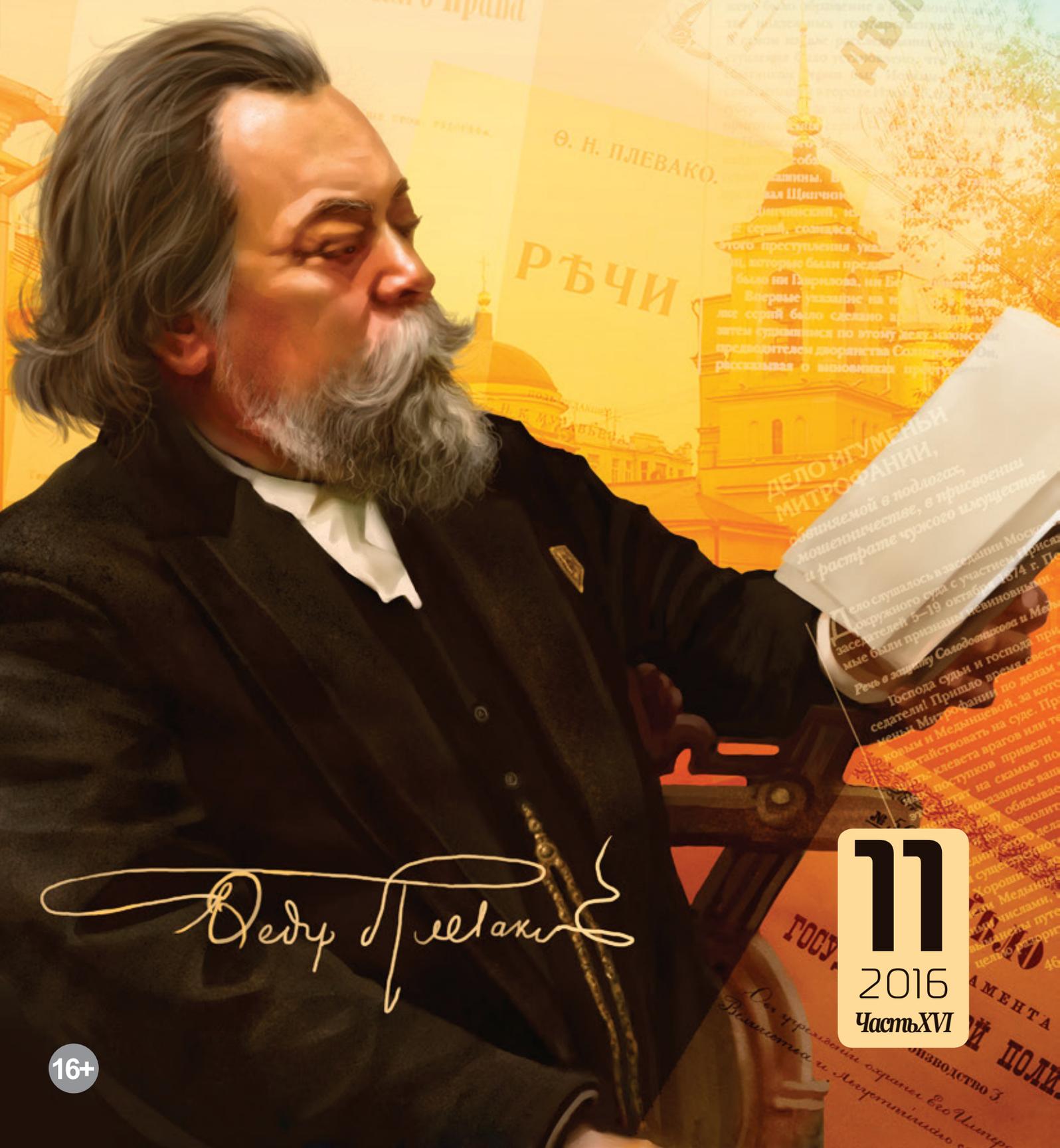


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



Ведущий

11
2016
Часть XVI

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 11 (115) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Фёдор Никифорович Плевако (1842–1909) — один из самых известных российских адвокатов, юрист, судебный оратор, действительный статский советник.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 01.07.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

- Aliyeva M. S.**
Teaching for speaking 1627
- Aliyeva M. S.**
Purposes of learning English 1629
- Алияри Ш. М., Мохаммади М. Р., Малекзаде А.**
Анализ содержания учебников по обучению русскому языку в иранских университетах: на материале условных предложений 1630
- Aminova N. I.**
Age and language learning 1634
- Ахмедова Г. У.**
Парадоксы в немецком языке 1636
- Баракатова Д. А.**
Нестандартные формы обучения на уроках русского языка и литературы 1637
- Бартков Б. И., Барткова Т. Б., Барткова А. Д., Бартков И. Б., Барткова И. Н., Бартков Т. И., Барткова Т. И.**
Деривационный анализ словаря «Chambers' First Learners'» 1639
- Бартков Б. И., Приходько С.**
Семантико-структурные характеристики деривационного типа с префиксом *inter-* в английском языке 1648
- Бахарлу Хади, Алияри Шорехдели Махбубех, Шоджаи Махди**
Основные способы и средства терминообразования в русской технической авиационной терминологии 1654
- Бегимов О. Т., Аминова З. П.**
Оронимы, образованные из монгольских словарных единиц 1660
- Белькова А. Е., Чубак П. А.**
Методические способы формирования читательского интереса 1663
- Блытова И. В.**
Французский гуманизм в произведении Оока Сёхэй «Огни на равнине» 1666
- Вирченко М. А., Лымарь Ю. А., Чех Н. В.**
Лингвистические особенности немецких рекламных текстов 1669
- Vorontsova I. N.**
Das lyrische Subjekt in der «Hauspostille» von Bertolt Brecht 1672
- Герашенко А. А.**
Прагматические приемы перевода (на материале текстов инструкций по эксплуатации в сфере компьютерных технологий) 1675
- Герашенко А. А.**
Прагматический аспект перевода (на примере текстов технических инструкций в сфере компьютерных технологий) 1678
- Гизатулина О. И.**
Проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ 1682
- Горбачева Е. Ю., Безрукова О. Э.**
Пейоративная коннотация интернет-дискурса в современной разговорной речи 1688
- Додух В. С.**
Использование прагматических аспектов гендера в мультипликации (со стереотипными образами женщины) 1690
- Звариченко Е. Д.**
Основные способы словообразования в русском и английском интернет-сленге 1692
- Зими́на Д. М., Оладышкина А. А.**
Социолекты в австрийском национальном варианте современного немецкого языка 1694
- Исматова Н. М., Йигиталиева М. А.**
Предложения в языке и речи 1696
- Калинина О. Н.**
Проблематика гендерной лингвистики в Узбекистане 1698
- Карпова О. Н.**
Образ Америки через призму восприятия жизни Лолиты 1700
- Кильдишова А. С.**
Функциональные составляющие композиции рекламного текста 1702
- Ли Мулинь**
Особенности реноминации кинофильмов в социальных сетях 1705

Митяшов Р. П. Военная миссия казачества и её отражение в языковом сознании донских казаков.....	1708	Хеммат-заде Шахрам Существует ли у деепричастий время?.....	1720
Мохаммади Мохаммад Реза, Бахарлу Хади, Кешаварз Самира Рассмотрение эквивалентности русских фонологических терминов в персидском языке	1710	Храпкина О. В. Общность предметов языкового и литературного образования.....	1722
Nurmatova M. R., Karimova F. The importance of feedback in developing advanced writing.....	1715	Чо Ынён Сходство культурной корреляции и взаимного перевода делового письма в русском и корейском языках.....	1725
Томчани Л. В. Словообразовательная характеристика качественных прилагательных русского языка	1716	Шадманова Н. И. К вопросу о выражении названий местности на русском и узбекском языках.....	1726
Tukhtasinova Z. M., Zokirova G. V. Common pronunciation mistakes of Uzbek learners in speaking English	1719	Якимова Е. М. Историко-культурный потенциал текстов семейных родословных.....	1728
		Яровой Е. В., Сырескина С. В. Различия между Британским и Американским английским	1731

ФИЛОЛОГИЯ

Teaching for speaking

Aliyeva Mastura Saliyevna, English teacher
Kokand state Pedagogical institute

The following activities are also helpful in getting students to practice 'speaking-as-a-skill'. Although they are not level-specific, the last four will be more successful with higher-level students (upper intermediate plus), whereas the first two, in particular, are highly appropriate at lower levels (but can also be used satisfactorily with more advanced classes). Information-gap activities: an information gap is where two speakers have different bits of information, and they can only complete the whole picture by sharing that information — because they have different information, there is a 'gap' between them.

One popular information-gap activity is called describe and draw. In this activity, one student has a picture which they must not show their partner. All the partner has to do is draw the picture without looking at the original, so the one with the picture will give instructions and descriptions, and the 'artist' will ask questions. A variation on describe and draw is an activity called Find the differences — popular in puzzle books and newspaper entertainment sections all over the world. In pairs, students each look at a picture which is very similar to the one their partner has. They have to find, say, ten differences between their pictures without showing their pictures to each other. This means they will have to do a lot of describing — and questioning and answering — to find the differences. For information-gap activities to work, it is vitally important that students understand the details of the task (for example, that they should not show each other their pictures). It is often a good idea for teachers to demonstrate how an activity works by getting a student up to the front of the class and doing the activity with that student, so that everyone can see exactly how it is meant to go. Telling stories: we spend a lot of our time telling other people stories and anecdotes about what happened to us and other people. Students need to be able to tell stories in English, too. One way of getting students to tell stories is to use the information-gap principle to give them something to talk about. Students are put in groups. Each group is given one of a sequence of pictures which tell a story. Once they have had a chance to look at the pictures, the pictures are taken away. New groups are formed which consist of one student from each of the orig-

inal groups. The new groups have to work out what story the original picture sequence told. For the story reconstruction to be successful, they have to describe the pictures they have seen, talk about them, work out what order they should be in, etc. The different groups then tell the class their stories to see if everyone came up with the same versions. We can, alternatively, give students six objects, or pictures of objects. In groups, they have to invent a story which connects the objects.

We can encourage students to retell stories which they have read in their books or found in newspapers or on the Internet. The best stories, of course, are those which the students tell about themselves and their family or friends. We can also offer them chances to be creative by asking them to talk about a scar they have, or to tell the story of their hair, or to describe the previous day in either a positive way or a negative way. When students tell stories based on personal experience, their classmates can ask them questions in order to find out more about what happened. Storytelling like this often happens spontaneously. But at other times, students need time to think about what they are going to say. Favorite objects: a variation on getting students to tell personal stories (but which may also involve a lot of storytelling) is an activity in which students are asked to talk about their favorite objects (things like MP3 players, objects with sentimental value, instruments, clothes, pictures, etc). They think about how they would describe their favorite objects in terms of when they got them, why they got them, what they do with them, why they are so important to them and whether there are any stories associated with them. In groups, they then tell each other about their objects, and the groups tell the class about which was the most unusual/interesting, etc in their group. Meeting and greeting: students role-play a formal/business social occasion where they meet a number of people and introduce themselves. Surveys: surveys can be used to get students interviewing each other. For example, they can design a questionnaire about people's sleeping habits with questions like 'How many hours do you normally sleep?', 'Have you ever walked in your sleep or talked in your sleep?', 'Have you ever fallen out of bed?', etc.

They then go round the class asking each other their questions. A variation of this is a popular activity called Find someone who... In this activity, students list activities (e.g. climb a mountain, do a bungee jump, swim in the Pacific, act in a play, etc) and they then go round the class asking 'Have you ever climbed a mountain?', 'Have you ever done a bungee jump?', etc. Both activities are good for getting students to 'mill about' in the class, talking and interacting with others in a way that is different from many other activities. There is no reason, either, why they should not go outside the classroom to conduct surveys. Famous people: students think of five famous people. They have to decide on the perfect gift for each person. We can also get groups of students to decide on which five famous people they would most like to invite for dinner, what they would talk about and what food they would give them. Student presentations: individual students give a talk on a given topic or person. In order for this to work for the individual time must be given for the student to gather information and structure it accordingly. We may want to offer models to help individuals to do this. The students listening to presentations must be given some kind of listening tasks too — including, perhaps, giving feedback. 130 Teaching speaking Balloon debate: a group of students are in the basket of a balloon which is losing air. Only one person can stay in the balloon and survive. Individual students representing famous characters (Bobur, Amir Timur) or professions (teacher, doctor, lawyer,) have to argue why they should be allowed to survive. Moral dilemmas: students are presented with a 'moral dilemma' and asked to come to a decision about how to resolve it. For example, they are told that a student has been caught cheating in an important exam. They are then given the student's (far-from-ideal) circumstances, and offered five possible courses of action — from exposing the student publicly to ignoring the incident — which they have to choose between. Correcting speaking It will probably be necessary for teachers to correct mistakes made during speaking activities in a different way from those made during a study exercise. When students are repeating sentences, trying to get their pronunciation exactly right, then the teacher will often correct every time there's a problem. But if the same teacher did this while students were involved in a passionate discussion about whether smoking should be banned on tourist beaches, for example, the effect might well be to destroy the conversational flow. If, just at the moment one of the students is making an important point, the teacher says 'Hey wait, you said "is" but it should be "are", beaches are... repeat', the point will quickly be lost. Constant interruption from the teacher will destroy the purpose of the speaking activity. Many teachers watch and listen while speaking activ-

ities are taking place. They note down things that seemed to go well and times when students couldn't make themselves understood or made important mistakes. When the activity has finished, they then ask the students how they thought it went before giving their own feedback. They may say that they liked the way Student A said this, and the way Student B was able to disagree with her. They will then say that they did hear one or two mistakes, and they can either discuss them with the class, write them on the board or give them individually to the students concerned. In each case, they will ask the students to see if they can identify the problem and correct it. As with any kind of correction, it is important not to single students out for particular criticism. Many teachers deal with the mistakes they heard without saying who was responsible for them. Of course, there are no hard and fast rules about correcting. Some teachers who have a good relationship with their students can intervene appropriately during a speaking activity if they do it in a quiet non-obtrusive way. This kind of gentle correction might take the form of reformulation where the teacher repeats what the student has said, but correctly this time, and does not ask for student repetition of the corrected form. Some students do prefer to be told at exactly the moment they make a mistake; but we always have to be careful to make sure that our actions do not compromise the activity in question. Perhaps the best way of correcting speaking activities appropriately is to talk to students about it. You can ask them how and when they would prefer to be corrected; you can explain how you intend to correct during these stages, and show them how different activities may mean different correction behavior on your part. What teachers do during a speaking activity some teachers get very involved with their students during a speaking activity and want to participate in the activity themselves! They may argue forcefully in a discussion or get fascinated by a role-play and start 'playing' themselves. There's nothing wrong with teachers getting involved, of course, provided they don't start to dominate. Although it is probably better to stand back so that you can watch and listen to what's going on, students can also appreciate teacher participation at the appropriate level — in other words, not too much! Sometimes, however, teachers will have to intervene in some way if the activity is not going smoothly. If someone in a role-play can't think of what to say, or if a discussion begins to dry up, the teacher will have to decide if the activity should be stopped — because the topic has run out of steam — or if careful prompting can get it going again. That's where the teacher may make a point in a discussion or quickly take on a role to push a role play forward. Prompting is often necessary but, as with correction, teachers should do it sympathetically and sensitively.

Purposes of learning English

Aliyeva Mastura Saliyevna, English teacher
Kokand state Pedagogical institute

All around the world, students of all ages are learning to speak English, but their reasons for wanting to study English can differ greatly. Some students, of course, only learn English because it is on the curriculum at primary or secondary level, but for others, studying the language reflects some kind of a choice. Many people learn English because they have moved into a target-language community and they need to be able to operate successfully within that community. A target-language community is a place where English is the national language — e.g. Britain, Canada, New Zealand, etc — or where it is one of the main languages of culture and commerce — e.g. India, Pakistan, Nigeria. Some students need English for a Specific Purpose (ESP). Such students of ESP may need to learn legal language, or the language of tourism, banking or nursing, for example. An extremely popular strand of ESP is the teaching of business English, where students learn about how to operate in English in the business world.

Many students need English for Academic Purposes (EAP) in order to study at an English-speaking university or college, or because they need to access English-language academic texts. Many people learn English because they think it will be useful in some way for international communication and travel. Such students of general English often do not have a particular reason for going to English classes, but simply wish to learn to speak (and read and write) the language effectively for wherever and whenever this might be useful for them. The purposes students have for learning will have an effect on what it is they want and need to learn — and as a result will influence what they are taught. Business English students, for example, will want to spend a lot of time concentrating on the language needed for specific business transactions and situations. Students living in a target-language community will need to use English to achieve their immediate practical and social needs. A group of nurses will want to study the kind of English that they are likely to have to use while they nurse. Students of general English will not have such specific needs. Consideration of our students' different reasons for learning is just one of many different learner variables, as we shall see below.

Different contexts for learning English is learnt and taught in many different contexts, and in many different class arrangements. Such differences will have a considerable effect on how and what it is we teach. They can use English when travelling or to communicate with other people, from whatever country, who also speak English. ESL (English as a Second Language) students, on the other hand, are usually living in the target-language community. The latter may need to learn the particular language variety of that community (Scottish English, southern English from England, Australian English, Texan English, etc). They may need to combine their learning of English with knowledge of how to do things in the tar-

get-language community — such as going to a bank, renting a flat, accessing health services, etc. The use of English for international communication, especially with the Internet, means that many 'EFL students' are in effect living in a global target-language community and so might be thought of as 'ESL students' instead! Partly as a result of this we now tend to use the term ESOL (English for Speakers of Other Languages) to describe both situations. Nevertheless, the context in which the language is learnt (what community they wish to be part of) is still of considerable relevance to the kind of English they will want and need to study, and the skills they will need to acquire. Schools and language schools A huge number of students learn English in primary and secondary classrooms around the world. They have not chosen to do this themselves, but learn because English is on the curriculum.

Depending on the country, area and the school itself, they may have the advantage of the latest classroom equipment and information technology, or they may, as in many parts of the world, be sitting in rows in classrooms with a blackboard and no other teaching aid. Private language schools, on the other hand, tend to be better equipped than some government schools. They will frequently have smaller class sizes, and, crucially, the students in them may well have chosen to come and study. This will affect their motivation at the beginning of the process. Large classes and one-to-one teaching Some students prefer to have a private session with just them on their own and a teacher, commonly referred to as one-to-one teaching. Government school classes in many countries have up to 30 students, whereas a typical number in a private language school lies somewhere between 8 and 15 learners. Clearly the size of the class will affect how we teach. Pair work and group work are often used in large classes to give students more chances for interaction than they would otherwise get with whole-class teaching. In large classes the teacher may well teach from the front more often than with smaller groups, where mingling with students when they work in pairs, etc may be much more feasible and time-efficient. In-school the majority of language classes in the world take place in educational institutions such as the schools and language schools and, in addition, colleges and universities. There may well be learning outcomes which students are expected to achieve, and students may be preparing for specific exams. A number of companies also offer language classes and expect teachers to go to the company office or factory to teach. Real and virtual learning environments Language learning has traditionally involved a teacher and a student or students being in the same physical space.

However, the development of high-speed Internet access has helped to bring about new virtual learning environments in which students can learn even when they are literally thousands of miles away from a teacher or other classmates.

Some of the issues for both real and virtual learning environments are the same. Students still need to be motivated and we still need to offer help in that area. As a result, the best virtual learning sites have online tutors who interact with their students via email or online chat forums. It is also possible to create groups of students who are all following the same online program — and who can therefore ‘talk’ to each other in the same way. Many learners will prefer the presence of real

people to the sight of a screen, with or without pictures and video. Some communication software (such as Messenger and Skype) allows users to see each other on the screen as they communicate, but this is still less attractive — and considerably more jerky — than being face to face with the teacher and fellow students. To speak in short real motivation comes from within each individual, from the students themselves.

Анализ содержания учебников по обучению русскому языку в иранских университетах: на материале условных предложений

Алияри Шорехдели Махбубех, кандидат филологических наук, преподаватель;
Мохаммади Мохаммад Реза, кандидат филологических наук, доцент;
Малекзаде Ахдие, магистрант
Университет Тарбият Модарес (Иран)

Большинство лингвистов и методистов, одними из самых важных и доступных обучающих средств считают учебники. Отметим, что средства обучения иностранному языку разнообразны. С точки зрения А. Н. Щукина, средство — это то, что признано помочь учителю при организации и проведения учебного процесса. Автор выделяет средства обучения на средства обучения для преподавателя, для учащихся, аудиовизуальные и технические [9, с. 43].

Е. И. Литневская о средстве обучения иностранному языку так пишет: «Под средствами обучения понимают материалы разного рода (печатные или на электронных носителях), при помощи которых осуществляется учебный процесс. К средствам обучения относятся школьные учебники и учебные пособия (в том числе компьютерные программы), учебные материалы дополняющие учебник (для ученика и для учителя), наглядные пособия разных типов (настенные таблицы, аудио- и видеозаписи). К средствам обучения примыкают учебная техника (компьютер, магнитофон) и учебные принадлежности (классная доска, тетради и др.)» [6, с. 56]. Г. В. Рогова классифицирует средства обучения по четырем аспектам:

- во-первых, по их роли в учебно-воспитательном процессе: на основные и вспомогательные;
- во-вторых, по адресату: для учителя и для учащихся;
- в-третьих, по каналу связи: на слуховые (звуковые), зрительные, зрительно-слуховые;
- в-четвертых, по использованию техники: на технические и не технические [7, с. 61].

Среди вышеуказанных средств обучения, по мнению большинства методистов, основным средством является учебно-методический комплекс. Под термином «учебно-методический комплекс» традиционно понимается совокупность учебных материалов, обеспечивающих процесс изучения предмета [8, с. 529].

«Учебно-методический комплекс включает три (учебник, книга для преподавателя, лингафонное приложение) и более компонентов» [9, с. 42].

Известно, что учебник как компонент учебно-методического комплекса имеет значительное место среди других компонентов. Учебники выполняют основную, главную функцию, поскольку в большинстве мере считаются единственным определяющим фактором содержания и рамки преподавания. Вопрос о роли и месте учебников в процессе обучения иностранному языку вызывает постоянный интерес лингвистов и методистов.

По мнению И. Л. Бима, учебник как микро модель системы обучения отражает все компоненты системы: целы, содержание, принципы, приемы, средства обучения, учебно-познавательный процесс [2, с. 43–44].

М. В. Якушев также считает, что учебник — как ядро системы средств обучения, управляет деятельностью учителя и учащихся и определяет стратегию и тактику, систему обучения в целом [10, с. 1].

Е. И. Литневская отмечает, что учебник как основной компонент выполняет следующие функции: информативную, систематизирующую, трансформационную [5, с. 57]. Некоторые методисты рассматривают роль учебника в качестве основного средства обучения во взаимоотношении с ролей учителя и самого изучавшего.

В работе П. Ф. Каптерева говорится о взаимоотношении роли учителя и учебника в процессе обучения. Автор считает, что «если в школе центром обучения ставится учебник, то роль учителя часто низводится до положения скромного истолкователя учебника, не прибавляющего много своей мудрости к мудрости учебника; если же личность учителя при обучении выдвигается на первый план, то пропорционально теряется значение учебника: главный источник сведений для учащихся тогда заключается в учителе, а учебник занимает положение вспомогательного средства обучения. Можно даже утверждать, что между положением учебника и учителя существует, хотя может быть и скрытый, антагонизм, широкое влияние одного стесняет и ограничивает значение другого» [4, с. 64].

В настоящее время учебник является технологией учения, данной в руки учащимся и, таким образом, методика описания и анализа учебников занимает основное место в учебниковедении последних лет.

С точки зрения Д.Д. Зуева, «в основании конструирования учебников, их сознательного совершенствования, даже в самой технологии конструирования лежит анализ» [3, с. 208]. А.Р. Арутюнов также считает, что «Методики описания и анализа учебников занимают основное место в учебниковедении последних десятилетий. Это вполне понятно. Во-первых, надежные методики анализа и оценки позволяют внедрять в учебный процесс наиболее эффективные учебники и тем самым непосредственно воздействовать на качество обучения. Во-вторых, подлинный прогресс в области методического оснащения учебного процесса немыслим без анализа и оценки накопленного опыта, аккумулированного в учебных материалах, прежде всего в учебниках» [1, с.21].

М.В. Якушев говорит о том, что рассмотрение и анализ содержания учебников может помочь адекватному выбору учебника и выделить положительные и отрицательные стороны оформления учебника, определить его ценность с точки зрения мотивации обучаемых и подкрепления процесса усвоения. <...>. На основе анализа текстов, упражнений, грамматики и др. можно представить авторам и преподавателям положительные и отрицательные стороны учебников в целях изменения и исправления содержания и в соответствии с конкретными целями обучения иностранному языку [10, с. 8–9]. Таким образом, анализ содержания учебника играет важную роль в процессе правильного выбора учебника и оформления учебника.

В системе образования в иранских университетах, основным средством обучения иностранному языку, в том числе русскому языку является учебник. Однако на деле, к сожалению, можно наблюдать случайность в выборе учебника, поверхностный отбор материала по вкусу. Например, в настоящее время для преподавания условных русских предложений в иранских университетах используются разные источники, содержания которых до сих пор не анализируются. В работе М.В. Якушева во избежание «вкусщины» в обучении одному и тому же грамматическому явлению предлагается сравнить представление одного грамматического явления в разных учебниках.

В связи с этим, мы стремимся проанализировать содержание 16 книг для обучения «русским условным предложениям» и предлагать подходящие источники и методы для обучения условным предложениям иранских студентов. Отметим, что книги выбраны на основе анкеты и анализа учебных программ иранских университетов и сортируются по названию.

1. Грамматика русского языка. Захраи Х., Тегеран. 2003.
2. Грамматика русского языка в иллюстрациях. Пехливанова К.И. и др., — М., 2000.

3. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 2. Синтаксис. Глазунова О.И., Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.

4. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). Антонова В.Е. и др., Санкт-Петербург: Златоуст, 2009

5. Новое учение русского языка (том 2). Лесани Х., Тегеран, 2003.

6. Практический курс русского языка. Журавлева Л.С. и др., — М.: Арсис Лингва, 1993.

7. Русская грамматика. 1980, под редакцией Шведовой Н.Ю., — М.: Наука, 1980.

8. Русский язык в упражнениях. Ховронина С.А. и др., — М.: Рус. яз., 2009.

9. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения. Крючкова Л.С., — М.: ВЛАДОС, 2004.

10. Синтаксис. Практическое пособие по русскому языку как иностранному. Иванова И.С. и др., Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.

11. Синтаксис сложноподчиненного предложения. Аникина М.Н. и др., — М.: русский язык, 2004.

12. Современный русский язык. Розенталь Д.Э. и др., — М.: Айрс-пресс, 2010.

13. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения и Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения. Скобликова Е.С., — М.: Флинта: Наука, 2006.

14. Трудные случаи русской грамматики: Сборник упражнений по русскому языку как иностранному. Егорова А.Ф., Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.

15. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (второй год обучения); Войнова Е.И. и др. — М., русский язык, 1982.

16. Учебник русского языка для студентов-иностранцев: Практическая грамматика. Пулькина И.М. и др., — М.: Русский язык, 1975.

Тематический сопоставительный анализ дается в виде таблицы. В таблице рассматриваются следующие общие темы, выражающие при обучении «русским условным предложениям».

1. Указание на значения условных предложений,
2. Указание на средства выражения условия в сложноподчиненном предложении,
3. Указание на средства выражения условия в сложносочиненном предложении,
4. Указание на средства выражения условия в бессоюзном сложном предложении,
5. Указание на средства выражения условия в простом предложении,
6. Указание на союзы и союзные сочетания,
7. Указание на стилистические различия условных предложений,
8. Указание на дополнительные значения условных предложений,
9. Указание на соотношение видо-временных форм сказуемых.

Сопоставительный анализ на основе содержания учебников

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Общее количество книг	
Значения условия	Реальное	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	15	
	Реально-потенциальное	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	7	
	Ирреальное	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15	
Условное предложение	Сложное	Сложнопод.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	
		Сложносоч.	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	6
		Бессоюзное	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	6
	Простое	Предложно-падежное	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	10
		Деепричастные обороты	+	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	10
Императив как средства выражения условия		-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
Союзы	Если/ если бы	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	16	
	Ежели /ежели бы	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	7	
	Когда / когда бы	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
	Коли (коль)/ коли бы (коль бы)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	8	
	Раз	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
	Как	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
	Ли...ли	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
	Коль скоро	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	4	
	Добро бы	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
	Диви бы	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
	Кабы	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	5	
	Буде	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2	
Союзные сочетания	При условии если	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	5	
	При условии что	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	5	
	В случае если	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	6	
	На случай если	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	4	
Предлоги	При	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	10	
	В случае	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	6	
	Без	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	7	
	В	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
	Под	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
	С	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2	
	Смотря по	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Не (в) зависимости от	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	2		
Стиль	Союзов	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	9	
	Видов предложения	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	3	
	Порядок частей предложений	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	3	
дополнительные значения условных предложений	Условно-причинное	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	6	
	Условно-следственное	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	7	
	Условно-обобщенное	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2	
	Условно-временное	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	6	
	Условно-разъяснительное	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	2	
	Условно-определяющее	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
	Условно-ограничительное	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2	
Видо-временное отношение формы сказуемого		-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9	

Анализ данных таблицы позволяет сделать следующие выводы:

1) **Минимальными материалами** по условным предложениям, о которых говорится в большинстве вышеуказанных книг, являются:

— выражения понятия реального и ирреального условия с союзами *если* и *если бы* в следующих конструкциях:

1) Если + глагол-сказуемое в форме изъявительного наклонения в трех временах, (то) глагол-сказуемое в форме изъявительного наклонения в трех временах:

Если родители куда-то уезжают (уезжали, будут уезжать), дети остаются (оставались, будут оставаться) с бабушкой и дедушкой.

2) Если бы + глагол-сказуемое в форме сослагательного наклонения, глагол-сказуемое в форме сослагательного наклонения:

Если бы я получил от нее какое-нибудь известие, я сразу бы поехал к ней.

2) **Средними материалами** по условным предложениям являются:

— выражения условия в сложноподчиненных предложениях с разными союзами (кроме союзов *как*, *кабы*, *буде*, *добро бы*, *диви бы*) и союзными сочетаниями. Например:

При условии, что все будет подготовлено, работа не займет больше недели.

Хорошо **ли**, плохо **ли** он был готов к экзамену.

Раз он обещал что-то сделать, он обязательно сделает это.

Ежели пришли, мы можем побеседовать.

— указание на стиль союзов:

Как / когда закончишь институт, можешь ехать, куда захочешь. (разговорный стиль)

Если закончишь институт, можешь ехать, куда захочешь. (нейтральный стиль)

— выражения условия в сложносочиненных и бессоюзных предложениях:

Пришел бы ты раньше, **и** мы обо всем бы договорились.

Обидь он меня, я только бы посмеялся.

Тише едешь — дальше будешь.

— выражения условия в простых предложениях с предлогами *без*, *при*, *в случае*:

Без знания правил орфографии невозможно правильно писать.

При желании вы можете поехать туда.

В случае ухудшения состояния больного надо вызвать врача на дом.

— соотношение видо-временных форм сказуемых:

Если мы действительно решил завтра ехать на озера, то нам надо договориться, что мы должны взять собой (Предложение реального единичного условия).

Если всмотреться в картину, увидишь на заднем плане крохотную детскую фигуру (Предложение реального повторяющегося условия).

Отметим, что данные темы объясняются примерно в 12 вышеуказанных книгах.

3) **Максимальными материалами** по условным предложениям являются:

— выражения условия в сложноподчиненных предложениях со всеми союзами (в том числе союзы *как*, *кабы*, *буде*, *добро бы*, *диви бы*):

кабы знала я, кабы ведала, не сидела бы под окошечком.

Но, **буде** Софья все же поднимет войска по набату, — нужно уходить с потешными в Троице-Сергиево под защиту неприступных стен (А. Н. Толст.);

— выражения условия в простых предложениях предлогами *с*, *под*, *в*, *смотря по*, *не зависимости от* и при помощи деепричастных оборотов:

С приходом весны природа расцветает.

Смотря по сторонам вы можете узнать весь мир.

В зависимости от обстоятельств поведение человека может меняться.

Взявшись за дело, доведи его до конца.

— указание на разные средства, приносящие в условные предложения дополнительные значения:

Если ты даешь мне слово не подводить меня, я всегда буду рядом с тобой (Условно-причинное значение).

Если в метро ты спускаешься на эскалаторе, то стой справа (Условно-следственное значение).

Если при чтении текста я встречаю незнакомые слова, то спрашиваю их значение у преподавателя или ищу их в словаре (Условно-временное значение).

Как видно из таблицы, меньше 8 вышеуказанных книг содержат данные темы.

Обратив внимания на систему образования в иранских университетах и объем русских грамматических материалов, а также на основе мнения большинства иранских преподавателей, мы предлагаем преподавать предметы по условным предложениям постепенно и в течение 4 лет, соответственно грамматическим знаниям студентов.

Лучшее время для обучения условному предложению на элементарном уровне — это когда студенты изучают наклонение глагола и союзы, т.е. на втором семестре; На элементарном уровне мы предлагаем следующие источники, которые содержат минимальные материалы по обучению условному предложению: 1,2, 4,5,6,8

Лучшее время для обучения условному предложению на базовом уровне — это когда студенты изучают простые и сложные предложения, их структуры, предлоги и союзы, т.е. в четвертом семестре. На базовом уровне можно использовать книги, которые содержат средние материалы по обучению условному предложению: 3,12, 14,16;

Лучшее время для обучения условному предложению на продвинутом уровне — это когда студенты изучают все предметы, которые относятся к условным предложениям, т.е. в шестом или седьмом семестре.

На продвинутом уровне предлагаются следующие книги, которые содержат максимальные материалы по обучению условному предложению: 7,9,10,11,13,15.

Литература:

1. Арутюнов, А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М.: Рус. яз., 1990.
2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. — М.: Рус. яз., 1977.
3. Зуев, Д. Д. Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983.
4. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под. Ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982.
5. Литневская, Е. И. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2003.
6. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Пособие для студентов высших заведений. — М.: Академический проект, 2006.
7. Рогова, Г. В. и др. Методика обучения иностранному языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1991.
8. Теан Элс. Прикладная лингвистика: обучение иностранному языку, 1993.
9. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. Пособие для вузов. — М.: Высш. Шк., 2003.
10. Якушев, М. В. Формирование умений анализа и оценки учебника иностранного языка. Орел. ГОУВПО, 2004.

Age and language learning

N. I. Aminova, English language teacher

“Samarkand State Institute of Foreign languages”, Uzbekistan, Samarkand

The article is devoted for the role of age and individual peculiarities in learning a foreign language. Some theories and thoughts of famous linguists are discussed in the article. Actuality of the theme is justified as it sets conditions for revealing the high degree of teaching a foreign language and for further development of teaching methods which are controversial today.

Keywords: L2 (second language), age, adult learner, technique, learning ability, physical factor, superiority.

Возраст и языковое изучение

Аминова Наргиза Истамовна, преподаватель

Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

Статья посвящена для роли возраста и отдельных особенностей в изучении иностранного языка. Работа выполнена с некоторыми теориями и мыслями известных лингвистов. Актуальность темы заключается в том, что она создаёт способы для раскрытия высокой степени обучения иностранного языка и для дальнейшего развития обучающих методов, которые спорны.

Ключевые слова: L2 (второй язык), возраст, взрослый ученик, техника, способность изучения, физический фактор, превосходство.

There are some people who have a knack for learning second languages and others who are rather poor at it. Some immigrants who have been in a country for twenty years are very fluent. Others from the same background and living in the same circumstances for the same amount of time speak the language rather poorly. So all are the same but why are there such differences? Differences in second language learning ability are apparently only felt in societies where second language learning is treated as a problem rather than accepted as an every-day fact of life.

As we see, children are believed to be better at learning second languages than adults. Most of us know a friend or acquaintance who started learning English as an adult and

never managed to learn it properly, and another who learnt it as a child and is indistinguishable from a native speaker. Linguists as well as the general public often share this point of view. Chomsky has talked of the immigrant child learning a language quickly, while “the subtleties that become second nature to the child may elude his parents despite high motivation and continued practice”. Most people prove this annually. They start the year by worrying whether their children will ever cope with English, and they end it by complaining how much better the children speak than themselves. This belief in the superiority of young learners was enshrined in the critical period hypothesis: the claim that human beings are only capable of learning their first language be-

tween the age of two years and the early teens. A variety of explanations have been put forward for the apparent decline in adults: physical factors such as the loss of 'plasticity' in the brain and 'lateralization' of the brain; social factors such as the different situations and relationships that children encounter compared to adults; and cognitive explanations such as the interference with natural language learning by the adult's more abstract mode of thinking. It has often been concluded that learning any foreign language should be started as early as possible. Indeed, the 1990s saw a growth in the UK in 'bilingual' playgroups, teaching French to English-speaking children under the age of 5. Much research, on the contrary, shows that age is a positive advantage. English-speaking adults and children who had gone to live in Holland were compared using a variety of tests. At the end of three months, the older learners were better at all aspects of Dutch except pronunciation. After a year this advantage had faded and the older learners were better only at vocabulary. Studies in Scandinavia showed that Swedish children improved at learning English throughout the school years, and Finnish-speaking children under 11 learning Swedish in Sweden were worse than those over 11. Although the total physical response method of teaching, with its emphasis on physical action, appears more suitable to children, when it was used for teaching Russian to adults and children the older students were consistently better. If children and adults are compared who are learning a second language in exactly the same way, whether as immigrants to Holland, or by the same method in the classroom, adults are better. Age itself is not so important as the different interactions that learners of different ages have with the situation and with other people. De Keyser and Larson-Hall found a negative correlation with age in ten research studies into age of acquisition that is, older learners tend to do worse. Usually children are thought to be better at pronunciation in particular. The claim is that an authentic accent cannot be acquired if the second language is learnt after a particular age, say the early teens. For instance, the best age for Cuban immigrants to come to the USA so far as pronunciation is concerned is under 6, the worst over 13. Ramsey and Wright found younger im-

migrants to Canada had less foreign accent than older ones. But the evidence mostly is not clear-cut. Indeed, Ramsey and Wright's evidence has been challenged by Cummins. Other research shows that when the teaching situation is the same, older children are better than younger children even at pronunciation. An experiment with the learning of Dutch by English children and adults found imitation was more successful with older learners. David Singleton sums up his authoritative review of age with the statement:

The one interpretation of the evidence which does not appear to run into contradictory data is that in naturalistic situations those whose exposure to a second language begins in childhood in general eventually surpass those whose exposure begins in adulthood, even though the latter usually show some initial advantage over the former.

