and ellipsis;
- morphological deviations in form of addition or replacement of affixes and non-standard usage of singular and plural;
- deviation from structural-semantic stability;
- deviation from semantic stability in form of reconsideration of meaning and literalization of meaning of a phraseological unit;
- deviation from the stability of usage represented in usage of a phraseologism in context different from usual;
- deviation from structural stability;
- contamination;

- non-translated usage of foreign phraseological units (so called phraseological barbarisms).

4.2 Discussion. Deviation from semantic stability

Deviation from semantic stability can be observed in cases of meaning reconsideration and literalization of meaning. Reconsideration (or change in meaning) becomes possible when a phraseological unit is used in an indistinctive for its context.

For instance we find a phraseological unit *zeros & ones* used as a title for the American president's speech "*Zeros & Ones*" with an interpretation 'a group of budding computer scientists' given after, though the expression is usually implied to denote 'a binary code' in Technical Dictionary (<http://techterms.com/definition/digital>, 2015). In our case it is not a term but an address to a group of scientists-programmers. This example is a case of metonymy as PU is addressed to a group of people naming "objects" they are working with.

Deviation from semantic stability is observed in the following sentence where PU *to set eyes on smb./smth.* with the meaning 'to see; look at' as given in American English Dictionary (<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american/lay-or-set-or-clap-eyes-on?showCookiePolicy=true>, 2015) has a shift in meaning and is understood as 'to plan or to wish to fulfill or make something come true' in the context:

"So she **set her eyes on** becoming a cardiac sonographer for Kaiser" (B. Obama, honoring medical workers).

1. A phraseological unit *to shine a light on* defined in Roget's 21st Century Thesaurus, Third Edition Copyright © 2013 by the Philip Lief Group ([http://www.thesaurus.com/browse/shine some light on](http://www.thesaurus.com/browse/shine%20some%20light%20on), 2015) as 'to raise the curtain, start a performance' gets a meaning of a cliché *to throw light on* which is more often used in the meaning 'to explain, make clear' in negotiations devoted to nature care:

"These frank conversations helped **to shine a light on** the work left to be done, and possible community and government solutions" (B. Obama).

Literalization of meaning is one more type of transformation which breaks a rule of semantic stability. The usage of phraseological unit *on the final leg* with the meaning 'at the end of the marching column', literally 'with the last leg joined to a parade' can be observed in the following example:

"Thousands of people joined along the way to Montgomery, with roughly 25,000 people entering the capital **on the final leg** of the march".

This expression is taken from the field of civic aviation and is referred to a landing process (Cowie, 1994: 213, 241).

Metaphorical usage of an expression *свернуть часы* 'to compare notes' in Russian and its derivative *сверка часов* 'comparing notes' in political context is supposed to be borrowed from English PU *to compare notes* 'to coordinate positions'. It means "to exchange opinions on some subject, to compare viewpoints" which can be made out of the following situations:

"... у нас есть хорошая возможность не только провести заседание союзного Совмина и поговорить об интеграционных делах, включая Союзное государство, но и просто в очередной раз **свернуть часы** по всей совокупности российско-белорусских отношений... (Authors' translation: ... we have a good chance not only to held a Council of Ministers meeting but to **compare notes** with Belorussian colleagues...)" (D.A. Medvedev).

"Понятно, что это довольно короткие встречи, они не сопровождаются подписанием большого количества документов, но это **сверка часов**, это возможность что-то подтолкнуть... (Authors' translation: "It is obvious that these short-timed meetings do not lead to signing of important documents, they are just **coordination of positions** and a possibility to improve some things...") (D.A. Medvedev).

Metaphorical is the usage of a phraseological unit *стоять/быть на краю пропасти* 'to stand on the brink of a precipice' applied to economic situation of a country in the speech of the Russian president:

“Дальнейшие действия руководства Украины, в том числе военные, привели страну к той **экономической пропасти, над которой она стоит** сейчас (Authors’ translation: “*The actions of the Ukrainian government including war actions have brought the country to the **brink of a precipice, where it is standing now**””) (D.A. Medvedev).*

The colloquialism *отрубить хвост* with the meaning ‘to cut off a tail’ loses its vulgar tone in the context and polysemantic noun *хвост* saves its colloquial meaning ‘the end of something’ and as a result we get the meaning ‘to shorten queues’:

Д.Медведев признал, что “раз и навсегда ликвидировать очередь в детские сады вряд ли получится”. Но поручил “по крайней мере, **отрубить хвост** (Authors’ translation: “D. Medvedev admitted the necessity of rooting away queues after getting places at kindergartens, at least he requested **cutting of its tale**”).

4. Conclusion

The mechanism for lexical transformation is in its inner form. For instance, collocations are exposed to all types of lexical transformations, especially to attributive expansion both in English and Russian. It is possible due to weak idiomacity of collocations. As for semantic transformation, imagery of inner form of a phraseologism is a mechanism for transformation which allows speaker or writer play with words. The structure of a proverb or saying presupposes deviations from structural-semantic stability and the structure becomes a model for witty utterances creation. There are also deviations from structural-semantic stability among phraseological units having non-sentential structure, in such cases the mechanism is also the structure (rhyme or rhythm).

Detailed analysis of deviations on the semantic level let us make few important conclusions. First of all, we subdivided transformations of this type into: 1) reconsideration of meaning, the mechanism to it is an imagery inner form or polisemy of one or several of the components a phraseological unit. Reconsideration of meaning is stylistically marked and is used as expressive means only in a context. Some cases may not follow expressive aims as in examples with terms used in narrowly-specialized areas and now appeared to be in wide usage; 2) literalization of meaning is possible due to policemy of one or several of the components of a phraseological unit, as a result it makes an effect of defeated expectations which is possible only in a context, and out of a context. It is not an expressive means. Such transformations often create ironical or even sarcastic effect.

This work further can be used in lexicological studies, stylistics and methodology.

References

1. (n.d.). RETRIEVED AUGUST 31, 2015, from <http://www.fisiologia.ufc.br/ABS/McGraw-Hill's.Dictionary.of.American.Idioms.and.Phrasal.Verbs.pdf>
2. (n.d.). RETRIEVED AUGUST 31, 2015, from <http://www.thesaurus.com/browse/shine> some light on
3. de SOSSYUR, F. 1991. Kurs obshhej lingvistiki (p. 296). Moskva: Logos, ISBN 5-8163-0005-9.
4. COWIE, A., MACKIN, R., & MC.CAIG, I. 1994. Oxford Dictionary of English Idioms (p. 686). Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0-19-431287-5, ISBN: 0-19-431287-9
5. CRANE, D., & CRANE, D. 1997. Dictionary of aeronautical terms (3rd ed.). Newcastle, Wash.: Aviation Supplies & Academics, ISBN 1560272872
6. Digital. (n.d.). Retrieved August 31, 2015, from <http://techterms.com/definition/digital>
7. THE WHITE HOUSE BLOG. (n.d.). Retrieved August 31, 2015, from <https://www.whitehouse.gov/blog>
8. LAY EYES ON. (n.d.). Retrieved August 31, 2015, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american/lay-or-set-or-clap-eyes-on?showCookiePolicy=true>
9. ANTONOVA, O. 2012 Funkcional'nye svojstva paremij-transformov v angloyazychnom publicisticheskoy diskurse (p. 27). Moskva: Avtoreferat.

10. ARTEMOVA, A. 2009 *Anglijskaya frazeologiya* (p. 208). Moskva: Vysshaya shkola, ISBN 9785060056198.
11. AXUTINA, T. 1989. *Porozhdenie rechi. Nejroligvisticheskij analiz sintaksisa* (p. 215). Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, ISBN 5-211-00226-1.
12. BARANOV, A, & DOBROVOL'SKIJ, D. 2008. *Aspekty teorii frazeologii* (p. 656). Moskva: Znak, ISBN 5-9551-0235-3.
13. BRAGINA, N. 1999. *Fragment lingvokul'turologicheskogo leksikona*. In Teliya V.N. *Frazeologiya v kontekste kul'tury* (p. 336). Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, ISBN 5-88766-061-9.
14. GADAKCHYAN, A. 2013. *Chastotnye modeli transformirovannyx frazeologicheskix edinic v yazyke sovremennyx angloyazychnyx SMI: lingvopragmaticheskij i kognitivnyj aspekty*. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 73, 190-190. Retrieved August 31, 2015, ISSN 1997-9886.
15. EFREMOVA, T. (2000). *Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka* (p. 1233). Moskva: Drofa, ISBN 5-200-02800-0.
16. ZHIVIJ ANGLORUSSKIJ SLOVAR' PO VYCHISLITEL'NOJ TEXNIKE, INFOMACIONNYM TEXNOLOGIJAM I SVYAZI. (n.d.). Retrieved August 31, 2015 from <http://www.morepc.ru/dict/>
17. KUZ'MIN, S. 2001. *Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar' perevodchika* (p. 776). Moskva: Flinta, ISBN 5-89349-301-X.
18. KUNIN, A. 1972. *Frazeologiya anglijskogo yazyka* (p. 288). Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, ISBN 046894.
19. MAKSIMOV, V. 2004. *Stilistika i literaturnoe redaktirovanie* (p. 651). Moskva: Gardariki, ISBN 5-8297-0149-9).
20. MELEROVICH, A, & MOKIENKO, V. 1999. *Formirovanie funkcionirovanie frazeologizmov s kul'turno markirovannoj semantikoj v sisteme russkoj rechi*. In Teliya V.N. *Frazeologiya v kontekste kul'tury* (p. 336). Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, ISBN 5-88766-061-9.
21. PORTAL PRAVITEL'STVA ROSSII. (n.d.). Retrieved August 31, 2015, from <http://government.ru/news/>
22. SOLGANIK, G. 1981. *Leksika gazety* (p. 112). Moskva: Vysshaya shkola. ISBN 5-7695-0929-5
23. STEPANOVA, M, & CHERNYSHEVA, I. 2003. *Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka* (p. 253). Moskva: Akademiya, ISBN 5-7695-0929-5.
24. TELIYA, V. 1999. *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. In *Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury* (p. 336). Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, ISBN 5-88766-061-9.
25. FEDULENKOVA, T. 2000. *Anglijskaya frazeologiya*. Lecture presented in PGU, Arxangel'sk.

Салихова А.И.

Казан (Идел буе) федераль университеты, Казан, Россия

Г.ТУКАЙ «СУ АНАСЫ» ӘКИЯТ-ПОЭМАСЫНЫҢ ТӨРЕК ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛЕ ЯКЛАРЫ

Чагыштырма анализ Г.Тукайның иң популяр әсәрләреннән саналган «Су анасы» әкият-поэмасына ясалды. Ул 1908 елда «Жуаныч»та басылган. Әсәрнең исеме астына жәя эчендә «Бер авыл малае авызыннан» дип куелган. Текст шуннан алынган.

Су бабасы, Су иясе, Су анасы турында риваятьләрнең барлыкка килүендә халыкның Табигать-Ананы илаһи зат итеп күрүдән, аның сихри көчләрәннән курку, яисә хөрмәтләүдән туган ышанулардан гыйбарәт. Алар кабул ителгән дөньякүләм диннәрдәге инанулардан ерак тора. Шунысы ачык: бу образлар күп кенә халыкларның фольклорында яши, шул исәптән татар халык ижатында да таралыш тапкан. Тукай тудырган әсәрдә Су анасы образ-сурәте классик дәрәжәгә күтәрелә. XX гасыр башында, шагыйрь ижат иткән «Су анасы»на кадәр дә, су анасы образын гәүдәләндергән шигъри әсәрләр бар. Мәсәлән, «Әлислах» газетасының 1908 елгы 3 апрель санында К.Исәнбаеваның «Су анасы» шигъре урнаштырылган. Бу шигърьдә татар халык авыз ижатына кергән риваятне нигез итеп алган. Татар мифларында Су иясе азрак жүләрсымак һәм хатыныннан көнләшүче буларак сурәтләнә. Хатыны, яшь кыз булып су читенә, ай яктысына чыгып, алтын тарак белән озын чәчен тарый башласа, шунда Су иясенә бик нык көнчеләге кузгалып, судагы балыкларны куарга һәм су тегермәннән ерырга тотына. Ул, хатынынның йөзен ирләр күрә, дип бик курка, ди, коена торган ирләрдән бик көнләшә, ди. Нәкъ шул сюжет әлеге шигърьдә өлешчә тасвирланган. Моңа охшаш детальләрне соңрак дөнья күргән «Егерменче гасыр кояшы. 5 нче дәфтәр. Мәшһүр рус шагыйрьләренә әсәрләренән тәржемә иделмеш» исемле китапта да күрергә мөмкин. Анда да Су анасы турында ике шигърь урнаштырылып, Су анасының жир кешесенә мэхәббәте сурәтләнә. Тукай шигъре исә, балаларга атап язылып, әхлакый тәрбия ягыннан үзгә әсәр, боларга охшамаган. Гомумән, югары дәрәжәдә камил эшләнәп, тасвирый сурәтләргә бай әсәр булуы белән әһәмиятле.[1:407].

Анализларга Айдар Шамсетдиновның инглиз теленә һәм Фатма Өзканның төрек теленә тәржемәләре сайланып алынды.

Әсәрнең исемнән тәржемәчеләр оригиналга якин итеп сайлылар. Төрөк телендә ул «*Su anası*» («*Су анасы*») дип тәкъдим ителсә, А.Шамсетдинов та турыдын туры тәржемә итүне кулай күрә («*Water maid*»). Инглиз телендә Су иясе һәм Су кызының популяррак вариантлары да бар, мәсәлән, *aquatic* (*суда яшәүче*), *water-sprite* (*Су иясе*), *mermaid* (*Су кызы*), *water-nymph* (*Су кызы*) һ.б.

Әсәрнең яңгырашын саклап калуда А.Шамсетдинов һәм Ф.Өзканның оригинал әсәрнең структур төзелешен саклап калулары да уңай роль уйный:

*Йөгерең чыктым судан, тиз-тиз киеңдем өс-башым;
Куркам үзем әллә нидән, — юк янымда юдашым.* [3]

*So quickly I ran out of the lake to put my clothes on.
But what was wrong? A sence of fear! And all my friends were gone!* [3]

*Koşup çıktım sudan, çabuk çabuk üzerimi giyindim.
Korkuyordum bilmem neden, yoktu yanımda arkadaşım.* [Özkan, Fatma, 1992:305]

Тәржемәләренә икесендә дә күп төрле трансформацияләр кулланылган. Бу үзгәрешләр инде беренче строфада ук күзгә ташлана:

*Жәй көне. Эссе һавада мин суда койнам, йөзәм;
Чәчрәтәм, уйныйм, чумам, башым белән суны сөзәм.* [3]

*The summer day was hot and sunny, and I was swimming in the lake;
A splash of water, games so funny and dives I liked to take.* [3]

*Bir bahar günü. Hava sıcak, suda yüziyordum;
Su sıçratarak, oynayarak, dalıp başımla suyu yarararak.* [Özkan, Fatma, 1992:305]

А.Шамсетдинов хәзерге заманны үткән заман (past continuous) белән алмаштыра һәм «су»ны конкретлаштырып «*the lake*» («*озеро*») сүзе куллана («*суда койнам, йөзәм*» — «*I was swimming in the lake*»).

Ф.Өзкан тәкъдим иткән тәржемәнең икенче строфасында синтаксик алмаштыру күзәтелә: бер-бер ияртүле синтетик иярчен вакыт жөмлә гади жөмлә белән алмаштырылган:

*Шул рәвешчә бер сәгатъ ярым кадәрле уйнагач,
Инде шаять бер сәгатъсез тирләмәм, дип уйлагач.* [3]

*Bir buçuk saat kaldıktan sonra,
Artık bir müddet terlemem diye düşündüm.* [Özkan, Fatma, 1992:305]

Шул строфаның англиз вариантында «бер сәгатъ ярым» «for an hour» («бер сәгатъ эчендә») төшенчәсе белән бирелә:

*This merry way I did enjoy my playing for an hour
And certain was I not to sweat, moreover short I was of power.* [3]

Өченче строфада А.Шамсетдинов риторик сорау куллана («*But what was wrong?*» – «Куркам үзем әллә нидән») һәм берлек санда бирелгән «юлдашым»ны күплек сан белән алмаштыра («*all my friends*»).

Инглиз телендәге интерпритациядә тагын башка бик күп өстәлмәләр дә бар, мәсәлән, дүртенче строфада «*Was she a mermaid or a witch?*» («*Су анасымы бу, убырмы?*»), 5 строфада «*I had doubts no more*» («*мин бүтән шикләнмәдем*»), 6 строфада «*I felt tremor in my knees*» («*мин тезләремнең дырылдавын сиздем*»), 7 строфада «*Oh, my Lord*» («Әй, Аллам»), икенче бүлекнең беренче строфасында «*I was lucky not to drown. Thanks to God I wasn't dead*» («*Аллага шокер, батмадым, үлмәдем*») һ.б.

Төрөк телендәге вариантта алмаштырулар ешрак очрый, мәсәлән:

*Bir ân dönüp bakınca arkama doğru,
Ah ne göreyim! Su Anası da peşimden gelmiyor mu?* [Özkan, Fatma, 1992:305]

*Бер заманны әйләнен баккан идем артка таба,—
Ah, харап эш! — Су анасы да минем арттан чаба.* [3]

Бу строфада «*Ah, харап эш!*»не «*Ah ne göreyim!*» («*Ah, ни күрәм*»)дип бирү белән бер рәттән, хикәя жөмлә тойгылы белән алмаштырылу да күзәтелә.

Киләсе строфада исә синтаксик алмаштыру урын алган:

*Bağırıyordu: «Kaçma! Kaçma, dur, dur, ey hırsız!
Neden **aldın** onu sen, o benim altın tarağım!»* [Özkan, Fatma, 1992:305]

*Кычкырадыр: «Качма! Качма! Тукта! Тукта, и карак!
Ник **аласың** син аны, — ул бит минем алтын тарак!»* [3]

Икенче бүлекнең дүртенче строфасында очраучы «*пычагым кергери*» дә тәржемәчеләрне дикъкатле булырга чакыра. Төрөк телендә ул «*Allah'in cezası*» («*Аллаһның жәзасы*») дип бирелсә, англиз телендәге тәржемәдә бөтенләй төшерелеп калдырылган:

*— Ни кирәк? Кем бу? Кара төндә вакытсыз кем йөри?
Нәрсә бар соң төнлә берлән, и **пычагым кергери!*** [3]

*«Who is there making dogs to bark? Who is walking in the dark?
Decent people stay at home, night is not the time to roam!»* [3]

*Nedir bu? Kim o? Geceyarısı kimdir acaba?
Ne var gecenin bu vaktinde **Allah'in cezası!*** [Özkan, Fatma, 1992:305]

Оригиналда инверсия булган жөмлөләрнең төрөк телендәге тәржемәдә уңай сүз тәртибе белән алмашуы күзәтелә:

***Ben Su Anasıym, getir, neredе altın tarağım?**
Ver! Alıp kaçtı gündüz, senin hırsız oğlun!* [Özkan, Fatma, 1992:305]

— *Су анасы мин, китер, кайда минем алтын тарак?*
Бир! Бая көндөз алып качты синең угълың, карак! [3]

Ayın şulesi düştü. Yorganın altından bakıyordum;
Titriyor, korkuyordum, Allah'ım nereye kaçayım, diyordum. [Özkan, Fatma, 1992:305]

Төшкән айның шәүләсе, мин юрган астыннан карыйм;
Калтырыйм, куркам: «Ходай! — дим, — инде мин кайда барыйм?» [3]

Соңгы үрнәктә шулай ук синтаксик алмаштыру да күзәтелә: нәтижәле үткән заман («*төшкән айның шәүләсе*») билге үткән заманга («*Ayın şulesi düştü*») күчкән.

Шулай итеп, Фатма Өзман һәм Айдар Шамсетдинов тәржемәләрендә күп төрле трансформацияләр кулланылалар. Төрөк телендәге интерпретациядә синтаксик һәм лексик алмаштырулар, ә инглиз телендәге вариантта төшөрмәләр еш очрый.

Әдәбият

1. Эсәрләр: 6 томда/Габдулла Тукай. – Академик басма. 1 т.: шигъри эсәрләр (1904–1908)/ төз., текст., иск. һәм аңл. эзерл. Р.М.Кадыров, З.Г.Мөхәммәтшин; кереш сүз авт. Н.Ш.Хисамов, З.З.Рәмиев. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2011. – 407 б.
2. Abdullah Tukey'in Şiirleri (Metin-Aktarına-inceleme). Özkan, Fatma. G. Ü. Ankara, 1992 s. 960, D. · Prof. Dr Ahmet B. Ercilasun.
3. Г.Тукайның ижаты һәм тәржемәи хәле/ URL:<http://gabdullatukay.ru/>

Сатаева Г.С.

Военный университет, г. Москва, Россия

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА ЛИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

Для речевого общения характерно многообразие факторов, влияющих на процессы производства высказываний и их понимания. Среди них определенное место занимают семантические образования, восходящие к концепту личных отношений, сформировавшемуся в коммуникативном опыте участников речевого общения в виде знаний о том, какого рода личные отношения возможны между коммуникантами, а также о языковых средствах, с помощью которых такие отношения обозначаются в речи.

Например,

- You get me wrong. I wasn't laughing at you (Wilder T.: 112) (Ты неправильно меня понял. Я вовсе над тобой не смеялся). В приведенном высказывании обозначается определенная ситуация личных отношений между коммуникантами, а именно ситуация, характеризующаяся тем, что один из них считает, что его партнер смеется над ним, а тот, в свою очередь, стремится разубедить его. Данная ситуация является одним из когнитивных сценариев, входящих в состав концепта личных отношений. Указанный сценарий, со своей стороны, представляет собой продукт категоризации – мыслительного соотношения референциального объекта с определенной категорией речевого общения.

Категоризация осуществляется как результат мыслительной деятельности коммуниканта, направленной на коммуникативную действительность с целью освоения этой действительности и ее возможного изменения в процессе речевого общения в интересах говорящего во взаимодействии с реципиентом дискурса. Концепт – это знание, структурированное во фрейм в рамках стратегии управления поведением реципиента. Знания, которыми располагают коммуниканты, существенным образом влияют на характер и результаты восприятия и понимания высказывания в речевом общении. На существенную роль знаний в интерпретации дискурса указывал Т.А. ван Дейк, замечая,

что оказывается недостаточным знать лишь лексические значения слов и их сочетания. В интерпретации дискурса не менее необходимы и знание о мире, следовательно, необходим когнитивный и социальный анализ знаний носителей языка в рамках определенной культуры, исследование того, как они используют эти знания в процессе интерпретации дискурса (Дейк, Т.А. ван, 1989:75).

Семантика данного фрагмента определена образом личных отношений в концептуальной и языковой картинах мира говорящего и предполагаемого говорящим в языковой и концептуальной картинах мира адресата.

Изучение явления актуализации концепта личных отношений в речевом общении позволяет прийти к определенным выводам по поводу возможностей, которыми располагает данное явление относительно отдельных аспектов закономерной организации речевого общения как социальной целостности. Актуализация в высказывании элементов концепта личных отношений выступает как регулятивное звено знаковой интеракции, позволяющее в ходе функционирования дискурса реализовать ряд возможностей по построению оптимальной речевой коммуникации.

Во-первых, актуализация в высказывании элементов концепта личных отношений позволяет предлагать знаковую программу управления поведением партнера (партнеру предлагается сменить отрицательную оценку отношения к нему («над ним смеются») на положительную («ты меня неправильно понял. Я вовсе над тобой не смеялся»).

Во-вторых, актуализация в высказывании элементов концепта личных отношений позволяет осуществлять детерминацию речевого поведения партнера – высказывание, семантически восходящее к концепту личных отношений, содержит знаковую программу речерецептивной деятельности партнера, позволяет направить смыслоформирование реципиента в нужном направлении.

В третьих, актуализация в высказывании элементов концепта личных отношений позволяет обеспечивать детерминацию неречевого поведения партнера, если за пониманием данного высказывания последует определенная невербальная реакция реципиента.

В-четвертых, актуализация в высказывании элементов концепта личных отношений позволяет обеспечивать детерминацию мыслительной активности партнера – в сознании реципиента формируются семантические комплексы, связанные с актуализацией концепта личных отношений («смеяться над кем-то», «смеяться над конкретным субъектом», «возможность ошибочного понимания речевого поведения говорящего как попытки смеяться над данным лицом»; «позиция партнера: отрицание насмешливого отношения к данному лицу», «возможность смены оценки смысла речевого поведения говорящего с отрицательной на положительную или нейтральную», «возможность недоверчивого отношения реципиента к тому, что утверждается говорящим относительно мотивов его речевого поведения» и др.).

Заметим также, что знаковая актуализация в высказывании элементов концепта социальных отношений позволяет говорящему предлагать партнеру ситуацию («ты меня неправильно понял. Я вовсе над тобой не смеялся»), в которой могут быть результативно согласованы действия партнеров через знаковое формирование и предъявление моделей ситуации в целях координации действий.

Есть основания сделать вывод о том, что концепт личных отношений характеризуется интерактивной природой. В свою очередь, интерактивный статус концепта личных отношений связан с переосмыслением природы самого феномена концепта в свете принципа сопряженной модельности текста как функционального звена акта речевой коммуникации, состоящей в знаковой координации деятельности коммуникантов (Сидоров Е.В. 2008:155). В этом ракурсе словесная актуализация в высказывании концепта личных отношений рассматривается нами как средство знакового воздействия на партнера по речевому общению с целью побуждения его к

речепсихическим и иным действиям в интересах говорящего и успешного построения социовербальной интеракции.

Построение реплик партнеров по речевому общению, а также строение диалога в целом определяются взаимно координируемыми когнитивными диспозициями речевого поведения, присущими коммуникантам. Реплики коммуникантов демонстрируют когнитивно-диспозиционную отмеченность, в частности, правилом «снисходительного отношения к слабостям партнера» как разновидности максимы великодушия. Явление столь ярко выраженной определенности структуры и семантики высказывания со стороны координируемых когнитивных диспозиций коммуникантов позволяет говорить об обусловленности структуры и семантики высказывания в плане знаковой координации концептов у коммуникантов – участников речевого общения.

Список использованной литературы

1. Дейк Т.А. ванн. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
2. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. М., 2008.
3. Wilder T. Heaven's my destination: (a novel). – Moscow:Raduga Publishers, 2001.

Саттарова М.Р.

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

СВОЙСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики
Татарстан, проект № 14-14-16019*

На современном этапе развития отечественной лингвистики наблюдается возрастающее внимание лингвистов, психологов и других специалистов к проблемам языковой личности. Несмотря на то, что имеется определенное количество исследований, вопросы, связанные с особенностями языковой личности, еще не решены в достаточно полном и конкретном объеме.

Понятие языковая личность воспринимается и трактуется разнообразно. В одной из своих статей Е.В. Иванцова тщательно анализирует проблемы и перспективы использования термина [Иванцова 2010]. Анализируя характеристики и факты, приведенные Е.В. Иванцовой и другими авторами, следует воспринимать языковую личность как человека, владеющего языком, живущего в сообществе других таких же людей. Для восприятия и осознания окружающего мира необходим другой человек, который воспринимает первого как объект размышлений. На наш взгляд более содержательным и точным описанием языковой личности является высказывание Ю.Н. Караулова: «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов 1987: 38]. Необходимо учесть и то, что в качестве объекта исследования может быть как любой носитель языка (реальный или условный), так и описание языковой способности индивида, и описание языковой личности с помощью различных текстов. Исходя из этого, исследователи рассматривают языковую личность как индивидуальную, так и коллективную (частночеловеческой или многочеловеческой – по определению Н.С. Трубецкого).

Данная статья ставит своей целью анализ коллективной языковой личности на примере семантики фразеологических единиц с компонентом «сабыр» ‘терпеливый’, ‘терпение’ на материале современного татарского языка.

Понятие «сабыр» на русский язык имеет следующие переводы: сдержанный, уравновешенный, выдержанный, спокойный, терпеливый [ТРС 2007: 202]. Само слово

сабыр в татарском языке имеет несколько синонимов: сабыр – *тузем* ‘терпеливый, стойкий, выносливый’ [ТРС 2007: 447], *сабырлы* ‘сдержанный, уравновешенный, выдержанный, спокойный, терпеливый’ [ТРС 2007: 203], *туземле* ‘терпеливый, выносливый’ [ТРС 2007: 447], *тузмер* ‘упорно-терпеливый, выносливый, закаленный’ [ТРС 2007: 447], *чыдам* ‘выносливый, стойкий, терпеливый’ [ТРС 2007: 593], *чыдамлы* ‘выносливый, стойкий, терпеливый’ [ТРС 2007: 593], *авыр табигатьле* ‘букв.: с тяжелой натурой’, *такатьле* ‘терпеливый, выносливый, выдержанный’ [ТРС 2007: 336], *ассабыр* ‘терпеливый’.

Этимология слова “сабыр” восходит к арабскому “صبر” (сабр) ‘терпение, выносливость, стойкость’ [АРС 1994: 416]. Не вызывает сомнения, что данная единица проникло в татарский язык в связи с принятием религии Ислам. Так как, в сознании мусульман понятие “сабыр” имеет огромное значение. В целях пояснения этого можно привести множество примеров из Корана и хадисов. Помимо этого в произведениях устного народного творчества татарского народа и в средневековой татарской литературе основным моральным качеством человека считается терпеливость. В современной татарской литературе также наблюдается возрождение данного мотива, что связано по нашему мнению, актуализацией религиозных ценностей в повседневной жизни народ.

Нельзя не обратить внимание и на то, что среди синонимов имеются лексические единицы тюркского происхождения *тузем* и *чыдам*, а также их дериваты. Их множество подчеркивает важность понятия для коллективного языкового сознания.

При описании языковой личности огромное значение имеют такие элементы, как идеалы, моральные ценности и др. Как было указано выше, материалом исследования послужили фразеологические единицы татарского языка с компонентом «сабыр». В данном случае фразеологизмы выполняют функцию семантического пространства и служат метаязыком для описания татарского коллективного языкового сознания.

Были отобраны и проанализированы следующие фразеологические единицы: *сабыр казаны шартлау* (букв.: казанок терпения взорвался) ‘терпение лопнуло’, *сабыр савыты ташу (тулу)* (букв.: посуда терпения переполнилась) ‘чаша терпения переполнилась’, *сабыры шартлау* (букв.: терпение взорвалось) ‘терпение лопнуло’, *сабыр коелары (коесы) тулу* (букв.: колодец терпения переполнен) ‘чаша терпения переполнилась’, *сабыр канатлары сыну* (букв.: сломалось крыло терпения) ‘терпение иссякло’, *сабыр канаты* (букв.: крыло терпения) ‘терпение, темперамент терпения’, *сабыр сабы ычкынган* (букв.: рукоятка терпения оцепилась) ‘конец терпению’, *сабыр чылбыры өзелү* (букв.: цепь терпения порвалась), ‘терпение истощилось’, *сабыры төкәнү* (букв.: терпение иссякло) ‘терпение иссякло’, *Әюп пәйгамбәр сабыры* (букв.: терпение пророка Аюба) ‘иметь большое терпение’.

На основании содержания все перечисленные единицы можно разделить на три группы. К первой группе относим ФЕ *Әюп пәйгамбәр сабыры* ‘иметь большое терпение’ – где заложено значение призыва к бесконечному терпению, эталоном которого в мусульманском мире считается пророк Аюб.

Вторая группа содержит одну ФЕ: *сабыр канаты* ‘терпение, темперамент терпения’ – нейтральная по содержанию форма выражения. Как правило рядом с данной единицей напрашивается какое-либо слово. Например, *сабыр канаты сыну* (букв.: сломалось крыло терпения), *сабыр канаты нык* (букв.: крыло терпения крепкое). Таким образом в первом случае описывается человек, у которого иссякло терпение, а во втором случае человек, у которого “железное” терпение.

К третьей группе относятся все остальные: *сабыр казаны шартлау* ‘терпение лопнуло’, *сабыр савыты ташу (тулу)* ‘чаша терпения переполнилась’, *сабыры шартлау* ‘терпение лопнуло’, *сабыр коелары (коесы) тулу* ‘чаша терпения переполнилась’, *сабыр канатлары сыну* ‘терпение иссякло’, *сабыр сабы ычкынган* ‘конец терпению’, *сабыр чылбыры өзелү* ‘терпение истощилось’, *сабыры төкәнү* ‘терпение иссякло’. В этих ФЕ для определения предела терпения человека использованы слова, означающие какой-либо

предмет. Например, *казан* ‘котёл, казанок’, *савыт* ‘посуда’, *кое* ‘колодец’, *канат* ‘крыло’, *чылбыр* ‘цепь’ – очень важные в быту тюрко-татар предметы как с материальной, так с духовной точек зрения. Если в доме нет котла, посуды, не возмозного готовить еду. Колодец – источник чистой воды – основы жизни, цепь – дорогой металлический предмет, для создания которого требуется как материал, так и мастер. Крыло – то что позволяет птице летать, в переносном значении используется для выражения мечты, полета мыслей и идей. Если нет того, что вдохнавляет в трудностях жизни, человек может сломаться. Поэтому человек без вдохновения сравнивается с птицей со сломанным крылом. Все предметы быта, необходимые для повседневной жизни имеют лингвокультурологическое содержание и тем самым глубоко проникли в языковое сознание народа.

Особое значение имеют глаголы, употребляемые с понятием “сабыр”: *ташу* ‘переполняться’, *шартлау* ‘взорваться’, *тулу* ‘наполняться’, *сыну* ‘сломаться’, *ычкыну* ‘оцепиться, вырваться’, *өзелу* ‘порваться’, *төкәнү* ‘иссякнуть’. По смысловым значениям глаголов не сложно судить, что в татарском языковом сознании терпение соблюдается до возмозного предела. В ФЕ нет смысла “просто не терпеть”.

На основе лингвокультурологического анализа ФЕ с компонентом «сабыр» ‘терпеливый’ носитель татарского языка – языковая личность характеризуется как автор этих текстов со своим характером, социальными и психологическими предпочтениями.

Список использованной литературы

1. Арабско-русский словарь. В 2-х томах. Т.1. – Ташкент: Кмалак, 1994. – 454 с.
2. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник томского государственного университета. – 2010. - №4 (12).
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/fil/12/image/12-024.pdf> (дата обращения: 25 сентября 2015 г.)
4. Татарско-русский словарь: В 2-х т. Т. 2 (М-Я). – Казань: Магариф, 2007. – 726 с.

Сибгатуллина И. К.,
Мухарлямова Л. Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЦВЕТ, В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой указывается, что имя прилагательное – это «часть речи, обозначающая качество, свойство или принадлежность и выражающая это значение в формах падежа, числа и (в ед. ч) рода» [Толковый словарь русского языка, 1999: 593].

Известный ученый В.В. Виноградов отмечал, что «имя прилагательное – это грамматическая категория, формирующая и объединяющая слова, которые обозначают признак предмета (качественный, относительный или указательно-определятельный) и которые являются определяющими имен существительное и обычно согласуемыми с ними в роде, числе и падеже частями речи» [Виноградов, 1972:144].

В грамматике современного английского языка, указывается, что «имя прилагательное выполняет в предложении ряд признаков функций, и в зависимости от этого, имеет ту или иную семантическую значимость» [Кобрин, 2009:120].

В татарской грамматике, имя прилагательное обозначает не процессуальный, а статичный признак предмета в широком смысле этого слова: свойства, качества, различные отношения, характеризующие лица и предметы объективной

действительности, а именно – внешние качества лиц и предметов, внутренние черты человека, пространственные отношения, временные отношения, цвет, вкус, физическое состояние, форму предметов и т.д. [Татарская грамматика, 1993:64].

Имена прилагательные, выражающие цвет употребляются в функции определения и в функции именной части составного сказуемого, иными словами атрибутивно и предикативно.

Рассмотрим имена прилагательные, выполняющие атрибутивную функцию, в русском, английском и татарском языках:

Обширный кабинет был убран со всевозможною роскошью; около стен стояли шкафы с книгами, и над каждым бронзовый бюст; над мраморным камином было широкое зеркало; пол обит был **зеленым** сукном и устлан коврами.

Вижу, как теперь, самого хозяина, человека лет пятидесяти, свежего и бодрого, и его длинный сюртук с тремя медалями на **полинялых** лентах.

Маленькая кокетка со второго взгляда заметила впечатление, произведенное ею на меня; она потупила большие **голубые** глаза; я стал с нею разговаривать, она отвечала мне безо всякой радости, как девушка, видевшая свет.

The wind itself had ceased and a brilliant, deep **blue** sky arched high over the moorland.

She was a stout woman, with very **red** cheeks and sharp **black** eyes.

She went down the path and through the second **green** door.

Йоқыдан уянып житмәгән Казан өстенә, эйтерсең, үтә күренмәле **алсу** өрфия каплаганнар.

Анарга **ап-ак** эскәтерт жәелгән.

Кинлек, жил, текә ярлар, **яшел** шәһәр, **ак** жилкән, вак дулкыннар, гармун моңнары.

Рассмотрим прилагательные цвета в предикативной функции в этих языках.

Он по пояс вошел вводу, на груди его блестел медный крестик, шея и лицо **были черны** от загара, а тело поразительно **бледно и бело**.

Но красив, высок, строен был он по-прежнему; лицом строг, **смугл**, чуть-чуть ряб, в плечах широк и сух, в разговоре властен и резок, в движениях быстр и ловок.

Длинные волосы его **были** совсем **белы**.

Her hair **was yellow**, and her face **was yellow** because she had been born in India and had always been ill in one way or another.

It might be nicer in summer when things **were green**, but there was nothing pretty about it now.

Mine **are black**.

Кан шикелле **кып-кызыл**.

Ромашкалар бар да **ак**.

Тик чуқлары **ак түгел**.

Прилагательные в функции именной части составного сказуемого встречаются редко.

Проанализировав выше сказанное, можно отметить, что в русском, английском, татарском языках прилагательные в функции определения встречаются чаще, чем в функции именной части составного сказуемого.

Список использованной литературы

1. Бунин И.А. Избранные сочинения: М.:Худож. лит.,1984. – 750 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 601 с.
3. Кобрин Н.А. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учеб. Пособие / Н.А. Кобрин, Н.Н. Болдырев, А.А. Худяков. – М.: Высшая школа, 2009. – 368 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

5. Пушкин А.С. Драматические произведения: Проза. – М.:Худож. лит., 1981. – 351 с.
6. Татарская грамматика. Т. 2. Морфология. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1993. – 397 с.
7. Burnet F.H. The Secret Garden. Wordsworth Editions Limited 2014. – 221 p.
8. Әпсәләмов Г. Ак чәчәкләр: Роман. – Казан: Татар. Кит. Нәшр., 1989. – 510 б.
9. Жәлил М. Моабит дәфтәрләре: Шигырьләр, поэмалар, жырлар. [Сүз башын язучы, искәртмәләр бирүче Г. Кашшаф]. – Казан: Татар. Кит. Нәшр., 1969. – 744 б.
10. Исхакый Г. Сайланма әсәрләр. – Казан: Татарстан Республикасы «Хәтер» нәшрияты (ТаРИХ), 2002. – 408 б.

Талипова Г.А., Мухарлямова Л.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОСЛЕЛОГОВ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

(На материале перевода поэмы «Шурале» Г. Тукая)

В языкознании русского языка, как известно, все части речи делятся на два типа – самостоятельные и служебные. Самостоятельные части речи – это группа слов с общим грамматическим значением (предмета, признака предмета, действия, признака действия, количества предметов). К самостоятельным частям речи входят: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, причастие, деепричастие. А служебные части речи – это группа слов, не имеющих собственного значения, так как они не называют предметов, признаков, действий и к ним нельзя задать вопрос. К ним относятся: предлог, союз, частица, модальные слова, междометия [2].

Некоторым языкам присущи универсальные грамматические категории, а другие отличаются друг от друга уникальными характеристиками. С этими свойствами мы очень часто сталкиваемся, особенно при переводе текста с одного языка на другой язык. Поэтому в данной статье мы решили раскрыть особенности перевода татарских послелогов на русский, и английский языки.

По типологическому строению все языки делятся на четыре типа: *флективные, агглютинативные, изолирующие и инкорпорирующие*. И эти группы языков представляют четыре различных типа связи слов. Флективные языки своей грамматики (т.е. способы связи слов) строят при помощи флексий. К ним относятся: английский, французский, немецкий, русский и т.п. Между флективными языками есть внутренние различия: например, английский более аналитический, а русский чаще использует синтетические средства. В английском языке чаще используются предлоги, чем приставки.

Агглютинативные языки не имеют приставок и предлогов, они просто добавляют один к другому суффиксы к концу слова. Роль предлогов в таких языках выполняют послелоги. К агглютинативным языкам относятся тюркские языки: татарский, башкирский, турецкий, казахский и др.

Итак, рассмотрим функционирование послелогов и предлогов в разноструктурных татарском, русском и английском языках. Согласно грамматике русского языка, «предлог – это служебная часть речи, оформляющая подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или в предложении и тем самым выражающая отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими словами называются: *говорить о поездке, забежать за оградой, перелезть через забор, состоять из частиц, беседовать в течение часа, считается за знатока, дом на окраине, недалеко от станции, готовы к подвигу, скучать среди чужих.*» [1]. В татарском языке имеются слова, которые по значению соответствуют русским предлогам. В отличие от русских предлогов, они ставятся не перед управляемым словом, а после него, поэтому их

называют *послелогоми*. Другими словами, татары не говорят *для меня – минем өчен; не с тобой – а тобой с – синең белән* и т.д. [6].

В английском языке предлог (the Preposition) – это служебное слово, которое обычно предшествует существительному или его синтаксическому заменителю и связывает его с глаголом, существительным, прилагательным или наречием (или с их заменителями). Например: *for a walk, to the theatre, in the morning, about him, at home, on the table, with pens* и др. [5].

С целью обозначить эти несоответствия и особенности мы решили привести несколько наглядных примеров из поэмы «Шурале», автором которого является знаменитый татарский поэт Габдулла Тукай.

По мнению исследователей, в русском языке предлоги если даже не являются членами предложения и не изменяются, но они выражают круг значений. Например, если взять предлог “в” выражает пространственные и временные значения. А в татарском языке значение предлога “в” можно встретить в предложном падеже (предложный падеж~урын-вакыт килеше). Например, если в русском языке говорят “в лесу”, “в шесть часов”, то в татарском языке это прозвучит так “урманда”, “сәгать алтыда”. А в английском языке можно передать значение при употреблении предлог “in” и “at”. Например, “in the forest”, “at six o'clock”. Приведем примеры из литературы: «*Вот и вылетел со свистом толстый клин, исчез во мгле...Прищемились и остались в щели пальцы шурале.*» «*Бүрәнәнең бер очында бар эчелгән ярыгы, Шул жүрәннән нык кына син тот, и урман сарыгы!*» «*In that village even hens cluck. God alone could tell you why.*»

Предлог “на” по значению также входит в разряд пространственных предлогов. В русском языке этот предлог указывает на место предзначения, например: «*Часто на траве лежал я и глядел на небеса. Грозной ратью мне казались беспредельные леса*». А в татарском языке чтобы сказать «на небесе», «на траве», слово берет падежное окончание (урын-вакыт килеше): «*Урта бармак буйлыгы бар маңлаенда мәгезе.*» «*маңгаенда*» то есть «*на лбу*». А в английском языке предлог, обозначающая место, которая аналогична русскому предлогу «на» это употребление «*at*»: «*Amidst their roots I used to lie, While gazing at a passing cloud.*»

Цитируя великого философа Людвиг Витгенштейна, об изучении языков можно сказать «понятие «боль» ты усвоил вместе с языком». «Сопоставительные исследования генетически неродственных языков дают возможность глубже изучить то или иное явление, а также позволяют выявить универсальные и уникальные особенности исследуемых языков» [4, 257]. Выводы, полученные в результате таких исследований, позволяют сделать перевод качественным и приближенным к оригиналу.

Список использованной литературы

1. Академия наук СССР институт русского языка Русская грамматика 1 том [Электронный ресурс] URL: <http://rusgram.narod.ru/1645-1668.html#1655-1> (Дата обращения: 28.03.14)
2. Википедия свободная энциклопедия [Электронный ресурс] URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D7%E0F1F2%E8_%F0%E5F7%E8_%E2_%F0F3F1F1%EA%E6%EC_%FF%E7FB%EA%E5 (Дата обращения: 28.03.14). URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Моабитская_тетрадь (Дата обращения: 30.03.14).
3. Мухарлямова, Л.Р. Функционально-семантическая категория темпоральности в разноструктурных языках (на материале паремий русского, татарского и английского языков) / Л.Р. Мухарлямова // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. № 1. – Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2009. – С. 253-257.
4. Онлайн учебник английского языка Грамматика английского языка [Электронный ресурс] URL: <http://www.tepka.ru/english/107.html> (Дата обращения: 28.03.14).

5. Типологические особенности татарского и русского языка [Электронный ресурс]
URL: <http://www.tugan-tel.com/2.html> (Дата обращения: 28.03.14).

Хабибуллина Э.К., Юсупова А.Ш.
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК

Грамматический аспект языковых особенностей переводов как в теории, так и в практике перевода всегда имел важное значение. Основной причиной этого мы можем выделить то, что грамматика является остоном языка, являющимся опорой для всей системы языка.

По сравнению с лексическими особенностями грамматика всегда более компактна, имеет свою определенную форму, является устойчивой и обязательной. [Гер-Минасова 2007: 117]. Именно эти особенности грамматики способствуют тому, что она диктует нам определенные языковые нормы. Несоблюдение и нарушение языковых норм в процессе использования того или иного языка соответственно становится причиной допущения этих ошибок и при выполнении перевода. Для того, чтобы иметь возможность избежать допущения подобных ошибок, обязательным условием является иметь представление о похожих и отличающихся правил грамматики исходного татарского и конечного турецкого языка. При переводе важно помнить, что грамматические ошибки способны наравне с лексическими исказить смысл текста.

Говоря о классификации грамматических переводческих трансформаций, стоит отметить, что сегодня существует большое количество теоретических трудов, освещающих данную тему. Среди них есть труды, посвященные особенностям перевода с татарского языка на русский, тогда как перевод с татарского языка на турецкий на сегодняшний день остается практически неизученным. [Юсупов Р.А. 2014: 287] Стоит также отметить, что татарский и турецкий языки являются родственными по происхождению и имеют достаточно много точек соприкосновения как в лексическом, так и в грамматическом аспекте. Изучение особенностей переводческих трансформаций, исходя из этой позиции, является новым и интересным.

Системы языка отличаются друг от друга не только на лексическом уровне, но и грамматические особенности даже родственных языков имеют достаточно много расхождений. Это, в свою очередь, вынуждает переводчика прибегать к использованию различных грамматических трансформаций, как на уровне морфологического, так и синтаксического строя языка. При их изучении достаточно часто выявляются случаи, когда трансформации имеют и комбинированный характер.

Таким образом, при изучении грамматических особенностей языковых трансформаций, мы исследуем их на факт расхождения или соответствия тех или иных грамматических категорий присущих татарскому и турецкому языкам.

Мы уже упоминали, что татарский и турецкий языки родственные по происхождению. Это и оправдывает наличие в обоих языках идентичных грамматических категорий и конструкций. Так, например, в категории имени существительного в татарском языке достаточно похожи на существующие в турецком языке. Как в татарском, так и в турецком языках для имени существительного нехарактерна категория рода, однако в обоих языках существуют категории принадлежности и падежа. Падежная система в обоих языках состоит из шести падежей. Достаточно похожи и аффиксы данных категорий за исключением некоторых фонетических чередований.

Рассмотрим, к примеру, одно из предложений.

• *Өмә, өмә диләр дә бит, уразада өмә дигәнең дә коры сүз генә шул. / İmece, imece diyorlar, lama ramazanda da imece dedikleri boş laf.* [Ибраһимов Г. 1997: 128]

В приведенном выше предложении мы видим несколько имен существительных. Рассмотрим их: *өмә* – *imece* (коллективная помощь, коллективное выполнение какой-либо сложной работы), *уразада* - *ramazanda* (в месяц рамазан, во время поста). В обоих случаях имя существительное использовано в единственном числе, первое существительное в именительном, а второе в место-временном падеже. На данном примере мы можем констатировать полное совпадение грамматических категорий имени существительного при переводе.

Однако, проводя анализ соответствий, необходимо отметить, что полные соответствия на всех уровнях языка - явление крайне редкое. Здесь речь идет не только о семантическом содержании слов и непосредственно грамматических форм и структур, но также и структуры предложений. Если говорить словами А.Курелла из его статьи «Теория и практика перевода», «совпадение структуры предложений в двух разных языках встречается почти также редко, как совпадение или тождественность в значении слов». Если же говорить о грамматической стороне, то «из несовпадения грамматических форм часто возникают проблемы, которые надо решать, исходя из того, что важнее сохранить — элемент звуковой, ритмически интонационный или же чисто логический» [Курелла А. 1959: 431]. Профессиональный переводчик должен уметь соблюдать баланс между ними и при этом не выбирать что-то одно в ущерб другому.

В процессе перевода важно отследить и то, что помимо совпадающих и несовпадающих грамматических форм исходного и конечного языков, выявляются формы, которые имеют лишь частичное совпадение в случаях, когда имеет место некая параллельная грамматическая форма, однако данная форма в конкретном случае не может употребляться в силу ряда обстоятельств. В подобных ситуациях возникает необходимость использовать те или иные грамматические переводческие трансформации. Т. А. Казакова в книге «Практические основы перевода» подчеркивает, что «как различие, так и сходство между грамматическими формами, их функциями и значениями может быть полным и неполным. Соответственно возможен полный перевод или различные варианты неполного перевода. Полное сходство, как правило, встречается сравнительно редко». [Казакова Т.А. 2003: 15].

В процессе реализации перевода, переводчик постоянно стоит перед выбором грамматических возможностей. Он всегда должен уметь выбирать наиболее подходящий из представленного ряда синонимичных грамматических конструкций. При этом всегда стоит помнить и о том, что подобные грамматические конструкции могут выступать синонимами, только будучи единым целым, а отдельные составляющие их элементы по отдельности не являются синонимами. Также нельзя забывать и то, что вариативные грамматические конструкции не всегда могут быть равноценными с точки зрения стилистических особенностей языка, то есть не для каждого контекста данные грамматические формы могут быть взаимозаменяемыми. Таким образом, мы должны заявить, что при выборе той или иной конструкции грамматического варианта из всех представленных и возможных, переводчик обязан учитывать, как узкий контекст, который определяет требуемый оттенок содержания, так и более широкие аспекты, то есть всю систему определенного стиля речи.

Вопрос грамматических соответствий и несоответствий имеет широкий спектр исследования. Здесь можно перечислить широкий спектр научных исследований, принадлежащих различным ученым и выполненных с различных позиций. Порою их мнения находят и общие точки соприкосновения. Так, например, многие сходятся на мнении о том, что в большинстве случаев дословный перевод не представляется возможным. Как бы родственные языки не были близки, в процессе перевода важно учитывать все грамматические категории языковых единиц (форму слова, словосочетания, предложения, порядок слов, грамматические значения категорий и форм, функции

определенных форм в конкретном контексте. Все описанные выше аспекты равно характерны и для особенностей перевода художественной литературы с татарского на турецкий язык, в частности особенностей грамматических переводческих трансформаций.

Однако более интересным для нас представляется лишь вопрос классификации грамматических переводческих трансформаций. Рассмотрев классификации, предложенные специалистами в области теории перевода, мы попытались на базе всех предложенных ранее, выстроить свою классификацию. Изначально нами все грамматические трансформации делятся на две большие группы: морфологические и синтаксические. И уже в каждой из этих подгрупп рассмотреть непосредственно сами виды трансформаций.