A related question is whether the use of teaching methods should vary according to the age of the students. At particular ages students prefer particular methods. Teenagers may dislike any technique that exposes them in public; role play and simulation are in conflict with their adolescent anxieties. Adults can feel they are not learning properly in play-like situations and prefer a conventional, formal style of teaching. Adults learn better than children from the 'childish' activities of total physical response — if you can get them to join in. Age is by no means crucial to L2 learning itself. Spolsky describes three conditions for L2 learning related to age:

1. 'Formal' classroom learning requires 'skills of abstraction and analysis'. That is to say, if the teaching method entails sophisticated understanding and reasoning by the student, as for instance a traditional grammar-translation method, then it is better for the student to be older.
2. The child is more open to L2 learning in informal situations. Hence children are easier to teach through an informal approach.
3. The natural L2 situation may favor children. The teaching of adults requires the creation of language situations in the classroom that in some ways compensate for this lack.

References:

1. Asher J. J. and Garcia R. The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal* 53 (5); 1969. 33–41pp.
2. Chomsky N. *Verbal Behavior*. *Language* 35: 1959. 26–58pp.
3. Cook V. J. *Second language learning and language teaching*. Fourth edition. Hodder education. London, 2008.
4. De Keyser R. and Larson-Hall J. What does the critical period really mean? *Handbook of Bilingualism*. Oxford University Press: 2005. 88–108pp.
5. Lenneberg E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons, 1967.
6. Ramsey C. and Wright C. Age and second language learning. *Journal of Social Psychology* 94: 1974. 115–21pp.
7. Spolsky B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

Парадоксы в немецком языке

Ахмедова Гулшод Умарбоевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Язык очень сложное устройство, подчиняющееся особым закономерностям и своей внутренней логике, которая, однако, не всегда достаточно жестка и последовательна. Известно, как много исключений и отклонений имеют правила в языке. Многие из них кажутся парадоксальными, идущими вразрез с регулярными положениями, противоречащими здравому смыслу, нарушающими стройность и последовательность отношений. Немало явлений языка производят впечатление ошибки, несуразности, отступления от общепринятого представления. На самом же деле это следствие действия встречных, дополнительных, чужих или устаревших правил. Объяснение алогичности дают экскурсы в историю, сравнения с иностранными языками (как близкородственными, так и более далекими), обращение к языковой политике и нормализаторской деятельности, могущей иногда предписывать то, что в целях унификации, упрощения или, наоборот, антикваризации традиционного смещает привычные представления. Интерес к языковым парадоксам может проявляться по-разному¹. Поскольку это явление сложное, оправдано его рассмотрение по частям. Начало должно быть положено выявлением некоторого фонда алогизмов и их комментированием. Привлечь внимание к этому важно для того, чтобы углубить проникновение в суть лингвистических фактов, чтобы лучше чувствовать системные отношения и четче представлять себе связи центра и периферии в языке, чтобы приобщить к тому, что не лежит на поверхности и часто недооценивается, и чтобы не в последнюю очередь в какой-то степени предупредить речевые ошибки. Парадоксы встречаются на всех уровнях языка и в самых различных сферах его применения. Начнем с орфографии. Прагматический принцип в орфографии вторгается в существующие правила. Из вежливости и почтительности местоимения второго лица в письмах, приветствиях пишутся с прописной буквы (Sie, Du), в то время как это противоречит обычному написанию местоимений со строчной буквы. Несуществительные части титулов получают оформление с прописной буквы (Seine Magnifizenz, Regierender Bürgermeister). Качественное перерождение слова с переходом из одной части речи в другую бывает связано с заменой прописной буквы на строчную и наоборот, с раздельностью и слитностью написания, однако «Дуден-Грамматик» 1984 года допускает колебания: auf Grund/aufgrund, an Stelle/anstelle, (gut) im Stande sein/imstande sein, zu den Zeiten/zubezeiten, Dank sagen/danksagen или: Sie liest am besten. Es fehlt ihr am Besten. Sie ist jeden Morgen die erste in der Klasse. Sie ist die Erste in der Klasse. В двух последних противопоставлениях решающим является ощущение разницы между прилагательным и существительным. При реализации морфологического принципа в орфографии остается неотраженным

различие в произношении: König, Könige, königlich [c, g, k]. Умлаут, который закономерно было бы ожидать в некоторых производных, тем не менее заменен на e: fertig, Eltern, iiberschwinglich, schmecken, schneuzen, greulich, Greuel. Слитное произнесение двух однотипных согласных на морфемном шве в орфографии нарушается в угоду морфологии:

Schilddrüse, mitteilen, Haussegen, funnfach, Rückkunft, Bestandteil, Fußsohle, zerreißen, verreisen, erreichen, enttäuschen, handhabbar, gewandt, verwandt, er sandte. Тем не менее при произношении h в конце слога на письме оно зачеркивается, хотя это противоречит общему морфологическому принципу: Roheit, Rauheit, Höhe, но Rauhhaardackel. Столкновение на морфемном шве трех одинаковых согласных ведет к сокращению одной из них: Brennnessel, Schwimmeister, Schnellesen, dennoch, Mittag, однако если за тремя одинаковыми согласными следует еще один согласный, сокращения не происходит: Sauerstoffflasche, Pappplakat, Balettruppe. Соблюдение этимологического принципа ведет к наследованию орфографии: nähen — Naht, drehen — Draht, mahlen — Mühle. Тем не менее в его нарушение принято: blühen — Blume, Blüte; nähen — Nadel, glühen — Glut, Schuh — Schuster. Морфемный принцип при переносе слов (ver-achten, er-rei-chen, be-schließen, Haus-tür) не соблюдается в словах He-bel, freu-dig, Kin-der, Mäu-se. В грамматике парадоксы довольно часты и разнообразны. Четкие правила употребления артикля нарушаются, например, при появлении определенного артикля с именем собственным, что в принципе без определений не допускается, причем с противоположными функциями: die Weigel, die Pa-lucca (с почтением о женщинах-знаменитостях!)², der Thomas, die Kati, die Schmidt, der Kunze (фамильярно о близких). Обычно отсутствующий в обращении артикль появляется в просторечной угодливой речи: Sie wiinschen, die Dame? Wohin soli es gehen, die Herrschaften? Darf ich Ihnen helfen, der Herr? Названия близких родственников могут употребляться без артикля, функционально сближаясь с именами собственными: Ich sag das Bruder, dann erlebst du was! Frag das Mutti. Когда нарицательное существительное берет на себя функцию имени собственного, артикль опускается: In Mitte wurde ein neues Restaurant eingeweiht. Антропонимы с артиклем обозначают названия произведений: Den Nathan von Lessing lesen wir morgen. Die Piccolomini habe ich nie auf der Bühne erlebt. Der Ottokar Domma wurde verfilmt. Определенный артикль может появиться у антропонимов для конкретизации множественного числа (die Grimm, die Humboldt) или женского рода, когда по одной фамилии нельзя установить, что говорится о женщине (die Kunze,

die Müller). Реликтовая грамматическая категория рода имен существительных может считаться некоторым недоразумением, особенно когда она присуща словам неодушевленным и абстрактным. Нелогичен грамматический род, идущий вразрез с биологическим полом: das Weib, das Mädchen, die Streife, die Waise, das Huhn. Парадоксальны метаморфозы рода при транспозиции номинаций из одной сферы в другую. Мужской род меняется на женский в названиях пароходов: die «Schota Rustaveli», die «Surikow», die «Graf Spee», der Stappellauf der «Heinrich Heine»; средний род — на женский: die, «Hessen», die «Bremen», die «Deutschland». Марки самолетов преимущественно женского рода: die TU, die IL, die Boeing, die Adler, die Pfeil, die Storch; автомобилей — мужского рода: der Wartburg, der Wolga. Названия населенных пунктов и городов, как правило, среднего рода, несмотря на то, что главная основа сложного слова была мужского или женского рода: das schöne Freiberg, das alte Salzburg. Отступление от первоначального рода наблюдается в производных словах: der Schrei — das Geschrei, die Woche — der Mittwoch, die Scheu — der Abscheu. Согласно «Дуден-Грамматик» 1984, колебание оформления грамматическим родом имеется в 108 словах с одинаковым значением (типа der, das Gelee), в 37 родственных словах с разным значением (типа der Bauer — крестьянин, das Bauer — клетка для птиц), в 21 случае с неродственными словами, имеющими разные значения (типа das Tor — ворота, der Tor — глупец), в 40 родственных словах как с одинаковым значением (die Hacke, der Hacken — пята),

так и с разным (die Ruine руина, der Ruin — банкротство). С позиций нормы едва ли является положительным то, что в немецких существительных имеется вариантность оформления грамматического рода одного и того же слова. Алогичные непоследовательности в категории числа имен существительных прослеживаются в словах, употребляемых только во множественном числе: Altwaren, Ferien, Kosten, Masern, Tropen, Spirituosen и др. В «Дуден-Грамматик» 1984 приводи 132 таких слова, из них 50 не исключают и форму единственного числа. Весьма разнообразны природы смысла, например, во мн. числе фамилий: die Buddenbrooks — семья Будденброков, die Nachbars — семья соседей, die Weinerts — артисты ансамбля имени Э. Вайнерта, die Müllers — члены бригады Мюллера, die Gorkis — работники Берлинского театра имени М. Горького горьковцы; die Lennops — поклонники шансонье Леннона; мн. число имен собственных со значением такой, как: Die Goethes finden Sie unter diesen Dichtern nicht. Die Hitlers kommen und gehen, und deutsche Volk bleibt (E. Thälmann) или династии: die Habsburgs, die Hohenzollern. Мн. число от имен вещественных приобретает дополнительный смысл «разновидности», «сорта»: Weine, Mehle; от абстрактных — значение «проявления», «акты», «виды»: die Leiden — болезни, die Grausamkeiten — зверства, die Schönheiten einer Landschaft — разные стороны красоты (красоты) ландшафта, die Tugenden — разные виды добродетели. Нередка лексикализация форм множественного числа: die Tropfen — капли (лекарство), die Seifen — моющие средства.

Литература:

1. Одинцов, В. В. Лингвистические парадоксы. — М., 1982.
2. Lichnowsky, M. Worte über Wörter. — Wien, 1949, — S. 63.
3. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного. — М., 1973. — с. 287.
4. Девкин, В. Д. Асимметрия означающего и означаемого // Коммуникативно-прагматический аспект предложения в немецком языке. — М., 1984.

Нестандартные формы обучения на уроках русского языка и литературы

Баракатова Дилором Аминовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Уроки русского языка и литературы часто называются нерусскоязычными студентами, к сожалению, в числе самых нелюбимых. Возможно, это связано с тем, что учебный материал требует высокого развития способности анализировать, а возможно и потому, что современное образование не активизирует в достаточной степени внутренние мотивы учения. Эта система лишь диктует студенту свои условия, не оставляя места и времени для его вопросов. Поэтому наши студенты перестают их задавать и теряют интерес к обучению. Одной из главных

целей в моей работе является воспитание интереса у студентов к урокам русского языка и литературы. Как увлечь студента своим предметом так, чтобы он посещал занятие с радостью, с жадной познания нового? В результате поиска ответа на волнующий меня вопрос пришла к выводу, что интерес к урокам русского языка и литературы можно вызвать у студентов нестандартностью подхода к содержанию в организации изучения предмета. Я стараюсь как можно чаще использовать на своих уроках нестандартные задания, нестандартный раздаточный материал

и наглядность. Нестандартные задания нередко представляют собой проблемные ситуации, вызывающие у студентов затруднение, путь преодоления которого следует искать творчески. При планировании нестандартных заданий преподавателю необходимо учитывать 4 уровня проявления активности учащихся: а) нулевой, б) относительно-активный, в) исполнительно-активный, г) творческий. Ведь иногда на занятиях мы даем интересное задание, а для значительной части студентов оно бывает недоступно. Интерес мгновенно пропадает. Пример. Студенты получили задание написать за 20 минут мини-сочинение по картине Репина «Бурлаки на Волге». На доске также были репродукции картин осенней тематики других художников. Задания были разными. Студенты нулевого уровня подбирали прилагательные к данным мною существительным (по картине) и составляли с ними предложения. Студенты относительно-активного уровня должны были придумать словосочетания и распространить их так, чтобы получилось 8–9 интересных предложений по данной картине. Следующий уровень — исполнительно-активный, здесь студенты писали мини-сочинение из 10–12 предложений. А творчески работающие студенты должны были сравнить репродукции картин и написать, какая понравилась больше и почему. Таким образом, одновременно с обучением на таком уроке студенты показали свои творческие способности и получили эстетическое наслаждение.

Интерес у студентов вызывают и учебно-поисковые задания, которые рассчитаны на «открытие» ими уже познанного, известного в науке. Такие задания должны быть с элементами занимательности. Пример. Задание: Беру технический текст, несколько слов пропускаю и диктую текст. Студенты самостоятельно находят пропущенные слова и пишут вместо точек. Лексическое задание: «Кто быстрее». Составьте список слов по данному тексту. Время 5–7 минут. У кого больше слов тот и справился с заданием. А вот задание иного плана. Студентам надо определить значение слов: экономика, строительство, скважина, технология, бурение. Затем ответить на вопрос, какой смысл приобретут слова, если их написать с большой буквы? Составить предложения. Как правило, при выполнении нестандартных заданий в группе царит эмоциональное оживление, зачастую оно помогает при объяснении нового материала, — сразу видишь, усвоена тема или нет. Часто на уроках русского языка и литературы использую нестандартный опрос. Я сама люблю такую форму работы, т.к. она эффективна и не позволяет скучать во время опроса. Пример. Интересен студентам при опросе прием «Чистая страница». У всех на столах чистые листы. Слушая ответ однокурсника, студенты попутно формулируют и записывают вопросы, которые помогут вспомнить пройденный материал, упущенное в ответе или расширить ответ. Затем свои вопросы студенты

задают и обсуждают. Тот, у кого остался чистый лист, считается неподготовленным. Маленькая хитрость: при таком опросе первое слово дается тому, кто слабее, кто реже отвечает. Такой прием позволяет задействовать всю группу при опросе, учащиеся слушают отвечающего внимательно, чтобы уловить ошибку, упущение и подготовить вопрос. А еще при опросе я играю с ребятами в «Классики». На доске мелом чертим классики, а потом я расставляю на каждую клетку задания. Например, 6 клеток с такими заданиями: глагол 1 спряжения, существительное общего рода, наречие на — о, несклоняемое существительное, вводное слово, способы словообразования. Студент должен пройти клетки, называя примеры, за как можно меньший промежуток времени или полно объяснить свой пример. Следующему кладу другие задания. Такая форма опроса помогает проверить усвоение пройденного материала по разным разделам, теорию как русского языка, так и литературы, развивает эрудицию студентов, способность быстро восстанавливать в памяти изученное и выделять из него необходимое в данный момент. Студенты всегда в восторге от такого опроса. Студентам нравится смена деятельности. Очень хорошо помогают переключать внимание средства наглядности. Общеизвестно, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем разнообразнее чувственные восприятия учебного материала, тем прочнее он усваивается. Наглядность воздействует на эмоциональную сторону личности учащихся. Известно, что органы зрения обладают большей чувствительностью. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» — гласит русская пословица. «Пропускная» способность органов зрения в овладении информацией в 5 раз больше, чем органов слуха. Эта информация запечатлевается в памяти легко, быстро и надолго. Применение наглядности в сочетании со словом преподавателя способствует более прочному усвоению материала. Кроме того, наглядные пособия помогают организовать поиск, вынуждают студентов мыслить, делать самостоятельные открытия. С помощью наглядности мы выигрываем время на занятиях. Но наглядность не должна сводиться к какому-то автоматизму, к механическому отражению материала. Она должна включаться в познавательную систему, являясь «пищей для ума». Я использую на своих занятиях, кроме стандартных схем и таблиц, наглядность, созданную студентами или вместе с ними. При изучении темы или целого раздела мы выделяем основные признаки, категории, виды и т.д. Подводя итог всему сказанному, я считаю, что все приведенные нестандартные формы обучения — не просто развлечение, они обучающие, они приковывают внимание студента к материалу урока, дают новые знания и умения, заставляют напряженно мыслить, что нам, преподавателям, и нужно.

Литература:

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1965. — 228 с.

2. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова и др.: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
3. Сигуан, М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие: Пер. с фр. — М.: Педагогика. 1990. — 184 с.
4. Психология и педагогика высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 544 с.
5. Якунин, В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. — 1980. — № 11.

Деривационный анализ словаря «Chambers' First Learners'»

Бартков Борис Ильич, доцент, ассистент
Дальневосточное отделение Российской академии наук

Барткова Татьяна Борисовна, доцент;
Барткова Альбина Дмитриевна, доцент;
Бартков И. Б.,
Барткова И. Н.,
Бартков Т. И.,
Барткова Т. И.

Дальневосточный федеральный университет

В статье приведены результаты количественного анализа морфемной структуры лексем Словаря и подсчитана панхроническая продуктивность (Пп) каждого аффикса. Прделано ранжирование префиксов и суффиксов с целью выявления самых продуктивных из них, что является полезным для рационального расширения лексического запаса. Составлен сводный ранжированный по Пп список всех аффиксов и выделены группы высоко-, средне- и низко-продуктивных аффиксов английского языка.

Ключевые слова: префикс, суффикс, конверсификс, деривационный тип, продуктивность панхроническая, ранжирование, разбиение аффиксов на группы в соответствии с их Пп

Еще 70 лет назад известный американский методист Ю. Торндайк [26] первым предложил производить отбор суффиксов английского языка для их изучения на объективной — количественной — основе, а именно: он проанализировал свой частотный словарь американского языка объемом в 8 млн. словоупотреблений и подсчитал количество слов с каждым суффиксом (эта величина называется модельной частотностью суффикса — Fm). Затем он расположил суффиксы по убыванию их частотности и выделил 3 группы:

1. высокочастотная, состоящая из 8-ми суффиксов, которые рекомендуется изучать в первую очередь [- (a, i) ble — ian, — er, — ful, — less, — ness, — ion, — ity];

2. среднечастотная, включающая 16 суффиксов, которые следует изучать во вторую очередь [-age, — al, — an, — ance, — ant, — ary, — ate, — ence, — ic, — ical, — ish, — ive, — ment, — or, — ous, — y];

3. низкочастотная, включающая остальные 66 суффиксов. Позднее такой подход к отбору продуктивных аффиксов стал широко применяться [4; 6; 20].

Существует однако и другой подход к отбору аффиксального минимума, основанный на подсчете полного количества лексем с данным аффиксом в каком-либо словаре. Эта характеристика называется панхронической продуктивностью аффикса — Пп [4–15].

Считается, что знание частотных аффиксов позволяет быстро активизировать «активный» словарный запас сту-

дентов, знание продуктивных аффиксов помогает расширять «пассивный» словарный запас студентов, что помогает им свободно читать оригинальную литературу на английском языке.

Известно, что знание значения аффиксов помогает понимать значительное количество слов, не заглядывая в словари [2; 18]. Однако в английском языке насчитывается до 300 префиксов и суффиксов [16; 17; 19; 22–24].

Мы поставили своей задачей проанализировать сравнительно небольшой по объему учебный словарь «Chambers First Learners' Dictionary» (A. L. Brown, J. Downing, J. Sceats, 1983), содержащий 5000 слов [21]. Значения аффиксов уточняли по [22–25].

1. Общая характеристика единиц словаря Chambers First Learners' Dictionary.

Анализ деривационного состава лексем словаря показал (Табл. 1), что наиболее многочисленны непродуцируемые лексем (74,9%), например:

Abandon, aborigines, academy, ache, acorn, adder, adopt, albatross, anvil, ape, arrow, aster, baboon, bark, beaver, bliss, bushel, caddy, catapult, cereal, chrysalis, clogs, cockle, condemn, conker, cot, sygnet, debris, derrick, drill, ewe, fiend, flagon, foul, hurdle, iris, ivy, knead, lash, lever, lorry, maroon, moat, mole, navy, oppose, pivot, prop, quack, rapt, salmon, sector, signet, spruce, stroll, terms, turbot, unit, vex, want, worm, wren, yarn, yew, zeal, zest, etc.

Суффиксальные существительные составляют 9,2% лексем Словаря, например: affection, appearance, achievement, accompaniment, creature, colonist, bandage, boxer, being, chemist, barbarian, championship, craftsman, countess, civility, darkness, recital, songster, zoology, etc.

Суффиксальные прилагательные составляют 6,0% лексем (например:

Albanian, athletic, appropriate, dental, arterial, desirable, defective, beastly, adventurous, wooden, cheeky, agreed, charming, clumsy, captive, comfortable, commercial, defiant, etc.

Таблица 1. Деривационный состав лексем словаря Chambers

Словарные единицы	Пп	%	Morph	Примеры
Простые (неаффиксальные)	3743	74,9	-	Ant, apple, fry, leg, night, pork, rent, snow, tongue, water, yacht
Префиксальные Дериваты	96	1,9	21	Afternoon, antarctic, disagree, enjoy, forearm, semi-circle, upset
Суффиксальные существительные	462	9,2	33	Affection, capacity, business, actor, boxer, damage, brewery, youngster
Суффиксальные прилагательные	301	6,0	20	Natural, positive, handful, nervous, likable, magic, tired, selfish, lunar
Суффиксальные глаголы	38	0,8	4	Realize, summarize, fasten, hasten, deify, terrify, educate, navigate
Суффиксальные наречия	20	0,4	2	Easily, finally, especially, fully, clockwise
Конверсификальные Дериваты	8	0,2	6	Castaway, countdown, grown-up, splash-down, make-up, pinafore
Сложные слова	313	6,3	-	Ladybird, aircraft, bridesmaid, drumstick, guinea-pig, yesterday
Фраземы	23	0,5	-	Air force, chewing gum, leap year
Паремии	2	0,04	-	Thank you
Сумма	5000	100		

Доля суффиксальных глаголов равна 0,7% (например: advertise, capitalize, certify, congregate, cultivate, delegate, baptize, certify, darken, deputize, depute, deteriorate, demonstrate, deaden, moderate, fortify, liven, weaken, hypnotize, freshen, crucify, glorify, etc.

На производные наречия приходится 0,3%. Например: afterwards, onwards, bitterly, costly, deathly, northerly, otherwise, sideways, wholly, etc.

2. Префиксация.

Анализ префиксальных лексем показал следующее (Табл. 2).

Таблица 2. Префиксы (21 морфема)

Префикс	Пп	%	Примеры
Un-, i	20	20,83	-do,— dress,— happy,— important,— steady,— tidy,— wrap
Dis-, b	11	11,46	-agree,— aster,— courage,— ease,— grace,— like,— temper
Over-, i	7	7,29	-all,— coat,— come,— flow,— hang,— take,— throw
In-, b (il-, im-, ir-)	6	6,26	-dignant,— flammable,— possible,— prudent,— valid,— visible
En- (em-), b	5	5,21	-close,— courage,— joy,— dure
Mis-, i	5	5,21	-behave,— fortune,— take,— trust,— understand
Out-, i	5	5,21	-burst,— fit,— law,— line,— side
Tele-, b	5	5,21	-gram,— graph,— phone,— scope,— vision
Up-, i	5	5,21	-roar,— set,— stairs,— stream,— ward
Fore-, i	4	4,21	-arm,— cast,— head,— thought
Re-, b	4	4,21	-cover,— fresh,— move,— turn
Under-, i	4	4,21	-ground,— line,— neath,— stand,
After-, i	2	2,08	-noon,— wards
Ant (i) -, b	2	2,08	Antarctic, anti-clockwise
Auto-, b	2	2,08	-biography,— mobile
Sub-, b	2	2,08	-marine,— way

Super-, b	2	2,08	-market,— sonic
Uni-, b	2	2,08	-corn,— form
Extra-, b	1	1,04	-ordinary
Inter-, b	1	1,04	-view
Semi-, b	1	1,04	-circle
Сумма	96	100,0	
X*	4,6		
X**	1,7		

Примечание. В статье приняты следующие обозначения: Пп — диахроническая продуктивность аффикса, то есть количество лексем с данным аффиксом; X* — среднее количество дериватов с данным аффиксом; X** — среднее количество дериватов, деленное на e=2,7 (основание натуральных логарифмов).

Было выявлен 21 префикс, который дал 96 дериватов. В среднем на один префикс приходится по 4,6 лексем (X*=4,6). Находим также величину: X**=1,7. В соответствии с разработанной ранее методикой (Бартков и др., 1979) делим префиксы на 3 группы (по убыванию их продуктивности, то есть количества слов в Словаре):

1. высокопродуктивные (Пп больше X*): un-, dis-, over-, in- (il-, im-, ir-), en- (em), mis-, out-, tele-, up-;
2. 2) средне-продуктивные (Пп меньше X*, но больше X**): fore-, re-, under-, after-, anti-, auto-, sub-, super-, uni- be-, up-;
3. 3) низкопродуктивные (Пп меньше X**): extra-, inter-, semi-.

Установлено, что 8 префиксов являются исконными (un-, mis-, over-, out-, fore, under-, up-), которые дали 54 производных (в среднем по 6,75 лексем на префикс), и остальные 13 — заимствованные, которые дали остальные дериваты — 42 производное (в среднем по 3,23 лексем на префикс). Следовательно, исконные префиксы продуктивнее, чем заимствованные.

3. Суффиксы существительных.

Анализ имен существительных позволил обнаружить 34 суффикса, давших 462 лексем, следовательно, в среднем на каждый суффикс приходится X*=13,6 дериватов (Табл. 3).

Таблица 3. Суффиксы существительных (33 морфемы)

Суффикс	Пп	%	Примеры
-er, i	104	22,51	Bak-, boil-, clean-, div-, glid-, port-, teas-, wait-
-ion, b	66	14,28	Act-, collect-, impress-, opin-, quest-, vis-
-ment, b	25	5,41	Argu-, equip-, govern-, move-, pave-, tourna-
-ery, b	24	5,19	Arch-, brew-, — cook-, discov-, forg-, nurs-, pott-
-ing, i	23	4,98	Bear-, build-, fail-, fish-, open-
-ure, b	23	4,98	Advent-, creat-, meas-, punct-, sculpt-, vult-
-or, b	22	4,76	Act-, creat-, emper-, escalat-
-age, b	21	4,54	Bagg-, — band-, carri-, cour-, gar-, pass-, voy-
- (a, e) nce, b	20	4,33	Appeara-, differe-, dista-, entra-, —
- (a, e) nt, b	20	4,33	Accide-, assista-, consona-, cresce-, serva-, torre-
-ity, b	20	4,33	Abil-, author-, capac-, electric-
- (a, o) ry, b	15	3,25	Anniversa-, dictiona-, lavato-, victo-, vocabula-
-man, i	12	2,60	Air-, coal-, crafts-, fire-, fisher-, gentle-
-th, i	11	2,38	Bread-, brea-, dep-, heal-, leng-, tru-, you-, wid-
-ess, b	10	2,16	Actr,— empr-, fort-, host-, lion-, princ-
-ness, i	6	1,30	Busi-, good-, happi-, like-, wilder-, wit-
-y, b	6	1,30	Astronom-, geograph-, geometr-, inquir-
-ist, b	5	1,08	Art-, chem-, dent-, humor-, scient-
-ette, b	4	0,86	Cigar-, servi-, marion-, oml-
-ian, b	4	0,86	Alsats-, guard-, magic-, pedestr-
-ster, i	4	0,86	Gang-, lob-, spin-, young-
-ling, i	3	0,65	Dump-, gos-, star-
-ate, b	2	0,43	Certific-, chocol-
-naut, b	2	0,43	Astro-, cosmo-

-ship, i	2	0,43	Scholar-, wor-
-al, b	1	0,22	Buri-
-dom, i	1	0,22	King-
-ics, b	1	0,22	Mathematics
-ism, b	1	0,22	Hero-
-ite, b	1	0,22	Gran-
-itis, b	1	0,22	Bronch-
-let, b	1	0,22	Brace-
-lock, i	1	0,22	Bull-
Сумма	462	100,0	
X*	13,58		
X**	5,01		

Примечание. Приняты следующие обозначения: i — исконный (indigenous), b — заимствованный (borrowed). Звездочкой (*) означена средняя продуктивность, двумя звездочками (**) обозначена средняя, деленная на $e=2,7$ (основание натуральных логарифмов)

В методических целях разобьем список суффиксов существительных на 3 группы в соответствии с их продуктивностью. В результате получаем:

1. высокопродуктивные суффиксы (Пп больше X*): -ion, — er, — ment, — ery, — ingN, — ure, — or, — age, — (a, e) nt, — ity, — (a, o) ry;
2. среднепродуктивные (Пп меньше X*, но больше X**): -man, — th, — ess, — ness, — y, — ist;
3. низкопродуктивные (Пп меньше X**): -ette, — ian, — ster, — ling, — ate, — naut, — ship, — al, — dom, — ess, — ics, — ism, — ite, — itis, — let, — lock.

Изучение суффиксов рекомендуется проводить в соответствии с их объективными свойствами: от высокопродуктивных к низкопродуктивным.

Отметим, что 462 производных существительных образованы с помощью 11 исконных суффиксов, средняя продуктивность которых равна 17,4 производных на суффикс. Однако 374 деривата образованы с помощью 23 заимствованных суффикса со средней продуктивностью, равной 16,0 дериватов на суффикс. Следовательно, исконные суффиксы более продуктивны.

4. Суффиксы прилагательных.

Анализ суффиксальных прилагательных показал следующую картину (Табл. 4).

Таблица 4. Суффиксы прилагательных (20 морфем)

Суффикс	Пп	%	Примеры
-y	48	15,95	Hand-, health-, hungri-, stick-, nose-, thirst-, witt-
-al	35	11,63	Actu-, aeri-, equ-, fin-, gradu-, norm-, ova-, person-
- (a, e) nt	25	8,30	Abse-, differe-, excelle-, freque-, sile-, radia-, viole-
-ful	24	7,97	Art-, aw-, care-, faith-, fruit-, grace-, skill-, wonder-
-ed	23	7,64	Asham-, conceit-, cook-, daz-, frighten-, us-, wick-
-ous	22	7,31	Anxi-, curi-, danger-, fam-, graci-, jel-, numer-, vari-
- (a, i) ble	19	6,31	Agreea-, comforta-, considera-, lova-, proba-, vegeta-
-ar	12	3,99	Famili-, lun-, peculi-, pol-, regul-, stell-, vulg-
-ive	12	3,99	Act-, attract-, capt-, expens-, mass-, negat-, posit-
-less	12	3,99	Care-, fear-, harm-, sense-, reck-, use-, wire
-ate	10	3,32	Accur-, approxim-, consider-, delic-, priv-, separ-
-id	10	3,32	Horr-, liqu-, rap-, sol-, stup-, tep-, tim-, valid-, viv-
-ing	10	3,32	Baffle-, cunn-, dar-, excit-, greet-, slant-, try-, will-
-ly	10	3,32	Cost-, dai-, far-, friend-, light-, like-, sur-
- (a, o) ry	9	2,99	Imagina-, secunda-, ordina-, prima-
-ic	9	2,99	Arct-, arithmet-, elast-, gigant-, mag-, publ-, terrif-
-en	5	1,66	Gold-, lin-, old-, wood-, wool-
-ish	3	1,00	Baby-, fool-, self-
-some	2	0,66	Hand-, trouble-
-ese	1	0,33	Pekin-

Сумма	301	100,0	
X*	15,05		
X**	5,55		

Ранжированный по продуктивности список можно разбить на следующие группы:

1. высокопродуктивные (Pd выше X*): -y, — al, — (a, e) nt, — ful, — ed, — ous, — (a, i);
2. среднепродуктивные (Pd ниже X*, но выше X**): -ag, — ive, — less, — ate, — id, — ing, — ly, — (a, o) gy, — ic;
3. низкопродуктивные (Pd ниже X**): -en, — ish, — some, — ese, — ess.

Рекомендуется знакомиться с этими суффиксами в порядке убывания их продуктивности.

Было подсчитано, что количество исконных суффиксов равно 8 морфемам, которые дали в среднем по 11,1 деривата.

Заемствованных суффиксов прилагательных оказалось 13 морфемам, которые дали в среднем по 16,3 деривата.

5. Суффиксы глаголов.

В ходе анализа материала было обнаружено 38 глагольных дериватов (Табл. 5), которые образованы с помощью следующих суффиксов: -ate (47,4% дериватов), — en (36,8% дериватов). — ize (10,5% дериватов), — ify (5,3% дериватов).

Таблица 5. Суффиксы глаголов (4 морфемы)

Суффикс	Пп	%	Примеры
-ate, b	18	47,37	Circul-, cre-, décor-, educ-, hibern-, navig-, vaccin-
-en, i	14	36,84	Fast-, flat-, hard-, hast-, light-, loos-, straight-, weak-
-ize, b	4	10,52	Organ-, real-, recogn-, summar-,
-ify, b	2	5,26	De-, terr-
Сумма	38	100,0	
X*	9,5		
X**	3,5		

Ясно, что в первую очередь следует познакомиться с суффиксом —ate

Затем наступит очередь следующих суффиксов: -en, — ize, — ify.

Имеется только один исконный суффикс глаголов (-en), который дал 14 дериватов.

Три заимствованных суффикса дали в среднем по 8 дериватов на морфему, то есть их продуктивность ниже.

6. Суффиксы наречий.

Анализ суффиксальных наречий показал следующее (Табл. 6).

Таблица 6. Суффиксы наречий

Суффикс	Пп	%	Примеры
-ly, i	19	95,0	Easi-, ear-, especial-, exact-, near-, real-, sure-, usual-
-wise, i	1	5,0	Clock-, other-
Сумма	20	100,0	
X*	10,0		
X**	3,7		

Было выявлено 20 суффиксальных наречий, образованных с помощью 2-х суффиксов. Наиболее продуктивным является суффикс —ly, на который приходится 95% производных наречий.

Суффикс —wise является мало продуктивными: он дал всего 1 дериват.

Все наречные суффиксы являются исконными.

7. Конверсификсы.

В ходе анализа было обнаружено 6 конверсификальных дериватов (Табл. 7).

Все конверсификсы являются исконными. В Словаре выявлено всего 6 конверсификсов из 42 потенциально существующих в литературе [7; 9].

Заметим, что традиционно аффиксальные морфемы изучают в пределах их структурных классов: префиксы, суффиксы существительных, прилагательных, глаголов, наречий и конверсификсы [16; 17; 19; 24].

Однако в текстах деривационные морфемы (в составе лексем, естественно) встречаются в соответствии с их собственной продуктивностью. Поэтому мы решили уста-

Таблица 7. Конверсификсы (6 морфем)

Конверсиф	Пп	%	Примеры
-down, i	2	25,0	Count-, splash-
-up, i	2	25,0	Grown-, make-
-away, i	1	12,5	Cast-,
-about, i	1	12,5	Round-
-over, i	1	12,5	Pull-
-afore, i	1	12,5	Pin-
Сумма	8	100,0	
X*	1,3		

новить их относительное положение в ранжированном ряду для разбиения списка на группы высоко-, средне- и низко продуктивных, в соответствии с которыми их следует изучать для рационального расширения словарного запаса учащихся (Табл. 8).

Был использован метод ранжирования в соответствии с Пп каждого аффикса, используемый нами на протяжении нескольких лет [4–15; 20]. Величины Пп всех аффиксов складываются и делятся на количество аффиксов (N), что в результате дает среднюю арифметическую величину: $X^* = \text{Sum Пп} / N$. Затем находим величину $X^{**} = X^* / 2,7$ (основание натуральных логарифмов, так распределение аффиксов по Пп имеет логарифмический характер).

Все аффиксы, у которых Пп выше X^* , попадают в 1-ю группу (высоко продуктивные);

Аффиксы, у которых Пп меньше X^* , но больше X^{**} , попадают во 2-ю группу (средне продуктивные). Остальные аффиксы являются низко продуктивными и изучаются в последнюю очередь.

Количественный анализ данных показывает, что 86 аффиксов в сумме дали 925 дериватов, что с средним дает по 10,7 производных на аффикс. Интересно, что на самый продуктивный суффикс (-er) приходится 11,2% дериватов; на три самых продуктивных (-er, n; -ion, n; -y, a) суффикса — 23,5%, то есть почти четверть всех дериватов Словаря! Если учащийся знает всего 6 самых продуктивных суффиксов (-er, n; -ion, n; -y, a; -al, a; -ment, n; — (a, e) nt, a), то он будет понимать 32,7% дериватов Словаря!