При изучении классификаций, уже предложенных известными лингвистами, стоит отметить, что при их составлении выявляется множество различных подходов.

Опираясь на все предложенные классификации грамматических переводческих трансформаций, а также учитывая особенности грамматики татарского и турецкого языков, мы предлагаем свою сводную классификацию.

1. Перестановки (изменение расположения места языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом оригинала. Элементами, которые могут быть подвержены перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста).

Тәрәзәләре такта белән томаланган япа-ялгыз йорт. / Tomruktan evin pencerelerine tahtalar çakılmış etrafi bom boş bir mekan. [Гыйләжев А. 2004: 210/ Gilecev A. 2013: 25]

В предложенном выше предложении мы наблюдаем, что происходит перестановка на уровне членов предложения при переводе. Причастный оборот *тәрәзәләре такта белән томаланган* (окна, заколоченные досками) в турецком варианте звучит как *tomruktan evin pencerelerine tahtalar çakılmış* (бревенчатый дом с заколоченными окнами). (Здесь и далее перевод наш).

2. Замены (наиболее распространенный и многообразный вид переводческой трансформации). Замены могут происходить как на уровне конкретных грамматических категорий, так и на уровне частей речи и синтаксических единиц.

Бу тарихны ишеткәч, мин ул әбинең болдырына утырып озак кына жьыладым... / Ben bu yaşananları duyuncan o ihtiyar kadının avlusuna oturup uzun uzun ağladım... [Гыйләжев А. 2004: 210/ Gilecev A. 2013: 25] (Услышав эту историю, я долго плакал, сидя на крыльце дома пожилой женщины).

В языке оригинале существительное *тарихны* (историю) заменено субстантивированным причастием *yaşananları* (пережитое). Оба слова контекстуально являются синонимами и подобная замена допустима.

3. Добавления. (выражается восстановлением в процессе перевода опущенных в исходном языке слов и компонентов).

Күрешүе идеме бу аның, хушлашуымы? / Bu onun halkı selamlaması mıydı yoksa veda edişi miydi? [Гыйләжев А. 2004: 214/ Gilecev A. 2013: 30] (То ли это было его приветствие, то ли прощание?)

Здесь можно отметить, что при переводе было добавлено слово *halkı* (народ). То есть в переводе мы видим, что то ли приветствие, то ли прощание было направлено народу (жителям деревни).

4. Опускание (выражается в опущении определенных «избыточных» слов при переводе).

Анысы да күңел аклыгыннан, әдәп өчен генә әйтелгән сүзләр ләбаса! / Bu da sırf onun saygısındandı. [Гыйләжев А. 2004: 217/ Gılecev A. 2013: 33] (И это лишь из-за чистоты его сердца, из-за воспитанности).

При переводе была опущена конструкция *күңел аклыгыннан* (из-за чистоты его сердца). Скорее всего это связано с тем, что вторая часть *әдәп өчен генә* (из-за воспитанности) переводчиком была приравнена к первой и он счел ее лишней.

5. Объединение предложений (способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале преобразуется путём соединения двух простых предложений в одно сложное.

Соңғы елларда Зәйдә ГРЭС салдылар – ул тизә-як авыллардан байтак чуар йөрәкләрне жыйды. / *Son yıllarda Zey'e hidroelektriksantrali kuruldu. Bu santral civar köylerdeki pek çok atılan, yeni bir heyecan peşinde olan insanları topladı.* [Гыйләжев А. 2004: 211/ Gılecev A. 2013: 26] (В последние годы На реке Зай была построена ГРЭС, которая собрала вокруг себя с соседних деревень много храбрецов). Как мы видим из примера, одно сложное предложение в тексте оригинала было разделено на два простых при переводе. Подобное явление достаточно частое при переводе произведений татарской литературы на турецкий язык.

6. Членение предложения (способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале преобразуется в две или более предикативные структуры переводящего языка. Данное явление очень редко встречается при исследовании переводов татарской прозы на турецкий язык. Как было замечено выше, чаще мы сталкиваемся с их объединением.

Список использованной литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Астрель: Хранитель, 2007 – 200 с.
2. Юсупов Р.А. Тәржемә һәм дәрәс сөйләм мәсьәләләре / Р.А.Юсупов. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2014. – 287 б.
3. Ибраһимов Г. Табигать балалары. / Г.Ибраһимов. – Казан, Тат.кит.нәшр., 1997. – б. 18.
4. А.Курелла Теория и практика перевода // Мастерство перевода. (Сборник статей) М.: МГУ, 1959 - с. 431-432).
5. Казакова Т.А. Практические основы перевода / Т.А.Казакова. - СПб., Изд-во “Феникс”, 2003, 215 с.
6. Гыйләжев А. Сайланма әсәрләр / А.Гыйләжев. – Казан: “Хәтер” нәшр., 2004. – 511 б.
7. Gıylecev A. Cuma Günü Akşam / A.Gıylecev. – Ankara: Bengü Yayınları, 2013. – 202 s.

Хадиева Г.К.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

МОНГОЛЬСКИЙ ПЛАСТ В ОЙКОНИМИИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН (ПО МАТЕРИАЛАМ РУССКИХ ПИСЦОВЫХ КНИГ)

Статья выполнена в рамках исследовательского проекта №14-14-16028 а/В 2014 (РГНФ)

Сложная этническая история Среднего Поволжья обусловила довольно сложную ойконимическую стратиграфию этой территории. В результате многие средневожские ойконимы, относящиеся к верхним ойконимическим пластам, оказываются совершенно необъяснимыми на современном местном языковом материале.

В начале XIII в. в Среднем Поволжье оказались монголы, которые разгромили и покорили Волжскую Булгарию и в дальнейшем Среднее Поволжье довольно долго

оставалось одной из главных территорий в составе Золотой Орды. В связи с этим академик В.В. Бартольд писал: «... монголы поселились в уничтоженном ими государстве волжских булгар. Город Булгар был восстановлен и некоторое время был единственным во владении Джучи, где чеканилась монгольская монета и при монголах возникли на Волге другие города» [Бартольд, 2002: 136].

Общеизвестные исторические данные свидетельствуют, что на протяжении последнего тысячелетия в Среднем Поволжье неоднократно были монголоязычные народы. Это не могло не найти отражения и в средневожской ойконимии. Поэтому обращение к монгольским материалам в исследовании неясных топонимов Среднего Поволжья и представляется в известной степени обоснованным и обнадеживающим.

Выявление монголизмов в средневожской ойконимии представляет определенные трудности. Они могут проявляться и в наличии возможных случайных совпадений, и в вероятной фонетико-морфологической трансформации части топонимов монгольского происхождения в процессе их длительного функционирования в неоднородной, неоднократно менявшейся языковой среде [Барашков, 1973: 251-252].

Рассматривая ойконимы Республики Татарстан монгольского происхождения по материалам писцовых книг, можно выделить две группы названий:

1) ойконимы, в основе которых лежат слова, в основном географические термины, единые для общеалтайской лексики (общей для тюркских и монгольских языков);

2) ойконимы, объясняемые только на монгольской языковой почве.

Тюркские языки проявляют наибольшую близость к монгольским и тунгусо-манчжурским языкам, вместе с которыми они составляют так называемую алтайскую языковую семью. Единые для тюркских и монгольских языков термины, восходящие к общеалтайским географическим, прослежены: В.Ф. Барашковым, Л.В. Дмитриевой, Э.Ф. Ишбердиным, Дж.Г. Киекбаевым, К. Конкобаевым, Г.Ф. Саттаровым, З.Г. Ураксиным, А.Д. Цагаевой, Р.З. Шакуровым, и др.

В ойконимической системе Республики Татарстан имеются географические термины и производные от них наименования, восходящие к общеалтайской географической номенклатуре, общей для татарского и монгольского языков. Термин *елга* «река, речка», варианты: *жалга*, *джылга*, *йылга*, *илга*. Ср.: бур. халха-монг. *жалга* «ложбина, овраг, сухое русло», эвенк. *дэлгэ* «овраг, русло, лог, падь». В древнетюркском словаре: *qara jalga* – «географическое название местности в Средней Азии недалеко от Ферганы, ставшее синонимом глухих мест, глухомани» [ДТС, 1969: 424]. В этимологическом словаре тюркских языков большой разброс значений: «река, река, текущая в овраге, горная река, ручей, поток, овраг, балка, ущелье, узкая каменистая дорога, русло, ложбина, луг». Слово заимствовано из монгольского языка [ЭСТЯ, 1974: 190].

В своей статье Л.В. Дмитриева пишет, «А.М. Рясянен приводит для тюркских языков лексему *йылга*: тат. бараб. *jylga* «речка», «ручей», казах., тат. *zylga* «речушка, которая впадает в овраг», «речка». Он видит в данной лексеме монголизм, а именно: *mo zil-ga* «русло реки», «ручей». Параллель монгольским формам он определяет в кор. *cil-thi* (без указания значения) и в тюркском глаголе *jul-//jylga* – «скользить» (ст.-узб., хак. *djyl-*, алт. *jyl-id*, хак. *cyl-* «двигаться», «ползть», якут. *syl-// syl* «трогаться с места», «подвигаться», «катиться», «нырять») и его производных (хак. *cylan*, караг., казах., тат. *zylan*, чув. *selen*, протобулг. *dilotь* «змея»; тур. *jylma* «гладкий»). По Л.В. Дмитриевой апеллатив образован от глагола *zil-(мо)//jyl* (тюрк.) «скользить», «ползти» с помощью суффикса *-ja // -jai*, известного в тюркских и монгольских языках как образующего отглагольные имена орудия, процесса действия. Заимствование это произошло, видимо, уже в XI в. [Дмитриева, 1984: 163].

Термин *елга* и другие фонетические варианты очень продуктивны в топонимике. В составе топонимов они встречаются на обширной территории: в Поволжье, Казахстане, Монголии, Западном Китае и других странах.

Словом *елга/йылга* у башкир и татар называется каждый приток, в коем бегучая льется вода.

И.П. Фальк сообщает, что татары называли реки Иртыш, Омь, Тару – *Иртис-Елга, Ом-Елга, Та-Елга*.

В писцовой книге зафиксирован населенный пункт *Кушелга*. Ныне в Республики Татарстан с гидрологическим термином *елга* «река» зафиксированы следующие названия: деревня *Олы Елга* (Рыбно-Слободский район), село *Кушелга* (Заинский район), деревня *Алан-Елга* (Сабинский район), *Кама-Елга* (Альметьевский район), *Якты Елга* (Бавлинский район), село *Елгабаш* (Муслюмовский район), село *Елгабаш* (Мамадышский район). Название деревни *Кушелга* означает: *куш* «двойная», «раздвоенная», «слитная» + *елга* «река».

Происхождение термина *салауч* связано с монгольским гидрографическим номенклатурным термином: *халха* – монг. и бур. *салаа* (*н*), *халаа* «ветвь», «часть», «отделение», «приток» или «рукав реки»; кирг. *салаа* – «ложбина меж гор, куда стекают талые воды», «угол между пальцами»; хакас. *салаа* – «ветвь», «лист»; фин-угор. *сара* – «ответвление», «небольшая речка»; фин. *haara* – «ветвь», «рукав», «сторона»; эст. *hary* – «рукав», «ветвь», «отрог»; немец. *салэ, саля, сале* – «мыс», «полуостров»; тунг-маньч. *салгаг* – «промежность» [Мурзаев, 1984: 493-494].

В писцовой книге на Алатской дороге зафиксирован населенный пункт *Салавыч* (*Салаусь*) в значении «разветвление, приток реки». «*По Арской дороге пустошь вотчинная меж деревни Елгуловы и меж деревни Салауч*» [Писцовая книга, 1978: л. 166. об]. Ныне в Балтасинском районе имеются татарские деревни *Иске Салавыч, Яңа Салавыч*, в Муслюмовском районе село *Салауз-Мухан*, в Агрызском районе деревня *Салагыш*.

Тюрками Сибири в качестве географического понятия «приток» используется термин якут., хак. *салаа*, тув., шор. *сала* с основным значением «ветвь». Топонимы с этим формантом многочисленны, особенно в Якутии.

В Свияжском уезде зафиксирована деревня *Ундор* (*Ундоры*). В монгольской лексике апеллатив *ондор* употребляется со значением «высота, возвышенность, высокий»; в тунг-маньч. *эндур* «всевышний, бог»; азерб. *хундур* «высокий»; кирг. *ондур* «ложбина», «долина реки»; алт. *он* «русло реки».

В Монголии широко распространены топонимы *Ундэр-Улан, Ундэр-Шил, Баян-Ундэр-Обо, Ундыр*. Существует селение и пристань *Ундоры* в Ульяновске.

Название деревни Мораса на Ногайской дороге объясняется на материале монгольского языка: *мор* - *мур* < монгол. *мурэн* – «река» + тюрк. *са* - *су* «река».

В словаре Э.М. Мурзаева находим такое объяснение значения лексемы *мурэн* – «большая полноводная река», *морон* (халха-монг.) «река, впадающая в море» [Мурзаев, 1984: 381]. Как полагает Э.М. Мурзаев, раньше этим термином монголы обозначали любую реку, чем и объясняется широкое распространение его в гидронимии Монголии. В древнетюркском словаре термин *Moran* фиксируется как заимствование из монгольского языка [4: 250]. В.Ф. Барашков наименования гидронимов *Мура, Муранка* в Ульяновской области объясняет на материале монгольского языка: *мурэн* «река» [Барашков, 1973: 253].

В Татарстане есть деревни *Күлбай-Мораса, Кече Күлбай-Мораса* у реки Мораса (Нурлатский район), деревня *Рус Морасасы* (Алексеевском район).

Таким образом, этноязыковая пестрота Республики Татарстан представляет собой результат многовековой этнической и культурной истории татарского народа и его взаимоотношений с другими народами. Выявление иноязычных ойконимов помогает проследить за заселением данной территории другими народами.

Список использованной литературы

1. Барашков В.Ф. Монголизмы в топонимии Среднего Поволжья / В.Ф. Барашков // Ономастика Поволжья. – III. – Уфа, 1973. – С. 250-255.

2. Бартольд В.В. Сочинения. (Работы по истории и филологии тюркских и монгольских народов) / В.В. Бартольд. – М.: Восточная литература, 2002. – 757 с.
3. Дмитриева Л.В. Этимология географических апеллятивов в тюркских и других алтайских языках / Л.В. Дмитриева // Алтайские этимологии. – Л.: Наука, 1984. – С. 130-177.
4. ДТС – Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969. – 676 с.
5. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов / Э.В. Мурзаев. – М.: Мысль, 1984. – 654 с.
6. Писцовая книга Казанского уезда 1602-1607 годов: Публикация текста. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1978. – 239 с.
7. ЭСТЯ– Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на гласные / Э.В. Севортян. – М.: Наука, 1974. – 768 с.

Хайруллина А.Д.

Научный руководитель: **д.ф.н., проф. Юсупова А.Ш.**

Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Россия

ДВУАЗЫЧИЕ И ПЕРЕВОД С ТАТАРСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Перевод – большой творческий процесс, успех которого определяется мерой таланта, чувством языка и стиля, филологической культурой. Специфические слова-реалии, называющие предметы, явления и понятия, свойственные культуре определенного народа, отражают своеобразие его материального и духовного мира и являются одним из основных компонентов национальной формы произведения. В связи с тем, что перевод является творческим процессом, само формирование единого мнения по этому поводу очень трудно. При переводе слов-реалий на другой язык «необходимо отобрать для них из языка перевода средства, отвечающие им во всех отношениях и в то же время соответствующие нормам языка перевода».

Вопрос о передаче национальных слов-реалий на другой язык относится к одной из наиболее важных и насущных проблем перевода. Перевод реалий - часть большой и важной проблемы передачи национального и исторического своеобразия, которая восходит, должно быть, к самому зарождению теории перевода как самостоятельной дисциплины» - пишут С. Влахов и С. Флорин.

Реалии, относясь к несовпадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Материалом для данной работы послужили исследования таких известных переводоведов, как Комиссарова В.Н., Влахова С., Флорина С., Федорова А.В. и других. В своих работах они предлагают описательный и сопоставительный методы исследования. С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как особую категорию средств выражения, включающую в себя слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и истории одного народа и чуждые другому. Исследователи отмечают, что при переводе, реалии требуют особого подхода, поскольку не имеют точных соответствий в других языках, будучи носителями национального и исторического колорита.

В настоящее время в научной лингвистической литературе представлены различные классификации реалий по временным, семантическим, грамматическим, местным, фонетическим и прочим признакам. Проанализировав басни «Ишәк илә Сандугач», «Арыслан илә Тычкан», «Күке илә Күгәрчен», «Этләрнең дуст булышуы», «Аш пешерүче», «Тәүбә иткән Төлке» и произведения «Печән базары, яхуд Яна Кисекбаш», «Су анасы», «Шүрәле» Г. Тукая мы распределили слова-реалии по принципу классификации С. Влахова, С. Флорина.

И. Предметное деление.	
Этнографические реалии	мәсҗед
Пища и напитки	Кәбәб булачак итләр, бәләш төпләре, Каз ботлары, ашханә, хәләл, сыра
Одежда (включая обувь, головные уборы и пр.)	Кәләпүшләр, чапан, читек-кәвеш
Жилье, мебель, посуда и др. утварь;	амбар
Искусство и культура	көй
Праздники	Сабантуй, жыен
Фольклор, мифология	Пәһлеван, батыр, Баш, Кисекбаш, Дию, сихер, каһреман, Су анасы, жен, Шүрәле, урман сарыгы, Былтыр, убырлы, албасты
Культы-служители и последователи (религия)	Кыямәт, Вәгазьләр, Ходай үзе белер, хәләл, Тәгалә, мөселман, мөэминнәр, Көфер почмагы, Көфер чаты, хаж, Корьән, ишан, аксакал, жәдит, кяфер, дога, фатиха, ходаем, Әлислах, талиб, мэдрәсә, Хозыр, мәзһәб, табигыйн, Тәңре, Намаз, ахирәт, мәсҗед, тәүбә капкас, ләхәүлә, Әссәлам, Вәгаләйкем әссәлам, Фагыйләтен, Алла ярдәм итсә, ислам
Административно-территориальное устройство	сәүдәгәр
Органы и носители власти	Падишаһ, Патша, Мәҗлес, ишан, хан, вәзир
Военные реалии	гаскәр
оружие	камча
Ругательства, клички	Мәхлук, әдәпсез нәрсә, пычагым кергери
Обращения	И күке дуст, Күкежан, И, төлке дуст
Имена собственные	Актырнак, Сарыбай, Карәхмәт, Казан, Зәркум Салсал, Сәет-Баттал, Гали, Хижаз сәхрасы, Жиддә, Мәккә, Санга, Садри Максуди, Кабан, Ибырай, Гайнания, Баһаветдин, Казан арты, Кырлай, Чыңгыз
Другие	Печән базары, базар
Звукоподражания	чатыр-чатыр, вау да вау, һау да һау, шык та шык, чүк-чүк итеп, кети-кети

Перевод реалий - часть большой и важной проблемы передачи национального и исторического своеобразия, которая восходит к самому зарождению теории перевода как самостоятельной дисциплины. Как мы выяснили, возможности перевода реалий, фактически встречающиеся в переводах, сводятся к пяти основным случаям: транслитерация или транскрипция, гипо-гиперонимия – замена видового понятия на родовое, уподобление – поиск соответствия в языке на который осуществляется перевод, перифраза – по сути объяснение значения данной реалии и калькирование - частичный перевод реалии. Практически все способы перевода реалий (за исключением опущения и замены реалии исходного языка на реалию языка перевода) можно назвать

общеупотребительными, однако, суммируя все вышесказанное, следует отметить, что, несмотря на положительные стороны вышеуказанных способов, при переводе всегда необходимо учитывать также и связанные с ними ограничения.

В.С. Виноградов предлагает пять наиболее распространенных способов перевода слов-реалий. Основываясь на его методе, мы выявили особенности перевода реалий.

Материалом исследования являются произведения Г. Тукая и их перевод на русский язык, выполненный В. Дунаевой – Валеевой.

В стихотворении «Шиһаб хэзрэт» используется способ транскрипции или транслитерации.

<p>- Фэлэн сэләф фэлэн әйткән, фэлэн бул, - дип, Жаһил мулла әмер бойрып торган чакта</p>	<p>– Такой-то говорил вот так и делай так! Когда повелевал мулла, невежда сам (транскрипция)</p>
<p>Мәгарифкә әүвәл башлап адым салган, Милләт өчен бәһа җитмәс кыйбат хэзрэт</p>	<p>Навстречу просвещенью сделал смелый шаг Для нации своей бесценный дар – хэзрэт (транслитерация)</p>
<p>Ул итсә дә хәдис, аятне күп нәкълә, Булып бетми аның гакълә нәкъләгә кол;</p>	<p>Хотя хәдис, аят и брал он в аргумент, Но знал, что в рабском подчиненье пользы нет (транслитерация)</p>

В стихотворении «Мигъраж» В. Дунаева - Валеева использовала гипогиперонимический перевод.

<p>Нур тоташты җиргә күктән, иңде нурдан бер пырак.</p>	<p>Небеса слились с землёю, из сиянья вышел конь.</p>
<p>Шаян энем курчакларга тимәсен лә! — Бигрәк монсын изге ләүхелмәхфузга яз!</p>	<p>Пусть брат моих не тронет кукол — Всё напиши мне на роду.</p>

Пырак (означает фантастическую лошадь в раю) в переводе используется слово *конь*, значение реалия более шире. *Ләүхелмәхфуз* (в религиозной мифологии доска, в которой предначертана судьба человека) в переводе используется слово *на роду*.

В. Дунаева-Вәлиева в переводе использует и перифрастический способ (объяснение). Переводы оформляет в виде сноска: *сәждә кыйлды* - *творил ему сажьду* (поклон), *мөнкир* – *мункир* (отрицающий), *мигъраж* - *миграж* (восхождение на небо), *суфи* - *суфийка* (суфий, благочестивый аскет), *сөбханалла* - *субханалла* (формула восхваления, произносимая при восторге), *кыйбла* - *кибла* (направление на Мекку).

Перевод автора на русский язык понятен, адекватен, логичен. Думаева-Валиева пытается оставить реалии на языке оригинала, давая сноску-объяснение. Наиболее употребляемым способом перевода является транскрипция (транслитерация), так как данный способ позволяет сохранить местный колорит слова, его эмоциональную окраску. Например: *Хиҗаз сәхрасы* - *Хиджаз*, *Җиддә* - *Джидду*, *Мәккә* - *Мекка*, *Санга* - *Санга*. Но на основе проведенного исследования было выявлено, что одной транскрипции недостаточно для осмысления самой реалии, так как реалии – слова, не вошедшие в словарный состав языка, на который делается перевод. Основные трудности передачи реалий при переводе две: отсутствие в языке перевода соответствия из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта и необходимость, наряду с предметным значением реалии, передать и колорит - ее национальную и историческую окраску.

Список использованной литературы

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Издательство Московского университета. 1978. 172 с.
2. Влахов С. Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения. 1986. 416 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.
4. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. — М., 1988
5. Интернет-ресурс: gabdullatukay.ru (Дата обращения: 01.10.2015)

Хафизова А.А.

*Казанский государственный архитектурно-строительный университет, г. Казань,
Россия*

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОМИЧЕСКИХ РАССКАЗОВ О. ГЕНРИ НА РУССКИЙ И ТАТАРСКИЙ ЯЗЫКИ

Межкультурная коммуникация и диалог культур проявляют себя в переводе художественных текстов на различные языки. Как форма межкультурной коммуникации анализ перевода позволяет выявить переводные соответствия различного уровня адекватности, опущения и добавления, универсалии и уникалии, лакунарные элементы.

Особый интерес для исследования представляет перевод произведений зарубежных писателей на татарский язык, в частности, в сфере того, что перевод зачастую осуществляется не напрямую с языка оригинала на татарский язык, а через язык-посредник, в частности, русский. В связи с этим, представляется целесообразным проследить на примере комических рассказов американского писателя О.Генри, что и каким образом в конечном итоге сохранилось во вторичном тексте по сравнению с текстом оригинала, а что было утеряно и видоизменено.

Стоит отметить, что переводы зарубежных авторов на татарский язык достаточно немногочисленны. Большинство иноязычных произведений было переведено на татарский язык в период во второй половине XX века. В основной массе это романы, ставшие классикой. К сожалению, конец XX века и начало XXI века не принесли новых переводов зарубежных авторов на татарский язык (по данным издания «Книги Татарстана. Библиографический указатель» (1961-1980; 1981-2000)). На современном этапе существуют единичные примеры переводов драматических произведений на татарский язык – постановок для театра (в частности, комедия английского драматурга Рея Куни (р. 1932) в переводе Данила Салихова «Яп тэрэзэн, бетте баш!»).

Стоит сказать несколько слов о переводчице Р.Н. Даутове – литературоведе, переводчице, члене Союза писателей Татарстана. Писательское наследие Р.Н. Даутова включает в себя, помимо литературоведческих работ, переводы на татарский язык около полутора десятков произведений классиков русской и зарубежной литературы, в частности, перевод повести М. Твена «Янки при дворе короля Артура» (1958).

Что касается творчества известного американского писателя О.Генри, стоит отметить, что оно неоднократно привлекало внимание исследователей, рассматривалось и с лингвистических, и с литературоведческих позиций. В ряде диссертационных исследований сделаны интересные наблюдения и выводы, указывающие на многие творческие особенности писателя, раскрыты идеи, проблематика и языковые особенности отдельных его произведений (Н.А. Абросимова, С.А. Донская). Однако язык переводов его произведений на татарский язык в стилистическом аспекте до настоящего времени исследован не был.

Мастер короткого рассказа, основой сюжета своих новелл О.Генри делает парадоксальные ситуации, которые разрешает в неожиданном благополучном конце. В своем художественном творчестве О.Генри расширяет нормы литературного языка,

глубоко черпая из ресурсов народной и разговорной речи, стремится показать все многообразие действительности, достигая сатирико-юмористического эффекта смешением лексических пластов речи: профессионализмов, терминов бизнеса, книжных, неправильно понятых слов, сленгизмов и т.п.

Необходимо заметить, что специфическую черту художественной литературы составляет индивидуальное своеобразие творчества писателя, которое находит свое языковое выражение в системе использования языковых категорий, образующих в своей взаимосвязи единое целое с содержанием и являющихся носителями национального своеобразия и исторической окраски. Так, по мнению, И.С. Алексеевой, при переводе художественного текста для выявления этой индивидуальной специфики необходим полный стилистический анализ подлинника, включающий не только определение значимых черт стиля, но и характеристику их частотности [Алексеева, 2004: 257].

Основная трудность при переводе художественного текста связана с адекватной передачей стилистических и экспрессивных характеристик оригинала. Наиболее приемлемой трактовкой адекватности перевода применительно к художественному тексту представляется идея эффекта, выдвинутая Ю. Найдой. В основе этой идеи («теория динамической эквивалентности») лежит мысль о том, что основная задача переводчика состоит в том, чтобы вызвать у читателя перевода то же впечатление, которое возникает у него (переводчика) от оригинала. При этом отход от эквивалентности в буквальном смысле оправдан, и переводчик может использовать различные приемы трансформации с целью вызвать у читателя соответствующее впечатление.

Как известно, адекватным переводом может быть лишь тот перевод, который точно передает не только смысл, но и экспрессивно-стилистические особенности подлинника; перевод должен выполнять ряд функций: содержательно-информационную, эстетическую и т.д. [Топер 2000: 24].

Обратим внимание на некоторые особенности переводов коротких рассказов О.Генри. Рассмотрим следующий пример.

He had on a coat and shiny shoes and a white vest and a high silk hat; and a geranium as big as an order of spinach was spiked onto his front. And he was smirking and warping his face like an infernal storekeeper or a kid with colic. ("The Ransom of Mack") [Henry 1993: 68].

На нем был сюртук, шикарные ботинки, и белый жилет, и цилиндр, и герань величиной с пучок шпината была приклепана на фасаде. И он ухмылялся и коробился, как торгош в преисподней или мальчишка, у которого схватило живот. («Выкуп», пер. М. Урнова) [Генри 1985: 36].

Өстендә – өр-яңа сюртук, ак жилет, аягында – ялтырап торган ботинка, башында – цилиндр; житмәсә, цилиндрныың маңгай турысына бер тотам шпинат зурлыгындагы ярангөл кадап куелган. Үзе авызын жсырып елмая һәм, үтереп эче авырткан малай сыман, туктаусыз боргалана-сыргалана иде. («Калым», пер. Р. Даутова) [Генри 1979: 78].

Проанализируем отдельные семантико-стилистические особенности данных переводов. Приведенный отрывок представляет собой многосоюзие (полисиндетон), – стилистическая фигура, используемая для интонационного и логического подчеркивания выделяемых предметов. В данном случае повторяется сочинительный союз “and” (и), акцентируя внимание читателя на равной значимости каждого элемента из цепочки перечисления.

В переводе на русский язык синтаксическая структура английского предложения в целом сохранена. В переводе на татарский язык использован противоположный стилистический прием – бессоюзие, придавая высказыванию определенную стремительность и насыщенность. Кроме того, переводчик на татарский язык изменяет порядок перечисляемых элементов.

Рассмотрим далее семантические особенности перевода отдельных лексем на русский и татарский языки. Так, слово “coat” как в русском, так и татарском вторичных

текстах передано с помощью лексемы “сюртук”. Вместе с тем, отметим, что английское “coat” имеет более нейтральные в смысловом отношении варианты перевода, как то “жакет, пальто, пиджак” и др. [АРС]. Сужение значения слова “coat” в данном случае, на наш взгляд, придает переводам излишне национальный “русский” колорит, т.к. слово “сюртук”, несмотря на свое французское происхождение (от фр. *surtout*), более характерно и часто для русской традиции.

Слово “coat” в тексте оригинала употреблено без каких-либо определений. В татарском переводе появляется прилагательное в превосходной степени “*өр-яңа*” (новейший, совершенно новый). Прием амплификации (добавления) возникает, думается, под воздействием ритма и стилистического рисунка всей фразы.

Интересна семантика выражения “a high silk hat” с точки зрения способов названия предмета. В русском языке данный вид мужского головного убора называется “цилиндр”. Примечательно, что в английском языке сочетание “a silk hat” (досл. “шелковая шляпа”) содержит сему материала, из которого она изготовлена; в русском же языке перенос значения осуществляется на основе метонимии по принципу геометрическая форма – предмет.

Отметим некоторые семантические расхождения в переводе лексемы “shiny” (блестящий, сияющий, начищенный, отполированный). Если в английском тексте акцент на вычищенные, отполированные ботинки, то в русском тексте определение “шикарный” содержит сему дороговизны и роскоши. Хотя, стоит подчеркнуть, что в обоих случаях достигается эффектный, щегольской внешний вид описываемого персонажа. В татарском переводе находим “ялтырап торган”, т.е. блестящий.

Интересно комическое сравнение герани с пучком шпината. В переводах на русский и татарский языки данный стилистический прием был сохранен, при этом были учтены структурные особенности построения синтаксиса исследуемых языков. Хотя в английском тексте фраза “a geranium as an order of spinach” состоит из семи лексических единиц, ритм произнесения ее выше, чем более длинного и сложного, например, «бер тотам шпинат зурлыгындагы ярангел», состоящего из пяти лексем. Говоря о длине предложений в переводах новелл О. Генри на русский и татарский языки, отметим, что русский переводы длиннее текста оригинала, а татарские переводы оказываются еще более длинными, чем русские. Думается, это связано как со структурными особенностями языков, так и рядом амплификаций, которые используются переводчиками.

Рассмотрим перевод отдельных лексем. С помощью полного эквивалента передана на татарский язык лексема “spike” (прикреплять, прикалывать). В русском переводе использован частичный эквивалент «приклепана», т.е. присоединить путем клепки [БТС РЯ].

Прием конкретизации использует переводчик при передаче на татарский язык значения лексемы “front” (передняя сторона чего-либо, фасад, накрахмаленная манишка), употребляя «*цилиндрының маңгай турысына*». Но такая конкретизация искажает значение подлинника, т.к., думается, что цветок у героя был все-таки не на цилиндре, а на пиджаке.

Обратимся к переводу лексем “to smirk” (ухмыляться, самодовольно улыбаться) и “to wrar one’s face” (досл. искривлять лицо). На русский язык глагол “to smirk” переведен с помощью частичного эквивалента «ухмыляться». При совпадении смыслового значения, эти лексемы имеют различную стилистическую коннотацию. Если английское слово стилистически нейтрально, то русское можно отнести к разговорным единицам. На татарский язык значение данного слова также передано с помощью частичного эквивалента: «*авызын жсырып елмая*».

Интересен перевод глагола “to wrar” на русский язык. Здесь представлено довольно редко употребляемое в современной речи, равно как и во второй половине XX века (времени, когда был выполнен перевод) слово «коробиться», т.е. становиться неровным, кривиться, выгибаться [БТС РЯ]. Как видим, семантически переводное слово несколько шире, чем слово английского текста. На татарский язык “to wrar one’s face”

передано с помощью выражения «боргалана-сыргалана», т.е. кокетничать, жеманиться. В данном случае появляются новые оттенки значения и семантические компоненты. Кроме того, переводчик использует прием амплификации, добавляя наречие «туктаусыз» (непрерывно, бесконечно).

В английском тексте находим интересное сравнение “like an infernal storekeeper” (досл. «как дьявольский владелец магазина»), с помощью которого достигается комический эффект от телодвижений героя. На русский язык этот стилистический прием переведен «как торгаш в преисподней». Если лексические компоненты английского сравнения стилистически нейтральны, то русское «торгаш» в лексикографических источниках выделено пометами «пренебрежительное», «презрительное» [БТС РЯ]. В татарском вторичном тексте данное выражение не переведено.

Итак, как показал исследуемый материал, тропы в новеллах О.Генри служат для создания комического эффекта, придания эффекта выразительности и неожиданности. В переводах на русский и татарский языки ярко проявляются семантические особенности данных языков, а также частотность употребления выбранных лексических единиц. В татарских переводах используются амплификации (добавления), значительно расширяющие контекст вторичного текста, приводятся уточнения (конкретизация). Объем татарского вторичного текста в большинстве случаев превышает объем текста оригинала. В то же время следует признать, что татарские переводы новелл О.Генри вносят существенный вклад в развитие не только англо-татарских межлитературных связей, но и в особенности, русско-татарских, так как перевод на татарский язык осуществляется с русского вторичного текста, который выступает в роли не только и не столько языка-посредника, а фактически исходного языка, с которого осуществляется перевод на татарский язык.

Список использованной литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. СПб.: Изд-во «Союз», 2004. – 282 с.
2. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П.М. Топер. М.: Наследие, 2000. – 253 с.
3. Henry O. Selected Stories / O. Henry. – New York: Pinguin Books, 1993. – 525 p.
4. Генри О. «Из любви к искусству»: Пер. с англ. / О. Генри. – М.: «Худож. лит.», 1985. – 111 с.
5. Генри О. Новелларар / Р. Даутов тәрж. / О. Генри. – Казан: Татар.кит.нәшр., 1979. – 264 б.
6. Мюллер В.К. Англо-русский словарь / В.К. Мюллер. – М.: «Советская энциклопедия», 1964. – 1192 с. [АРС].
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2006. – 1536 с. [БТС РЯ].

Хәснәтдинов Р. Р.,

Казан федераль университеты, Казан, Россия

ТАТАР ҺӘМ ТӨРЕК ТЕЛЕНДӘ ИКЪТИСАД ТЕРМИНАРЫ

Кереш сүз

Татар теле һәм төрек теле бер тамырдан чыккан ике төрки тел. Алар жөмлө төзелеше (синтаксис), сүзләрнең әйтелеше (фонетика), сүз байлыгы (лексика) һәм грамматикада хазергесе көндә дә бер берләренә бик охшаш телләр. Әлбәттә Госманлы төрекчәсе белән октябрь инкылабына кадәр булган гарәп харефләре кулланылган татар теле бер берләренә тагын да якынрак булганнар.

Бу язмада хазергесе көндә татар һәм төрек телендә кулланылган икътисади терминнарны кыскача күзәтүгә багышлана. Якын тарихыбызда икътисад ижтимагый тормышның үзгәрешләргә, яңалыкларга, яңа терминнарга иң мул өлкәләреннән берсе булып санала. Товар һәм хезмәт житештерү, сәүдә эшчәнлегенә ил өчендә һәм илләр арасында бик нык тизлектә артуы да бу өлкәдә үсешкә зур өлеш кертә. Бу темада яңа фикерләр, теорияләр төшенчәләр барлыкка килә. Хатта кайбер галимнәр еш кына икътисад һәм заманча технологияләр өлкәсенә культура мэдәният өлкәсенә карата бик тиз үсеш алуын, ижтимагый проблемаларның күбесе дә шул сәбәпле килеп чыгуы турында аңлаталар.

Икътисад (экономика) тормышның барлык мадди житештерү, хезмәт күрсәтү һәм куллану тармакларын зур һәм кечкенә масштабта эченә алучы киң мәгънәгә ия төшенчә. Галимнәр икътисади терминнарны сәүдә (коммерция), финанс, экономика яки дүүләти, хосуси милек кебек төрле тематик тармакларга бүлеп анализлыйлар.[1] Терминнарны дөрес һәм урынында кулланмый торып ул өлкәдә уңышка ирешү бик авыр.

Тармакларга махсус телләрнең барлыкка килүен сәнагать өлкәсендәге үсеш социаль мэдәният өлкәсендәге үзгәрешләр белән аңлатырга мөмкин. Мондый телләрнең көчәюендә иң мөһим этәргеч буларак эш тармакларының барлыкка килүен әйтергә була. [7]

Икътисад терминнарында чит телләр йогынтысы

Кайбер икътисади терминнар Көнбатыш Аурупа телләрендә барлыкка килеп (инглиз, француз, алман телләрендә) дөнья буенча башка телләрдә дә кулланылышка керде. Икътисад, финанс, тыш сәүдә милләтләрарасы гомум кулланымда булган терминнарга иң бай тармаклардан санала.

Татар телендә *икътисад*, *экономика* сүзе төрек телендә *iktisat*, *ekonomi* сүзләре икесе дә еш кулланыла.

Төрөк телендә еш кулланылган 800 ләп иктисади терминның 80 гә якыны (10% дияргә була) башка телләрдән алынма буларак ләкин төрекчәләшкән вариантта кулланыла

Үрнәк өчен инглизчәдән төрекчәгә

Amortization: Amortisman, Antitrust: Antitröst, Autocorrelation: Otokorelasyon,

Automation: Otomasyon, Budget: Bütçe, Cartel: Kartel, Commission: Komisyon,

Confederation: Konfederasyon, Consolidated Budget: Konsolide Bütçe, Consolidation: Konsolidasyon, Credit: Kredi, Deflation: Deflasyon, Depression: Depresyon, Devaluation: Devalüasyon, Risk: Risk, Speculation: Spekülasyon [5]

Татарчада һәм төрекчәдә кулланылган чит телдән кергән бер үк терминнар, кайберләрендә татарча төрекчә әйтелешенә хас фонетик аермалары гына бар

Ekonomi- экономика, spekülasyon – спекуляция, rant- ранти, enflasyon – инфляция, teknoloji – технология, finans – финансы, kredi-кредит, endüstri – индустрия, turizm – туризм, tekstil – текстиль, otomotiv – автомобиль, enerji – энергия, endeks-индекс һ.б.

Татар телендә кулланылган икътисади терминнарының русчадан күпләп алынган билгеле, гарчә рус теленә дә көнбатыштан бик күп терминнар кергән, төрек телендә дә шулай ук көнбатыш телләреннән кергән икътисади терминнар бар.

Татар теленә рус теленнән терминнарны алуы яңа күренеш түгел. 1941елында Ф.Махиянов, Г. Шәфиев, Г. Нугайбик эшчәнлегендә 2936 сүздән торган «Политик-экономик терминнар (русча-татарча, татарча-русча)» исемле сүзлек чыгарылган. [3]

Сүзлектәге финанс экономия өлкәсендә кулланылган 1420 лексик берәмлек килеп чыгышлары ягыннан берничә төркемгә бүленгән:

- 1) Русчадан турыдан туры күчерелгән сүзләр 515 сүз (36,3 %)
- 2) русчадан өлешчә күчерелгән сүз тездәләр 577 сүз (40,6%);
- 3) тулысынчы сүз тездәләр (полные кальки) 257 сүз (18%)
- 4) татарча атамалар. 71 (5%)

Ул елларда да саф татарча бары тик 5% терминны гына күрәбез. [3]

1941 елда чыгарылган сүзлек белән 1960 елында чыгарылган дәрәслекләрдәгә сүzlәр чагыштырылганда татар теленә русча терминнар бик ныклап куллануга кергәнлеге күренә. Мәсәлән 1941дә кулланылган «расценка» – «бәя кую» атамасы 1960 «расценка» буларак кулланылган, шулай ук «оборот денежных единиц» – «акча әйләнеше» 1960 елында «акча беремлекләре обороты», «работник» – «работник, хезмәтче» 1960 «работник» (работникларның материал хәлен яхшырту); «частное предприятие» – ярым калкадан «хосусый предприятие» русчага «индивидуаль предприятие»;

«потребитель» – от двойного стандарта «кулланучы, потребитель» до единичного «потребитель» (потребитель кыйммәте, потребитель кооперациясе һәм башка үрнәкләр [3]

Татар телендәге кебек төрек телендә дә чит телләрдән кергән шактый гына икътисади терминнар бар.

Муса Саглам язган макаләсендә төрек телендә терминнар проблемасының университетларда лексикология, лексикография, терминология бүлемнәренәң житәрле булмавында күрә. [7]

Хазергесе көндә татарча һәм төрекчә бер үк мәгънәдә һәм әйтелештә булган терминнар да аз түгел, аларның күпчелеге гарәп фарсы алынмалары.

İktisat – *икътисад*, *faida* – *файда*, *israf* – *исраф*, *borç* – *бурыч*, *zarar* – *зарар*, *işsizlik* – *эшсезлек*, *hizmet* – *хезмәт*, *pazar* – *базар*

Икътисади темаларны татарча язганда бигрәк тә макро икътисад кыскартмаларының (акронимлар) татарча вариантларын табу кыен яки алар киң кулланылышка кермәгән.

Törөкчәдә GSMH (Gayri Safi Milli Hasıla)– *русчасы ВВП (Валовой Национальный Продукт)*

GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) - *русчасы ВВП*

Татар телендә яшелчәләр сатыла торган *базар* (базар) да социаль экономик система да *базар экономикасы* (рыночная экономика) дип атала. Төрөк телендә бу ике төшенчә *pazar ve piyasa* дип аерыла.

Piyasa – базар (маркет) Базар экономикасы. (рыночная экономика) *Piyasa ekonomisi*.

Pazar – базар, Яшелчә базары. *Sebze pazarı*.

Төрөк теленә фирма исемләре төрле төрдәгә ширкәтләр буларак аталалар.

Мәсәлән *Anonim Şirket* яки кыскача *A.Ş.* татар телендә моның тиңдәше Акционерлар Жәмгыяте А.Ж. Ф (Акционерное Общество)

Limited Şirket, Жаваплылыгы Чикләнгән Жәмгыят (Общество с Ограниченной Ответственностью)

Төрөкчәдә киң кулланымда булган гарәпчәдән алынган *şirket* сүзә уртаклык, сәүдә, аңламына ия. [4] Үрнәк өчен, *Şirketlerimiz bu yıl da verimli çalıştı*.

Татар телендә кулланылган *жәмгыять*- (сущ. 1. общество) сүзә, *ширкәт*- (сущ. товарищество; сообщество; объединение; компания, ассоциация) сүзенә караганда икътисади эшчәнлектән тагы да киңрәк ижтимагый мәгънәгә ия. [7]

Көндәлек тырмышта һәм матбугатта еш кулланыла торган терминнар, төрекчә һәм татарча

Makro iktisat – *макро икътисад*, *ticaret* – *сәүдә*, *arz* – *тәкъдим (предложение)*, *talep* – *сорав (спрос)*, *piyasa fiyatı* - *базар бәясе*, *denge* – *баланс*, *tasarruf* – *сакчыллык*, *istihdam* - *эш белән тәмин итү*, *para* – *акча*, *ödeme gücü* - *түләү сәләте (кредитоспособность)*, *üretim* – *жүтештерү*, *tüketim* – *куллану*, *tüketici* - *кулланучы (потребитель)*, *refah* – *иркенлек*, *yoksulluk* – *ярлылык*, *kalkınma* – *үсеш*, *gelişme* – *алга китү*, *dış ticaret* – *тышкы сәүдә*, *kaunakları* – *кадрлар резервы*, *yönetim* – *ударә*, *halkla ilişkiler* – *халык белән мөнәсәбәт*, *Araştırma Geliştirme* – *фәнни тикшеренү һәм үсеш*, *üretim* – *жүтештерү*, *hammadde* – *чимал*, *kar* – *табыш*, *zarar* – *зарар*, *nakit* – *акчалама*, *reşin ödeme* –

кичектергесез түләү, *indirim* – ташлама, *gelir* – керем (приход), *gider* – чыгым (расход), *girişimci* – эшмәкәр (предприниматель), *Sanaui* – сәнәгать, *tarım* – авыл хужалыгы

Татар һәм рус телендә дә кулланылган берүк терминнар

yatırım – инвестиция, *sermaye* – капитал, *yedek-zapac*, *paazarlama* – маркетинг, *bütçe* – бюджет, *bütçe açığı* – бюджетный дефицит, *işletme* – фирма, *ürün* – товар, *mal* – продукт, *müşteri* – клиент, *taksitli* – рассрочка, *hisse senedi* – акция, *tahvil* – облигация, *döviz* – валюта, *döviz kuru* – валюта курсы, *verimlilik* – эффективность, *ithalat* – импорт, *ihracat* – экспорт, *maliye* – финансы, *vergi* – салым (налог), *muhasebe* – бухгалтерия, *yüzde*, *faiz* – процент, *borsa* – биржа

Татар телендә булуга карамастан аз кулланылган булган сузләр.

rekabet – көндәшлек – конкуренция, *iflas* – белген – банкрот, *denge* – тигезлек (баланс),

Яңа икътисад терминнары

Төрөк телендә ике сүздән кушылып ясалган яңа икътисади терминнар да кулланылганга кереп бара.

Bilişim – информация һәм коммуникация, *bilgi + iletişim*, *yönetişim* идарә һәм коммуникация. *Yönetim+iletişim*.

Татар телендә дә Ислам финансы буенча *мурабаха* кебек яңа терминнар керү күзәтелә.

Нәтижә

Икътисад атамалары бик күп телләрдә көнбатыш лексикасына нигезләнә, татарчада да бик күп кулланышлы атамалар бар. Төрөк теле сүз ясалмаларында бу өлкәдә үз лексикасын булдыруда уңышлы бара дип әйтергә була, турыдан туры алынмалар 10% тирәсендә генә.

Глобалләшү икътисади өлкәдә генә калсын иде үз телендә төрле темаларда матур бай итеп сөйләшә алу культура өлкәсендә үзенчәлекләрне саклап калуның мөһим бер өлеше.

Икътисади үсеш һәм глобалләшү тормышта аерым бер өлкәдә генә кала алмый, кулланучыларның тормыш ихтияжларында кулланган товарлар аркылы мәдәнияткә һәм телгә нык йогынты ясый. Телне саклау өчен яңарышка ачык иктисат өлкәсендә дөрес аңламлы лексик берәмлекләрне булдыру буенча зур тырышышлар кирәк.

Тормышның мадди яктан байлыгы икътисади уңышларга бәйле, бу өлкәдәге терминнары әлбәттә башка сүзләр кебек үк мөһимдә, матбугат чараларында да дөрес һәм төгәл кулланылганда гына телебезне баета ала.

Чыганаclar

1. Ашрапова А.Х., Аландеева С.В., Исследования современной заимствованной лексики в русском, английском и немецком языках, (На примере экономической терминологии XXI века) // Филология и Культура, Вестник КФУ, 2014, №4(38), С. 17-24, <http://cyberleninka.ru>, 11.10.2015.
2. Газизова Ф.М. Русско Татарский словарь экономических терминов, Раннур, Казань, 1999.
3. Калганова Г.Ф., Финансово-экономическая литература на татарском языке в 1940-80-е гг.и особенности специальной лексики, <http://www.antat.ru/cgi-bin/img.pl/files/NT%204%202009/NT-4-2009-12.pdf>, 27.10.2014
4. Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, tdk.gov.tr, 19.11.2014.
5. Keskin A., Ekonomi Terimler sözlüğü, İngilizce-Türkçe, <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/YABANCIDIL/ekonomiterimlerisozlugu.htm>, 11.10.2015.
6. Sağlam M.Y., “Türkçedeki terim sorunsali”, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/musa_yasar_saglam_turkcedeki_terim_sorunsali.pdf, 27.10.2014.

Шакиров Д.Ф., Юсупова А.Ш.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОВТОРОВ В ПЕРЕВОДАХ НА
ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ
СКАЗОК НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК)**

*«Публикация осуществлена при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики
Татарстан в рамках научного проекта № 14-14-16014 а(р)».*

Новый взгляд на сложившееся культурное взаимодействие между народами выразился в признании необходимости учета национальных традиций и менталитета народов. Каждый народ, как известно, обладает определенной сформировавшейся системой культурных и социальных отношений, обуславливающих развитие языка, именно поэтому культурные различия между народами вызывают интерес в межкультурных отношениях.

Взаимодействие культур осуществляется на разных уровнях: от контактов между отдельными культурами до глобальных культурных систем. Всеобъемлющий характер этого взаимодействия позволяет охарактеризовать современную ситуацию как диалог культур. Таким образом, существующие на современном этапе проблемы международных взаимоотношений требуют исследования в области межкультурного взаимопонимания, решение которых находится в плоскости межкультурного общения.

Диалог культур подразумевает обмен достижениями материальной и духовной культуры стран и народов, реализуется также в виде взаимодействия этносов в различных областях культуры. В культурной антропологии «эти взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. Этот обмен может происходить как в политике, так и в межличностном общении людей, в быту, семье, неформальных контактах» [Т.Г.Грушевицкая, 2002: 25]. Это свидетельствует о том, что межкультурная коммуникация характеризуется многоаспектностью, которая охватывает различные стороны данного процесса, не только лингвистические, но и социокультурные основы межкультурного общения. Многосторонний характер межкультурной коммуникации определяет комплексность проблем изучения межкультурного общения с точки зрения культурологии, лингвистики, социологии, философии, этнологии, прагматики, теории речевой коммуникации.

Одним из наиболее важных принципов организации и построения текста сказки является повторение. В устнопоэтическом языке повтор оказывается связанным со многими его сущностными чертами, к которым относятся симметризм, формульность и особое ритмо-мелодическое оформление фольклорного текста. Специфика фольклорного дискурса определяет, с одной стороны, своеобразную реализацию принципа повторяемости в фольклорных текстах, в отличие от текстов, создаваемых в границах других видов дискурса, а, с другой стороны, обуславливает значительную общность" типов и функций повторов в фольклорных произведениях различных жанров и различных национально-культурных традиций.

Русскоязычное и татароязычное устное народное творчество в целом характеризуется значительной общностью в использовании лексико-синтаксических повторов. Анафорические и эпифорические, контактные и дистантные лексические и фразовые повторы, синтаксическая повторяемость словосочетаний, предложений и отдельных словоформ, симметричные и асимметричные параллельные синтаксические конструкции являются важнейшими структурообразующими и смыслообразующими

компонентами фольклорного текста независимо от его национально-культурной принадлежности.

В данном параграфе предпринята попытка анализа зафиксированных в русских народных сказках лексических повторов и их передаче в переводах на татарский язык.

Текстообразующая роль повтора ярко и своеобразно проявляется в фольклорных текстах. Повторяемость - один из важнейших принципов структурной и семантической организации фольклорного произведения. Повтор выступает как имманентное свойство произведений устного народного творчества, созданных в разное время и в разных культурно-языковых традициях [Евгеньева 1963; Акимова 1966; Лутовинова 1985; Гусарова 1986; Артеменко 1988; Сучков 1991; Невская 1996; Зубова 2000].

Появление повтора в фольклорном тексте объясняется устным бытованием фольклорного произведения. Повторяемость в произведениях устного народного творчества придает им живописность, плавность, напевность; способствует замедлению развития действия в фольклорном произведении [Лихачев 1979: 225]. Таким образом, «повторяемость — это одна из ведущих текстовых категорий, участвующих в структурно-смысловой организации фольклорного текста» [Сучков 1991: 89], в создании экспрессивности, в привлечении внимания читателя (слушателя) к важным в смысловом отношении описаниям.

Принципу повторяемости в произведениях устного народного творчества уделялось много внимания. В целом ряде работ освещены различные аспекты повторяемости в фольклорных текстах. Т.М. Акимова выделяет важные функции разных видов повторов в тексте народной лирической песни, среди которых уточнение мысли фольклорного произведения и усиление эмоционального звучания песни; Е.Б. Артеменко рассматривает различные типы повторяемости в русской лирической песне и выявляет их функциональную специфику; Н.Д. Гусарова исследует функции лексического повтора в тексте народной былины; Л.З. Зубова - отмечает влияние разных видов тавтологии, которая является отличительной чертой текстов русского фольклора, на художественные произведения; Л.Г. Невская рассматривает повторяемость как неотъемлемую часть любого фольклорного текста; А.А. Сучков определяет лексическую повторяемость как важнейший стилистический прием и средство образования текста французской фольклорной сказки; L.S. Wimberly исследует функциональные особенности лексических и фразовых повторов в текстах англо-шотландских балладных песен.

Лексическая повторяемость – это «воспроизведение одного слова или группы слов, имеющих тождественное лексическое значение, выступающих в качестве одной части речи, выполняющих одну и ту же синтаксическую функцию». «Лексическая повторяемость является необходимым фактором создания... текста». А.Е. Супрун отмечает, что функционально повторы служат структурированию текста и обеспечивают тем самым его цельность и единство.

Явление лексического повтора носит двоякий характер, так как, с одной стороны, немотивированная повторяемость слов, а иногда и целых фраз, является недостатком, а, с другой стороны, «может быть и достоинством, если речь становится этим путем более понятной и уясняет смысл» Е.А.Иванчикова пишет о лексическом повторе как об экспрессивном приеме выделения, подчеркивания, фиксации внимания [Иванчикова: 126-139].

Как свидетельствует анализ текстов русских народных сказок и их переводов на татарский язык, в сказках наиболее частотным является лексический повтор, иными словами повтор одного и того же слова или словосочетания. Так, в сказках мы можем заметить два стоящих рядом одинаковых слова (*горько-горько, шёл-шёл, поплакал-поплакал и т.д.*), а так же повтор синонимов (*жить-поживать, путь-дорога, жизнь-бытие*). Использование этого приема делает сказку более эмоциональной и экспрессивной.

Например, переводчики сказок “Самое дорогое”, “Кот-воркот Котофей Котофеевич”, “Мальчик с пальчик» сохраняют глагольный повтор, так как необходимо передать интенсивность, продолжительность и экспрессивность действия:

Оригинал	Перевод
<i>Думали, думали старик со старухой — ничего придумать не могут: всё, что нужно, у них есть, а чего нет, то они своими трудами всегда заработать могут. (“Самое дорогое”)</i>	– <i>Карт белән карчык уйлаганнар, уйлаганнар, башларына юньле фикер килмәгән. (“Иң кадерле әйбер”)</i>
<i>Ну, старичок терпел, терпел, да не вытерпел: взял кота, отнес в лес да и бросил. (“Кот-воркот, Котофей Котофеевич”) –</i>	<i>Карт бу хәлгә түзгән-түзгән дә, берзаман сабыры шартлап сынган: песине алган да урманга илтеп ташлаган. (“Мырау Батыр”)</i>
<i>Шел, шел, и пристигла его темная ночь. («Мальчик с пальчик»)</i>	– <i>Малай бара икән, бара икән, бара торгач, тән җәиткән. (“Бармак малай”)</i>

Подобные повторы приобретают эмфатический характер, речь становится эмоционально окрашенной, действие приобретает характер процессуальности, непрерывности, завершенности. Повествование выразительно, ритмично, мелодично.

Выделено несколько групп, среди которых наиболее многочисленной является группа, скомпонованная по признаку интенсивности действия, что показывают вышеприведенные примеры.

В русских народных сказках также представлены выражения, обозначающие качество, степень и образ действия.

Для переводов русских народных сказок на татарский язык, также как и языку оригинала, присуще повторы, которые придают переводу ритмичность, оригинальность, так как идиостиль отдельного переводчика является отражением языкового сознания народа, обладающего собственной уникальной культурой. Примеры приведены ниже:

Русская народная сказка	Перевод Л.А.Гизатуллиной
<i>Петушок, петушок!</i> («Петушок – золотой гребешок»)	<i>Әтәчкәй, Әтәчкәй!</i> (“Әтәчкәй-алтын кикриккәй”)

Русская народная сказка	Перевод Т.Р.Шакировой
<i>Покушай, мой голубчик – куманёк!</i> (Лиса и журавль)	<i>Аша, кода, аша, туганым!</i> (Төлке белән Торна)
<i>Журавль хлоп-хлоп носом, стучал, стучал, ничего не попадает!</i> (Лиса и журавль)	<i>Торна борыны белән талинкә төбен тук та тук китерә!</i> (Төлке белән Торна)

Лексические и фразовые повторы выполняют важную функцию – эстетическую. Повторяющиеся элементы активизируют восприятие читателя и реализуют эстетические установки сказки.

Список использованной литературы:

1. Акунин В.П. Русские народные сказки / Сост., предисл. В.П.Акунин. – М.: Худ. л-ра, 1984. – 280 с.
2. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика / И.С.Алексеева. - С-Пб, 2000.
3. Алимов В.В. Интерференция в переводе: Учебное пособие / В.В.Алимов. – М.: Комкнига, 2005. – 232 с.
4. Аникин В.П. Русское устное народное творчество / В.П.Аникин. – М.: Высш. шк, 2001. – 726 с.
5. Аникин В.П. Теория фольклора. Курс лекций. – 2-е изд., доп. / В.П. Аникин. – М.: КДУ, 2004. – 428 с.
6. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
7. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
8. Карасик В.И. Языковая личность. Культурные концепты [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград-Архангельск, 1996. – 317 с.
9. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н.Комиссаров. - М.: Издательство «ЭТС», 2002. – 424 с.
10. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
11. Корниенко Е.Р. Роль сказочного дискурса в русском культурном пространстве / Е.Р.Корниенко // Мир русского слова. – 2012. – № 3. – С. 98-102.
12. Костомаров В.Г. Сказав мало, сказать многое / В.Г.Костомаров // Русская речь. – 2003. – № 3. – С. 39-41.
13. Латышев Л.К. Технология перевода: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Перевод и переводоведение". - 4-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. - 316 с.
14. Складчикова Н. В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе.// Номинация и контекст. Сб. научных трудов. Кемерово, 1985.
15. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. - М.: Издат. центр "Академия", 2008. - 160 с.
16. Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка / Н.А.Фененко. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. – 139 с.
17. Хайруллина Р.Х. Картина мира в русской фразеологии / Р.Х.Хайруллина. – Москва: «Прометей», 1996. – 147 с.
18. Юсупова А.Ш. Этнографическая лексика в татарско-русских и русско-татарских словарях татарского языка XIX века / А.Ш.Юсупова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – №2 – С. 160-164.
19. Юсупова А. Ш. Роль татарско-русских и русско-татарских словарей XIX века межкультурной коммуникации и принципы перевода слов в данных словарях // Филология и культура [Казань]. – 2013. – № 1 (13). – С. 133- 135.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ МИНИМУМ И ЕГО РОЛЬ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Новым шагом в развитии методики преподавания татарского языка в русскоязычной аудитории явились программы для начальной и средней школы. В программе более четко определяются задачи обучения татарскому языку, объем знаний и навыков по этапам обучения, т.е. обнаруживаются все виды речевой деятельности во взаимосвязи: 1) развитие устной и письменной речи: а) работа со словарем, б) работа над произношением, в) работа над построением речи; 2) чтение; 3) грамматика и правописание. Интерес к предмету прежде всего связан с учебным текстом, поэтому тематика учебного материала занимает центральное место в учебниках и программах. Так, тематика начальной стадии обучения в конце 1990-х гг была определена и ограничена учебными текстами и диалогами повседневного общения: “Знакомство“, “Моя семья“, “Мой рабочий день“, “В магазине“, “Погода“ и т.д. Далее учитывались возрастные и индивидуальные особенности мышления, памяти, внимания и интересов учащихся. На средней и старшей стадиях обучения были даны материалы об истории, культуре и традициях татарского народа.

Грамматический минимум для любого класса должен включать самое необходимое для выражения смыслового содержания в определенных коммуникативных ситуациях [Сафиуллина, 2001: 17]. Например, глаголы в настоящем времени и их спряжение изучаются в первом классе, глаголы прошедшего времени — во втором, глаголы будущего времени — в третьем классе. Далее, в первом классе учащиеся усваивают местно-временной, направительный и винительный падежи, а во втором — родительный и исходный, а также повторяют все падежные формы. Например, в учебнике первого класса приводится предложение *Азат мэктәптән кайта* (Азат возвращается из школы), где употреблен аффикс исходного падежа *-тән*. В предложениях *Гаиләгездә ничә кеше бар?* (Сколько человек в вашей семье?); *Алсу кофтасын кия* (Алсу надевает кофту); *Зәһрә альяпкычын яба* (Зухра надевает фартук) употребляется склонение имен существительных с аффиксом принадлежности по падежам. В предложении *Портфелемә карандашлар, дәфтәрләр, линейка һәм бетергеч салдым* (Я положил в свой портфель карандаши, тетради, линейку и резинку) использовали сложную форму “портфелемә“ (*-ем* — афф. принадлежности I лица единственного числа, *-ә* — афф. направительного падежа) вместо “портфельгә” (в портфель). Склонение имен существительных с аффиксами принадлежности — сложная тема не только для русскоязычных учащихся, но и для учащихся-татар [Харисов, 2002: 103]. Эта форма довольно часто употребляется в речи и встречается почти во всех текстах, предлагаемых авторами (А.Ш.Асадуллин, И.Л.Литвинов, Ф.С.Сафиуллина, К.С.Фатхуллова, Р.Х.Ягафарова, Р.Р.Нигматуллина и др.). Трудность заключается в том, что имена существительные с аффиксом принадлежности I и II лица един. числа в направительном падеже принимают афф. *-а*, *-ә* (*портфелем-ә*), с афф. принадлежности III лица — *-на*, *-нә* (*энесе-нә* — своему братику), с афф. принадлежности III лица в винительном падеже — *-н* (*суы-н* — его(ее) воду), *там-н* — его (ее) вкус), *тамыры-н* — его (ее) корня), *туннары-н* — его (ее) шубы) и т.д. Некоторые морфологические категории, как, например, залоговые формы глагола, не рассматриваются в программе. Хотя начиная с I класса во всех учебниках и употребляются эти формы, но ни в одном из них нет понятия о значении залоговых форм глагола. Залоговые формы глагола являются очень сложными для школьников, но несмотря на это активно употребляются в устной и письменной речи. [Шәкүрова, Шәрифиллина, 2010: 142].

Например, в учебниках татарского языка часто употребляются возвратные, пассивные и совместно-взаимные заложенные формы глагола. В предложениях *Иртән мин юынам* (Утром я умываюсь); *Кыз юына* (Девочка умывается), *Кыз киенә* (Девочка одевается); *Борис киенә* (Борис одевается) возвратная форма глагола образована с помощью аффикса -ын, -ен: *ю-ын* (мыться), *ки-ен* (одеваться) и т.д. Далее в предложении *Кыз кемне йоклата?* (Кого девочка заставляет спать?) пассивная форма глагола образуется с помощью аффикса -т (*йокла-т* — заставлять спать), а в предложении *Малайлар көлешләр* (Мальчики смеются) взаимно-совместная форма глагола образуется с помощью аффикса -еш (*көл-еш* — смеяться) и т.д. В предложениях *Сеңлем Фәүзияне юндырам* (Купаю младшую сестру Фаузию); *Башына эшләпә кидерербез* (Заставим надеть на его голову шляпу) встречаются осложненные формы пассивности [Шәкүрова, Йосыпов 2009: 87]. А также часто используется пассивный залог — *Иясез урманнар киселә* — (Бесхозные леса вырубаются); *Китап өстенә нык иелмә* (Не наклоняйся низко над книгой) и т.д., а в старших классах — пассивный, страдательный и взаимно-совместный залогов: *Бу тьюлык дәүләт тарафыннан саклана* (Этот заповедник охраняется государством); *Рус телендә ул кирпич дип әйтелә һәм яздыла* (В русском языке это называется кирпич) и т.д. С заложенными формами глагола русскоязычные учащиеся встречаются в текстах и диалогах, речевых образцах каждого учебника. Это сложная форма глагола, и без специального изучения дети практически не усваивают ее. Поэтому заложенные формы глагола должны быть предметом внимания на уроках татарского языка в иноязычной аудитории.

Форма желательного наклонения встречается во всех учебниках. Например, в I классе в предложении *Минем татарча сөйләшергә өйрәнәсем килә* (Я хочу научиться говорить по-татарски), во II классе — *Песинәң ашыйсы килә* (Кошка хочет есть) формы на *-һсе кил*, *-ыйсы кил* выражают желание и употребляются в настоящем времени. Далее в учебнике для II класса употребляются такие формы желательного наклонения I лица множественного числа, как *кит-и-к* (пойдем-ка), *дус бул-ый-к* (давай будем друзьями), *бар-ый-к* (пойдем-ка): *Әйдә, әти, китик* (Давай-ка, папа, уйдем); *Әйдә, без һәрвакыт дус булыйк* (Давайте будем друзьями навеки); *Әйдәгез, тауга барыйк* (Пойдемте-ка в горы) и т.д. В III классе в предложении *Кош телен кабып карагызчы* (Попробуйте, пожалуйста, хворост) частица *-чы*, *-че* также выражает желание.

Глаголы повелительного наклонения в татарском языке — это самая сложная тема и для русскоязычных учащихся, и для студентов-иностранцев. Дело в том, что в татарском языке исходной формой повелительного наклонения и начальной формой глагола считается форма 2-го лица единственного числа. Если ученик правильно находит основу глагола, то может образовать его временные формы: *укырга* — *укы-*, здесь начальная форма глагола совпадает с формой 2-го лица единственного числа (по-русски *укырга* — читать, *укы-* читай (глагол 2-го лица единственного числа), по-венгерски *olvasni* — читать, *olvas* — читает (глагол 3-го лица единственного числа настоящего времени)) [Shakurova, Mirzagitov, 2014: 676]. Например, *укы-й* (читает), *укы-ды* (читал, прочитал), *укы-ган* (он, вероятно, читал; он, возможно, прочитал), *укы-ячак* (прочитает, будет читать), *укы-р* (прочитает, наверное; будет читать, наверное) и т.д. В письменных работах русскоязычных учащихся встречаются такие ошибки, как *ук-кан*, *ук-ты*, *ук-ячак* и т.д.

Приведенные выше примеры дают основание говорить о том, что научный отбор грамматического минимума имеет теоретическое значение в том плане, что весь материал в программе и учебнике дается комплексно: все падежи имен существительных, все формы времен глаголов, конструкции простых предложений и т.д., которые должны усваиваться не как составные части языковой системы, а как речевые единицы. Концентрическое построение программы в русскоязычной аудитории не оправдывает себя, хотя обеспечивает повторение и расширение тем из класса в класс. Все разделы программы должны находиться в органической связи друг с другом, что является необходимым условием комплексного обучения различным видам речевой деятельности в

иноязычной аудитории. Учебники татарского языка для русскоязычных учащихся ставят перед учащимися серьезные задачи в овладении грамматическими явлениями татарского языка, разными видами речевой деятельности с целью обеспечения коммуникативности. Здесь учитываются страноведческий и психологический аспекты уроков татарского языка. Материалы по страноведению охватывают все стороны жизни татарского народа: литературу и искусство, традиции и обычаи, религию и быт, науку и образование.

Список использованной литературы

1. Сафиуллина Ф.С. Татар теленә өйрәтүнең фәнни-методик нигезләре / Ф.С.Сафиуллина.. – Казан: Хәтер, 2001.
2. Харисов Ф.Ф. Татар телен чит тел буларак өйрәтүнең фәнни-методик нигезләре. Монография. — Казан: Мәгариф, 2002. — 367 б.;
3. Шәкүрова М., Шәрифиллина А. Фигыль лексикасының татар һәм инглиз телләрендә өйрәнелү дәрәжәсе / Татарская культура в контексте европейской цивилизации: материалы международной научной конференции - Казань: Ихлас, 2010.- С. 141-143
4. Шәкүрова М.М., Йосыпов А.Ф. Татар телен уку методикасы: Теория һәм практика / М.М.Шәкүрова, А.Ф.Йосыпов. – Казан: Казан дәүләт ун-ты нәшр., 2009.
5. Shakurova M.M., Mirzagitov R.H. Linguistic analysis of Tatar language textbooks for non-Russian students // Life Science Journal, 2014, Volume 11, Issue 10, pp. 674-677. <http://www.lifesciencesite.com/>

Шаяхметова Лейсан Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань (Россия)

УТ/ОГОНЬ НА МАТЕРИАЛЕ МИФОЛОГИЧЕСКИХ И ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ДАННЫХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В осознании феномена языка и языковой картины мира, по мнению А.Ф.Лосева, многое зависит от присутствия и раскрытия мифа в именах денотативных сущностей. То, что мифологичность является основой диалектичности, совершенно очевидно: именно миф сообщает ту энергию, которая питает этимологию, семантику и прагматику номинации, с ее динамическим развитием денотации и коннотации. Мифология определяет новую реальность словаря, строящегося на идее индивидуальной ощущаемости речевого номинационного фрагмента картины мира [Гумилев, 2000: 99].

Ученый-фольклорист Ф.И. Урманче отмечает неопределимо важную роль очага и огня в истории человечества. По мнению исследователя, исходя из данных мифологий народов мира, “ут” – это, прежде всего, символ таких божественных явлений, как *сила, мощь, очищение, открытие, изменение, возрождение, одухотворение и вдохновение*. Помимо этого “ут” является символом Солнца и обладает способностями как рождения, так и разрушения, сожжения и необратимого, безвозвратного уничтожения. Ф.И. Урманче также рассматривает тексты, содержащие семы «ут», через призму религиозно-мифологической категории *Вечного огня – Mängelek ut*, истоки которой, по его мнению, восходят к религии Зороастризма, обоснованной и распространенной в XV-X в. до н.э. на Древнем Востоке. Ученый считает, что поклонение огню присутствовало в той или иной мере в любой религии. А сама идея вечного сохранения огня начинается с поклонения человеком огню своего очага, которое относится к VII в. до н.э., времени зарождения человеческой цивилизации на Древнем Востоке. [Урманче, 2005: 98]

Следует отметить также содержание мифологических трактовок *Ут* и другого татарского ученого-писателя Г. Гильманова: *ут* – очищение, способ лечения; *ут* – тепло, теплота дома; *ут* – символ семьи, защитник; *ут* – страшная стихия: опасность, пожар,

признак смерти; *ут* – священная стихия [Татар мифлары, 1996: 72], которые также подтверждают наличие ценностного содержания “Ут” в татарском сознании.

Миф образует основу этимологии словаря, через мифологемы мы можем выяснить причину номинации тех или иных явлений, понятий. Что же является мотивом возникновения лексемы «ут»?

По данным мифологических словарей, трудов татарского ученого-историка и создателя фундаментальных исторических романов Н.С.Фаттаха [Фаттах: 2002], существует влияние и проникновение древнеегипетской и древней шумеро-аккадской культур в древнетюркскую. Опираясь на труды Н.С.Фаттаха, мы можем говорить о существовании преемственности или даже родственности древнетюркских и древнеегипетских верований во взаимоотношения понятий “ут”-травы и “кочаш”-солнца.

В древнеегипетской мифологии упоминается об *Уто* (“зеленая”), богине-хранительнице бога Солнца Ра, сжигающей своим оком его врагов (напомним, что одним из значений лексемы “от” по “Древнетюркскому словарю” является *зрачок*, что является еще одним аргументом вышеуказанной межкультурной связи). В ряде текстов *Уто* – богиня, творящая добро: она дает мази для бальзамирования, огнем своего дыхания удлиняет жизнь, как “зеленая” способствует произрастанию растений. В поздний период Уто изображалась львиноголовой женщиной с солнечным диском на голове. Как богиня-мать отождествлялась с *Мут*, богиней неба, которая считалась “матерью матерей” и изображалась в виде женщины. Священным животным *Мут* была корова (здесь мы видим явное созвучие с тюркской мифологией, где корова является символом ут-огня) [Мифологический словарь, 1991: 565].

Что касается других источников, в материалах по татарской мифологии упоминается о божестве финно-угорцев *Ут*, что означало “лесной человек”, то есть о “лесном боге”, что также свидетельствует о существовании отношений “Кочаш-Солнце – ут-растение (дерево) – ут-огонь” [Татар мифлары, 1996: 74].

В древней шумеро-аккадской мифологии также есть *Уту*, или *Уту-Шамаш* (“Уту” – *шумер.* “сияющий, светлый”; “шамаш” – *аккад.* “солнце”). В ежедневном странствии по небу Уту-шамаш вечером скрывается, а утром снова выходит из-за гор (по аккадской традиции, из-за гор Машу). Ночью *Уту-Шамаш* путешествует по подземному миру, принося мертвецам свет, еду и питье. Как божество всевидящего света *Уту-Шамаш* – судья, хранитель справедливости и истины. *Уту* также бог-защитник и податель оракулов. Следует отметить, что губительность, палящий зной солнечных лучей ассоциируется не с *Уто*, а с другими божествами шумеро-аккадской мифологии *Нергалем* или с *Гибиллом* [Мифологический словарь, 1991: 566].

Если «Ут» («Огонь») являлось более обобщенным понятием, означающим любое проявление огня, то горящая груда веток-поленьев, неизменно сопутствующая степным кочевникам, имела свое название – «**учак**» (очаг, костер). Место, где горел “учак” какого-либо племени, считалось его родной землей: по Л.Н. Гумилеву, кочевой быт отнюдь не предполагал беспорядочного блуждания по степи. *Места летовок и зимовок* у кочевников строго распределялись и составляли *собственность рода или семьи* [Гумилев, 2000: 23]. И повсюду им сопутствовал «учак» (костер, очаг) - и как проявление священного огня для всех, и как символ отдельного племени.

Понятие «очаг» как символ семьи и дома проник в славянскую и другие культуры вследствие их тесного взаимоотношения с тюркской культурой. Можно представить из всего вышеизложенного, насколько ценностно-глубоким и сакральным было содержание понятия «учак» в сознании древних тюрков.

В мифологии также есть примеры обращения к огню, как к матери – *Ут-Ана* (в тюрко-татарском мифологическом наследии *Ут-Огонь* представлен в женском облике), что символизирует глубокое почтение и уважение. Так, в древности, для того, чтобы душа и намерения Огненной Матери были чисты, печь белили, приговаривая при этом:

Ут-Ананың кичеле көр булсын! (букв. Да будет славным настроение Огненной

Матери!), что позднее, в поговорках, сохранилось в виде: *Ут кичеле көр булсын!* [Татар мифлары, 1996: 60].

О поклонении древних тюрков огню упоминается в труде Э. Тайлора “Миф и обряд в первобытной культуре”: “Туранские племена также считают огонь священной стихией. Многие тунгусские, монгольские и туркменские племена приносят ему жертву, а некоторые из них не приступают к еде, не бросив кусочка пищи в очаг” [Тайлор, 2000: 460].

Древние тюрки огнем проводили очищение, отгоняли злых духов, что явно противоречит содержанию зороастрийского ритуала [Гумилев, 2000: 56]. Этой же мысли придерживаемся и мы.

В целях очищения молодоженов заставляли прыгать через огонь-костер или обводили их горящими поленьями, чтобы изгнать “нечистый дух”, “очистить” их [Татар мифлары, 1996: 76]. Как отмечал Тайлор, некоторые из средневековых татарских племен питали сознательное предубеждение против купания и находили, что для очищения достаточно пройти через огонь или между огней. Последним путем они очищали и весь домашний скарб, оставшийся после покойника. [Тайлор, 2000: 547].

Таким образом, анализ мифологического и историко-этнографического объема концепта «Ут» показал, что *ут* для тюрков прежде всего является *сакральной* субстанцией.

Список использованной литературы

1. Гумилев, Л.Н. Древние тюрки / Л.Н. Гумилев. – М., 2000.
2. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1982. – С. 182-192.
3. Мифологический словарь / Отв. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: «Советская энциклопедия», 1991. – 736 с.
4. Тайлор, Э.Б. Миф и обряд в первобытной культуре (пер. с англ. Д.А.Коропчевского). / Э.Б.Тайлор. – Смоленск: «Русич», 2000. – 624 с.
5. Татар мифлары: ияләр, ышанулар, ырымнар, фаллар, им-томнар, сынамышлар, йолалар. – Казан: Тат.кит.нәшр., 1996. – 388 б.
6. Урманче, Ф.И. Роберт Миннуллин: шигъри осталык серләр / Ф.И.Урманче. – Казан: Мэгариф, 2005. – 335 б.
7. Фаттах, Н.С. Сайланма эсэрләр. 5 томда, 5 том / Н.С. Фаттах. - Казан: ТКН, 2002. – 400 б.
8. Шаяхметова Л.Х. Концепт «Ут» и его отражение в лирике Р. Миннуллина / Дисс. канд.филол.наук. – 2007.

Шәяхмәтова Ләйсән Х., Нәжипова Э., Шәяхмәтова Лилия Х.
Казан федераль университеты, Рәсәй (Казан шәһәре)

РУС ҺӘМ ИНГЛИЗ ПАРЕМИЯЛӘРЕНДӘ “ГАИЛӘ” ЛИНГВОМӘДӘНИ КЫРЫНЫҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ ЧАГЫЛЫШЫ

Тел белеменә аерым бер тармагын тәшкил иткән лингвокультурология, лингвистика һәм культурология кушылган урында барлыкка килеп, телдә чагылыш тапкан һәм бергәп калган халык мәдәнияте үзлекләрен өйрәнүче фән булып тора. Гомумән алганда, лингвокультурология кебек тармак барлыкка килү тел белеме өчен традицион булган тел һәм мәдәниятнең үзара бәйләнешләре мәсьәләсе үсешенә дәлил дигән әйтергә мөмкин.

Рус һәм инглиз мәкаләләрендә «гаилә» лингвомәдәни кыры чагылышын тикшерү барышында шул ачыкланды: әлегә халыкларның гаилә төзүгә, өйләнүгә бик нык житдилек белән каравы чагыла, гаилә коруның катлаулы һәм мактаулы адым икән кат-кат асызыклана. Гаилә турында мәкаләләрдә ирлек-хатынлык мөнәсәбәтләре, гаиләгә

килен - кияу булып төшүгә караган, шулай ук ата-ана, гаиләдә бала тәрбияләүгә багышланган мәкальләр мөһим урын алып тора, аларның һәркайсы аерымланып бирелә.

Рус лингвомәдәниятенә килгәндә, анда никах бик тә житди кабул ителә торган була. Ул хәтта кешеләрне төзәтү буларак та кабул ителгән. Мисал өчен, русларда жиңел акыллы ир-атка карата «Женится – переменится» диләр. Шулай ук, никахта кабул ителә торган җавапка карата мондый әйтемнәр дә бар: «Жена – не рукавица: с руки не сбросишь (не стряхнешь), за пояс не заткнешь», «Жена – не сапог: с ноги не скинешь».

Туй һәм никах – болар зарурыйлыкны барлыкка китерә. Алардан башка кешенең яшәешен дә күзалдына китереп булмый: «Что гусь без воды, то мужик без жены», «Мужик в семье, что матица в избе» (матица – основная балка в доме).

Икенче һәм аннан соңгы никахлар бик көчле тәнкыйтькә бирелә: «Первая жена от бога, вторая – от человека, третья от черта». Өйдән китүче ирләр хакында да: «Был муж, да обьелся груш» диләр.

Билгеле ки, хатын-кыз гаиләдә баш рольне башкара алыр иде. Моңа әлеге фразеологизманар да шаһит: как «бабушкина сказки», «к чертовой бабушке», «кузькина мать», «в чем мать родила», «маменькин сынок». Дальның сүзлегендә исә түбәндәге мәкальләргә юлыгабыз: «Худое дело, коли жена не велела», «Не то смешно – жена мужа бьет, а то смешно, что муж плачет».

Хатын-кызның тырышлыгы, эшчәнлеге, хезмәт сөючәнлеге күп кенә мәкаль-әйтемнәрдә дә күрсәтелә. Мисал өчен, «Муж возом не навозит, что жена горшком наносит», «Умная жена, как нищему сума (все сбережет)», «Утро вечера мудренее, жена мужа удалее», «Отец про походы, мать про расходы».

Хатын-кызга матур булуга караганда, сәламәт булу күпкә хупланган: «Муж любит жену здоровую, а сестру богатую», «Пригожая жена – лишняя сухота», «Жена красавица – слепому радость». Хатын-кызның тышкы кыяфәте түгел, ә күңел байлыгы мөһим урынны алып торган: «Красна пава пером, а жена нравом», «Не наряд жену красит – домостройство».

Гаиләдәге төп, мөһим әйберләрнең берсе – мэхәббәт белән гармония саналган: «На что и клад, коли в семье лад», «Любовь да совет – так и горя нет», «Муж с женою бранится, да под одну шубу ложится».

Русларда мөһим булып шулай ук ир белән хатын арасында яшь аермасы да торган. Монда төрле каршылыklar да очрый: «Стар муж, так удушлив, молод, так несдружлив».

Зур гаилә – рус халкының борынгыдан килгән горейф-гадәтләренең берсе булып тора. Балаларның күп булуы – буын дэвамы гына түгел, ә эш көчләренең күп булуын да ассызыклай. Балаларның күләменә карата түбәндәге фразеологизмнар яшәп килә: «семеро по лавкам», «Один сын – не сын, два сына - полсына, а три сына – сын», «У кого детей много, тот не забыт от бога». Балаларның күпсанлы булуы мәшәкәтләренең булуын ассызыкласа «Маленькие детки – маленькие бедки», ә аларның гомумән булмавы – зур бәла булып саналган: «С детьми горе, а без них вдвое».

Балалар үз ата-аналарын ташлап китми, гомергә бергә яшәгәннәр: «Не оставляй отца и мать на старости лет, и бог тебя не оставит».

Туганнарга карата мөнәсәбәт, нигездә, негатив була. «Ни сват, ни брат», «седьмая вода на киселе» һәм башка шушындык фразеологизмнар тискәре мәгънә белдереп киләләр.

Күп кенә әлеге мәкаль-әйтемнәрне Дальның сүзлегендә очратырга мөмкин. Биредә туганнарга карата ике мөнәсәбәтне күрергә була. Бер яктан туганың сине яратмый, кыерсыта: «Родных много, а пообедать не у кого», «Кому от чужих, а нам от своих», «Деревенская родня, как зубная боль», «Есть родня, есть и возня», «С родней не без хлопот». Икенче яктан, туганнардан башка син ялгыз: «Русский человек без родни не живет».

«В семье не без урода» әйтемендә күренгәнчә подчеркивает, что в каждом коллективе есть кто-то, отличающийся дурными качествами. Несмотря на это, семья

должна быть вместе: «Вся семья вместе, так и душа на месте». Поговорка отсылает нас к факту существования многопоколенных семей.

Инглизлэр жэмгыятенә килгәндә, анда нуклеар гаилә яшәп килә. Алар өчен гаилә ул - ир, хатын һәм балалар. Гаиләнең ныклыгы, гаилә кешеләренең уртак эшләре булудан, бер диннән булудан гыйбарәт: «The family that prays together stays together».

«One wedding brings another» дигән мәкаль, яшьләренең туйда танышып кавышулары хакында сөйли. Ягъни, үзенә тиң ярны иптәшенең, туганыңның туенда да очратып, тиз арада кавышырга да мөмкин.

Үз Ватаныңнан булган кеше белән гаилә төзү күбрәк хупланган: «Better wed over the mixen than over the moor».

Никах – ул изге: «Marriage is honorable», «Wedlock is a padlock».

«В семье не без урода» һәм «Accidents will happen in the best-regulated families» мәкальләре үзара бик охшаш. Алар, күнелсезлекләренең бар гаиләдә дә булуын ассызыклай.

Ир белән хатын һәрвакыт бергә булырга тиеш. Ире каяда булса еракка киткән хатын турында, тол хатынга карганда да ялгыз дип әйтә торган булалар: «The life of the grass widow is worse than that of a widow». «Муж и жена – одна сатана» дигән рус мәкаленә тәңгәл «Such a cup, such a cruse» дигән инглиз мәкале дә яшәп килә. Ләкин шунда ук икенче мәкальне дә онытмаска кирәк: «Every couple is not a pair», ягъни бөтен парлар да бер-берсе өчен яратылмаган булырга мөмкин.

Ир белән хатын үзара мөнәсәбәтләрдә бертигез булалар. Эмма хатын-кызның баш булып йөрүе кире кагыла, тәнкыйтьләнгән: «It's a sad house where the hen crows louder when the cock».

Ир белән хатын бер-берсе белән килешенми генә дә нәтижәләр кабул итәргә мөмкин: «The husband/wife is always the last to know».

«A deaf husband and a blind wife are always a happy couple» – дигән мәкаль шуны сөйли, ир белән хатын бәхетле булсын өчен, ир хатынның сүзен тыңламаска, ә хатын иренең бар кимчелегенә күз йомарга тиеш.

Акыллы хатын-кыз һәрвакыт төпле киңәшләр бирә: «He that will thrive must first ask his wife». Шуңа да карамастан, хатын-кызларның бер кимчелеге – аларга һәрвакыт нидер кирәк. «Mills and wives are ever wanting».

Бер гаиләнең дә чүлмәге буш түгел дигән күк, «A chimney without smoke is like a couple without argument».

Ир белән хатын арасындагы яшь аермасын әлегә мәкаль хәл итә дип уйлыйм: «Better be an old man's darling than a young man's slave».

Балалар – ул ата-ананы акылынан яздыручы мәшәкатьләр: «Children when they are little make parents fools, when they are big they make them mad», «Children are certain cares, but uncertain comforts».

Зур басым нәселдәнлеккә ясала: «As the tree, so the fruit», «Like father, like son», «Like mother, like daughter». Балалар үз ата-анасыннан бөтен нәрсәне күреп үсәләр: «As the old cock crows, the young one learns».

Англиядә балаларга карата мөнәсәбәт бик житди була. Гаилә күпме баерак була, алар күп басымны укуы юнәлешенә ясыялар. «The child is father of the man» мәкале, бала 7 яшендә зур вакытында булачак сыйфатларга ия булуын күрсәтә. Ягъни, балалар – кечкенә оланнар булып чыга. «Spare the rod and spoil the child», «A man who has not been flogged is not educated» мәкальләре, балаларга тәрбияләү максатыннан сукканнарын ассызыклай.

«My son is my son till he gets him a wife, but my daughter's my daughter all the days of her life» әлегә мәкаль рус вариантына капма-каршы килә: «Сына корми – себе пригодится, дочь корми – другим спонадобится». Ягъни, инглизләрдә картайган ата-ананы тәрбияләү, карау кыз балага юнәлтелсә, русларда ул егет кешегә юнәлтелгән.

Әлбәттә, яқын туганнар белән мөнәсәбәт инглизләр һәм руслар өчен дә бик мөһим. Әмма яқын туганнарны инглизләр нулеар гаилә әгъзасы буларак кабул итәләр, ә руслар әлеге нулеар гаилә белән генә чикләнмиләр. Ике мәдәнияттә дә ерак туганнарға мөнәсәбәт бертөрле – тискәре. Болар хақында әлеге фразеологизманр сөйли: «сeвeдмaя вoдa нa кисeлe» и «second cousin twice removed».

Рус һәм англиз фразеологизманры һәм паремиологияләрен тикшереп анализлаганнан соң, шундый нәтижәгә килергә мөмкин:

1. Туй – мөһим һәм житди вакыйга. Ике мәдәният тә аның изге һәм ныклы булуын раслый.

2. Русларда гаилә башлығы ир дә, хатын да була алса, англизләрдә хатынның баш булуы катгый тыела. Хатынның иргә караганда акыллырак булуын ике мәдәният тә ассызыкый. Нинди генә тавыш-гауга булмасын, гаилә барыбер бербөтен булып калырга тиеш. Яшь аермасы инглизләрдә генә телгә алына.

3. Англиз мәкальләрендә балалар – кечкенә оланнар буларак тасвирланалар. Барлык өметләр дә кызларға салынганлығы күренә. Русларда киресенчә, егетләргә.

4. Руслар өчен туган кадерлерәк. Дальның сүзләренчә, туганың сине үпкәләтергә, кыерсытырга мөмкин, ләкин син аннан башка яши алмыйсың. Ерак туганнарға карата, ике мәдәнияттә дә, мөнәсәбәтләр тискәре.

Кулланылган әдәбият

1. Жамалетдинов Р. Р. Тел һәм мәдәният: Татар лингвокультурологиясе нигезләре / Р. Р. Жамалетдинов.- Казан: Мәгариф, 2006. – 351 б.
2. Oxford dictionary of proverbs - 5 ed / John Simpson, Jennifer Speake // – Oxford University Press, 2008. – 400 с.
3. Федосов, И.В., Лапицкий А.Н. Фразеологический словарь русского языка. - М.: Юнвес, 2003. – 608 с.
4. Жуков, В.П. Словарь русских пословиц и поговорок – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 544 с.

Шаяхметова Лилия Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ СЕСИЛИИ АХЕРН «С ЛЮБОВЬЮ, РОЗИ»

Данная работа посвящена исследованию стилистических особенностей романа Сесилии Ахерн "С любовью, Розы" в американском варианте английского языка. Данное произведение вызывает интерес тем, что оно написано в эпистолярном жанре, в форме личных писем. Однако в отличие от таких классических романов эпистолярного жанра 18-19 вв., как "Любовная переписка дворянина и его сестры" Афры Бен, "Шамела" Генри Филдинга, «Гордость и предубеждение» Джейн Остин, характеризующихся строго фиксированным регистром письма, большим объемом содержания, присутствием голоса автора и частым использованием стереотипных фраз, Сесилия Ахерн, будучи представителем 21 века - эпохи технологий и интернета, использует разные способы переписки и передачи информации, от бумажных записок и официальных писем до мгновенных сообщений в социальных сетях, электронных писем (e-mail), газетных статей и торговых чеков.

Сесилия Ахерн - современная ирландская писательница. Автор бестселлеров и обладательница наград the British Book Awards, Irish Post Award, Fun Fearless Fiction Award. Оригинальное название анализируемого нами романа – «Where Rainbows End», в США он публиковался под названием «Love, Rosie». В России в зависимости от

издательства книга была выпущена под названиями «С любовью, Розы», «Не верю. Не надеюсь. Люблю», «Там, где заканчивается радуга». Следует также отметить, что данное произведение было удостоено премии «Corine Award».

Роман повествует историю лучших друзей детства Алекса и Розы, которых по воле рока жизнь разводит в разные стороны, на разные континенты, в течение романа мы видим, как они взрослеют, переживают неудачные браки, проблемы с детьми, неурядицы на работе, и всё это время они поддерживают друг друга и не теряют связи. Из-за прихотей судьбы и собственных страхов героям романа понадобилось 50 лет, чтобы осознать свою любовь друг к другу и быть вместе.

Роман полностью написан в эпистолярном жанре со слабо фиксированной структурой письма, но со множеством ее разновидностей и дополнительных элементов, стиль и манера написания которых меняется соответственно с возрастом героев.

В начале романа, когда герои являются учениками начальной школы, написание писем сводится к обмену бумажными записками с орфографическими ошибками в словах и пунктуации: *I will come to your brithday party on Wensday. I do not care wot your stupid mum says sandy wants to come. Thank you fro inviting me and sandy. Form Alex your frend at skool.* В общении преобладает фамильярно-разговорный стиль, с эмоциональностью которого сочетаются вульгаризмы: *a really smelly breath; stinky Steven; she has a big snot. She is the ugliest alien.*

По мере того, как герои романа становятся подростками, начинается обмен сообщениями online и e-mail. Для создания атмосферы реалистичности разговора подростков значительную роль сыграла компрессия, которая, согласно Серединой К.Г., делает речь более простой, сжатой и экономной [Арнольд, 2011: 68]. В произведении также были использованы как фонетическая (*I don't; you can't; It's OK; I gonna; Hiya, long time no see*), морфологическая (*Have to go. Met a friend called John. Any luck yet?*), так и синтаксическая редукция (*Thanks; I dont no why*). Для выражения экспрессивности, эмфатичности и оценочности подростков был использован сленг (*It is cool; weirdo; we're dead meat; swot; bro; big sis*).

Позже к частной переписке добавляется общение в чате, включающее большое количество второстепенных персонажей. Во фразах появляются такие элементы разговорного стиля, как избыточность (*I mean; Do you know I didn't think; two very different things*), междометия (*Ha ha! Oh, em...oh yeah; Hmmm; Uuuugh! Oh my god!*), усилители, которые в свою очередь иногда являются элементом гиперболы (*the happiest man on this earth; It is the biggest nose I have ever seen. I have never felt so ill before in my life*).

Кроме того, между переписками в неформальном стиле происходят вставки официальных писем со школы, работы, университета, в которых используются строгая фиксированная структура, клише, отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств (*Dear Mr. and Mrs. Dunne; I would like to arrange a meeting; Best wishes*). Имеются также дополнительные элементы, как газетные вырезки (отрывки из поздравлений, новостей), тексты приглашений и торговых чеков. Все эти элементы выполняют эмотивную функцию речи – делают разговор живым, спонтанным, эмоциональным.

Рассматривая художественное произведение с точки зрения образных и выразительных средств языка, следует сказать, что автор широко использует гиперболу (*I am NEVER EVER going to work in an office in my life. The longest legs I have ever seen. Alex I searched high and low in the kitchen for your letter, I left no stone unturned; extremely intelligent mother*). В разговоре Розы о своей дочери мы видим сочетание гиперболы с перифразом (*noisiest smallest thing ever*), сочетание гиперболы с иронией (*I think she should go into the Guinness book of records for being the smelliest*).

Автор часто использует иронию в диалогах между Алексом и Розой, Розой и ее подружкой Руби, Алексом и его братом Филом (*Ruby: Hey you, happy Monday. Rosie: Oh great, hold on while I get the champagne. Rosie: Have you even said hello to her or has your future wife yet to acknowledge your existence? Rosie: It must be the intellects' idea of a*

hilarious joke. Alex: We've only been married ten days so we've only had let's see ... ten fights.). Этот сатирический прием показывает ощущение близости, степень духовного родства и понимания между этими людьми.

Для создания атмосферы официального стиля в письмах из школы или университета автором используются эвфемизмы (*I would like to talk about the recent change in his behavior along with the problem of his note-writing during class. The recent actions; being "prevented" from seeing*).

Также в произведении имеют место такие стилистические тропы, как сравнение (*Mum is guarding the door like a vicious dog. I feel like a complete zombie. She sounds like a giraffe*); эпитеты (*a fantastic time, fabulous idea, an old romantic, blissfully happy, raven-colored hair, honeymoon period, exotic beach*), метафоры (*All the thoughts and feelings that have been bubbling up inside me are finally overflowing into this pen. Have gone off the rails; a lifetime of memories; the fat raindrops hitting off the glass echoes around the quiet foyer; go my way*), перифраз (*My little angel is 16. He seems to be at that age*); литота (*a tiny little strawberry the size of my thumbnail.*), антономазия (*Mr. Supportive, miss prefect, Mr. Cocky, Don Juan*). Необходимо отметить и наличие следующих стилистических фигур: аллюзий (*Why Jessica Fletcher, what did you suspect?* – в этом предложении главная героиня сравнивает свою подругу с известной писательницей детективных романов); антитез (*make you laugh, make you cry; north is suddenly south, and east is west*), параллелизмов (*Today I love you more than ever; tomorrow I will love you even more. I need you more than ever. I always had a choice, and I always took the easy way out*); повторения (*You horrible, horrible man! Please, please, please help me with my CV or my poor daughter*); вставных конструкций и риторических вопросов (*you've always hated my girlfriends (and wife) and I've always hated your boyfriends (and husband). What kind of bank manager (or any man for that matter) goes to the Dancing Cow?*); полисиндетона (*The apartments were still either too expensive, too small, or too far from my job*); анадиплосиса (*This time round I'm having a baby. A baby. And that baby will be around on the Monday...*); анафоры (*Twice we stood beside each other at the altar, Rosie. Twice. And twice we got it wrong. Someone who loves you with every single beat of his heart, someone who thinks about you constantly, someone who spends*). Данные стилистические средства способствуют усилению образности языка, художественной и звуковой выразительности речи. Они помогают автору придать речи большую красочность и яркость, способствуют подчеркиванию мысли, а также передают точное эмоциональное состояние героев.

Таким образом, мы можем утверждать, что автор, умело используя разнообразные стилистические средства и приемы, выработала свой замечательный стиль для описания жизни героев, точно сформулировала мысль, показала степень мастерства владения словом, знание законов его функционирования и смогла наиболее точно представить читателю чувства героев посредством виртуозного использования изобразительно-выразительных средств языка.

Список использованной литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И.В. Арнольд. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2011.- 384 с.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. - М.: Высшая школа, 1981. – 334 с.
3. Солганик Г.Я. Стилистика текста / Г.Я. Солганик. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2003.- 256 с.
4. Cecelia Ahern. Love, Rosie / Ahern Cecelia. – Hyperion, 2005.-504 p.

ТИПЫ СУБЪЕКТА И ПРЕДИКАТА В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ С КОМПОНЕНТОМ «ОДЕЖДА» В ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Исследования, посвященные вопросам паремиологии, издавна привлекают интерес лингвистов, но несмотря на это до сих пор не теряют своей актуальности. У каждого народа есть свой фонд пословиц и поговорок, который на протяжении веков пополнялся учеными-фольклористами. В каждом языке имеется огромное количество словарей, включающих в себя паремии этого языка. Теперь же стало актуальным исследование таких единиц с точки зрения компаративистики. Сравнительная (компаративная) паремиология занимается изучением паремий в разных языках и культурах. Паремии всех народов мира передают одни и те же типовые ситуации, имеют сходное логическое содержание, различаясь лишь образами (детальными, реалиями), с помощью которых передается традиционные ценности и взгляды, основанные на жизненном опыте народа [<https://ru.wikipedia.org/wiki/Паремиология>].

В данной работе осуществляется исследование способов грамматического выражения структурно необходимых составляющих компонентов – субъекта и предиката – паремиологических единиц английского и татарского языков с компонентом «одежда» в целях выявления тождественных и нетождественных способов выражения, а также наиболее распространенных моделей субъекта и предиката в паремиях исследуемых языков на примере данного фразеосемантического поля.

В роли подлежащих в паремиях обоих языков абсолютно преобладают имена существительные: *Күркәм кием — тән зиннәте, Күркәм холык — эҗән зиннәте. Ефәк билбау бил күрке, Батыр егет ил күрке. Итекченең итеге юк, читекченең — читеге. Итегең тар булса, дөнъяның киңлегенән ни файда? Apparel makes the man. Cap in hand never harmed anyone. Clothes make the man. Good clothes open all doors. A smart coat is a good letter of introduction. The cowl (hood) does not make the monk. The garment (tailor) makes the man.*

Среди других частей речи относительно активны в субъектной позиции субстантивно употребленные прилагательные: *Юньсез итеген майлар, Итеге итәген майлар. Битсез бүркен басмас.* А также местоимения: *Үзе адәмлектән чыкканның, киеме киемлектән чыгар. Жүләрнең бүрке юләр булмый — үзе эҗүләр була. All are not cooks who sport white caps and carry long knives. You can't judge a horse by its harness, nor people by their clothing. They are hand and glove. He who has but one coat cannot lend it. No one but wearer knows where the shoe pinches.*

В паремиях обоих языков имеются субъекты, выраженные глаголом. В татарском языке это причастие (сыйфат фигыль) – форма глагола, которая объединяет в себе качества прилагательного и глагола. *Күрек кигән күркәм булып.* А в английском – инфинитив (преимущественно в предложениях тождества): *Better cut the shoe than pinch the foot. Better wear out than rust out.*

Среди татарских пословиц также встречается сочетание числительных с существительным: *Бер бүреkkә ике баш сыймый. Ике сыңар бер кием, Ике чабата – бер кием.* В последнем предложении и предикат выражен данным сочетанием слов.

Как мы видим из предыдущего примера, в языке пословиц и поговорок диапазон форм, используемых в роли предиката, также широк – это не только формы глагола или других знаменательных классов, но и незначительные слова [Тарасова, 2011: 113].

Предикат в паремиологических единицах выражается:

Глаголом в форме:

1) 3 лица ед. и мн. числа настоящего времени: *Әрләшкәк якага ябышып тормый. Беткә ачу (уч) итеп тунны утка якмыйлар. Бүрек ташлап бүредән котылмыйлар.*

Рәхмәт белән тун **текмиләр**. Иясенә карап күлмәк **кисәләр**. Кешене кием **бизәми**, кеше киемне **бизи**. *The laundress washes her own smock first. Every man has a fool in (up) his sleeve. Old shoes wear best. Wisdom sometimes walks in clouted shoes. Pants don't make the man. A clean glove often hides a dirty hand.*

б) 3 лица ед. и мн. числа будущего времени: Кием кешене бизәсә дә, гүзәл **итмәс**. Күрек кигән **күркәм булып**. Онытчак бүркен **югалтыр**, куркак башын **югалтыр**. Хәстәрле ирнең хатыны башына калфак **кияр**. Чабатаны катласаң, **ныгыр**; Сүзне катласаң, **сүтелер**. Акылсыз башта алтын бүрек тә **файда бирмәс**. *Keep a dress seven years and it will come back into style. Who has a head will not want a hat. Stretch your arm no further than your sleeve will reach. Dry shoes won't catch fish. Your wooden overcoat won't have any pockets.*

в) ед. и мн. числа прошедшего времени: Кыл чабата **кидергәннәр**. Куркудан (куркыр) күлмәк **тузган**. Туе **узган**, туны **тузган**. Чабатасын **ясаган**, Киндерә тагасы калгач **ташлаган**. *Cap in hand never harmed anyone. If all fools wore white caps, we'd all look like geese. There was never a shoe but had its mate.*

г) 2 лица ед. числа императива: Олының сүзен оекка **кыстыр**. Яңа чагында киемеңне **сакла**, Яшь чагында исемеңне **сакла**. Жәй көне бияләй, кыш көне майка **сатып ал**. Чабатага тотынганчы, юкәңне **әзерлә**. Киеменә **бакма**, өстенә **бакма**, эчендәге **жаңга бак**. **Don't have thy cloak to make when it begins to rain. Cut your coat according to your cloth. Use your head for something besides a hat rack. Don't throw away old shoes till you've got new ones. If the cap fits, wear it.**

Существительными: Яхшы атаның баласы – макмал тунның **якасы**. Күркәм кием — тән **зиннәте**, Күркәм холык — **жаң зиннәте**. Синең ачуың — минем кара **аякчуым**. Ука яулык – юка **яулык**. Тышы – **жилән**, эче – **елән**. Кеше тун **әжиңе түгел** — йә дигәндә **әйләндереп карый алмассың**. *A clear conscience is a coat of mail (a sure card). A smart coat is a good letter of introduction. Silence is a woman's best garment.*

Прилагательными: **Битаныбыз кармазин** – диңгез суы тубыктин. Уз күлмәгем **үземә якын**, тирем аннан да **якын**. В английском языке – в форме сравнительной и превосходной степени: *It is better to wear out than to rust out. The shirt is nearer than the coat. Foppish dressing tells the world the outside is the best of the puppet.*

Сравнительными оборотами: *To fit like a glove. If all fools wore white caps, we'd all look like geese. Honour without maintenance is like a blue coat without a badge. As welcome as water in one's shoes. As comfortable as an old shoe.* В татарском языке функцию *like* и *as* выполняют послелог **кебек** и аффиксы **-дай/-дәй/-май/-тәй**: **Битансыз күткә каеш бау кебек. Тәймәдәйне дөядәй итү. Хәерче кесәсендәге шикәр кебек шомару. Ефәк кием кию белән һич файда юк, эчең булса тузып беткән чүпрәктәй.**

Сочетаниями модального глагола с инфинитивом: Айны **итәк белән каплап булмый**. Өйрәнмиңә чабата да **үрәп булмый**. Кеше тун **әжиңе түгел** — йә дигәндә **әйләндереп карый алмассың**. *You can't judge a horse by its harness, nor people by their clothing. You can bet your shirt. You can't get warm on another's fur coat. You can't put thanks into your pocket. Craft must have clothes, but truth love to go naked. You must cut your garment according to the cloth.*

Таким образом, исходя из нашего исследования, на примере паремиологических единиц татарского и английского языков можем сказать, что пословицы и поговорки различных народов мира не только передают одни и те же типовые ситуации и имеют созвучное логическое содержание, но также имеют сходства на синтаксическом уровне. А тот факт, что в плане выражения имеются и расхождения (определенных моделей в одном языке больше – в другом меньше, а некоторые формы вообще отсутствуют) обуславливается разноструктурностью сопоставляемых языков, а также менталитетом и особенностями представителей данных народов.