Таблица 8. Ранжированный по продуктивности сводный список 86 аффиксов

Аффикс	Пп	%	Примеры
-er, n	104	11,24	Bak-, boil-, clean-, div-, glid-, port-, teas-, wait-
-ion, n	66	7,35	Act-, collect-, impress-. opin-, quest-, vis-
-y, a	48	5,19	Hand-, health-, hungr-, stick-, nose-, thirst-, witt-
-al, a	35	3,78	Actu-, aeri-, equ-, fin-, gradu-, norm-, ova-, person-
-ment, n	25	2,70	Argu-, equip-, govern-, move-, pave-, tourna-
- (a, e) nt, a	25	2,70	Abse-, differe-, excelle-, freque-, sile-, radia-, viole-
-ery, n	24	2,59	Arch-, brew-, — cook-, discov-, forg-, nurs-, pott-
-ful, a	24	2,59	Art-, aw-, care-, faith-, fruit-, grace-, skill-, wonder-
-ing, n	23	2,49	Bear-, build-, fail-, fish-, open-
-ure, n	23	2,49	Advent-, creat-, meas-, punct-, sculpt-, vult-
-ed, a	23	2,49	Asham-, conceit-, cook-, daz-, frighten-, us-, wick-
-or, n	22	2,38	Act-, creat-, emper-, escalat-
-ous, a	22	2,38	Anxi-, curi-, danger-, fam-, graci-, jel-, numer-, vari-
-age, n	21	2,27	Bagg-, — band-, carri-, cour-, gar-, pass-, voy-
Un-	20	2,16	-do-, — dress-, — happy-, — important-, — steady-, — tidy-, — wrap
- (a, e) nce, n	20	2,16	Appeara-, differe-, dista-, entra-, —
- (a, e) nt, n	20	2,16	Accide-, assista-, consona-, cresce-, serva-, torre-
-ity, n	20	2,16	Abil-, author-, capac-, electric-
- (a, i) ble, a	19	2,05	Agreea-, comforta-, considera-, lova-, proba-, vegeta-
-ly, adv	19	2,05	Easi-, ear-, especial-, exact-, near-, real-, sure-, usual-
-ate, v	18	1,94	Circul-, cre-, décor-, educ-, hibern-, navig-, vaccin-
- (a, o) ry, n	15	1,62	Anniversa-, dictiona-, lavato-, victo-, vocabula-
-en, v	14	1,51	Fast-, flat-, hard-, hast-, light-, loos-, straight-, weak-
-man, n	12	1,30	Air-, coal-, crafts-, fire-, fisher-, gentle-

-ar, a	12	1,30	Famili-, lun-, peculi-, pol-, regul-, stell-, vulg-
-ive, a	12	1,30	Act-, attract-, capt-, expens-, mass-, negat-, posit-
-less, a	12	1,30	Care-, fear-, harm-, sense-, reck-, use-, wire
Dis-	11	1,19	-agree,— aster,— courage,— ease,— grace,— like,— temper
-th, n	11	1,19	Bread-, brea-, dep-, heal-, leng-, tru-, you-, wid-
-ess, n	10	1,08	Actr,— empr-, fort-, host-, lion-, princ-
-ate, a	10	1,08	Accur-, approxim-, consider-, delic-, priv-, separ-
-id, a	10	1,08	Horr-, liqu-, rap-, sol-, stup-, tep-, tim-, valid-, viv-
-ing, a	10	1,08	Baffle-, cunn-, dar-, excit-, greet-, slant-, try-, will-
-ly, a	10	1,08	Cost-, dai-, far-, friend-, light-, like-, sur-
- (a, o) ry, a	9	0,97	Imagina-, seconda-, ordina-, prima-
-ic, a	9	0,97	Arct-, arithmet-, elast-, gigant-, mag-, publ-, terrif-
Over-	7	0,76	-all,— coat,— come,— flow,— hang,— take,— throw
In- (il, im, ir)	6	0,65	-dignant,— flammable,— possible,— pudent,— valid,— visible
-ness, n	6	0,65	Busi-, good-, happi-, like-, wilder-, wit-
-y, n	6	0,65	Astronom-, geograph-, geometr-, inquir-
En- (em-)	5	0,54	-close,— courage,— joy,— dure
Mis-	5	0,54	-behave,— fortune,— take,— trust,— understand
Out-	5	0,54	-burst,— fit,— law,— line,— side
Tele-	5	0,54	-gram,— graph,— phone,— scope,— vision
Up-	5	0,54	-roar,— set,— stairs,— stream,— ward
-ist, n	5	0,54	Art-, chem.—, dent-, humor-, scient-
-en, a	5	0,54	Gold-, lin-, old-, wood-, wool-
Fore-	4	0,43	-arm,— cast,— head,— thought
Re-	4	0,43	-cover,— fresh,— move,— turn
Under-	4	0,43	-ground,— line,— neath,— stand,
-ette, n	4	0,43	Cigar-, servi-, marion-, oml-
-ian, n	4	0,43	Alsat-, guard-, magic-, pedestr-
-ster, n	4	0,43	Gang-, lob-, spin-, young-
-ize, v	4	0,43	Organ-, real-, recogn-, summar-,
-ling, n	3	0,32	Dump-, gos-, star-
-ish, a	3	0,32	Baby-, fool-, self-
After-	2	0,22	-noon,— wards
Ant (i) -	2	0,22	Antarctic, anti-clockwise
Auto-	2	0,22	-biography,— mobile
Sub-	2	0,22	-marine,— way
Super-	2	0,22	-market,— sonic
Uni-	2	0,22	-corn,— form
-ate, n	2	0,22	Certific-, chocol-
-naut, n	2	0,22	Astro-, cosmo-
-ship, n	2	0,22	Scholar-, wor-
-some, a	2	0,22	Hand-, trouble-
-ify, v	2	0,22	De-, terr-
-down, cx	2	0,22	Count-, splash-
-up, cx	2	0,22	Grown-, make-
Extra-	1	0,11	-ordinary
Inter-	1	0,11	-view
Semi-	1	0,11	-circle
-al, n	1	0,11	Buri-
-dom, n	1	0,11	King-
-ics, n	1	0,11	Mathematics
-ism, n	1	0,11	Hero-
-ite, n	1	0,11	Gran-
-itis, n	1	0,11	Bronch-
-let, n	1	0,11	Brace-
-lock, n	1	0,11	Bull-

-ese, a	1	0,11	Pekin-
-wise, adv	1	0,11	Clock-, other-
-away, cx	1	0,11	Cast-,
-about, cx	1	0,11	Round-
-over, cx	1	0,11	Pull-
-afore, cx	1	0,11	Pin-
Сумма	925	100,0	
Х*	10,75		
Х**	3,97		
Х***	1,46		

Примечание. Приняты следующие обозначения частей речи: n — существительное (noun), a — прилагательное (adjective), v — глагол (verb), adv — наречие (adverb), cx — конверсификс = транспозификс (conversifix=transhjrifix). Pr — префикс (prefix).

Ранжирование аффиксов по убывающей Пп позволяет выделить 3 группы:

1. Высоко продуктивные (29 морфем, дали 720 производных, 77,8%): начиная с -er, n; -ion, n; -y, a; и (по убыванию Пп) до Dis-; -th, n.

2. Средне продуктивные (25 морфем, дали 156 дериватов, 16,9%): начиная с (по убыванию Пп) -ate, a; -id, a; -ing, a. до Re-, Under-, — ette, n; -ian, n; -ster, n; -ize, v.

3. Низко продуктивные (32 морфемы, дали 49 дериватов, 5,3%): начиная с (по убыванию Пп) -ling, n; -ish, a; After-, Anti- и до -wise, adv; -away, cx; -about, cx; -over-, cx; -afore, cx.

8. Сложные слова.

Было обнаружено 313 сложных слов, которые объединяются в 233 гнезда. Распределяются они следующим образом (Табл. 9).

Таблица 9. Распределение сложных слов по гнездам

Кол-во слов в гнезде	Колич. Гнезд	Сумма слов в гнездах	%	Примеры
1	184	184	58,7	Ladybird, lifeboat, keyboard, butterfly
2	32	64	20,7	Microphone, microscope
3	11	33	10,5	Playground, play-mate, play-time
4	1	4	1,2	Football, footrod, footprint, footstep
5	3	15	4,8	Blackberry, blackbird, blackboard, blackcurrent, blacksmith
6	1	6	1,9	Aircraft, airfield, airgun, airman, airport, airtight
7	1	7	2,2	Somebody, someone, something, sometime, sometimes, somewhat, somewhere
Сумма	233	313	100,0	

Таким образом, была проанализирована структура лексем и словосочетаний Словаря, что кроме получения теоретически важной информации [1; 3;20] позволило

разбить аффиксы на группы по убывающей продуктивности, что позволяет рационально и эффективно расширять словарный запас учащихся.

Литература:

- Алпатов, В. М. Что следует считать исходной единицей морфологического описания? // Морфемика. Принципы сегментации, отождествления и классификации морфологических единиц. Санкт-Петербург: Изд-во С. — Петербург. Ун-та, 1997. с. 4–11
- Афанасьева, О. В. Обучение деривационным моделям на уроках английского языка // Иностр. яз. в школе. 2012. с. 53–57.
- Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1966. 608 с.
- Бартков, Б. И. 45 лет в глоттологии и глоттографии // Квантитативная дериватология, дериватология, фразеология и паремиология германских, славянских и романских языков. Владивосток: ПИППКРО, 2010. с. 3–51.
- Бартков, Б. И. Деривационный анализ 15 тыс. «трудных» слов из «A Dictionary of Difficult Words» by R. H. Hill (1971) // Материалы 56-й Всерос. Научн. Конф. Том IV. Профессиональное образование в высшей школе:

- лингвистические, лингвокультурологические и дидактические аспекты. — Владивосток: Филиал ВУНЦ ВМФ «ВМА им. Н. Г. Кузнецова», 2013. с. 8–23.
6. Бартков, Б. И. Количественный дериватарий английского языка (300 аффиксов научного стиля и литературной нормы). Препр. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1984. 63 с.
 7. Бартков, Б. И. Конверсификация в современном английском языке (количественный подход) // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. Владивосток: Дальневост. гос. ун-т, 1983, вып. 11. с. 107–116.
 8. Бартков, Б. И. О статусе некоторых постфиксальных словообразовательных формантов в современном английском языке // Особенности аффиксального словообразования в терминсистемах и норме. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1979. с. 63–91.
 9. Бартков, Б. И. Формирование конверсификальных моделей в английском языке // Семантика и структура слова. Калинин: КГУ, 1984. с. 17–24.
 10. Бартков, Б. И., Барткова Т. Б. и соавторы. Продуктивный аффиксальный минимум для чтения философской литературы на английском языке // 21 век: фундаментальная наука и технологии. 10–11 ноября 2014 г. North Charleston, USA. 2014.
 11. Бартков, Б. И., Барткова Т. Б., Жданович Н. А., Збань А. В., Савинцева С. И. Продуктивность английских аффиксальных терминов-лексем в подязыке «Солнечная энергетика» // Материалы 57-й Всерос. Науч. Конф. Том IV. Повышение качества высшего образования. Владивосток: ТОВВМУ имени С. О. Макарова, 2014. с. 19–29.
 12. Бартков, Б. И., Барткова Т. Б., Збань А. В., Савинцева С. И., Щукина О. Н. Составление аффиксального минимума для эффективного расширения словарного запаса по английскому языку у аспирантов-музыковедов // Язык. Культура. Коммуникация. Материалы VIII Всерос. Заочн. Научно-практ. Конф., г. Ульяновск, май 2015 г. / Отв. Ред. Проф. С. А. Борисова — Ульяновск, 2015. с. 146–160.
 13. Бартков, Б. И., Кушнир Н. В. Аффиксальные минимумы на основе продуктивности типов в экономической, медицинской и морской технической терминсистемах современного английского языка // Труды ДВГТУ, вып. 127. Владивосток, 2000. с. 3–6.
 14. Барткова, Т. Б. Отбор частотного аффиксального минимума для чтения английских текстов по судовождению // Вологодские чтения. Процессы гуманизации и гуманитаризации. Материалы научн. конф. Владивосток: ДВГТУ, 2000. с. 16–20. Дальневост. Гос. Гуман. Ун-та, 2010. с. 78.
 15. Барткова, Т. Б., Бартков Б. И. Аффиксальный минимум для чтения английской литературы по курсу «кораблевождение» // актуальные проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: путь от педагогической теории к практике. Владивосток: Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, 2011. с. 12–23.
 16. Зятковская, Р. Г. Суффиксальная система современного английского языка. М.: Высшая школа, 1971. 181 с.
 17. Карашук, П. М. Словообразование английского языка. М.: Высш. шк., 1977. 303 с.
 18. Крупник, К. Н. К проблеме обучения чтению на иностранном языке. Автореф. дис. канд. филол. наук. М.: Изд-во МГУ, 1968. 24 с.
 19. Мешков, О. Д. Словообразование современного английского языка. М.: Наука, 1976. 246 с.
 20. Bartkov, B., Larson D., Bartkova T., Golovatskaya Y., Strom N., Strom H. Frequent English Affixes for Students of Linguistics // Культурно-языковые контакты, вып. 6. Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 2004. с. 18–27.
 21. Brown, A. L., Downing J., Sceats J. Chambers First Learners' Dictionary. Edinburgh: & R Chambers Ltd. 1983. 320 p.
 22. Collins Cobuild English Guides: Word-Formation. London: HarperCollins Publishers Ltd., 1991.
 23. Jespersen, O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Pt. 6. Morphology. Copenhagen, 1946. 570 p.
 24. Marchand, H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1960. 379 p.
 25. The Oxford English Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 1933. Vol. 1–12.
 26. Thorndike, E. L. The Teaching of English Suffixes. N.Y.: Teacher's College, Columbia Univ. Press, 1941. 81 p.

Семантико-структурные характеристики деривационного типа с префиксом *inter-* в английском языке

Бартков Борис Ильич, доцент, ассистент;
Приходько Светлана, ассистент
Дальневосточное отделение Российской академии наук

Дано качественно-количественное диахроническое описание префикса *inter-* в английском языке. Выявлено формирование моделей и типа в диахронии, описано формирование семем в диахронии.

Ключевые слова: префикс, модель, тип, семема, продуктивность синхроническая и диахроническая, стилистические и терминологические пометы, диахрония, количество.

Префикс *inter-* имеет следующие словообразовательные значения, зафиксированные в «between themselves or one another», «between things or persons, mutual, reciprocal», «space, distance or part between», «situated or placed locally», «intervening or happening in the time or period between», «taken place or forming a communication between smith». Детально это выглядит так:

1. меж-, между-, среди, внутри

а. пространственное значение: о предмете, находящемся между двумя или более другими: *inter-spherical* — межсферический;

б. временное значение: о событии, происходящем в промежутке между двумя другими: *inter-paroxysmal period* — период между припадками, приступами (болезни);

с. обозначение совместности, обоюдности деятельности, взаимодействия, взаимозависимости и т.д.: *inter-territorial* — межтерриториальный;

д. обозначение взаимодействия между составными частями единого организма, механизма и т.д.: *inter-cranial* — внутричерепной;

2. пере-: *intersect* — перекрещивающийся;

3. взаимо-: *inter changeable* — взаимозаменяемый [19; 21].

Советский лингвист [15] выделяет две нетранспонирующие производящие модели с данным префиксом.

Модель 1: *inter-* + V = V образует глаголы со значением «взаимодействовать, взаимовлиять»: *interblend* — смешивать, *interchange* — заменить, переставлять.

Модель 2: *inter-* + A = A образует прилагательные со значением:

1. «взаимодействующий», «взаимовлияющий», *interchangeable*;

2. «располагающийся между чем-либо» *intercontinental*.

В словаре «Англо-русский словарь общей лексики» (к версии Lingvo 10) приводятся и иллюстрируются следующие значения префикса *inter-*:

1. меж-, между-, среди, внутри.

а. пространственное значение: о предмете, находящемся между двумя или более другими: *inter-spherical* — межсферический;

б. временное значение: о событии, происходящем между двумя другими:

inter-paroxysmal period — период между припадками, приступами (болезни);

с. обозначение совместности, обоюдности деятельности, взаимодействия, взаимозависимости и т.д.: *inter-territorial* — межтерриториальный;

д. обозначение взаимодействия между составными частями единого организма, механизма и т.д.: *inter-cranial* — внутричерепной;

2. пере- *intersect* — перекрещивающийся;

3. взаимо- *interchangeable* — взаимозаменяемый.

Отметим, что в результате усилий ряда лингвистов получена определенная качественная информация об этом префиксе [12; 15; 16; 18; 19].

Однако ряд количественных диахронических характеристик этого префикса до сих пор были неизвестны аффиксологам, в частности: количество деривационных моделей и характер их формирования в диахронии; набор семем и их продуктивность в диахронии; характер так называемого «дальнего взаимодействия» префикса *inter-* и финальных суффиксов лексем, включая как набор суффиксов, так их продуктивность в диахронии; формирование стилистических и терминологических помет в диахронии, а также существует ли у префиксов количественное «фонемное тяготение» к инициальным фонемам производящих основ.

Источником материала послужила сплошная выборка лексем с префиксом *inter-* [21], из которого извлекались дата первой письменной фиксации лексем, а также наличие стилистических и терминологических помет. Полученную выборку их 596 лексем проверили затем на наличие фонемного тяготения.

1. Формирование моделей дериватов с префиксом *INTER-* в диахронии.

При анализе лексем было установлено, что они были образованы по 5 моделям (Табл. 1).

Модель *inter-* + A = A является доминирующей; она представлена 253 лексемами, причем 133 лексемы (42,4%) лексемы образованы в 19 веке, например: *intercalary 1864, intervallic 1847, intervalvular 1830, intervascular 1849, interzonal 1881, intertropical 1794, interspinous 1842, interstadial 1914*.

Таблица 1. Формирование моделей и типа с префиксом INTER- в диахронии

Век	A > A	N > N	V > V	Adv > Adv	N > A	Pt > Pt	Loans	Всего	%
XIII	-	-	-	-	-	-	3	3	0,3
XIV	3	2	4	1	-	2	7	19	2,4
XV	2	14	3	-	-	1	2	22	2,7
XVI	24	49	19	2	-	6	21	121	15,2
XVII	59	66	31	6	1	8	18	189	23,5
XVIII	19	21	4	4	-	1	-	49	6,1
XIX	165	76	29	5	2	4	2	283	35,2
XX	36	50	8	1	9	1	-	105	13,1
Без дат	1	9	-	-	2	-	-	12	1,5
Сумма	309	287	98	19	14	23	53	803	100,0
%	38,5	35,7	12,2	2,4	1,7	2,9	6,6	100,0	-

Модель *inter-* + N = N является второй по продуктивности — 244 лексемы (40,9% всего типа), большинство из которых образовалось в 17 и 16 веках, например: *inters tation* 1946, *inters hoc* к 1603, *intersexuality* 1916, *inter shoot* 1845, *interintersoil* 1610, *interspersion* 1658, *intersegment* 1690, *interseptum* 1753, *interservice* 1942.

Модель *inter-* + V = V представлена 57 лексемами (9,6% лексем типа), например: *interanimate* 1631, *interblend* 1591, *interbrace* 1592, *interbreed* 1864, *intercept* 1821, *intercessionate* 1593, *intercommunicate* 1586.

Модель *inter-* + Adv. = Adv представлена 19-ю лексемами (3,2%), например: *intercostally* 1874, *interint-erdentially* 1910, *interresability* 1811, *interestedly* 1756, *interiorly* 1758, *inter iously* 1513.

Модель *inter-* + P=P наименее продуктивна и представлена 23 лексемами (3,9%), например: *interwisting* 1611, *interweaving* 1578, *interwound* 1399, *interwoven* 1647.

В целом, следует отметить всплески продуктивности всех моделей в XVII в. и XIX в.

Таблица 2. Зависимость средней многозначности лексем (S*) от их возраста

Век	Кол-во лексем	Сумма значений лексем	Средняя многозначность	Примеры лексем с префиксом <i>inter-</i>
XIII	3	17	5,7	-deict, — lude, — val
XIV	19	93	4,9	-line, — lace, — rupt, — change
XV	22	66	3,0	-course, — space, — cession
XVI	121	315	2,6	-link, — costal, — marriage, — marry, — pose, — view
XVII	189	434	2,3	-flow, — lay, — sect, — leave, — lock, — polate, — cut
XVIII	49	103	2,1	-knit, — communion, — cross, — national
XIX	283	424	1,5	-coastal, — colonial, — state, — breed, — crop, — face
XX	105	116	1,1	-class, — cooler, — church, — language, — borough
Без дат	12	13	1,1	-paroximal, — stade, — block, — college, — facing
Сумма	803	1581	-	
Средняя	-	-	1,97	

Примечание. Недатированные 12 лексем имеют с средним по 1,1 значения.

В среднем для всего типа на приходится 1,98 значения на лексему.

В XIII веке было заимствовано 3 лексемы, имеющие в сумме 17 значений, что дает в среднем по 5,7 знач./лекс. (то есть S*=5,7).

2. Формирование семем префикса *inter-* в диахронии.

Диахронический анализ значений дериватов позволил выявить 8 семем (Табл. 3). Наиболее многочисленными являются семемы:

a. «Taken place...» — 222 значения (37,2%);

b. «Between things...» — 125 значений (21,0%);

c. «Situated ...» — 98 (16,4%), которые в сумме дали 445 значений (75% от 596 значений).

1. Сема «taken place or forming a communication between smth» является доминирующей 37,3%) от общего количества зафиксированных нами семем, например: *inter-African*, *inter-American*, *inter-cultural*, *intergovernmental*, *inter regimental*, *interracial*, *inter generational*, *inter religious*, *interparlamentary*.

2. Сема «between things or persons, mutual, reciprocal» является второй по численности, она представлена в 20,9%

Таблица 3. Количественное описание формирования сем префикса *inter-* в диахронии

Сема	Век							Сумма	%
	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX		
«taken place or forming a communication between smth»	3	7	32	59	15	82	24	222	14,3
«between things or persons, mutual, reciprocal»	2	3	19	33	8	46	14	125	8,1
«situated or placed locally»	2	3	14	26	6	36	11	98	6,3
«in between in the midst»	1	1	7	14	2	14	5	44	2,8
«between themselves or one another»	1	1	5	10	4	19	4	44	2,8
«between other things or persons»	0	1	4	7	2	10	3	27	1,7
«space, distance or part between»	0	0	3	5	1	7	2	18	1,2
«intervening or happening in the time or period between»	0	0	3	5	1	7	2	18	1,2
Неформализуемые	84	50	228	275	64	203	51	955	61,6
Сумма	93	66	315	434	103	424	116	1551	100
%	1,51	2,68	14,6	26,68	6,54	37,1	10,9	100	

от общего количества зафиксированных нами семем, например: *inter agreement*, *inter-absorption*, *interacquaintanceship*, *interaffiliation*, *interbehaviour*, *intercrystallization*, *interright*, *sale*, *interwish*, *interproportional*, *hostile*, *inhibitive*, *intersubstitutable*, *interrepellent*, *intersale*.

3. Сема «situated or placed locally» является второй по численности, она представлена в 16,4% от общего количества зафиксированных нами семем, например: *interantennal*, *interantenary*, *interapophysial*, *intercapillary*, *intermicellar*, *intermuscular*, *interureterial*.

4. Сема «between themselves or one another» 7,5% от общего количества семем, например: *interach*, *interbring*, *intercharge*, *internet*, *interstrive*, *interminister*, *interpretassure*, *intermit*, *interwory*, *interoscilate*, *interquarel*.

5. Сема «in between in the midst» 7,5% от общего количества зафиксированных нами семем.

6. Сема «between other things or persons» 4,4% от общего количества зафиксированных семем, например: *interbreathe*, *interbreathing*, *interchase*, *intercheck*, *intercrust*, *intercurl*, *interchase*, *interest*, *interrule*, *intertrase*, *interword*, *interwistle*.

7. Сема «intervening or happening in the time or period between» 3,0% от общего количества зафиксированных нами семем, например: *inter-arrival*, *inter-banks*, *inter-brought*, *interdistrict*, *interfibre*, *inter-hemisphere*, *inter-university*, *inter-union*, *inter-zone*, *inter-family*, *inter-village*.

8. Сема «space, distance or part between» 3,0% от общего количества зафиксированных нами семем, например: *inter dentil*, *inter glyph*, *inter joist*, *intermodillion*, *intermutule*, *interquater*.

Отметим, что 5 самых продуктивных семем начали формироваться в XIV веке, 6-я сема — XV веке, а 7-я и 8-я семы — в XVI веке.

Таким образом, впервые было дано количественное описание семем в диахронии, что позволило понять взаимоотношения между ними.

3. «Дальнее взаимодействие» между префиксом *inter-* и финальными суффиксами производящих основ (ПО).

В ходе работы было установлено, что 237 ПО (40% типа) не содержат суффиксов (Табл. 3).

Остальные 359 лексем имеют в финали один из следующих 15 суффиксов: 6 адъективных (182 лексема = 34,1%), 7 номинативных (129 лексем = 36,0%), 1 глагольный (33 лексемы = 9,2%) и 1 адвербиальный (17 лексем = 4,7%).

4. Стилистическая окраска дериватов с префиксом *inter-*.

При анализе материала были обнаружено 158 лексем со стилистической окраской (26,5% всех дериватов с префиксом *inter-*). Стилистические пометы сведены в три группы: устаревшие слова, редкие слова, редкие в настоящее время слова, устаревшие редкие слова. Результаты анализа стилистически маркированных классов в диахронии представлены в таблице 4.

Отметим, что все «редкие и устаревшие» лексемы образовались в 15–19 веках. Интересно, что из 70 «редких» лексем 19 возникло всего век тому назад. «Редкие и устаревшие» лексемы датируются 15 в. — 18 в.

К «редким» лексемам относятся, например, следующие: *interpretate 1522*, *interpreter 1591*, *internec-tion 1610*, *internect 1654*, *interfulgent 1721*, *interfluence 1817*, *interpolative 1847*, *internunciary 1847*, etc.

Приведем примеры «редких устаревших» лексем: *interpellate 1447*, *interplay 1470*, *interpretate 1526*, *interprete 1585*, *interponent 1592*, *interprease 1615*, *internex 1618*, *interposit 1678*, *interpose 1610*, *interplead 1631*, *interponibility 1734*, *interpassation 1706*, etc.

Лексемы, которые «устарели», можно продемонстрировать следующими примерами: *interpretator 1432*, *interpass 1450*, *interrogatory 1589*, *interplace 1548*, *internun-ce 1647*, *internuptials 1654*, *interactive 1819*, *interferent 1876*, etc.

5. Терминологическая окраска дериватов с префиксом *inter-*.

Таблица 4. Распределение дериватов с префиксом INTER- по стилям

Стиль	15 в.	16 в.	17 в.	18 в.	19 в.	20 в.	Всего	%
Редкие	12	13	15	11	19	-	70	44,3
Устар., редкие	14	17	23	13	-	-	67	42,4
Устар.	7	3	9	-	2	-	21	13,3
Сумма	33	33	47	24	21	-	158	100,0
%	20,9	20,9	29,7	15,2	13,3	-	100,0	-

В результате анализа было выявлено всего 55 лексем (9,2% от всего типа), относящихся к 12 терминосистемам (Табл. 5).

В ходе анализа было выявлено 365 лексем, имеющих следующие суффиксы в финали: -ion; -ence; -ment; -age;

-ingN; -er; -ness; -alA; -ingA; -able; — (a, e) nt; -ed; -ar; -ive; -ateV; -ly, Adv.

Были выявлены следующие адъективные суффиксы финалей ПО.

Таблица 5. Формирование терминосистем с префиксом inter- в диахронии (35)

Terminology	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	None	Sum
Anat					1	2	25	1		29
Law	1	1	1	2	2					7
Zool						1	5	1		7
Archit					1		3		2	6
Biol							1	2	1	4
Agric							1	2		3
Church	1			1					1	3
Computer		1					1		1	3
Geol							1		2	3
Immunol								3		3
Math				2	1					3
Phonet							3			3
Bible			1		1					2
Bot						1		1		2
Cinema					2					2
Eccles	1					1				2
Hist			1	1						2
Mil				2						2
Pathol					1				1	2
Philos							1		1	2
Sport				2						2
Transport					1			1		2
Ornithol							2			2
Astron					1					1
Auto					1					1
Building									1	1
Chem									1	1
Crystal								1		1
Horticult									1	1
Pharmac									1	1
Photograph									1	1
Physics				1						1
Shipbuild-				1						1
Statistics								1		1
Telecom							1			1
Век	13	14	15	16	17	18	19	20		-
Сумма	3	2	3	12	12	5	44	13	14	108

Таблица 6. Дальнее взаимодействие между префиксом *inter-* и финальными суффиксами производящих основ

Суффикс	Век								%	Всего
	ПО	14	15	16	17	18	19	20		
-al, A	A	1	-	3	9	3	58	5	21,64	79
-(a, e) nt, A	A	1	-	7	14	6	11	2	11,233	41
-ar, A	A	-	1	3	3	2	23	1	9,09	33
-ed, A	A	-	-	3	7	1	4	1	4,38	16
-able, A	A	-	1	-	-	-	4	1	1,64	6
-ing, A	A	1	1	3	1	-	-	-	1,64	6
-(a, o) ry, A	A	-	-	1	-	-	1	-	0,55	2
-ive, A	A	-	-	-	-	-	2	-	0,55	2
-ion, N	N	2	5	8	23	6	22	10	20,82	76
-er, N	N	-	1	8	8	2	6	4	7,95	29
-ence, N	N	-	-	-	3	2	2	-	1,92	7
-ing, N	N	-	1	4	1	-	-	1	1,92	7
-age, N	N	-	-	-	1	1	-	2	1,09	4
-ness, N	N	-	-	-	1	1	1	1	1,09	4
-ment, N	N	-	-	-	1	-	1	-	0,55	2
-ity, N	N	-	-	-	-	1	-	-	0,27	1
-ate, V	V	-	-	4	19	-	8	2	9,09	33
-ly, Adv	Adv	1	-	2	6	4	3	1	4,66	17
Всего		6	10	46	97	29	146	31	-	365
%		1,64	2,74	12,60	26,57	7,94	40,00	8,49	100,0	100,0

Примечание. Приняты следующие обозначения: А — прилагательное, Adv — наречие, N — существительное, V — глагол, ПО — производящая основа

1. Суффикс *-al* встречается в финали 79 лексем, например: *interproportional, interantennal, interapophysial, interuretarial, intercultural, interracial, intergovernmental, interregimental, intergenerational*.

2. На втором месте по продуктивности суффикс *-(a, e) nt-* 41 лексема, например: *interscendent 1796, interscindent 1636, interscendent 1636, interagent 1728, inter cadent 1837, inter cedent 1578, intercentral 1887; intergenerant 1888, interpolant 1920, interpenetrant 1839, intersectant 1863, intersecant 1638*.

3. На третьем месте по продуктивности суффикс *-ag*, встретившийся в 33 лексемах, например: *intervalvular 1830, intervacular 1849, intertetrochlear 1870, intertear 1603, interstellar 1626, interscapular 1721*.

4. Суффикс *-able* встречается в 6 ПО, например: *intertrade 1915, intertraslatable 1866, interchangeable 1450, interchangeableness 1627 inter, commonable 1807, intercomunicable 1822, interdefinable 1948, interpolable 1871, intertraslatable 1866*.

Среди **номинативных** финальных суффиксов ПО картина следующая.

1. На первом месте стоит суффикс *-ion*, находящийся в 79 ПО, например: *interturbation 1624, interstition 1390, interstratification 1855, interstriation 1849, intersusception 1756, interspiration 1623, interstation 1946, intersection 1559, interunion 1822, inter turbation 1624, interstition 1390, interstratification 1855, interstriation 1849, intersusception 1756, interspiration 1623, interstation 1946*.

2. Следующий по продуктивности суффикс *-er*, представленный в 29 ПО, например: *interferer 1803, interrometer 1897, interfinger 1972, interrer 1611, interpreter 1400, interproser 1610, interpreter 1591, interpilaster 1823*.

3. Суффикс *-ence* представлен 7 ПО, например: *intercedence 1640, intercurrence 1603, interdependence 1822, interference 1783, interfluence 1817, intermittence 1796, intervence 1626, intercedence 1640, intercurrence 1603*.

4. Суффикс *-ing, N* встречается в 7 ПО, например: *interfacing 1964, interfering 1562, intergenerating 1888, interking 1533, intermeddling 1591, intervening 1646, interw sting 1611*.

5. Суффикс *-age* представлен 4-мя ПО, на пример: каждый, являются *-age*. Примеры сочетаемости данных суффиксов с исследуемым префиксом следующие: *interstage 1929, intercommonage 1628, interweftage 1783, intertillage 1912*.

6. Суффикс *-ment* представлен двумя ПО: *interriment 1922, interpretament 1645*.

Глагольный суффикс *-ate* имеется в 33 ПО, например: *interanimate 1631, interbastate 1657, intercalate 1614, intercessionate 1593, intercommunicate 1586, intercorrelate 1909, interdigitate 1847*.

Наречный суффикс *-ly* представлен 17 ПО, например: *internationally 1864, internally 1597, intermutually 1601, intermittingly 1654, intermediately 1730, interlocutorily 1620, interlinearly 1627, interviscerally 1870*.

Заметим, что в словаре Random House... (1993) были дополнительно обнаружены следующие финальные суффиксы ПО: -an, A (inter-African, inter-American), — ous, A (interreligious), — al, N (interarrival).

Следует отметить, что производные от ПО с разными суффиксами в финалях появлялись постепенно.

Так, в XIV веке начали появляться ПО со следующими финалями: -al, A; — (a, e) nt, A; -ing, A; -ion, N; -ly, Adv.

В XV веке начинают использоваться ПО с суффиксами в финалях ПО: -ar, A; -able, A; -ing, A; -ion, N; -er, N; -ing, N.

В XVI веке появились ПО с суффиксом —ate, V.

И только в XVII веке появляются ПО с финальными суффиксами —ance, N; -age, N; -ness, N; -ment, N.

Приведем примеры лексем с терминологическими пометами.

Термины анатомии: *intervascular 1849, intervertebral 1782, inter cartilaginous 1872, intercentrum 1878, intercolumnal 1835, intercostohumeral 1842, intercultural 1693, interdigitate 1847, interfemoral 1828, interfascicular 1836.*

Термины права: *intercommoned 1680, intercommuner 1620.*

Термины физики: *interstitialcy 1950.*

Термины зоологии: *intertergal 1888, intercalarium 1887, interocular 1888.*

Термины цитологии: *intermitotic 1942.*

Термины геологии: *intercolline 1858, interglacial 1865.*

Термины архитектуры: *inter axis 1842, intercolumn 1665.*

Термины статистики: *inter correlation 1901.*

Термины электротехники: *inter-electrode 1922, intermodulation 1931.*

Термины биологии: *interlock 1632, intergerant 1888.*

Термины орнитологии: *interramal 1874, interramicorn 1866.*

Философские термины: *interactionism 1902.*

Анализ показал, что шире всего представлены следующие терминосистемы: анатомии — 26 терминов (47,3%), юриспруденции — 6 терминов (10,9%), зоологии — 5 терминов (9,1%) и т.д., а остальные представлены единичными примерами.

7. Фонемное тяготение префикса inter- к инициалам ПО.

Еще в 40-х годах XX века Есперсен заметил, что суффиксы -eer и —arian тяготеют к основам на t. Позднее Arnold писала, что суффиксы —ance и -ence обычно присоединяются к финальным фонемам ПО b, t, d, v, l, r, m, n, но не тяготеют к фонемам s, z. Другой лингвист (Malkiel) суффикс -гу обычно присоединяется к основам на t. В 1975 г. Группа ленинградских лингвистов под руководством и при участии

Таблица 6. Фонемное тяготение префикса inter- к инициалам производящей основы

Фонема	Кол-во	%	Примеры	Hayden
[k]	152	18,93	Intercalary, interkinesis, intercurrent	2,8
[s]	123	15,32	Interstrain, interstratification	3,4
[m]	38	4,73	Intermarry, intermix, intermotion	3,1
[p]	51	6,35	Interpage, interpause, interpolish	2,4
[f]	51	6,35	Interface, interphase	1,8
[l]	51	6,35	interlace, interlucent, interlucidation	4,4
[sh]	51	6,35	Intershade, intershock, intershop	-
[v]	48	5,98	intervascular, intervareital, intervalvular	2,2
[t]	46	5,73	intertwist, intertype, intertie	7,7
[r]	24	2,99	interradius, interreign, interramal	3,4
[d]	29	3,61	interdeal, interdepartmental, interdespise	4,5
[I]	19	2,37	Interelection, Interindividual	9,0
[g]	18	2,24	interglobular, interglossa	0,9
[b]	16	1,99	interbed, interbeded, interblending	1,7
[n]	15	1,87	internasal, internation, internuclear	7,7
[ch]	15	1,87	interchange, interchapte	-
[&]	12	1,49	interact, interacinous, interadditive	-
[w]	12	1,49	interweaving, interweftage, interwind	-
[dj]	5	0,62	intergenerant, interjunction	-
[neutr]	4	0,50	interaffair, inter-allied, interatomic	10,3
[h]	3	0,37	Interhemal, interhyal, interhemisphere	
[ei]	2	0,25	interagent, interail	
[ai]	1	0,12	interionic	-
[i]	1	0,12	interindividual	9,0
[a:]	1	0,12	interarticular	
[z]	1	0,12	interzonal	2,9
Прочие	14	1,74		
Сумма	803	100,0		

проф. И. Ивановой опубликовала результаты подсчетов фонемного тяготения номинативных суффиксов, а владивостокские лингвисты — адъективных суффиксов (обе группы анализировали словарь среднего объема — Concise Oxford Dictionary (1956), содержащий 40 тыс. статей.

В ходе анализа было установлено, что на морфемном шве используется 32 из 44 фонем английского языка. С другой стороны, количество дериватов (%) с разными инициальными фонемами ПО различно. Так, наиболее

многочисленными являются следующие фонемные инициали ПО: [k] (19%), [s] (15%), [m], [f] (6%), [l] (6%), [v] (6%), [t] (6%), etc.

Таким образом показано, что описанный префикс *inter-*, избирательно присоединяется к определенным инициальным фонемам ПО.

Эти данные подтверждают справедливость наличия специфического тяготения префиксов *mis-*, *ill-*, *well-*, описанных нами ранее [7; 8].

Литература:

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика. М., 1974.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 3-е, стереотипное. — М.: КомКнига, 2005. — 576 с.
3. Бартков, Б. И. Количественный дериватарий английского языка (300 аффиксов научного стиля и литературной нормы). Препр. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1984. 63 с.
4. Бартков, Б. И. 45 лет в глоттологии и глоттографии // Квантитативная дериватография, дериватология, фразеология и паремиология германских, славянских и романских языков (Материалы Юбилейной Междунар. Конф., посвящ. 30-летию функционир. Владивосток. Лингвист. Круга. (7–9 сентября 2009 г.). Владивосток: ПИППКРО, 2010. с. 3–51.
5. Бартков, Б. И., Лейних И. Р. Синхронно-диахронное количественное описание исконного английского префикса *MIS* — // Труды ДВГТУ, вып. 128, 2001. с. 196–203.
6. Бартков, Б. И., Сапегина Н. Г. Формирование деривационных типов с антонимичными префиксами *ILL-/WELL-* в английском языке // Труды ДВГТУ, вып. 128, 2001. с. 186–196.
7. Бартков, Б. И., Федюкина А. В. Возникновение, структура и функция деривационной модели с суффиксом — (о) *logy* в английском языке // Словообразовательная номинация в терминосистемах и норме. Владивосток: ДВО АН СССР, 1987. с. 20–48.
8. Зализняк Анна А. Феномен многозначности и способы его описания // ВЯ. 2004. № 3. с. 20–45.
9. Иванова, И. П. (Ред.) Структура английского имени существительного. М.: Высш. шк., 1975. 168 с.
10. Карашук, П. М. Словообразование английского языка. М.: Высш. шк., 1977. 303 с.
11. Кубрякова, Е. С. Словообразование // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М.: Наука, 1972. — с. 344–393.
12. Лесина, И. М., Меграбова Э. Г., Науменко Л. К. и др. Структурная характеристика производных суффиксальных прилагательных в современном английском языке. Владивосток: Дальневост. гос. ун-т, 1978. — 92 с.
13. Мешков, О. Д. Словообразование современного английского языка. М.: Наука, 1976. 246 с.
14. Collins Cobuild English Guides. 2. Word Formation. London: Harper Collins Publishers, 1991. 209 p.
15. Hayden, Rebecca E. The Relative Frequency of Phonemes in General-American English // Word, 1958. Vol. VI. P. 217–223.
16. Jespersen, O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Pt. 6. Morphology. Copenhagen, 1942. 570 p.
17. Marchand, H. The categories and types of present-day English word-formation. Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1960. P. 379.
18. The Guinness Book of Records. N.Y., 1996. 774 p.
19. The Oxford English Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 1933. 12 Vols.

Основные способы и средства терминологического образования в русской технической авиационной терминологии

Бахарлу Хади, преподаватель;
Алияри Шорехдели Махбубех, преподаватель;
Шоджаи Махди, магистрант
Университет Тарбият Модаррес (Иран)

К основным проблемам в современном терминоведении относится проблема определения терминологической характеристики разных терминосистем. терминологическое образование как раздел терминоведения, ко-

торый помогает выявлению тенденции в образовании новых терминов может играть важную роль при анализе разных терминсистем.

В русском языке имеются разные способы терминообразования, как синтаксический, морфологический, семантический, заимствование и аббревиация. Настоящая работа сосредоточивается на определении продуктивности способов и средств терминообразования в русской технической авиационной терминологии. Анализ проводится на основе 215 терминологических единиц, выбранных из разных источников и результат этого анализа показывает, что синтаксический способ является самым продуктивным способом терминообразования в русской технической авиационной терминологии.

Ключевые слова: терминообразование, терминоведение, способы и средства терминообразования, техническая авиационная терминология

В терминоведении термины рассматриваются с разных точек зрения: морфологической, словообразовательной, семантической и т.п. Что касается словообразовательного анализа терминов, тут термины анализируются на основе способа и средства их образования. В связи с этой задачей, в терминоведении появилось новое направление под названием “терминообразование”, которое сосредоточивается на выявлении тенденции в образовании новых терминов в разных терминсистемах. Выявление основной тенденции, которая прослеживается при образовании новых терминов в разных терминсистемах, ведет к систематизации процесса развития терминологической базы в данной системе, что в свою очередь облегчает перевод терминов выявлении словообразовательной.

Термины в большинстве своем, как и обычные слова, образуются на базе существующих слов и корней общелитературной и специальной лексики. Среди терминов встречаются все структурные типы слов, которые характерны для данного национального языка (простые слова, производные, сложные слова).

По мнению В.П. Даниленко «в терминообразовании активны и продуктивны те же способы наименования, с помощью которых пополняется лексический запас общелитературного языка: семантический, синтаксический (с его лексико — морфолого-синтаксическими разновидностями) и морфологический (аффиксальный и словосложение).

Это свидетельствует о том, что терминологическое словообразование в языке науки основано на системе словообразования литературного языка. Однако, взяв за основу существующие в русском языке способы и модели словопроизводства, язык науки отрабатывает свою словообразовательную подсистему, подчинив ее основным требованиям и функциям терминологической лексики» [1].

Наряду с этими сходствами, некоторые общие черты словообразования в языке науки, отличают терминообразование от словообразования в литературном языке. К числу наиболее типичных для терминологического словообразования В.П. Даниленко относит следующие:

«1. Если слова общего употребления возникают из нужд общения общества в целом (без какой-либо градации его) и творцами их может быть любой говорящий на данном языке, то термины создаются как наименования

понятий, связанные с узкой, профессиональной областью и предназначены служить средством общения определенной группы профессионально связанных между собою людей в производственных условиях.

2. Терминологическое словообразование-всегда процесс сознательный (не стихийный);

3. Сознательное терминотворчество делает его и контролируемым, регулируемым процессом;

4. Словообразующий акт создания термина несколько сложнее аналогичного процесса для общеобиходного слова;

5. Для терминологических номинаций весьма существенно, насколько прозрачна их внутренняя форма. Словообразовательные средства-стандартные части сложения и аффиксы-главным образом выполняют значительную роль в создании понятной внутренней формы термина, которая служит средством профессиональной ориентации его.

6. Акт терминологического словообразования находится в теснейшей зависимости от классификации понятий. В ряду этих понятий будет находиться вновь образуемый термин (как наименование понятия этого ряда), поскольку термины одного классификационного ряда по возможности должны быть образованы по одной словообразовательной модели (будь то слово-термин или термин-словосочетание)» [1].

По словам В.С. Слеповича, «происходящие в современном русском языке научного общения процессы образования новых терминов связаны с появлением новых научных идей и направлений исследований, разработкой новой техники, созданием новых технологических процессов. По этой причине отсутствующие в словарях новые термины обычно оказываются носителями наиболее важной для получателя сообщения информации, с целью извлечения которой и производится обработка иностранного текста» [2].

Основные способы терминообразования, по В.П. Даниленко, можно разделить на три основные группы: семантический, синтаксический и морфологический. Кроме этих способов в русском языке существуют другие способы терминообразования как заимствование и аббревиация.

Разные терминологические системы в зависимости от своих потребностей, а также сложности выраженных по-

нятий, по-разному «выбирают» способы и средства терминологического образования. Об этом свидетельствует сопоставление разных терминологических систем. Например, Л. А. Юрьевна по анализу семантических, морфологических и синтаксических характеристик терминов возобновляемой энергетики (ВЭ), отметила, что основным семантическим способом терминологического образования в сфере возобновляемой энергетики (ВЭ), является метонимический перенос. Она указывает на то, что среди морфологических способов терминологического образования в сфере ВЭ можно также выделить аббревиацию, которая обладает высокой продуктивностью. При этом, По Л. А. Юрьевой, «наиболее продуктивным способом терминологического образования в сфере возобновляемых источников энергии является синтаксический, так как подавляющее количество терминов представляют собой многокомпонентные словосочетания» [4].

В сравнении можно указать на работу М. А. Мартемьяновой, которая посвящена анализу способов терминологического образования в терминосистеме нанотехнологии. Как пишет М. А. Мартемьянова в терминосистеме нанотехнологии можно выделить:

«1) базовые термины, которые были заимствованы из других терминосистем и сохранили свое первоначальное значение; 2) производные и сложные термины (словосочетания); 3) термины, заимствованные из других терминосистем, но частично изменившие свою семантику» [3].

Анализ М. А. Мартемьяновой показывает, что большинство терминов в данной терминосистеме образовано аффиксальным способом с использованием большого количества латинских и греческих элементов (приставок и корней). Это связано с тенденцией интернационализации знания, характерной для современного периода развития науки и техники. [3]

На основе рассмотрения двух вышеупомянутых терминосистем можно предполагать, что другая ситуация встречается в интересующей нас специальной сфере. В силу этого далее работа сосредоточивается на рассмотрении основных средств и способов терминологического образования в русской авиационно-технической терминологии.

Для анализа любой терминологической системы нужно знакомство с научной дисциплиной, к которой относится данная система. В связи с этим перед тем как начинать анализ русской авиационной технической терминологии, нужно знакомство с понятийным полем, на основе которого формируются технические авиационные термины.

В советской военной энциклопедии под редакцией А. А. Гречко об авиационной технике написано, что «помимо собственно авиационная техника, к авиационной технике относится всё съёмное оборудование летательного аппарата (ЛА) — *контейнеры, кассеты, бункеры, баки, лебёдки* и другое оборудование. Наземное оборудование включает средства наземного обслуживания (СНО), средства аэродромно-технического обеспечения (АТО), контрольно-проверочной аппаратуры (КПА), контрольно-измерительные приборы общего

применения (КИП), инструмент и приспособления. В понятие «авиационная техника» также могут включаться тренажеры, наземные средства управления воздушным движением, навигации, посадки и связи, а также средства наземного обслуживания летательных аппаратов. Нормальное функционирование авиационной техники обеспечивает использование технических средств обслуживания и контроля и специальных средств, а также высокая квалификация инженерно-технических лётных кадров» [5].

Этот раздел работы посвящен определению частотности использования этих способов в русской технической авиационной терминосистеме. Материалом нашего анализа служат 215 базовых и частотных терминов в этой области. Частотность употребления и популярность этих терминов были выявлены рассмотрением и анализом следующих источников:

1. Государственные стандарты:

1) Гост 23851–79: Двигатели газотурбинные авиационные термины.

2) Гост 23537–79: Лопатки авиационных осевых компрессоров и турбин.

2. Специальные словари,

1) Англо-русский словарь по гражданской авиации составлен В. П. Марасановым.

2) Русско-английский сборник авиационно-терминологических терминов Г. И. Аванасьева.

3) Русско-англо-украинско-персидский авиационный словарь составлен А. А. Романченко.

4) Словарь военных терминов А. М. Плеховой.

3. Разные учебные пособия и технические тексты:

1) Терминология аэродинамического расчета самолета, издано Академии наук СССР-комитет технической терминологии, Москва: 1954.

2) Терминологии конструкции и прочности самолета, в Академия наук СССР-комитет технической терминологии, Москва: 1954.

4. Русская периодика: журнал Авиакolleкция.

Наш предварительный анализ подтверждает общепринятое положение о том, что способы и средства терминологического образования в общем виде не отличаются от средств и способов словообразования, и в рассмотренной нами терминосистеме не встретились никакие особые не принятые и нерегулярные в литературном языке способы и средства образования соответствующих единиц. В ряд основных способов и средств терминологического образования в данной области входят нижеследующие:

1. **Морфологический способ**, куда входят следующие средства:

1) суффиксация: как термины *валик* и *датчик*, которые образованы с помощью суффикса -ик, или термин *двигатель* с помощью суффикса -тель.

2) префиксально-суффиксальный: как термин *заглушка*, префикс —за- и суффикс -к.

3) словосложение: как термины, *авиагоризонт*, *автопилот* и *воздухозаборник*.

2. Семантический способ. Из основных средств в этой области можно указать на мотивированность (использование общеупотребительных слов в терминосистеме как термин *кран*) и метафоричность как *крыло* и *колесо*.

3. Синтаксический способ, куда входят разнообразные сочетания частей речи как: существительное, прилагательное, предлог, например сочетание существительных как: *автомат перекоса, агрегат дозирования топлива, ракета класс воздух поверхность*, сочетание прилагательных и существительных: *тормозной барабан, колонка несущего винта и защитные устройства силовой установки* и сочетание существительных с предлогом (иногда союзом): *кабина управления и наблюдения*.

4. Заимствование. Термины этой группы обычно заимствованы из языков как английского, французского и латинского, например, термины *антенна* и *камера* из латинского и термины *диск* и *шасси* из французского языка.

5. Аббревиация. В силу сложности соответствующего понятийного поля, в русской терминологии по техниче-

ской авиации встречаются аббревиатуры как: *ЛА (летательный аппарат), УР (управляемая ракета)* и *ТВД (турбовинтовой двигатель)*.

Что касается частотности использования способов и средств терминообразования, наш анализ показывает, что синтаксический способ обладает самой высокой частотностью в русской технической авиационной терминологии. Из 215 проанализированных терминов, 123 термина (почти 58 процентов) образованы этим способом.

При этом, сочетание прилагательного и существительного (52 термина), существительного и существительного (41термин), сочетание трех существительных (10 терминов) и сочетание существительного, прилагательного и существительного (7 термин) считаются самыми продуктивными сочетаниями в этой области. Среди случаев сочетания существительного и прилагательного в 3 случая в указанных прилагательных происходила адъективация (переход причастий в прилагательные) как, *покачивающий масляный нанос, насос откачивающий и нагнетающий масляный нанос*.

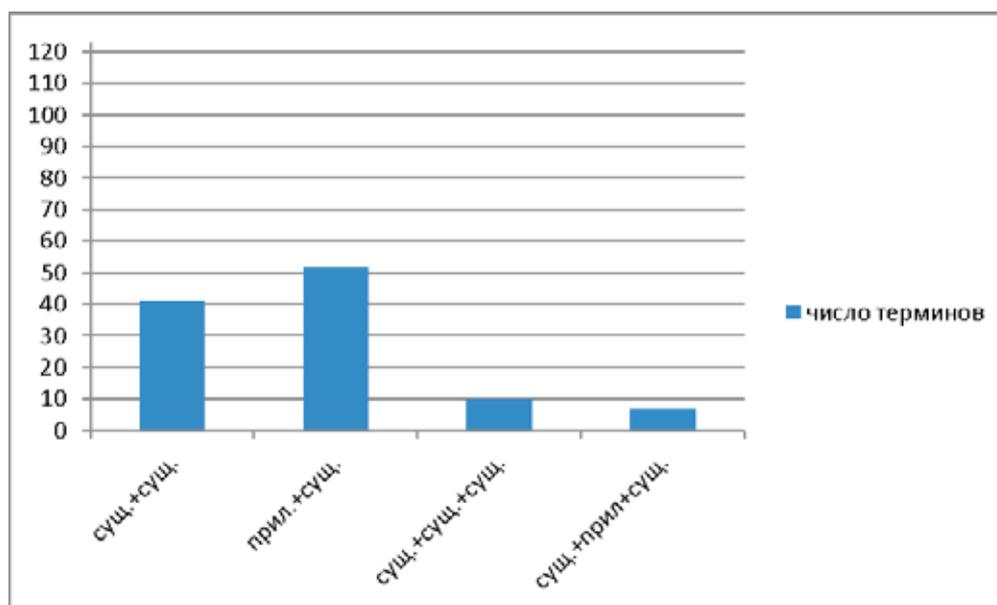


Рис. 1. Продуктивность разных средств образования терминов технической авиационной терминологии при синтаксическом способе образования в русском языке

Морфологический способ занимает второе место по популярности среди способов терминообразования. По нашему анализу 34 термина образованы морфологическим способом. Среди средств терминообразования в этой группе можно указать на словосложение (15 терминов), суффиксы (15 терминов) и суффиксы в сочетании с префиксом (4 термина).

На третьем месте с точки зрения частотности использования находится заимствование (32 термина). При этом в процессе заимствования более активную роль играют латинский и французский языки, из каждого из которых вошли в эту терминосистему 9 терминологических единиц.

Четвертый по продуктивности способ терминообразования в русской технической авиационной терминологии — это семантический способ. Мотивированность и метафоричность представляют собой основные средства при семантическом способе. При мотивированности общеупотребительные слова или слова из других областей науки с тем же значением и без изменения в планах содержания и выражения используются в технической авиационной терминосистеме, а метафоричность-это случаи использования слова в качестве термина с изменением в его плане содержания на основе метафоры.

Последний по продуктивности способ образования терминов — это аббревиация, куда входят случаи ини-

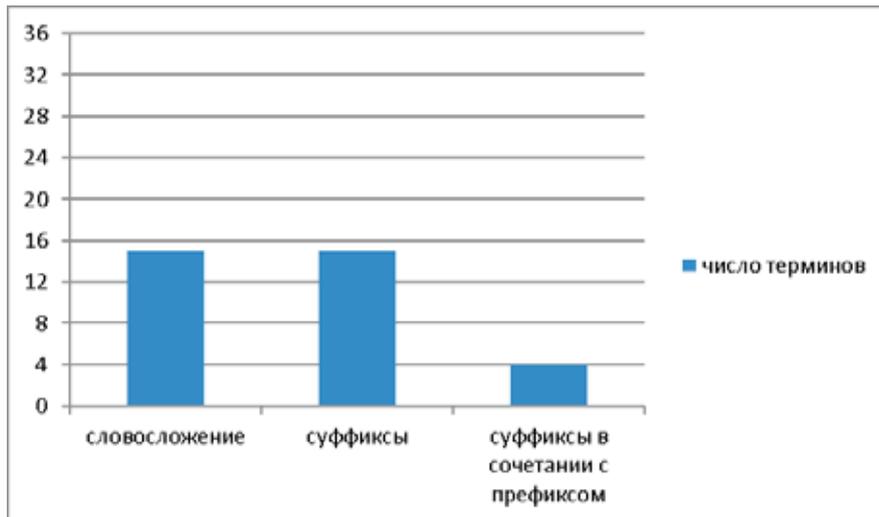


Рис. 2. продуктивность разных средств образования терминов технической авиационной терминологии при морфологическом способе образования в русском языке

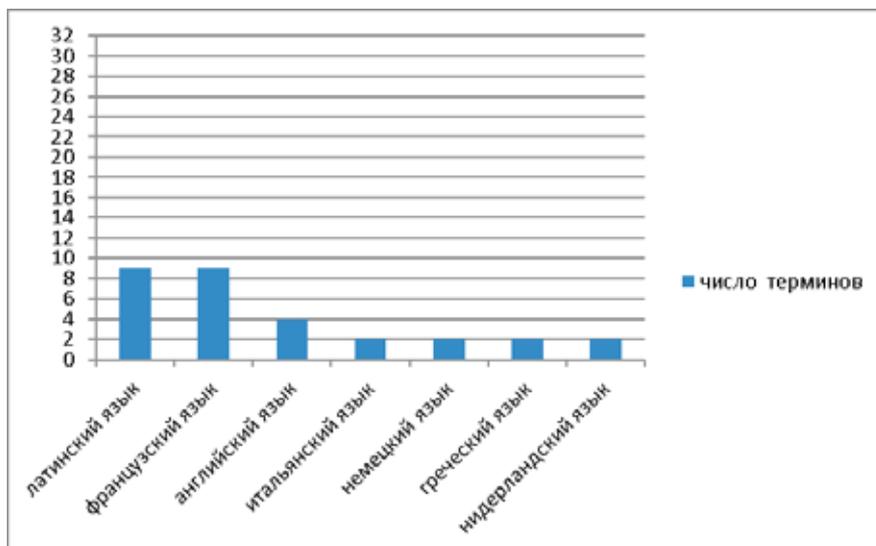


Рис. 3. Роль разных языков в образовании терминов технической авиационной терминологии при заимствовании

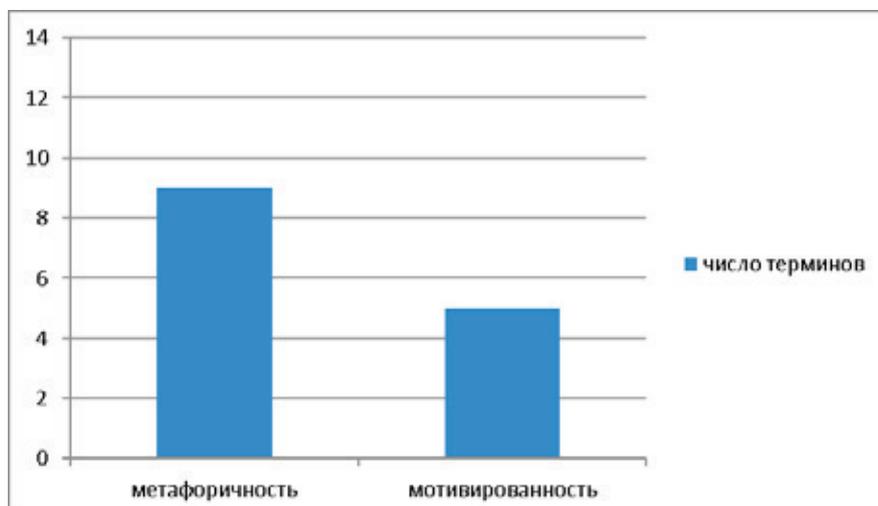


Рис. 4. Продуктивность разных средств образования терминов технической авиационной терминологии при семантическом способе образования в русском языке

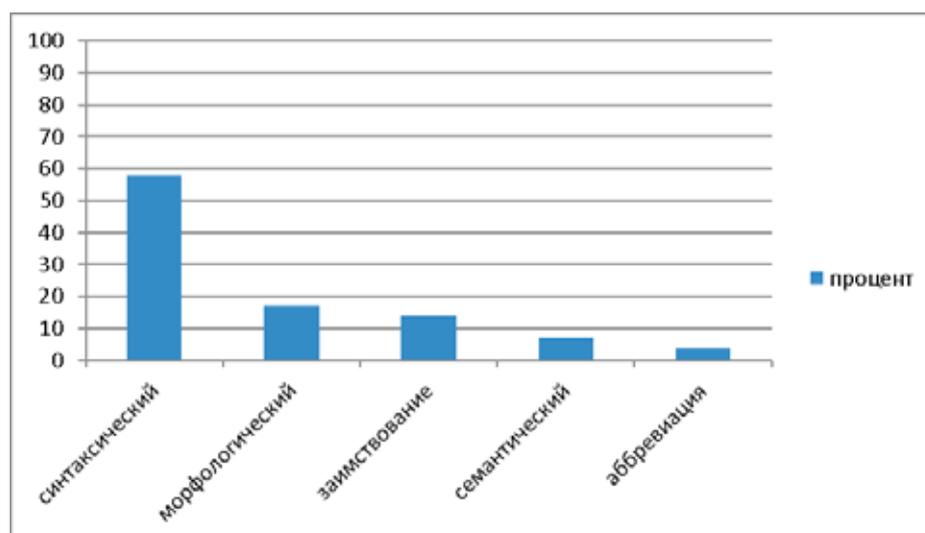


Рис. 5. Продуктивность основных способов терминообразования в русской авиационной технической терминологии

циальной аббревиации и сокращения. Вообще в аэрокосмической терминологии «чрезвычайно продуктивные производные, образованные путем соединения сокращенных основ (аббревиатур разного типа)» [Бахарлу, 2012:66]. Но в интересующей нас сфере авиационной терминологии, они занимают последнее место, где из числа 215 терминов, только 12 терминов образованы этим способом. Таким образом, по анализу и исследованию основных способов и средств терминообразования в русской авиационной технической терминологии можно сказать, что:

1. Более 58 процентов образованы синтаксическим способом.
2. Более 17 процентов образованы морфологическим способом.
3. Более 14 процентов являются заимствованием.
4. Более 7 процентов образованы семантическим способом.
5. Более 4 процента образованы аббревиацией.

Подробная информация о продуктивности разных способов и средств показана в таблице 1.

Таблица 1. Число случаев использования разных способов и средств при образовании технических авиационных терминов в русском языке

морфологический	семантический	синтаксический	заимствование	Аббревиация
Словосложение:15 Суффиксальный:15 Суф-преффик.:4	Метафоричность:9 Мотивированность:5	Сущ. +сущ.:41 Прил. +сущ.:52 Сущ. +сущ. +сущ.:10 сущ. + Сущ. +сущ. +сущ.:2 Прил. +сущ. + Прил. +сущ.:2 сущ. +Прил. +сущ.:7 Прил. +сущ. + Сущ.:3 Прил. +прил. + сущ.:3 Сущ. +сущ. +предлог. +сущ.:2 Прил. +сущ. +сущ. +сущ.:1	Греч.:2 Латин.:9 Польский:1 Немец.:2 Француз.:9 Англ.:4 Нидерланд.:2 Итальянс.:2	Инициальный, сокращ.:12
34	14	123	32	12

Литература:

1. Даниленко, В.П., Русская терминология. — М.: наука,1997. —245с.
2. Слепович, В. С. Курс перевода. — М.: тетрасистем,2001. —272с.
3. Мартемьянова, М. А. Основные способы образования терминов нанотехнологии//вестник челябинского государственного университета, 2010. —21, с 58–61.
4. Юрьева, Л. А. Семантический, морфологический и синтаксический характеристики терминов возобновляемой энергетики//молодой ученый, 2015, с.42–45.
5. Советская военная энциклопедия/подред. А. А. Гречко. — М.: военное изд-во м-ва обороны СССР,1976. —637с.

6. Гост 23537–79: Лопатки авиационных осевых компрессоров и турбин / государственный комитет СССР по стандартам. — М.: издательство стандартов, 1979
7. Гост 23851–79: Двигатели газотурбинные авиационные термины/ государственный комитет СССР по стандартам. — М.: издательство стандартов, 1979
8. Данилин, А. И. краткий русско-английский толковый словарь по авиации. — Самар.: самарское государство, 2012. — 208с.
9. Девнина, Е. Н. Новый англо-русский и русско-английский авиационный словарь. — М.: живой язык, 2008. — 544с.
10. Плехов, А. М. Словарь военных терминов. — М.: воениздат, 1988. — 335с.
11. Романченко, А. А. Русско-англо-украинско-персидский авиационный словарь. — К.: Освита украины, 2009. — 222с.
12. Терминология аэродинамического расчета самолета/ под ред. Терпигорева А. М. М.: академии наук СССР, 1954. — 26с.
13. Терминология конструкции и прочности самолета/ под ред. Терпигорева А. М. М.: академии наук СССР, 1954. — 42с.

Оронимы, образованные из монгольских словарных единиц

Бегимов Одил Тухтамишевич, доцент;

Аминова Зебо Пулатовна, доцент

Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

Оронимы, образованные из монгольских словарных единиц. Исследования оронимов Юга Узбекистана показали, что в их составе, встречаются и монгольские лексические единицы. В настоящее время эти слова, проявляющиеся в качестве архаических элементов, имеют особое место и значение в образовании оронимов.

Ключевые слова: алтайские языки, лексические единицы, тюркские и монгольские языки, фонетические и семантические, имя существительное, орографические объекты, ороним, семантические изменения, индикатор, перевал, возвышенность.

Древние связи и взаимоотношения тюркских и монгольских языков и в его основе отпечатки в лексике, фонетике и грамматике современного узбекского языка до сегодняшнего дня специально не изучены.

В последнее время появился ряд работ и исследований, посвящённых вопросам влияния монгольского языка на узбекский язык, а также заимствованным в узбекском языке лексическим единицам на уровне аппелятива и ономастики и их исторически—лингвистическим особенностям. Но не все они смогли целиком и полностью воплотить эти особенности. В некоторых из них встречаются определенные недостатки и неясности. Эту проблему можно видеть также в вопросе топонимов, образованных из лексических единиц, относящихся к монгольскому языку. В исследованиях, посвящённых этой теме, до сих пор существуют споры об особенностях генетического происхождения, использования и распространения лексических единиц, относящихся к тюркским и монгольским языкам. Причина в том, что лексические единицы, которые считались, относящимися к монгольским языкам, встречаются и в тюркских языках; это видно в существовании схожести их лингвистических особенностей.

Действительно, многие слова и аффиксы, используемые в тюркских и монгольских языках по форме, зна-

чению и использованию являются схожими. Основы их схожести следует связать (и толковать) с самой древней эпохой развития этих языков, т.е. с эпохой алтайских языков. Топонимические, в частности, оронимические материалы служат источником для определения языковых отношений между тюркскими и монгольскими языками, а также изучения, как следствие этих взаимоотношений, особенностей заимствованных лексических единиц в узбекском языке, относящихся к монгольскому языку. В составе оронимов Южного Узбекистана встречаются морфемы, имеющие сходства в тюркском и монгольском языках, свойственные алтайской эпохе. В процессе последней эпохи развития узбекского языка они претерпели различные фонетические, семантические и грамматические изменения, были образованы новые названия прибавлением различных морфем, свойственных узбекскому языку. Известно, что в определенную эпоху общественно-исторического развития из монгольского языка в узбекский язык были заимствованы некоторые слова. В эпоху монгольского нашествия этот процесс ещё более усилился.

В прошлом было много монгольских слов, используемых в тюркском (узбекском) языке, но многие из них в последующий период исторического развития вышли из употребления.

В современном узбекском языке, многие устаревшие слова, активно использовавшиеся в прошлом, впоследствии вышедшие из употребления, и сейчас используются в словарном фонде монгольского языка с некоторыми фонетическими и семантическими различиями. Некоторые слова, особенно относящиеся к существительным, имеют в обоих языках одинаковые значения.

Эту особенность можно видеть во всех сферах лексики узбекского и монгольского языков.

Среди таких слов существует также множество слов-терминов, выражающих орографические объекты, которые впоследствии служили материальной основой образования оронимов узбекского языка.

Оронимы юга Узбекистана, образованные из монгольских лексических единиц, целесообразно изучать, разделив на следующие группы:

1. Основная часть — оронимы, вышедшие из использования в современном узбекском языке, но образованные из слов, существующих в монгольском языке: *кўба*, по-монгольски Гоби «песчаная пустыня, с малым количеством камней, песчаная степь, пустыня, в общем, пустыня [7: 170]: Куба (название села в Камашинском районе, ранее появился в качестве оронима), Каттакуба (название села в Камашинском районе, ранее был оронимом); *дурсун*, по-монгольски *дэрсэн* «чий, камыш»: Дурсун (название села в Чиракчинском районе) *кун*, «скала, вершина горы, берег обрыва», Кунакай (название села в Яккабагском районе, возвышенность); *бур*, *бури*, «склон, спуск: Бурлик» (название возвышенности в Чиракчинском районе), Бурижар (название обрыва в Шахрисабзском районе), Бурикапчигай, (название ущелья в Гузарском районе); *нура*, *нур* имеет значения: «обрыв, глубина; гряда камней, провалившаяся часть горы; горная цепь»: Нуркай, Нуракай, Каттануркай (название горы в Гузарском районе) [7:277].

2. Неиспользуемая в современном узбекском языке основа слова, но оронимы, образованные из слов, существующих в монгольском и других тюркских языках: по-монгольски *байр* «комната, здание, дом, место, место остановки» [7:57]; в казахском языке *байыр* возвышенность, высота, холм низкой возвышенности; по-азербайджански *байыр* «возвышенность, холм»; как видно из примеров, по-монгольски слово *байр* претерпело некоторые семантические изменения, в некоторых тюркских языках оно выражает орографическое понятие, благодаря этим особенностям это слово образовало оронимы, некоторые из них впоследствии перешли на наименование другого рода объектов: Чулибайр (местность в Гузарском районе), Карабайр (село в Касанском, Шахрисабзском районе, сначала был оронимом); одним из часто встречающихся индикаторов в составе оронимов Узбекистана является «довон». Довон — место, удобное для перехода через горы. В Узбекистане вместе с названием *довон* также используются термины *бел*, *ошув*. Встречающиеся в исторических источниках слова *арт*, *акба*, *кутал*, *пушта*, *арба* являются также синонимами слова

довон. *Довонлар* — место для перехода. Поэтому в прошлом и сейчас они используются в значении «дорога, место для перехода»: переход Камчилик, переход Тахти-карача. По происхождению это слово считается относящимся к монгольскому языку. Оно заимствовано в узбекский язык в качестве аппелятива, в последующем служило для образования оронимов.

В монгольском языке «дабан», по-бурятски «дабан» — довон (место перехода через гору) [7:137]. В тюркских языках оно используется в форме *даван*~*дабан*~*даба*: *н*~*довун*. Эти формы образованы прибавлением аффикса *-н* к корню глагола *дабамоқ* перейти через гору [12:112]. В ряде специальных исследований, посвящённых Среднеазиатским монгольским топонимам, отдельное внимание уделено термину *добон* // *довон*. Как подчёркивает Э.М. Мурзаев, термин *довон* можно встретить в любом районе Киргизстана, особенно много встречается в бассейнах Иссык Куля, Кучкара, Суусами и Джумгаля, сравнительно меньше — на юго-западе [8:65].

По предположениям В.А. Никонова, слово «добон» — использовалось в XIII — XIV веках как индикатор в Оше и примыкающих к нему территориях. До этого периода в письменных источниках не существует ни единого упоминания об использовании слова *довон*. Начиная с этого периода, слово *довон* начало вытеснять с использования активно используемый в Киргизстане индикатор «арт». Этот процесс продолжался до XVIII века [10:103].

Следовательно, с начала XIII — XIV веков термин *довон* начал потихоньку входить в использование. Широкое распространение на территории Узбекистана термина *довон* и вытеснение терминов: тюркского «кутал», арабского «укба», персидско — таджикского «пушта», как указывал В.А. Никонов, возможно продолжалось до XVIII века. В последующие периоды термин *довон* при выражении этого понятия (путь, дорога) продолжает использоваться в качестве основного термина.

Также, в Дехканабадском районе есть гора под названием Нуркай. Она делится на Большой Нуркай и Маленький Нуркай. Название имеет строение в форме *нур*+*кай*, её основой считается монгольское слово *нур*, которое означает «гряда камней, обвалившиеся с горы». Форма *нураа* означает — овраг, обваленное место, небольшое углубление, глубина [7:277]. Возможно, глагол *нурамоқ* (обвалиться) в узбекском языке (корень — *нура*) тоже относится к этому слову. Встречающийся в составе названий —*кай* и его фонетические формы аффиксы —*кай*, — *гай* дают значение местоположения: *терскай* — обратная сторона, т.е. сторона, куда не падают солнечные лучи; *кунгай* — сторона, куда падают солнечные лучи. Значит, Нуркай — каменная местность, местность, с обвалившимися с горы крупными камнями.

В Яккабагском районе имеется возвышенность с названием Нура, а также холм с названием Кушнура. Также в Гузарском районе есть село и холм с названием Акнура. Генезис этого названия тоже примыкает к монгольскому

слову *нураа*. Это слово, кроме монгольского, используется в нескольких тюркских языках: в казахском языке *нура* — обрыв, место, смытое водой [4:29]. А. З. Будагов указывает, что *нура* в киргизском языке означает обрыв, прямой, крутой, бездонно—глубокий, отдельно подчеркивает его древность [1: II 295]. Также у слова *нура* есть значение долина (6:175). В речи Вахша о репрессированных узбеках, слово *нура* употреблено в значении — «обрыв, смытый водой» [3:104]. Значит, ороним *Нура* образован от слова *нура*, характерный тюркскому и монгольскому языкам, который означает «обрыв»; «возвышенность». В орониме Кушнура это слово является вторым компонентом, выражало основу названия объекта. Кушнура — имеет значение холма, состоящей из двух возвышенностей.

Слово *оқ* (белый) в составе оронима Окнура имеет два значения:

1) большой, великий 2) цвет земли объекта (холма). Следовательно *окнура* — 1) «высокий холм»; 2) холм, с белой землей (глиной, почвой).

Впоследствии значение слова *нура* было позабыто, к ней был прибавлен индикатор *тепа* (возвышенность, холм). *Окнура*, бывшее названием орографического объекта, впоследствии перешло на название села.

Кроме этого, в Дехканабадском районе есть ороним *Нурали* (*дара*). Он по форме похож на имя Нурали. Но он не имеет связи с этим словом.

Строение этого слова в форме *нура+ли*. Как мы говорили выше, *нура* по-монгольски «обрыв, глубина, высота, возвышенность: аффикс *-ли* означает существование, (наличие). Следовательно, ороним *Нурали* выражает понятие отверстия, похожего на глубокий обрыв, который выглядит (кажется) глубоким обрывом вокруг которого имеются возвышенности».

Слово *ола*, являющееся первым компонентом в составе оронимов Олабел (возвышенность в Дехканабадском районе) и Олатог (общее название Китабской, Шахрисябзской, Яккабагской, Дехканабадской частей Гиссарской цепи) по происхождению связаны с монгольским языком.

Используемый в современном узбекском языке цвет *ола* (белый, черный и смесь других цветов) не имеет связи с ним.

Это слово связано с используемым в современном узбекском языке словом *улуг* (большой, огромный, великий). Этапы его фонетического развития можно показать в следующем: *улуг* (большой, великий) > *улу* > *ули* > *ала* ~ *ола*.

Это слово, обычно выражающее значение объёма (размера) в оронимии выражало высоту, возвышенность орографического объекта, отсюда и произошли понятия «возвышенность, гора». *Ола, ала* — один из самых древних слов свойственных тюркско-монгольским языкам. Это слово в монгольском языке имеет значения: *аула* ~ *ўла* ~ *ула* ~ «гора, высота». [9:270]. Со временем форма этого слова изменилась, потеряв значение «гора, большая воз-

вышенность» к ней прибавился индикатор *тог*. С этим связано и толкование оронима Олабел. Слово *бел* тоже выражает значения «высота, гора, горная цепь». Следовательно, Олабел означает — очень высокая возвышенность.

Ещё одним древним похожим словом, относящимся к тюркским и монгольским языкам является *тарагай*. Это слово используется в форме *тарагай* ~ *толагай*, является термином орографического характера, выражающим такие понятия, как «холм, единственная возвышенность, вершина горы, горный пик». Благодаря этой особенности оно служило образованию оронимов. В Киргизстане (в бассейне реки Норин, дара) существует ороним, образованный из этого слова. В Киргизском языке *тарагай* означает, «местность, где не растёт дерево карагай» [2:36]. В Монголии и Казахстане этот ороним имеет форму Талагай. В оронимии Казахстана он часто встречается в качестве названия единственных возвышенностей [5:94]. Тарагай вначале появился как ороним и имел значения «горный пик, большая возвышенность». Тарагай сохранился в названии села, относящегося к Чиракчинскому району. Он делится на такие части, как Большой Тарагай, Средний Тарагай, нижний Тарагай. Это название, вначале появилось как ороним, позднее перешло на название села. Оно встречается и как этноним. Например, в селе Бошқол, на востоке Шахрисябза проживает население, относящееся к племени Тарагай.