Список использованной литературы

1. Гизатуллина-Старцева Р.Г., Гизатуллин И.Г. Татарско-русский словарь пословиц (татарча-русча мәкальләр сүзлеге) / авторы-составители. – Уфа: Вагант, 2011. – 274 с.
2. Нэкий Исәнбэт. Татар халык мәкальләре. 4 нгче басма. – Яр Чаллы: “Идел-йорт”, 2003. – 100 б.
3. Тарасова Ф.Х. Типы субъекта и предиката в пословицах, репрезентирующих концепт «Пища» в английском, русском и татарском языках/ Ф.Х.Тарасова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. - Казань, 2011. -2(24).- С.112-115.(0,3 п.л.)
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Паремиология>

Яковенко Г.Б.

Городской Дворец Творчества Детей и Молодежи №1, Набережные Челны, Россия

ЛЕКСЕМА «НОЧЬ» КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ ЧУВСТВА ТРЕВОГИ В РОМАНЕ Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО» И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена изучению такого эмоционального состояния человека как тревога. Несмотря на достаточно большое количество исследований романа «Доктор Живаго», языковые средства, выражающие чувство тревоги в данном произведении рассматриваются впервые. Особый интерес для нас представляют способы перевода этих средств на английский язык.

Объектом нашего исследования является лексема «ночь» как средство передачи чувства тревоги в романе Бориса Пастернака «Доктор Живаго» и способы ее перевода на английский язык.

В большом психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова говорится, что тревога (англ. anxiety) – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности [Мещеряков, 2006: 552].

Что касается рассматриваемой нами лексемы «ночь», то в словаре Символизма, дается следующее значение данного слова: «Как и темнота, ночь означает докосмическую и предродовую тьму, предшествующую возрождению или инициации и просветлению. Это также хаос, смерть, безумие, разрушение, возвращение к утробному состоянию мира» [<http://tolkslovar.ru>].

В ходе исследования мы выяснили, что среди лексических средств, выражающих чувство тревоги в рассматриваемом нами произведении, лексема «ночь» занимает особое место. Нами выявлено более 50 примеров ее употребления автором.

Станцию обступал стеклянный сумрак белой ночи.

The station bathed in the glassy dusk of a white night (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Ночью в Сухиничах вам будет пересадка.

You change at Sukhinichi tonight (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Но на третью ночь у Сашеньки сделался припадок ложного крупы.

But on the third night Sashenka had an attack of nervous croup (при переводе использована лексическая трансформация).

В конце ее, ночью, он вдруг проснулся после тяжелой, привидевшейся ему нелепицы о драконьем лого под домом.

Toward the end of it, he woke up in the night from a nonsensical nightmare about a dragon that had its lair underneath the house (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Мы полагаем, что писатель неслучайно так часто описывает ситуации, происходящие с его героями в ночное время суток. Ведь именно ночью у человека чувство тревожности особенно обостренно.

Говоря об употреблении лексемы «ночь» в произведении, нельзя не упомянуть о том, в каком тревожном состоянии и как часто герои романа пробуждаются по ночам.

Ночью их разбудили шум и крики, стрельба и беготня.

During the night they were roused by shouts, gunfire, and running footsteps (при переводе использована грамматическая трансформация).

И под бормотание ветра Юрий Андреевич спал, просыпался и засыпал в быстрой смене счастья и страдания, стремительной и тревожной, как эта переменная погода, как эта неустойчивая ночь.

And to the muttering of the wind Yurii Andreievich slept and woke and slept again in a quick, troubled alternation of joy and suffering, as fleeting and disturbing as the changing weather, as the restless night (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Довольно ярко атмосферу тревожности времени, в котором живут его герои, автор передает через описание ночного стука в окно или дверь. Стук в окно почти всегда ассоциируется с опасностью, резкими изменениями в жизни [<http://www.bibliorossica.com/book.html>]

Ночью Юру разбудил стук в окно.

During the night the boy, Yura, was wakened by a knocking at the window (при переводе использована грамматическая трансформация).

Ночью мадемуазель Флери разбудил тревожный стук в парадное

Mademoiselle Fleury was waked up in the night by an urgent knocking at the front door (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Как может он дрыхнуть или спокойно лежать, слыша такой стук, в расчете, что в конце концов подыметя она, слабая и беззащитная старуха, и пойдет отпирать неизвестно кому в эту страшную ночь в этой страшной стране.

How could he sleep soundly or lie calmly through all this noise, expecting that in the end she, a weak, defenseless old woman, would go down and open for God knows whom, on this frightening night in this frightening country (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Следует отметить, что очень часто лексема «ночь» употребляется с такими прилагательными как «холодная», «морозная». Такое сочетание создает атмосферу беспокойства и дискомфорта более полно.

Наступила холодная ночь.

The night was cold (при переводе использована лексическая трансформация).

«Ясная морозная ночь.

A clear, frosty night (при переводе использован способ прямого перевода).

И обещание ее близости, сдержанной, холодной, как светлая ночь севера, ничьей, никому не принадлежащей, подкатит навстречу, как первая волна моря, к которому подбегаешь в темноте по песку берега.

A dark muffled figure will open the door, and the promise of her nearness, unowned by anyone in the world and guarded and cold as a white northern night, will reach him like the first wave of the sea as you run down over the sandy beach in the dark (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

За окном голубела зимняя морозная ночь.

Outside, the frosty winter night was pale blue (при переводе использованы грамматическая и лексическая трансформации).

Таким образом, в результате проведенного нами исследования, мы пришли к выводу, что использование в произведении лексемы «ночь» сыграло очень важную роль,

ведь наряду с другими, данное языковое средство помогло Пастернаку передать чувство тревоги, характерное для описываемых в романе событий более полно и ярко.

Список использованной литературы

1. Мещеряков Б.Г. , Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК,2006. – 672с.
2. Общий толковый словарь русского языка. – Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/ie1905.html>
3. Иванов В.В. Евразийское пространство: звук, слово, образ. – Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com/book.html>

Секция 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК

Абдурахимова У.
Westminster International University in Tashkent

МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ДИСКУРСИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕВОДА

Перевод лекций, семинаров, мастер-классов, вебинаров для профессионалов в той или иной области является одной из частых форм работы переводчика (перевод в режиме реального времени, перевод обучающих материалов в рамках подготовки к мероприятию или после его проведения). В этих ситуациях представляется возможным рассматривать работу переводчика с позиций исследования педагогического и иных видов институционального дискурса.

Термин *методический дискурс* употребляется в современных исследованиях наряду с понятиями *образовательный дискурс*, *педагогический дискурс*, *учебный дискурс*. По мнению Ю. В. Щербининой, терминологические сочетания *учебный дискурс* и *методический дискурс* в большинстве научных источников используются как синонимичные и взаимозаменяемые в рамках одного контекста; понятие *образовательный дискурс* предполагает рассмотрение «дискурса о методическом дискурсе» в рамках дискурсивной проблематики социального характера [4. С. 10–11]. Далее в настоящем исследовании мы будем придерживаться понятия *методический дискурс*.

Развивая положения Ю. Е. Прохорова, отметим, что дискурс не является промежуточным звеном между системой и текстом, дискурс не есть текст в совокупности с экстралингвистическими параметрами, равно как и текст не является дискурсом за минусом этих параметров. Дискурс есть экстравертивная фигура коммуникации, совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности; текст есть интровертивная фигура коммуникации, совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности [3. С. 33–34].

Интерреляция понятий «текст», «дискурс», «коммуникация» составляет, на наш взгляд, основу применения стратегий перевода, охватывающих уровень текста, уровень дискурса, уровень коммуникации. Лингвистические (стилистические, лексико-семантические, синтаксические, прагматические) особенности исходного текста, его дискурсивные характеристики (авторство,

адресность текста, нарратив), узловые точки дискурса, его конститутивные признаки (цели, ценности, хронотоп, языковое воплощение, тематика, участники дискурса, интердискурсивность), функции, типовые свойства и стратегии коммуникации определяют переводческие решения, формируют микростратегии перевода на уровне текста и макростратегии перевода на уровне дискурса и коммуникации.

В рамках авторской дискурсивно-коммуникативной модели перевода типология переводческих стратегий включает общую стратегию перевода (стремление переводчика как можно полнее понять переводимый текст и найти ему наиболее точное соответствие в языке перевода); этапы процесса перевода; макростратегии перевода (уровень дискурса и коммуникации); микростратегии перевода (уровень текста).

Цель методического дискурса традиционно определяется как «социализация». Узловые точки (привилегированные знаки, частичной фиксацией значений вокруг которых сформирован соответствующий дискурс [5]) методического дискурса

определяются через ключевые понятия «обучение» [4], «интеллектуальное взаимодействие» [2], «дефинирование» [1]. Ценности методического дискурса могут быть сформулированы как «овладение знаниями и умениями», «постоянное совершенствование навыков», «повышение профессионально-квалификационного уровня», «преимущество и непрерывность передачи знаний» [4. С. 11]. Хронотоп методического дискурса определяется прототипным местом общения (образовательное учреждение) и временем проведения занятия. Тематика охватывает различные аспекты человеческого опыта и определяется образовательными программами, уровнем подготовки участников дискурса.

Методический дискурс представляется возможным рассматривать в оппозиции базового и проективного типов дискурса (проведение преподавателем занятия — базовый методический дискурс, чтение преподавателем лекции коллегам — проективный методический дискурс на базе научного) [4. С. 9]. Взаимодействие участников педагогического дискурса осуществляется в соответствии с их статусно-ролевыми характеристиками в различных комбинациях агентов и клиентов дискурса: преподаватель — обучаемый, преподаватель -преподаватель, обучаемый - обучаемый, приглашенный эксперт - обучаемый, преподаватель - родитель и т. д. Интерес представляют выделяемые Ю. В. Щербининой основные дискурсивные умения педагога: умение рефлексировать, умение импровизировать, умение прогнозировать, предвосхищать (антиципация), умение эффективно слушать, запоминать, умение проявлять эмпатию, толерантность, умение противостоять деструктивным явлениям в общении (речевой агрессии, словесному манипулированию, вульгаризации, жаргонизации речи) [4. С. 5].

В качестве базовых дифференциальных признаков методического дискурса выделяются диалогичность, аксиологичность (отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого), реверсивность (постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого), интерактивность, ретиальность (синхронно-групповая вовлеченность участников дискурса в процесс речевого взаимодействия) [4. С. 11–13]. Методический дискурс обнаруживает высокую степень интердискурсивности. В рамках дискурсивно-коммуникативной модели перевода интердискурсивность целесообразно определять по следующим параметрам:

- поле (тематика) и направление (участники) дискурса,
- цели и ценности дискурса,
- узловые точки дискурса,
- лингвистические особенности и дискурсивные характеристики отражаемого дискурсом текста (форма дискурса),
- типовые свойства и функции коммуникации, применяемые коммуникативные стратегии.

Отметим, что в рамках проведения обучения для специалистов методический дискурс предполагает большую степень равенства участников, коллегиальность в общении. В ситуации специализированного семинара, мастер-класса, вебинара к целям педагогического дискурса представляется возможным отнести формирование профессиональных компетенций и обмен опытом. Принимая во внимание цель и тематику дискурса, методический дискурс в данном случае представляется возможным рассматривать как проективный на базе юридического, экономического, массово-информационного и других видов институционального дискурса, при этом методический дискурс, на наш взгляд, сохраняет свои базовые дифференциальные признаки (диалогичность, аксиологичность, реверсивность, интерактивность, ретиальность).

Образовательные ресурсы в сети Интернет располагают дополнительными возможностями в скорости и оперативности обновления информации, глобальны по широте охвата аудитории, локальны по возможностям доступа к малым группам, характеризуются отсутствием ограничения по времени и месту предоставления информации (что соответствующим образом модифицирует хронотоп педагогического дискурса), возможностью размещения неограниченного объема информации,

использованием широких технических возможностей (мультимедийные материалы, гипертекстовые ссылки, интерактивные учебные издания, голосование, опросы), наличием широких возможностей поиска и отбора информации.

Анализ конститутивных (в том числе интердискурсивных) признаков методического дискурса, его узловых точек, лингвистических особенностей исходного текста, его дискурсивных характеристик, функций, типовых свойств и стратегий коммуникации в рамках дискурсивно-коммуникативной модели перевода позволяет переводчику сформулировать переводческие решения, составляющие микростратегии перевода на уровне текста и макростратегии перевода на уровне дискурса и коммуникации.

Список использованной литературы

1. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–18.
2. Пospelова, Ю. Ю. Концепт «интеллектуальное взаимодействие» в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2009. 17 с.
3. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта : Наука, 2006.
4. Щербинина, Ю. В. Методический дискурс: мыслить — говорить — действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010.
5. Laclau, E. Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics / E. Laclau, C. Mouffe. London: Verso, 1985.

Абитов Р.Н., Гулкянн М.К.

Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Казань, Россия

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ДАННЫХ НА ПРИМЕРЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.

В настоящее время известно, что одним из наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам является *дифференцированное обучение*. Дифференцированное обучение ведет свою историю с середины XIX века, возникнув практически одновременно с введением всеобщего образования. Психологические основания для дифференцированного обучения были разработаны такими учеными как В. Штерн и Э. Клапаред [2.:144] . В основе дифференцированного обучения лежит принцип разделения обучаемых по их способностям. Таким образом: сильные ученики обучаются с сильными по углубленно и более сложной программе, а слабые со слабыми по более упрощенной — адаптированной или коррективной программе.

Дифференцированная форма обучения особенно актуальна при обучении иностранному языку в вузах, поскольку контингент студентов-первокурсников весьма разнообразен и представлен как выпускниками специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка с одной стороны и с весьма формальным, или даже практически полным отсутствием обучения иностранному языку в связи с нехваткой педагогических кадров в сельской местности. Данная проблема долгое время решалась весьма примитивным способом - путем разделения обучаемых на две условные группы «начинающих» и «продолжающих». Однако данный вид разделения имел ряд недостатков:

1. существовало разделение лишь на две группы, что не могло в полной мере отразить весь спектр уровня владения языком у студентов;
2. разделение как происходило не фактическому уровню владения, а по оценке в аттестате, либо по наличию редкого иностранного языка в школьном аттестате.

Таким образом возникает проблема адекватной оценки уровня владения иностранным языком. доминирующим способом определения уровня владения языком является тестирование. В настоящее время существует несколько шкал уровня владения иностранным языком. Многие из них достаточно специфичны в своем употреблении, хотя и могут употребляться в качестве универсального «измерителя». Например, тесты TOEFL и IELTS, несмотря на проверку в основном «академических» навыков студента для определения способности обучаться в западном вузе, на среднем и высоком уровне вполне тесно коррелируют с уровнями CEFR — более универсальной шкалой языковых компетенций (рис. 1).

В настоящее время вопросам тестирования обучаемых на предмет определения ими иностранным языком посвящен ряд работ. Рябцевой Е.В. и др. [3] подразделяют тестовые на следующие типы:

- классический multiple choice;
- короткие ответы на вопросы;
- тесты с пробелами;
- выборочные тесты с пробелами;
- тесты с выбором продолжения по контексту предложения.

CEF Common European Framework	Cambridge Exam			TOEIC °	TOEFL ° iBT
	Main Suite	BULATS	IELTS		
A1 Breakthrough			0-1.5	10-250	0-18
A2 Waystage				2-2.5	250-350
B1 Threshold	KET Key English Test	ALTE Level 1	3-3.5	350-550	30-40
	PET Preliminary English Test	ALTE Level 2	4-4.5	550-750	41-57
B2 Vantage	FCE First Certificate in English	ALTE Level 3	5-5.5	750-880	58-74
C1 Effective Operational Proficiency	CAE Certificate in Advanced English	ALTE Level 4	6-7	880-950	75-89
C2 Mastery	CPE Certificate of Proficiency in English	ALTE Level 5	7+	950+	90+

Рис. 1 Соответствие уровня владения языком CEFR другим международным экзаменам

Цели, задачи и методология исследования

Целью исследования является проверка валидности различных видов тестирования для составления групп дифференцированного обучения.

Для решения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- проведение тестирования студентов;
- проведение статистического анализа данных;
- нахождение зависимости между различными показателями уровня владения студентами английским языком.

В качестве *объекта* исследования выступил контингент студентов первокурсников КГАСУ по направлению подготовки «промышленное и гражданское строительство» и «производственный менеджмент» в количестве 333. Студенты проходили компьютерное тестирование по следующим видам речевой деятельности: интегральный показатель словарного запаса и грамматики и словарного запаса, навыки чтения и понимания отрывка текста (multiple choice). Помимо этого 14 студентов по направлению «гражданское строительство» проделали бумажный письменный тест на определение уровня владения языком «Cambridge Fce2face Placement Test» (multiple choice), а также компьютерный онлайн-тест на определение словарного запаса.

Предметом исследования выступили

- дисперсионный анализ результатов тестирования для выявления принадлежности;
- корреляционный анализ;
- регрессионный однофакторный и многофакторный анализ.

В качестве программного обеспечения для подсчета статистических данных использовались программные пакеты LibreOfficeCalc и GNU PSPP.

Обсуждение результатов исследования

Результаты дисперсионного анализа (рис 2.) говорят о генеральной совокупности из 333 показателей входит в нормально распределение, а значит к нему применимы все, большинство методов статистического анализа [1].

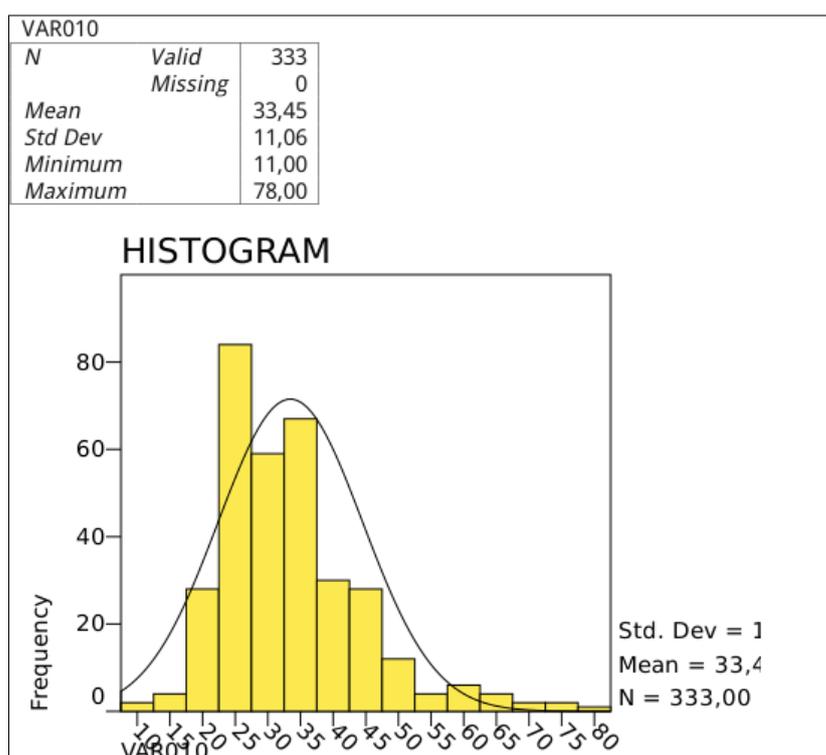


Рис. 2 Распределение результатов компьютерного тестирования.

Корреляционный анализ результатов показал тесную зависимость между следующими показателями: компьютерный тест/письменный тест Cambridge face2face — 0,95; навыки чтения/ письменный тест Cambridge face2face — 0,58; Тест словарного запаса показал средние значения коэффициента корреляции от 0,33 до 0,41 с другими показателями уровня владения языком.

Correlations		pts	grammar	reading	vocabulary	CPTPoints
pts	Pearson Correlation	1,00	,97	,70	,39	,95
	Sig. (1-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	646,00	646,00	646,00	591,00	646,00
grammar	Pearson Correlation	,97	1,00	,50	,37	,95
	Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	646,00	646,00	646,00	591,00	646,00
reading	Pearson Correlation	,70	,50	1,00	,33	,58
	Sig. (1-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	646,00	646,00	646,00	591,00	646,00
vocabulary	Pearson Correlation	,39	,37	,33	1,00	,41
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	591,00	591,00	591,00	591,00	591,00
CPTPoints	Pearson Correlation	,95	,95	,58	,41	1,00
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	646,00	646,00	646,00	591,00	646,00

Рис. 3 Корреляция между показателями уровня владения языком, где: *pts* — суммарный показатель компьютерного теста, *grammar* — грамматико-лексическая часть компьютерного теста, *reading* — навык чтения, как часть компьютерного теста, *vocabulary* — тест словарного запаса, *CPTpoints* — суммарные баллы Cambridge face2face placement test

Из всех уравнений регрессии наиболее точную предсказательную силу имела однофакторная регрессия зависимости интегрального лексико-грамматического показателя и баллов Cambridge face2face placement test.

Coefficients (CPTPoints)						
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
(Constant)	,85	,63			1,36	,175
grammar	1,14	,01	,95		78,19	,000

Рис. 4. Показатели уравнения регрессии где *grammar* — грамматико-лексическая часть компьютерного теста, *CPTpoints* — суммарные баллы Cambridge face2face placement test, *Constant* — константа уравнения регрессии.

Таким образом уравнение регрессии выглядит следующим образом:

$$\text{CPTpoints} = \text{grammar} \cdot 1,14 + 0,85.$$

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы:

- компьютерный и бумажный тесты показали очень высокие коэффициенты корреляции;
- тест словарного запаса не оказался решающим фактором, определявшим суммарное количество баллов как компьютерного, так и бумажного теста.
- Выявленное уравнение регрессии обладает большой предсказательной силой - средняя ошибка составила не более 3 баллов.

Список использованной литературы

1. Нормальное распределение. <http://www.statistica.ru/theory/normalnoe-raspredelenie/> (дата обращения: 24.09.2015).
2. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия; под общ. Редакцией А.П. Астахова. - Минск: Современная школа, 2010. - 720 с.

3. Рябцева Е. В., Гвоздева А. А., Циленко Л. П. Преимущества и недостатки тестового контроля владения иностранным языком // Вестник ТГТУ . 2004. №4-2. С.1144-1149.

Айдарова С.Х.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ТӨРКМӘН СТУДЕНТЛАРЫН ТАТАР ТЕЛЕНӘ ӨЙРӘТҮ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Әлеге мәкалә кысаларында төркмән студентларын татар теленә өйрәтүдә булган кайбер үзенчәлекләргә тукталып үтәбез.

Сингармонизм законы төркмән теленә дә хас булганлыктан, каты һәм йомшак кушымчаларны ялгау кыенлыклар тудырмый, ләкин төркмән телендә ә хәрәфе булмау сәбәпле, –ләр, -дә кушымчаларын язуда студентлар хата ясыйлар: (*–лер, -де*). Мәсәлән, “гаиләдә” урынына “*гаиләде*” һ.б.

Аергыч сүзтезмәләрне ясауда кыенлыклар тумый. Берничә мисал:

1) **Сыйфатлы сүзтезмәләр**: *ulu masgala* – зур гаилә; *uzun yol* – озын юл, *sowuk howa* – салкын һава.

2) **Күрсәтү алмашлыклары белән сүзтезмәләр**: *bu kisi* – бу кеше; *su öy* – бу өй.

3) **Микъдар һәм тәртип саннары белән**: *iki oğlan* – 2 малай, *dört talip* –дүрт студент, *birinji kurs*- беренче курс.

4) **Сыйфат фигыльле сүзтезмәләр**: *geçen yul* - үткән юл.

Күплек сан категориясенә килгәндә, төркмән студентлары *көнлер, туганлер, урамлар* кебек хаталар ясыйлар, чөнки төркмән телендә күплек сан – *lar/- ler* аффикслары ярдәмендә ясала. Мәсәлән: *adamlar, taliplar, güller*.

Урын-вакыт килеше төркмән телендә әйтелештә 4 вариантта (*-da/-de, -ta/-te*) булса да язуда *-da/-de* вариантлары гына кулланыла. Шуңа күрә студентлар мәктәптә дип әйтсәләр дә, *мәктәнде* дип язалар. Әлеге күренеш тартыкларның прогрессив ассимиляциясе дип йөртелә.

Зат алмашлыкларының әйтелешендә аермалар бар: *men, sen, ol, biz, siz, olar*.

“Түгел” юклык кисәкчәсе урынына төркмән студентлары еш кына *däl/ dä:l* сүзләрен кулланалар: “Мин студент түгел” урынына “Мин студент *дәл*”, “Китап миндә түгел” урынына “Китап мин *дәл*” диләр.

Микъдар саннарында шулай ук аермалар бар һәм аларны куллануда төгәлсезлекләр ишетелә. Төркмәнчә саннар *bir, iki, üç, dört, bäs, alty, yedi, sekiz, dokuz*, он булганлыктан, татарча әйтелештә шулай ук [*бир, ики, үч, дорт, бәш, алты, еди, секиз, докуз, он*] кебек хаталы әйтелеш күзәтелә.

Сорау алмашлыкларын куллануда шулай ук кыенлыклар туа:

Kim? – Кем? *Name?*- Нәрсә? *Nähili?*- Нинди? *Нaysy?*- Кайсы? *Nire?*- Кайда? *Nireden?*- Кайдан? *Nireli?* – Тумышың белән кайдан? *Näçe?*- Ничә? *Näçinji?* – Ничәнчә?

Хата белән әйтелгән мисаллар китерәбез: Бу кем ? урынына *Бу ким?* Бу кеше кем? урынына *Бу адам ким?* Бу нәрсә? урынына *Бу нәмә?* Син кайда? урынына *Син нәрәдә?* һ.б.

-Мы/-ме сорау кисәкчәләре төркмән телендә –*my/mi* белән белдерелә: *Şu kitapmy?* (Бу китапмы?), *Ajer, bu senmi?* (Ажәп, бу синме?) яки *Şu yer boşmy?* (Бу урын бушмы?) сораулары һ.б.

Көннәрнең әйтелеше дә төгәлсезлекләр китереп чыгара: дүшәмбе урынына *дүшәнбе* (*duşenbe*), сишәмбе урынына *сишәнбе* (*sişenbe*), чәршәмбе урынына *чәршәнбе* (*çerşenbe*), пәнжешәмбе урынына *пәршәнбе* (*perşenbe*), жомга урынына *жума* (*juma*), шимбә урынына *шәнбе* (*şenbe*), якшәмбе урынына *якшәнбе* (*yekşenbe*).

Тартым категориясе кушымчалары ике телдә дә нечкә/калын аффикслар булу белән билгеле. Бу категориядә төркмән һәм татар телләрендә охшашлыклар һәм аермалар

бар. Аермалар хаталар килеп чыгуга китерэ. Калын сүзнөң тартымда зат һәм санда төрлөнешен тәкъдим итәбез:

ат	Төркмән телендә at (ат) сүзен тартымда төрлөндөрү	Төркмән студентының ат сүзен тат. телендә ялгыш төрлөндөрү	Татар телендә дөрес төрлөнеш
б.с.	At-um	Ат-ым	Ат-ым
б.с.	At-yn	Ат-ың	Ат-ың
б.с.	At-y	Ат-ы	Ат-ы
к.с.	At-umyz	<i>Ат-ымыз</i>	Ат-ыбыз
к.с.	At-umyz	<i>Ат-ыңыз</i>	Ат-ыгыз
к.с.	At-y	<i>Ат-ы</i>	Ат-лары

Нечкә сүзнөң тартымда зат һәм санда төрлөнешен тәкъдим итәбез:

ат	Төркмән телендә iş (эш) сүзен тартымда төрлөндөрү	Төркмән студентының эш сүзен тат. телендә ялгыш төрлөндөрү	Татар телендә дөрес төрлөнеш
б.с.	iş-im	<i>эш-им</i>	Ат-ем
б.с.	iş -yn	<i>эш-иң</i>	Ат-ең
б.с.	iş -i	<i>эш-и</i>	Ат-е
к.с.	iş-imiz	<i>эш-имиз</i>	Ат-ебез
к.с.	iş -iniz	<i>эш-иңиз</i>	Ат-егез
к.с.	iş -i	<i>эш-и</i>	Ат-ләре

ат	Төркмән телендә dost (дус) сүзен тартымда төрлөндөрү	Төркмән студентының дус сүзен тат. телендә ялгыш төрлөндөрү	Татар телендә дөрес төрлөнеш
б.с.	Dost-um	дуст-ым	дуст-ым
б.с.	Dost - un	дуст-ың	дуст-ың
б.с.	Dost-y	дуст-ы	дуст-ы
к.с.	Dost-umyz	<i>дуст-ымыз</i>	дуст-ыбыз
к.с.	Dost-umyz	<i>дуст-ыңыз</i>	дуст-ыгыз
к.с.	Dost-y	<i>дуст-ы</i>	дуст-лары

ат	Төркмән телендә öy (өй) сүзен тартымда төрлөндөрү	Төркмән студентының дус сүзен тат. телендә ялгыш төрлөндөрү	Татар телендә дөрөс төрлөнеш
б.с.	öy-üm	өй-үм	Ө-ем
б.с.	öy-ün	өй-үң	ө-ең
б.с.	öy-1	өй-и	ө-е
к.с.	öy-ümyz	өй-өмиз	ө-ебез
к.с.	öy -ünuz	өй-өңиз	ө-егез
к.с.	öy-1	өй-и	өй-ләре

Ахыры сонор авазга(ауслат) һәм сирәгрәк спирант авазга беткән кайбер ике ижекле сүзләрдә тартым аффикслары ялганганда, икенче сузыкның төшөп калуы мөмкин, мәсәлән: *bugun* (борын), *bugun-y > burny* (*burnum, burnun*), *deniz* (диңгез), *deniz-i > denzi* һ.б. Татар сөйләм телендә дә кайбер сонор авазга беткән сүзләрдә әлеге күренеш булырга мөмкин. Мәсәлән: *борын > борыны, борны* [борно́].

Төркмән студентларының туган телләрендә **3 нче зат тартымлы исемнәрне килешләрдә төрлөндөрүдә** формантлар арасында **-n-** элементы барлыкка килә: *otag-y-n-da* (аның бүлмәсендә), *mekdep-leri-n-in mugallimlary* (мәктәпләренен укытучылары) һ.б. Татар телендә дә әлеге күренеш булганлыктан, рус телле укучылардан аермалы буларак, төркмәнлеләргә бу грамматик күренеш авырлык тудырмый.

Ул, теге (*ol*), **бу** (*bu, şu*) алмашлыкларын килешләрдә төрлөндөргәндә дә **- n-** элементы барлыкка килә: *onun, onda, şunun, şunda*.

Шулай итеп, алда әйтелгән грамматик категорияләрен аффикслары, татар телендәге кебек үк, түбәндәгә тәртиптә ялгана: күплек сан - тартым – килеш.

Төркмән теленен **төшөп килеш** форманты түбәндәгә вариантларны тәшкил итә:

- сузыкка беткән нигезләргә **-ny/-ni**

- тартыкка беткән нигезләргә – **y/i** аффикслары ялгана.

- Мәсәлән: *garuny aç* (ишекне ач), *şu depderi ber* (теге дәфтәрне бир). Шуңа күрә төркмән студенты “Китапны бир” урынына “*Китабы бир*” дип еш кына хата жибәрә.

Юнәлеш килеш тамырның нинди авазга тәмамланганына карап, берничә –А варианты белән белдерелә: **-a, -e**: *At-a* (атка), *kitab-a* (китапка), *suwa* (суга), *mekdeb-e* (мәктәпкә).

Татар һәм төркмән телләрендә **фигыльнен нигезе** (2 нче зат берлек сан боерык фигыль формасы) туры килә. Мәсәлән: *ал (al), бир (ber), ач (aç), яп (yar)* һ.б.

Төркмән телендә сузыкка беткән нигезләргә 2 нче зат күплек сан боерык фигыль аффиксын ялгаганда, авазда озынлык барлыкка килә: *ока (уки) – > ока n* (укигыз), *başla* (башла) - > *başlan* (башлагыз). Шуңа күрә төркмән студенты укигыз фигыльнен *укигың* дип сузып әйтә[Грунина, 2010: 9].

Төркмән студенты тарафыннан төрлөндөрелгән **хәзерге заман фигыльнен зат һәм сан формасын** түбәндәгә таблицада күрсәтеп үтәбез:

Төркмән телендә ока (уки) фигыль төрлөндөрү	Төркмән студентының татар телендә уки фигыль төрлөндөрү	Төркмән студентының әлеге рус телендә фигыльнене тәржемәсен язуы
--	--	---

Men okayar-in	<i>Мин укы-н</i>	Я читаю
Sen okayar-syn	<i>Син укы-ң</i>	Ты читаеи
Ol okayar	<i>Ул укы</i>	Он читает
Biz okayar-ys	<i>Без укы-з</i>	Мы читаем
Siz okayar-cunuz	<i>Сез укы-сыңыз</i>	Вы читаете
Olar okayar-lar	<i>Алар укы-лар</i>	Они читают

Күргәнебезчә, төркмәнлеләр татар фигылен зат һәм санда төрләндрүдә аффиксларны үз туган телләрәндәгеләргә охшашландырырга тырышалар. Рус телендә тәржемәсен язуга күз салсак, студентларның рус телендә хаталары булуын күрәбез.

Хәзерге заман фигыленә юклык формасы татар телендә фигыль нигезенә – мый/-ми аффикслары кушылып ясалса, төркмән телендә ул **-ma/-me** кушымчалары ярдәмендә ясала.

Төркмән телендә alma (алма) фигылен төрләндрү	Төркмән студентның татар телендә 'а'лма' фигылен төрләндрүе	Татар телендә 'алма' фигылен дәрәс төрләндрү
Men almayar-yn	<i>Мин алма-н</i>	<i>Мин ал-мый-м</i>
Sen almayar-syn	<i>Син алма-сың</i>	<i>Син ал-мый-сың</i>
Ol almayar	<i>Ул алма</i>	<i>Ул ал-мый</i>
Biz almayar-ys	<i>Без алма-ыз</i>	<i>Без ал-мый-быз</i>
Siz almayar-sunuz	<i>Сез алма-сыңыз</i>	<i>Сез ал-мый-сыз</i>
Olar almayar-lar	<i>Алар алма-лар</i>	<i>Алар ал-мый-лар</i>

Фигыльнә инфинитив формасы төркмән телендә **-mak/-mek** аффикслары белән ясала: almak (алырга), bermek (бирергә). Хәзерге татар телендә мондый формалар архаик формалар санала. Мондый фигыль формаларын Дәрдемәнд, Г.Тукай һ.б. шагыйрь, язучыларыбызның әсәрләрендә очрата алабыз. (**“Кәжә белән сарык”**. Г.Тукай). Бу очракта төркмән студентны “Миңа барырга кирәк” жәмләсен **“Миңа бармак кирәк”** дип төзи.

Фигыльнә юклык формасы морфологик яктан **-ma/-me** кушымчалары белән күрсәтелә. Бу очракта басым әлегә кушымча алдына төшә: a'lma (алма), tu'tma (тотма) ge'lme (килмә). Шуңа күрә йомшак әйтәлешле фигыльләргә язуда төркмән студентлары **килма** (килмә), **йөрме** (йөрмә) кебек хаталар ясыйлар.

Тәртип саннарын куллануда “икенче” урынына **икенчи**, “йөзенче” урынына **йөзүнчи** кебек хаталар ясау төркмән телендә әлегә форманың микъдар санына **-inji** форманты белән ясалудан килә.

Вақытны белдерүче **-кы/-ке сыйфат ясагыч кушымчаларын** куллану шулай ук үзенчәлекле. Төркмән телендә бу максаттан **-ку/-ки** аффикслары кулланыла: ertirki (иртәгәге, иртәнге), aqşamku (кичке). Шуңа күрә төркмән студентны “иртәнге” урынына **иртәнки**, “кичке” урынына **кички** дип ялгыш жибәрә.

Шулай итеп, төркмән студентның татар теленә өйрәтүдә укытучы төркмән теленә үзенчәлекләрен дә белеп, кулланып, интерференция күренешен истә тотып укытырга тиеш [Хайруллина, 2005: 112].

Кулланылган әдәбият

1. Грунина Э.А. Учебник туркменского языка для стран СНГ/ Э.А.Грунина; Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В.Ломоносова. – М.: Вост. Лит.; 2010. – 287 с.
2. Хайруллина Р.Х. Лингвистика межкультурных коммуникаций: курс лекций. –Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. – 138 с.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

“As the people so the proverb. Time passes away, but sayings remain” – speaks the English sayings.

Proverbs belong to the traditional verbal folklore genres and the wisdom of proverbs has been guidance for people worldwide in their social interaction throughout the ages. Proverbs are concise, easy to remember and useful in every situation in life due to their content of everyday experiences. Here there is the general description of the proverb: A proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorable form and which is handed down from generation to generation [3:3]. This definition may serve as basis to briefly explain the history, form and function of the proverb. First, proverbs are used from generation to generation; they are traditional. Many proverbs are old and have their origins in classical antiquity and medieval times, and several proverbs are biblical. Yet, it is not only old proverbs that are used and handed down. Proverbs change with time and culture. Some old proverbs are not in use any longer because they reflect a culture that no longer exists, e.g.

Any interest in proverbs whatsoever leads quite naturally to the question of what makes proverbs “click”, that is, what differentiates these short texts from normal utterances or such subgenres as proverbial expressions, proverbial comparisons, twin formulas, and wellerisms. When inquiring the definition, origin, history, dissemination, language, structure, meaning, use, and function of such phraseological units or phraseologisms, one enters the realm of proverb scholarship or paremiology, as it is called by Greek technical term (the Greek “paremia” is equivalent to the Latin “proverbium”) in differentiation from the more limited concerns of proverb collecting or paremiography. While there exist one-volume comprehensive surveys of the two areas of proverb studies for many languages and cultures, it is perhaps fair to say that the great German paremiographer Karl Friedrich Wilhelm Wander (1803-1879), acclaimed compiler of the *Deutsches Sprichwörter-Lexikon* (1867-1880) with its five large volumes and 250,000 proverbs and proverbial expressions with sources and parallel texts from other European languages, was also the first “modern” paremiologist with his encompassing study *Das Sprichwort, betrachtet nach Form und wesen, für Schule und Leben, als Einleitung zu einem volkschümlichen Sprichwörterschatz*.

Proverb is a brief saying that presents a truth or some bit of useful wisdom. It is usually based on common sense or practical experience. The effect of a proverb is, to make the wisdom it tells seem to be self-evident. The same proverb often occurs among several different peoples. True proverbs are sayings that have been passed from generation to generation primarily by word of mouth. They may also have been put into written form.

- A proverb consists of a short sentence which contains a general piece of wisdom.
- A proverb contains wisdom which has been handed down from one generation to the next.
- A proverb describes situations which happened before and which are repeated again and again.

There are several types of proverbs:

Universal proverbs – On comparing proverbs of culturally unrelated parts of the world, one finds several ones having not only the same basic idea but the form of expression, i.e. the wording is also identical or very similar. These are mainly simple expressions of simple observations or simple ethical concepts, but not all expressions of simple observations became proverbs in every language. For example: “Never trouble trouble till trouble troubles you” Kazakh version is “Жатқан жыланның құйрығын баспа”. It is natural to seek good things for

oneself. This proverb, however, urges us to keep away from evil by not interfering in matters that bring it upon us.

Regional proverbs – In culturally related regions - on the pattern of loan-words - many loan-proverbs appear beside the indigenous ones. A considerable part of them can be traced back to the classical literature of the region's past, in Europe the Greco-Roman classics, and in the Far East to the Sanskrit and Korean classics. Thus English speakers since Shakespeare say “Brevity is the soul of wit”, while the Germans utter “In der Kürze liegt die Würze” (In brevity there is [lies] spice).

Local Proverbs – In a cultural region often internal differences appear, the classics (e.g. the Bible or the Confucian Analects) are not equally regarded as a source of proverbs in every language. Geographical vicinity gives also rise to another set of common local proverbs. These considerations are illustrated in several European and Far-Eastern languages, as English and Korean. For example: “Long grass got ear and baddicada could hear”. The meaning of this local proverb is: Be careful when speaking since you never know who might be around to carry tales. (Long grass and baddicada are common plants growing wild. The idea is that one never knows which individual from amongst the crowd could be listening for the sole purpose of tale bearing) [5:7]

A proverb is usually recognised by the fixed, often short form and is therefore quite easy to memorise. Many proverbs also contain metaphors. Proverbs often have multiple meanings and are therefore dependent on context and should be analysed in whatever context they are found [1:297]. Other proverbial features concern style. Arora (1994) has defined certain stylistic features that are applicable on proverbs. These include phonic markers such as alliteration, rhyme and meter, e.g. Practice makes perfect; A little pot is soon hot, semantic markers such as parallelism, irony, paradox, e.g. Easy come, easy go; The longest way around is the shortest way home, and lexical markers like archaic words. The traditional function of proverbs is didactic, as they contain “wisdom, truth, morals and traditional views” [6:29] The sixteenth and early seventeenth centuries were the golden age for proverbs in England, when they were studied, treasured, and used in abundance by educated people, as well as by illiterate. Obelkevich charted the way the educated classes` enthusiasm for proverbs than began to wane and, in the early eighteenth century, gave way to outright rejection: “The expulsion of the proverb from learned culture is a landmark in social and linguistic history”. This development coincided with the onset of the Enlightenment, a loss of reverence for the past, and the abandonment of the notion of traditional collective wisdom. The same period, however, saw the rise of a new and rival genre, the aphorism- more literary, more abstract, more individual. Later, in the Victorian years, proverbs enjoyed short-lived revival, and a new and even more “personalized” alternative genre emerged: the great quotation. This genre in turn has gradually lost its gloss, and originality and individuality have triumphed as the leading values of the times.

Among educated people, Obelkevich observed, apart from the occasional allusion, proverbs are now taboo: “Only when old sayings can be made to say something new, whether by irony or by more drastic means, are they accepted, but in the process they cease to express the wisdom of the community and become raw material for the wit and originality of the individual speaker” [2:211]. There is no doubt an element of hyperbole in this dictum. It has been established that full proverb usage persists, for example, in the speech of political leaders for rhetorical reasons that are not difficult to appreciate, such as to invoke the sanction of tradition or notions of common sense or to pursue a “folksy” quality. Nonetheless, the general validity of Obelkevich`s observations is evident.

Proverbs are basically conversational, but occur commonly in both spoken and written communication, e.g. lectures, newspapers, speeches, books, fables and poetry. Proverbs are used in a wide range of situations and according to Mieder (1993) there are no limits to the use of the proverb. They can be used to: “strengthen our arguments, express certain generalizations, influence or manipulate other people, rationalize our own shortcomings, question certain behavioral patterns, satirize social ills, poke fun at ridiculous situations” [1:316] “advise,

console, inspire, comment on events, interpret behavior and foster attitudes, such as optimism, pessimism and humility”

Durbin Rowland (1926) points at some arguments about the use of proverbs in language studying. Rowland says that proverbs “stick in the mind”, “build up vocabulary”, “illustrate admirably the phraseology and idiomatic expressions of the foreign tongue”, “contribute gradually to a surer feeling for the foreign tongue” and proverbs “consume very little time” [4:89] Joseph Raymond states his arguments for proverbs as a teaching device. Proverbs are not only melodic and witty, possessed with rhythm and imagery; proverbs also reflect “patterns of thought” [7:522]. As proverbs are universal, there are analogous proverbs in different nations that have related cultural patterns. Proverbs are therefore useful in the students’ discussions of cultural ideas when they compare the proverbs’ equivalents in different languages. Raymond exhorts: “Let each student seek and discover meanings, beauty or wit or culture in his own manner by suggestion and inference in accordance with his background” [7:523].

Comer's theory of human action organization (e.g. Dorner, 1990, 1991) is used in his first analysis and compared with a lot of proverbs taken from Simrock, 1846. It can be shown that the proverbs have a much differentiated "knowledge" about human action organization and errors people make while planning and acting; even in complex and uncertain situations. Proverbs are "Guides to Right Behavior". This also means that a lot of psychologists' ideas of action organization are already included in "grandma's wisdom", although the proverbs use (of course) a quite different language. Since psychologists have used proverbs mainly for testing and differentiating groups of persons it will be very interesting to have an exchange between paremiologist and psychologists about the psychological significance of the wisdom in the proverbs.

The incorporation of proverbs in the foreign language classroom is rare. The suitability of proverbs in studying is due to their form; they are pithy and easy to learn, they often rhyme and contain repetition figures like alliteration and assonance, and “they contain frequently used vocabulary and exemplify the entire important part of culture, are an important tool for effective communication and for the comprehension of different spoken and written discourses. The person who does not acquire competence in using proverbs will be limited in conversation, will have difficulty comprehending a wide variety of printed matter, radio, television, songs etc., and will not understand proverb parodies which presuppose a familiarity with a stock proverb.

The use of proverbs and sayings on English lessons today - is effective method to sustain interest in learning, improve the activity and performance of students in the classroom, as they help to introduce an element of games and competitions in the process of language acquisition. The variety of proverbs and sayings allows them to use successfully at all levels of education (elementary, middle, high) with different levels of language training for children. By proverbs and sayings can be accessed:

- To form cross-cultural competence
 - To improve hearing and pronunciation and rhythm and intonation skills.
 - To clarify the rules of reading.
 - To activate the grammatical structures and illustrations of grammatical phenomena.
 - To enrich your vocabulary.
- For productive vocabulary skills.
- For the development of observation, linguistic and contextual guessing, language sense.
 - For the development of translation skills.

Game techniques with the use of proverbs and sayings:

From grade to grade children increase the stock of learned proverbs and sayings, so we can offer a game techniques with them. Here are some examples of tasks that can be used effectively in the classroom:

- Guess the saying by one given word.

- What are the proverbial occurrence of this word, for example, "better".
- The auction
- Listen to the situation and pick corresponding to them proverb.
- Pick proverbs, similar in meaning.
- Match the proverb and its value.
- Guess proverb illustrations.
- Picture a proverb with gestures.
- Try to guess the proverb encoded in rebus.
- Complete the proverb (given either its beginning or its end).

Creative tasks using proverbs and sayings at the senior level of training:

At the highest level of schooling increases students' life experiences, and the vocabulary allows them not only to reproduce ready proverb, but also to express their attitude to this dictum. Therefore, we can offer such quests:

- Advise the interlocutor, to paraphrase the saying.
- Think of advertising using proverbs.
- Illustrate the use of proverbs in some situations.
- Comment on the meaning of the proverb.

In proverbs briefly and imaginatively expressed wisdom, so they carry a particular educational potential of - passed through many generations of the moral values taught to balance their words and actions. Featuring a concise form, neatness of expression, they are a good illustration of how to short and clearly express their opinions, including those by foreign language means

Work with proverbs and sayings at the lessons not only helps to diversify educational process and to make its brighter and interesting. Moreover it helps to solve a number of very important educational problems: proverbs in the classroom can improve students' learning experiences, their language skills, and their understanding of themselves and the world.

References

- 1 Wolfgang Mieder "Proverbs: A handbook" Greenwood publishing group. 2004.
- 2 Obelkevich, "Ritual Communication" 1994.
- 3 М.И. Дубровин "Английские и русские пословицы и поговорки" Москва, «Просвещение» 1993.
- 4 Rowland, Durbin. "The use of proverbs in beginners' classes in the modern languages" Modern language journal №11-1926.
- Nippold M., Morgan C., and Schwarz M. "Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. American Journal of Speech–Language Pathology" 2001.
- 5 M. Whittaker "Some local proverbs and their meaning" Heritage magazine published by St. Christopher Heritage Society. 2005.
- 6 Arora, Shirley L. "The perception of proverbiality" in Wolfgang Mieder (Ed.) Wise words. Essays on the Proverb. New York: Garland Publishing Inc. 1994.
- 7 Raymond, Joseph "Proverbs and language teaching" Modern language journal, №36-1948.

Борисова С.В.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО В ЯКУТСКОЙ ШКОЛЕ

В условиях многонациональной страны, где учащиеся являются билингвами, т.е., носителями родного и государственного языков, вопросы и методы обучения иностранному языку приобретают большую значимость.

Актуальность исследования: современное значение английского языка носит перманентный характер, как в обиходной жизни, так и в образовании. В России, учащиеся образовательных учреждений изучают иностранные языки (чаще – английский) со 2 класса. По стандартам ФГОС, признанным подходом в обучении выступает системно-деятельностный, т.е. учение, направленное на решение задач проектной формы организации обучения, в котором важным является наблюдение, моделирование, учебный диалог и пр. Таким образом, задача изучения английского языка по современным стандартам диктует не только элементарное знание языка, а также умения применения активных форм познания, описанных выше и умения говорить чисто, без явных акцентов.

Якутский язык, относящийся к тюркской языковой группе языков, является родным для жителей Республики Саха (Якутия). Он изучается во всех школах республики, существует большое количество школ, где обучение проводится только на якутском языке. В том числе и английский язык. Другими словами, изучение английского, объяснение теоретического материала тоже идет на якутском языке. У учащихся-билингвов перенос навыков произношения происходит из двух языков, в нашем случае якутского и русского языков. Дело в том, что якутский алфавит имеет звуки, которые полностью идентичны некоторым звукам английского алфавита. Например, если русскоговорящего ученика учат проговаривать «General Motors» как «Дженерал Моторс», учащиеся дети на якутском языке без труда смогут произнести «Дьенерал Моторс». Всё дело в том, что английский звук [dʒ] похож на якутский [дь]. Похожих звуков достаточное количество на обоих языках. Но вопрос обучения английскому языку (с опорой на родной язык) на фонетическом уровне недостаточно исследован.