В Чиракчинском районе встречается название села Увада, в Мубарекском Увалик (пастбище), Яккабагском Уват (село). По строению они образованы из морфем по форме *Ува+да*, *Ува+лик*, *Ува+т*. Слово *ува*, которое является его основой в современном узбекском языке не используется. В говоре Нижней Кашкадарьи слово *ува* используется в значении «маленький холм в степи, ровной местности, плоская возвышенность». Это слово свойственно общетюркским языкам и используется в формах *ува* ~ *уба* ~ *ўба*. В том числе на татарском языке *уба* — имеет значения — «маленькая возвышенность, высокая местность»; на башкирском — «холм»; на карачаево-балкарском, караим, татарском языках оба — «груда камней»; «холм, возвышенность» [11:114]. Генезис этого слова упирается на слово, со значениями: на монгольском, тунгусско-маньчжурском *ўбо* ~ *ўво* «холм, бугор, возвышенность, единственная возвышенность»; «груда камней, куча камней». По его значениям во всех перечисленных языках, видно, что это слово выражает понятия орографического характера. Ранее оно служило образованию оронимов, связанных с этим понятием. Согласно сегодняшней (современной) форме, топоним *увада* имеет сходство со словом *увада*, выражающим состарившуюся вату в одеяле (матрасе). По строению *увада* имеем форму *ува+да*. Второй компонент слова — *да*, упрощенная форма слова *о: та* ~ *о: да* ~ *а: да* в значении «холм, возвышенность»; «холмик, возвышенность, видная из-под воды».

Следовательно, оба компонента названия считаются орографическим термином, выражающим почти одинаковые понятия. Причина принятия названием такой формы в том, что первоначально оно состояло со слова *ува*, позже форма слова изменилась, значение тоже стало непонятным, к ней опять прибавился последний компонент, выражающий вид орографического объекта.

Согласно генезису, ещё одним словом, имеющим отношение к монгольскому языку является *сайхон*. В узбекском языке оно используется в форме земля *сайхон*, выражает понятия «ровная земля, широкая земля, широкое место». Я. Худжамбердиев, подчеркивая, что это слово монгольское, показывает, что оно имеет значения «красивый, прекрасный, прелестный, изумительный и к использованию приводит следующий пример: дорога сайхон — «красивая дорога» [13:17]. Это слово в форме *земля сайхон*, связано с понятием, выражающим проти-

воположную форму рельефа, относящуюся к орографическому объекту. Согласно этому свойству оно служит образованию оронимов. Ороним Сайхон, (пастбище, расположенное на горе Бабатаг, в Сурхандарье) также произошло от этого понятия. Это слово встречается в названиях объектов другого вида. Примером этому может быть название села Сайхан, расположенное в Кумкурганском районе. Это название означает по-узбекски *сайхон* — означает название села, расположенное «на ровном со всех сторон, широкой местности».

Таким образом, наличие в оронимах Южного Узбекистана элементов, соответствующих монгольскому языку, свидетельствует о непосредственной или не прямой роли этих языков на основе историко-лингвистического исследования изучаемого региона. Их исследование в историко-лингвистическом аспекте создаёт возможность для принятия соответствующих заключений.

Литература:

1. Будагов, Л. З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий. I–II, СПб, 1869, 1871.
2. Исаев, Д. Жер-су аттарынын сыры. Фрунзе, 1977.
3. Кармышева, Б. Х. Очерки этнической истории южных районов Таджикистана и Узбекистана. М., 1976.
4. Конкашпаев, Г. К. Казахские народные географические термины. — Известия АН Казах. ССР, сер. Географическая, вып. 3. Алма-Ата, 1951.
5. Конкашпаев, Г. К. Географические названия монгольского происхождения на территории Казахстана. — Известия АН Казахской ССР. Серия филологии и искусствоведения, вып. I (II), 1959, с. 85–97.
6. Конкашпаев, Г. К. Общие особенности тюркоязычной терминологии Средней Азии и Казахстана. — Вопросы географии, сб. 81, М., 1970.
7. Монгольско-русский словарь. М., 1957.
8. Мурзаев, Э. М. Монгольские элементы в топонимии Киргизии. — Географические исследования в Киргизии. Фрунзе, 1970.
9. Наминханов, Ц. Д. Монгольские элементы в этнонимике и топонимике Узбекской ССР. — Записки ... Элиста, 1962, вып. 2.
10. Никонов, В. А. Заметки по оронимии Киргизии // Ономастика Средней Азии. Москва, 1978. стр. 86–105.
11. Саттаров, Г. Ф. Монголизмы в топонимии Татарии. — В кн.: Тюркская ономастика. Алма-Ата, 1984, с. 111–120.
12. Севортян, Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. М., 1974; Б. 1973; В-Д, 1980.
13. Худжамбердиев, Я. Историко-этимологическое исследование топонимии Сурхандарьинской области. АКД, Т., 1974.

Методические способы формирования читательского интереса

Белькова Анна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент;
Чубак Полина Андреевна, студент
Нижевартовский государственный университет

В данной статье предпринята попытка анализа методов и приёмов, способствующих активному формированию читательских умений. Ключевыми аспектами данной проблемы является развитие школьника как читателя и формирование желания к чтению.

Ключевые слова: чтение, читательский интерес, читательская компетентность, урок литературы, метод, приём, нестандартные уроки литературы.

Актуальность изучения данной темы определяется поиском оптимальных путей повышения читательской

культуры обучающихся на уроках русского языка и литературы в образовательных учреждениях разных типов

(общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и т.д.). В настоящее время существует необходимость использования развивающего обучения для подготовки компетентного выпускника с активной жизненной позицией [1].

Уровень читательского интереса среди подростков и школьников среднего возраста значительно снижается. Чтение литературы рассматривается обучающимися как принудительное, неувлекательное домашнее задание. Задачей современной школы является возрождение интереса к сознательному чтению, которое не только является одной из основ учебной компетенции, но и служит важнейшим средством формирования и развития личности ученика. Система формирования читательских умений, безусловно, должна быть гибкой и подстраиваться под художественный метод писателя.

Проблемами изучения чтения и читательских умений занимались многие исследователи, методисты и учителя-практики, в частности: Шалатонова Н. П. (2001), Соловьева Ю. И. (2006), Колодезникова С. И. (2007), Мангилев П. И. (2008), Ротова Л. Н. (2013) и др., которые выработывали практические рекомендации по совершенствованию читательской культуры обучающихся.

На причину отчуждения школьников от художественных произведений влияют следующие факторы:

- *информационная загруженность в СМИ* (искореняет творческую и интеллектуальную активность);
- *воспитание детей в семье* (большинство родителей современных учеников относятся к поколению «детей 90-х», когда школьному образованию и воспитанию уделялось гораздо меньше времени, чем в предыдущие десятилетия).

В 2015 году перед российским образованием была поставлена цель — сделать российскую школу одной из лучших в мире. Такая задача отвечает и запросам общества, и задачам национального развития. Школа должна готовить учащихся к динамичной, быстро меняющейся жизни, учить их овладевать новыми знаниями и умениями, свободно, творчески мыслить. При этом нельзя забывать о базовых, непреходящих вещах — гуманитарной, воспитательной составляющей. Важно сохранить и передать новым поколениям духовное и культурное наследие народов России: историю, русский язык, русскую литературу, языки народов Российской Федерации, достижения в гуманитарных областях. В связи с указанными задачами происходят постепенные изменения в структуре единого государственного экзамена, в частности, с 2017 года вводится обязательный устный экзамен по русскому языку [3]. Интеграция русского языка и литературного чтения формирует навыки письма, чтения и говорения, улучшит не только активный запас слов, но и грамотность в целом [2]. Таким образом, проблема формирования читательского интереса в средней школе приобретает большое значение, как для отдельной личности, так и для всего государства.

Преподавателю важно осмыслить своеобразие преподавания уроков словесности в современной школе, обратить внимание на такие аспекты как преобразование

учебного процесса и развитие в школьниках читательской самостоятельности; дать понять, что книги нужно выбирать по их полезности и актуальности именно для себя.

Ознакомление школьников с печатным словом во многом зависит от взрослых людей его окружающих. От педагога требуется результативность в формировании потребности, навыков и постоянной привычки читать литературу. Чтение способствует развитию коммуникативных и этических навыков, помогает в социализации, расширяет общий кругозор учащихся. Читая, человек переживает огромное количество жизней вместе с персонажами, что поможет школьникам в осознании себя и того, какой путь им предстоит выбрать. Для воспитания грамотных детей необходимо зародить в них интерес к книгам и показать, что чтение — это не только способ учиться, но и удовольствие.

Среди множества способов, какие можно использовать на уроках литературы для формирования читательского интереса, лучше всего подойдут нетрадиционные уроки. Нетрадиционное — значит новое, более лучшее, но в обучении главным остается не прогресс методики, а эффективность и конечный результат. Нетрадиционный урок строится на импровизации и фантазии педагога, даёт полёт педагогическому творчеству, такой урок может включать различные методы и приёмы, это апробация новых форм работы для достижения наиболее высоких результатов и повышения интереса школьников к изучаемому предмету. Кроме того, эти уроки привлекают внимание и активизируют деятельность учащихся (как на уроке, так и при домашней подготовке к таким урокам) больше, чем обычные классические уроки литературы. Применение таких уроков ведёт к осуществлению основного закона педагогики в учебном и воспитательном процессе — закона об активном обучении. Регулярное проведение таких уроков и выполнение школьниками новых интересных заданий, позволит добиться успеха в развитии любви к книге, что приведёт к более высокому уровню читательского интереса и высокому творческому мышлению.

На уроках свободно можно комбинировать разные методы, приемы и различные формы организации работы, возможно включение отдельных развивающих элементов, которые активизируют процесс обучения. Результат достигается в полной мере, если методы и приёмы подобраны лучшим образом и технично применяются в работе преподавателя. Это обогащает учебную работу, располагая учащихся к активному и результативному обучению. Рассмотрим основные методы и приёмы:

- *словесные* (рассказ о биографии автора; объяснение основных черт литературных направлений; беседа с наводящими вопросами о смысловой нагрузке произведения; дискуссия; лекция; работа с книгой; прослушивание релевантной музыки или чтение стихов; комментированное чтение произведений);

- *наглядные* (показ ученикам портрета автора; таблица с периодами творчества; фотографии людей или мест, которые вдохновляли писателя; демонстрация кинофильмов по мотивам произведения)

– *практические* (учащиеся самостоятельно находят интересный материал об истории создания произведения или об интересных фактах из жизни писателя при подготовке к уроку; кейс-задания; тестирование; творческие задания по личным впечатлениям от прочтения; практические работы по нахождению тропов и стилистических фигур; тематический взаимоопрос учащихся; создание портфолио индивидуальных достижений; проектная работа) [4].

Анализ педагогической литературы позволил выделить следующие варианты нетрадиционных уроков:

- *урок-семинар*;
- *урок-суд*;
- *интегрированный урок*.

Урок-семинар предполагает глубокую подготовку учеников, включая самостоятельное изучение материала и обсуждение поставленных вопросов по выбранной теме. Данный вид урока позволит развивать ораторские и аналитические способности учащихся, активизирует их исследовательскую деятельность в работе с нужными источниками и даёт полную свободу творчества в том, как именно представить свой ответ. Преподаватель же, сформулировав правильные задания и задавая наводящие вопросы, может подвести класс к более эффективному результату в понимании темы. Возможные трудности связаны с тем, что количество вопросов или заданий будет ограничено, то проверить всех учащихся за урочное время будет трудно. Стоит это предумать и организовать другую форму контроля, например, представление подготовленных заданий в письменном варианте.

На уроках литературы семинары должны быть особенно актуальны, так как в большинстве случаев проблематика произведения, особенности жанра, авторская позиция и т.п. даётся большинством преподавателей уже в готовом виде, а важно активизировать работу учащихся с текстом произведения, его анализом. Литературное чтение — процесс особенно творческий, ни одна книга не была понята одинаково, каждый новый читатель представляет себе всё по-своему. Поэтому нужно лишь направлять учащихся и открывать с ними новые взгляды на произведение.

Далее рассмотрим *ролевой урок*. У ролевого урока два варианта занятости:

- *полная* (охватывающая все время на уроке);
- *частичная* (несколько сжатых и упрощённых судебных разбирательств). Характерной целью такого

урока является выявление проблемы произведения, через характеристику героя. Основная задача не только судить, но и, возможно, оправдать персонажей, определить моральную сторону героев, вынести на суд поступки персонажей и подобраться ближе к самой сути произведения. Прежде всего, подобные ролевые уроки дают возможность ученикам учиться играя. Помимо подготовки нужного материала (анализ текста, обвинения, доказательства для защиты), формируются познавательные интересы учеников. Обучающиеся готовят соответствующие тому времени костюмы, стараются атмосферно передать манеры и речь персонажа.

Трудность в проведении данного урока, заключается в том, что во время проведения судебного заседания дети были организованы, серьёзны, умели следовать плану и правилам. Такой урок стоит проводить в форме итогового контроля, когда ученики полностью ознакомлены со всем материалом.

Интегрированный урок — это результат объединения разобщённых долей в единое целое, слияние в одном уроке материалов из разных областей знаний. Главным преимуществом таких уроков является то, что дети не чувствуют усталости и переутомления, за счёт быстрых переключений на разные виды познавательной деятельности, так же интегрированные уроки повышают интерес к предметам за счёт необычного подхода, развивают творческое мышление, внимание, воображение, речевых навыков и памяти учеников.

Уроки литературы могут проводиться совместно с другими преподавателями, например с учителями истории. Историк обратит внимание на даты, события, исторических личностей того времени, проанализирует исторические корни данного художественного направления. Учитель изобразительного искусства может представить репродукции полотен, связанных с произведением.

Таким образом, школьный курс литературы способствует формированию эстетического вкуса и рождению неиссякаемого интереса к литературе, а главное воспитывает умного, наблюдательного читателя. Словесные, наглядные и практические методы и приёмы способствуют активному формированию читательских умений. Представленные варианты нетрадиционных уроков (урок-семинар, урок-суд, интегрированный урок) раскрывают традиции и наследие русской и мировой культуры, художественной и эстетической памяти народа.

Литература:

1. Белькова, А.Е., Ротова Л.Н., Никишина С.А. К проблеме читательской компетентности: материалы: Учебный словарь: Чтение и новые технологии обучения / Под ред. Л.Н. Ротовой. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — С.189–218.
2. Богданова, О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы. — М.: Академ А, 1999. — 162 с.
3. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения 25.05.2016).
4. Технологии и методики обучения литературе: В.А. Коханова, М.П. Жигалова, Е.Ю. Колышева, Н.С. Михайлова — Санкт-Петербург, Флинта, Наука, 2011. — 248 с.

Французский гуманизм в произведении Оока Сёхэй «Огни на равнине»

Блытова Ирина Валерьевна, студент
Сахалинский государственный университет

В нашем мире, наполненном войнами и террором, можно часто услышать слово «гуманизм», но мало кто задумывается об его истинном смысле. Гуманизм, по определению историка Л. М. Брагиной, — идейно-мировоззренческое течение, возникшее в европейских странах в эпоху Возрождения [1, с. 25].

Гуманисты провозглашали идею самоутверждения и разрабатывали концепции и учения, в которых высока была роль нравственного совершенствования, созидательной и преобразовательной силы знания и культуры.

Среди европейских стран, в которых распространились гуманистические идеи, выделяется французский гуманизм, неразрывно связанный с литературой. Гуманизму были свойственны народные традиции и близость к интересам народных масс, ярко выраженное национальное самосознание, чуткость ко всем проявлениям социального протеста, исповедальный характер произведений. Часто произведения французских гуманистов включали в себя размышления о Боге и о месте человека в Божьем мире.

Одним из известнейших писателей Японии является Оока Сёхэй (大岡昇平; 1909—1988), творчество которого неразрывно связано с гуманистическими, антимилитаристическими идеями. В творчестве Оока Сёхэй наиболее ярко виден результат влияния западной литературы на творчество японских писателей. В частности, стоит отметить влияние французской литературы и идей французских гуманистов.

Оока Сёхэй родился в Токио в семье брокера и гейши. Сами родители писателя были родом из префектуры Вакаяма. С раннего детства будущий писатель проявлял интерес к изучению литературы и христианской религии, а в старшей школе он сумел достичь огромного прогресса во французском языке. Изучение писателем христианской религии постепенно переросло в увлечение литературой. Оока в своей автобиографии писал, что когда он был еще ребенком и посещал духовную семинарию Аояма, каждое утро он и другие ученики проводили в молельне: «В миссионерской школе нас заставляли молиться, сначала этот промежуток времени для меня был таким утомительным» [10, с. 1].

Так у Оока Сёхэй в детские годы постепенно проявился интерес к Библии. В то время в магазинах христианской литературы существовали карманные издания «Нового и Старого завета» стоимостью в 4–5 йен (в настоящее время эта цена увеличилась в несколько тысяч раз). Как только он сообщил о желании приобрести Библию, то его отец сказал: «Да, какой тебе Иисус! Япония — это буддийская страна». Такая позиция отца привела к ссоре с сыном. Тогда мать тайком передала сыну 5 йен, сказав, чтобы он купил Библию на эти деньги.

Сам Оока Сёхэй признается, что у него «... была фраза «Во вступительной части «Евангелие от Иоанна», которую я так любил — «Вначале было слово. И слово это было у Бога, слово было Бог». Я верил во все это. Я, верующий в Бога, был очарован этими словами Иисуса, они были ценнейшим утверждением. Для маленького меня слова Иисуса означали подтверждение его существования. «Люби ближнего своего, как самого себя». Мне были понятны и другие нравственные правила в Евангелие. Но значения слов «Божий гнев» и «грех» для меня оставались неясны. Для меня Бог никогда не гневался, он должен был прощать неверующим их грехи. И поэтому я стремился стать священником...» [10, с. 1].

Однако, как признается сам Оока Сёхэй, эта вера не продолжалась больше полугода. После знакомства с работами Нацумэ Сосэки его интерес перешел на литературу: «Так мое увлечение христианством осталось мечтой моих детских дней. Конечно, я не знал, что мое отступничество от веры стало самым большим грехом» [10, с. 2].

Когда интерес к религии сошел на нет, Оока покидает духовную семинарию. Родители нанимают для сына гувернера, которым стал известный литературный критик Кобаяси Хидэо (小林秀雄; 1902—1983).

В 1929 г. Оока Сёхэй поступает на отделение французской литературы филологического факультета Университета Киото. После выпуска из университета Оока становится журналистом в «Народной газете» (国民新聞; *кокумин синбун*), но вскоре он бросает свою работу в газете, чтобы посвятить себя переводу работ Стендаля и других западных писателей, преимущественно французских авторов, на японский язык. В 1938 г. писатель устраивается работать в французо-японскую компанию в качестве переводчика.

В 1944 г. Оока Сёхэй был призван в армию, где проходил трёхмесячные курсы по военной подготовке, по окончании которых он был отправлен на о. Миндоро на Филиппинах. Он действовал в рядах армии до тех пор, пока его отряд не был разрушен и множество солдат не были убиты. В 1945 г. он сдался американским войскам, после чего был направлен в тюрьму на о. Лейте Филиппины. Война стала тяжёлым испытанием для психики Оока Сёхэй. Он был уверен в том, что он слишком стар, что он никчемный солдат, что недостойно жить, когда другие солдаты уже убиты. Такими стали последствия войны для писателя. В своей автобиографии он вспоминал, как снова пришел к христианскому учению: «Когда я был оставлен один на поле боя или в Филиппинских джунглях... весьма естественно то, что я обратился к Богу» [10, с. 5].

Только после окончания Второй мировой войны, после репатриации на родину Оока начинает работу в качестве писателя. Благодаря рекомендации от его бывшего на-

ставника Кобаяси, Оока удаётся опубликовать его короткий рассказ о своём пребывании в американской тюрьме. Произведение получило название — «Записки военнопленного» (俘虜記; *фурёки*), за которую писатель получает премию Ёкомицу Риити в 1949 г., что стало началом его литературного успеха.

Таким образом, Оока Сёхэй был с детства связан с литературой и французским языком. Его интересы подвели его к изучению французской литературы в университете, где он познакомился с идеями французских гуманистов, которые, впоследствии, он использовал в написании своих работ. Во время адаптации в послевоенное время Оока начинает свою литературную деятельность, основанную на собственном опыте в надежде, что будущие поколения не повторят ошибки прошлых лет.

Ошибкам прошлого посвящен всемирно известный труд писателя — произведение «Огни на равнине». Роман «Огни на равнине» был отмечен литературной премией Ёмиури и единодушно признан японской критикой самым значительным произведением Оока этого периода.

Роман написан в форме записок рядового Тамура, находящегося на лечение в больнице для душевнобольных. Записки, которые носят исповедальный характер, начинаются с того момента, как высаженные на о-в Лейте японские войска уже разбитые и разоренные их части пытаются пробиться к последнему остающемуся в руках японской армии порту — Паломпону, откуда по слухам, еще возможна эвакуация. Роман в целом — это свидетельство безответственности японского командования и правительства, обречшего на бессмысленную гибель тысячи людей. Исход данной высадки был понятен всем, даже рядовому Тамура. «На берегу, — вспоминает он, — нас встретил массированный налет американской авиации, половина людей погибла, и все тяжелое снаряжение потонуло вместе с транспортными судами» [2, с. 11].

Не смотря на это, командование не отменило своих ставших уже полностью нереальными приказов. Когда же провал задуманной операции стал очевидным, солдат бросили на произвол судьбы. Снабжение войск продовольствием и медикаментам было прекращено. В госпиталях люди лежали «грязные, истекающие кровью и никто не собирался хоть как-то облегчить их участь» [2, с. 6]. Солдаты, отставшие от своих частей, мечтали лишь об одном — добраться до Паломпона. «Паломпон, Паломпон», повторяли они это волшебное слово. Больные, голодные, обессиленные, они шли и шли, стараясь не отстать от остальных» [2, с. 126]. Но надежда добраться до Паломпона была совсем нереальной, и наиболее здравомыслящие это осознавали. «Да, — говорит один из солдат, — лучше бы добраться туда вовремя, чтобы успеть помахать на прощание представителем Генерального штаба, когда они будут отплывать на Себу. Нас-то они оставят удерживать фронт» [2, с. 125].

Итак, во время Второй мировой войны, с одной стороны, японские солдаты являются жертвами преступных планов японских милитаристских кругов. А с другой сто-

роны, и солдаты есть виновники происходящего, т.к. готовы безропотно подчиняться обстоятельствам. Солдаты грабят, насилуют и убивают местное население, которое спасается от них бегством, оставляя пустующими целые деревни. Это показывает одну из идей французского гуманизма о среде и системе, калечащей человеческие души. На стороне японцев — сила, но окружающая их атмосфера ненависти вызывает в них страх перед возмездием, которое ожидает их в будущем. Символом этого возмездия в произведении выступают сигнальные огни костров, предупреждающие о появлении захватчиков. Ужас охватывает японцев, когда они видят вдалеке пылающие костры.

В основе японской армии всегда лежала жестокость и насилие, однако в дни разгрома они принимают чудовищные формы. Командиры бросают своих подчиненных, здоровые — больных, сильные — слабых. Система, которая убивает любую способность к сочувствию или состраданию, достигает своего кульминационного развития. На первых страницах романа описывается сцена изгнания из части страдающего туберкулезом рядового Тамура. «командир ударил меня по лицу. «Проклятый идиот! — зарорал он, — Почему ты не сказал в госпитале, что тебе некуда идти, они бы вынуждены были о тебе позаботиться. Ты же прекрасно знаешь, что в нашем отряде нет места чухоточным» [2, с. 4]. Но Тамура прекрасно понимает, что и врачи в госпитале озабочены лишь тем, чтобы сэкономить продукты для себя. Им нет никакого дела до простых рядовых. Не ждет Тамура сочувствия и от своих товарищей по оружию. Как только выяснилось, что он чухоточный, так яснее стала чувствоваться неприязнь к нему. Жизнь в обществе, где сильный всегда прав, заставила его не удивляться этому: «Когда люди, как мы, день и ночь живут среди опасностей, — говорит он, — естественный инстинкт самосохранения проникает глубоко внутрь человека, подобно болезни, и разрушает его индивидуальность: отныне он радеет лишь о собственных интересах» [2, с. 129].

Однако Тамура долгое время пытался убедить себя, что его одиночество временно, что он еще найдет, возможно, не друзей, но людей способных к сочувствию. Но вскоре к нему приходит осознание, что люди, воспитанные данной системой, не способны к сочувствию, они могут существовать лишь в среде, где нет человеческих правил, где на первое место выходит инстинкт самосохранения и где люди подобны диким животным. Единственный знакомый для них способ сосуществования — взаимная выгода и сообщничество. Такой пример также представлен в романе. Это Нагамацу и Ясуда. У Ясуда — запас табака, на который он выменивает продукты. Но ему трудно передвигаться из-за язвы на ноге, поэтому он нуждается в помощи Нагамацу. «У меня нет выбора, — признается Нагамацу, криво усмехаясь, — если бы я не позволял ему опираться на мое плечо, мне нечего было бы есть. У меня продукты кончились давным-давно» [2, с. 136]. Взаимозависимость рождает между людьми не дружбу, а ненависть и недоверие, которые растут по мере того, как положение становится все трудней. В конце концов, они

начинают бояться друг друга. Ясуда считает: «Когда дело принимает такой оборот, то тут уж каждый сам за себя. Какой смысл заботиться о других?» [2, с. 194]. Нагамацу: «Когда наступает такое время, нельзя доверять даже лучшему другу» [2, с. 196]. И в результате Ясуда пытается убить Нагамацу, но сам погибает от его пули.

Слишком просто объяснить все только извращенностью природы этих двух солдат. Армия, созданная для насилия, не может вершить правосудие. Такие идеи выдвигает Оока Сёхэй в своем произведении. По его мнению, война — преступление против человечества и не только потому, что она направлена на физическое уничтожение людей, но и потому, что развращает их духовно. Война заставляет людей не считаться со своими этическими принципами. Данная идея является одной из основных в французском понимании гуманизма. Подобное отношение к военным действиям можно найти и в произведении Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Это показано в эпизоде нападения захватчика Пикрохола на Грангузье, где Грангузье предстает в роли мудрого правителя. Без сомнения, Оока Сёхэй, изучавший французскую литературу, был знаком с этим произведением.

Рядовой Тамура — человек иного склада, нежели Ясуда и Нагамацу. Он образован, добр, доверчив, он тонко чувствует красоту. Однако, он также как и Ясуда, и Нагамацу, — жертва системы, он также как и все остальные солдаты грабит, убивает. Тамура, попавший в бесчеловечные условия жизни, не смотря на все свои попытки остаться человеком, все-таки совершает убийство. Забредя во время своих скитаний в брошенную жителями деревню, Тамура засыпает в одном из домов. Он просыпается от звуков песни. Поет молодой женский голос, слышен доносящийся смех. Мужчина и женщина входят, по-видимому, в свой дом, где находится Тамура, и что-то ищут на кухне. У Тамура появляется страх, что они могут обнаружить и его. Тамура открыл дверь в кухню ружьем и вошел. «Женщина истошно кричала. Это был не крик отчаяния, нет, а первобытный горловой вопль ужаса. Ее взгляд был прикован к моему лицу, и она, не переставая, издавала вопли животного ужаса. Моей мгновенной реакцией был гнев. Я выстрелил. Пуля попала ей в грудь. Темная струйка быстро расплылась по небесно-голубому тонкому шелку платья... Я не испытывал особого раскаяния, — пишет Тамура. — Убийство на войне слишком обычное дело, чтобы думать о нем дважды» [2, с. 119]. К тому же, он начинает оправдывать свое поведение тем, что это был несчастный случай, ведь он не имел намерения убивать. Это событие еще раз ярко демонстрирует тезис, отстаиваемый французскими гуманистами о том, что человек добр по своей природе и становится злым лишь от уродующих его условий жизни.

Тем не менее, Тамура не может отделаться от чувства вины. «Почему же мне так тяжело, если это всего лишь несчастный случай?» — думает он. Внезапно ему приходит мысль, что во всем виновато ружье. «Если бы только я бросил его, когда спускался с гор, женщина могла бы вопить сколько угодно без малейшей опасности для себя, — размышляет он. — Моя страна заставила меня взять в руки это смертельное оружие, и до последнего времени

польза, которую я мог принести государству, была прямо пропорциональна размеру урона, который я мог нанести врагу. Причина же гибели ни в чем не повинной молодой женщины в том, что я продолжал носить оружие даже после того, как армия отказалась от меня, и я потерял какую-либо возможность принести пользу моей стране» [2, с. 120]. Тогда Тамура решительно выбрасывает ружье в реку, надеясь избавиться от желания воспользоваться им еще раз. Ему, как и многим другим, не удается пробыть в Паломпон, и он остается блуждать в филиппинских джунглях, обреченный на голодную смерть.

Вскоре наступает дождливый сезон. Тамура питается листьями и пивками. В лесу все чаще на его пути попадаются трупы. К тому времени Тамура уже утрачивает способность к логическому мышлению и, только натолкнувшись как-то на еще не разложившийся труп и ощутив желание попробовать человеческое мясо, начинает понимать, что означают его странные находки. Он и сам, набредая как-то на умирающего, садится возле него, подсознательно дожидаясь его смерти. Тот, догадываясь о намерениях Тамура, перед смертью завещает ему свою руку. Но Тамура все-таки не может преступить эту последнюю черту.

Тамура во время своих скитаний, часто находясь уже на грани бреда, обращается к мыслям о христианстве и христианском боге. Его терзают сомнения: действительно ли бог милосерден по своей природе. «Если я возлюбленное чадо господне, — спрашивает он себя, — то почему я здесь, в этом месте?» [2, с. 212]. Все эти мысли близки были и французским писателям, рассуждавшим в свое время о месте Бога и религии в жизни простых людей. Тамура же приходит к выводу, что Бог, создавая этот мир воплотил в нем свой гнев.

Тамура становится свидетелем того, как Нагамацу убив Ясуда, пытается разделить его труп. Тамура охватывает бешенство, ему кажется, что он превратился в «божьего ангела, в карающую десницу господню» [2, с. 213] и, схватив лежащее рядом ружье, он убивает Нагамацу. «Раз люди от голода вынуждены пожирать друг друга, — пишет он в своих записках, — значит, наша вселенная — результат господнего гнева» [2, с. 232]. Эти записки Тамура пишет, возвратившись из плена в Японию, в больнице для душевнобольных, в которую он пришел сам, чувствуя, что уже не может вернуться к нормальной жизни. Врач считает, что записки помогут Тамура освободиться от преследующих его воспоминаний. Но Тамура видит и другую цель. Ему трудно оправиться от потрясений, потому что жизнь за стенами клиники не дает ему покоя. «Газетные сообщения, — пишет он в эпилоге, — доходят даже до этого уединенного места, где я нахожусь, и стремясь вовлечь меня в то, чего я хочу меньше всего на свете, а именно в новую войну. Войны, может быть, приносят пользу кое-кому из господ, которые их развязывают, и поэтому нечего удивляться тому, что они творят, а вот меня поражает другое: как это остальные люди позволяют вводить себя в заблуждение. Возможно, они так ничего и не поймут, пока не пройдут сквозь испытания, которые прошел я на Филип-

пинах. Вот тогда их глаза и откроются» [2, с. 221]. Тамура пугает, что вызывающие тревогу газетные статьи появляются регулярно. Это, по мнению героя романа, симптом целенаправленной политики «экспертов по массовой психологии, которые играют сознанием народа... и моя ненависть обращена против этих экспертов», — говорит писатель устами Тамура [2, с. 222].

В романе Оока Сёхэй большое внимание уделено анализу психологии людей, находящихся в экстремальных, граничащих с бесчеловечными условиями. Осуждение войны в основном ведется этико-моральном плане, однако в эпилоге писатель прямо указывает и на социальные причины войны. Роман звучит не только как обвинительный приговор прошлому, но и как предостережение на будущее. Олицетворением войны в представлении писателя становится каннибализм [7, с. 138].

Таким образом, Оока Сёхэй с юных лет проникся идеям западной культуры и познакомился с основами французского гуманизма. Благодаря знаниям о Франции и французской литературе, Оока удается использовать идеи французского гуманизма в своих произведениях. Главный герой

произведений Оока — это простой человек, который наделен нравственными качествами. Наперекор своим принципам герою приходится подчиняться действительности. В романе отстаивается тезис, выдвинутый еще Ж. Ж. Руссо и Ф. Рабле, о том, что извращенная система уродует души людей. «От природы люди не враги друг другу» — гласит один из известнейших афоризмов Руссо [11, с. 237]. Сам роман является социальным протестом против системы прошлых лет, которая развивала в людях жестокость, алчность. Присутствует в произведении и размышления героя о месте религии в мире, о том, кто же есть Бог, что тоже сближает французскую и японскую гуманистическую литературу. В написании романа Оока Сёхэй основывался на своем личном опыте, на это указывает схожесть судьбы героя с жизненным путем самого писателя. Актуальность этого произведения сохраняется и по сей день. Т. к. в настоящее время ведут активную террористическую деятельность различные экстремистские группы, до сих пор существует угроза войны. Несмотря на такую длинную историю мира, люди все еще прибегают к боевым действиям для разрешения конфликтов.

Литература:

1. Брагина, Л. М. Гуманизм // История Италии. — Москва: Издательство МГУ, 1970. — 425 с.
2. Галенкина, Е. И. Огни на равнине. — Москва: Центрополиграф, 2006. — 288 с.
3. Григорьева, Т. П. Японская литература XX века. — Москва: Альфа-М, 2005—416 с.
4. Ивада. Практическая грамматика для студентов старших семестров. — Москва: Издательство «МОНОГОТАРИ», 2014. — 192 с.
5. Кондрад, Н. И. Большой японско-русский словарь. — Москва: Советская энциклопедия, 1970. — 689 с.
6. Лаврентьев, Б. П. Японско-русский и русско-японский словарь / Б. П. Лаврентьев. — Москва: Аквариум, 2005. — 973 с.
7. Рехо, К. Современный японский роман / К. Рехо — Москва: Наука, 1977—304 с.
8. Миясака, С. Оока Сё: хэй «Ноби»-о ёму (Прочтение произведения Оока Сёхэй «Огни на равнине») — Токио: Гаккэн кэнкюся, 2014.
9. Огава, Ё. Нихонго кё: ику дзитэн (Энциклопедическое пособие по изучению японского языка) — Токио: Тайсю: кан ситэн, 1997.
10. Критическая статья по экранизированному произведению «Огни на равнине». URL: <http://christiantoday.co.jp> (дата обращения: 15.05.2016).

Лингвистические особенности немецких рекламных текстов

Вирченко Мария Александровна, ассистент;
 Лымарь Юлия Александровна, старший преподаватель;
 Чех Наталия Витальевна, старший преподаватель
 Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются особенности и специфические условия функционирования языка в рекламных текстах в современном немецком языке.

Ключевые слова: реклама, неологизмы, парцелляция, параллелизм, аллюзия, клише

Реклама сегодня — это один из значимых аспектов жизни человека. Современное социально-экономи-

ческое положение, сложившееся в последние десятилетия в Европе в результате перехода к рыночной эконо-

мике, а также условия жёсткой конкуренции требуют от квалифицированного специалиста умения грамотно составлять текст рекламы. Таким образом, реклама превратилась в отдельное направление экономики.

Можно выделить более десятка определений понятию «реклама». На наш взгляд, наиболее точное определение принадлежит финскому филологу Марио Весалаинену. По его мнению, «реклама — это коммуникативный процесс влияния с помощью коммуникативных средств в различных сферах жизни с целью изменить экономические взгляды и поведение адресата». [3]. Её объектами могут выступать не только товары и услуги, но и социально-политические акции, такие как выборы и митинги.

Реклама ориентирована на самые разные потребительские группы, она предназначена реализовать многочисленные функции. Ученые рассматривают несколько классификаций, основывающиеся на различных критериях. Рекламу классифицируют по составу целевой аудитории, по воздействию на данную аудиторию, по широте распространения, по способу передачи и исполнения.

Реклама в СМИ широко распространена, но она уступает в одном показателе рекламе на телевидении. Объем затрат у печатной рекламы не такой высокий, а значит и показатели качества не всегда отвечают стандартам. Особенность прессы заключается в ее оперативности, массовости и широком признании, с другой стороны, присутствует низкое качество полиграфического выполнения и небольшая аудитория читателей.

Текст является важнейшим элементом коммуникации. От качества рекламного сообщения зависит уровень его воздействия на аудиторию. Рассмотрим элементы, из которых состоит любой текст рекламы. Первым элементом является слоган, представляющий товар. Второй — вступление или зачин. Он должен быть запоминающимся и ярким, чтобы привлечь внимание читателя и побудить его прочесть объявление. Третий элемент, который является основным источником информации, должен рассказать клиенту о главных характеристиках товара или услуги. И в конце рекламного текста содержатся справочные данные. [2, с. 65].

Реклама в Германии очень развита, она занимает одну из лидирующих позиций в мировой индустрии. Мастерство копирайтинга, которым овладели составители рекламных текстов, дало рекламе сильнейший импульс. Немецкие новостные и информативные тексты отличаются нестандартностью, использованием разнообразных языковых средств и отсутствием шаблонов.

В данном исследовании было рассмотрено 650 рекламных текстов, что позволило сделать следующие выводы:

Из 100% проанализированных рекламных объявлений только 8,8% являются «элитной рекламой», состоящие из изображения и названия товара. 91,2% текстов основаны на так называемом «гипнотическом воздействии». К приёмам гипнотического воздействия относятся трюизм (гипнотическая замена команды) — 10,6%; иллюзия вы-

бора (в рамках этой стратегии клиенту предлагают выбор между тем, «что нужно продавцу, и тем, что продавцу нужно») — 6,1%; предположения (команда подаётся как предварительное действие или условие для выполнения какого-либо другого действия, менее значимого, чем нужная команда) — 8,3%; использование противоположностей (использование оборота «чем ..., тем ...») — 0,7%; использование явных или скрытых сравнений (для выгодного выделения торговой марки среди марок конкурентов) — 72%.