Таким образом, из основных положений актуальности исследования, вытекает **цель исследования:** исследование похожих звуков, выявление положительного влияния родного языка (якутского) на изучаемый иностранный язык на уровне фонетики.

Предмет исследования: сопоставительная лингвистика.

Объектом исследования: особенности фонетики якутского языка при изучении английского языка.

В соответствии с целью исследования нами выдвинуты следующие **задачи:**

- изучить методическую литературу по исследуемой теме;
- выявить фонетические особенности якутского языка при обучении английского языка
- разработать ЭОР с учетом фонетических особенностей родного языка
- разработать методику элективного корректирующего курса по фонетике
- экспериментально доказать гипотезу исследования (во время педагогической практики);

Гипотеза исследования: усвоение фонетического аспекта иностранного языка в якутской школе будет более эффективным если:

- при обучении учитывать фонетические особенности якутского языка
- разработать и применить элективный корректирующий курс по фонетике с использованием ЭОР

Для подтверждения выдвинутой проблематики, нами разработан эксперимент, призванный выявить интерферентное влияние родного языка на изучение иностранного языка.

Для того чтобы выявить идентичные звуки в якутском и английском языках, мы провели диагностирующее анкетирование преподавателей, учителей якутского и английского языков Северо-Восточного федерального университета и Саха гимназии г. Якутска. Преподавателям предлагалось определить схожесть звуков, например, в словах *sing* и *хатын* (береза – пер. с якутского языка).

По результатам анкетирования, были выделены следующие схожие звуки:

[dʒ] - [дь] enjoy – дьяхтар (женщина);

[bɑ:d] - [ə] – birdman – өрүс (река);

[h] -[h] - **horror** – сыһыан (отношение);

[ŋ] - [ɲ] - **think** – чараҥ (роща);

[ju:] - [y] - **tube** – үүт (молоко).

На основе этого анкетирования, нами была разработана обучающая программа с упражнениями. Эксперимент был проведен во время педагогической практики. Для эксперимента был выбран 9 «б» класс муниципального образовательного бюджетного учреждения «Саха гимназия» г. Якутска.

Состав 9 «б» класса включал 26 учащихся: их них 13 мальчиков, 13 девочек. Предварительно обсудив все этапы эксперимента с учителем английского, мы разделили класс на две группы – экспериментальная (группа, где занятия проводились по разработанной программе) и контрольная (группа, где занятия проходили по теме учебника) группы. «Разбивкой» учеников на две группы занималась их учитель английского языка по результатам тестирования по английскому языку.

По результатам проведенного эксперимента, по анализу работ учащихся нами были выявлены уровни освоения схожих звуков. Таким образом, уровень освоения звуков [dʒ] - [дʒ] в обеих группах существенно различался. В экспериментальной группе процент усвоения достигал 90%, когда как в контрольной группе учащиеся ограничились 75% усвоения материала. Звуки [bə:d] - [ə] были освоены учащимися таким образом: Э.Г. – 82%, К.Г. – 70%; [h] -[h] – 100% у экспериментальной группы, 92% у второй группы; [ŋ] - [ɲ] – экспериментальная группа освоила на 89%, контрольная – 80%; звук [ju:] - [y] 90% у экспериментальной группы, 82% у контрольной группы. Процентовка составлена на основе выполненных упражнений, сколько правильных и сколько неправильных заданий было выполнено учениками.

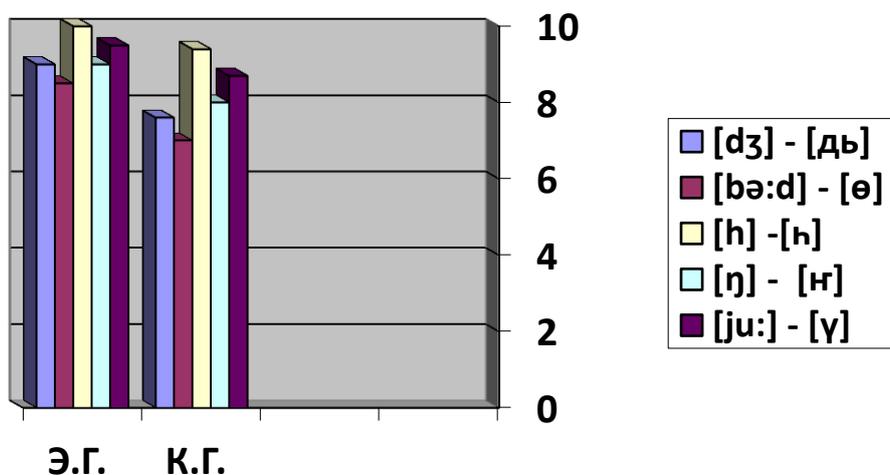


Диаграмма 1: Процент усвоения звуков

В заключение, по результатам проведенного эксперимента, было выявлено то, что экспериментальная группа дала эффективный результат при сравнительно-сопоставительном анализе по сравнению с другой группой. Цели исследования были достигнуты, т.е. были выявлены схожие звуки в английском и якутском языках. На основе этих данных, нами был разработан комплект упражнений с опорой на якутский язык. Выполнение этих упражнений подтвердило выдвинутую гипотезу о положительном влиянии родного языка на изучаемый иностранный язык.

Следовательно, приходим к выводу о том, что создание и разработка ЭОР (электронно-образовательного ресурса) с опорой на родной язык способствует улучшению навыков произношения и изучения иностранного языка в якутской школе.

Список использованной литературы

1. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Высш. шк., 1983. – 267 с.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение: Учебник. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 536 с.
3. Шарафутдинова Н. С. Лингвистическая типология и языковые ареалы: учебное пособие / Н. С. Шарафутдинова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – 168 с.
4. Хромов С.С. Фонетика английского языка М.: IDO Press, Университетская книга, 2012. — 56 с.

Василова А.Ш.

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В современной лингвистике отчетливо выражена тенденция к интенсивному формированию нового направления – культурологической лингвистики (лингвокультурологии), предметом которой является язык и культура, находящиеся в постоянном диалогическом взаимодействии. Лингвокультурология сложилась с целью обеспечения научных основ презентации и активизации данных о стране и культуре изучаемого языка при помощи филологической методики преподавания. Она также изучает национально-культурную семантику языковых единиц с целью понимания их во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры. При таком подходе лингвокультурология – это аспект языкознания, изучающий проблему отражения национальной культуры в языке; раздел семасиологии, так как определяет и описывает национально-маркированные языковые единицы; изучение понимания речи в условиях межкультурной коммуникации.

Лингвокультурология, ее национально-культурный аспект предполагает изучение выраженной в языке национальной культуры, обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации представителей конкретных языков и культур. В структуре национально-культурного компонента наблюдается неоднородность культурного фона, включающего в себя пласты общечеловеческих, региональных и национально-специфических знаний. Но и первые две составляющие обнаруживают национальную специфику. Каждая культура вбирает в себя и определенным образом преломляет общечеловеческие знания и знания регионального уровня. Таким образом, элемент «культурный» в понятии «национально-культурный компонент» означает определенную совокупность знаний общечеловеческого, регионального и национального характера, а элемент «национальный» – национально-специфическое преломление этих знаний в сознании носителя данного языка. В связи с этим основной целью обучения иностранному языку в языковом вузе является формирование поликультурной языковой личности, обладающей готовностью к межкультурному общению, которая обеспечивается владением комплексом компетенций, позволяющих ориентироваться в концептосферах различных типов.

Язык – важнейшая основа любого национального менталитета, полноценное знакомство с которыми обязательно предполагает не только изучение материальных предпосылок менталитета, не только знание исторической, географической, экономической, социальной, психологической и других его детерминант, но и попытку

проникнуть в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей иного культурно–ментального комплекса, с их точки зрения.

Национальный язык может быть рассмотрен как сложнейшая система значений и отношений, предписаний и оценок, этики и эстетики, веры и убеждений, концепция времени и пространства и т.д. При всех абстрактных свойствах, объединяющих языки, каждый из них неповторим как по внешней организации, так и по содержанию.

Предметом изучения филологических наук, согласно устойчивой традиции является культура, в первую очередь, духовная. Будучи слепком разных наук, филология соединяется в одно целое единством изучаемого предмета, т.е. единством народа, духовная и общественная жизнь которого поставляет ей материал.

Г.Ф.Хасанова отмечает, что представленные в национальных культурах модели социокультурной адаптации, апробированные всем ходом развития человечества, на современном этапе реализуются недостаточно. Сегодня остаются невостребованными в массовой практике многие эффективные механизмы развития личности, выработанные в национальных культурах, не находят распространения в общественном сознании позитивные процессы этнологического плана. Этим и определяется сохраняющаяся необходимость изучения новых возможностей, путей и способов использования национальных культур в качестве источника специфических закодированных моделей формирования и развертывания различных граней личности человека, реализации разнообразных моделей вписания человека в окружающий его мир через погружение в культуру как инструмент его гармонизации с миром.

Культура вбирает в себя всю совокупность способов и результатов деятельности человека. В то же время она является достоянием отдельного этноса, отражая особенности его адаптации к природной и социально-исторической среде, в которой существует этнос, разнообразные контакты с другими этническими объединениями. Язык, литература, конструкция жилища, домашняя утварь, традиции, формы этикета, базовые духовные ценности, определяющие ориентацию людей и их поведение – все это разные грани национальной культуры.

Под национальной культурой обычно понимают совокупность общественных отношений и ценностей определенной нации. Каждый национальный язык выражает то, что тождественным образом не может выразить другой. Чтобы обнаружить свою специфику, национальная культура должна иметь такой языковой материал, который позволяет передать ей и уникальный опыт своего народа, особенности национального мировосприятия и жизнеощущения, и опыт человечества в целом.

Культура включена в язык в том смысле, что она может быть смоделирована и отображена в языке и через языковые формы; индивиды включаются, внедряются в культуру в первую очередь благодаря языку, его способности накапливать, хранить и передавать информацию.

Наличие связей между языком и культурой и необходимость изучения этих связей обусловило появление такой междисциплинарной науки как лингвокультурология.

Нет одинаковых национальных культур, отражающих одинаково сходные культурные предметы или одни и те же явления природы. Перенесенный из одной культуры в другую ментальный образ этого объекта всегда несет в себе элементы национально-культурной специфики.

Новые знания при постижении чужой культуры формируются лишь в том случае, когда он побуждается к этому необходимостью искать различия между образами своей и чужой ему культуры, стремится понять суть таких различий. А это происходит тогда, когда познаваемый образ воспринимается как чужой, еще сохраняющий нечто непознанное. При таком способе познания чужой культуры необходимо помнить, что новые знания о ней формируются на основе из «старых» знаний субъекта. Все, что имеет символическую интерпретацию, является предметом национальной культуры. Смысловая

структура таких единиц языка, многоуровневость их семантической организации порой отсылает к историческому прошлому народа, к мифу.

Осуществление связи языка с национальной культурой решается разными исследователями по-разному: например, через национально-культурный компонент значения (в работах Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова), через фоновые знания (в работе Ю.А.Сорокина), через культурную коннотацию (в работах В.Н.Телии, В.А.Масловой). Культурно-маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологических единиц или метафоры посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами стереотипами.

Наше внимание акцентируется на антропологическом толковании культуры, поскольку именно человек как языковая личность является связующим звеном между языком и объективированными формами культуры.

Языковеды уделяют значительное внимание изучению различных аспектов внутреннего мира человека, отраженных в художественных текстах. Работы последних лет уже в само свое название включают сочетания «внутренний мир человека» или «внутренний человек», конкретизируя область исследовательского внимания.

В связи с установлением антропоцентрической парадигмы усиливается интерес лингвистов к образу человека, закреплённому в языке. Образ человека в языковой картине мира представляет собой концентрированное воплощение сути тех представлений о человеке, которые объективированы всей системой семантических единиц, структур и правил того или иного языка. Активно исследуется как внешний облик человека, так и его внутренний мир.

К понятию «внутренний мир» человека Н.Д.Арутюнова относит его психические константы, характер, наклонности, вкусы, представления, желания, намерения, мысли, способности, объектные и безобъектные чувства. Внутренний микромир может сужаться. Область бытования при этом уточняется дополнительным детерминантом, указывающим на компонент психической структуры человека (ум, сердце, душу, совесть и пр.) либо на «орган», выявляющий чувство или состояние [1:301].

Изучение образа человека (в том числе и его внутреннего мира) в связи с «наивной» картиной мира начинается с работ Ю.Д.Апресяна. Именно он одним из первых указал, что наивные представления о внутреннем мире человека не менее сложны и интересны, чем научные, они отражают опыт интроспекции десятков поколений на протяжении многих тысячелетий и способны служить надежным проводником в этот мир [3: 527].

Е.В.Урысон развивает основные положения концепции «наивной» картины мира и сосредотачивает внимание на изучении «наивной анатомии» (1994, 1995, 1999). По наблюдениям ученого, психические процессы вполне аналогичны материальным процессам внутри человеческого тела, а всякая способность человека – это функция какого-либо органа. Рассматриваются такие органы «наивной анатомии», как *душа, сердце, ум, разум, рассудок, память, совесть* [7: 38].

В монографии Т.В.Булыгиной и А.Д.Шмелева «Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)» (1997), глава, написанная А.Д.Шмелевым, посвящена описанию наивных представлений о строении человека по данным языка, при этом рассматриваются такие оппозиции, как дух–плоть, душа–тело, сердце–ум / разум / голова.

Значительный вклад в воссоздание образа человека, представленного в языке, внес труд «Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке» (1999), в котором содержится описание широкого круга проблем, относящихся к феномену человека. Особое внимание уделено внутреннему человеку, его компонентам (*душе, сердцу, духу*), эмоциональным состояниям, психологическим свойствам, постоянным и переменным [1: 238].

Внутренний мир начинает изучаться в рамках концептуальных исследований, находящихся в центре внимания когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Изучаются отдельные концепты внутреннего мира человека, в частности, концепты *совесть* (Арутюнова 2000; Ермакова 2000; Колесов 1999), *память* (Кубрякова 1991; Туровский 1991; Шаталова 2003), *душа* (Вежбицкая 1997; Колесов 1999; Михеев 1991; Пименова 2003; Тарасова 2001), *сердце* (Берестнев 2000; Пименова 2003), *ум и разум* (Пименова 2003; Сергеева 2002) и т.д.

Особый интерес представляют контрастивные исследования концептов внутреннего мира человека, позволяющие выявить национальную специфику изучаемых концептов. Первым опытом явилась работа М.К.Головановской «Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка» (1997), одна из глав которой представляет собой сопоставительное исследование концептов внутреннего мира. В статье Е.Б.Яковенко (1999) производится сопоставление концептов *сердце*, *душа* и *дух* в английской и немецкой картинах мира. Монография М.В.Пименовой (2001), посвящена сопоставлению концептов внутреннего мира человека в русском и английском языках.

Интересны с когнитивно-семантической точки зрения исследования, основанные на сопоставлении данных разных языков. К работам этого типа относятся диссертация А.А.Кияшевой (1985) о семантическом поле глаголов эмоций на материале русского и казахского языков, монография П.А.Красавского (2001) о базисных концептах эмоций (*радость*, *печаль*, *страх*, *гнев*) на материале русского и немецкого языков, статьи Е.И.Белой (2002) о концепте *радость* на материале русского и французского языков, И.Г.Бескоровой (2002) о роли имен цвета в обозначении эмоций на материале русского и английского языков и т.д.

В настоящее время исследование языковой картины мира проводится преимущественно на материале русского языка. Работ по языкам народов, проживающих на территории Российской Федерации немного. В этой связи следует отметить исследования лингвистов на материале адыгейского, балкарского, башкирского, кабардинского, казахского языков (З.Х.Бижева, Р.М.Валиева, Ж.Х.Геркоготова, А.И.Геляева, И.Р.Мокаева, З.М.Раемгужина, Ж.М.Кучменова, Г.В.Гафарова и Т.А.Кильдибекова, Р.Х.Хайруллина, З.Р.Цримова и др.). Например, в работе А.И.Геляевой исследуется концепт *человек* как основной фрагмент языковой картины мира на материале карачаево–балкарского языка. Н.М.Жанпеисова рассматривает репрезентацию национальных концептосфер в картине мира казахско-русских билингвов. Как объект концептуального анализа была рассмотрена башкирская фразеология в работе Р.Х.Хайруллиной.

Поскольку язык тесно связан с национальной психологией и с национальной самобытностью народа, является средством передачи национальных традиций, стереотипов и привычек, необходимо учитывать данные черты в изучении любого национального языка.

Таким образом, необходимость изучения и анализа лингвокультурных концептов как единиц национального менталитета и национальной концептосферы требует их включения в содержание обучения иноязычному общению. В связи с этим актуальны задачи определения содержания и структуры ключевых лингвокультурных концептов на основе ассоциативного эксперимента среди носителей языка, разработки специальной методики работы над лингвокультурными концептами.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д.Арутюнова – М.: Языки рус. культуры, 1999. – 895 с.
2. Арутюнова Н.Д. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие / Н.Д.Арутюнова – М.: Наука, 1989. – 274 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2 т. / Ю.Д.Апресян. – М.: Языки рус. культуры, 1995. – Т.2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.

4. Опарина О.Е. Лингвокультурология: Методологические основания и базовые понятия / О.Е.Опарина // Язык и культура: сб. обзоров / РАН. – М., 1999. – С. 27–48.
5. Хасанова Г.Ф. Теоретические основы формирования национальной культуры личности / Г.Ф.Хасанова. – Казань: Магариф, 1999. – 192 с.
6. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике / Е.В.Урысон. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с.
7. Урысон Е.В. Синтаксическая деривация и «наивная» картина мира / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – М., 1996. – № 4. – С. 25–38.

Гармаева О.О

Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ, Россия

КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК СТУДЕНТОВ

Обучение восточным языкам в высших учебных заведениях в настоящее время является все более распространенным явлением. Разнообразие изучаемых иностранных языков ведет к необходимости выработки новых теоретических обоснований и методов обучения с учетом характера данного языка и культуры и сопоставлением их с родным языком и культурой учащихся. В РФ проживает огромное количество людей, владеющих как минимум двумя языками – русским и языком той или иной народности. Данная работа обращает внимание на вопрос обучения японскому языку студентов-билингвов, чей родной язык (язык народности) может стать опорой для сопоставления с изучаемым языком, тем самым выступить в качестве вспомогательного средства для усвоения второго языка.

Как известно, в отечественной школе преподавания иностранных языков отчетливо выделяется сознательно-сопоставительный метод обучения, представленный работами Л.В. Щербы (4). Данный метод определяется несколькими методическими принципами, в том числе учет родного языка учащихся, коммуникативная направленность обучения, взаимосвязь различных видов речевой деятельности, а также дифференцированный подход к обучению в зависимости от его цели (3). В случае учащихся-билингвов, данные принципы могут быть реализованы с учетом того, что студенты имеют два родных языка, являются носителями по крайней мере двух культур, которые могут быть сопоставлены с изучаемым языком.

Возьмем для примера конкретный случай обучения японскому языку учащихся, которые являются носителями бурятского и русского языка. По данным переписи населения 2010 года, носителями бурятского языка себя считают около 218 тысяч человек (5). Бурятский язык относится к северо-монгольской группе монгольских языков Алтайской языковой семьи. Некоторые лингвистические характеристики бурятского языка могут быть сопоставлены с похожими характеристиками японского языка и отсутствием таковых в русском языке. Таким образом, нужно отметить, что второй родной язык учащихся может стать вспомогательным фактором для усвоения японского языка при помощи сопоставления. Например, на уровне фонетики и фонологии в бурятском языке, также как и в японском, существует музыкальное ударение, дифтонги, долгота гласных имеет смыслоразличительную функцию (2), тогда как данные категории не имеют места быть в русском языке. На морфологическом уровне бурятский язык сходен с японским в доминантности агглютинации в словообразовании, обязательной постпозиции определяемого существительного, на синтаксическом – в строении «субъект-объект-предикат» (1, 2).

Таким образом в ситуации двуязычия сознательно-сопоставительный метод может быть реализован в зависимости от тех или иных характеристик родных языков учащихся и

языка обучения. Принцип учета родного языка учащихся, как основной методический принцип данного метода, может быть переосмыслен с точки зрения двуязычия учащихся. Данный принцип заключается в том, что процесс обучения строится с учетом как интерферирующего воздействия родного языка на иностранный язык, так и возможности использования переноса знаний, умений из родного языка. В частности, с учетом родного языка выделяются возможные трудности, возникающие у учащихся, что помогает в формулировании правил выполнения задач над языковым материалом, а также в организации упражнений подготовительного характера. Кроме того, признается перевод как средство семантизации и контроля (4). В условиях двуязычия же трудности, возникающие у учащихся, обоснованные, например, различиями русского и японского языка, могут быть разрешены с помощью сопоставления японского со вторым родным языком – бурятским. Правила для выполнения задач и подготовительные упражнения также могут быть сформулированы таким образом, чтоб внимание учащихся было сконцентрировано на проблемные характеристики изучаемого языка с помощью сравнения их с первым или вторым родным языком.

Еще один важный методологический принцип - коммуникативность - означает ориентированность процесса обучения на формирование речевых навыков. В узком, методологическом смысле данный принцип определяет отбор языкового материала, его распределение, подбор упражнений и осуществляется контроль успешности овладения общением, однако в последнее время его трактуют более широко, включая в него формирование социокультурных знаний и умений. В этом, более широком плане, коммуникативный принцип также подразумевает учителя и ученика как равноправных участников реального общения, каждый из которых являются носителями той или иной культуры, языка, социального статуса. Поэтому в ситуации двуязычия учащихся и/или учителя принадлежность к двум культурам одного или обоих участников языкового общения может стать выгодным контекстом для усвоения речевых навыков. В случае, если билингвом являются и учитель и учащийся, то существует возможность сопоставлять те или иные культурные и языковые компоненты в обеих плоскостях, тогда как в случае, если билингвом является только учащийся, учитель может отсылать учащегося ко второй, не доступной учителю плоскости, тем самым заставляя учащегося обращать внимание на разницу между двумя языками в отношении их к изучаемому языку и культуре, повышая уровень осознания и самосознания учащегося в процессе общения на иностранном языке.

Другие принципы, например, взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, дифференцированный подход к обучению, также могут быть пополнены новыми перспективами в ситуации билингвизма. Взаимосвязь различных видов речевой деятельности при обучении, которые являются одновременно и средством, и целью обучения, может быть достигнута с учетом опоры на два языка и две культуры, которыми владеет учащийся. Параллели между изучаемым языком и родными языками учащихся дают богатый выбор для упражнений, задач, тем для бесед в процессе обучения. Дифференциация языкового материала на продуктивный или рецептивный также может быть обыграна с точки зрения двуязычия, когда, например, для активной лексики кроме значения и употребления в речи важно знать сочетаемость с другими словами, и данная сочетаемость может быть сопоставлена с обоими языками учащихся, и, возможно, сходства и различия между русским-бурятским-японским языками станут опорой для формирования активной лексики, или, как минимум, основой для проведения параллелей, концентрации внимания учащихся и, как результат, лучшего запоминания данной лексики.

Таким образом, можно утверждать, что ситуация двуязычия в процессе изучения иностранного языка не только не противоречит методическим принципам, формирующим наиболее распространенный в отечественном обучении сознательно-сопоставительный метод, но и дают большие возможности для разработки новых языковых и культурных контекстов для их реализации. Другими словами, лингводидактика и методика обучения

языкам должны отображать реалии конкретной ситуации обучения тому или иному языку и использовать особенности этих реалий в пользу процесса обучения.

Список использованной литературы

1. Грамматика бурятского языка. Синтаксис / под ред. Г.Д. Санжеева. - Москва, 1962 г.
2. Грамматика буряцкого языка. Фонетика и морфология / под ред. Г.Д. Санжеева. - Москва, 1962.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва, 1989.
4. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. - Изд. 2-е. – Москва, 1974.
5. Федеральная служба государственной статистики / Всероссийская перепись населения 2010 года. Том 4. Национальный состав и владение языками, гражданство. - [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-05.pdf (дата обращения: 15.09.2015).

Гафарова В.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОРНЕВОЙ МОРФЕМЫ В ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Сопоставительное изучение разноструктурных языков в настоящее время представляет особую актуальность. Исследования в таком направлении позволяют выявить общие и специфические черты сходных явлений одного или разных языков. Так же имеет огромное прикладное значение для разработки и совершенствования методики преподавания русского или татарского языков как неродного. Известно, что типологическое сопоставление фактов дает возможность раскрыть природу некоторых лексических и грамматических ошибок и наметить рациональные пути обучения неродному языку. Учет сходных явлений в грамматической структуре русского и татарского языков дает ориентир на правильный перенос в процессе перевода с одного языка на другой, который облегчает процесс овладения вторым языком.

Настоящая статья посвящена сопоставительному исследованию корневой морфемы татарского и русского языков. По грамматической типологии татарский язык относится к агглютинативным языкам, а русский язык – к флективным, что вызывает некоторые сложности при изучении татарского или русского языков.

Морфемная структура слова в татарском языке значительно отличается от морфемной структуры слова в русском языке. Однако в обоих языках выделяют корневые и аффиксальные морфемы. Корень в отличие от остальных типов морфем татарского языка есть единственная обязательная часть слова, это общая часть родственных слов, в которой заключено их основное лексическое значение. Слов без корня не бывает, однако можно обнаружить значительное количество лексических единиц без аффиксов в татарском и без приставок, суффиксов и аффиксов в русском языках. Кроме того, корень может быть использован вне сочетания с другими корнями.

Корни служат базой для образования новых лексических единиц. Например, *бакча* – *бакчачы, бакчачылык; сад* – *садик, садовый, садовник, садовод*. И несмотря на то, что в обоих языках выделяется один корень, различие кроется в самом определении этого понятия.

В сопоставляемом татарском языке корень слова существенно отличается от корня слова в русском языке. Как правило, в предложениях и словосочетаниях он выступает в качестве самостоятельных лексических единиц, при этом, корень слова может быть

грамматически оформлен, то есть в виде корня уже относится к той или иной части речи. По определению Ф.М. Хисамовой, корень слова в татарском языке – это минимальная, не членимая, но вполне самостоятельная часть слова, несущая в себе лексическое значение [Хисамова 2014: 1]. В качестве примера можно привести такие слова, как *аш*, *ашадылар*, *ашлары*; *бала*, *балачак*, *балам*; *укы*, *укытучы*, *укый*, *укыт*, *укырга* и т.д.

Таким образом, корень слова в современном татарском языке выделяется своей прозрачностью, он постоянен и имеет конкретное лексическое значение. Семантически и фонетически корень сохраняется как при словоизменении, так и при словообразовании.

Корень слова в русском языке – это морфема, являющаяся центральным элементом в морфемной структуре слова, предопределяющим его лексическое значение; это общая часть родственных по лексическому значению слов, называемых однокоренными [Лекант 2014: 183]. Часто при определении корня в русском языке указывают на то, что он «выражает основное лексическое значение слова». У большинства русских слов это, действительно так, например: *дом-ик*, *город-ки*, *город-ище*. Однако есть такие слова, в которых основной компонент лексического значения выражен не в корне, а в основе, например, в словах *на-де-ть*, *пере-о-де-ть*, *о-де-ть*, *раз-де-ть* выделяется корень *де-*, который не может употребляться в речи без аффиксов, поскольку в данном случае он не несет в себе конкретное лексическое значение. В эту категорию слов можно также отнести такие слова, как *присяга*, *досыгать*, *посыгать*; *бить*, *бью*; *войти*, *отойти*, *пройти*, *зайти* и т.д. Из этих примеров видно, что в русском языке не все корни могут выступать автономно и самостоятельно. И в данном случае морфемой, которая несет основное лексическое значение, является основа. По этим критериям корни русского языка делятся на свободные и связанные корни. Те корни, которые могут употребляться в слове самостоятельно или в сочетании с флексиями, называются свободными. Например, *зуб*, *зубок*, *зубастый*; *гриб*, *грибник*, *грибной*. Таких корней в языке много. Связанным является такой корень, который не употребляется самостоятельно, только с формообразующими морфемами, однако всегда встречается в соединении со словообразующими приставками и суффиксами, причем может присоединять к себе различные хорошо вычленившиеся приставки и / или суффиксы. Например, корень *пт* – *птенец*, *пташка*, *птица*; *ул* – *улица*, *переулок*.

Таким образом, сопоставительный анализ и сравнение фактов разноструктурных языков показал, что в татарском и русском языках определение корня частично совпадает. Но татарский корень имеет свою специфику, которая заключается в том, что в татарском языке корень слова не изменяется, несет в себе конкретное лексическое значение и обычно равняется слову.

В то время как в русском языке корневая морфема двоякая: она либо может употребляться в слове самостоятельно и в сочетании с флексиями, при этом сохраняя свое смысловое лексическое значение, либо вообще не может употребляться самостоятельно, то есть только с формообразующими морфемами. И трудность обнаружения корня слова связана с тем, что на протяжении веков слова менялись, соответственно изменялся корень слова и его фонетический состав.

Список использованной литературы

1. Хисамова Ф. М. Актуальные задачи исследования состава слова в татарском языке в связи составлением структурно-функциональной компьютерной модели татарских морфем. – URL: old.kpfu.ru/conf/LENCA-2/321.pdf.
2. Лекант П.А. Современный русский язык: учебник для бакалавров / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков; под ред. П.А. Леканта. — 5-е изд. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 559 с.

Гиниятуллина Л.М.
Казан (Идел буе) федераль университеты (КФУ), Казан, Россия
Хиразова Э. С.
27 гомуми белем бирү мәктәбе, Яр Чаллы шәһәре, Татарстан.

РУС ТЕЛЛЕ БАЛАЛАРДА ДӨРЕС ЯЗУ КҮНЕКМӘЛӘРЕН ФОРМАЛАШТЫРУ АЛЫМНАРЫ

Татар телен дәүләт теле буларак өйрәнүче укучылар белән эшләүче укытучылар алдында балаларны аралашуга өйрәтү бурычы төп максат итеп куелса да, язу – телнең грамматик формасы буларак, ул аралашуда гаять әһәмиятле корал булып тора. Тел грамматик закончалыклар, орфоэпик һәм орфографик кагыйдәләр белән формалаша. Шуңа күрә урта мәктәп укучысы орфографияне өйрәнү нәтижәсендә үз фикерен башка кеше аңлый алырлык итеп, грамоталы язу дәрәжәсендә өйрәнергә тиеш. [Зиннатуллина, 2010] Укучының программа кысаларында, тел үзенчәлекләрен үзләштерү дәрәжәсен тикшереп бәяләү өчен төрле язма эшләр дә каралган. 2-11 нче сыйныф укучылары белән өйрәтү характерындагы язма эшләрдән алып, тикшерү төрләрен үз эченә ала торган күчереп язу, төрле типтагы диктантлар, хикәя, сочинение, изложение кебек язма эшләр оештырыла. Һәрбер эш төре укучыларның яшь үзенчәлекләрен, белем дәрәжәләрен, грамматик һәм лексик минимумны исәпкә алып үткәрелә. Методика таләп иткәнчә, укучының мөстәкыйль рәвештә башкарган эшеннән соң хаталарны булдырмау өстендә эш (хаталар өстендә эш) оештырылырга тиеш. Әлбәттә, шушы эш төренә килеп җиткәч, укытучы алдында авырлыктар туа. Беренчедән, рус баласы белән ничек итеп үткәрергә бу эшчәнлекне, нинди формада? Икенчедән, нинди күнегү төрләрен алырга? Өченчедән, кирәкме бу эш төре? Дүртенчедән, ни өчен бернинди ярдәмлекләр юк? Гомумән, нишләргә? Шушы сораулар үзбездә инде күптәннән борчыганга күрә, эш тәҗрибәсенән чыгып тупланган эш төрләре, алымнары белән уртаклашырга булдык.

Әлеге эш төрләре укучыларның туган телләре буенча булган белемнәренә таянып, чагыштыру аша алып барыла. Хаталарны булдырмау өстендә эшләү алымнарын, эшчәнлек төрләрен билгеләгәнчә, рус милләтеннән булган укучының әлеге хатаны ни өчен ясаганын ачыкларга кирәк:

- ишеткәнчә язуы;
- үзе әйткәнчә язуы;
- укытучы әйткәнне дөрес итеп ишетә алмавы;
- авазларны аермавы;
- авазларның әйтелеш үзенчәлекләрен белмәве;
- әйтелеш белән язылышны бутавы.

Хаталарны исәпкә алу нәтижәсендә, аларга анализ ясала һәм классификация үткәрелә. Монда язма эшне үткәргән вакыт, укучының исем – фамилиясе, орфограммалар һәм ялгышлар саны күрсәтелә.

Хаталарны бетерү өстендә эш түбәндәгеләрдән гыйбәрәт:

- хата ясалган сүзләргә орфографик һәм фонетик анализ ясала; рус теле белән чагыштырыла;
- өстәмә күнегүләр үткәрелә;
- үзләштереп җиткерелмәгән кагыйдәләр кабатлана; мисаллар китерелә;
- йомшак үзләштерелгән темалар буенча кагыйдәләр ныгытыла.

Укучы үзенең хатасын күрәп, аңлап, анализ ясап, хатасына туры килә торган кагыйдәне кулланып белергә тиеш. Укучы аңлы үзләштерү аша, туган теле белән чагыштыру аша ныклы күнекмәләргә өйрәнергә тиеш. Шуңа күрә гына алдагы тикшерү эшләрендә ул кирәкле кагыйдәне исенә төшерә алачак.

Укучыларның дөрес язу күнекмәләрен камилләштерү юллары алар күп төрле. Иң кулай һәм уңышлы дип саналган төрләренә тукталып китәсе килә. Иң беренче чиратта,

башлангыч сыйныфларда нинди эш төрләрэн кулланырга мөмкин соң дигән сорауга җавап бирик.

1. Орфогоафик биш минутлыклар. Ул матур һәм дәрәс язуны максат итеп куя.
2. Күчереп язу. Рус телендә сөйләшүче баланы дәрәс итеп күчереп язарга өйрәтүдә иң отышлы ысулның берсе. Әлбәттә, күчереп язганда, укучыларга үзгәчлекле текстлар сайлана, нәрсәгә игътибар итәргә кирәклегә искәртелә, һәрбер эш тикшерелеп бәяләнә.
3. Күчереп язганыңны үз тикшерү, үзара алышып тикшерү.
4. Һәр сүзнә ижекләргә бүлеп язу. Игътибарлылыкны таләп итә торган күнегү.
5. “Ә” хәрефе генә кергән сүзләр язу. Аларның язылышын истә калдырырга тырышып язу.
6. “А” хәрефеннән генә башланган сүзләрне язу. Аларның язылышын истә калдырырга тырышып язу.
7. “А” һәм “О” хәрефләре кергән сүзләрне чиратлаштырып язу (*бар – бор, тар - тор*). Балаларның игътибарын әйтәлеккә юнәлдәргә. [Сафиуллина, 2008]
8. Төшөп калган хәрефләрне куеп язу.
9. Сүзләрне күплек санга куеп язу, яки, киресенчә, күплек сандагы сүзләрне берлек санга куеп язу.
10. Үзтикерү күнекмәләрен формалаштыру.

Дәрәс язу – ул хатасыз язу дигән сүз. Шуну укучылар аңларга тиеш. Күп очракта хаталар игътибарлылык җитмәгәннән ясала. Укучылар төшенсәнгәннәр: һәр язма эш аның дәрәслегә тикшерелгәннән соң гына төгәлләнгән дип санала. Ә укытучы укучыны шушы иң җаваплы эшнә үтәү тәртибенә өйрәтәргә тиеш. Укучыларга “Ничек хатасыз язарга?” дигән белешмә таратыла (бу белешмә рус телендә дә булырга мөмкин). Анда түбәндәге киңәшләр язылган [Мифтахов, 1970]

- * язганыңны ижекләп укы, хаталары юкмы;
- * тиешле орфограммаларны тап;
- * ни өчен шундый хәреф язучыңны аңлат (укучылар даими рәвештә ни өчен шундый хәреф язганыңны аңлата беләргә өйрәнергә тиешләр);
- * хаталар булса, төзәт;
- * икеләнсәң, хәреф өстенә сорау билгесе куй.

Бу эшнә укучы һәрвакыт кулына карандаш тотып башкара. Укучыларның язма эшләрендә хаталарны төзәтү өйрәтү рәвешендә оештырыла. Үз-үзгәчлек тикшерү эшенә өйрәтү генә түгел, аңа күнегү дә мөһим, шул очракта гына бала аңлы рәвештә үз язучы тикшереп, хатасын таба һәм төзәтәргә өйрәнә ала. [Максимов, 1997]

Үз-үзгәчлек тикшерү юллары:

- хата җибәрелгән сүзнәң яки хәрефнәң астына сызу;
- хаталы сүзнәң астына сызарга, ә поляда шартлы тамга белән дәрәс язылмаган морфеманы күрсәтәргә;
- поляда сүзнәң дәрәс язылышын күрсәтәргә;
- поляга дәрәс хәрефнә язарга;
- хатаны кайсы юлдан эзләргә икәнлеген генә күрсәтеп поляда тамга куярга;
- булдыра алганча, кагыйдәне күрсәтәргә.

Башлангыч сыйныфларда укучыларда күчереп язу күнекмәсе тиз генә барлыкка килми. Шуңа күрә татар теле һәм рус теле дәрәсләрендә балаларны бер үк алгоритм белән эшләтү уңай нәтижә бирә. Үрнәк буларак менә шушындай эш тәртибе тәкъдим итәргә мөмкин:

1. Жөмләнә укыйм һәм тыңлыйм.
2. Һәр сүзнә ижеккә бүләм.
3. Әйтәлеккә белән язылышы туры килмәгән ижекләргә билгелим.
4. Сүзнә орфографик яктан дәрәс итеп берничә тапкыр укыйм. Сүзнә яки жөмләнә каплап ничек язачагымны күз алдына китерәм (сүзнә яки жөмләнә кабатлыйм).
5. Сүзнә яки жөмләнә язам.

6.Тикшерәм.

5-9 сыйныфларда хаталар өстендә эш төрләре бер аз катлауландырыла. Түбәндәге эш төрләре тәкъдим ителә:

1.Фәнни яктан аңлату (русча да булырга мөмкин). Таблица ярдәмендә үткәрергә мөмкин:

№ т/б	Хаталы сүз, сүзтезмә яки жөмлө	Кирәкле кагыйдә	Үз мисалым
1.	Урамлар	Ижек ахырында яки сүз ахырында –м,-н, -ң хәрефләре булса, -нар/-нәр кушымчалары языла.	Көннәр Урманнар

2.Орфографик сүзлекләр белән эшләү.Даими эшләү күзәтүчәнлекне арттыра, күрү хәтерә аша язылышы авыр үзләштерелә торган сүзләрне укучы хәтерендә ныгыта.

3.Үзара тикшерү.

4. Әдәби әсәрләрне укыганда өйрәнгән грамматик материалны искә төшереп алу, мисаллар табу.

5. Газета-журналлардан кирәкле сүзләрне эзләп табып язу.

6. Күрсәтмәлелек куллану. [Мифтахов, 1970] Төгәлрәк әйткәндә, сүз күрсәтмә материалларның иң киң таралган бер төре – дәрәс язуга өйрәтүдә таблицаларны дәрәстә куллану турында. Таблицаларның укучының игътибарын жәлеп итәрлек, кызыксыну уятырлык булуы шарт. Укытучының эзлекле сорауларына таянып, бирелгән таблица ярдәмендә, укучы нәтижә чыгарып, гомумиләштереп, үз мисалларын әйтә алырлык аңлаешлы булырга тиеш.

Э,е хәрефләре			
э – эш, эт, экран			
е – теш, тел, генерал			
элгеч	дуэль	фотоэтиюд	кеше
эшче	поэма	тәэмин	кафе
каратә	тәэсир	маэмай	үзешчән

7. Замана кушуы буенча, мәктәпләргә актив рәвештә мәгълүмати чаралар киң колач жәеп килеп керде. Шуңа күрә кайбер дәрәсләрне презентацион материаллар, интерактив такта кулланып та оештырырга була. Болар барысы да укучыларның акыл эшчәнлеген активлаштыру чарасы, чөнки алар заманча һәм кызыклы. Интерактив тактада бирелгән матриал дәрәсне жанлырак, тәэсирлерәк, истә калырлык итеп үткәрергә булышлык итә.

Кулланылган әдәбият исемлеге

1. Зиннатуллина Г.Ф., Гиниятуллина Л.М. Интенсивный курс татарского языка / Г.Ф.Зиннатуллина, Л.М.Гиниятуллина. – Казань, 2010.
2. Максимов Н.В. Морфология һәм орфография буенча кулланмалар / Н.В. Максимов. – Казан: “Таң”, 1997.
3. Мифтахов Б.М. Татар теле орфографиясе һәм пунктуациясенең кыен очраклары / Б.М.Мифтахов. – Казан: “ТКН”, 1970. – 370 б.
4. Сафиуллина Ә.Н. Татар теле орфографиясенең кыен очракларына дидактик материаллар / Ә.Н. Сафиуллина. – Казан: “Гыйлем”, 2008. -145 б.
5. Шакиржанова Ә.Б.Татар теле орфографиясенең кыен очраклары / Ә.Б.Шакиржанова. – Казан: “Школа”, 2009. – 158 б.

ЛИМЕРИКИ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В последнее время в системе отечественного образования обучение английскому языку занимает значимое место. Это объясняется ролью и местом английского языка в современном мире. Первое знакомство с языком у детей происходит в младшем возрасте, поэтому построение интересного, разнообразного урока является одной из основных задач учителя. Говоря о методическом содержании современного урока, мы постоянно возвращаемся к необходимости моделировать на уроке реальные ситуации общения, которые отражают возможный контекст деятельности учащихся, включают их мысль, готовят к эффективному владению иностранным языком. Индивидуализация, речевая направленность, новизна на уроке – все эти положения взаимосвязаны, и подчас деление выглядит несколько условно [Соловова, 2002 : 53].

Эрудированный педагог всегда старается творчески подходить к каждому уроку. Эффективным приемом успешного построения урока иностранного языка в школе является использование различных игровых форм работы, включение интересных, шутливых текстов в учебный процесс. Данная статья посвящена лимерикам как средству изучения английского языка.

Лимерик — форма короткого стихотворения, основанного на обыгрывании бессмыслицы. Здесь описываются совершенно абсурдные ситуации, что и придает комизм данным лимерикам [Сурина, 2015:112]

Одна из легенд гласит, что слово «Limerick» происходит от одноименного названия города (морского порта) в Ирландии, которая кроме многовековой истории, славится своими юмористическими пятистишиями «лимериками», создававшимися с давних времён здешними поэтами.

Родоначальником лимерика называют известного английского поэта Эдварда Лира. Даже не получив формально образования, Э.Лир был весьма эрудированным и культурным человеком. Он в совершенстве владел несколькими языками, был прекрасным ученым-ботаником и орнитологом, неплохим музыкантом и композитором, писал ноты ко многим своим и чужим стихам. Популярность лимерик приобрёл после 1846 г., когда вышел в свет первый томик стихов Эдварда Лира «A Book of Nonsense» («Книга бессмыслиц»).

Традиционно лимерик имеет строгую поэтическую форму. Классические лимерики состоят из пяти строк анапестом, в которых первая строка рифмуется со второй и пятой, а третья – с четвертой, общая схема рифмовки выглядит так: АА ВВ А. Первая, вторая и пятая строки трехстопные, третья и четвертая – усеченные, двустопные [Сурина, 2015:112]. Например:

- 1) There was a young lady from Niger
- 2) Who smiled as she rode on a tiger.
- 3) They returned from the ride
- 4) With the lady inside,
- 5) And a smile on the face of the tiger [Лир].

Роль лимериков при изучении иностранного языка достаточно велика. Знакомство учеников с лимериками способствует формированию лингвистической компетентности и повышению интереса к изучению английского языка.

При изучении лимериков можно использовать различные приемы работы. Для начала следует дать перевод пятистишия, по ходу объясняя значения незнакомых слов и фразеологических оборотов. Часть лимериков, наиболее легких в словарном отношении, ученики могут перевести сами. Это способствует расширению словарного запаса учащихся. Также можно попросить школьников сравнить подстрочный перевод с

литературным переводом лимериков. Ребята на какое-то время могут почувствовать себя переводчиками и убеждаются в том, что в поэтическом переводе невозможно сохранить все детали подлинника, так как важно сохранить и передать его основной смысл. Также можно провести конкурс на лучший стихотворный перевод лимериков. В этом случае не нужно давать ученикам образцы литературных переводов, чтобы они могли использовать свои способности и фантазию.

При изучении лимериков педагог может придумывать разные творческие задания, так как юмористический стиль самих лимериков дает почву для яркой фантазии. Например, ребята с удовольствием иллюстрируют лимерики. Из рисунков детей учитель может создать своеобразную выставку.

Еще одним большим плюсом лимериков является то, что в дальнейшем их можно использовать в качестве фонетической зарядки, на материале которых можно отрабатывать отдельные звуки, интонацию, ударение. В течение нескольких уроков лимерик повторяется, корректируется произношение тех или иных звуков. Такой вид работы служит своеобразным отдыхом, разрядкой для учащихся.

Лимерики помогают пополнить лексический запас слов учащихся при усвоении того или иного грамматического материала. Рассмотрим данный вид работы в следующем лимерике:

There was a Young Lady of Ryde,
Whose shoe-strings were seldom untied.
She *purchased* some clogs,
And some small *spotted* dogs,
And frequently *walked* about Ryde [Лир].

При изучении категории числа имен существительных можно дать учащимся задание образовать формы множественного и единственного числа подчеркнутых существительных или использовать данный лимерик при изучении времени Past Simple.

Нужно отметить, что ребятам нравится работа с лимериками. Заучивание небольших по объему стихов не требует от них больших усилий, процесс обучения из механического воспроизведения материала превращается в творческий поиск. Использование лимериков на уроках иностранного языка позволяет расширить страноведческий кругозор, так как лимерик является неотъемлемой частью языковой культуры англоговорящих стран, а также совершенствовать знания грамматического и лексического материала английского языка.

Список использованной литературы

1. В.И.Сурина. Категория комического в дискурсе лимериков. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - 2011. – Выпуск № 1 (13). –С. 110-155.
2. Лимерики из коллекции Эдварда Лира <http://www.englishhelp.ru/interesting/31-limericks.html>
3. Е.Н.Соловова. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.

Закирова А.И.

МБОУ «Актанышская средняя общеобразовательная школа №1» Актанышского района
Республики Татарстан

МАСТЕР – КЛАСС ПО ПРИМЕРАМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРУКТУР MANAGEMENT, TAKE OFF- TOUCH DOWN, CLOCK BUDDIES, TIMED ROUND ROBIN НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Мастер – класс по примерам использования структур Management, Take off- Touch down, Clock buddies, Timed Round Robin на уроках иностранного языка.

Цель: обучение учащихся навыкам эффективной коммуникации, сотрудничества и работы в команде; развитие критического и креативного мышления; воспитание чувства коллективизма.

Есть теория о том, что ребенок рождается с определенным набором способностей. Эти способности определяют его дальнейшую судьбу. Что касается одарённости, она начинается, когда ребенок научится перерабатывать полученную информацию и в результате создаст что-то свое. Задача любого учителя увидеть способности ребенка и развивать их. Как это сделать? Каждый учитель ищет свои пути.

В этом году педагогам районных школ было предложено обучиться и начать вводить элементы сингапурской методики обучения на своих уроках. Программа реализуется в рамках совместного проекта Министерства образования и науки РТ и Сингапурской компании «Educare International Consultancy» «Совершенствование качества преподавания в РТ».

Одними из первых тренинги прошли учителя Актанышской школы. В течение двух дней методисты Информационно-методического центра, летом обучившиеся нестандартным приемам у сингапурских коллег в Казани, разъясняли в действии каждый шаг методики. Работа была насыщенной и плодотворной. Использовались видеоролики, слайды, печатный материал. В роли учеников выступили сами учителя. После ознакомления с новой системой преподавания сразу же стали применять некоторые ее элементы на практике: рассаживаем учеников по четыре человека, делим их на группы. (приложение 1) Таким образом, ребята работают в команде, при ответах на вопросы – устные или письменные – высказывают свои мысли, и, что немаловажно, помогают слабым. Если в команде есть пятый человек его сажают между 4-1. Преподавание по этой методике сводится к своеобразной игре, в которой принимают участие все ученики и где наряду с закреплением изученного материала и повторением пройденного, в процессе чего активно развивается устная речь, воспитывается еще и чувство уважения друг к другу. То есть, лидеров нет, все равны. Такой метод нравится и самим ребятам, а учителям он помогает правильно распределить время и в ходе одного занятия проверить знания всех учащихся. Но самое главное, на мой взгляд, заключается в том, что учитель вместе с учениками должен теперь посмотреть на образовательный процесс по-иному: преподавателю следует практиковаться в использовании новых структур, а самим учащимся – учиться самостоятельно думать, отвечать на поставленные вопросы, дополняя друг друга, обмениваться мнениями. Замечу: данная методика не требует изменения хода всего урока, она предусматривает применение лишь одного-двух элементов методики, которые вправе выбирать сам учитель.

На своих уроках использую структуры, Clock buddies, Take Off – Touch down, Timed Round Robin и тд.

Структура Clock buddies- «друзья по часам (времени)»- обучающая структура, в которой учащиеся встречаются со своими одноклассниками в «отведённое учителем» время для эффективного взаимодействия. Назначьте встречу с друзьями. Выберите 4 человека к часам 12,3,6 и 9.

Как вы можете использовать клок баддис на своих уроках?

Тренировка лексических навыков по теме «Food» и диалогической речи - структура Clock buddies;

-Look at the screen and remember the meaning of the words.

Смотрят на экран и вспоминают значения слов -for breakfast, for dinner, for supper.

-Show me your clocks, meet with your friends at 3 o' clock. You should make up the dialogue, start who has a darker eyes.

Встречаются с другом по времени и составляют диалоги, начинает тот у кого темнее глаза. повторяют и переводят

-What do you like for breakfast?

-I like,..... for breakfast

-Thank you, take your seats.

Структура Take Off – Touch down – «встать-сесть»- обучающая структура для получения информации о классе (кто решил задачу одним способом, двумя, тремя), а также знакомства с классом, аудиторией.

Listen to me, if my statement true, you should stand up.

Учащиеся слушают высказывания учителя, если утверждение верное, то учащиеся должны встать.

1. Moscow is the capital of Russia.
2. I live in Nabereshnye Chelny.
3. Eagle lives in the sea.
4. Whale lives in the sea.
5. There are a lot of apple trees in Russia.
6. Russia is the biggest country in the world.
7. London is the capital of Great Britain.
8. Monkey lives in Africa.

Структура Timed Round Robin- «раунд робин в течение определённого времени» - обучающая структура, в которой каждый ученик проговаривает ответ в команде по кругу в течение определённого количества времени.

Say “Hello” to each other and introduce yourself, make partners’ acquaintance please, following this plan . Students 1 begin name/country/age/hobby (30 секунд)

For example, my name is Ayzirjak, I am from Aktanysh, I am 31, I like travelling and swimming.

В практике преподавания похожие элементы использовались нами и ранее: это работа в парах, подготовка вопросов по тексту, опрос товарищей и т.д. Теперь они представлены в новой форме и имеют новые термины.

Плюсы сингапурского метода обучения состоят в том, что она вырабатывает командный дух у школьников, дисциплинирует их и доводит все действия до автоматизма. Таким образом, можно говорить о том, что он актуален к обучению в командном духе.

О новой методике обучения говорят учащиеся:

Лилия Шайхайдарова, ученик 6б класса:

– Нравится работать с карточками, задавать вопросы партнеру по плечу и по лицу.

Алина Фаррахова и Ильшат Амирсалихов, ученики 7в класса:

– Нам очень понравилась эта методика. Садимся за парты по 4 человека. Вместе выполняем задания, проверяем их друг у друга, обсуждаем написанное. В это время несколько раз повторяем материал, и он лучше запоминается.

Азамат Габдрахманов, ученик 5в класса:

– Вообще, мне все понравилось, кроме того, как учитель подает знак «Внимание!».

Учащиеся 10 класса:

– Сингапурская методика обучения нам нравится. Во время урока мы больше общаемся между собой по теме, и это сближает. Поначалу новые термины казались необычными, а теперь мы к ним привыкли. Думаем, что эта методика улучшит качество наших знаний.

Современная школа должна сделать все, чтобы ее ученики стали успешными. Не только обладать теоретическими знаниями, но и уметь применять эти знания в реальной жизни. А для этого учитель должен их обучать учеников навыкам коммуникации, сотрудничества и работы в команде, навыкам критического и креативного мышления для решения тех задач, с которыми они столкнутся в самостоятельной жизни.

Список использованной литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., Педагогика, 1989г.

2. Демкин В.П., Можаяева Г.В., Яковлева А.Г. Адаптивное обучение на основе информационных технологий //Телематика-2003. Труды X Всероссийской научно-методической конференции. Т. 2. С.400-401.
3. Professional Development for Tatarstan Teachers/Modul 3: Problem – based Learning 2012г.

Зинетуллина А. А., Мухарлямова Л. Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

ТАТАР БАЛАЛАРЫНА ИНГЛИЗ АЛМАШЛЫКЛАРЫ ӨЙРӘТҮ МӘСЪӘЛӘСЕ

Һәр бала үзенчәлекле, һәр сыйныф (группа, жәмгыять) бер-берсенә охшамаган. Шушы тәгълиматны без истә тотсак, һичшиксез, уңышка ирешәчәкбез.

Дәрес барышын кызык ясау өчен төрле уку методикаларын кулланьрга мөмкин. Минемчә, балаларга инглиз телен өйрәткәндә, үз туган телең таянып, мисаллар ярдәмендә аңлату отышлы. Инглиз һәм татар теленә грамматик охшашлыгына нигезләнган бер дәрес модельлен карап үтик. Шушы методны, безнең уебызча, татар һәм инглиз телләрен бергә үткәргә мөмкин. Мәкаләдә инглиз һәм татар алмашлыкларының охшаш һәм үзенчәлекле якларына басым ясала.

Белгәнәбезчә, алмашлык – ул исем, сыйфат, сан, фигыль, рәвеш кебек сүз төркемнәрен алмаштырып килә торган сүз төркеме [Татар теле, 2012].

Мәсәлән: Озак үтмәде, *Сәгыйть әфәнде* полисмейстерга чакырып киттеләр. Берәздән ул кайтып: “Мине Казаннан жибәрәләр, егерме дүрт сәгать эчендә Казаннан китәргә дип кул куйдыралар”, – диде. (Г.Исхакый)

Mr. and Mrs. Vinegar were very frightened and *they* trembled so much that the door fell to the ground (English fairy tale).

Алмашлыклар лексик мәгънәгә ия. Шушы сыйфатка нигезләнәп, аларны классификацияләргә бүлү карала [Харисова, 2010].

Инглиз һәм татар алмашлыкларының охшашлыгын түбәндәге классификациядә күрәргә мөмкин:

Алмашлыклар төркеме	Татар теле	Инглиз теле
1.Зат алмашлыклары (Personal pronouns) Сөйләү процессына катнашкан затларны белдерә	мин, син, ул ¹ , без, сез, алар “Миңлесафа, <i>мин сиңа</i> яучылыкка килдем”, - диде. <i>Аның</i> яшен белгән кеше юк иде.	I, he, she, it*, we, you ² , they. “I told <i>you</i> could not guess. What do <i>you</i> say about these beans? <i>They</i> are magic, plant <i>them</i> in the evening and ...” (“Jack and the beanstalk”)
2.Күрсәтү алмашлыклары (Demonstrative pronounse):	ул, бу, шул, теге, мондый, андый, тегенди, шундый, алай, болай, тегеләй, шулай Вәли мәхдүм <i>шул</i> оят “кияү” дигән сүздән газап чиккәннән чикте. Ул үскән саен <i>теге</i> уй аны ташламады. <i>Менә</i> бердән аның кып-кызыл бите агарды.	this, that, these, those, such, (the) same. <i>This</i> young man was very strong, brave and clever. In <i>those</i> days a terrible great giant named Cormoran lived in the mountains of Cornwall. But just as he shouted <i>these</i> words, he fell into the pit.
Сорау	кем, ни, нәрсә, кай, кайсы,	who(whom), whose, what һәм whit.

алмашлыклары (Interrogative pronouns)	каян, кайдан, ничә, ничаклы, никадәр һ.б. “ <i>Ник</i> бу кадәр тәмсез?” “ <i>Ни</i> генә гөнаһым булды икән лә, Раббем!”	“ <i>What</i> will the man get who kills Cormoran?” asked Jack. “ <i>Who</i> is there, wife?” “ <i>Whose</i> idea was it to sell the cow?”
Билгеләү алмашлыклары (Defining pronouns):	бары, барлык, барча, һәммә, һәр, һәрбер, һәркем, бөтен, үз. <i>Һәр</i> гөл үз сабагында чәчәк атар. <i>Һәркемнең</i> үз Ватаны алтын, йөрәк төбе алтын.	all, each, every, everybody, everyone, everything, either, both, other, another. <i>All</i> is well that ends well. <i>Everything</i> comes to him who waits. <i>Every</i> man has a fool in his sleeve. Then Jack cut off <i>both</i> of the giant*s heads with his sharp sword. The griffins kill <i>everyone</i> who comes near.
Билгесезлек алмашлыклар (Indefinite pronouns)	әллә кем, кемдер, әллә нәрсә, нәрсәдер, әллә ни, нидер, әллә ничек, ничектер <i>Әллә</i> нигә күнел ташыды. Күзгә яшь тыгылды. Кемдер ишеккә шақыды	some, any, somebody, anybody, someone, anyone, something, anything So Jack went in and the old man gave Jack <i>some</i> food. “I love you better than <i>anyone</i> else in the world”. “I have not <i>any</i> place to go, said she”, “and I can do any kind of work”.
Инкяр (юклык) алмашлыклары (Negative pronouns):	һичкем, һичнәрсә, һичнинли, һичкайчан, беркем, бернәрсә һ.б . <i>Һичберсенең</i> сүзен тотарга дип башында кечкенә генә дә теләү уянмады.	no, nothing, nobody, none, neither. <i>No one</i> is a fool always, everyone sometimes. <i>Nothing</i> but a rat, which gave me two or three slaps with her tail. <i>Neither</i> fish nor flesh.
Тартым алмашлыклары (Possessive pronouns) Тартым белән төрләнмиләр[3].	минекә, синекә, аныкы, безнеке, сезнеке, аларныкы, үземнеке һ.б. Эт үз койрыгын үзе күтәрмәсә, аны кем күтәрә?	my, your, his, her, its, our, mine. As you make <i>your</i> bed so you must lie on it. A fool and <i>his</i> money are soon parted. Love me, love <i>my</i> dog.
Кайтым алмашлыклары (Reflexive pronounse)	_____	Himself, yourself, himself, herself, itself, ourselves, yourselves, themselves Soon the baron <i>himself</i> came to his brother’s castle. She took off her cap of rushes and cleaned <i>herself</i> .
Ике яклы* алмашлыклар (Reciprocal pronounse)	_____	each other, one another They did not look at one another. We sent each other Christmas cards.
Урынлы* алмашлыклар	_____	who, whose, which, that Fortune is good to him <i>who</i> knows how

(Relative pronouns)		to make good use of her. The door was opened by an old man <i>whose</i> hair was as white as snow.
---------------------	--	--

*ике яклы, урынлы исемнәре шартлы рәвештә рус телендәге “возвратные, относительные” сүзләреннән тәржемә ителде.

Искәрмә:

- 1) Инглиз теленнән аермалы булрак (he, she, it) ул алмашлыгының род категориясе юк.
- 2) Син, сез зат алмашлыгы инглиз телендә бары тик бер ую алмашлыкка тәңгәл килә. Төрле эзләнүләрдән соң, шуны әйтергә мөмкин, инглиз һәм татар алмашлыкларында охшашлыклар үзенчәлекләрдән караганда чагыштырмача күбрәк. Шулай да, инглиз телендә туган телдә булмаган категорияләр хас. Алар шактый үзенчәлекле.

Безнең уйлавыбызча, чит телне туган телеңә нигезләнеп өйрәнү балаларның тема үзләштерүне җиңеләйтә, телне өйрәнүдә гомуми күзаллау бирә.

Список использованной литературы

1. Волшебные сказки Британии / сост., адаптация текста, коммент. В.А. Верхогляд; упражнения, слов. И. П. Твердохлебовой. – М.: АЙРИС – пресс, 2014. – 192 с.
2. Исхакий Г. Сайланма әсәрләр. – Казан: Татарстан Республикасы «Хәтер» нәшрияты (ТаРИХ), 2002. – 408 б.
3. Татар теле: Кагыйдәләр җыентыгы. Анализ үрнәге./ Төз.-авт. Гыймадиева Н.С., Галләмова Р.В. – Казан: Гыйлем, 2012. – 64 б.
4. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учеб. пособие / Н.А.Кобрина, Н.Н.Болдырев, А.А.Худяков. – М.: Высшая школа, 2009. – 368 с.
5. Харисова Ч.М. Татар теле. Морфология. – Казан: Мәгариф, 2010. – 128 б.

Ильясова Л.Г.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING

Authentic materials can be effective tools in teaching and learning. The use of authentic materials in EFL classes prepares students to face the real world and to deal with real situations. Many researchers state that authentic materials have positive effects on learners. Furthermore, it can be emphasized that the use of authentic materials makes the process of teaching and learning more interesting and stimulating. Thus, authentic materials are able to ‘tie’ the language taught in the classroom and the language used in the real world.

These days the notion authenticity is considered from different angles and perspectives. For instance, Jordan (1997) states that authentic texts are those that are written for the speakers of the language, but not for language teaching goals and purposes. Carter and Nunan (2001) also define authentic materials as texts produced for purposes other than to teach language. Other researches broaden the term authenticity and included different materials such as radio, news, songs, street signs, restaurant menus, train tickets and many others. According to Genhard (1996) authentic materials can be classified into three types: listening, visual and printed ones. In other words, authentic materials can be seen as an aid for teachers and a helpful tool in developing learners’ skills that might be essential in the real world.

Using authentic materials could provide the learners with many benefits and reflect positively on the learning and teaching process. Martinez (2000) highlights some of them:

- to provide exposure to real language
- to have a positive effect on learners' motivation
- to have an intrinsic educational value
- to encourage reading for pleasure and learning new words
- to keep high motivation
- to support a more creative approach to teaching

In addition, one of the advantages for the teacher of using authentic resources is possibility to find appropriate and interesting texts from the Internet, newspapers or magazines what makes learning more lively and meaningful. Hence, the teacher's role is not only to find interesting materials but decide if these sources are appropriate and valid for students in order to develop new skills. The ability to use and integrate these skills brings learners straight to the 'real target language', not only to grammar or vocabulary structures learning. That is why, authentic materials can be motivating and supporting, encouraging learners to study better and interact with real language and content. To sum up, the proper use of authentic materials prepares students for real communication.

However, there are some disadvantages in using authentic materials both for teachers and learners. Among them are:

- level of difficulty of authentic resources
- unfamiliar or worthless vocabulary
- preparation of the texts and activities is often time consuming
- many various accents and dialects
- the materials become outdated quickly
- a culture gap

Some of these shortcomings have been identified by Gardener and Miller in 1999. For example, authentic materials could be complicated and sophisticated to understand and use especially for students at the lower level. It can reduce learners' motivation, 'spread' fear and as a result get poor outcome. Gardener and Miller continue that authentic materials may contain not only challenging words for learners but also those that are rarely used, not used at all and will not be used by learners particularly outside the classroom. Thereby the selection of proper materials is a complex and time-consuming process for teachers. Martinez (2002) also notes some weaknesses of using authentic materials for educational purposes. For example, the variety of different accents in listening materials might be hard for learners to understand. The other is that authentic materials such as newspapers or magazines can become outdated very quickly. Teachers who are planning to obtain them in their teaching should constantly update the material and it is certainly a long, precise and tedious process. Finally, authentic materials are, surely connected with the culture of the target language. The teacher should create the atmosphere where learners are able to discuss their own culture and the target culture avoiding any kind of misunderstanding or incomprehension of the cultural differences.

In conclusion, the use of authentic materials gives students an opportunity to understand how 'the real world language' works. Despite some drawbacks, it can be a significant factor that can increase students' motivation to learn the language, if the teacher will be able to take the advantages of the use of authentic materials. Using cultural content, also, increases interest of learners to target language. Thus, authentic resources develop student's confidence in a real language context and meet the real learner's needs.

References

1. Carter, R. and Nunan, D., (Eds.), (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
2. Genhard, G., (1996). *Teaching English as a foreign language: A teacher self-development and methodology*. Ann arbor: the university of Michigan press.

3. Jordan, R., (1997). English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers. Camxbridge. Cambridge University Press.
4. Gardner, D. and Miller, L., (1999) Establishing Self-Access. Cambridge University Press.
5. Martinez, A.G., (2002). Authentic materials: An overview. Free resources for teachers and students of English, Karen's Linguistics Issues, 1-7.

Исламова Э.А., Болгарова Р.М.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПЕ УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В свете проблем глобализации, массовой миграции, адаптации переселенцев в иноязычной и инокультурной среде закономерен интерес к проблемам билингвизма и полилингвизма. Актуальны, в частности, проблемы развития методики преподавания русского языка как неродного [Шаклеин, 2008].

Методика преподавания русского языка как неродного отличается от методики преподавания родного языка. Задача учителя в национальной (татарской) школе состоит в помощи учащимся в практическом овладении языком, законы которого отличаются от привычных законов родного языка. Сопоставительный анализ фактов русского и родного языков позволяет прогнозировать основные трудности при обучении учащихся русскому языку и избежать большого количества интерференционных ошибок.

В качестве одного из ведущих лингвометодических принципов в обучении русскому языку как неродному учет особенностей родного языка учащихся рассматривался в работах В.А.Богородицкого, Е.Д.Поливанова, Н.К.Дмитриева, В.М.Чистякова, Н.З.Бакеевой, И.В.Баранникова, Л.З.Шакировой, З.Ф.Юсуповой и др. [Дмитриев, 1952; Шакирова, 2002; Юсупова, 2014].

Учет особенностей родного языка зависит от характера языкового материала. Так, Л.З.Шакирова делит грамматический материал, изучаемый в татарской школе, на 3 группы [Шакирова, 2002].

1. Грамматические явления, между которыми в русском и родном языках наблюдается полное соответствие.

Учитель использует транспозицию, опираясь на уже изученный материал родного языка, указывая на его термины. Главное внимание уделяется функционированию явлений первой группы в речи.

2. Грамматические явления, аналогичные по своим функциям в двух языках, но имеющие специфические особенности: категории падежа, одушевленности-неодушевленности и др.

При их изучении надо указывать как на тождественные, так и на отличительные признаки. Например, глаголы движения в обоих языках называют способы передвижения по земле, воде и в воздухе. Однако в русском языке движение по земле дифференцируется на движение пешком (*идти*) и при помощи транспорта (*ехать*), а в татарском этим глаголам соответствует один глагол *бару*. Кроме того, русские глаголы движения делятся на однонаправленные (*идти, ехать*) и неоднаправленные (*ходить, ездить*).

Языковые явления этой группы в целях лучшего усвоения требуется выделять в специальные темы: глаголы движения, значения падежей и т.д.

3. Грамматические явления, характерные только для русского языка. Например, категория рода, виды глагола. Этот материал требует подробного изложения и особого внимания в течение всех лет обучения [Шакирова, 2002: 29-30].

Категория рода в современном русском языке является наиболее характерным морфологическим признаком имени существительного, отличающим его от тюркских

языков. Определенные трудности при изучении языка создает наличие существительных общего рода, немотивированное разделение неодушевленных имен существительных по родам и т.д.

Методисты предлагают изучать категорию рода в татарской школе следующим образом. «Исходя из дидактического правила – от известного к неизвестному, наиболее эффективными будут такие методические приемы, которые позволили бы опираться на имеющиеся у учащихся знания по родному языку» [Дмитриев, 1952: 148]. Следует начать с названий животных в русском языке, значение рода которых выражается лексически (*отец – ата, мать – ана; петух – этэч, курица – тавык*), затем перейти к существительным, различающимся словообразовательными средствами (*волк – буре, волчица – ана буре* и т.д.). Дифференциация таких одушевленных существительных, являющихся наименованиями людей и животных, на мужской и женский род является семантически наиболее обоснованной.

При изучении неодушевленных имен существительных следует обратить внимание учеников на формальные признаки, выражающие категорию рода. Затруднения возникают при определении рода имен существительных, оканчивающихся на мягкий согласный. Эти слова, относящиеся к мужскому (*гость, плац*) или женскому (*печь, тетрадь*) роду, требуют тщательной проработки, так как способы определения рода по окончаниям поясняющих их притяжательных местоимений (*мой плац, моя печь*) или по окончаниям родительного падежа (*плац – плаца, печь – печи*), которые применяются в русской школе, здесь зачастую неприменимы.

При изучении имен существительных общего рода, называющих лиц по характерному признаку и обладающих яркой эмоционально-стилистической окраской, необходимо передать их семантику: *пакса* – елак кеше; *растяпа* – ачык авыз, булдыксыз, жебегэн кеше.

Исследователи отмечают особую сложность грамматической категории рода имен существительных в широком охвате других частей речи, получающем выражение в формах согласования имен прилагательных, причастий, местоимений, числительных и глаголов.

Список использованной литературы

1. Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. Пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
2. Дмитриев Н.К., Чистяков В.М., Бакеева Н.З. Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе. – М.: Учпедгиз, 1952. – 245 с.
3. Шакирова Л.З. Обучение русскому языку в татарской школе: теория и практика. – Казань: Магариф, 2002. – 191 с.
4. Юсупова З.Ф. Учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному (на материале именных частей речи) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 5. Ч. 1. – С.215-217.

Киба О.А.

*Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова,
Барнаул, Россия*

ВКЛЮЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ИЗ СТРАН СНГ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СТРОИТЕЛЬСТВО И ЭКСПЛУАТАЦИЯ АВТОМОБИЛЬНЫХ ДОРОГ И АЭРОДРОМОВ»

В последнее время всё больше и больше студентов из стран СНГ приезжает в Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова и выбирает

различные инженерные специальности, предлагаемые нашим вузом. Институт международного образования и сотрудничества АлтГТУ выступает в качестве центра, осуществляющего, с одной стороны, профессионально ориентированное языковое обучение иностранных студентов, а с другой, – разработку методики преподавания языка специальности. Востребованность конкретных инженерно-технических специальностей иностранными студентами (главным образом – таджиками и туркменами), а также накопленный опыт работы в иностранной аудитории обусловили идею создания учебного пособия по профессионально ориентированному русскому языку, в котором будет отражено современное состояние инженерных наук в России и странах СНГ.

В 2014–2015 учебном году абитуриенты из Таджикистана поступили на разные факультеты АлтГТУ: факультет пищевых и химических производств (основная часть набора), строительно-технологический факультет, факультет энергомашиностроения и автомобильного транспорта и факультет специальных технологий. Широкой круг специальностей, выбранных иностранными студентами, в значительной степени влияет на языковой материал будущего пособия. В качестве связующего центра будут выступать темы, отражающие основные направления развития науки и техники в XXI веке: нанотехнологии, биотехнологии, компьютерно-информационные технологии, когнитивные технологии, традиционные и альтернативные источники энергии, композиционные материалы, мехатроника и другие актуальные вопросы. Эти темы формируют общепрофессиональный кругозор будущего инженера. Далее следуют темы, акцентирующие внимание учащегося на какой-либо характеристике физического объекта (количественной или качественной), а также на определенном технологическом процессе и его признаках. В настоящей статье мы сосредоточили внимание на той части инженерного дискурса (и аудиотекстах как его воплощении), которая относится к дорожному строительству. Статья выступает как итог работы в текущем учебном году с таджикскими студентами, обучающимися в автодорожном колледже строительно-технологического факультета АлтГТУ.

В качестве языкового материала в пособии и на занятиях выступают аутентичные тексты о знаковых автодорожных объектах современной России. Одним из таких текстов является видеосюжет о проекте строительства Бугринского моста – автомобильного моста через реку Обь в Новосибирске с самым большим арочным пролетом в России и странах СНГ.

При описании автодорожного объекта важное значение имеют его количественные признаки. Количественную характеристику, получаемую в результате аудирования, мы представляем в виде задания-таблицы: «Найдите в тексте предложения, в которых дается количественная характеристика физического объекта (арочного моста). Вспомните правило преобразования и запишите количественную информацию двумя способами» (табл. 1). Таблица, спроецированная на доску и заполняемая в ходе прослушивания аудиотекста, с одной стороны, помогает выделить в потоке речи актуальную количественную информацию, а с другой, – объединить в одном задании две формы речевой деятельности на иностранном языке – аудирование и письмо.

Таблица 1

Количественная характеристика арочного моста,
получаемая на основе сегментирования аудиотекста

автодорожный объект	параметр	величина
мостовой переход	длина	?
	пропускная способность	?
судоходный подмостовой габарит	высота	?

В результате выполнения задания получают следующие предложения: а) исходные (т. е. выделенные из аудиотекста): «Пропускная способность мостового перехода – 7180 автомобилей в час при расчетной скорости движения 80 км/ч», «Высота судоходного подмостового габарита равна 15 м»; б) преобразованные: «Мостовой переход имеет пропускную способность 7180 автомобилей в час при расчетной скорости движения 80 км/ч», «Судоходный подмостовой габарит имеет ширину 15 м».

При изучении количественной характеристики автодорожного объекта важно показать не только абсолютный, но и относительный признак. Рассматриваемый аудиотекст о Бугринском мосте дает такую возможность. После заполнения таблицы на занятии мы обычно переходим к определению относительного количественного признака, который выражается через отношение к другому объекту: «Высота судоходного подмостового габарита равна 15 м [абсолютный признак], а ширина позволяет одновременно проходить судам в противоположных направлениях [относительный признак]». Такое последовательное выделение количественных признаков из аудиотекста способствует их усвоению и помогает сегментировать поток речи.

Помимо разграничения абсолютного и относительного количественных признаков объекта дорожного строительства важно показать различие главного и дополнительного признаков. Это можно сделать на примере аудиосюжета о противолавиной галерее, построенной на трассе М54. На занятии мы предлагаем выделить из аудиотекста два фрагмента, найти в них количественную характеристику и сравнить признаки: «На границе Тувы и Красноярского края завершается строительство противолавиной галереи. Другой такой, протяжённостью почти полтора километра, в России нет» и «Строительство противолавиной галереи вышло на заключительный этап. Уже идут отделочные работы. Чуть меньше чем через месяц объект сдадут в эксплуатацию. Его протяженность – 1340 метров». В первом фрагменте количественная информация, выраженная синтаксемой Т. п. (длиной, шириной, высотой, протяжённостью и др.), уходит на второй план с точки зрения коммуникативной перспективы высказывания, а в центр выдвигается главный признак «другой такой в России нет» (= самая длинная в России). Во втором фрагменте мы видим противоположную ситуацию: количественный признак, выраженный конструкцией (*Параметр, И. п.*) + (*объект, Р. п.*) + (*величина*), является основным. С дидактической точки зрения, идеальным является аудиотекст, в котором можно выделить все количественные признаки (главный и дополнительный, абсолютный и относительный). Если же они не эксплицированы в исходном тексте, можно сделать специальное задание-таблицу, чтобы студенты под руководством преподавателя осуществили необходимые преобразования.

На материале аудиотекстов об арочном мосте и противолавиной галерее можно рассмотреть не только количественные признаки объекта, но и характеристику объекта по назначению. Это не менее значимая часть инженерного дискурса на начальном этапе обучения. Так, во фрагменте «Она [галерея] защищает трассу «Енисей» от снежных завалов и селевых потоков. Эта дорога – единственная связь Тувы с внешним миром. Поезда в регион не ходят, воздушного сообщения почти нет» мы видим функциональные признаки сразу двух объектов – трассы и галереи. В передаче об арочном мосте также можно выделить фрагмент, в котором дается характеристика по функции: «Новая переправа в этой части города не только существенно разгрузит внутренние автотранспортные потоки Новосибирска, но и обеспечит бесперебойное движение между трассами М51 «Байкал» и М52 «Чуйский тракт»». С помощью сложносочиненного предложения с союзом *не только ... , но и ...* выражаются два функциональных признака (движение по городу и движение между городами) одного физического объекта (арочного моста).

Как правило, аутентичные тексты об автодорожных объектах, используемые нами на занятиях, имеют более широкий смысловой диапазон и выходят за пределы собственно инженерного дискурса в сферу иного дискурса – архитектурного. Объясняется это тем,

что в них дается комплексная (нерасчлененная) характеристика физического объекта во всей информативной полноте. Рассмотрим два характерных случая пересечения инженерного и архитектурного дискурсивных единств.

Первый пример связан с характеристикой объекта (арочного моста) по форме и цвету через ассоциативную связь. В тексте, полученном в результате аудирования, мы видим следующее описание цвета и формы Бугринского моста: «Арочная форма моста наиболее соответствует символическому мосту на гербе Новосибирска. Цвет арки перекликается с изображением лука. Оловозаводской мост будет самым большим арочным мостом в России. Технологичный, грандиозный, новаторский – мост станет городской достопримечательностью. Станет символом достижений Новосибирска». Ассоциативный цветовой признак в этом случае выражается с помощью конструкции *(Что?) перекликается (с чем?)*. Признак формы также выражается через ассоциативную связь с помощью конструкции *(Что?) соответствует (чему?)*. Оба признака физического объекта предполагают его соотнесение с гербом города. В конце данного фрагмента мы видим слова «достопримечательность» и «символ», которые закреплены за архитектурным дискурсом [Киба, 2014]. Второй случай пересечения инженерного и архитектурного дискурсивных единств наблюдается в передаче, посвященной строительству противолавинной галереи в Республике Тува. В предложении «Въезд в галерею строители решили оформить в готическом стиле в виде ворот замка» форма объекта соотнесена с конкретным стилем.

Показательно, что в обоих примерах «переключение» с инженерного на архитектурный дискурс происходит в конце аудиотекста. Это связано с тем, что инженерная характеристика объекта в данной коммуникативной ситуации является главным признаком, а архитектурная оценивается как побочный признак. При восприятии аудиотекста на слух и его первичном членении закрепление информации по линии «главный / дополнительный признак» играет важную роль. Как показывает опыт, учащиеся четко сегментируют данные тексты. При этом дополнительный ассоциативный признак, выходящий за пределы собственно инженерной сферы, на занятии вызывает не меньший интерес, чем профессиональные вопросы.

В перспективе мы планируем издание первого выпуска учебного пособия «Русский язык как иностранный: инженерный дискурс» для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ, который будет посвящен комплексной характеристике физического объекта по разным параметрам.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 270831 Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm417-1.pdf.
2. Киба, О. А. К вопросу об уровнях освоения языка специальности иностранными студентами-архитекторами / О. А. Киба // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. Спец. выпуск. Русский язык в условиях изменяющейся действительности : материалы международной научно-практической конференции. – Бишкек : Изд-во КНУ, 2014. – С. 154–156.
3. На трассе М54 появилась самая длинная в России противолавинная галерея [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=bt-qH6dJULU>.
4. Оловозаводской мост в Новосибирске [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=MI3F4Q7I99g>.

РОЛЬ РИТОРИКИ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В очередном Послании к народу страны Президент Республики Н.А.Назарбаев отметил, что на пути развития и становления Казахстана, как стремительно развивающейся, конкурентоспособной страны, немалая роль отводится как подготовке кадров, так и повышению профессиональной компетентности. Президент РК Н.А.Назарбаев подчеркнул, что реформы в области казахстанского образования повысят качество образования и выведут его на новый современный и престижный уровень [1].

В современном мире быть грамотным уже явно недостаточно, необходимо постоянно овладевать новыми навыками и умением. Перед нами стоит вопрос подготовки высокопрофессиональных педагогических кадров. В решении этой задачи нам поможет педагогическая риторика.

Современный школьный учитель должен владеть глубокими знаниями ораторского искусства. Разделяют ли нашу точку зрения учителя и для чего же нужны знания ораторского искусства современному учителю? [2].

Во-первых, основательные знания педагогической риторики дадут возможность быть более точным в подборе тех или иных слов. Быть логически убедительным. Целенаправленно и последовательно излагая тему занятий, учитель получит ответную реакцию подопечных. Задача учителя не только уметь создавать монолог, но и вести диалог. Ораторские способности, богатый запас активной лексики сделают занятия творческими, эмоциональными. Качество таких уроков бесспорно выше, чем традиционных.

Во-вторых, учитель, владеющий техникой выступления, техникой живого слова может высказать свои мысли с полной ясностью, выступать с ораторской речью перед любой аудиторией, смело выносить свои суждения, не боясь оценки аудитории, что всегда вызывает уважение.

В-третьих, мнение об учителе составляется по внешним данным во время выступления. Красноречие учителя может послужить средством эстетического воздействия на слушателя, не говоря уже о том, что академическое красноречие характеризуется большой информативностью, познавательной направленностью. Навыки ораторского искусства учителя воздействует на учеников, увлекая аудиторию. Одной из функций современной педагогической риторики является воздействие на аудиторию, побуждение людей на активные действия [3,17-45].

В-четвертых, педагогическая риторика, как наука, отвечает на ряд вопросов, возникающих в процессе обучения:

- Часто можно встретить такую картину: эрудированный, любящий и знающий свой предмет учитель порой затрудняется наладить взаимоотношения с аудиторией, в чем причина? Почему его уроки проходят подобно тяжелому эксперименту?

- Почему любое высказывание учителя вызывает негативную реакцию слушателей? Как можно добиться желаемой реакции?

- Как можно побороть внутреннее волнение перед выступлением, противостоять насмешкам со стороны учеников и завоевать внимание аудитории?

- Почему, казалось бы, интереснейший материал воспринимается учениками плохо? Как не допустить подобной ситуации?

- Как можно побудить неуспевающего ученика на достижение желаемых результатов?

- Нередко в ходе проведения занятий возникают непредвиденные ситуации. Как достойно из них выйти?

- Как избежать противоречивых мнений по тому или иному вопросу? Как добиться взаимопонимания в классе? В данном случае, уместно упомянуть, что одним из определений педагогической риторики является теория убеждающей коммуникации.

- Бывают ситуации, когда ученик выражает несогласие с поставленной оценкой, проявляя это не совсем корректно. Как в ходе диспута переубедить его?

- Как побудить в ученике интерес к вопросам, не волнующим его ранее?

Иногда, при искусном владении словом, мимолетной фразой можно привлечь внимание ученика, заставить задуматься. В чем секрет подобных фраз? Как определить эффективность сказанного?

Нельзя упускать из вида и тот факт, что подбор слов следует делать, учитывая возраст учеников.

Приоритетной целью педагогической риторики является воспитание подрастающего поколения в согласии с самим собой: радоваться, смеяться, восхищаться, т.е. адекватно относиться к любым жизненным ситуациям.

Пословица гласит: взглядом многое можно сказать. Как, не произнося ни единого слова, наладить порядок в классе?

Работа над дикцией также является одной из функций педагогической риторики.

Нельзя не согласиться с тем, что, будь то школьный коллектив, или вузовская аудитория, но порой одно слово помогает выйти из сложнейшей ситуации. Находясь в социуме, мы постоянно находимся в межличностных отношениях. Владение всеми видами слова помогут не только принять правильное решение в той или иной ситуации, но и повысят ваш социометрический статус.

Учитель, владеющий глубокими знаниями ораторского искусства, сможет не только поспорить с оппонентами, но и легко убедит его поменять

мнение и взгляды. И, напротив, учителя, не владеющего навыками педагогической риторики, постоянно будут мучить сомнения и страха [4,13].

Сократ не оставил после себя ни одного им самим написанного текста. Но его система мировоззрения, его методы обучения, все же, дошли до нас, благодаря его ученику – Платону, которой поведал о том, что Сократ утверждал новый подход к познанию и обобщению действительности. Но делал это очень тонко, не поучая своих учеников, беседуя с ними. Риторический идеал Сократа можно определить как: диалогический: каждый из участников общения выступает как активный субъект собственной речи и мысли; не манипулирование адресатом, а пробуждение его мысли – вот цель речевого общения и деятельность говорящего; гармонизирующий: главная цель разговора, спора, монолога – не победа и вообще не борьба, а объединение усилий участников общения для общей цели, достижение определенного согласия между ними по поводу смысла, цели и результатов общения; смысловой: цель разговора между людьми, цель речи – поиски и обнаружение смысла, истины, которая не есть какой-то фантом, призрак, иллюзия, а заключена в предмете речи и может быть обнаружена [5,383].

Сократ учил кратко задавать вопрос, выслушивать ответ и на вопросы кратко отвечать, беседуя. Таким образом, слово Сократа обладало страстной устремленность к смыслу, к истине. Он учил предвидеть загадки, поставленные человеку для разрешения, разгадывать их, рассуждая вслух, учить этому других, вовлекая их в эту захватывающую работу, нащупывать и показывать смысловые пути от мысли к слову [6, 11].

В разные времена в риторику вкладывали разное содержание. Если обратимся к исследователям, античная риторика – это философская дисциплина, а в эпоху Средневековья риторика считалась мастерством украшения речи. А слова Р. Декарта «Определив точно значения слов, вы избавите человечество от половины заблуждений» заставляют задуматься...

И сегодня дидактическая риторика направлена на развитие эффективности речи и успеху речевого общения в различных ситуациях.

Слово – окно в окружающий мир. По нашим словам нас воспринимают

оказывающие. Только не всегда мы с должным уважением относимся к силе слова, к тому, что мы произносим и как мы произносим. Знания ораторского искусства помогут донести мысли учителя до ученика в нужной форме, прийти к взаимопониманию между учителем и учеником, оказывая желаемое воздействие, стать орудием конструктивного решения возникающих конфликтов. Одно и то же слово в разных ситуациях могут иметь разные последствия, и современный учитель как никто другой должен понимать это. Одно бесспорно: умения и навыки педагогической риторики решают одну из главных задач во взаимоотношениях между учеником и учителем.

Список использованной литературы

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы// «Егеменді Қазақстан» газеті. – Алматы, 2003.
2. Кыдыршаев А.С. Научно-методические основы обучения риторике. – Алматы, 2001. – 270 с.
3. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М., 2001. – 480 с.
4. Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики. – М., 1993. – 99 с.
5. Ажгалиев М.К. Методическая система обучения курса «Педагогическая риторика» в вузе. Көкшетау, 2010. – 24 с.
6. Михальская А.К. Основы риторики: мысль и слово: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений. – М.; Просвещение, 1996 – 416 с.

Лебедева М.М.

Guilin University of Technology, Guilin, China

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ

Фонетика является одним из наиболее сложных аспектов английского языка и требует особого подхода в обучении. Являясь важнейшей составляющей языковой компетенции обучающихся, фонетика требует особого внимания на начальном этапе. Цель курса фонетики английского языка – это наличие у учеников теоретических знаний и практических навыков, знание терминологии по предмету, что в дальнейшем необходимо при обучении всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму.

Место и роль родного языка при обучении иностранному является спорным на протяжении многих лет. Некоторые специалисты считают наиболее эффективным полное погружение обучающихся в языковую среду, когда преподаватель является носителем изучаемого языка. Другие же убеждены, что необходимо рассматривать родной язык как средство и инструмент изучения иностранного, а перевод - как главное подручное средство. «Учебный перевод на начальном этапе обучения не только снимает трудности понимания лексико-грамматического материала, но и помогает «материализовать» процесс перекодирования одной языковой системы в другую, который происходит у учащихся во внутренней речи» [1].

На мой взгляд, полное игнорирование родного языка при изучении иностранного не целесообразно. В современных условиях, когда мы говорим о необходимости формирования межкультурной компетенции и подготовки учащихся к межкультурной коммуникации, проблема взаимодействия языков является достаточно актуальной. Необходимо принимать во внимание такое явление, как «языковая интерференция, которая имеет место в случае использования или переноса элементов системы одного языка в систему другого языка»[2]. Стоит обратить внимание на тот факт, что проживая в многонациональной республике, где два государственных языка, и требования к уровню владения иностранным языком, в частности английским, очень высоки, во взаимодействие

вступают как минимум три языка – татарский, русский и английский. Учитывая явление интерференции помогает предотвратить ошибки, а также уменьшить их количество, что значительно упрощает процесс дальнейшего обучения. «Помимо явления интерференции лингвисты выделяют и явление трансференции – положительный перенос элементов и навыков родного языка при обучении другому. Трансференция выступает как процесс ускорения в обучении неродному языку в случаях, когда фонетико-фонологические, лексические, грамматические явления родного и изучаемого языков совпадают»[2].

При изучении английского языка в Китае трансференция резонирует двумя образами: положительным и отрицательным. Рассмотрим примеры обоих вариантов. Среднестатистический Китайский ученик или же студент свободно владеет, по крайней мере, двумя языками, а именно китайским и местным диалектом, который, порой, кардинально отличается по звучанию от официального языка. В контексте данной ситуации языковая интерференция является билингвальной. Таким образом, студенту, владеющему китайским языком, легче освоить определенные звуки английского языка, так как есть определенные сходства. К примеру, английский звук [r] (заальвеолярный срединный сонант) в таких словах, как *river*, *write*, *red* близок к звуку китайского языка [er] - *erzi*(儿子), *er*(二), *erduo*(耳朵); или звук [ŋ], который не имеет аналога в русском языке.

Но так же этот звук [r] вызывает особые артикуляционные сложности на начальном этапе изучения фонетики английского языка, так как при одиночном написании он звучит как русское [ж] или даже больше как татарское [ж], в зависимости от территориального нахождения говорящего. Поэтому во время изучения алфавита и его фонетической составляющей ученикам приходится переучиваться и заново проводить связь "буква-фонема".

Самой главной проблемой во время изучения английского языка, проблемой, которая возникает у 90% студентов, является правильное и четкое произношение глухого звука *th* - [θ] - в таких словах как - *thank*, *think*, *three*, *through* и т. д. В китайском языке отсутствует равнозначный звук, но есть похожие звуки [x,z] (читаются как [с,з]), поэтому часто происходит подмена "понятий". При всей закоренелости проблемы решить её без вмешательства носителей языка часто бывает очень сложно, так как акцент и произношение, в связи со спецификой языка, самих китайских преподавателей далеки от стандартов и норм английского языка.

Поэтому одной из основных задач иностранного преподавателя является научить студента правильно и четко произносить звуки и закрепить это в памяти учащегося.

Список использованной литературы

1. Воевода Е.В. О роли и месте русского языка в преподавании иностранных языков в МГИМО / Е.В. Воевода // I Международная научно-методическая конференция "Русский язык – посредник в диалоге культур" (в рамках программы "Русский язык в XXI веке") : сб. статей. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 349-359.
2. Москалева Д. Р. Проблема языковой интерференции в преподавании английского языка в экономическом вузе [Электронный ресурс] // Теоретико-методологические и практические аспекты организации и функционирования научно-образовательного кластера: мат-лы Всерос. науч.-практ. интернет-конф. 27 марта 2012 г., Казан. ин-т (филиал) Рос. экон. ун-та им. Г. В. Плеханова. Казань, 2012. URL: http://kirgteu.com/nauchnaya_deyatelnost/kalendar_nauchnyh_meropriyatij/internetkonferencii/uchastie_v_konferenciyah_seminarah_kruglyh_stolah/materialy_internetkonferencij/sekcija_7_povyshenie_kachestva_obucheniya_inostrannym_yazykam_v_e_konomicheskom_vuze_v_usloviyah_nauchno-obrazovatel_nogo_klaster/moskaleva_7/ (дата обращения: 03.03.2014).

LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY: APPLYING LEARNING THEORIES

Teaching languages has become one of the most important aspects in the curriculum of higher educational institutions. Universities try to apply the principles of different language schools and develop programmes that will work best for their students. Language instructors also design the syllabus depending on the reasons students have for learning a language. Some learners want to master a second language and find a good job or enter a university. These students are mostly involved in the study of general English. For others, language acquisition is a compulsory part of their education, as English becomes a language of instruction. Therefore, these students should be aware of writing emails, essays, reports or reviews in English. In both cases language learning is not learning about the language. It is mostly a process of language acquisition where the language and definite language skills are polished. The article will discuss language teaching in terms of learning theories as well as comment on deep and surface approaches to learning in the classroom.

It is believed that every method of teaching and learning can be explained and supported by a certain theory. Krechevsky and Seidel argue, “in attempting to understand the mind and, particularly, the minds in a teacher’s classroom, a good theory can help educators make sense of the surprising moves and strategies that students reveal” [2001:45]. Steven Krashen introduced the “monitor model” which was based on five key hypotheses about the second language acquisition [Krashen, 1985 cited in Lightbown and Spada, 2004:38-40]: the acquisition-learning hypothesis, the monitor hypothesis, the natural order hypothesis, the input hypothesis and the affective filter hypothesis. Since *The Input Hypothesis* relates to teaching and learning, it is therefore important to focus on it in terms of language teaching. At any university the language acquisition is impractical without language teaching as students are put in the learning context. Krashen [1985 cited in Lightbown and Spada, 2004:39] asserts that every learner should be exposed to “comprehensible input”. “If the input contains forms and structures just beyond the learner’s current level of competence in the language, then both comprehension and acquisition will occur” [Lightbown and Spada, 2004:39]. This gap was called “i+1”, where “i” is the current level of students’ proficiency and “1” is the “comprehensible input”.

The language learner should not take more than one step further; otherwise, the knowledge given will not be comprehended. Thus, language teachers should consider Krashen’s theory while designing a lesson. For instance, when the aim is to teach students to write paragraphs (a topic sentence, supporting sentences, and a concluding sentence); language instructors might start by teaching to write a paragraph organization. Then the information on the paragraph development and types of paragraph can be provided.

Another researcher who contributed to learning theories on children’s development is Jean Piaget, a Swiss psychologist, who defined learning as “a process of adjustment to environmental influences” [Pritchard, 2009:19]. He asserts that “assimilation” and “accommodation” are the constituent parts of this process. Pritchard [2009:20] in his book explains these processes in the following way:

Assimilation is the process whereby new knowledge is incorporated into existing mental structures. Accommodation is the process whereby mental structures have to be altered in order to cope with the new experience which has contradicted the existing model.

Learning, as a process, helps every language learner to assimilate some new pieces of information, which become a part of the existing knowledge. However, this new information can also oppose the background knowledge. In this case new units of knowledge make learners accommodate themselves to it. For example, students entering universities have passed exams and, therefore, are aware of what writing is. Nevertheless, language classes will help them to

obtain new knowledge on academic writing (assimilation) and writing essays, reports or reviews (accommodation).

Piaget's ideas formed the basis of constructivism, particularly cognitive constructivism. Cohen et al. define constructivism as "a theory which regards learning as an active process in which learners construct and internalize new concepts, ideas and knowledge based on their own present and past knowledge and experiences" [2004:167]. Some of the characteristics of cognitive constructivism are [Cohen et al., 2004:168]:

- Students construct their own knowledge of the world.
- Learning is marked by the learner's capacities to explore and experiment.
- What someone knows is not passively received but actively assembled by the learner.
- Learners continuously organize and restructure new experiences to fit them to existing schemata through an adaptation process of assimilation and accommodation.

Cognitive constructivism is closely connected to schema theory. Pritchard [2009] describes it as a framework with units of knowledge that are connected with each other. He also states that schemas are usually personal, constantly changing and are based on general knowledge and experience. Therefore, learners coming into the classroom have their own schemas. Learning assists in creating new schemas, which become a part of the existing ones or become a new schema that will be well-organized later.

As cognitive constructivism owes its origin to Jean Piaget, so does social constructivism owe its genesis to Lev Vygotsky, a Russian psychologist. Vygotsky [1978] asserted that social interaction is important for learners' development. He introduced a concept of the child's "zone of proximal development" (ZPD) which is the distance between the current and potential level of learner's development. Learners are capable to study autonomously; however, their development should not be separated from the social context (peers and teachers). Therefore, scaffolding, the support to learners at the appropriate moment, becomes important. This help can be given by a teacher or more capable peers. As working in pairs or groups is a good way of collaboration, learners can also obtain knowledge through interaction. Slavin [cited in Cohen et al., 2004:180] states that "co-operative learning produces positive results in terms of self-esteem, peer support and being liked by peers, internal locus of control, liking of the class, time on task, and, indeed, co-operativeness itself". The other way of scaffolding is provided by a language teacher through giving questions, organizing discussions, distributing cards or handouts [Cohen et al., 2004]. Glazer also suggests the provision of constructive feedback on learning to students [cited in Cohen et al., 2004:169].

Thus, it is important for language teachers to take into account principles of constructivism, both cognitive and social. All the students in the classroom have certain knowledge of general English as they have been taught for several years before entering the university. Participation in the classes allows them to build new knowledge. The learners become aware of academic English and realize that ideas can be expressed in a different language depending on being general or academic. Moreover, students construct this knowledge working both individually and in collaboration with their peers (pair work/group work). For example, the classes on writing e-mail help language learners not only to know some new word combinations (language), but also to build knowledge on the letter layout and structure (cognitive constructivism). Peer evaluation and discussion of e-mail letters with each other in the classroom assist in better understanding (social constructivism) as well.

Collaboration is crucial for learning; however, cognition, which is "the ability of the brain to think, to process and store information, and to solve problems" [Pritchard, 2009:26] should be also taken into consideration. Students' brain always works to promote learning. However, the brain cannot be active all the time. A study by Sousa [2001, in Cohen et al., 2004] showed that a human's brain works in "prime times" and "down times". "Prime time" is a period of time when the brain works at its maximum; therefore, the learning process is at maximum as well. However, at "down times" the brain works at its minimum; therefore, the learner absorbs little or no information. The language class (80 minutes) can be divided into three major parts where 50

(25+25) minutes is prime time and 30 minutes in between is down time [Sousa, 2001 cited in Cohen et al., 2004:175].

Language teachers should try to design the lesson plans in the way that supports active learning. For example, in the very beginning they may elicit information on a definite topic which is later discussed. Afterwards learners can solve some problem in pairs or groups. This activity is followed by some background reading for providing concepts and subsequent matching. In the end, writing activity and peer evaluation can be practiced. This approach works perfect. The students are usually very active and are eager to gain some new information in the beginning. Therefore, involving them in discussion is a good way to make their work more productive (prime time 1). However, after exchanging the ideas they are less motivated to be active again. At this time silent reading and matching become very effective. Everybody is engaged in the process (down time). After this period the students are more motivated as new information is perceived and they have some ideas on it. Therefore, for instance, writing activities help learners to “switch on” their brain and further peer evaluation promotes interaction (prime time 2). Thus, principles of cognitive learning are crucial for lesson planning and students’ performance in the classroom.

It is known the learners engaged in the learning process perceive information differently. That is why, one of the theories which is to be applied in the classroom is Multiple Intelligences (MI) Theory developed by Howard Gardner who assumes that people possess at least eight intelligences; however, some of them are relatively strong or weak [1993 cited in Krechevsky and Seidel, 2001: 46]. According to Gardner, the main intelligences are linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, musical intelligence, spatial intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, and naturalistic intelligence.

As students in the classroom are language learners, one of the strongest intelligences of theirs is the linguistic one, as it “allows them to communicate and make sense of the world through language” [Krechevsky and Seidel, 2001:46]. However, it does not mean that students use only this intelligence in their learning. They possess all other intelligences that help them to master languages better. For instance, in teaching academic English several lessons are usually devoted to note-taking skills. Students listen to the mini-lectures to practice and develop these skills. Hence, learners possessing musical and bodily-kinesthetic intelligences take the advantage of it. However, giving a video lecture becomes more effective for spatial intelligence learners; therefore, it is also used for practicing note-taking. Working on the notes individually enables learners to solve problems by themselves (intrapersonal intelligence). Discussion of the lecture afterwards involves students into the social interaction (interpersonal intelligence). As MI Theory works well for classroom practice, language instructors should be trying to have various activities that can be effective for students with different intellectual strengths and weaknesses.

Applying certain theories that work perfect for students is necessary; but, “...theory may not matter too much, as long as your theory is consistent, understandable and works for you” [Biggs and Tang, 2007:21]. Therefore, another theory, which stimulus-response principle might be used in teaching practice, is behaviourism, “a theory of learning focusing on observable behaviours” [Pritchard, 2009:6]. Some of the behaviourist methods used in the classroom are quite effective as both students and teachers will respond to a change in behavior (stimulus) of each other. Among them are:

- Being silent: if a teacher keeps silence, it can make students understand that it is time to stop being noisy and continue working, or something important will be informed.
- Expressing reaction: a definite facial expression may show teacher’s reaction to the answer. For example, a smiling face indicates that the answer is appropriate.
- Using different hands’ sign: if a learner exceeds time limit during presentations and small talks, then a hand cross is used as a stop sign.

The tenets of behaviourism might assist in improving language teaching as an instructor and learners listen to each other and try to react to the changes in the behavior. Biggs and Tang

[2007] believe that the concepts of surface and deep approaches can also be valuable for improving teaching. They define these approaches in the following way:

The surface approach arises from an intention to get the task out of the way with minimum trouble, while appearing to meet course requirements. The deep approach arises from a felt need to engage the task appropriately and meaningfully, so the student tries to use the most appropriate cognitive activities for handling it [Biggs and Tang, 2007:22-24].

Obviously, some students take a surface approach to learning. They do not try to understand and perform the task thoughtfully as their only intention is to get a pass mark. According to Biggs and Tang, such learners have non-academic priorities and misunderstand requirements. However, this very fact can help language teachers determine some drawbacks in their teaching practice. One of the most important ones can be low expectations of successful fulfillment from such kind of students. That is why, instructors should try to involve these learners in various activities and allow some freedom in learning so that they can feel more comfortable. Biggs and Tang [2007] believe that effective teaching is the encouragement of a deep approach. In most cases language teachers provide conditions that help students adopt this approach to learning. First, as learners have background knowledge, they can give their opinion or teach their peers by presenting the information they already know. It helps them to be more confident in constructing new knowledge. Secondly, it is important not to make students cover as much as possible. Teachers should encourage learners to take sufficient amount of time for doing the academic task and should be positive in “organizing and structuring content into a coherent whole” [Ramsden, 2003:47]. Hence, focusing on encouraging a deep approach helps language teachers to be more efficient in teaching.

Summing up, taking into account principles of learning theories and encouraging deep approach to learning can help language teachers to be effective in the classroom. Values of cognitive learning are essential for designing materials for a lesson. Constructivism and MI Theory will support in understanding students better. The tenets of deep approach to learning can provide necessary information on students’ perception. Thus, applying theories wisely are beneficial for teaching practice of any language instructor.

References

1. Biggs, J. and Tang, C. Teaching for Quality Learning at University / Biggs, J. and Tang, C. - 3rd ed. - Maidenhead: SRHE/Open University Press, 2007.
2. Cohen, L. et al. A Guide to Teaching Practice / Cohen, L. et al. - 5th ed. - London and New York: Routledge, 2004.
3. Krechevsky, M. and Seidel, S. Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom/ Krechevsky, M. and Seidel, S. In: Collins, J. and Cook, D., (eds.) Understanding Learning: Influences and Outcomes - London: PCP/the Open University, 2001.
4. Lightbown, P.M. and Spada, N. How Languages are Learned / Lightbown, P.M. and Spada, N. - 2nd ed. - Oxford: Oxford University Press, 1999.
5. Pritchard, A. Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom / Pritchard, A. - 2nd ed. - London and New York: Routledge, 2009.
6. Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education / Ramsden, P. - 2nd ed. - London and New York: RoutledgeFalmer, 2003.