Все вышеперечисленные фигуры являются приёмами языкового манипулирования.

Особенности языка и принципы его употребления используются для косвенного воздействия на адресата.

Реклама отличается устойчивой терминологической базой. В немецком языке прослеживается активное использование неологизмов. Одни из них образуются на основе собственной лексической базы, другие — на основе заимствований. Иноязычная лексика встречается в 49% изученных рекламных объявлений.

Siemens CX65. Erleben Sie *Multimedia* auf einem 13-cm²-*Display*— «Siemens CX65» [4, с. 188]. Испытайте мультимедийные ощущения на экране размером 13 см².

Интернационализмы, в свою очередь, встречаются в 18,3% рассмотренных рекламных текстов. Например, Weltweit der einzige *Chronograph* automatik mit mechanischem Alarm [5, с. 9]. По всему миру единственный автоматический хронограф с механическим сигналом.

Характерной особенностью немецкого рекламного сообщения является динамичность синтаксиса с большим количеством конструкций «вопрос-ответ» (20,1%). При этом создается подобие диалога между потенциальным потребителем и фирмой, которая предоставляет товар или услугу. Данный приём распространён среди копирайтеров.

Tragen Engel Büstenhalter? Triumph International gibt die Antwort und zeigt Modelle, von denen jeder Engel träumt [6, с. 26]. Носят ли ангелы бюстгальтеры? Фирма «Triumph International» отвечает и показывает модели, о которых мечтает каждый ангел.

В вопросе изучения экспрессивности рекламного сообщения стоит обратить внимание на стилистические фигуры на уровне синтаксиса. Парцелляция (членение) актуализирует экспрессивно-смысловую сторону выражения, формируя основную идею лаконично и четко, что, несомненно, заинтересует читателя при ознакомлении с материалом. Данный стилистический приём был использован в 29,8% всех изученных текстов.

К фигуре экспрессивного синтаксиса принадлежат номинативные конструкции, словосочетания и предложения, целью которых является добавление лаконичности и выразительности тексту. *Der Beginn einer wunderbaren Freundschaft. Der neue Toyota Corolla. Aufregend gut* [6, с. 87]. Начало замечательной дружбы. Новая «Toyota Corolla». Волнующе прекрасная.

В языке рекламы часто встречаются элементы разговорной речи, а именно краткие эллиптические безглагольные фразы. *Wirksam gegen Schmerzen — Kytta Beinwell* [4, с. 62]. Эффективно против боли — «Kytta Beinwell». Номинативные и эллиптические конструкции встречаются в 58,8% текстов рекламных сообщений. Экспрессивность высказывания усиливается благодаря коммуникативным и стилистическим возможностям данного вида предложений.

Создатели рекламных текстов прибегают к использованию параллелизма. Полные и неполные по своей структуре предложения могут быть примерами параллельных конструкций анафорического типа. *Exclusiv für Focus Abonnenten: Mehr Fakten. Mehr Services. Mehr vom Abo* [7, с. 72]. Эксклюзивно для подписчиков журнала «Focus»: Больше фактов. Больше услуг. Больше от подписки.

Данный пример иллюстрирует синтаксический параллелизм и лексический повтор или анафору. Такая структура текста наталкивает потребителя на мысль, что рекламируемая компания является единственной и заслуживает доверия. Если соседние предложения построены одинаково с синтаксической точки зрения, то это подчеркивает лишь преимущества товара и оказывает большее влияние на покупателя. 17% из 100% изученных текстов немецкой рекламы имеют подобную структуру, этим и можно объяснить популярность параллельных конструкций анафорического типа.

Актуальным и эффективным считается использование антитезы — стилистического приема, основанного на антонимии понятий, при которой осуществляется контрастное противопоставление понятий, предметов, явлений и признаков.

Например, *Digital Handycam. Große Momente. Kleine Kamera* [7, с. 88]. Цифровая видеокамера. Великие моменты. Маленькая камера. В данном примере подчеркивается главное преимущество рекламируемой камеры, таким образом эффективность текста повысилась. В 8,9% рекламных объявлений была использована фигура антитезы.

Таким образом, самым популярным приемом среди немецких рекламистов является использование номинативных и эллиптических предложений (58,8%), на втором месте находится парцелляция (29,8%), на третьем — анафорические параллельные конструкции (17%) и антитеза (8,9%). С их помощью достигается лаконичность и доходчивость повествования при информативной и стилистической насыщенности, создается положительное мнение о товаре.

Чтобы язык рекламы был более эмоционально насыщенным, копирайтеры прибегают к использованию других приёмов художественной выразительности. Однако некоторые из них встречаются достаточно редко и не пользуются особой популярностью среди составителей рекламных текстов.

Речь идет об использовании непристойных выражений в текстах рекламы. Кроме нецензурной лексики также ис-

пользуются грубопросторечные или бранные слова, которые выражают отрицательную оценку людей или явлений.

Ярким примером использования неприличной темы в рекламе может служить такой рекламный текст: *Männer wollen nur das Eine. Warum so bescheiden?* [9, с. 5]. Мужчины хотят только одну вещь. Почему так скромно?

Особым аспектом профессиональной рекламной речи является этическая сторона высказывания. Нелитературная лексика чаще встречается во многих средствах СМИ. Таким способом читателям навязывается идея о том, что развязная манера общения популярна. Для рекламного заголовка непристойные выражения не допустимы, они могут оскорбить читателя, что подорвет его доверие к рекламируемому товару или услуге. Этим и объясняется непопулярность непристойных выражений в рекламных текстах. Только в 0,5% объявлений была использована данная тематика.

Рекламные тексты, основанные на рифме, также не часто применяются копирайтерами.

Wird der Magen dir zur Last — Iberogast [8, с. 18].

Только 1% изученных рекламных объявлений основан на рифме. Это обусловлено тем, что написание рекламного текста в художественном стиле — сложнейшая задача. Рифмованное рекламное объявление не выделяет преимущества и особенности товара, не сравнивает его с другими товарами и торговыми марками.

Текст рекламы должен быть не только экспрессивно-выразительным, но и грамотно написанным. Любая грамматическая или стилистическая ошибка может подорвать авторитет компании и снизить интерес клиента. Многие составители рекламных объявлений об этом просто забывают и пользуются приемом под названием «стрельба вверх голов». Это понятие подразумевает общение с аудиторией о теме, которая людям совершенно не знакома и не понятна. Если студент не понимает, о чем идет речь в лекции, он перестает акцентировать на ней свое внимание. Если читатель не понимает, о чем идет речь в рекламе, то он не заинтересуется этим товаром. Он станет искать объявление с более доступным для себя содержанием.

Такими примерами могут быть рекламные объявления перенасыщенные терминами и аббревиатурами: *Dieser aufregend schlanke, elegante Targa Xtender 300 begleitet Sie überall: Intel Pentium III Prozessor mit 800 MHz, 64 MB RAM, 6 GB HDD, 56K Modem* [9, с. 27]. Этот волнующе стройный, элегантный Targa Xtender 300 сопровождает Вас повсюду: процессор Intel Pentium III с частотой 800 МГц, оперативное запоминающее устройство на 64 Мб, накопитель на жестком диске объемом 6 Гб, модем 56К.

Человеку, не являющимся специалистом в данной области, сложно понять, о чем конкретно говорится в рекламном тексте. Эффективность такого объявления крайне мала. Лишь 6% составителей рекламы посчитали необходимым использовать сложную терминологию и аббревиатуры. Возможно, они ориентировались на специалистов определенных областей.

Последний приём, полностью не сочетаемый с рекламным текстом, это аллюзия — стилистическая фигура, намек посредством сходно звучащего слова или упоминания общеизвестного реального факта, исторического события, литературного произведения. [1]. Целевая аудитория не всегда способна распознать эти намеки. Немецкие копирайтеры не используют аллюзии. Из 100% изученных рекламных объявлений не было выявлено ни одного примера с данной стилистической фигурой. Стертые метафоры или клише также не используются. Текст рекламы должен отличаться новизной, прежде всего. А если постоянно повторяется один и тот же приём, то он становится штампом в языке, что отрицательно влияет на эмоциональную окрашенность.

Чтобы создать качественный рекламный текст, копирайтер должен учитывать большое количество моментов,

ведь самая маленькая деталь может свести к нулю всю проделанную работу. К непопулярным приемам относятся использование непристойных выражений (0,5%), рифмованных рекламных объявлений (1%), «стрельба поверх голов» (6%), аллюзии и клише (0%). Их использование существенно сужает потенциальную аудиторию, при этом не учитываются особенности в потребностях этой аудитории.

Язык рекламы отличается строгой информативностью и стремлением к эмоциональности и экспрессивности. Рекламные тексты содержат в себе элементы научного, официально-делового, художественного стилей. Язык немецкой рекламы представляет собой совмещение черт различных стилей, для него характерны использование изобразительно-выразительных средств языка и в то же время лаконичность высказывания и высокая новостная насыщенность.

Литература:

1. Аллюзия // большой энциклопедический словарь. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/52210>
2. Иванова, К. А. Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. — СПб.: Питер, 2005. — 144 с.
3. Vesalainen, M. // Prospektwerbung. URL: <http://oa.doria.fi/bit-stream/handle/10024/958/prospekt.pdf?sequence=1>
4. Focus. — 2004. — № 35. — с. 62, 188.
5. Focus. — 2005. — № 27. — с. 9.
6. Focus. — 2007. — № 22. — с. 26, 87.
7. Frau aktuell. — 2005. — № 4. — с. 72, 88.
8. Jolie. — 2013. — № 10. — с. 18.
9. Wiener. — 2000. — № 10. — с. 5.
10. Wiener. — 2000. — № 11. — с. 27.

Das lyrische Subjekt in der «Hauspostille» von Bertolt Brecht

Vorontsova Inna Nikolaevna, Dozentin
Fernöstliche Staatliche Universität für Transportwesen

Воронцова Инна Николаевна, преподаватель
Дальневосточный государственный университет путей сообщения

Die Gedichtsammlung «Die Hauspostille» wurde im Jahre 1927 herausgegeben und gilt als eines der bekanntesten Werke des jungen Brechts.

Aber was bedeutet eigentlich Hauspostille? Die Definition kann in die Sackgasse führen. Das Wort Postille hat für Brecht einen vielschichtigen Sinn. Es muss zunächst nach seiner ursprünglichen christlichen Bedeutung gefragt werden. Martin Luther legte mit seinem Erbauungsbuch für die christliche Welt den Wortsinn eindeutig fest. Man verstand ursprünglich Kommentar und Erklärung eines biblischen Textes im Gottesdienst darunter (postilla). Brecht übernimmt nur die Worthülle von Luther, die Bedeutung hat sich entschieden gewandelt. Er leitet sie in die säkulare Literatur ein. Der Autor will mit diesem Gedichtband nicht den

Glauben an Gott befestigen, sondern ihn desillusionieren und zerstören.

In der Hauspostille tritt Brecht als Neuerer auf, weil er sein eigenes Genre schafft. Er gibt seine Interpretation und setzt sich zum Ziel, eine verkehrte Welt zu zeigen. Er will ein wirkliches Volksbuch schaffen. Sein Lyrikbuch fordert als nützliches Gebrauchsgut einen Platz im Hause des Lesers.

Ohne Frage enthält der Titel schon eine Botschaft von einer neuen, gerechteren Welt zu übermitteln und dem Leser Denimpulse zu geben, ihn geradezu zum Nachdenken zu zwingen. Damit stoßt man hier auf ein grundlegendes Gestaltungsprinzip Brechts, das er später — im Zusammenhang mit der Fundierung des epischen Theaters — Verfremdung nannte.

Im einem Vortrag «Über experimentelles Theater» aus dem Jahre 1939 gibt Brecht eine Definition des Verfremdens: «Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen» [4, 22]. Eben das hat Brecht fraglos schon Anfang der 20er Jahre im Sinne gehabt, als er seine Gedichtsammlung «Die Hauspostille» nannte.

Teilweise wendet er an dem Genre der alten Ballade bei Fundierung seines Werkes. Wie es bekannt ist, stellt die Ballade ein synthetisierendes Genre dar. Sie vereinigt in sich harmonisch Lyrisches, Episches und Dramatisches. Der Ballade liegt im Allgemeinen eine Geschichte zugrunde. Die Geschichte wird aus der subjektiven Sicht des Autors erzählt, dabei nimmt der Dichter eine stark lyrisch geprägte Haltung ein. Deswegen ist das stimmungshaft-emotionale Element in der Ballade stark ausgeprägt. Und oft tritt es in den Vordergrund und als erste, was dem Leser auffällt. Für die Ballade ist charakteristisch, dass im Mittelpunkt des Geschehenen die dramatische Auseinandersetzung steht. Die Handlung realisiert sich häufig in eindrucksvollen Dialogen.

Auch epische Partien sind vorhanden: der Autor führt Personen, zeitliche und örtliche Umstände (Exposition) ein, unterbricht die Geschichte mit Kommentaren, Wertungen oder sogar Sprüchen aus der Bibel, greift zurück oder schaut als epischer Dichter voraus.

Die lyrische Wirkung wird durch die Balladenform hervorgerufen: klar gegliedert in Strophen, stark rhythmisiert, klanglich betont, emotional gefärbt. Die subjektive Vortragsweise, welche die objektiven Zusammenhänge der Wirklichkeit deutet, poetisch verallgemeinert, hebt die lyrische Seite der Ballade noch mehr hervor.

Die Lyrik von heute bleibt also eine der drei Gattungen der Literatur. Sie unterscheidet sich von Epik und Dramatik durch ihre eigentümliche Art und Weise der Weltsicht und Aneignung durch den Dichter. Die Merkmale, welche die Lyrik als Gattung konstituieren, liegen in den Besonderheiten der Subjekt-Objekt-Beziehungen. Im Mittelpunkt eines lyrischen Werkes steht immer das gedankliche und emotionelle Verhältnis zum Objekt. Dadurch erhält das Subjekt in der Lyrik einen besonderen Stellenwert, selbst wenn es nicht pronominal als Ich oder als Figur in Erscheinung tritt.

Die Erscheinungsformen des lyrischen Subjekts können in der Lyrik also sehr unterschiedlich sein. Ich-, Du- oder sogar Wir-Ausprache kommen oft zur Geltung. Aber das lyrische Subjekt kann in diesen Formen nicht immer explizit ausgedrückt werden, wie es in der modernen Poesie vorkommt. Doch ist es wohl auch vorhanden, wenn es auch nicht in Erscheinung tritt.

Die im Gedicht agierenden Figuren müssen aber nicht mit dem lyrischen Subjekt identifiziert werden. Das lyrische Werk episiert oder dramatisiert sich mehr oder weniger mit dem Auftreten von Figuren. Wie aus dem Sachverhalt der

modernen Poesie ersichtlich wird, besteht zwischen dem lyrischen Subjekt und dem Dichter eine strenge Beziehung. Inwieweit aber diese Beziehung transparent sein kann, besagt die Tatsache, dass das lyrische Subjekt mit dem Autor und seiner weltanschaulich-gesellschaftlichen Position nicht einfach gleichgesetzt werden darf. Das lyrische Subjekt ist vielmehr ein Medium des Autors, das im dichterischen Schaffensprozess entsteht.

Freilich strebt die moderne Poesie (in Brechts Fall — die Ballade) nach Verfremdung der realen Welt, aber das lyrische Subjekt ist letztlich gesellschaftlich determiniert, da der Dichter seine Empfindung gegenüber der Welt, seine Auffassung der Zeitgeschichte in der Ballade zum Ausdruck bringt.

Ein sehr interessanter Standpunkt zum Problem über das Wesen des lyrischen Subjekts findet man bei Joseph Brodski in seinem Artikel «Altra Ego». Das lyrische Subjekt tritt hier als Denkweise, Gefühle, Strebungen, poetische Welt, d.h. die Kunst des Autors auf, die er zum Ausdruck durch seine Sprache im engen Zusammenhang mit dem stilistischen System bringt. In der Auffassung von Brodski ist solcher Begriff wie «die Muse» sehr eng mit dem lyrischen Subjekt verbunden. Die Muse ist nicht körperlich. Sie diktierte dem Poeten diese oder jene Zeile. Anders gesagt war sie die Stimme der Sprache; sogar der Sprache lauscht der Dichter zu; eben die Sprache diktiert dem Poeten die nächste Verszeile. «Eigentlich spielt «die Sprache» in der Eigenschaft «der älteren Dame» die entscheidende Rolle in der Entwicklung der Gefühle von Poeten. Sie ist verantwortlich nicht nur für die Wahl des Objekts der Leidenschaft, sondern auch für die emotionelle Einrichtung. Die Muse verwandelt die Leidenschaft des Poeten in das Äquivalent seines persönlichen Monologs [8, 175].

Man muss das lyrische Subjekt nicht immer mit dem Leben des Dichters, mit seiner Biographie identifizieren. «Das Leben und das Dichten sind zwei verschiedene Sachen» [8, 177].

Die Kunst des Dichters kann natürlich irgendwelchen Zusammenhang mit seiner Gegenwart oder Vergangenheit haben, aber sie ist mehr abstrakt, sie hängt öfter von dem Moment, von der Muse ab. Das lyrische Subjekt kann man auch mit dem Suchen nach der Seele in der Form der Lyrik vergleichen. Dadurch entsteht die Einzigkeit des Empfängers, die Beständigkeit der Art oder des Stils.

Oft sieht das poetische Schaffen, wenn der Dichter ziemlich lange lebt, wie die Genreviationen auf ein Thema aus, was uns hilft «den Tänzer vom Tanz» zu unterscheiden, oder z. B. das Liebesgedicht von der Liebe. Wenn der Poet in der Jugend stirbt so verschmilzt sich «der Tänzer mit dem Tanz» [8, 179].

Jedes Gedicht, unabhängig von seinem Thema ist ein Akt der Liebe nicht nur des Autors zu dem Gegenstand seiner Darstellung, sondern der Sprache zum Teil der Wirklichkeit. Die höchste Aufgabe des Autors in diesem Fall besteht darin, diese Liebe auf dem Papier auszudrücken. Die Liebeslyrik z.

B. drückt das aus, die Fähigkeiten der Kunst die Grenze der Wirklichkeit zu vermeiden.

Nun zurück zum Verhältnis zwischen der Muse und dem Dichter. Wenn der Dichter stirbt, sucht die Muse einen anderen Vertreter in der schöpferischen Welt aus den nächsten Generationen. Das bedeutet, dass der Zusammenhang der Muse mit der Poesie ewig ist.

Anders gesagt, die Muse befindet sich immer neben der Sprache, sie diktiert dem Dichter die Zeilen, wo die Stimme der menschlichen Leidenschaft der Stimme der menschlichen Leidenschaft der Stimme der linguistischen Notwendigkeit nachgibt.

Die Hauptintention und das Wesen des lyrischen Subjekts in der «Hauptpostille» sind die mitfühlende Intonation und der Appell an die menschliche Barmherzigkeit.

Diese Idee offenbart sich auf der ästhetischen Ebene durch die Mittel der Bildlichkeit. Es sind Personifizierungen, bildliche Epitheta, bildliche Vergleiche, aber in den Vordergrund drücken die Metapher als Quintessenz der Bildlichkeit. Die präzise, prägnante Form der Metapher verleiht den poetischen Gedanken Brechts eine Plastizität und schafft die unvergleichliche Ästhetik seines Wortes, die sich in Bilder verwandelt, die das Wesen des lyrischen Subjekts ausdrücken.

Das zweite Moment der Offenbarung der Ästhetik machen die Mittel der Bildhaftigkeit aus. Das lyrische Subjekt offenbart sich auf der syntaktischen Ebene in Parallelismen, die als Aufzählungen, Wiederholungen auftreten. Eines der verbreitetsten Mittel der Expressivität ist das Enjambement, welches den Gedankengang betont. Der expressive Gebrauch der Ausrufe- und Fragesätze verleiht einen besonderen Klang der Lyrik. Die eigenartige Wortwahl als bildhaftes Mittel ist eine der wichtigsten Komponenten des lyrischen Subjekts.

Expressive Interpunktion (Kommas, Doppelpunkte, Gedankenpunkte, Gedankenstriche) und graphisch markierte Mittel vervollständigen die Genauigkeit des Stils.

Der rhythmisch-metrische Abriss der Gedichte zeugt von der feinen Reaktion der Form auf die Veränderung des Inhalts. Das rhythmisch-metrische System ist reich an Variationen von Jamben, Anapäst, Daktylen.

Alle diese Momente schaffen im Komplex die Gestalt des lyrischen Subjekts in der «Hauspostille» von B. Brecht.

Im Folgenden ist die Analyse der Ballade namens «Von der Kindesmörderin Marie Farrar» aus der ersten Lektion der Hauspostille «Bittgänge» angegeben. Bei der Analyse ist zur Methode der linguostilistischen Interpretation zu greifen.

Brechts Ballade «Von der Kindesmörderin Marie Farrar» enthält die für eine Volksballade charakteristische Anrede und Ermahnung des Publikums, modifiziert jedoch die Moritatenstruktur wesentlich.

Das Thema wäre: Kindesmord.

Die Idee wäre: Vor Verzweiflung und Angst ist die Mutter fähig, ihr eigenes Kind zu ermorden. Sie ist asozial, aber in einer asozialen Welt.

Man erfährt das Schicksal des Augsburger Dienstmädchens wie aus einem Polizeiprotokoll:

Name und Vorname: Marie Farrar.

Geburtsdatum: April 1905 (ein Jahr jünger als Apfelböck).

Beruf: Dienstmädchen

Soziale Lage: Waise.

Besondere Merkmale: keine (merkmallos).

Vorbestraft: bislang (angeblich) unbescholten.

Familienstand: ledig.

Delikt: Kindesmord.

Das lyrische Subjekt erzählt den Gang des Geschehens aus der Sicht eines Justizbeamten. Dabei beginnt die epische Partie. Maries Aussagen sind bereits in die Amtssprache des Protokollanten übersetzt. Brecht gestaltet diese Brechung der Aussage auch sprachlich und gebraucht den Konjunktiv der indirekten Rede für den Bericht der Kindesmörderin (***Sie selbst sei... damals noch gewachsen, sie habe schon... versucht***).

Hinzu tritt der Beamtenjargon bei der Vernehmung.

... will ein Kind ermordet haben in der Weise...

Der protokollierende Beamte zweifelt an den Aussagen des Dienstmädchens (sagte sie) und schaltet sich argwöhnisch immer wieder ein:

... bislang angeblich unbescholten...

... angeblich schmerzhaft...

In der 6. Strophe schließlich — die Hälfte der Geschichte ist bereits berichtet — meldet sich das lyrische Subjekt. Die dritte Aussageebene der Ballade wird sichtbar:

So will ich also weiter denn erzählen

Wie es mit diesem Sohn geworden ist...

Auf solche Weise sind die primitiv-einschichtigen Erzählungen der Bänkelsänger bei Brecht kompliziert und überstiegen. Darum kann man in dieser Ballade über Knittelverse sprechen, die 4 Hebungen und freie Taktfüllung haben [1,158], weil die epische Gestaltungsprinzipien (Erzählebenen) die Gesetze der lyrischen Gattung sprengen. Der epische Teil ist durch die Anwendung des 2-füssigen Jambus ausgedrückt.

Marie Farrar, geboren im April...

Der Komposition nach besteht diese Ballade aus 9 Strophen. Die Verse sind durch Kreuzreime gereimt. Dabei ist jede Strophe nummeriert und hat einen Refrain. Wie es bekannt ist, spielt der Refrain eine große stilistische Rolle. Diese Kehrreime sind Konzentration des Lyrischen in der Ballade. Das lyrische Subjekt appelliert an unsere Barmherzigkeit und bittet um Vergebung.

***Doch ihr, ich bitte euch, wollt nicht in Zorn verfallen
Denn alle Kreatur braucht Hilt von allen.***

Die syntaktischen Parallelismen in der 1. und 9. Strophe bilden einen wahren Anfang und ein logisches Ende der Vernehmung, bei der geringen Zahl der Epitheta

Marie Farrar, geboren im April

Unmündig, merkmallos, rachitisch, Weise...

... Marie Farrar, geboren im April

Gestorben im Gefängnishaus zu Meißen

Die Intonation, die hier vorherrscht, ist traurig und mitfühlend. Ein Dienstmädchen Marie Farrar hat ihr eigenes Kind ermordet. Und jetzt wurde sie vor das Gericht gestellt. Die Situation, in die sie geraten war, ist nicht neu. Man könnte sogar sagen, sie ist so alt wie unsere Welt. Dieses ewige Thema wurde von vielen Dichtern genommen und ausgearbeitet (z.B. in der Novelle «Couvernante» von St. Zweig oder im Drama «Faust» von J. W. Goethe).

Marie sind schreckliche und schwere Schläge des Schicksals zuteil geworden. Jeden Tag arbeitete sie viel. Sie wurde ausgebeutet. Um ihren Zustand besser zu verstehen, gebraucht das lyrische Subjekt immer ein Wort **Schmerz**, aber in verschiedenen Variationen: **schmerzhaft, stark geschmerzt, den Schmerz geheimzuhalten**. Warum hat sie das gemacht? Wer ist verurteilt? Sie oder die Gesellschaft, um sie herum? Was oder wer hat sie angeregt, diesen Mord zu begehen? Die zahlreichen Enjambements dienen für Betonung der Angst und Verzweiflung, die in ihrer Seele herrschen. Sie versuchte ihren Zustand zu verheimlichen.

... Oft hab sie geschwitzt

Auch Angstschweiß, häufig unter dem Altar.

..., von Übel-

keit stark befallen worden und, allein

Das lyrische Subjekt bemitleidet die abgestoßene hilflose Marie, die unsere Unterstützung braucht. Sie versuchte ihr

eigenes Kind von Erniedrigung und Beleidigung zu retten, darum hat sie es getötet. Und jetzt verurteilt sie diese soziale Welt. Es ist paradox, aber eine schreckliche Wahrheit. Diese Marie rührte das Gemüt des Gerichtshofes durch ihre Unschuld und menschliche Unempfindlichkeit.

Das, was sie getan hat, ist ein großes Leid für sie, das ist ihr Kreuz, aber sie tat es in dem Zustand eines Wahnsinnes: von Schmerz und Angst, von Verzweiflung und Alleinsein, von Hohn und Spott. Darum sind folgende Fakten für uns verständlich:

Dass sie selbst **nicht mehr wusste, wann** sie das Kind zur Welt gebracht hatte, dass sie es dann **ins Wäschehaus versteckt hatte**.

Niemand wollte ihr helfen, ihr Schicksal zu erleichtern. Ganz allein war sie dem gleichgültigen Naturzustand (**eiskalt, dunkle Nacht**), der gleichgültigen Position der **gesegneten** Menschen gegenübergestellt. Für alle ist sie nur eine Kreatur, die man verhöhnen kann. Aber das lyrische Subjekt liebt sie. Er ruft uns auf die besten Seiten unserer Natur zu erkennen. Es gelingt ihm, schon darum, weil wir davon Bescheid wissen, dass man einen Menschen von anderen Menschen immer schützen muss. Dies ist in die Bibel eingetragen: «Hilf deinen Nächten».

Diese Idee wird durch die Mittel der Bildlichkeit: bildliche Epitheta, Gegenüberstellung und der Bildhaftigkeit: syntaktische Parallelismen, Enjambements ausgedrückt.

Literaturverzeichnis:

1. Arndt Erwin (1968): Deutsche Verslehre, Berlin, S. 158.
2. Brecht Bertolt (1927): Die Hauspostille, Berlin.
3. Brecht Bertolt (1970): Vergnügungstheater oder Brecht B. Ein Lesebuch für unsere Zeit, Berlin-Weimar.
4. Brecht Bertolt (1988): GBA, 22, 554.
5. Fischer Ernst: Das Einfache, das schwer zu machen ist. Notizen zur Lyrik Bertolt Brechts, in: Sinn und Form, Beiträge zur Literatur, Zweites Sonderheft Bertolt Brecht, Berlin.
6. Fomin W.; Kulpina L.; Saweljewa G.; Schtscherbina S., (1997): Die linguostilistische Textinterpretation des Wortkunstwerkes, Chabarovsk.
7. Kayser Wolfgang (1936): Geschichte der deutschen Ballade, Berlin, S. 48.
8. Бродский Иосиф (1997): Altra Ego/ Иностранная литература, № 10, с. 174–180.
9. Brecht Bertolt (1961): Gedichte, Band 1, Hg. V. Elisabeth Hauptmann/Benno Slupianek, Berlin.
10. Brecht, Bertolt (1997): Gedichte I. Sammlungen, Band 3, Frankfurt-am-Main.

Прагматические приемы перевода (на материале текстов инструкций по эксплуатации в сфере компьютерных технологий)

Геращенко Анастасия Алексеевна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Инструкция — важный документ, с помощью которого покупатель реализует свое право на полную и доступную информацию о приобретаемом продукте. Для обеспечения адекватного восприятия смысловой инфор-

мации, содержащейся в руководствах по эксплуатации в сфере компьютерных технологий импортного производства представителями русскоязычной культуры, а также решения переводческих проблем, включающих в себя

и прагматические, необходимо повышать качество перевода.

Целью данной статьи является выявление прагматических приемов, используемых при переводе технических инструкций.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть сущность и понятие прагматики;
2. провести прагматический анализ технических инструкций на английском языке и их перевод на русский;
3. выявить основные прагматические приемы при переводе технических инструкций;
4. определить наиболее более эффективные прагматические приемы перевода технических инструкций к операционной системе компании Apple iOS 8 и к квадрокоптеру Phantom 3 с английского языка на русский.

Следует сказать, что термин «прагматика» (от греческого *πράξις* — «дело», «действие») введен в науку в конце 30-х гг. 20 в. Ч.У. Моррисом, основателем семиотики — общей теории знаков. Выделение и формирование прагматики в качестве области исследований было начато идеями Ч.С. Пирса, которым последовал Моррис и разделил семиотику на семантику — учение об отношении знаков к объектам, синтактику — учение о межзнаковых отношениях, и прагматику — учение об отношении знаков к тем, кто пользуется знаковыми системами. Таким образом, прагматика изучает функционирование знаков в реальных процессах коммуникации. Ч. Моррис пишет: «Поскольку интерпретаторами большинства (а может быть, и всех) знаков являются живые организмы, достаточной характеристикой прагматики было бы указание на то, что она имеет дело с биотическими аспектами семиозиса, иначе говоря, со всеми психологическими, биологическими и социологическими явлениями, которые наблюдаются при функционировании знаков» [3.С. 63].

В области языкознания «прагматика» вовсе не сводится лишь к понятию прагматических значений языковых единиц. Данный термин значительно шире и содержит в себе те задачи, которые неразрывно связаны с разным уровнем понимания и осознания участниками процесса общения каких-либо единиц языка и речевых произведений. Последние же трактуются участниками процесса общения по-разному. Это можно объяснить тем, что люди, участвующие в коммуникативном акте, владеют различным, по сравнению друг с другом, языковым и неязыковым опытом [1.С. 107].

Одной из главных задач переводчика является достижение адекватности перевода. По определению А.В. Федорова, адекватность — это «исчерпывающая передача смыслового содержания подлинника и полное функционально-стилистическое соответствие ему» [5.С. 416]. Для этого при переводе необходимо обращать внимание на неязыковые факторы, поскольку с их помощью в большинстве случаев раскрывается основная мысль переводимого текста. Вследствие различного восприятия людьми язы-

ковой картины мира, переводчику не следует ожидать, что тот или иной описываемый объект окажется доступен для восприятия представителю переводящего языка, хотя стремиться к этому необходимо. Для того, чтобы донести суть содержания исходного текста, переводчик должен обладать определенными знаниями и навыками, а также учитывать особенности адресата, ситуации общения, а также отношения между адресантом и адресатом. Этот процесс в лингвистике получил название «прагматические аспекты перевода».

Достижение эквивалентности перевода и отражение с его помощью коммуникативной интенции текста характеризуется неизбежными потерями. Однако существует ряд преобразований, то есть переводческих трансформаций, призванных компенсировать потери с целью достижения адекватности целого текста. В силу расхождений в системах (двух) языков, переводчик вынужден прибегать к использованию переводческих трансформаций на различных лингвистических уровнях, в том числе и на прагматическом.

По мнению А. Нойберта, переводчик текста обязан вносить в него изменения для того, чтобы получить текст перевода. Следовательно, имеют место дополнения, пропуски, перестановка слов и т.п., которые в случае их обратного перевода, способны показаться говорящему на исходном языке искажением, недопустимым дополнением, пропуском и т.п. Рассмотренный аналитический процесс, характеризующийся большим числом уровней и производимый переводчиком текста, способствует оказанию влияния переведенного текста на конкретных получателей в той же степени, в какой это влияние оказывает исходный текст на своего получателя [4.С. 200].

Преобразования текста с целью прагматической адаптации могут затрагивать текст в разной мере, приводить к установлению между текстами оригинала и перевода эквивалентности разной степени: они могут носить характер небольших дополнений поясняющего характера, либо, наоборот, опущений излишней информации; повышать или понижать эмоциональность сообщения; приводить к полной перестройке сообщения в целях эксплицирования подразумеваемой информации, а также решить какие-либо дополнительные к переводу задачи.

Обратим внимание, что прагматическая адаптация выступает в качестве изменений, которые переводчик вносит в переводимый текст для того, чтобы достичь ожидаемого эффекта на получателя. Иными словами, переводчик стремится добиться конкретной реакции получателя. [6.С. 100]

Выделим следующие прагматические приемы, используемые при переводе технических инструкций к операционной системе компании Apple iOS 8 и к квадрокоптеру Phantom 3 с английского языка на русский [2.С. 123–130]:

1. *Экспликация* — восполнение недостающих фоновых знаний путем добавления в текст дополнительной информации. В пояснениях, как правило, нуждаются упо-

минающиеся в оригинале названия географических, культурно-бытовых реалий, учреждений, коммерческих компаний и т.д. Например:

Add videos to your library. Buy or rent videos from the *iTunes Store* — Добавление видео в медиатеку. Покупка или прокат видео из *iTunes Store (онлайн-магазин компании Apple)*.

В данном примере можно заметить добавление эксплицитной информации, которая объясняет пользователю смысл реалии *iTunes Store*. Следует отметить, что русскоязычному пользователю данный сервис будет непонятен, поскольку в нашей стране распространена платформа GooglePlay. Именно поэтому эта реалия нуждается в пояснении. Также нужно сказать, что такое пояснение вызовет интерес у пользователя и, руководствуясь желанием ознакомиться с указанной платформой, пользователь воспользуется инструкцией.

2. *Генерализация* — замена лексической единицы вариантом с более широким значением. Необходимо отметить, что нередко часто дословный перевод может стать причиной непонимания основной сущности текстового сообщения. Рассмотрим пример из инструкции и обозначим случай неадекватного перевода:

Skip to the next or previous *chapter*. — Переход к следующей или предыдущей *главе*.

В данном дословном варианте перевода полностью отсутствует смысл, заложенный в исходном варианте. Если бы переводчик воспользовался приемом генерализации, и выбрал бы вариант *часть видео файла*, фраза приобрела бы смысл. Так, выбранный вариант больше относится к книге, а не к видео файлам о которых идет речь в данном разделе инструкции.

3. *Применение функционального аналога в процессе перевода* — замена реалии словом языка перевода, вызывающим у читателя ту же реакцию, что и оригинал у носителя языка оригинала. Например:

Silence your alerts. Go to Settings > Do Not Disturb. You can also use Siri to turn Do Not Disturb on or off. Say “Turn on Do Not Disturb” or “Turn off Do Not Disturb. — *Беззвучные уведомления*. Выберите «Настройки» > «Не беспокоить». Можно также включать и отключать функцию «Не беспокоить» при помощи Siri. Скажите: «Включи «Не беспокоить» или «Выключи „Не беспокоить“»

В данном примере представлены аналоги функций телефона, которые отражаются именно на ментальном уровне носителя английского языка. Так, фраза «*Silence your alerts*» передана с помощью функционального аналога «*Беззвучные уведомления*». Отметим, что фразы равноценны и будут вызывать одинаковый коммуникативный эффект у носителей обоих языков.

Так, пользователь с легкостью может разобраться, каким образом использовать указанные функции телефона. Однако вариант слова Siri, который представлен в переводе, вызывает сомнения, поскольку не каждый пользователь разберется в ее значении. На наш взгляд, можно было бы использовать такую прагматическую

трансформацию как экспликация. В этом случае перевод выглядел бы следующим образом: *персональный помощник и вопросно-ответная система (Siri)*

Необходимо сказать, что выбор функционального аналога, как правило, используется в инструкциях для передачи функций аппаратов.

4. *Прием описательного перевода* включает в себя описание, объяснение и толкование реалии и используется, когда транскрибирование реалии невозможно. При этом национальный колорит реалии читатель может понять только в том случае, если переводчик выберет для описания подходящие языковые средства. Описательный метод не является адекватным переводом. Например:

Get government alerts. In some areas, you can turn on alerts in the Government *Alerts list*. Go to Settings > Notifications. — Оповещения о правительственных тревогах. В некоторых районах можно добавить в *список уведомлений сообщения о тревоге*. Выберите «Настройки» > «Уведомления».

В данном примере описательный перевод использован для отражения сущности фразы *Alerts list*. Если обратиться к дословному варианту перевода, что *Список тревог* не отражает ее коммуникативной сущности. Именно поэтому в данном случае описательный перевод наиболее точно отражает особенности исходного варианта.

5. *Эмфатизация и нейтрализация*. Эти два приема объединены в один пункт, поскольку являются полярными. Один используется для повышения эмоциональности текста, другой наоборот.

Прием эмфатизации — это замена исходных нейтральных единиц на лексические единицы высокого лексического уровня (литературный уровень языка), что способствует повышению эмоциональности всей фразы. Нейтрализация в свою очередь понимается как снижение лексического уровня языка перевода.

Далее приведем несколько примеров рассматриваемых приемов:

Delete a note. *Swipe* left over the note in the list of notes. — Удаление заметки. *Смахните* влево по заметке в списке.