Матвеева Д. Г.

Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Россия

ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Практическое владение иностранным языком является одной из ключевых компетенций специалиста с высшим образованием. Процесс интеграции в международное

экономическое и культурное пространство требует владения иностранным языком на высоком уровне в сочетании с новыми информационными технологиями. В связи с этим встает проблема совершенствования методики обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах университетов.

Одной из особенностей процесса обучения ИЯ в Республике Бурятия является двуязычие части населения. К сожалению, обучение учащихся-бурят общеобразовательных школ, студентов строится по программам, учебникам, учебным пособиям, составленным для русских учащихся, в которых особенности бурятского языка не учитываются. Владение родным языком при этом не является опорой в процессе обучения иностранному языку. Данное исследование предлагает технологию обучения с использованием языкового и речевого опыта учащихся в родном и втором языках для сравнения, анализа, выявления явлений интерференции и переноса с целью более осознанного овладения иностранным языком. Рассматриваемая нами технология совершенствования употребления видовременных форм английского глагола студентами-билингвами в рамках систематизирующего курса является элементом учебно-воспитательного процесса на естественных факультетах неязыкового вуза.

Цель систематизирующего курса - обобщение, систематизация знаний, совершенствование навыков и развитие умений употребления видовременных форм английского глагола у студентов-билингвов в профессионально-ориентированном обучении в неязыковом вузе.

В содержание курса входят знания значений видовременных форм английского глагола в действительном и страдательном залогах и способы их выражения в бурятском и русском языках; навыки выбора и оформления адекватной грамматической формы для передачи коммуникативного намерения, речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма с использованием разных видовременных форм в активном и страдательном залогах; отношение к деятельности, включающее интерес к культуре родной и чужой, другой ментальности, понимание чувств другого народа, эмпатию, принятие народа другого социального и этнического статуса, доброжелательное отношение к представителям других этносов, убежденность в преимуществе общечеловеческих ценностей, чувство патриотизма и, наконец, профессиональная направленность обучения.

Как известно, одним из необходимых условий практического овладения иностранным языком является обучение грамматическому оформлению речевого высказывания. Грамматически правильная речь обусловлена тем, что говорящий владеет особыми навыками - автоматизированными компонентами речевой деятельности. Грамматический навык обеспечивает правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. «Грамматический навык - это способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка» [Е.И.Пассов, 1988:87]. Основными качествами навыка, в том числе грамматического, следует считать автоматизированность, гибкость, устойчивость, сознательность.

Перечисленные качества навыка формируются в результате выполнения тренировочных упражнений. Только систематическая тренировка в выполнении таких упражнений ведет к формированию устойчивого навыка, без которого качественное и безошибочное владение иноязычной речью невозможно. Под упражнением мы понимаем специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (языкового) характера [С.Ф.Шатилов, 1986].

Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха. С.Ф.Шатилов считает, что какими бы эффективными ни были отдельные типы или виды упражнений, не они определяют успешность обучения языку в целом. Успех обучения может гарантировать только рациональная система упражнений (1986). Таким образом, только система упражнений может формировать все необходимые качества навыков.

Система упражнений - это такая совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях [С.Ф.Шатилов, 1986].

В предлагаемой методике система упражнений состоит из доречевых и речевых упражнений, которые организованы в два комплекса упражнений для билингвов с бурятско-русским и с русско-бурятским двуязычием. Упражнения составлены с учетом типичных ошибок в каждой группе по результатам тестирования и анализа сравнительно-сопоставительного исследования. Комплекс упражнений для студентов-билингвов с бурятско-русским двуязычием:

- упражнения на преодоление интерференции бурятского языка (Present Simple);
- упражнения, ориентирующие на перенос из бурятского языка (времена групп Continuous, Perfect, Perfect Continuous);
- упражнения на преодоление интерференции русского языка (Continuous, Perfect)
- упражнения на перенос из русского языка (времена группы Simple);
- упражнения на распознавание и понимание видовременных форм глагола при чтении и аудировании;
- упражнения на развитие умения употребления соответствующих видовременных форм в устных и письменных высказываниях

Комплекс упражнений для студентов-билингвов с русско-бурятским двуязычием:

- упражнения на преодоление интерференции русского языка (времена группы Continuous, Perfect, Perfect Continuous);
- упражнения на перенос из русского языка (времена группы Simple);
- упражнения на перенос из бурятского языка (времена групп Continuous, Perfect, Perfect Continuous);
- упражнения на распознавание и понимание видовременных форм глагола при чтении и аудировании;
- упражнения на развитие умения употребления соответствующих видовременных форм в устных и письменных высказываниях.

Упражнения, ориентирующие на перенос и преодоление интерференции в разных группах билингвов, отличаются типом заданий в зависимости от алломорфных и изоморфных элементов в языках.

В нашей методике система упражнений содержит упражнения, прежде всего, на узнавание видовременных форм глагола. На первом этапе студенты читают мини-тексты с анализом видовременных форм глаголов: студенты определяют их время, объясняют их коммуникативные намерения. Система упражнений содержит также упражнения на обобщение, систематизацию знаний, сопоставление грамматических форм с родным и вторым языками. Далее студенты учатся правильно воспринимать и понимать видовременные формы глаголов при аудировании и чтении. Как известно, обучение грамматике не является самоцелью. Студенты должны уметь правильно распознавать формы глагола, обращая основное внимание на содержание аудиотекста или текста на чтение. Обучаемые должны также быть в состоянии грамматически правильно оформлять свои высказывания, концентрируя при этом основное внимание на его содержании. Поэтому большое количество упражнений направлено на развитие речевых умений.

В связи с тем, что времена английского глагола по школьной программе вводятся и тренируются изолированно, у учащихся зачастую нет представления о системе времен в целом, о взаимосвязях и отношениях между временами. Поэтому на первом занятии необходима беседа преподавателя о системе времен английского глагола. Студентам

дается макет таблицы всех времен, которая должна быть заполнена студентами по окончании систематизирующего курса.

Процесс систематизации строится на основе приема «снежного кома». На первом занятии студенты закрепляют материал по темам «Present Simple» и «Present Continuous». При этом у студентов есть возможность сравнить эти времена между собой и также произвести сопоставительный анализ этих времен с соответствующими временами в русском и бурятском языках. Студенты выявляют все коммуникативные намерения, которые возможно выразить с помощью этих времен. Кроме того, важно сопоставить и формы глаголов в этих временах. Для билингвов с русско-бурятским и бурятско-русским двуязычием предусмотрены разные комплексы упражнений. Следует отметить, что упражнения даны по принципу избыточности на усмотрение преподавателя. Преподаватель может регулировать количество упражнений в зависимости от уровня знаний студентов, от темпа усвоения материала. Для студентов с большими пробелами предусмотрены языковые и условно-речевые упражнения. После тренировки этих времен нужно переходить к повторению следующей группы: Present Perfect и Present Perfect Continuous. После выявления коммуникативных намерений, сходств и различий с бурятским и русским языками, студенты выполняют упражнения на все формы настоящего времени. На этом этапе происходит целенаправленное «сталкивание» закреплённых моделей с другими, усвоенными раньше. Далее студенты закрепляют все прошедшие времена, затем выполняют упражнения на противопоставление настоящих и прошедших времен. После повторения всех будущих времен, студенты тренируются в употреблении всех времен в действительном залоге.

Студенты выполняют множество различных речевых упражнений с опорой на родной язык. С большим интересом студенты выполняют упражнения с опорой на бурятский язык, так как ранее не проводили такие сопоставления. У студентов повышается внимание и интерес к занятиям. Им интересно сравнивать, думать, то есть решать определенные интеллектуальные задачи, делать выводы.

Сравнение иностранного языка с родным помогает учащемуся яснее познавать отношения объективной действительности и, тем самым, совершенствовать собственное мышление. Несовпадение грамматических категорий родного, второго и иностранных языков заставляют осознать или по-новому осмыслить отражение мира, да и сами эти отношения. Упражнения даются и для студентов с бурятско-русским двуязычием, и для студентов с русско-бурятским двуязычием с учетом родного языка и опорой на него. Одним из видов упражнений является упражнение в переводе с родного языка на иностранный, так как переводные упражнения способствуют преодолению межъязыковой интерференции, при выполнении которых происходит наглядное противопоставление сопряженных форм, что является важным моментом в усвоении языкового материала. Упражнения для первой группы (бурятско-русское двуязычие) имеют отметку *, упражнения для второй группы (русско-бурятское) - отметку **, а упражнения без отметок предназначены для всех студентов.

Таким образом, постепенно студенты совершенствуют навыки употребления видовременных форм английского глагола в действительном и страдательном залогах на основе сопоставления с родным языком (бурятским и русским).

Приведем примеры упражнений I этапа:

- Find the sentences which express future actions and translate them into English. Pay attention to the forms of the verbs in Buryat (Russian) and English.

* Find the sentences expressing actions which will be taking place at a certain time in the future. State the communicative intentions of the verbs: e.g. Минии ерэхэдэм ахамни телевизор хаража байха. - When I come my brother will be watching TV (для билингвов с доминантным бурятским языком).

** Find the sentences which express an action which will be taking place at a certain time in the future. State the communicative intentions of the verbs: e.g. Когда я приеду, мой брат

будет сдавать экзамены. - When I come my brother will be taking exams (для билингвов с доминантным русским языком).

** What sentences will be difficult for an American (British) student studying Russian?

* What sentences will be difficult for an American (British) student studying Buryat?

- David, Toshio and Miki are very busy. They are planning a surprise birthday party for their friend Tuyana on Friday evening. Today is Wednesday. Using the list below say what tasks will be done tomorrow.

- What do you think about our city Ulan-Ude in 50 years time? Will there be many changes? What tense forms will you use to describe the future of Ulan-Ude (in Buryat, Russian and English)?

- Read the text and find the verbs in the Future tenses. Analyze the communicative intentions of the verb forms.

- Match the sentences and their communicative intentions (The sentences are given in Buryat, Russian and English).

e.g. When Miki comes home, Toshio will be cooking dinner. - The action will be happening at a certain time in the future.

- What's the difference between the following pairs of the sentences?

e.g. I will have worked for the company for five years by 2020.

I will have been working for the company for five years by 2020.

- In small groups, discuss your dreams and future plans for jobs, marriages and family. The following questions might be handy: What do you think life will be like in 2020? Where will you be living? Will you have got married? Will you have children? What job will you be having?

* You will learn more about Tuyana when you translate her letter into English. Compare the tense forms of the verbs in the Buryat and the English languages.

** You will learn more about Ann when you translate her letter into English. Compare the tense forms of the verbs in the Russian and the English languages.

- You are a member of the Environmental Protection Committee. You are concerned about the air pollution problem in your city. What measures will you take to reduce air pollution?

Таким образом, важно уделять особое внимание сопоставлению значений и форм во всех временах в английском языке с соответствующими временами в родном (бурятском) и русском языках. Одной из особенностей учебного процесса в вузе является не столько простая передача информации студентам, но и развитие у них абстрактного мышления, умения анализировать процессы и явления. Методистами доказано преимущество последовательного сопоставления в процессе обучения. Сопоставление явлений вырабатывает умение находить общее, сходное, устанавливать различие между явлениями, и, тем самым, способствуя прочному запоминанию студентами учебного материала и применению его на практике.

Список использованной литературы:

1. Матвеева Д. Г. Методика совершенствования навыков употребления видовременных форм глагола у студентов-билингвов: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2005. – 203 с.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М., 1988. – 223 с.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. – 223 с.

Набиуллина Г.А., Абдуллина А.З.

Казань федеральный университет, Казань ш., МБОУ «Лицей №83», Казань ш.

РУС ТЕЛЛЕ УКУЧЫЛАРГА КИЛЕШЛӘРНЕ ӨЙРӘТҮ СИСТЕМАСЫ

Татар телен чит тел буларак өйрәтүнең иң әһәмиятле принципларыннан берсе укучының туган теленән файдалану, туган теле белән чагыштырып өйрәтүдән гыйбарәт [Фатхуллова, 2013].

Рус телендә килешләр белән төрләнешнең берничә морфологик тибы бар, ягъни анда килеш кушымчалары фонетик яктан гына түгел, морфологик күрсәткечләр белән дә аерыла. Әйтик, рус телендә төрле родка караган, яисә төрле лексик-семантик, лексик-грамматик төркемчәләргә кергән исемнәр төрле килеш кушымчаларын алалар. Ә татар телендә исә исемнәр барысы да бер типта төрләнә, бары тик тартымлы төрләнештә генә кайбер үзгәрешләр барлыкка килә.

Татар телендә һәр алты килешнең үзенә хас грамматик формасы һәм семантик мәгънәләре бар. Бу рус телендә дә шулай ук. Алар саннары белән тигез булса да, эчтәлекләре, формалы буенча бер-берсенә тәңгәл килмиләр. Бары тик баш һәм төшем килешләр генә рус телендәге именительный һәм винительный падеж белән охшаш.

Килешләрнең саны һәр ике телдә бертөсле булса да, аларның мәгънәләре, эчтәлеге арасында аермалар бик зур. Монда да билгеле бер система бар. Баш килешнең дә рустан аермасы зур. Татар телендә баш килеш, күбесенчә үтәүчене, билгесез туры объектны, материалны, булу максатын һ.б. белдерә. Рус телендә ул үтәүчене һәм билге йөртүчене генә белдерә. Иялек килеше татар телендә, нигездә, исемнең исемгә бәйләнешен генә белдерә: этинең күзлеге. Рус телендә аның мәгънәләре күп. Юнәлеш килеше ике телдә, нигездә, уртаклык күрсәтә. Төшем килеше татар телендә -ны/-не белән генә белдерелә һәм, нигездә, туры объектны белдерә. Рус телендә дә шундый ук нәрсә күзәтелә. Ә мәнә чыгыш һәм урын-вакыт килешләре бөтенләй туры килмиләр. Шуңа күрә татар һәм рус телләрендә килеш категориясенә яшәеше гаять төрле.

Килеш кушымчаларының урнашу тәртибе дә татар телендә бик катгый. Ул күплек, тартым кушымчаларынан соң килә (*өстәл-ләр-ебез-не, китап-лар-ым-нан*).

Белгәнәбезчә, чит аудитория өчен дәрәслек төзүче авторларының игътибар үзәгендә телне грамматик күренеш итеп түгел, ә аралашу чарасы буларак өйрәнү максаты тора. Телне өйрәнү, нигездә, коммуникатив һәм аңлылык принципларына нигезләнеп алып барыла [Нигъматуллина, 2004; Фаттахова, 20012; Фатхуллова, 2012; Харисов, 2000].

Укучыларны килешләр белән таныштыру беренче дәрәсләрдән үк башлана. Алар гамәли үзләштергән жөмлә калыплары һәм яңа синтаксик модельләр аша лексик берәмлекләрнең грамматик формалары белән танышалар: *Бу кемнең китабы. Бу – Артурның китабы. Син кайдан? - Мин Казаннан. Син кайда? - Мин аудиториядә һ.б.*

Алга таба укучылар якын-тирдә булган әйберләргә (предметларны) атыйлар, сүзләргә сораулар куеп, килешен билгелиләр. Күнегүләргә телдән һәм язмача башкарып, үзләре кагыйдәне искә төшерәләр, нәтижә ясыйлар. Килеш кушымчаларын кабатлау бирелгән сүзләргә төрле килешләргә куеп, жөмлөләр төзү, рус теленнән тәржемә итү, төрле ситуациялар турында диалог һәм монологлар төзү кебек эш алымнары тәкъдим ителә [Нигъматуллина, 2004; Фаттахова, 20012; Фатхуллова, 2012; Харисов, 2000].

Рус телле аудитория өчен төзелгән дәрәсләкләрдә килеш категориясен өйрәтүгә бәйле төрле эш алымнары тәкъдим ителгән:

- жөмлөләр төзеп әйттегез (төрле сүзләр тезмәсе бирелгән, шундагы исемнәрне, кирәкле килешкә куеп, жөмлә төзүгә кирәк);

- үрнәк буенча бишәр жөмлә төзегез (*Кая? Укучы мәктәпкә бара. Кайда? Ул мәктәптә укый.*);

- жәяләр эчендәгә сүзләргә кирәкле килешләргә куеп языгыз (бу төр эш алымы иң күп кулланылган эш төрләрнең берсе);

- бирелгән сүзгә (*ана, Татарстан, ил* һ.б.) кирәкле килешкә куеп языгыз;

- бирелгән сүзгә килешләр белән төрләндерегез, һәр килеш формасы белән жөмлә төзегез;

- сүзләрнең кушымчаларын язып бетерегез, алар белән жөмлөләр төзеп әйттегез. Мәсәлән:

нәрсәгә? кыр... яңгыр...;

- сүзләргә кушымчалар өстәп әйттегез: *кайдан? балык... бакча...;*

- килеш кушымчаларын куеп языгыз. Һәр сүзтезмә белән жөмлөләр төзеп әйтегез. *И.к. һәр укучы..., бөтен кеше..., барлык илләр...*;

- нокталар урыннына тиешле кушымчаларны куеп языгыз. Жөмлөләр төзеп әйтегез: *Ч.к. матур бала...*

- жөмлөләрне татарчага тәржемә итегез һ.б. [Нигъматуллина, 2004; Фаттахова, 20012; Фатхуллова, 2012; Харисов, 2000].

Гомумән, дәрәслекләрдә күп төрле тематик текстлар бирелә. Ә аларны өйрәнү, эчтәлеген ачу өчен бирелгән сораулар һәм биремнәр шулай ук килеш кушымчаларын кабатларга, искә төшерергә ярдәм итә. Шулай ук дәрәслекләрдә исем, сыйфат, алмашлык, саннарның килеш белән төрләнүен кабатлауга шактый урын бирелгән. Шулай итеп, укучылар татар теленә килеш системасын үзләштерәләр; исемләшкәндә, сыйфат, сан һәм алмашлыкларның да килеш белән төрләнешен өйрәнәләр.

Килешләрне өйрәтү барышында тагын нәрсәгә игътибар итәргә соң?

1) Килеш кушымчаларының татар телендә һәрвакыт парлы икәнлеген хәтерләп, практик күнекмәләрне камилләштерү. Һәр килеш кушымчасының бер варианты калын, икенчесе нечкә була. Моннан кала, яңгырау һәм саңгырауга ялгануына карап, яңгырау һәм саңгырау була (-га/-гә, -ка/-кә, -дан/-дән, -тан/-тән, -да/дә, -та/-тә). Авыз авазына яки борын авазына ялгануга карап та, пар кушымчалар бар (-дан/-дән, -тан/-тән, -нан/-нән).

Килеш исемнең башка сүзләргә мөнәсәбәтен белдерә. Димәк, сан, сыйфат, алмашлыкның килеш кушымчасы алуы исемләшү дигән сүз (икедән, өченчегә, кызылның, зәңгәрдән, бүгенгедә, тегене, кемнең, нәрсәдә һ.б.).

2) Исемләшү — башка сүз төркемнәре вакытлыча исем функциясен үтиләр дигән сүз. Исемләшү — бу сүзләр караган исемнәрнең төшөп калып, аларның килеше саннарга, сыйфатларга, алмашлыкларга күчү дигән сүз. Мәсәлән: *зәңгәр чәчкәне — зәңгәрне; өченче сыйныфка — өченчегә; теге кешедән — теге(н)нән* [Фатхуллова 2014: 38].

Дәрәслекләрдә аерым басым ясап өйрәнеләргә тиешле исем һәм сыйфат фигыльләрне өйрәнгәндә дә, килеш категориясе турында әйтеп, аларның килеш белән төрләнешен мисаллар аша аңлатып бирергә кирәк.

3) Татар һәм рус телләрендә, сан, сыйфат, алмашлык исемне ачыклап килгәндә, зур аермалар күзәтелә. Укучылар өчен бу шактый авыр. Рус телендә род категориясе булу һәр сүзгә дә яраклашырга мәжбүр итә. Бу яраклашу килеш, сан, род буенча бара. Татар телендә хәл башкачарак. Мондый тизмәләр килеш белән төрләнә башласалар, сан, сыйфат, алмашлык үзгәрми. Өйрәнү барышында укучыларга әлеге чыгарылмалар турында да искәртү ясалар.

Тикшеренүләребездән күренгәнчә, дәрәслектә килешләрне өйрәтү, килешләрне сөйләмдә кулланырга ирешү өчен, күпсанлы күнегүләр, биремнәр тәкъдим ителә. Моңа өстәп, килешләрне өйрәтү барышында түбәндәгелә эш төрләре тәкъдим итәргә мөмкин:

1) исем + фигыль сүзтезмәләрен ике телдә язучы, тәржемә итү, килешләрне чагыштыру: әнине ярату — любить маму; китапның тышы — обложка книги; урманга бару — идти в лес; өйдән чыгу — выйти из дома; өстәлне ачу — открыть стол; диванда утыру — сидеть на диване; карандаш белән язучы — писать карандашом;

2) тексттагы килеш формаларын табып әйтү;

3) кыска объектны белдерүче исем + фигыль тизмәсен әйтү;

4) туры объект + фигыль сүзтезмәләрен әйтү;

5) чыгыш ноктасы + фигыль сүзтезмәсен әйтү;

6) урын + фигыль сүзтезмәләрен әйтү;

7) исем (-нең/-ның) + сүзтезмә (-ы/-е) белән жөмлөләр язучы һ.б.

Гомумән, рус телле балаларны татар теленә өйрәткәндә, дәрәслекләрдә килеш категориясенә шактый зур урын бирелгән. Бу аңлашыла да, чөнки жөмлө төзгәндә, килеш кушымчалары гаять мөһим роль башкаралар. Төгәл, матур, аңлаешлы сөйләм төзү өчен килешләр, аларның синтаксик вазыйфаларын белү кирәк. Дәрәслек авторлары тарафыннан сайланган эш төрләре әлеге максатларны тормышка ашыруга юнәлтелгән.

Нәтижә ясап әйткәндә, татар теленә өйрәтү дәреслекләрендә исемнәрнең килеш белән төрләнешенә шактый зур урын бирелгән. Үстерелә бару тәртибендә өйрәтелүче әлеге теманы рус телле укучыларга өйрәтүнең төп максаты – аларны дәрәс, төгәл итеп жөмлә төзәргә һәм сөйләшәргә өйрәтү. Шуңа күрә тел дәресләрендә төп игътибар коммуникатив максатны тормышка ашыруга юнәлдерелә. Теге яки бу грамматик материал турында мәгълүмат бирү дә сөйләм, текст эчендә карала. Болай эшләгәндә, әлеге төшенчәләрне укучылар, тизрәк отып, өйрәнә алалар. Дәреслекләрдә урын алган эш алымнары да шуңа юнәлдерелгән. Бирелгән сүзләрне төрле килешләргә куеп, жөмлөләр төзү; рус теленнән тәржемә итү, төрле ситуациялар турында диалог һәм монологлар төзү, тәкъдим ителгән сүзләрне төрле килешләргә куеп әйтү кебек эш алымнары аша укучылар грамматик материалны ныгыталар һәм сөйләмдә кулланырга өйрәнәләр. Әмма ижади эшләргә сәләтле укытучы дәреслектәге бу эш алымнарына гына ябышып ятмыйча, үзенекеләрен дә өсти ала. Болай эшләү кирәк тә. Чөнки бер төрле эш алымнары укучыны тиз ялыктыра.

Кулланылган әдәбият исемлегә

1. Нигъмәтуллина Р.Р. Татар телен өйрәнүчеләргә. Кагыйдәләр һәм күнегүләр (Изучающим татарский язык. Правила и упражнения). – Казан: Мәгариф, 2004. – 205 б.
2. Фаттахова Р.Ф. Практический татарский язык: методическое пособие для изучающих татарский язык = Гамәли татар теле: татар телен өйрәнүчеләр өчен методик кулланма. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2012. -176 с.
3. Фатхуллова К.С. Татарский язык как средство межкультурного общения в образовательном процессе // Филология и культура. – 2013. – № 1 (31). – С. 264-267.
4. Фәтхуллова К.С., Юсупова Ә.Ш., Денмөхәммәтова Ә.Н. “Татарча сөйләшик” = “Давайте поговорим по-татарски”. – Казан: Тат.кит.нәшр., 2012. – 311 б.
5. Харисов Ф.Ф. Научные основы начального обучения татарскому языку как неродному. — Казань: ТаРИХ, 2000.

Нагимов Н. И., Мрасова Р.Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Казань, Россия

"ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ". КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПАРАДИГМЫ НА ОСНОВЕ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА"

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания курса «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» для слушателей родным языком которых является татарский язык, трудности при сопоставительном анализе культур.

В процессе межкультурных контактов, представители татарского народа, в нашем случае молодые люди включаются в процесс коммуникации с представителями наций России и англоговорящих представителей мира за пределами России. Часто культуры коммуникантов существенно отличаются друг от друга. Причинами являются: уникальность каждого языка, различия в национальной кухне, одежде, нормах поведения в обществе, ценности и культурные ориентиры, отношении к выполняемой работе зачастую создают трудности для культурных контактов. Основные причины коммуникативных сбоев лежат не столько в уровне владения языком, а в различиях в мироощущении, ментальности, то есть в ином взгляде на мир и других людей.

Участники процесса коммуникации воспринимают «чужую» культуру через призму своей культуры, по этой причине наши выводы ограничены границами культуры. Иногда человек не может быстро понять значения того или иного слова, поступка, ведь они не характерны для нас самих. Более того этноцентризм не только создает сбой в

межкультурной коммуникации, его непросто увидеть и выделить, так как в этом участвует наше бессознательное. Из вышесказанного можно сделать вывод, что эффективная межкультурная коммуникация сложный многокомпонентный процесс, но исходя из аксиомы Э.Холла «Cultures may be learnt and respectively they may be taught» («если культура изучаема, то это означает, что она может быть и преподаваема») [Hall, 1990]. Другими словами, для осуществления успешной коммуникации, язык необходимо изучать в тандеме с культурой.

Одной из эффективных стратегий для преподавания курса является междисциплинарный подход, поскольку межкультурная коммуникация использует методы и достижения различных дисциплин. Далее мы рассмотрим отдельные моменты процесса преподавания курса, которые вызвали особый интерес у нас.

Обратим внимание на необходимость использования междисциплинарного подхода, далее даются его обязательные элементы для нашего курса:

- Перед прочтением курса необходимо определить границы географии культурной процесса, в нашем случае для сопоставления были выбраны пары: *татарская-русская культура, русская-английская культура, татарская-английская культура и язык*. Использование диахронного и синхронного методов сравнительного культурологического анализа позволяет рассмотреть культуры в различных плоскостях. Варьирование пар на одном занятии дает возможность более ясного видения того, в чем схожесть и уникальность культур.
- Культурологические и языковые феномены и процессы должны рассматриваться с точки зрения *методов антропологии*. Здесь активизируются знания истории татарского, русского и английского народа, выстраиваются связи исторических детерминант сегодняшнего состояния культуры, связи эволюции, вех в истории повлиявших на формирование современного состояния культуры. С помощью индивидуализации и проекции на свое личное сознание и мировосприятие студенты могут выстроить взаимосвязь следующих элементов: ключевые этапы в истории-формирование самоидентификации народа-нация-историческая память-формирование моего «Я» и история. Особый интерес представляет связь динамики неосознанных процессов в сознании, ценностных установок народа, о причинах возникновения которых студент и не задумывается.
- Культурные процессы более полно находят свое выражение прежде всего в *языке*, нежели в любых других формах передачи информации. Накапливая знания, выраженные в ключевых словах, понятиях, концептах в процессе культурологического анализа, к концу курса студент может нарисовать определенную модель языковой картины мира народа, и личной языковой идентичности. Более того, имеет смысл подготовить вопросы семинар-структурированных, неструктурированных интервью в тандеме со студентами, интервью станут инструментом для познания языковой идентичности других, после нахождения культурных маркеров в языке. Проведение опросов, интервью являются видами самостоятельной деятельности с очень высокой мотивацией, позволяют открыть внутренний потенциал студента, часто скрытый во время лекций и семинаров, где в системе «Вопрос-ответ», «дискуссия» студент ограничен во времени, недостаточно времени для обдумывания ответа, различны когнитивные способности студентов, процессы возбуждения и торможения, так как дискуссия и диалог требует «реактивности» ответов. Анализируются отдельные невербальные знаки присущие татарам, русским и англичанам.
- Обязательным элементом глубинного познания культуры и народа является использование инструментов *социологии*. Студенты находят следующие связи: моя личность-общество-этапы моей социализации-трудности в социализации-элементы традиции и современного общества – мое культурное «Я». Рассматриваются процессы адаптации представителей восточных культур в западном обществе и

наоборот. Сегодня особенно актуально изучение социализация мигрантов в новом обществе, процессов неизбежных и объективных. Студентами разделяются принципы «гражданское общество» и «община, коммуна». Полезно рассмотреть процессы адаптации с точки зрения следующих базовых адаптационных стратегий: «геттоизации», «культурной колонизации», «ассимиляции», «интеграции». Моделей социальной адаптации личности по Р.Мертону [Merton, 1968]: конформный тип, инновационный тип, ритуализм, эскейпизм, бунт. Изучить развитие культурного шока с помощью модели К.Оберга [Oberg, 1960]. В процессе самостоятельной работы студенты исследуют вопросы адаптации опрашивая иностранных студентов или мигрантов. Здесь очень важен поиск языковых маркеров в речи адаптантов, указывающих на их отношение к своей или чужой культуре.

- Для облегчения понимания, обобщения культуры и языка в рамках духовного мира человека, в нашем случае татар, русских и англичан необходимо использование инструментов *философии и теологии*. Например, для понимания мировоззрения и ценностей восточных людей, в нашем случае носителей мусульманской идентичности – верующие татары, или православной идентичности - русские, кряшены (крещеные татары), католиков, протестантов, атеистов, носителей светской «религиозности» среди англичан, а также представителей «новых религий» среди представителей трех наций. Хотя здесь можно столкнуться с парадоксом или объективной культурной реальностью 21 века - стиранию граней между национальным и интернациональным в личной картине мира. Философские парадигмы «премодерна», «модерна», «постмодерна» в истории мысли, рассмотренные А.Дугиным [Дугин, 2009], могут стать инструментом для более обобщенного понимания развития мысли, миропонимания, отдельных элементов этих парадигм в сознании представителя определенной культуры. Студентам интересен поиск ответа возможен ли диалог современной цивилизации постмодерна и традиции - это «столкновение цивилизаций» [Хантингтон, 2003] или «диалог».
- Междисциплинарный анализ необходимо иллюстрировать с помощью языкового материала, контекста, выработать в студентах мотивацию к поиску языковых маркеров указывающих или описывающих те или иные культурные процессы.

В заключении хочется выделить некоторые аспекты психологии и методики преподавания курса, стратегии работы со студентами.

- В аудитории необходимо создать атмосферу открытой дискуссии.
- Развивать внутреннюю мотивацию студентов к анализу культурных феноменов, этого можно добиться с помощью построения интервью, опросов в качестве самостоятельной работы.
- Обязательно обсуждать в аудитории полученные результаты студенческих культурологических исследований.
- Использовать принцип «равенства» при оценке мнений студентов.
- Развивать принцип толерантности в отношении других культур.
- Мотивировать студентов к поиску связей между культурой и языком.
- Заменять фронтальные опросы и тесты творческими, аналитическими заданиями, нацеленными на поиск ответов, проведения сравнительного культурологического анализа.
- Воспитывать навык внимательного слушателя при обмене мнениями.
- Находить языковой эквивалент, описывающий определенный культурный аспект, феномен в английском или татарском языке, с исключением по возможности языка посредника (русского языка).

При органичном внедрении вышесказанных стратегий в рамках курса «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» и наблюдательности, междисциплинарной подготовке преподавателя, студенты вырабатывают навыки культурологического анализа, развивают собственные когнитивные способности и познают законы успешной коммуникации с представителями других культур.

Список использованной литературы

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.
2. Дугин Александр. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М., «Евразийское Движение», 2009 — 744 с.
3. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; Пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова. — М: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 603, [5] с.
4. Hall E., Hall M. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth,.
5. Merton, Robert K. (1968). *Social Theory and Social Structure* (1968 enlarged ed.). New York, NY, US: Free Press.
6. Oberg, Kalervo. (1960). 'Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments.' *Practical Anthropology* 7.

Салахов Р.Ф., Салахова Р.И.

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

АДАПТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Современное образовательное пространство нацелено, в первую очередь, на формирование интеллекта, в то время как процессы эмоционально-духовного развития личности остаются на периферии педагогического воздействия. Международные (Манифест ЮНЕСКО, Руководство ИФЛА по работе публичных библиотек) и российские (Закон РФ «О библиотечном деле» (1994), Модельный стандарт деятельности публичной библиотеки (2008), Закон РФ «Об образовании» (2012), правовые акты требуют от публичных библиотек приоритетного внимания к обслуживанию детей с ограниченными возможностями здоровья, что заставляет по-новому взглянуть на место библиотеки в системе обслуживания инвалидов и осуществлять ее взаимодействие с другими учреждениями культурной подсистемы региона.

В докладе ООН «Положение детей в мире» (2011) отмечается, что «...распространение на детей-инвалидов подхода, в основе которого лежит равенство возможностей, позволит по-настоящему изменить укоренившиеся представления и устранить некоторые из тех препятствий, с которыми сталкиваются дети и подростки с ограниченными возможностями. Обеспечение доступа к ...образовательным учреждениям и другим ресурсам является непременным условием создания для таких детей тех же возможностей, которыми пользуются их ровесники». Однако в условиях модернизации происходит расслоение общества; возникают различные формы социального неравенства, что создает серьезные препятствия для осуществления процессов социальной адаптации подрастающего поколения, особенно тех групп, для которых этот процесс и так затруднен в силу объективных обстоятельств.

Социокультурная адаптация как технология сосредотачивается на личности человека и делает возможным достижение положительных изменений его образа жизни, в частности, предполагает выход ребенка на такой уровень компенсации, при котором возможны любые формы взаимодействия сверстников друг с другом и с окружающей средой [1,2]. При этом внимание педагога направлено на организацию такого влияния

социальной среды на личность ребенка, которое не нарушало бы наиболее ценный процесс – самовоспитание [3].

Различают *активистское* приспособление, если среда изменяется под воздействием субъекта в целях его приспособления. Способность живых существ приспособляться к условиям изменяющейся среды очень различна и может совсем отсутствовать. Превосходство человека над другими живыми существами и состоит как раз в том, что он обладает наибольшей способностью к адаптации. Социальная адаптация – это постоянно возобновляемый процесс, включающий в себя сопоставление личностью своей жизненной ситуации с усвоенным социальным опытом окружающих и последующим воспроизводством адекватной модели поведения в социальной среде [4].

Социокультурную адаптированность детей с ограниченными возможностями можно представить как соотношение оценки самого себя и притязаний индивидуума с его возможностями и реалиями общества. Пребывание ребенка в среде сверстников – во многом самоорганизуемой динамичной системе, требующей постоянного самопроявления – имеет значительный аксиологический потенциал, способствует присвоению жизненных общественно-значимых норм и ценностей, формированию морального склада личности. Очень важным, на наш взгляд, является *помощь в воспитании чувства собственного достоинства детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Чувство собственного достоинства считается моральной добродетелью, суть которой состоит в том, чтобы личное достоинство ребенка доросло в нем до самосознания, а значит и осознания им права его отстаивать. Когда он чувствует, что нормы жизни в сообществе согласуются с правилами его совместной жизни с другими, он чувствует собственное личное достоинство. Личное достоинство ребенка с ограниченными возможностями здоровья является его абсолютной ценностью, требующей свободы от любого рода насилия: морального или физического. Одновременно педагоги должны доводить до сознания каждого ребенка, что среда его обитания – это личности плюс другие личности, и что необходимо учитывать их интересы. В этих условиях дети должны понять и определить естественные границы внутри сообщества и отстаивать право на независимость своего внутреннего мира. Таким образом, достоинство – это неотъемлемая ценность каждого ребенка, оно автономно от социальной иерархии, и является его личным достоянием.

Таким образом, полинаправленность среды, обеспечивающей и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, и, одновременно, активизацию процессов самовоспитания и обеспечение условий для формирования морального склада личности позволяет рассматривать ее в качестве модели социокультурной поддержки.

Для реализации педагогического потенциала среды в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья была разработана соответствующая технология, включающая целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный блоки. *Целевой компонент* предполагает решение следующих задач: пробуждение социальной активности, деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который традиционно воспринимался обществом как больной, нуждающийся в милосердном отношении людей; воспитание чувства собственного достоинства, стремление к самоопределению, формирование способности к выбору жизненной позиции; формирование стремления к активному участию в преобразованиях, направленных на улучшение жизни общества; создание среды общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; организация условий для проявления творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие творческих возможностей средствами современных информационных технологий в изобразительном искусстве; обогащение знаний и представлений ребенка с ограниченными возможностями здоровья об искусстве, возможностях интернет.

Анализ понятий «адаптация», «социальная адаптация», «социокультурная адаптация», существующих в современных исследованиях, дает возможность сформулировать следующее определение социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, под которым мы понимаем процесс установления оптимальных взаимоотношений между личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья и социокультурной средой, требующего в силу специфики таких детей специального педагогического сопровождения и содействующего осуществлению адекватной современной культуре жизнедеятельности ребенка в социуме, реализации его целей, формированию чувства собственного достоинства и ощущения своей востребованности.

В ходе изучения перспектив социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья было выявлено, что для успешной интеграции детей-инвалидов в общество сверстников необходимы определенные условия, в частности: готовность любого сообщества, равно как и отдельных людей, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности; ненасильственный характер протекания социокультурной адаптации, возможность при этом выбора и перечня образовательных и реабилитационных услуг; создание адекватного содержания специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей-инвалидов в структуре массовой общеобразовательной школы.

Ведущими принципами социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями являются: принцип абилитации (ориентация на наиболее полное развитие потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, учет типологических и индивидуально-личностных особенностей их развития); принцип интеграции (включение детей с ограниченными возможностями здоровья в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, в образовательную и социокультурную жизнь); принцип фасилитации (педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в становлении их субъектности, социализации, жизненном самоопределении); принцип саморазвития (предоставление возможности детям с ограниченными возможностями здоровья собственного продвижения в своем развитии, связанного с освоением социального опыта, включением в жизнь общества и т.д.); принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы

1. Усова Л.В. Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. -2011. -№ 3. -С. 276-282.
2. Усова Л.В. Социокультурные технологии адаптации детей-инвалидов // Современные исследования социальных проблем: электрон. журнал.-2011.-№3.-С.84.
3. Тугаров А.Б., Викторова Е.В. Особенности художественно-эстетического восприятия как проявление социокультурной детерминации процесса адаптации детей в трудной жизненной ситуации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского.- 2011. -№ 24. - С. 64-76.
4. Шиповская Л.П. Две основные фазы социализации - социальная адаптация и интериоризация людей с ограничениями жизнедеятельности // Сервис plus. -2007.- № 4. - С. 138-143.

К ВОПРОСУ О ПОЛИНАПРАВЛЕННОСТИ СРЕДЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Сегодня для России характерным является развитие процессов гуманизации социальных отношений, переход к принципу социальной толерантности, признание и уважение прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений. Однако в условиях социально-экономических преобразований усиливается и социальное расслоение общества; возникают различные формы социального неравенства, что создает серьезные препятствия для осуществления процессов социальной адаптации подрастающего поколения, особенно тех групп, для которых этот процесс и так затруднен в силу объективных обстоятельств. В первую очередь это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Процессы современного общественного реформирования зачастую приводят к нарушению социальной интеграции и адаптации таких детей, ставят их перед проблемой самостоятельного жизнеустройства на фоне низкой эффективности реализации социально-образовательных, реабилитационных технологий.

Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, и гуманизация общественной жизни, широкое распространение представлений о ценности подрастающей личности, необходимости защищать ее права, с другой стороны, усиливают значимость социально-реабилитационной и социокультурной деятельности, целью которой является социально-образовательная подготовка и максимально-достижимая адаптация к жизни, предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья шанса сформировать навыки социальной ориентации, этики и культурного социального поведения.

Между тем, в современной педагогической теории и практике налицо противоречие между:

- необходимостью полноценного становления детей с ограниченными возможностями здоровья и неспособностью образовательных учреждений к решению данной проблемы;

- потребностью педагогической практики в эффективной реализации механизмов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной их изученностью в педагогической науке.

Предпринятое исследование преследовало цель выявить закономерности и механизмы социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве методов исследования использовались теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы (анализ, систематизация, классификация, обобщение и сравнение); изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, диагностические методы, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Исследование проводилось в течение 16 лет с 1994 по 2010 годы и осуществлялось в три этапа на базе МОУ ДОД «Кукморская детская школа искусств» Республики Татарстан, МОУ ДОД «Заинская детская школа искусств» и МОУ ДОД «Рыбно-Слободская детская школа искусств» Республики Татарстан, Детской художественной школы г. Вятские Поляны Кировской области. На констатирующем этапе ОЭР приняли участие 484 учащихся, 28 педагога дополнительного образования; на формирующем этапе на базе Кукморской детской школы искусств - 302 учащихся в возрасте от 8 до 15 лет, в том числе 60 детей с ограниченными возможностями здоровья; 5 педагогов дополнительного образования, 198 родителей. К категории детей с ограниченными

возможностями здоровья отнесены неслышащие (глухие), слабослышащие дети, дети с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы [1].

Качество человеческого ресурса в обществе зависит не только от предметной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта. Социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает как процесс, условие, проявление и результат социального формирования его личности. Как процесс она означает его социальное становление и развитие в зависимости от характера взаимодействия со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. Как условие она свидетельствует о наличии того социума, который необходим ребенку для его естественного социального развития как личности. Как проявление социального формирования, она является социальной реакцией ребенка с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. Именно по ней, собственно, и судят об уровне социального развития индивида. И, наконец, как результат социализация должна явиться основополагающей характеристикой растущего человека и его особенностей как социальной единицы сообщества в соответствии с его возрастом. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в своем развитии может отставать от своих здоровых сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует его социальный статус по отношению к сверстникам.

Однако социализация не есть механическое наложение на ребенка с ограниченными возможностями здоровья готовой социальной «формы». Ребенок данной группы, выступающий как «объект» социализации, является в то же время субъектом общественной активности, а также инициатором и творцом новых для него общественных отношений. Поэтому социализация тем успешнее, чем активнее участие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в творческо-преобразовательской общественной деятельности, в ходе которой им преодолеваются закрепленность, замкнутость, закомплексованность и отчужденность [2].

Одним из действенных механизмов социализации, который позволяет проходить ей в режиме самоорганизации, является среда. Известно, что среда - это некое поле социальных отношений, где личность участвует в жизнедеятельности общества, выступая ее субъектом; здесь происходит ее самоопределение, самоутверждение и самоактуализация. *Среда общения в школе* повышает интегративную роль социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Усилия специалистов разного профиля направлены на достижение основной цели — включение ребенка в социальную среду и приобщение его к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей. Вот почему для социокультурной адаптации важными факторами являются длительность проживания в новой среде, язык, количество контактов и определенная культурная дистанция.

При этом субъектом общения принято считать индивида, имеющего развитые коммуникативные потребности, социально значимые качества, обладающего знаниями социально-этического характера и способностью к взаимодействию. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья как субъект общения также должен характеризоваться активностью, способностью к самооценке, определенным социальным статусом и уровнем адаптации в группе сверстников. В связи с этим важна детская среда как часть социальной среды, непосредственно окружающей ребенка. В нее входит все многообразие условий жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями, где на первом месте стоит общение участников данного пространства, влияющее на личностное развитие детей и содействующее их вхождению в современную культуру. Отсюда содержанием собственно среды как фактора социокультурной адаптации должны выступать предметно-пространственное окружение, событийное и информационное окружение, а также социально-поведенческое окружение, совокупность которых и разворачивается на фоне окружения ребенка с ограниченными возможностями. При этом основными свойствами и инструментами формирования среды общения должно стать

вовлечение детей в разнообразные виды занятий и соучастие в них. Однако, чтобы данное пространство приобрело характер социокультурной адаптации, то есть влияло на социальное развитие личности, необходимо принятие его личностью. Только в этом случае оно станет фактором *социализации детей с ограниченными возможностями здоровья*, направленной на усвоение социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализацию в том обществе, к которому он принадлежит. Социокультурная адаптация как технология сосредотачивается на личности человека и делает возможным достижение положительных изменений его образа жизни, в частности, предполагает выход ребенка на такой уровень компенсации, при котором возможны любые формы взаимодействия сверстников друг с другом и с окружающей средой [3, 4].

Таким образом, полинаправленность среды, обеспечивающей и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, и, одновременно, активизацию процессов самовоспитания и обеспечение условий для формирования морального склада личности позволяет рассматривать ее в качестве модели социокультурной поддержки.

Список использованной литературы

1. Салахов Р.Ф. Полинаправленность среды в социализации детей с ограниченными возможностями: адаптационный и аксиологический аспекты. Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6. URL: <http://www/science-education.ru/106-7637>.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Усова Л.В. Социокультурные технологии адаптации детей-инвалидов // Современные исследования социальных проблем: электрон. журнал.-2011.-№3.-С.84.
4. Шиповская Л.П. Две основные фазы социализации - социальная адаптация и интериоризация людей с ограничениями жизнедеятельности // Сервис plus. -2007.- № 4. - С. 138-143.

Скобелева Е.А.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На основе разностороннего анализа педагогических исследований по проблемам компетентности (Л.Андерсон, В.И.Байденко, И.А.Зимняя, О.Е.Лебедев, Б.Менсфилд, М.Н.Певзнер, В.И.Сластенин, А.В.Хуторской и др.) и языковой компетентности (Е.В.Арцишевская, Е.Д. Божович, М.К.Кабардов и др.) мы можем определить языковую компетентность младшего школьника как интегративную характеристику его личности, включающую эмоционально ценностное отношение к изучению языка и языковой деятельности в целом, системные языковые знания и умения, опыт речевого общения и поведения, осознанное привлечение средств родного и иностранного языка в процессе речевой деятельности.

По нашему мнению, в содержании языковой компетентности младшего школьника могут быть выделены ценностно-целевой, когнитивный, операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты.

В условиях параллельного изучения родного и иностранного языков в современной начальной школе, языковая компетентность младших школьников формируется под воздействием не только родного, но и иностранного языков. В этой связи, языковые компетентности младших школьников в области родного и иностранного языков находятся во взаимосвязи, что и определяет целостный характер их формирования.

Эта взаимосвязь проявляется на уровне всех выделенных нами компонентов в содержании языковой компетентности и обуславливается не только общностью рассматриваемых языковых явлений и фактов, общностью формируемых универсальных учебных действий, предметных и метапредметных результатов, но и общностью ценностно-целевых установок личности младшего школьника в процессе языковой деятельности.

В своем исследовании мы полагаем, что обучение родному и иностранному языку будет протекать успешнее, если эти процессы будут взаимосвязаны.

В настоящее время исследования в физиологии и психологии позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение иностранным языком – это не просто накопление языкового материала в результате освоения лексических единиц, грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а потом и параллельного использования двух языковых систем.

Большинство ученых сходятся во мнении, что глубокое знание родного языка – прекрасная почва для проникновения в особенности иностранного языка. Идея взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков не является новой. Ссылки на нее мы находим в работах многих ученых (Т.А.Барановская, Ф.И.Буслаев, П.Я.Гальперин, И.Я.Зимняя, Р.К.Миньяр-Белоручев, Т.В.Шмелева, Л.В.Щерба и др.).

Богатый опыт установления взаимосвязей между родным и иностранным языком в процессе обучения накоплен в области билингвального обучения.

Дидактические взаимосвязи в процессе обучения родному и иностранному языку мы рассматриваем как частный случай дидактических взаимосвязей в обучении и понимаем как взаимную обусловленность процессов обучения родному и иностранному языку в начальной школе на основе общих целей языкового образования (формирование языковой компетенции), общего объекта изучения, которым является язык, общих видов деятельности, в которые включаются учащиеся при их изучении (чтение, аудирование, говорение, письмо).

Мы полагаем, что дидактические взаимосвязи могут быть установлены на двух уровнях: межпредметные и внутрипредметные дидактические взаимосвязи. В зависимости от последовательности осуществления, а также от продолжительности взаимодействия, мы можем охарактеризовать их как вертикальные и горизонтальные.

Важно заметить, что дидактические взаимосвязи могут иметь несколько аспектов: ценностно-целевой, содержательный, процессуальный. Такой многоаспектный характер дидактических взаимосвязей принципиально отличает их от межпредметных связей, не выходящих за рамки содержательного взаимодействия.

Дидактические взаимосвязи, на наш взгляд, устанавливают отношения между изучаемыми языками, что является основой осознания языка как сложного развивающегося явления, различные стороны которого находятся во взаимодействии. Т.о., дидактические взаимосвязи, реализуемые в процессе обучения родному и иностранному языку в начальной школе могут оказать существенное влияние на качество формирования языковой компетентности.

Дидактические взаимосвязи могут позволить решить ряд образовательных проблем. Например, отрицательная интерференция родного языка на иностранный, недостаточная содержательная и процессуальная проработанность принципа учета родного языка при обучении иностранному, нарушение внутренней целостности начального языкового образования. Ни для кого не секрет, что иностранный язык в начальной школе всегда занимает несколько обособленное положение.

Вместе с тем, следует отдавать себе отчет в том, что включение дидактических взаимосвязей, потребует внести в процесс обучения ряд существенных изменений: поиск новых методов, средств, форм обучения, иную организацию учебного содержания, определение методов оценки результатов целостного языкового образования.

Как мы установили в ходе своего исследования (2002-2015гг), в подавляющем большинстве педагоги, работающие в начальной школе, понимают важность взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков. Однако, реализовать его на практике им мешает ряд обстоятельств. Например, учителя иностранного языка (как правило, специалисты средней школы) очень мало знакомы с программой по русскому языку в начальной школе и в недостаточной мере используют имеющиеся у детей языковые знания, умения, речевой опыт. Учителя начальных классов не всегда в полной мере владеют тем иностранным языком, который изучают их дети.

Несмотря на происходящие изменения, по-прежнему сохраняется различие в подходах к обучению родному и иностранному языкам: при обучении родному языку большое внимание уделяется осознанности в изучении языковых явлений; при изучении иностранного языка – школьники запоминают универсальные речевые модели без серьезного лингвистического анализа.

Использование навыков родной речи при обучении иностранному языку ведется на скрытом подсознательном уровне.

В учебном процессе недостаточное внимание уделяется сопоставлению явлений родного и иностранного языков, что на наш взгляд, препятствует планомерной дифференциации различных языковых систем.

Обобщая результаты нашего исследования, мы можем сказать, что мы рассматриваем дидактические взаимосвязи как теоретическую основу взаимосвязанного изучения родного и иностранного языков. Необходимость такого подхода не вызывает сомнений. Однако, он требует серьезных дальнейших исследований. Особенно на содержательном и процессуальном уровне.

Список использованной литературы

1. Скобелева Е.А. Дидактические взаимосвязи в процессе обучения родному и иностранному языку младших школьников [Текст]: - Монография – Великий Новгород, 2011.,133 стр.-11 п.л.
2. Скобелева Е.А. Внедрение компетентного подхода в начальном филологическом образовании // Духовные начала русского искусства и просвещения [Текст]: Материалы X международной науч. конф. «Духовные начала русского искусства и просвещения» («Никитские чтения»)/ сост. А.В.Моторин; НовГУ им. Ярослава Мудрого.- Великий Новгород, 2010.- с.216-220.- 0,4п.л.
- 3.Скобелева Е.А. Современное языковое образование в начальной школе. Языковая компетентность младших школьников. // Духовные начала русского искусства и просвещения [Текст]: Материалы VII международной науч. конф. «Духовные начала русского искусства и просвещения» («Никитские чтения»)/ сост. А.В.Моторин; НовГУ им. Ярослава Мудрого.- Великий Новгород, 2007.- с.172-180.-0,7п.л.
- 4.Скобелева Е.А. Взаимосвязанное изучение родного и иностранного языков в курсе филологического образования младших школьников //Начальная школа, 2007. – № 12 – с.30-35.- 0,2 п.л.
- 5.Скобелева Е.А., Орлов О.С. Экспериментальное моделирование дидактических взаимосвязей в процессе обучения родному и иностранному языку младших школьников. // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. 2006. № 57. – с.76-79.-0,3 п.л..
- 6.Скобелева Е.А. Педагогические возможности параллельного изучения родного и иностранного языка в начальной школе. // Проблемы языкового образования и их решение в школе (1-4) и вузе: Сб. науч. статей по итогам межвузовской научно-метод. конф. (г. Санкт-Петербург, 17-18 ноября 2004 г.).- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.- с.53-57.- 0,25 п.л.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СЕГОДНЯ, КОМБИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Современный человек сталкивается с большим количеством сложностей и проблем, а также должен быть готов к новым правилам жизни, одно из которых – знание иностранных языков. Цель нашего доклада – обсудить изменения политики Европейского Союза (ЕС) относительно преподавания и изучения иностранных языков, выяснить основные отличия обучения детей и взрослых, а также обсудить новую форму обучения – комбинированное. Для этой цели мы используем официальные документы ЕС, связанные с просвещением и изучением иностранных языков, а также программы обучения французскому языку, используемые в школе таможенников Литвы. Наша задача – ответить на вопросы: «Какова политика ЕС в установлении уровня знания иностранного языка?», «Зависит ли метод и способ обучения от возраста обучающегося?» и «Какие преимущества имеет комбинированное обучение/изучение иностранного языка?». При этом мы воспользуемся научной базой исследований, данными из интернета и личным опытом работы в области преподавания французского языка, используя хронологический, дескриптивный и сравнительный методы исследования.

Языковая политика ЕС

В 2001 г. Совет ЕС принял резолюцию «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [Совет Европы, 2001-2003] (англ. *Common European Framework for Languages*, фр. *Cadre européen commun de référence pour les langues*) [далее – Компетенции] для того, чтобы эффективнее добиваться однородности в области преподавания и определения уровня знания иностранных языков на территории ЕС, а также осуществляя политику европейского плюрилингвизма (т.е. мультилингвизма или многоязычности). Данный документ является в настоящее время основополагающей базой для разработки новых программ и требований к содержанию обучения, для составления новых учебников и экзаменационных вопросов, для преподавания иностранных языков в общеобразовательных заведениях, вузах и т.д. В Компетенциях чётко описаны основные языковые уровни: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Это описание включает в себя и использование культурного контекста, в котором функционирует язык, напр., «A1: Понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Могу представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе » [http://www.itlt.edu.nstu.ru/levels.php].

Можно смело утверждать, что основной заслугой вышеупомянутого документа является то, что обучаемый и обучающий получили наконец (данная работа начала проводиться с конца 60-ых, а очень активизировалась в 90-е года прошлого столетия) конкретную систему определения языкового уровня знаний и указания по совершенствованию речевых навыков. В официальном коммюнике Европейской Комиссии «Изучение языков и языковое разнообразие: план действий на 2004-2006 годы» [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/lt/TXT/?uri=CELEX:52005DC0356] было ещё раз подчеркнута значимость плюрилингвизма в Европе и необходимость поддерживать языковое разнообразие, отвергая какую-бы то ни было гегемонию или дискриминацию одного официального языка в отношении к другим (их в ЕС 24). Было также сказано и о необходимости совершенствовать навыки и методы обучения иностранным языкам, создавая благоприятные условия, напр., необходимость организации части высшего образования в одной из стран ЕС, при этом участвуя в языковых курсах страны пребывания.

В данном документе [http://eur-

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:LT:DOC] подчёркиваются следующие моменты:

- лингвистическая компетенция, т.е. общие навыки, которые должен приобрести каждый, чтобы эффективно участвовать в европейском обществе знаний, т.к. языковые навыки облегчают общественную и социальную интеграцию личности;
- лингвистическая компетенция очень важна, развивая профессиональную и образовательную мобильность, а также обогащая культурный и личный опыт;
- знание языков способствует экономическому, политическому и культурному развитию ЕС, а также росту взаимопонимания между гражданами европейских стран;
- все европейские языки имеют равные права и одинаково ценны, т.к. все они являются неотделимой частью европейской культуры и наследия.

В 2012 г. прошло специальное исследование «Евробарометр No. 386» [http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_lt.pdf] во всех странах ЕС, чтобы установить общую лингвистическую картину и современные тенденции. Были опрошены около 27 000 европейцев. Как и прежние исследования (в 2001 и 2006 г.), данные результаты показали, что самыми популярными остаются те же иностранные языки: английский (38%), французский (12%), немецкий (11%), испанский (7%) и русский (5%). Во время опроса выяснился тот факт, что немецкий язык является родным для наибольшего количества граждан ЕС – 16 процентов респондентов заявили об этом. Затем следуют английский (13%), французский (12%), испанский и английский (по 8%). Результаты исследования показали также, что одной из самых больших перемен по сравнению с предыдущими опросами является тот факт, что выросло количество тех, кто употребляет иностранный язык в повседневной жизни: использование интернета (10%), просмотр иностранных фильмов и прослушивание заграничных радиостанций (8%); а также снижение количества тех, кто считает, что знание иностранных языков неважно – от 13% в 2005 г. до 9% в 2012 г. Основные мотивы изучения иностранных языков являются: работа (53%), отдых (47%) и учёба (46%) за границей. Однако работа более актуальна для взрослого населения, которое хочет улучшить или изменить свои жилищные условия, для молодёжи же знание иностранного языка необходимо прежде всего для образования.

Особенности обучения детей и взрослых

Говоря об обучении молодых людей и взрослых, возникают вопросы: «Когда молодой человек взрослеет?», «Зависит ли обучение от возраста?», «Студент считается взрослым человеком или ещё нет?» и т.д. На все эти вопросы нельзя дать однозначный ответ, т.к. некоторые взрослеют порой ещё будучи учениками среднеобразовательного заведения, а другие остаются инфантильными и безответственными до самой глубокой старости. Чаще всего указываются следующие возрастные рамки в развитии личности большинства людей: ранний подростковый возраст (12 – 18 лет), поздний подростковый возраст (18 – 22 года), молодой взрослый человек (22 – 34 года), средний взрослый человек (34 – 60 лет), старший взрослый человек (60 – 75 лет), старость (более 75 лет) [Beresnevičienė, 2003: 57].

Однако подавляющее большинство специалистов формального и неформального обучения соглашаются с тем, что целесообразнее обучающихся делить не по возрасту, а по другим критериям: а) осознанию необходимости изучения, б) уровню самостоятельности, в) личному опыту, г) готовности учиться, д) профессиональной ориентации, и е) мотивации [Stasilo, Valiukienė, 2013: 28]. Преподаватель в свою очередь должен научиться быть гибким и „искромётным“ в умении использовать заранее подготовленную программу обучения, исходя из выше перечисленных критериев, а также основываясь на современные способы и методы работы.

Комбинированное обучение

Современное обучение иностранных языков является активной и осознанной деятельностью каждого, особенно когда это взрослый человек. Для успешного обучения

необходимы следующие компоненты: изучающий иностранный язык человек должен верить в значимость обучения; он должен также поверить в то, что сможет усвоить новую информацию; цель и задача обучения должны поднять проблему и стремиться её решить; в процессе обучения необходимы диалог и взаимосвязь между преподавателем и учеником для достижения общей цели; андрагог, являющийся лишь проводником в процессе обучения, должен помочь понять новую информацию, чтобы взрослый человек мог создать свою систему и структуру; необходимо преподавать не содержание, а навыки и умение [Petty, 2009].

Комбинированное изучение иностранного языка является примером активного способа обучения и включает в себя все вышеизложенные компоненты успешного обучения: обучаемый человек приобретает не только новую информацию, но и то, как ею необходимо пользоваться, напр., решая кроссворды, посещая иностранные сайты на французском языке или отвечая на вопросы, связанные с профессиональной тематикой; андрагог и студент находятся в постоянной связи и диалоге, т.к. переписываются через интернет (во время проведения курса создаются „форум“ и электронная почта), а затем общаются непосредственно в аудитории (в конце курса все участники должны присутствовать в недельном занятии, в конце которого подводятся окончательные результаты обучения); задания, часто предлагаемые в игровой форме, дают возможность ошибаться и пробовать ответить ещё раз, что заставляет анализировать и помогает поверить в успешность обучения.

Актуальность преподаваемых тем на французском языке (напр., этическое поведение таможенника Литвы согласно Кодексу, борьба с контрабандой, международное сотрудничество и т.д.), а также возможность совмещать работу с обучением (около 70% курса предполагает дистанционное обучение) способствуют более активной и эффективной интеграции обучающихся в профессиональную и общественную деятельность. Данный метод благоприятствует также освоению новых навыков и знаний, т.к. это комбинация различных способов обучения: теория, практика, самооценка, анализ, игры, прослушивание, чтение, общение и т.д. Данный метод обучения позволяет обучить большее число людей с меньшими затратами (для дистанционного обучения необходимы лишь компьютер и интернет), что чрезвычайно важно в финансово сложные моменты жизни.

Педагоги и андрагоги долгое время пользовались традиционными методами и формами обучения, напр., *урок-лекция*, которая довольно эффективна, представляя совершенно новую информацию или тему, т.к. предполагает активное слушание. Но классические методы часто слишком однообразны и порой скучны. Чем разнообразнее формы обучения, тем легче пробудить интерес и мотивацию обучающегося. Наилучший урок или лекция – это когда преподаватель оставляет, а обучающийся находит частичку себя.

Список использованной литературы

1. Beresnevičienė D. Jauno suaugusiojo psichologija (*Психология молодого взрослого*). Presvika. Vilnius, 2003
2. Petty G. Teaching Today a Practical Guide // From Nelson Thornes, 2009.
3. Совет Европы, Департамент по языковой политике // Московский государственный лингвистический университет, 2001-2003
4. Stasilo M., Valiukiėnė V. Andragogoniai prancūzų kalbos mokymo metodai (*Работа андрагога преподавая французский язык*). Ugdymo plėtotės centras. Vilnius, 2013
5. <http://www.itlt.edu.nstu.ru/levels.php>
6. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/lt/TXT/?uri=CELEX:52005DC0356>
7. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:LT:DOC>
8. http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_lt.pdf

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Особенность федеральных государственных образовательных стандартов общего образования - их деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; формулировки ФГОС указывают на реальные виды деятельности [Кузнецов, 2011: 6].

Поставленная задача требует перехода к новой системно–деятельностной образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями деятельности учителя, реализующего ФГОС. Также изменяются и технологии обучения, внедрение информационно–коммуникационных технологий открывает значительные возможности расширения образовательных рамок по каждому предмету в ОУ.

Программы по учебным предметам, обеспечивающие реализацию стандартов второго поколения, представляют результаты обучения русскому языку в основной школе в трёх видах: личностные, метапредметные и предметные. В каждом из них в большей или меньшей степени присутствует коммуникативная составляющая, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Коммуникативная составляющая результатов изучения предмета «Русский язык»
в 5-9 классах

Вид результата	Коммуникативная составляющая
Личностные	<ul style="list-style-type: none">– Стремление к речевому самосовершенствованию.– Достаточный объём словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей.– Способность к самооценке на основе наблюдения над собственной речью.
Метапредметные	<ul style="list-style-type: none">– Владение всеми видами речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо.

Вид результата	Коммуникативная составляющая
	<ul style="list-style-type: none">– Способность использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам.– Коммуникативно целесообразное взаимодействие с окружающими людьми в процессе речевого общения [Львова, 2009: 10].
Предметные	<ul style="list-style-type: none">– Овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии русского языка, основными нормами русского литературного языка, нормами речевого этикета и использование их в своей речевой практике при создании устных и письменных высказываний.– Уместное употребление языковых единиц адекватно ситуации речевого общения [Львова, 2009: 11].

Изменяются и технологии обучения, внедрение информационно–коммуникационных технологий открывает значительные возможности расширения образовательных рамок по каждому предмету в ОУ.

Урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять учеников на сотрудничество с учителем и одноклассниками; учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся; вывод делают сами учащиеся; минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества.

Самостоятельная деятельность обучающихся – более половины времени урока.

Формулирование заданий для обучающихся (определение деятельности учащихся): проанализируйте, докажите (объясните), сравните, выразите символом, создайте схему или модель, продолжите, обобщите (сделайте вывод), выберите решение или способ решения, исследуйте, оцените, измените, придумайте и т. д.

Технологическая карта урока - это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС.

Обучение с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить реализацию предметных, метапредметных и личностных умений (универсальных учебных действий) в соответствии с требованиями ФГОС, существенно сократить время на подготовку учителя к уроку.

Сущность проектной педагогической деятельности с применением технологической карты заключается в использовании инновационной технологии работы с информацией, описании заданий для ученика по освоению темы, оформлении предполагаемых образовательных результатов. Технологическую карту отличают: интерактивность, структурированность, технологичность и обобщенность информации. Примеры шаблонов технологических карт можно найти в электронной системе «Образование» [Якушина, 2012: 21].

Курс русского языка должен быть направлен на всестороннее развитие личности средствами предмета: развитие мышления, устной и письменной речи учащихся, их эмоционально–волевой сферы, логического мышления; формирование потребности в речевом самосовершенствовании; совершенствование языковой, коммуникативной компетенций, необходимых для учебной и трудовой деятельности.

Чтобы учитель мог выполнить эту нелегкую задачу, необходим учебник, который будет хорошим помощником учителю в обучении русскому языку, а учащимся – в изучении предмета. Таким учебником, на наш взгляд, является учебник «Русский язык» под редакцией С.И. Львовой.

Содержание программы под редакцией этого автора соответствует новому образовательному стандарту по русскому языку. В пояснительной записке «Программы по русскому языку для общеобразовательных учебных заведений. 5-11 классы: основной курс, элективные курсы» (автор-составитель С.И. Львова) подчёркивается: «Программа реализует деятельностно–системный подход в обучении русскому языку, что предполагает синтез процесса совершенствования речевой деятельности учащихся и формирования системы лингвистических знаний и ведущих умений и навыков, на основе чего происходит развитие врождённого языкового чутья и речемыслительных способностей детей» [Львова, 2009: 4]. В процессе работы по УМК Львовой С.И. развиваются не только навыки чтения – понимания текстов разных стилей, но и совершенствуются информационно–коммуникативные навыки, развиваются умения развёрнуто обосновывать свою позицию, приводить систему аргументов, оценивать и редактировать текст и т.п. Формированию коммуникативных умений и навыков способствует раздел «Культура речи», который не представлен отдельной темой в традиционной программе. Это принципиальное отличие учебника под редакцией С.И.

Львовой от других учебников. Раздел помогает учащимся осмыслить, почему именно эти языковые средства функционируют в речевом поле.

В учебник включен раздел «Текстоведение», способствующий развитию коммуникативной и языковой компетенций ученика.

Кроме традиционных видов работы по развитию речи (выразительное чтение текста, определение основной мысли, сочинения, изложения), в учебнике предлагаются и другие виды работы: работа с разными видами словарей; редактирование текста; текстологический анализ текста (тема, основная мысль, тип речи, стиль, средства связи предложений).

Методическая система, заложенная в учебнике, направлена на формирование всех видов речевой деятельности.

Таким образом, сравнив деятельность учителя, в частности учителя русского языка и литературы до введения ФГОС и на современном этапе, понимаем, что она, если не меняется коренным образом, то существенно обновляется. Все нововведения направлены на усвоение обучающимся определенной суммы знаний и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Список использованной литературы

1. Кузнецов, А. А. Стандарты второго поколения: замысел, исполнение, трудности, риск, внедрение /А. А. Кузнецов. – Стандарты и мониторинг. – 2011. – №3. – 142 с.
2. Львова С.И. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5-11 классы: основной курс, элективные курсы / С.И.Львова – М.: Мнемозина, 2009. – 114 с.
3. Якушина, Е.В. Подготовка к уроку в соответствии с требованиями ФГОС / Е.В. Якушина. – Справочник заместителя директора школы. – №10 – 2012. – 78 с.

Усманова Э.М.

Казанский федеральный университет, Казань, Татарстан

ОБУЧЕНИЕ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Как отмечал известный французский мыслитель, писатель и публицист Вольтер «знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку». Цель каждого учителя состоит в том, чтобы преподнести ученику знания, развивать его со всех сторон.

С 1922 года татарский язык в Республике Татарстан, наряду с русским языком, считается государственным [4]. Но согласно статистике, татарским языком владеет не каждый. Чтобы исправить эту ситуацию надо начинать с самых азов, с малого то есть со школьной скамьи. Сохранение и развитие родного – татарского языка – представляет собой из самых важных проблем в Татарстане. Именно поэтому обучение татарского языка все больше и больше становится популярным в школе, активно ведутся работы по популяризации татарского языка и культуры в школе, в ВУЗах, образовательных порталах. Например, одна из самых всемирно популярная школа изучения иностранным языкам – «Ана теле», где можно пройти курсы по изучению татарского языка. В информационно-татарской сети под названием «Татар иле» (tatarile.org) также можно пройти бесплатные обучающие курсы по изучению языка.

В современном мире популярность приобретает изучение английского языка очень популярно. Уже с раннего возраста дети начинают изучать английский язык. В России, по статистике, данный язык знает каждый второй, поэтому я в своей практике начала использовать английский как один из способов передачи особенностей татарского языка. Такой метод я обычно использую в 5 классе для татарских групп, то есть когда дети

знакомятся с фонетическими особенностями: строение и работу произносительного аппарата, способы образования гласных, согласных.

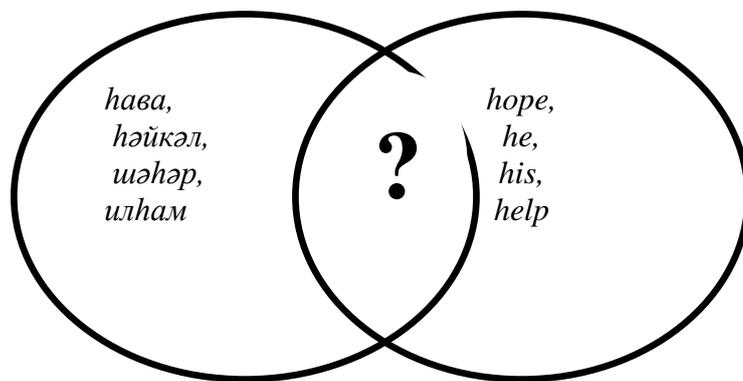
Многие века вплоть до 1927 года, графика татарского языка базировалась на арабской письменности, с 1927 по 1939 года использовался латинский алфавит, а после кириллица [4]. В современной татарской письменности употребляются все русские буквы вместе с добавлением к ним особых фонем, которые характерны только этому языку. Их всего шесть: ә, ө, ү, ж, һ, [ʒ]. Из них три аналогичных есть в английском языке: [ə] – [æ], [h] – [h], [h] – [h]. Итак, рассмотрим их более конкретно.

Татарский звук [ə] – [æ], для того, чтобы его правильно произнести, нужно кончик языка опустить к нижним зубам, в результате чего можно получить звук [ə]. Он близок к русскому [а] в словах как ‘дядя’, ‘глянь’, ‘прядь’. Этот звук также присутствует в английском языке. Например, татарское слово: *мәче* [м ә ч е], – *кошка* и *английское слово cat* [kæt], *эшләпә* [э ш л ә п ә] – *шляпа-hat* [hæt], *шәм* [ш ә м], – *свеча – candle* [kændl].

Носовой звук (борын авазы) [h] – [h], который образуется с помощью маленького язычка. Согласно грамматике татарского языка, данный звук не может употребляться в начале слова. Например, *өрәңге, бәрәңге, яңгыр* и т.д. В английском языке данный звук можно увидеть в сочетании *ng*, который нужно прочитывать носом: *бармаклар – пальчики – finger, усал – злой – angry, озын – длинный – long*.

Фарингальный звук [h] – [h], образуется в глотке, произносится с неким придыханием. В татарский язык этот звук проникает с арабо-персидскими словами, так как большинство слов с данным звуком являются заимствованными. Например, *һава, һәйкәл, шәһәр, илһам* и др. Близкий к этому звуку в английском языке есть звук [h]: *hope – надежда, he – он, hand – рука, his – его, help – помощь* и др. Нужно отметить, что татарский звук [h] – более заднего, глоточного происхождения.

Для того, чтобы запомнить эти сходства на доске схематично рисуем схемы по стандартам ФГОС. Одна из таких схем приведена ниже:



Делая вывод, следует отметить, что сопоставительное изучение фонетических звуков татарского и английского языка в моей практике является эффективным средством. При обучении такого вида дети легче усваивают материал, а главное запоминают.

Список использованной литературы

1. Английский язык – фонетика – звук: <http://www.alleng.ru>
2. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь: ок. 200 000 слов и словосочетаний / В. К. Мюллер. – М.: Рус. яз.–Медиа, 2007. – 945 с.
3. Сабирова Р.А. Просто и легко о татарском языке. Что такое грамматика? <http://5fan.ru>
4. Татарский язык: <https://ru.wikipedia.org>

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

Опора на родной язык усиливает интерференцию родного языка, и обучение английскому языку строится с учетом особенностей английского и русского языков и на противодействии интерференции последнего. Это заключается в том, чтобы организацией учебного процесса ослабить влияние родного языка и специальными дополнительными упражнениями усиленно отрабатывать те языковые явления, где возможна интерференция родного языка.

Изучение иностранного языка на каждом этапе обучения всегда сталкивается с проблемой влияния родного языка. Влияние тем сильнее, чем ниже уровень языковой подготовки студента, чем меньше времени отводится на практические занятия. Изучение проблемы воздействия родного языка и возможной нейтрализации представляет бесспорный интерес для теории и практики обучения иностранным языкам. При этом необходимо учитывать соотношение родного и изучаемых языков. Конечный результат обучения, эффективность используемых методических приёмов зависит не только от учебных способностей обучаемого, от базового уровня, но и от количества учебного времени для практической работы в аудитории. Невозможно достичь уровня коммуникации для свободного общения на иностранном языке при двух часах в неделю. Самостоятельная работа при отсутствии устойчивой мотивации не оказывает должного влияния на процесс формирования коммуникативных навыков и умений.

В последние годы наблюдается большой интерес к изучению иностранного языка. Причиной этому служит прогрессивное развитие общества. Желание и стремление овладеть этим предметом объясняется многими факторами. Первый из которых – желание путешествовать по миру, обогащать свои знания о стране, стремление к общению с представителями разных стран и народов, и как мы знаем, не зная язык осуществить это невозможно. Языком международного общения, на котором говорит большая часть населения мира, является английский. Но, следует отметить, что кому-то изучение языка дается легко, а кому-то – трудно.

Отмечая трудности обучения иностранному языку, в первую очередь необходимо выделить и обозначить понятие языка. И.А. Зимняя предлагает следующее определение: язык – «это сложное системное уровневое образование, посредством которого формируется вербальное мышление человека и опосредуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения». Иностранный язык отличается от родного языка следующим рядом признаков:

- плотностью общения;
- совокупностью реализуемых им функций;
- направлением пути овладения, как отмечает Л.С. Выготский.

Ведущей целью обучения иностранному языку является речевая деятельность на изучаемом языке. Отличительной чертой изучаемого языка как учебного предмета и речевой деятельности как объекта и цели обучения является также то, что общие принципы этой деятельности знакомы учащимся [Зимняя 1989: 75]. Следовательно, одним из эффективных возможностей обучения иностранному языку считается такой путь, при котором происходит «осмысление лексических и грамматических структур родного языка, который в дальнейшем мог быть автоматизирован и перенесен на иностранный язык». Обучая речевой деятельности на иностранном языке, следует учесть, что учебный предмет «иностранный язык» является предметом сравнения и сопоставления с родным языком.

Сравнение и сопоставление родного и изучаемого языка должно быть подчинено одной общей цели – обучение адекватной коммуникации на изучаемом языке. Сравнение и сопоставление должно быть направлено не только на формирование коммуникативных

компетенций, но также и на приобретение лингводидактических представлений и знаний. Изучив большое количество учебной литературы по данному вопросу, можно смело сказать, что в практике преподавания иностранного языка сопоставительное и сравнительное обучение является сравнительно молодым. Методика сопоставления развивалась по следующим направлениям:

1) от известного (в данном случае родного) языка к изучаемому;

2) от понятийных категорий к средствам и способам их реализации в различных языках.

Оба этих направления являются взаимодополняющими и актуальны в современной методике преподавания иностранного языка. В современном мире сопоставительно-межъязыковое обучение получило научное обоснование и интенсивно развивается.

Процесс преподавания того или иного языка, как считают многие ученые, требует опоры на родной язык. Влияние этой опоры увеличивается по мере возрастания подготовленности и грамотности учащихся. Так в чем же причина, прямой метод – создание чистого двуязычия, абсолютное изгнание родного языка из процесса обучения, не дает эффективного результата? Дело все в том, что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно. Л.В. Щерба писал: «Ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямого метода объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент на родном языке» [Щерба 1982: 203]. Учащиеся воспринимают новый материал о языке «через призму» своего родного языка. Они уже имеют некое представление о грамматике и орфографии нового изучаемого языка. Очень сложно создать чистое двуязычие без осознанного сопоставления фактов двух языков, особенностей выразить на другом языке то, что имеет привычное выражение на родном языке. Понимание и осознание новой идеи идет от известного родного языка. Когда учащийся говорит на родном языке, он не задумывается, почему надо сказать так, а не иначе, но говоря на иностранном языке, он всегда ищет объяснения, когда и какую грамматическую форму или лексическую единиц следует использовать на иностранном языке. Родной язык в процессе понимания нового языкового выражения мыслей и чувств присутствует как своеобразное мерило этих языковых способов выражения, новых языковых явлений и фактов. Все это сложно и непонятно, в то время как в родном языке все хорошо понятно и ясно. Именно поэтому следует использовать языковые компетенции, уже сложившиеся на родном языке.

Существует и ряд недостатков данного метода, например, учащиеся, особенно в начальной школе не готовы воспринимать на слух иноязычную речь и её структурные компоненты, и, тем более, запоминать их. Однако, постоянное сравнение и анализ форм и категорий двух языков на уроке, приводит к тому, что практическое овладение иноязычной речи сводится к минимуму. Именно поэтому, многие ученые предлагают выделить принцип учета родного языка как специфического принципа в обучении иностранному языку.

В современной школе с введением ФГОС возрастает проблема осмысления и учета принципа родного языка, так как увеличивается необходимость формирования как общепредметных, так и межпредметных компетенций учащихся. Ведь главная задача для учащихся – необходимость переноса компетенций, полученных при изучении таких предметов, как чтение, русский язык на предмет «Иностранный язык». Можно смело предположить, что учебные программы по данным дисциплинам необходимо согласовывать так, чтобы у учащихся была возможность «переноса» или использования компетенций, приобретенных в процессе изучения того или иного предмета, для приобретения аналогичных компетенций в другой учебной дисциплине. Однако, анализируя учебные образовательные программы, можно сделать вывод, что такого согласования либо нет, либо оно минимально. Следовательно, учитель английского языка очень часто сталкивается с проблемой, когда учащимся необходимо объяснить какое-либо явление без опоры на аналогичные явления в родном языке. Таким образом, перед

учителем иностранного языка очень часто стоит вопрос: объяснить языковое явление через явление родного языка, на что очень часто просто нет времени, либо предъявлять языковое явление как факт для запоминания. Но этот способ не является эффективным. Даже, опираясь на свой собственный опыт, можно сказать, что иногда из-за недостатка времени легче объяснить какой-то материал, опираясь на родной язык.

Родной язык служит неким проводником-помощником преподавателя в обучении новому (иностранному) языку, но по мере овладения учащимися иностранным языком, доля родного языка уменьшается, а иностранного – увеличивается.

Список использованной литературы

1. Бабинская О. К. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск 2003.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004.
3. Рогова Г. В., Методика обучения иностранному языку в средней школе - М.: 1991.

Филиппова Е.В..

Самарский государственный технический университет (СамГТУ), Самара, Россия

КОНТРАСТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФОРМ ОБРАЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В последнее время активно обсуждается проблематика речевого этикета в практике преподавания иностранных языков, в частности, английского. Проводятся исследования по прагмалингвистике и теории коммуникации, содержащие анализ современных форм обращения, которые играют наиболее важную роль для реализации культурно-релевантных образцов социальных отношений в условиях естественной коммуникации. В основе исследований лежит контрастивно-прагматический подход, в поле зрения которого находятся прежде всего способы наименования и различия между ними, выявляемые между языками в ходе контрастивного исследования. Контрастивно-прагматический подход позволяет “с одной стороны, установить коммуникативную ценность сопоставимых в структурно-семантическом плане единиц различных языков, а с другой, - исследовать используемые в разных языках средства для выражения одного и того же коммуникативного содержания” [Михеев, 1987: 175]. Таким образом, контрастивная семантика представляет собой область исследования языковых средств, представляемых различными языками, “для осуществления социального действия и взаимодействия в сопоставимых и типичных ситуациях общения” [Там же: 176].

В процессе овладения английским языком студенты одновременно приобщаются к новой национальной культуре, получают понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов в их родном языке и культуре. “Важную область этих отношений составляют отношения собственно социативные” [Там же: 177], которые характеризуют коммуникативно значимые различия между участниками общения по возрасту (молодежь/взрослые), полу (мужской/женский), ситуации или типу контакта (фамильярный/нейтрально-официальный/ профессиональный), дистанции (посторонний/знакомый/коллега/друг/родственник), статусу (симметричный/асимметричный), роду (мужской/женский), уровню общения (литературный, разговорный, диалектный), форме коммуникации (устная/письменная).

Важно отметить, что вышеуказанные критерии являются прерогативой этикетных форм обращения, в качестве которых в современном английском языке используют любые обращения, предписываемые обществом для установления речевого контакта собеседников. Универсальными в этом отношении являются:

1. номинальные выражения: имя или имя + фамилия;
 - 1.1. фамилия или Mr/Mrs/Miss + фамилия;
 - 1.2. sir, madam (ma`am), miss без имени или фамилии;
 - 1.3. титул (коллегиальный, академический/профессиональный, символический) или титул + фамилия (имя для духовных лиц);
 - 1.4. родственный титул или родственный титул + имя;
 - 1.5. окказиональные формы;
2. местоимения (you в функции единственного и множественного числа);
3. междометия (Hello! Hi! Hey!);
4. императивы (Look here! Listen! Remember, ...);
5. специальные выражения для привлечения внимания (Excuse me! Sorry! Pardon! Attention! You see... I say...);
6. собственно «этикетные» формы (Good evening! Bon appetite!).

Однако лишь у имен существительных этикетная роль является основной, поскольку они выполняют номинативно-контактную функцию, вытекающую из функции адресности, и помогают передавать важную социальную информацию от одного участника акта коммуникации другому. При этом обращение к определенному лицу по титулу, титулу и фамилии, имени, по имени и фамилии или по фамилии, отражающее характер взаимоотношений коммуникантов и общественное положение называемого, в большей степени соответствует процессу идентификации адресата и установлению социальных контактов между говорящими.

Очевидно, носители языка интуитивно осуществляют выбор подходящих форм обращения для идентификации получателя речи с учётом внешнего контекста. Из-за «отрицательного» влияния культурных норм родного языка (межъязыковой интерференции) иноязычные студенты в этом случае часто испытывают трудности в выборе форм обращения в соответствии с коммуникативной ситуацией, социальными ролями адресата и адресанта в процессе их взаимодействия в речевом акте. Как правило, они имитируют социальные конвенции англоязычного общества. Поэтому в систему работы по обучению студентов формулам речевого этикета следует включать виды заданий по переводу с целью сопоставления форм обращения, принятых в русской и английской культурах. Дело в том, что достижение адекватности (основного требования перевода), не позволяет ограничиваться лишь констатацией структурно-семантических различий между языками. Структурные различия между языками в средствах выражения социативности при переводе с русского вынуждают искать средства выражения социативного отношения в английском языке. При этом подчеркиваются различия в речевом этикете и поведении.

Значительный интерес в контрастивно-прагматическом плане представляет использование титулов. В английском языке традиционно сложилась система титулов, некоторые из которых употребляются в русском языке в качестве заимствований: Sir, Mr., Mrs., Miss, Madam или Ma'am. Перевод этих ФО зависит от стиля текста. В художественных текстах эти формы обращения, как правило, транслитерируются в целях сохранения национально-культурной специфики текста оригинала [Парфенова, 2001: 40]. В официальных ситуациях эти формы обращения передаются соответствующими русскими эквивалентами – Mr. “господин”, Mrs. “госпожа”, Sir “сэр”. Форма обращения Madam или Ma'am, используемая в качестве обращения работника сферы обслуживания к любой клиентке, а также как обращение к замужней женщине, в русском переводе транслитерируется (мадам, мэ́м).

Но в некоторых случаях заимствованные коммуникативные эквиваленты отсутствуют. Особого внимания в этой связи заслуживает перевод обращения Ms. [miz], которое представляет собой синкретическую форму двух других титулов – Mrs. и Miss. Можно предположить, что “его появление вызвано успехами “движения за освобождение женщин” (women’s lib) на Западе” [Михеев, 1987: 178]. Интересно отметить, что для этой

формы обращения пока еще не нашлось русского переводного эквивалента. Исследователи, как указывает А.А. Парфенова, относят ее к безэквивалентной лексике. В том варианте, когда эта форма обращения встречается в тексте оригинала, переводчик обычно передает ее как “мисс” [Парфенова, 2001: 40].

Следует признать, что в последние десятилетия повышение роли женщин в жизни общества зачастую вызывает определенные трудности в установлении социативных отношений с ними в тех областях, где традиционно господствовали мужчины. Так, при появлении женщин в роли председательствующих в каких-либо организациях или на конференциях традиционное обращение Mr. Chairman (Господин Председатель) стало заменяться вариантами Madam(e) Chairman, Madam(e) Chairwoman, Madam(e) Chairperson, Madam(e) Chair (Госпожа Председатель). Среди других также рассматриваются варианты: Madam President (Госпожа Президент), Madam Deputy Speaker (Мадам вице-спикер), Mrs Director General (Госпожа Генеральный директор). Эти обращения были признаны наиболее приемлемыми, поскольку “содержат указание на функцию данного лица и социативный признак пола” [Михеев, 1987: 178].

Таким образом, анализ этикетных форм обращения как средств выражения социативности в русском и английском языках показывает, что в контрастивно-прагматическом плане между ними нет однозначных соответствий. В тексте всегда присутствует определенная мера избыточности в выражении социативных отношений, которая позволяет варьировать выбор средств выражения социативности в зависимости от конкретных условий коммуникации.

Основные навыки, вырабатываемые в процессе овладения студентами иноязычными этикетными формами обращения, предполагают, что говорящие на иностранном языке могут легко идентифицировать адресата и устанавливать социальные контакты посредством избыточности в выражении социативных отношений, которая позволяет достигать коммуникативной эквивалентности при переводе в тех случаях, когда средства выражения социативности в русском и английском языках не совпадают.

Список использованной литературы

1. Михеев А.В. Контрастивная прагматика (социативные аспекты) // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. – М.: Наука, 1987. – С. 175-180.
2. Парфенова А.А. Некоторые особенности форм обращения в современном английском языке и аспекты их перевода на русский // Актуальные проблемы теории и практики перевода: Материалы международной научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2001. – С. 40-44.

Ю. Хисияма

Казан федераль университеты, Казан ш.

ЯПОННАРГА ТАТАР ТЕЛЕНЕҢ ТАРТЫМ ФОРМАЛАРЫН ӨЙРӘТҮ МӘСБӘЛӘСЕ

Соңгы вакытларда Япониядә татар теле һәм мәдәнияте белән кызыксыну арта бара. Үзлектән татар телен өйрәнгән яшьләрнең күбәюеннән тыш, Япониядә татар чаралары ешайды. 2013 елның май аенда Токиода төрек-татар мәдәнияте көннәре узган иде. Бу чара Япониягә күчеп килгән татарлар тарафыннан 1938 елны салынган Токио мәчетенең 75 еллыгы унаеннан оештырылды. Әлеге мәчеттә 2014 елның март аенда Русия-Япония инвестицияләре форумына килгән Татарстан президенты Рөстәм Миннәханов Япония татарлары һәм татарлар тормышы белән кызыксынган японнар белән очрашкан иде.

Шулай ук 2013 елдан башлап, ел саен февраль аенда Токиодагы халыкара аралашу бэйрәмендә Татарстан тәкъдим ителә ^[3, 4].

2014 елның ноябрь аеннан бирле, татарлар нигез салган Токио мәчетендә, Төркиянең Япониядәге илчеге һәм Юныс Әмрә институты ярдәмендә, татар теле курслары үткәрелә. Дәресләрне Гөлнара Карасава исемле татар кешесе алып бара. Курслар семестрлап укытыла. Бер семестр 10 дәрестән тора, бетүгә яңасы башлана. Бу сентябрьдә дүртенче семестр башланды. Курслар ике төркемнән тора. Башлангыч курс һәм татар телен өйрәнүне дәвам итүчеләр курсы бар. Ике курска барлыгы 20 кеше йөри. Дәресләр һәр якшәмбе көнне оештырыла. Дәресләргә йөрүчеләрнең барысы да диярлек японнар. Берничә татар һәм төрек кешесе бар. Дәресләрдә башта кыскача грамматика өйрәнәләр. Аннары аның нигезендә мисаллар, үрнәкләр төзеп, тәржемә итеп сөйләшәләр. Дәрес ахырында татар жырларын өйрәнәп жырлыйлар ^[4, 5].

Әлеге дәресләргә йөрүче японнар өчен иң авыры — грамматика. Аеруча японнарга таныш булмаган тартым кушымчалары — иң авырларының берсе. Тартым категориясе — татар теле дә исәптә, төрки телләргә хас булган үзенчәлекле грамматик категория. Бу категория предметның нинди дә булса затка караганлыгын белдерә. Татар грамматикаларында I һәм II зат тартым формалары, кагыйдә буларак, өч типка бүленә дип аңлатыла: Беренчесе – тартым кушымчалары ярдәмендә генә (синтетик ысул); *дәфтәр-ем, дәфтәр-ең, дәфтәр-ебез, дәфтәр-егез*. Икенчесе – иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартымсыз исем белән (аналитик ысул); *минем дәфтәр, синең дәфтәр, безнең дәфтәр, сезнең дәфтәр*. Өченчесе – иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартым кушымчалы исем белән (аналитик-синтетик ысул); *минем дәфтәр-ем, синең дәфтәр-ең, безнең дәфтәр-ебез, сезнең дәфтәр-егез*. III зат формасы, I һәм II затныкыннан аермалы буларак, ике генә ысул белән белдерелә: тартым кушымчалары ярдәмендә генә (синтетик ысул); *аның дәфтәре*. Иялек килешендәге зат алмашлыгы һәм тартым кушымчалы исем белән (аналитик-синтетик ысул); *дәфтәре* ^[1, 2].

Япон телендә исә тартым төшенчәсе, бары тик лексик чара белән генә белдерелә. Тартым кушымчалары юк. Рус яки инглиз телләреннән аермалы буларак, хәтта сан белән дә төрләнми: 私の本 (минем китап), 君の本 (синең китап), 彼の本 (аның китап), 私たちの本 (безнең китап), あなたたちの本 (сезнең китап), 彼らの本 (аларның китап).

Әлеге мисаллардан күренгәнчә, төзелеш ягыннан, татар теленең тартым формалары, япон теленекеннән күпкә катлаулырак. Шуңа күрә, японнарда татар теленең тартым формаларын өйрәнү авыр бирелә. Татар телен өйрәнүче японнарның сөйләмендә, еш кына тартым кушымчалары төшеп калу очраklары күзәтелә.

Токиода оештырылган татар теле курсларында, һәм башка татар теле курсларында яки күп кенә татар теле дәреслекләрендә, тартым формаларының бер генә ысулы: аналитик-синтетик ысул гына укытыла. Ләкин, татар телендә билгеле шартларда, башка ике ысул күбрәк кулланылган очраklар бик күп. Шуңа күрә, тартымның өч формалары нинди очраklарда күбрәк кулланыла икәнлеген ныгырак өйрәнү һәм өйрәтү сорала.

Әдәбият

1. Татар грамматикасы. — Т. II: Морфология. — М.: Инсан; Казан: Фикер, 2002.
2. Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе: Югары уку йортлары өчен дәреслек. — Казан: Мәгариф, 2006.
3. <http://www.azatliq.org/content/article/26650688.html>
4. <http://www.azatliq.org/content/article/27140832.html>
5. <http://www.azatliq.org/content/article/27202949.html>

Сведения об авторах

Keely Vakken, магистрант Индианского Университета (США), kabakken@umail.iu.edu

Абдулганеева Ирина Игоревна, аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), pretty.andersen@mail.ru

Абдуллина Алсу Зуфаровна, учитель МБОУ «Лицей №83» (Казань, Россия)

Абдурахимова Умида, associate lecturer, Westminster International University (an Accredited Institution of the University of Westminster (UK)) (Ташкент, Узбекистан), uabdurakhimova@wiut.uz

Абитов Руслан Назилович, преподаватель кафедры иностранных языков Казанского государственного архитектурно-строительного университета (Казань, Россия), rouslan.abitov@gmail.com

Авдеева Виктория Вячеславовна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия)

Айдарова Светлана Ханиповна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), aydarova-sh@rambler.ru

Алендеева Светлана Вячеславовна, соискатель кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), sssvetlana1007@mail.ru

Афониная Яна Сергеевна, студентка Набережночелнинского института (филиал ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет) (Набережные Челны, Россия), yana0512@mail.ru

Ахмадуллина Алия Ильдусовна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), aliyah140494@gmail.com

Ашрапова Алсу Халиловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), chudosun@list.ru

Барбазюк Вера Юрьевна, ст.преподаватель кафедры "Иностранные языки - 2" Финансового университета при Правительстве РФ (Москва, Россия), vera087@mail.ru

Баширова Марьям Анасовна, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), msy780@mail.ru

Безуглова Ольга Андреевна, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского Федерального Университета (Казань, Россия), oabezuglova@gmail.com

Бикчантаева Раиля Раилевна, учитель родного языка и литературы МБОУ «СОШ№32», аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), railyaguz@mail.ru

Болгарова Рамзия Марсовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), ramzija5@yandex.ru

Боранбаева Акбике Бердибековна, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва (Астана, Казахстан)

Борисова Сайаана Владимировна, студентка филологического факультета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (Якутск, Россия), bsv_94@mail.ru

Бражникова Валерия Александровна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), brazhnikova95@bk.ru

Валиуллина Гульназ Фоатовна, старший преподаватель кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), mgulkaz@mail.ru

Василова Альфия Шамилевна, кандидат филологических наук, Казанский Федеральный Университет (Казань, Россия)

Гармаева Ольга Ойдоповна, аспирант 2-го года обучения Бурятского Государственного Университета (Улан-Удэ, Россия), o.garmaeva@gmail.com

Гафарова Вилюза Робертовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры татарского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), 79046639045@yandex.ru

Герасимова Алёна Петровна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), alyonagerasimovaa@rambler.ru

Гильмутдинова Илюза Васильевна, преподаватель кафедры английского языка в социогуманитарной сфере Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета (Казань, Россия), wonderland2006@rambler.ru

Гиниятуллина Лилия Миннулловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского Федерального Университета (Казань, Россия), gin_liluk@mail.ru

Горлова Виктория Сергеевна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия)

Гулканян Мери Камоевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Казанского государственного архитектурно-строительного университета (Казань, Россия)

Денмухаметова Эльвира Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), elvir25@mail.ru

Зайцева Мария Владимировна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), annashirchkova@mail.ru

Закиязнова Ландыш Хайдаровна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), zakizyanova.1993@mail.ru

Закирова Айзиряк Ильдусовна, учитель английского языка МБОУ "Актанышская средняя общеобразовательная школа №1" (Актанышский район, Татарстан, Россия), Ayzirjak@mail.ru

Зинетуллина Алсу Аглямевна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Ильина Марина Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель Набережночелнинского института (филиал ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет) (Набережные Челны, Россия), steelmar@yandex.ru

Ильясова Лилия Галиевна, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского Федерального Университета (Казань, Россия), lily_ilyasova@mail.ru

Исламова Эльвира Альбертовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), a_islamova@mail.ru

Йылмаз Эльвира Рафиловна, аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), el-vira-hadieva@yandex.ru

Киба Олег Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и сотрудничества, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова» (Барнаул, Россия), kibaoleg@yahoo.com

Колпакова Галина Васильевна, доктор филологических наук, доцент кафедры германской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), Galina.Kolpakova@kpfu.ru

Коноплева Наталья Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), natali.konopleva@mail.ru

Кормильцева Алевтина Леонидовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры ОМК Елабужского института Казанского (приволжского) федерального университета (Елабуга, Россия), kormilcevaa@mail.ru

Косырева Ирина Владимировна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия)

Кубаева С.Ж., магистрант филологического факультета Западно-Казахстанского государственного университета имени Махамбета Утемисова (Уральск, Казахстан)

Кузнецова Анастасия Александровна, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского Федерального Университета (Казань, Россия), an.kuznetsova91@yandex.ru

Кыдыршаев А.С., доктор педагогических наук, профессор, декан филологического факультета Западно-Казахстанского государственного университета имени Махамбета Утемисова (Уральск, Казахстан)

Латыпов Ренат Исламгаряевич, заведующий сектором Казанского международного лингвистического центра, Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), latipov77@mail.ru

Лебедева Марина Михайловна, spoken English teacher, Guilin University of Technology (Гуйлинь, Китай), way-to-heaven89@hotmail.com

Лёвкина Светлана Александровна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), sandy.steiff@gmail.com

Маковская Лилия Германовна, EAP Module Leader, Westminster International University (an Accredited Institution of the University of Westminster (UK)) (Ташкент, Узбекистан)

Максимова Ксения Сергеевна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), rock96hello@mail.ru

Матвеева Дора Гончиковна, кандидат филологических наук, доцент, Бурятский государственный университет (Улан-Удэ, Россия), mdg06@mail.ru

Миргалимова Л.М., магистрантка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Мотигуллина Альфия Рухулловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской литературы Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), alfiya311065@mail.ru

Мрасова Рамиля, магистрантка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Мугтасимова Гульназ Ринатовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), Gulnaz-72@mail.ru

Мухаметзянова Лейла Руслановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), leilya13@bk.ru

Мухаммадиева Эльвина Раилевна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Мухарлямова Лилия Рашидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), mukharlyamova@mail.ru

Набиуллина Гузель Амировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), GuzelNab2@yandex.ru

Нагимов Нияз Илкамович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), niyaz.nagim@googlemail.com

Назипова Эльвина Рифатовна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Нурмухаметова Раушания Сагдатзяновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), rsagadat@yandex.ru

Подвалова Марина Сергеевна, студентка Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), marina.podvalova@yandex.ru

Попова Анастасия Константиновна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), ViktoriaAvdeeva912@mail.ru

Радин Алексей Михайлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия), radin74@mail.ru

Рябова Евгения Евгеньевна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия)

Сабитова Регина Ильсуровна, преподаватель кафедры английского языка в социогуманитарной сфере Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета (Казань, Россия), RISabitova@kpfu.ru

Савина Анастасия Александровна, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов (Набережные Челны, Россия)

Салахов Расых Факукович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и национальных искусств Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), rasah@mail.ru

Салахова Рада Инсафовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и национальных искусств Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), rada_salahova@mail.ru

Салахова Рузиля Рашитовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), ruzilya5@mail.ru

Салиева Римма Наильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), sargus5@yandex.ru

Салихова Айгуль Иршатовна, магистрант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), aigul.tatarka@mail.ru

Сатаева Галина Сергеевна, преподаватель кафедры английского языка (второго) Военного университета Министерства обороны РФ (Москва, Россия)

Саттарова Мадина Рашитовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), m-sattarova@mail.ru

Сахибуллина Кадрия Азатовна, преподаватель кафедры английского языка в социогуманитарной сфере Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета (Казань, Россия), kadria85@yahoo.com

Сибгатуллина Ильзира Котдусовна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Скобелева Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия), easkob@mail.ru

Смушко Александр Валерьевич, зам.начальника кафедры английского языка (второго) Военного университета Министерства обороны РФ (Москва, Россия)

Стасило Мирослав Янович, доктор филологических наук, преподаватель-лектор Вильнюсского Государственного Университета, Военной Академии Литвы (Вильнюс, Литва), stasilomiroslaw@yahoo.com

Талипова Гульназ Анасовна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Тарасов Александр Михайлович, кандидат филологических наук, доцент Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов (Набережные Челны, Россия), alex_16-16@mail.ru

Тарасова Фануза Харисовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), fhtarasova@yandex.ru

Усманова Э.М., студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Фейзова Гузелия Альбертовна, учитель английского языка МБОУ "Лицей им. В.В. Карпова" (Казань, Россия), feyzovaguzeliya@mail.ru

Филиппова Елена Вадимовна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета (Самара, Россия), makua@rambler.ru

Хабибуллина Эльмира Камилевна, старший преподаватель кафедра татароведения и тюркологии Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета (Казань, Россия), minabova@mail.ru

Хадиева Гульфия Камилевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), gul-khadieva@yandex.ru

Хайруллина Алина Дамировна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), alinkhairullina@mail.ru

Хафизова Алсу Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского государственного архитектурно-строительного университета (Казань, Россия), Alsou-f@yandex.ru

Хиразова Энже Сарваровна, учитель татарского языка и литературы "МБОУ№27" (Набережные Челны, Россия), rkizim@mail.ru

Хуснутдинов Расим Рахимзянович, PhD, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского Федерального Университета (Казань, Россия), knikazan@gmail.com

Шаехмурзина Гульшат Филусовна, студентка Набережночелнинского института (филиал ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет) (Набережные Челны, Россия), gul.shaekhmurзина2012@yandex.ru

Шайхутдинова Зухра Ринатовна, студентка Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Шакиров Данис Фанисович, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), shakirovdf@mail.ru

Шакурова Муслима Магесумовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры татарского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), mshakurova@inbox.ru

Шаяхметова Лейсан Хабировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), habirshah@mail.ru

Шаяхметова Лилия Хабировна, ассистент кафедры языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), corbita@list.ru

Ширчкова Анна Витальевна, студентка факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Саранск, Россия)

Юсупова Альбина Гумаровна, аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), albinkaus15@mail.ru

Юсупова Альфия Шавкетовна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и тюркского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), alyusupova@yandex.ru

Юто Хисияма, магистрант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета (Казань, Россия), boltwatts@gmail.com

Яковенко Гульмира Булатовна, учитель, Городской Дворец Творчества Детей и Молодежи №1 (Набережные Челны, Россия), gulmirayakovenko@yandex.ru

Издательство «Отечество»,
420126, г. Казань, ул. Чистопольская, д.27а

Подписано в печать 12.10.2015. Форм. бум. 60x84 1/16.
Печ. л. 14,2. Тираж 100. Заказ № 1910/3.
Отпечатано с готового оригинал – макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22.
Тел.: 292-98-92. e-mail: westfalika@inbox.ru