В данном случае представлен прием эмфатизации, который, на наш взгляд, вместо донесения коммуникативной сущности фразы, делает ее бессмысленной. Так, лексема *swipe* переводится как *смахивать* и *пролистывать*. Выбирая из предложенных альтернатив, для текста инструкции наиболее адекватным был бы вариант *пролистывать*, поскольку является стилистически нейтральным и отражает коммуникативную интенцию фразы. Более того глагол *смахивать*, больше ассоциируется с уборкой, а не с телефоном.

Рассмотрим пример нейтрализации:

When the critical battery level warning is triggered and the aircraft begins to land automatically, you may push the throttle upward to make the aircraft hover at its current altitude, giving you an opportunity to navigate to a more appropriate landing location. — При вклю-

чении предупреждения о критически низком заряде, коптер начнет автоматически приземляться. Вы можете поднять ручку управления газом, чтобы коптер завис на текущей высоте. Это позволит направить коптер в более подходящее место посадки.

Данный пример следует рассматривать комплексно. Так, в исходном варианте представлены лексические единицы высокого регистра: triggered/приводить в действие, throttle/рычаг управления, current altitude/высота, имеющаяся на данный момент, to navigate/управлять (полетом), appropriate landing location/соответствующее место посадки, которые, по нашему мнению, при дословном переводе не смогут отразить коммуникативную направленность фразы, а общий ее смысл будет непонятен читателю. Перевод с использованием нейтральных лексических единиц, таких как подходящее место посадки и сленговых слов *завис* являлся более адекватным и смог бы вызвать ту эмоциональную реакцию у большинства читателей, которая ожидается.

Недостаточное количество приемов нейтрализации и эмфатизации в инструкциях можно объяснить стилем, к которому принадлежат анализируемые тексты. В ин-

струкциях, как правило, изложение материала происходит с помощью использования нейтральных лексических единиц, соответственно их перевод должен быть направлен на отражение коммуникативной сущности и интенции всего текста.

Резюмируя все вышесказанное, отмечаем, что термин «прагматика» рассматривается учеными как наука, изучающая функционирование знаков в реальных процессах коммуникации. При анализе текстов технических инструкций в сфере компьютерных технологий были выявлены следующие прагматические приемы перевода: экспликация, генерализация, применение функционального аналога при переводе, описательный перевод, эмфатизация и нейтрализация. Обозначенные прагматические трансформации наиболее четко обеспечивают отражение коммуникативной интенции текста инструкций. Однако более эффективными являются прием экспликации и применение функционального аналога, поскольку именно они помогают переводчику адаптировать текст для реципиента. Главная цель переводчика — это адекватный перевод, для достижения чего необходимо правильно применять прагматические трансформации, описанные в настоящей статье.

Литература:

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод — М.: Международные отношения, 1975. — с. 107
2. Велединская, С. Б., Шевчук А. В. Курс Теории Перевода — Томск, 2010 — с. 123–130
3. Моррис, Ч. У. Основания теории знаков//Семиотика. — М.:, 1983. — с. 63
4. Нойберт, А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Международные отношения, 1978. с. 200
5. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). — СПб.: ИД Филология-Три, 2002. — С. 416.
6. Швейцер, А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) — М.:, 1988 — С.100.

Прагматический аспект перевода (на примере текстов технических инструкций в сфере компьютерных технологий)

Герашенко Анастасия Алексеевна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Любой текст содержит информацию, передаваемую от сообщателя к реципиенту, которые в свою очередь вступают в личностные отношения, обусловленные прагматическим аспектом. Именно этому аспекту и посвящена данная статья.

Целью данной работы является рассмотреть прагматический аспект перевода технических инструкций компьютерных технологий.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть краткую историю термина «прагматика» и понятие прагматических аспектов перевода

2. Провести анализ текстов технических инструкций на предмет того, как проявляется прагматический аспект при переводе текстов данного жанра с английского языка на русский

Термин «прагматика» был введен в науку Ч. Моррисом в конце 30-х гг. 20го столетия как название раздела семиотики (наука о знаках), в рамках которого изучаются отношения знаков к субъектам, которые их производят и интерпретируют. Затем, в 70е гг. 20в., начались разработки множества концепций синтаксической семантики. [4.С. 100] Потенциал синтаксической семантики растет за счёт присоединения прагматиче-

ского аспекта, а именно коммуникативной цели пишущего или говорящего.

В те годы теоретическая лингвистика становилась более абстрактной наукой. Язык делился на уровни, каждый из которых был отдельной системой. Структурная лингвистика старалась освободить язык от влияния экстралингвистических факторов, и данное направление лингвистики начало отдаляться от предмета своих изначальных исследований. [5.С. 21]

До бесповоротного обособления лингвистической прагматики в отдельную отрасль исследований было замечено, что прагматика не обладает отчетливыми границами. К проблемам, которые исследовались в ее рамках, причислялись те, которые взаимосвязаны с сообщающим субъектом, воспринимающим, их взаимодействием при общении. Но в то же время, прагматика углубляла изучение предмета своих исследований, в связи с пристальным вниманием к индивиду как носителю языка и благодаря тяготению к анализу языка как динамической структуры в рамках речевой деятельности данной личности, что зарождалось как одна из «дочерних» отраслей психологической теории деятельности, описанной А. Н. Леонтьевым [2.С.21].

На сегодняшний день, исследуя связи между языковым знаком и тем, кто его применяет, следует говорить о течении в языкознании, которое именуется прагмалингвистикой или, лингвистической прагматикой.

В работе Ю.С. Степанова мы находим положение о том, что прагмалингвистика — это наука, изучающая наиболее оптимальный выбор языковых средств, которые обеспечивают успешность акту коммуникации и установления стойких коммуникативных связей в процессе речевого общения. [3.С. 40]

Так как участники общения в процессе коммуникации влияют друг на друга, достигая поставленных целей и желаемого результата, правомерно говорить о том, что прагмалингвистика интересуется проблемой речевого влияния участников общения друг на друга. Также, немаловажными задачами для этой науки являются пояснение и опи-

сание причинно-следственных связей поведения человека для осуществления речевого воздействия на реципиента.

Для понимания предмета изучения прагмалингвистики следует обратиться к Дж. Юлу, который обозначает, что он состоит из четырех аспектов исследования — «намерение говорящего, контекстное значение высказывания, понимание невыраженного и объем общих знаний» [6.С. 35].

В момент коммуникации активный участник диалога играет роль не некой идеализированной, абстрактной фигуры со всеми свойственными ей психологическими и общественными особенностями, а как лицо, демонстрирующее одну или несколько собственных общественных функций и психологических черт в зависимости от реальной обстановки, в которой происходит взаимодействие.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что лингвистическая прагматика — это наука, которая изучает наиболее оптимальный выбор языковых средств, функции которых:

1. отражение намерения говорящего;
2. четкое воспроизведение контекстного значения высказывания;
3. ментальное определение невыраженного, которое регламентируется объемом общих знаний.

Инструкция по эксплуатации является связующим звеном между представителями завода-изготовителя и его клиентами. Поскольку научно-техническая информация предлагается реципиентам-неспециалистам, одна из целей создания инструкции состоит в том, чтобы максимально облегчить понимание текста для реципиента. Это отражается как в наличии большой доли невербальной информации: схемы (1), таблицы (2), символы (3), — так и в вербальной части инструкции: доминирование простых предложений (4). Ниже рассмотрим примеры из инструкций к программному обеспечению iOS 8, к коптеру PHANTOM 3 и LenovoYoga:

1. Схема к iPhone 6 (рис.1)
2. Таблица определения заряда коптера (рис.2)
3. Символические обозначения клавиатуры ноутбука LenovoYoga (рис. 3)

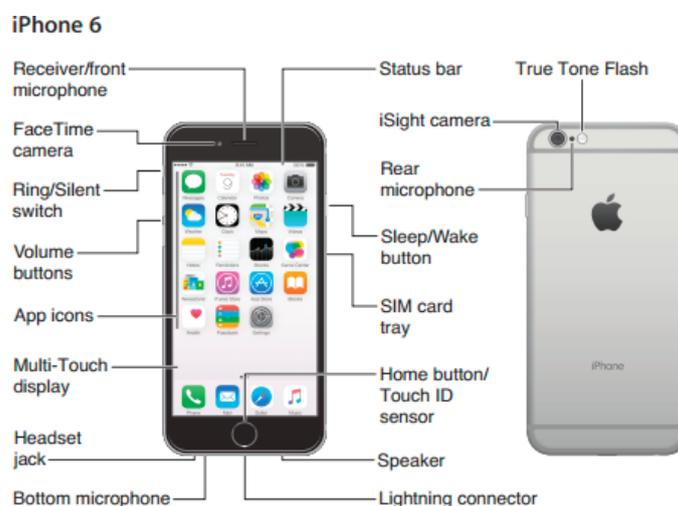


Рис. 1

Battery Level Warning	Remark	Aircraft Status Indicator	DJI Pilot app	Flight Instructions
Low battery level warning	The battery power is low. Please land the aircraft.	Aircraft status indicator blinks RED slowly.	Tap "Go-home" to have the aircraft return to the Home point and land automatically, or "Cancel" to resume normal flight. If no action is taken, the aircraft will automatically go home and land after 10 seconds. Remote controller will sound an alarm.	Fly the aircraft back and land it as soon as possible, then stop the motors and replace the battery.
Critical Low battery level warning	The aircraft must land immediately.	Aircraft status indicator blinks RED quickly.	The DJI Pilot app display will flash red and the aircraft will start to descend. The remote controller will sound an alarm.	Allow the aircraft to descend and land automatically.

Рис. 2

 : Mutes/unmutes the sound.	 : Enables/disables Airplane mode.
 : Decreases the volume level.	 : Displays all currently active apps.
 : Increases the volume level.	 : Turns on/off the backlight of the LCD screen.
 : Closes the currently active window.	 : Opens the interface for the display device switch to select this notebook or an external display.
 : Refreshes the desktop or the currently active window.	 : Decreases display brightness.
 : Enables/disables the touchpad.	 : Increases display brightness.

Рис. 3

4. Use the camera for video communication./ Hold the motor in place with one hand.

Обобщая можно сказать, что текст инструкции по эксплуатации направлен на организацию внелингвистической деятельности, на понимание и выполнение адресатом действий, предписанных в тексте.

По мнению В.Н. Комисарова, прагматический потенциал текста зависит от трех основных факторов:

- а) от содержания высказывания;
- б) от характера составляющих высказывание знаков;
- в) от реципиентов, воспринимающих данное высказывание. [1. С. 139]

То же самое относится к прагматическому потенциалу инструкции по эксплуатации.

Например, изложение правил пользования телефоном в инструкции будет по-разному восприниматься людьми в зависимости от опыта пользования телефонами и программным обеспечением:

Tap on the banner of your destination. Tap to select driving or walking directions, or to use an app for public or other modes of transportation — Коснитесь на баннере места назначения. Коснитесь, чтобы проложить пешеходный или автомобильный маршрут или исполь-

зовать программу, учитывающую движение общественного и прочего транспорта

Данный пример обеспечивает пользователя информацией о том, как использовать приложение, которое обеспечивает прокладку маршрута к месту назначения. Описанная функция телефона является дополнительной, и не факт, что пользователь обратится к инструкции за информацией. Скорее всего, знакомство с данной функцией телефона будет осуществляться в процессе непосредственного пользования. Однако реакции на данный текст у разных потребителей будут разные. В данном случае определяющий фактор — срок пользования телефонами такого типа. Например, человек, который приобрел данную модель телефона впервые, сначала обратится к инструкции. Человек, который уже пользовался подобными телефонами, будет действовать интуитивно, основываясь на прошлом опыте.

Следует отметить, что инструкция — это пример научно-технической литературы, которая обладает рядом характеристик, с точки зрения прагматики. Поэтому правомерно выделить ряд субъективных факторов, основываясь на положении о том, что язык научно-технической литературы отличается от художественной литературы

или, например, разговорной речи, определенными грамматическими, стилистическими и лексическими особенностями.

1. Использование нестандартных языковых элементов, специальной лексики, например: профессионализмы (лексические единицы, которые используются людьми одной или смежной профессии), реалии (предметы и явления материальной культуры, которые не имеют аналогов в языке перевода), термины (специальные языковые единицы, которые функционируют в определенной сфере науки и техники). Обратимся к тексту анализируемых инструкций.

– реалии, отражают функции, которые выполняет данный телефон и не имеют аналога в русском языке, например: *Bluetooth* — *блютуз*, *iPhone* — *айфон*, *SIM card* — *СИМ карта*, *Nano-SIM* — *мини СИМ карта* и т.д.

– термины: *Wireless Keyboard* — *беспроводная клавиатура*, *add punctuation or format text* — *расстановка знаков пунктуации и форматирование текста*, и т.д. Данные языковые единицы при условии правильности отражения ее сущности не вызовут трудностей при понимании.

– профессионализмы: *transfer* — *передавать*, *stream* — *скачивать*, *convert* — *передавать файлы* и т.д. Указанные единицы, как правило, присутствуют в речи людей связанных с компьютерными технологиями, именно поэтому, считаем правомерным, отнести их профессионализмам.

2. Использование специальных оборотов, помогающих создать воздействующие элементы текста, например привлечение внимание пользователя к определенным функциям телефона, например: *Open the Videos app to watch movies, TV shows, and music videos. To watch video podcasts, open the Podcasts app.* — *Откройте программу «Видео», чтобы просматривать фильмы, телешоу и музыкальные видеоклипы. Для просмотра видеоподкастов запустите программу «Подкасты».*

В данном примере следует отметить использование повелительного наклонения, которое привлекает вни-

мание потребителя к функциям телефона и обеспечивает пользователя инструкциями к действию. Также стоит отметить и использование инфинитива, который определяет причину использования указанной функции телефона.

3. Проявление стилевых особенностей текста, например: *Looking for podcasts or iTunes U videos? Open the Podcasts app or download the free iTunes U app from the App Store.* — *Поиск подкастов и видео iTunes U. Запустите программу «Подкасты» или загрузите бесплатную программу iTunes U из AppStore.*

В данном примере следует обратить внимание на не совсем адекватный перевод, который не отражает основной коммуникативной функции текста, фраза *Looking for podcasts or iTunes U videos?* передана как *Поиск подкастов и видео iTunes U*. Данный вариант перевода снижает эмоциональность исходной фразы.

Таким образом, лингвистическая прагматика — это наука, которая изучает наиболее оптимальный выбор языков средств, функции которых отражение намерения говорящего/пишущего, четкое воспроизведение контекстного значения высказывания, ментальное определение невыраженного, которое регламентируется объемом общих знаний. При переводе технических инструкций особое внимание следует обращать на коммуникативную направленность и внутреннюю сущность текста, которая обеспечивается определенным набором лексических единиц и вызывает определенный ассоциативный ряд. Основной упор при переводе следует делать на отражение прагматического аспекта лексических единиц, который возможен только с помощью адекватных и точных эквивалентов. Исходя из анализа технических инструкций следует, что основные особенности их перевода с точки зрения прагматики заключаются в анализе именно общего коммуникативного задания данного вида текстов. Так, в первую очередь при переводе инструкций следует обращать внимание на адекватный подбор лексических средств, которые отражены на ментальном уровне и обеспечивают правильное понимание текста инструкции человеком.

Литература:

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода: учебник (лингвистические аспекты). — М. Высшая школа, 1990. — С.139.
2. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М., 1979. с. 21.
3. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст.; под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995. с. 40.
4. Сусов, И. П. История языкознания. — М.: АСТ: Восток—Запад, 2006. — С.100.
5. Арутюнова, Н. Д. Истоки, проблемы и категории прагматики [Текст] / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике / общ. ред. Е. В. Падучевой. — М.: Прогресс, 1985. — Вып. 16. Лингвистическая прагматика. — с. 21.
6. Yule, G. Pragmatics. — Oxford University Press, 1996. — с. 35.

Проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ

Гизатулина Ольга Ивановна, преподаватель

Профессиональный колледж компьютерных и информационных технологий (Узбекистан)

В Узбекистане образование провозглашено приоритетным направлением в сфере общественного развития. От масштабов, уровня, качества образования и подготовки кадров во многом зависит успех проводимых в государстве реформ. Государственная политика Узбекистана в сфере образования закреплена Законами «Об образовании» и «О национальной программе по подготовке кадров». В этих нормативных документах определены стратегия и тактика реформирования всей системы образования и её структур, цели и конкретные задачи подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда, социальному заказу общества.

Характерной особенностью национальной модели подготовки кадров является включение в неё таких компонентов, как личность, государство, общество, непрерывное образование, наука производство. Личность — главный компонент этой модели. Поэтому формированию личности обучаемого придаётся первостепенное значение. С точки зрения новой парадигмы образования, данных педагогических и психологических наук именно личностные качества специалиста в совокупности с профессионализмом определяют его конкурентоспособность.

Образованный человек в современном обществе — это не только и не столько человек, вооруженный знаниями, но умеющий добывать, приобретать знания, делать это целенаправленно по мере возникновения у него потребности при решении стоящих перед ним проблем, умеющий применить имеющиеся знания в любой ситуации. В связи с этим возникают новые для образования проблемы: формирование у учащихся **информационной и коммуникативной компетенций**. Инновационный поиск новых средств приводит педагогов к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные формы и методы обучения. Значительную роль в решении этих проблем играет **метод учебных проектов**, который в последние годы приобретает все большую популярность.

Ушли уже в прошлое рефераты и доклады, скачанные учащимися из Интернета. Такие виды работ не развивают творческого потенциала учащихся и мало что дают в образовательном смысле. Гораздо интереснее что-то создавать самим, так сказать, решать проблему в прикладном плане.

Метод учебного проекта — это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе

проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Обучение на основе проектов — это модель обучения, отличающаяся от традиционных уроков, ориентированных на учителя, в пользу тщательно спланированного междисциплинарного обучения, которое ориентировано на ученика, на перспективу, и интегрировано с проблемами и опытом реальной жизни. Обучение на основе проектов предоставляет возможность самореализации и результативного обучения всем ученикам.

Структура обучения на основе проектов трансформирует обучающую деятельность: она больше не фокусируется вокруг того, что говорит учитель, а концентрируется на том, что делает ученик.

Основные характеристики обучения на базе методов проектов:

- актуальность;
- междисциплинарный характер обучения;
- комплексное решение задач;
- мотивирующий характер обучения;
- достоверность;
- настрой на сотрудничество;
- позитивный настрой;
- информационно-коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии проектной деятельности учащихся

Информационно-коммуникационные технологии в обучение на основе проектов повышают эффективность объяснения и качество обучения, так как позволяют применять различные подходы и методы обучения, которые были бы невозможны без ИКТ:

- совместная работа учащихся с использованием компьютера;
- поиск информации в Интернете;
- применение различных дополнительных учебных пособий;
- письменные задания, основанные на электронной обработке текста;
- практические задания по конкретным темам и обучение с использованием компьютера.

Для подготовки к проектам активно применяю компьютерные программы: Microsoft Office Word, Microsoft Office Power Point, Microsoft Office Publisher, использую интернет. Интернет — ресурсы позволяют мне реализовать лично — ориентированный подход в обучении, обеспечивают в более подробном изучении данной темы с учётом способностей детей, их уровня обученности, интересов и т.д.

Цель использования

- информационно-коммуникативные технологии;
- формирование умений работать с информацией;
- развитие коммуникативных способностей;
- подготовка личности «информационного общества»;
- формирование исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения.

Данную технологию использую:

- для проведения занятий
- для подготовки домашнего задания
- во внеклассной работе
- для дистанционного обучения

Учебные электронные ресурсы:

1. Цветные рисунки и фото.
2. Слайд-шоу — сменяющиеся иллюстрации (фото, рисунки) с дикторским сопровождением. Использование слайд-шоу при объяснении нового материала дает возможность более наглядно проиллюстрировать новый материал, привлечь внимание учащихся.
3. Интерактивные модели, рисунки, схемы. Например, интеллект-карты
4. Мультимедийные презентации к внеклассным мероприятиям.
5. Аудио и видео материал.

В результате использования ИКТ мы имеем:

- повышение мотивации учащихся при изучении предмета;
- повышение темпа урока;
- увеличение объема самостоятельных работ;
- расширение кругозора;
- формирование навыка исследовательской деятельности;
- обеспечение доступа к различным справочным материалам;
- повышение процента успеваемости.

Формами представления результатов проекта с использованием ИКТ могут быть: презентации, газета, информационный бюллетень (журнал), буклет, веб-сайт, реферат, видеофильм.

Методическая разработка

Интегрированный учебный проект МХК, информатики и литературы на тему:

«Петербург Ф.М. Достоевского» К 150-летию выхода в свет романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Данный проект предназначен учащимся 1 курса групп с русским языком обучения всех специальностей и направлен на изучение романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в базовом курсе «Родной язык и литература», согласно *Проекту* по апробации Государственного образовательного стандарт непрерывного обязательного образования Республики Узбекистан от 2015 года

Проект предполагает использование материала по истории, литературе, изобразительному искусству. Доминирующая деятельность в проекте — исследование.

В ходе работы над проектом учащиеся работают с разнообразными источниками, собирают информацию, составляют Интеллект-карты

Продолжительность проекта — 6 академических часов в течение 1 семестра 2015–2016 учебного года

Цель проекта:

Осмыслить роль образа Петербурга в романе Достоевского «Преступление и наказание», расширить познания в области архитектуры русского барокко и классицизма; познакомить с архитектурой Петербурга; помочь учащимся увидеть Петербург Достоевского; показать, как создан в романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского образ тупика, в котором оказались герои; как изображает писатель жизнь униженных и оскорбленных; подвести к осмыслению главного конфликта романа — конфликта между Раскольниковым и миром, им отрицаемым; воспитать эстетический вкус средствами литературы и мировой художественной культуры.

Задачи проекта:

1. Ознакомиться с изображением города в русской литературе и на страницах романа Достоевского.
2. Выяснить причины разрыва между первичным восприятием Петербурга и его ролью в романе Достоевского.
3. Сформировать собственную позицию по осмыслению главного конфликта романа: между Раскольниковым и миром, им отрицаемым. Сравнить с общеизвестной позицией. —

Методы: эвристическая беседа, наблюдение над текстом, индивидуальные выступления, создание проблемной ситуации, мозговой штурм, проектная деятельность, метод Интеллект-карт.

Формы организации учебной деятельности: индивидуальная (выступление — защита), групповая.

Место темы данного проекта в системе обучения литературе: третье занятие в модуле по разделу «Ф. М. Достоевский».

Межпредметные связи: литература, история, обществознание, информатика.

Метапредметные умения (общие умения, ключевые компетентности, универсальные учебные действия): развитие монологической речи; работа с дополнительными источниками информации (словари, справочники, Интернет-ресурсы); умение составлять презентации; навыки аналитической работы с первоисточниками; умение сопоставлять и сравнивать, составление Интеллект-карт, умение работать с программами iMindMap 5, XMind 6.

Формирование УУД (универсальных учебных действий): Регулятивные: учитывать выделенные учителем ориентиры действия; принимать и сохранять учебную задачу, прогнозировать результаты уровня усвоения изучаемого материала, контроль и оценка.

Познавательные: **общеучебные** — способность понимать текст, ориентироваться в различных источниках информации, умение конспектировать

Логические — дополняющие и расширяющие имеющиеся представления об образе Петербурга в русской литературе и романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Коммуникативные — готовность к общению, развитие навыков публичного выступления.

Технологии: ИКТ, технологии на основе системно-деятельностного подхода.

Вопросы, направляющие процесс обучения

Основополагающий вопрос:

Какую роль играет Петербург в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»?

Проблемные вопросы:

4. Как изображается город в русской литературе и на страницах романа Достоевского?

5. В чем причины разрыва между первичным восприятием Петербурга и его ролью в романе Достоевского?

6. Как город влияет на людей, живущих в нем?

7. Какова ваша позиция по осмыслению главного конфликта романа: между Раскольниковым и миром, им отрицаемым? Сравнить с общеизвестной позицией.

Учебные вопросы:

1. Образ Петербурга в живописи и русской литературе XVIII–XIX вв.

2. Средства изображения Петербурга на страницах романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»:

- Пейзажи;
- Сцены уличной жизни;
- Интерьеры.

3. Влияние города на героев романа Ф. М. Достоевского.

4. Петербург в современной литературе.

План проведения проекта

1. Формулирование темы исследования для учащихся

2. Формирование групп и выдвижение гипотез решения проблем

3. Выбор творческого названия проекта, обсуждение плана работы

4. Самостоятельная работа учащихся по выполнению заданий

5. Подготовка презентации, буклета

6. Защита полученных результатов и выводов



Рис. 1. Этапы проектной работы

Процедуры обучения

На первом занятии в рамках учебного проекта проводится беседа с учениками для того, чтобы выяснить их знания по теме проекта (формирующее оценивание), а также мотивировать на участие в проекте, и поделить учащихся на 3 рабочие группы. В ходе беседы учитель зна-

комит учащихся с планом работы над проектом, критериями оценивания готовых продуктов, а также проводит анкету для участников проекта. Тест для участников проекта поможет учащимся корректно использовать термины.

Критерии оценивания проекта будут ориентиром для учащихся в требованиях и стандартах выполнения исследования. Промежуточное обсуждение предварительных

результатов каждой группы позволит ученикам получить обратную связь от одноклассников и учителя. Дидактический материал поможет учителю оценить качество освоения учебного материала. В процессе работы учащиеся заполняют листы самооценки работы в группе «Мои достижения».

В ходе выступлений в конце проекта группы демонстрируют результаты своей деятельности. Во время рефлексии происходит закрепление полученных знаний. Можно использовать приём «Шесть шляп мышления».

Предварительные навыки

Концептуальные знания и технические навыки, необходимые учащимся, чтобы начать выполнение этого проекта:

- 1) хорошее знание текста романа;
- 2) знания литературных терминов: композиция, сюжет, фабула, тема, идея, проблематика, конфликт, художественный образ, замысел автора;

- 3) тесная связь с событиями истории;
- 4) навыки работы с текстом, с книгой, с каталогом, со справочной литературой, с компьютером.

Средства дифференцированного обучения

Возможности для учащихся

Работа над проектом позволяет развивать у его участников аналитическое и творческое мышление, специальные (литературные) и общеучебные умения. Проект мотивирует самостоятельную деятельность учащихся, инициирует их творчество, позволяет проявить себя.

Одаренные ученики

Для участников проекта одной из форм реализации является защита исследований на городской научно-практической конференции

Приложение 1

Групповые задания к проекту «Путешествие по Петербургу в русской литературе. Петербург Достоевского»:

Искусствоведы	Литературоведы	Критики
<p>Цели исследования: <i>выяснить, как представлен Петербург в живописи;</i> <i>расширить свои представления о Петербурге.</i></p> <p>Задачи исследования: Совершить виртуальную экскурсию по Петербургу (http://www.peterburg.ru/ и http://www.citywalls.ru/) Познакомиться с иллюстрациями Ильи Глазунова, Эрнста Неизвестного (http://clubs.ya.ru/4611686018427425093/replies.xml?item_no=3043), которые демонстрируют творчество Достоевского. http://filologstefa77777.blogspot.com/2013/11/blog-post_3734.html http://www.dostoevsky.net/ Описать облик Петербурга. Осмыслить, в чем причины разрыва между первичным восприятием Петербурга и его ролью в романе Достоевского. Оформить проведенные исследования. Провести публичную защиту результатов исследования. Результат: презентация по теме: «Лик мира сего».</p>	<p>Цели исследования: —выяснить, как изображается Петербург в русской литературе.</p> <p>Задачи исследования: 1. Изучить произведения русских писателей XVIII–XIX вв., изображающих Петербург на страницах своих произведений. 2. Выяснить, в чем особенности изображения образа Петербурга у каждого писателя. 3. Сравнить описания и сделать вывод, к какому Петербургу близок Петербург Достоевского? 4. Ознакомиться с современными авторами, изображающими Петербург на страницах своих произведений. 5. Обобщить полученные материалы и оформить их.</p> <p>Результат: буклет и творческая работа по теме «Путешествие по Петербургу в русской литературе»</p>	<p>Цели исследования: —выяснить, какую роль играет Петербург в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»</p> <p>Задачи исследования: 1. Выяснить, какое значение имел Петербург в жизни Достоевского? 2. Ознакомиться с материалами, представленном на сайте «Виртуальный музей литературных героев» (http://www.likt590.ru/project/museum/xdos/index.html). 3. Можно ли согласиться со словами В. Г. Белинского, что Петербург, «это город, где так тяжело и мучительно жить»? 4. Как город влияет на психику человека? 5. в чем проявилось новаторство Достоевского в изображении Петербурга?</p> <p>Результаты: буклет по теме: «Петербург Достоевского»; брошюра с творческими работами на тему: «Какую роль сыграл Петербург в судьбах героев романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского?».</p>

Приложение 2**Дидактический материал к проекту «Путешествие в русской литературе. Петербург Достоевского»****Схема анализа литературно-художественного произведения**

1. История создания
2. Тематика
3. Проблематика
4. Идеиная направленность произведения и его эмоциональный пафос
5. Жанровое своеобразие
6. Основные художественные образы в их системе и внутренних связях.
7. Центральные персонажи
8. Сюжет и особенности строения конфликта.
9. Пейзаж, портрет, диалоги и монологи персонажей, интерьер, обстановка действия
10. Речевой строй произведения (авторское описание, повествование, отступления, рассуждения)
11. Композиция сюжета и отдельных образов, а также общая архитектоника произведения

12. Место произведения в творчестве писателя
13. Место произведения в истории русской и мировой литературы.

Общий план ответа на вопрос о значении творчества писателя

- I. Место писателя в развитии русской литературы.
- II. Место писателя в развитии европейской (мировой) литературы.
 1. Основные проблемы эпохи и отношение к ним писателя.
 2. Традиции и новаторство писателя в области:
 - 1) идей;
 - 2) тематики, проблематики;
 - 3) творческого метода и стиля,
 - 4) жанра;
 - 5) речевого стиля.
- III. Оценка творчества писателя классиками литературы; критики.

Таблица для осмысления текста критической статьи

Дорогие участники проекта!

Вам необходимо в группах ознакомиться с предложенным текстом и проанализировать содержание, заполняя сводную таблицу «Плюс, минус, интересно».

Плюс	Минус	Интересно

Примечания:

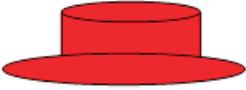
1. В графе «Плюс» отмечаются те ключевые слова или фразы, которые являются наиболее важными.
2. В графе «Минус» отмечаются те признаки изучаемого предмета или явления, которые свидетельствуют о его отрицательных сторонах, проблемах.
3. В графе «Интересно» отмечаются те факты, положения, которые являются интересными, неожиданными.

Самоанализ работы в группе «Мои достижения»

Критерии	Абсолютно согласен	Согласен	Частично согласен	Не согласен
Я в полной мере участвую во всех мероприятиях группы.				
Внимательно слушаю то, что говорят члены моей группы.				
Я высказываю в своей группе конструктивную критику.				
Я помогаю участникам группы, когда она нуждается во мне.				
Я завершаю выполнение моих задач в соответствии с графиком.				
Я с уважением отношусь к мнению участников группы, даже если я не согласен с ними.				
Я поддерживаю позитивное отношение по поводу проекта, даже когда мы сталкиваемся с проблемами.				

«Шесть шляп мышления»

Каждому ученику (или группе) предлагается выбрать одну из шляп по цвету. Цвет шляпы указывает на основные моменты, которые необходимо осмыслить и обобщить.

	Красная шляпа предполагает выражение своих чувств, без объяснения причин их возникновения.
	Белая — перечень фактов.
	Черная — выявление недостатков и их обоснование (негативное мышление).
	Желтая — позитивное мышление, что было хорошего и почему.
	Зеленая шляпа ищет ответы на вопрос, где и как можно применить изученный материал.
	Синяя шляпа предполагает общий, философский вывод.

Метод проектов и осуществление проектной деятельности в обучении возможно лишь в условиях осуществления **педагогике сотрудничества**. Базой для реализации проектной деятельности являются сформированные в ходе обучения навыки исследовательского поведения. Воплощение проекта предполагает широкое применение разнообразных методик индивидуальной и групповой работы, с преобладанием групповых методов. Целью конкретного проекта становится получение знаний не в готовом, предъявляемом учителем виде, а в активном поиске и самостоятельном усвоении знаний при направляющей роли педагога; формирование личностно значимых качеств и новообразований, освоение различных социальных ролей. Целью же применения метода проектов в учебной деятельности является формирование по-

исковой компетенции учащихся при решении жизненных задач.

Таким образом, метод проектов является одним из востребованных на современном этапе обучения на занятиях по русской литературе. Его применения способствует развитию и индивидуализации личности, формированию мотивации к получению учащимися знаний. Благодаря деструктивному характеру проектного обучения учащиеся не только приобретают знания по русской литературе, но у них развивается творческая направленность и активность. Главная задача педагога — заинтересовать ребёнка, вовлечь в атмосферу деятельности, и тогда будет достигнут результат. А его получение зависит от четкой организации деятельности учителя.

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб.: КАРО, 2005. 368 с.
3. И. В. Никишина. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. Издательство «Учитель», Волгоград, 2008.
4. Intel “Обучение для будущего”: Учебное пособие — 9 изд., перераб. — М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2008. + CD
5. Оконь, В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990.
6. Арутюнов, А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М.: Русский язык, 1990

Пейоративная коннотация интернет-дискурса в современной разговорной речи

Горбачева Елена Юрьевна, старший преподаватель;

Безрукова Ольга Эдуардовна, студент

Донской государственный технический университет

Коннотация в языкознании представляет собой добавочное, сопутствующее значение некоторой языковой единицы или же категории.

В настоящее время коннотацию подразделяют на два вида:

- Мелиоратив (положительная эмоциональная окраска);
- Пейоратив (негативная эмоциональная окраска).

С помощью данных видов можно показать соответствующее эмотивно-оценочное отношение говорящего к адресату.

Тема данной статьи посвящена второму виду коннотации, поэтому необходимо рассмотреть его подробнее.

Итак, пейоратив или же пейоративная коннотация — это слова и словосочетания, которые выражают отрицательную (негативную) оценку человека (предмета, явления), неодобрение, порицание, иронию или презрение. Стоит отметить, что даже невзирая на то, что благодаря пейоративам выражаются негативные эмоции, этот вид коннотации необходимо отличать от ругательств, в виду того, что ненормативная лексика, равно как и бранные выражения в пейоративах обычно не содержатся.

В настоящее время в словарные единицы с пейоративным значением составляют гораздо более многочисленную группу, чем семантическая подгруппа лексических единиц с положительно-оценочным значением, т.е. мелиоративов. Представляется, что причиной данного явления являются внеязыковые факторы. Положительное качество кого-либо или чего-либо воспринимаются как должное или же «нормальное», тогда как отрицательные качества окружающих отмечаются в первую очередь. Это может сказываться тем, что психологически человек предрасположен замечать такие свойства предмета, которые в дальнейшем могут представлять для него опасность.

Нельзя отрицать, что на сегодняшний день всемирная сеть «Интернет» является важной составляющей сообщества, одним из ключевых компонентов формирования культуры. Его особенность состоит в том, что он представляет собой не только существенное техниче-

ское открытие, однако и немаловажное общественное явление. В наши дни «Интернет» перестал быть исключительно технической высокочеловеческой областью. Благодаря взаимодействию с сетью «Интернет» большинства членов современного общества, язык «Интернета» быстро входит в разговорную речь абсолютно всех членов социума. Однако, Более того, в отличие от терминов, используемых в технических специальностях, большинство терминологии сети «Интернет» сразу же входят в повсеместное употребление, и не представляют собой лексические единицы специализированного использования.

Как следствие, в настоящее время мы уже можем говорить о таком новом для лингвистики понятии, как виртуальный дискурс.

Для начала необходимо дать определение самого понятия «дискурс». Дискурс — это речь, процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий.

Сфера появления и распространения виртуального дискурса является достаточно своеобразной. Доктор филологических наук Наталья Александровна Ахренова отмечала следующие её свойства:

- Электронность;
- Глобальность;
- Интерактивность.

Так же необходимо отметить, что специфика Интернет-дискурса выражается в графических, орфографических, лексических и грамматических особенностях.

Поскольку интернет-дискурс представляет собой симбиоз письменной и устной речи, появляется совершенно новый тип дискурса — устно-письменный дискурс.

В настоящее время представляется возможным выделить следующие особенности интернет-дискурса.

1. Во-первых, в интернет-дискурсе наблюдается иногда чрезмерное использование сленговых выражений.



Так же порой используются нецензурные выражения.

Пр.: «Шта, кэп, ты просто нуб!» (Шта — что; Кэп — капитан очевидность — персонаж интернета, говорящий с умным видом очевидные для всех вещи; Нуб — незнакомый с игрой человек, чаще, человек, не разбирающийся в какой-то области знаний)

2. Во-вторых, для данного вида дискурса характерно использование большого количества аббревиатур и акронимов.

Эта особенность, помимо средства экономии времени и усилий в процессе общения, может выполнять следующие функции:

— Во-первых, использование большого количества аббревиатур и акронимов может выступать символом того, что говорящий принадлежит к определённой группе;

— Во-вторых, благодаря этому может скрываться вульгарный, неприличный элемент, зачастую эпитет, который забывается в сокращённой форме, а иногда и вовсе теряет эффект непристойности и становится лишь показателем разговорного неформального стиля общения.

Стоит также отметить, что в некоторых случаях, аббревиации могут подвергаться не только отдельные слова и словосочетания, но и целые предложения.

Пр.: «Спс» — спасибо,

«мб» — может быть,

«лс» — личные сообщения.

«лол» (от англ. lol — laughoutloud) — громкий смех, «ржунимагу»,

«нзч» — не за что.

Пр.: Спс, бро, мбго в лс?

3. Эратив.

Существует также специфическая черта, характерная именно для российского Интернет-дискурса. Она характеризуется использованием участниками диалога так называемого жаргона падонков или «олбанского» языка. Данный феномен в настоящее время широко распространён в Рунете (Рунет представляет собой часть сайтов Интернета, содержащих основной контент на русском языке). Этот стиль выражается в употреблении русского языка с фонетически почти верным, но нарочно неправильным написанием слов (т.е. эративом), частым употреблением мата и определённых штампов, характерных для сленгов. Чаще всего его используют так называемые «интернет-тролли» при написании комментариев к текстам в блогах, чатах, web-форумах и сообществах. Эратив может использоваться не только в письменной, но и в разговорной речи. Например, у активных пользователей сайта YouTube при общении со своими зрителями.

4. Синтаксис и пунктуация.

Характерной особенностью пунктуации языка сети «Интернет» представляется направленность к аграмматизму, т.е. отклонению от пунктуационных общепринятых норм литературного языка со стороны автора текста. Однако нельзя утверждать, что пренебрежение знаками препинания стало массовым увлечением в различных сообществах. Примеры верной расстановки

знаков препинания, к счастью, все еще присутствуют. Так же все больше набирает популярность движение «Граммар-наци», людей, которые крайне педантично относятся к вопросам грамотности. Зачастую в блогах и различных интернет-сообществах возникают стычки на фоне излишней придирчивости представителей данного движения к грамотности написания другими людьми комментариев и заметок. Очень широко используются символы, не являющиеся частью традиционной пунктуации, например, & и #. С помощью этих символов, как правило, обозначается цензура в ненормативной лексике. Так же иногда в текстах интернет сообществ попадаются совершенно нестандартные комбинации знаков препинания. Например, многократные точки (...), которые используются для выражения драматической паузы), дефисы (—) или запятые (,,). Экспрессивное же отношение к чему-либо или акцентуация чего-либо может передаваться беспорядочным использованием пунктуации:!!!!!! или?!?!?

Пр.: Да ты чо, не в курсе!?!?!?

Пр.: Мы должны серьезно поговорить.....

Исследование сленга сети «Интернет» показывает явное снижение уровня грамотности. К этому приводят частое сокращение слов с нарушениями правил русского языка, неуместность использования различных выражений, неосмысленное употребление незнакомых по значению слов, часто просто вырванных из контекста и услышанных без какого-либо объяснения. Стоит отметить, что интернет-дискурс обогащает количественный состав молодежного сленга, однако, если задуматься о качественном компоненте этих слов и словосочетаний, нельзя быть полностью уверенным в том, что они служат на пользу социуму в целом и молодежи в частности.

Интернет-дискурс оказывает огромное влияние на лексику современной молодежи. Однако, давать исключительно отрицательную или положительную оценку данному влиянию нельзя.

Сленг совмещает в себе фрагменты его продуктивного использования для эффективной работы и фрагменты нерационального употребления жаргонизмов, которые вызывают затруднения при общении разных социальных групп. Можно предположить, что в дальнейшем мы сможем наблюдать рост компьютерного сленга. Причиной тому будет тот факт, что «Интернет» входит в нашу жизнь и становится неотъемлемой частью нашей жизни. Однако, необходимо также уделить внимание частоте использования жаргонов. Частота употребления нормативной лексики в любом случае должна превышать частоту жаргонной.

Стоит отметить, что в данной ситуации влияние на современную разговорную речь принимает больше негативную окраску. Множественные необоснованные заимствования, аграмматизм, ставший в интернете причиной шуток, а не беспокойства, увеличение употребления ненормативной лексики ведут к упрощению, засорению уже не только разговорной, но и письменной речи.

Приведённые выше примеры являются показателем того, что в настоящее время в интернет-дискурсе активное использование пейоративной лексики преследует цель навязывания негативных идей и мнений. Однако, это вовсе не означает, что, используемая в «Интернете» лексика носит только уничижительный характер. Необходимым и крайне важным навыком в настоящее время является умение правильно интерпретировать поступающую информацию из различных источников глобальной сети, направленных на то, чтобы вызвать определенную реакцию со стороны аудитории. Примером таких источников могут служить многочисленные сообще-

щества, содержания страниц которых могут быть диаметрально противоположными. Пейоративная лексика средств массовой коммуникации волей-неволей оказывает неблагоприятное влияние на культуру речи современного человека, внедряя нелитературные пласты лексики в его словарный запас. Средства массовой коммуникации, а в частности «Интернет», полны просторечиями, сленговыми выражениями, жаргонизмами, вульгарными и неодобрительными словами, которые прочно закрепляются в сознании и с течением времени начинают восприниматься обществом как нечто само собой разумеющееся.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Наука, 1979.
2. Стернин, И. А. Что происходит с русским языком? Очерк изменений в русском языке конца 20 века [Электронный ресурс]. URL: <http://nashaucheba.ru/v47554/>
3. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: СЭ, 1990.
4. Ахренова, Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. на соискание степени д-ра филол. наук / Н. А. Ахренова / — М., 2009.
5. Никитина, Т. Г.: Толковый словарь молодежного сленга. М.: Астрель, 2007.

Использование прагматических аспектов гендера в мультипликации (со стереотипными образами женщины)

Додух Валерия Сергеевна, магистрант
Крымский инженерно-педагогический университет

Гендерные стереотипы являются неперенными атрибутами повседневного мышления, самосознания и взаимодействия индивидов в социальном пространстве. Стоит отметить, что они также являются важной составляющей и базой социализации, ведь при отсутствии упомянутых устоявшихся представлений человеку пришлось бы познавать все вещи заново, что невозможно в условиях современного общественного устройства — информационного общества [6, с. 27]. В современном мире популярность телевидения возрастает и соответственно привлекает все большее внимание лингвистов и культурологов. Именно контекст формирует «языковой вкус эпохи», транслирует нам основные ценности, продуцентом идеологических конструктов. Текст, в мультипликации наиболее точно отражает стиль жизни в данной эпохе, культуру общения, стереотипы, традиции и другие компоненты концептов, в которые входит и гендер. Это и определяет один из аспектов актуальности нашего исследования, сделанного на стыке лингвокультурологии и лингвистики.

В наиболее удачных мультипликационных фильмах образ «монтируют» в ситуацию, которая у потенциального слушателя вызывает положительные эмоции и закрепляет положительные ассоциации, запоминается и употребляется в реальной жизни. Поэтому таким важным является

разговор про образы, стереотипы, которые используют мультипликации, и о законодательных механизмах контроля над ситуацией. Касаясь вопроса женщин в мультипликации, можно выделить три проблемы: гендерные стереотипы в мультипликации, нарушение принципа равноправия и сексуализация мультипликации. Исследование стереотипных образов, которые используют в мультипликационных роликах, являются очень важными, ведь стереотипы оказывают значительное влияние на формирование личности.

Актуальность темы статьи обусловлена недостаточным уровнем теоретико-практической трактовки когнитивно-прагматических аспектов гендера, которые используют в мультипликации (со стереотипными образами женщины) и избегания стереотипных единиц, которые способствуют утверждению гендерного неравенства в обществе.

Стоит отметить, что гендерная тематика для России не является новшеством. Довольно много ученых работают в этой области (А. В. Кирилина, А. Е. Замская, О. Л. Каменская и др.). В изучении гендерного аспекта мультипликации, важны наработки таких ученых, как А. Лолетина, Г. Слышкин, И. Грошев, Ю. Маслова, и др. В трудах этих ученых изучена проблема стереотипизации как общей проблемы мультипликации, особенностей и принципов

конструирования мужских и женских образов в мультипликационных фильмах и сериалах.

Мультипликация — жанр кино, в особенно перспективный для исследования процесса создания гендерно-модифицированных персонажей, так как они тут отражены в концентрированном и немного в утрированном виде.

Цель статьи — анализ конструирования когнитивно-прагматических аспектов гендера в мультипликации (со стереотипными образами женщин).

Базовым компонентом построения гендерных стереотипов являются архетипы. В широком смысле архетип — это прообраз, идея, первоначальная форма для следующих образований. По определению К. Юнга архетипы — это первоначальные, врожденные психические структуры, образы, которые содержат сущность коллективного бессознательного и лежащие в основе общечеловеческой символики сновидений, мифов, сказок и других проявлениях фантазии [1, с. 89]. Изучая гендерные стереотипы в мультипликации, можно выделить типичные стереотипные женские образы.

1. «Заботливая мамочка» — разновидность домохозяйки, которая имеет детей, среди которых — и ее муж. Именно на них она направляет всю свою энергию и умение, неустанно и самоотверженно кормя, лечя, стирая их одежду и убирая для них жилище. Все ее интересы сосредоточены исключительно вокруг семьи, а предел ее мечтаний — оптимизация упомянутых процессов и наиболее полное удовлетворение интересов семьи, ведь счастье — дарить радость близким [4, с. 128].

2. «Богиня» — она прекрасна, изысканная и гламурная, однако ее совершенство эксклюзивное, предназначено только для избранника. Отчуждена от быта, она наслаждается своим исключительным статусом, а единственное ее призвание — это «позволять себя любить» [5, с. 179].

3. «Счастливая домохозяйка» — преимущественно молодая или зрелая, красивая и ухоженная женщина, которая использует новейшие технологии бытовой техники, химии, кулинарии и т.д. «Счастливая домохозяйка» — это

обычно замужняя женщина, имеющая детей и вынуждена постоянно о них заботиться. Также женщина выступает как стратег и тактик в поисках оптимального и экономного варианта приобрести тот или иной предмет быта, навести порядок, угодить мужчине.

4. «Женщина-украшение» — она искренне несет свою красоту всем. Вдохновленная высокой миссией «красотой спасти мир», она готова на любые жертвы, чтобы стать еще лучше. «женщина-украшение» неутомимо и самоотверженно шлифует своё внешнее совершенство не только для того, чтобы нарцисстически любоваться собственным видом, но прежде всего чтобы украшать собой жизнь [7, с. 158].

5. «Женщина-природа» — чаще всего молодая женщина, переменная, как времена года, ее тело напоминает ландшафт, она как первоначальная материя, поэтому ее «естественность привлекает» [7, с. 160].

6. «Жертва» — это печальная и обездоленная женщина, которая страдает от социальных проблем (бедность, неизлечимые болезни, экологическое загрязнение, сиротство и т.д.). Жертва беспомощная и бессильная, она зависима от внешних обстоятельств, от мужчины-героя и ожидает помощи от других, «требует доверия, похвалы и поддержки» [5, с. 160].

Итак, женские образы достаточно активно воплощены в современной мультипликации, стоит отметить, что чаще всего образ женщины используют именно с прагматическими целями. Стереотипы, как мужские так и женские, имеют большое влияние на формирование человека как личности. Именно через устоявшиеся стереотипы людям приписывают нормы поведения, род занятия, профессии и т.д. Суровые ограничения, которые стереотипы накладывают на женщин, часто приводят к стрессам и неудачам. Можно сделать вывод, что мультипликация оказывает большое влияние на подсознание человека и таким образом закладывает гендерные стереотипы, определенное восприятие мира, отношение к месту женщины в этом мире. И, следуя мультипликационным образам, место это подчиненное, другорядное.

Литература:

1. Агеева, В. Основы теории гендера [Текст]: учеб. пособие. / В. Агеева, Л. Кобылянская, М. Скорик. — М.: «К. И. С». 2004.
2. Павлюк, Л. Гендерные стереотипы и гендерная чувствительность коммуникации [Текст] / Л. Павлюк. — М.: Башня, 2009.
3. Рябова, Т. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований [Текст] / Т. Рябова // Личность. Культура. Общество. — Вып. 12. — М.: Гроу, 2009.
4. Лалетина, А. О. Языковое конструирование гендера в журналах об образе жизни (на материале английского языка): Дис. канд. филол. наук / А. О. Лалетина. Нижний Новгород, 2007.
5. Слышкин, Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова. М.: Изд-во «Водoley Publishers», 2004.
6. Проблема гендерного неравенства в педагогическом образовании (Аналитическая информация по результатам «фокус-группового» социально-психологического исследования). — М.: ПЦ «Фолиант», 2003.
7. Мартынюк, А. П. Регулятивная функция гендерно маркированных единиц языка: Автореф. дис. доктора филол. наук. — Киев, 2006.

Основные способы словообразования в русском и английском интернет-сленге

Звариченко Екатерина Дмитриевна, студент
Уральский государственный педагогический университет

В условиях быстро меняющейся современности требуется изучение всего нового, что возникает в жизни и находит отражение в языке. Возникновение интернета привело к появлению особого языка, на котором люди стали общаться в мире сетевого общения. Данный язык полон лексических новообразований. Зачастую этот язык непонятен тем, кто не уделяет такому общению внимания.

Цель нашего исследования — выявление наиболее продуктивных путей словообразования в русском и английском интернет-сленге, выявление общих тенденций и указание их особенностей, а так же влияние интернет-лексики на словарный состав языка в целом.

Актуальность данного исследования заключается в том, что результаты работы могут быть использованы для изучения современных русских и английских языковых тенденций и прогнозирования того, как язык будет развиваться в ближайшем будущем.

Язык интернета можно именовать интернет-сленгом. Согласно Oxford English Dictionary, сленг — разновидность языка, состоящая из слов и фраз, использующихся в определённых ситуациях узкими кругами людей [2]. По определению В. А. Хомякова сленг — слой лексики языка, имеющий своеобразный вокабуляр [5, с. 40]. В Большой Советской Энциклопедии (БСЭ) даётся похожий подход к сленгу, но с большим акцентом на его определение как отклонения от языковой нормы. Сленг — экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от принятой литературной языковой нормы. В БЭС так же отмечается, что сленг подвержен частым изменениям, что делает его языковой приметой поколений [6]. Сравнив рассмотренные подходы к определению сленга, мы можем вывести следующие особенности сленга: наличие специфической лексики, характерность в первую очередь для просторечия, распространённость в малых общественных группах, недолговечность и постоянная переменчивость.

В. М. Лейчик указывает две точки зрения относительно языка интернет-общения. Согласно первой точке зрения, можно говорить о формировании нового кибернетического языка, который является результатом интеграции между общеупотребительным языком и языком компьютерных технологий. Согласно второй точке зрения, новый язык не создаётся; стоит говорить о специфическом функционировании языка в сфере компьютерных технологий с использованием отдельных слов, морфем, аббревиатур, необычной графики [4: 169]. Русский лингвист М. А. Кронгауз говорит о существовании слов и выражений, характерных именно для речи пользователей интернета, а так же заостряет внимание на том, что особенности интернет-общения быстро меняются; за промежуток 5 лет одни особенности становятся обыденными и очевидными, другие,

напротив, исчезают из употребления [3, с. 7]. Британский лингвист Д. Кристал так же отмечает наличие в языке пользователей интернета лексики, образованной при сетевом общении и присущей исключительно общению в Сети [1, с. 18]. Данные подходы отмечают, что в интернете наличествует особая лексика, специфичная в первую очередь для сетевого общения и переменчивая по своему составу. Это позволяет нам утверждать, что интернет-сленг существует — его описание отвечает лингвистическому определению сленга, а его особенности соответствуют особенностям сленга в целом.

Нами исследовались лексические новообразования в русском и английском интернет-сленге, отобранные на основе англоязычных (Tumblr, Twitter, Instagram, Reddit, 4chan, Youtube) и русских (ВКонтакте, Diary) социальных сетей. Методы исследования включали этимологический, словообразовательный и контекстуальный анализ.

Для нашего исследования нами отобрано 117 английских и 124 русских единиц интернет-сленга. Английские интернет-сленгизмы представлены в 180 примерах употребления. Русские интернет-сленгизмы представлены в 185 примерах употребления.

В группу интернет-сленгизмов мы включили:

- названия и описания составляющих анализируемых веб-сайтов и других сетевых проектов;
- названия и описания действий, осуществляемых пользователями на веб-сайтах;
- названия исконно сетевых жанров общения (чаты, форумы, комментарии, личные сообщения в социальных сетях);
- названия и описания сетевых игр;
- примеры языкового творчества участников интернет-общения, сопровождающие виртуальную коммуникацию.

Соответственно, мы отбирали примеры для исследования исходя из их соответствия данным критериям.

Значения интернет-сленгизмов уточнялись нами при помощи словарей интернет-сленга Netlingo.com, Slanger.ru и Skio.ru.

Стоит отметить, что на некоторых сайтах в силу специфики их устройства и функционирования у пользователей возникает свой сленг (например, такое слово как *to retweet* более характерно для сервиса Twitter, в то время как единицы наподобие *masterpost* и *to reblog* можно будет чаще наблюдать в сети Tumblr).

В то же время выбранные нами для исследования сайты так или иначе пересекаются между собой. Например, пользователи Twitter, Tumblr, Diary и ВКонтакте часто обмениваются ссылками на видеоролики с сайта YouTube или свои страницы в Instagram; если у пользователя есть страницы

в Twitter и Tumblr, то можно настроить импорт новых записей со страницы пользователя в Tumblr на его страницу в Twitter. Так же в Twitter можно импортировать записи со страницы ВКонтакте. Данные факты позволяют говорить о наличии общего сетевого пространства пользователей различных интернет-сервисов, которое обуславливает случаи взаимопроникновения слов, характерных для одного сетевого сервиса или вида сетевого общения в другие.

Проанализировав русские и английские интернет-сленгизмы, мы пришли к выводу, что образование новых единиц и в английском, и в русском интернет-сленге протекает главным образом по типичным языковым моделям.

В английском интернет-сленге мы зафиксировали случаи аффиксации (*poster, flooder, anonymizer, sefie, clickable, reblogable, to reblog, to unfollow*), словосложения (*masterpost, photospam, artblog*) и конверсии (*to post — post, to like — like, YouTube — to youtube*) — видов, характерных для английского языка в целом. Есть так же случаи метафорических и метонимических переносов значения уже существующих слов с целью наименования интернет-реалий (*to post* в значении публикации сообщения в интернете, *to flood* в значении «наводнять сообщениями», *to like* в значении выражения одобрения путём нажатия соответствующей кнопки, *avatar* в значении картинки, представляющей пользователя). Некоторые корни образуют гнезда однокоренных слов. Например:

— Корень **blog**: *blog, blogger, to blog, reblog, to reblog, reblogable, blogosphere, artblog, videoblog, photoblog, vlog, to vlog, vlogger*.

— Корень **post**: *post, to post, poster, repost, to repost, masterpost, shitpost, shitposter*.

— Корень **spam**: *spam, to spam, spammer, spambot, photospam, gifsam, picsam, to picsam*.

Наиболее частотные словообразующие аффиксы, используемые в английском интернет-сленге — суффикс существительного-деятели *-er* (*flooder, googler, youtube, spammer, poster, anonymizer*), уменьшительно-ласкательный суффикс существительного *-ie* (*selfie, newbie, piccie, smilie*), префикс повторного действия *re-* (*to reblog, to repost, to retweet*), префикс со значением сетевого пространства *cyber-* (*cyberlife, cyberbaby, cyberwife*), отрицательный префикс *un-* (*to unfollow, to unfeel, to unmute, unfollower*).

В русском интернет-сленге мы зафиксировали случаи аффиксации (*флудилка, холиварицик, перепостить, нафлудить, спамерша, имховость*) и словосложения (*картинкоспам, лайкозависимый, быстропост, холиварафорум*), характерные в целом для русского языка. Случаев конверсии в русском интернет-сленге не зафиксировано. Кроме того, в русском интернет-сленге достаточно велико количество англоязычных заимствований: *пост, блог, флуд, холивар, стрим, спам, спамер, юзернейм, оффтоп*. Некоторые интернет-сленгизмы имеют корни, заимствованные из английского языка, которые сопровождаются аффиксацией или сложением: *флудилка, холиварицик, стримик, аватарка, прогуглить, картинко-*

пост, фотоспам, расконнектить. Как и в английском, в русском интернет-сленге наличествуют единицы, образованные путём семантических переносов значения: *упасть, падать, лежать* (о недоступном сайте), *заливать* (о загрузке файлов в интернет), *стена* (о странице для комментариев в социальных сетях). Некоторые корни так же образуют гнезда однокоренных слов. Например:

— Корень **пост**: *пост, перепост, постить, напостить, запостить, перепостить, постик, длиннопост, быстропост, картинкопост*.

— Корень **флуд**: *флуд, флудилка, флудить, нафлудить, зафлудивать, понафлудить, фоткофлуд, картинкофлуд*.

— Корень **лол**: *лол, лольный, лольчик, лолице, мегалол, лолировать, прололировать*.

Наиболее частотные словообразующие аффиксы, используемые в русском Интернет-сленге — уменьшительно-ласкательный суффикс *-к* (*личка, голосовалка, флудилка, аватарка*), уменьшительно-ласкательный суффикс *-ик* (*постик, стримик, флудик, бложик, чатик*), префикс *за-* (*загуглить, забанить, зафлудить, запостить*), префикс *на-* (*напостить, нафлудить, наспамить, нагуглить*).

В то же время, рассмотренные нами интернет-сленгизмы и примеры их употребления позволяют нам утверждать, что способы словообразования в интернете имеют особенности.

В частности, как в английском, так и в русском интернет-сленге аффиксы могут присоединяться к словам, в норме не принимающим таких аффиксов. Примеры: *to unmute, to unfollow, to unfeel, screenful, folderful, googler, flooder, selfie; голосовалка, личка, предложка*. Аффиксация в русском интернет-сленге интересна и тем, что аффиксы могут присоединяться к аббревиатурам и акронимам, образуя слова различных частей речи (ЧСВ — ЧСВшность, ЧСВшный; ЖЖ — ЖЖшка, ЖЖшечка).

Словосложения в Интернете так же имеет особенности. В английском интернет-сленге в единое слово могут складываться не сочетающиеся с точки зрения семантики корни: *facepalm, picspam, photospam*. В русском интернет-сленге в единое слово могут складываться русский (или давно ассимилированный в русский язык) и заимствованный корни: *картинкоспам, фотофлуд, длиннопост, лайкозависимость*.

Конверсия в английском интернет-сленге так же имеет особенности. Существительные (в т.ч. имена собственные), у которых с точки зрения семантики не имеется предпосылок перейти в разряд глаголов, могут стать глаголами: *art — to art, GIF — to gif, Google — to google, YouTube — to youtube*. Интернет-аббревиатуры и акронимы, изначально означающие действия, выполняемые пользователем, или какие-либо жизненные реалии, так же могут перейти в разряды слов различных частей речи: *LOL — to lol* (глагол), *such a lol* (существительное), *ROFL — to rofl* (глагол), *IRL — my irl friends* (прилагательное).

Мы так же исследовали проникновение лексических единиц, образованных в интернете, в другие сферы упо-

ребления русского и английского языка. Нами были проведены социологические опросы среди пользователей англоязычного и русского интернета. С англоязычной стороны были опрошены пользователи Tumblr, с русскоязычной стороны — пользователи Вконтакте и Diary.ru. В опросе приняли участие 101 англоязычный пользователь и 390 русскоязычных пользователей.

Пользователям интернета было предложено ответить на вопрос о том, как часто они пользуются интернет-лексикой за пределами интернета (с вариантами «очень часто», «иногда/время от времени», «редко», «никогда», альтернативным вариантом и возможностью воздержаться от ответа). Данный вопрос так же давал возможность конкретизировать, в каких темах респонденты пользуются интернет-лексикой — связанных с общением в интернете или не связанных вообще.

Большая часть англоязычных опрошенных выбрали вариант «иногда» (51,5%), при этом 39,4% пользователей конкретизировали, что в основном делают это, говоря о различных сайтах, веб-страницах, форумах и других темах, связанных с интернетом. Велик и процент тех, кто пользуется интернет-лексикой часто (34,4%), при этом 8,1% из них применяют её в связанных с интернетом темах для разговора. 2% пользователей сказали, что не пользуются интернет-лексикой за пределами Сети никогда.

Литература:

1. Crystal, D. The Language and the Internet. 2nd edition; Cambridge University Press 2006, 316 p.
2. Oxford Dictionary of English [Электронный ресурс] Режим доступа: режим доступа: <http://www.oxforddictionaries.com>
3. Кронгауз, М. А. Самоучитель Олбанского. Москва, Corpus 2013. 412 с.
4. Лейчик, В. М. Люди и слова: как рождаются и живут слова в русском языке / отв. Ред. Г. В. Степанова. 2-е изд, испр. и доп. М.: Либроком, 2009. 216 с.
5. Хомяков, В. А.. Введение в изучение основного компонента англ. просторечия. Либроком, 2009. 104 с.
6. Большая Советская энциклопедия [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com>

Социолекты в австрийском национальном варианте современного немецкого языка

Зими́на Да́рья Миха́йловна, студент;

Ола́дышкина Анастаси́я Алексе́евна, старший преподаватель

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Современная лингвистика однозначно определяет статус немецкого языка в Австрии как национального варианта современного немецкого языка: он имеет официальный государственный статус, кодифицирован в грамматиках и словарях общего употребления, преподаётся в школах, а также контролируется авторитетными лингвистами [1, с. 2]. При этом особый исследовательский интерес австрийский вариант представляет с позиций социофункциональной модели, представляющей язык как совокупность

Большинство респондентов в русскоязычном интернете сказали, что интернет-лексикой в жизни пользуются часто (48,7%), при этом 3,8% сказали, что используют интернет-лексику в разговорах, связанных с интернетом. Остальные (44,7%) сообщили, что пользуются интернет-лексикой в любых разговорах. Второе место занял вариант «иногда» (34,9%), причём 30,3% пользователей сообщили, что пользуются интернет-лексикой иногда в разговорах на любые темы. 2,8% пользователей сказали, что не пользуются интернет-лексикой за пределами Сети никогда.

Проделанные нами наблюдения и исследования в области образования единиц интернет-сленга позволяют нам сделать следующие выводы:

— Образование новых языковых единиц в интернете происходит главным образом по имеющимся языковым моделям.

— Особенности словообразования в интернете позволяют говорить о свободе словотворчества участников общения в интернете. Подобная свобода позволяет придавать сообщениям в интернете лёгкость восприятия и, возможно, позволяет принимать интернет без боязни и недоверия.

— Слова, образованные в интернете, в настоящее время выходят за его рамки и используются в повседневной речи.

диатопических, дистратических и диафазических образований. Под диатопической вариацией понимаются региолекты, которые в свою очередь возникли в результате взаимодействия литературного языка и местных диалектов. Диастратическая подсистема представлена совокупностью социолектов, то есть социальных вариантов языка. Диафазическая подсистема включает в себя ситуалекты — совокупность различных вариантов языка, классифицированных с точки зрения стилистических слоев и уровней.

В данной статье анализируются социолекты в составе австрийского варианта современного немецкого языка. В рамках проведённого исследования в результате сплошной выборки из «Австрийского словаря» (*Österreichisches Wörterbuch*) [3] был составлен корпус единиц с пометой, обозначающей тот или иной социолект. При первичном анализе лексемы были классифицированы по принадлежности к социальным группам населения. В результате были выделены

– **детский жаргон (Kindersprache):**

Aa das, — s, (Kinderspr.): Kot, Exkreme; Aa machen;

– **кулинарный жаргон (Küchensprache):**

Auszügler der, — s/- (Küchenspr.) auseinander gezogener Krapfen (aus Germteig)

Abtrieb der, (Küchenspr.) einen A. machen: einen Teig rühren

anmachen (Küchenspr.) Salat a.

anschwitzen (D) (Küchenspr.) Zwiebel a. (goldgelb anlaufen lassen)

– **студенческий жаргон (Studentensprache):**

Audimax das, — (Studentenspr.) Kurzform für Auditorium;

Charge die, — /-n (Studentenspr.) Amt in einer Verbindung;

– **жаргон охотников (Jägersprache):**

Anstand der, — (e) (Jägerspr.) der Jäger war auf A. (an dem Ort, wo das Wild erwartet);

Beize die, — /-n (Jägerspr.) Jagd z. B. mit Falken;

abbalgen (Jägerspr.) enthäuten; einen Hasen a.: sein Fell abziehen; sich a.: sich balgen, raufen;

– **молодёжный жаргон (Jugendsprache):**

abchecken (Jug.) verstehen

affengeil (D) (Jug.) das ist a. (umwerfend)

anbraten (Jug.) ein Mädchen a.: Mit ihm flirten

– **военный профессиональный язык (Militärsprache):**

Auditor der, — s/-en (Mil.) Ankläger

Befehlsnotstand (Mil.) Situation, in der jemand zur Ausführung von Befehlen (oft gegen sein Gewissen) gezwungen ist bestrechen (Mil.) den Waldrand b. (beschießen)

– **торговый жаргон (Kaufmannssprache):**

akontieren (Kaufmannsspr.) anzahlen

beangaben (Kaufmannsspr.) eine Ware b.: eine Anzahlung für sie leisten

– **профессиональный язык государственных служащих (Amtssprache):**

anverwahrt (Amtsspr.) beiliegend

Anwartschaft die, — /-en (Amtsspr.) Aussicht auf einen zukünftigen Erwerb; die A. auf einen Posten

bescheiden (Amtsspr.) der Antrag wurde abschlägig beschieden: er wurde abgelehnt; jemand (en) zu sich b. (vorladen)

Beharrungsbeschluss (Amtsspr.) ein B. des Nationalrates gegenüber einem Einspruch des Bundesrates.

На втором этапе исследования значение лексем, имеющих социолектальные пометы в «Австрийском сло-

варе», сравнивалось со значением соответствующих лексем в нормативном словаре собственно немецкого варианта немецкого языка Duden [2]. В результате сравнения было установлено несколько три группы соответствий между австрийскими и собственно немецкими лексемами.

Во-первых, большая группа социолектизмов не имеет аналогов в собственно немецком варианте современного немецкого языка. Такие лексемы можно назвать уникальным ядром австрийского диалектальной подсистемы.

– **abbrüchen**

Österreichisches Wörterbuch: (Küchenspr.) Gemüse a. (mit kochendem Wasser übergießen; blanschieren); abgebrüht

Duden: нет слова

– **akontieren**

Österreichisches Wörterbuch: akontieren (Kaufmannsspr.) anzahlen

Duden: нет слова

Особое место среди безэквивалентных социолектизмов занимают единицы австрийского языка государственных служащих (Amtssprache), не употребляемые в собственно немецком варианте, но зафиксированные в словаре как «австрийские» (*österreichisch / österreichische Amtssprache*).

– **Bedingnis**

Österreichisches Wörterbuch: Bedingnis die, — /-nisse (Amtsspr.) Bedingung

Duden: Bedingnis die, — /-nisse (österreichische Amtssprache) Bedingung

– **Bemautung**

Österreichisches Wörterbuch: Bemautung die, — /-en (Amtsspr.) das Bemauten; das Bemautetwerden

Duden: Bemautung die, — /-en (österreichische Amtssprache) das Bemauten; das Bemautetwerden

– **beeinspruchen**

Österreichisches Wörterbuch: beeinspruchen (Amtsspr.) einen Bescheid b.: dagegen Einspruch erheben

Duden: beeinspruchen (österreichische Amtsspr.) Berufung einlegen; gegen etwas Einspruch erheben.

Во-вторых, австрийские и собственно немецкие лексемы могут совпадать по форме, но развивать в австрийском социолекте дополнительное значение:

– **anbraten**

Österreichisches Wörterbuch: anbraten (Jug.) ein Mädchen a.: Mit ihm flirten [ÖW]

Duden: anbraten (Fleisch) bei großer Hitze kurz braten (um dann die Zubereitung auf andere Weise fortzusetzen)[D]

– **Auszügler**

Österreichisches Wörterbuch: Auszügler der, — s/- (Küchenspr.) auseinander gezogener Krapfen (aus Germteig)[ÖW]

Duden: Auszügler der, — s/- Wehrpflichtiger der ersten Altersklasse [D]

– **Beize**

Österreichisches Wörterbuch: Beize die, — /-n (Jägerspr.) Jagd zB mit Falken

Duden: Beize die, —/-n (landschaftlich) gewöhnliches Wirtshaus, Kneipe

В третьих, многие лексемы австрийских социолектов совпадают с собственно немецкими социолектизмами.

– **Aa**

Österreichisches Wörterbuch: Aa das, — s, (Kinderspr.): Kot, Exkrement; Aa machen [ÖW]

Duden: Aa das, — s, (Kinderspr.): Kot, feste menschliche Ausscheidung, Kot Aa machen [D]

– **Charge**

Österreichisches Wörterbuch: Charge die, —/-n (Studentenspr.) Amt in einer Verbindung [ÖW]

Duden: Charge die, —/-n (Studentenspr.) Amt, Rang [D]

Таким образом, первичный анализ словарей иллюстрирует социальные вариации австрийского варианта современного немецкого языка. Исследовательский интерес представляет также дальнейшее исследование социолектов во взаимодействии с территориальными диалектами.

Литература:

1. Ammon, U. Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation [Текст] / U// Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004. — Berlin; New York: De Gruyter, 2004. — S. 1–6.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Текст]. — Mannheim: Dudenredaktion, 2011. — 2112 s.
3. Österreichisches Wörterbuch. Schulausgabe [Текст]. — Wien: ÖBV, 2012. — 928 s.

Предложения в языке и речи

Исмадова Нодида Махмудовна, преподаватель английского языка;
Йигиталиева Мухлиса Ахадовна, преподаватель английского языка
Кокандский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Язык является основным и важнейшим средством коммуникации членов данного человеческого коллектива, для которых эта система оказывается также средством развития мышления, передачи от поколения к поколению культурно-исторических традиций и т.п.

Предложение (высказывание) является минимальной единицей речевой коммуникации. Через предложение осуществляется главная функция языка — коммуникативная функция.

Предложение можно рассматривать как с точки зрения языка и с точки зрения речи. С точки зрения языка предложение представляет собой модель (схема, формула) с абстрактным типовым значением. Так, например, узбекские предложения Ахад келди, Эркин йиқилди, Салим югурди, Наргиза шошилди и т.п. имеют одну и ту же модель и то же самое типовое значение. Модель этих предложений мы можем показать следующим образом: N ном + V-ди.

Где N ном — имя существительное в именительном падеже, V-ди глагол в прошедшем времени, в третьем лице единственного числа, в изъявительном наклонении. Типовое значение этих предложений следующее: агент (носитель действия) + реальное действие третьего лица единственного числа прошедшего времени.

Аналогичным образом можно записать модель и типовое значение следующих английских предложений:

Bob smokes

Nick works

Helen speaks, etc.

Модель этих предложений: N ном + V — (e) s типовое значение: агент (носитель действия) + реальное действие

третьего лица единственного числа настоящего времени. Модель и типовое значение предложения отражает только постоянные признаки предложения, оставляя «за бортом» переменные признаки.

В языке количество моделей и типовых значений предложений ограничено, но с их помощью можно порождать безграничное число предложений.

О модели предложения Г.А. Золотова пишет следующее: «Модель предложения — центральное понятие синтаксиса предложения. Мы определяем её как минимально достаточное сочетание взаимообусловленных синтаксических форм, образующее коммуникативную единицу с определённым типовым значением» [3:124].

Далее она отмечает, что под моделью предложение понимается живой образец, готовый к употреблению и наблюдаемый в употреблении, но взятый в существенном (в его предикативном минимуме) и в типическом, т.е. в аналогичном ряду, образованном моделями, состоящими из синтаксических форм того же типа и выражающими тоже типовое значение (там же).

При моделировании предложений следует быть осторожным, что бы модель ни имела несколько типовых значений. Так, предложение «У деда сад», «У Маши кошка», «У друга мотоцикл», «У неё сын» представляют модель с типовым значением пассивного наличия (в ней сочетаются обозначение субъекта и объекта владения).

Символическая запись «V+N loc. + N ном» не удовлетворяет потому, что зафиксированный в ней морфологический облик словоформ может скрывать и иное типовое значение. Сравните модель с типовым значением лока-

лизованного наличия (пространственной соотнесенности предметов): «У озера дуб», «У ворот семья», «У стены диван» и т.п. моделей, совпадающих в морфологической записи, образованный разными синтаксическими формами и выражают различные типовые значения.

Чтобы избежать этого, лингвисты подвергают части речи к субкатегоризации.

В настоящее время моделирование предложения ещё не разработана достаточно. Самое распространенное моделирование — это моделирование с помощью символов, указывающих на части речи и их грамматические категории. Например, N ном + V, N + can + Inf и т.д. При изучении порядка слов в предложении лингвисты пользуются символами указывающих на члены предложения: П (подлежащее), С (сказуемое), Д (дополнение), Обс (обстоятельство), Опр. (определение).

Вчера мы смотрели интересный фильм (Обс. + П + С + Опр + Д).

В англистике: S (subject), V (predicate, verb), O (object), Attr (attribute), Adv (adverbial modifier).

Yesterday we saw an interesting film. (Adv. + S + V + Attr. + O)

В узбекском: Э (эга), К (кесим), Т (тўлдирувчи), ан (аниқловчи), + (хол)

Кеча биз қизик фильм кўрдик. (X + Э + Ан + Т + К).

В учебниках по иностранному языку вместо модели предложения даётся речевые образцы предложений и подстановочные таблицы к ним. Упражнение с помощью этих подставочных таблиц, на наш взгляд, является наиболее экономичным способом ввода в мозг учеников модели предложения.

Теперь рассмотрим предложение в речи. В речи предложение обычно называют высказыванием. Высказывание всегда индивидуально и конкретно, и оно обращено к конкретному лицу. В нем выражена определенная цель говорящего

Предложение в речи — это предложение в контексте, в речевой ситуации, поэтому в некоторых языках, в том числе и в узбекском, нет специальных терминов для предложения и высказывания. Узбекские слова «гап» соответствует русским терминам «предложения» и «высказывания».

С точки зрения языка мы изучаем изолированное предложение и рассматриваем функцию его как конструктивно-синтаксический способ выражения им своего типового значения. В речи предложение приобретает дополнительные функции, оно выступает как часть текста.

Реализуясь в конкретной речевой ситуации, языковая модель предложения заполняется конкретными лексическими единицами (словами), приобретает определённую интонацию, тематический слой.

Предложения как модели высказывания количественно ограничены, а высказывания — количественно не ограничены. Они бесчисленные.

Теперь рассмотрим синтаксическую категорию в языке.

Существуют разнообразные типы предложений. Эта типология строится на основании учета разных признаков.

По содержанию выражаемых в них отношений объективной действительности различаются предложения утвердительные и отрицательные с разнообразными оттенками объективно-субъективно-модальных значений: реальности и ирреальности; предположения, сомнения, уверенности, возможности, невозможности и т.д.

По коммуникативной целенаправленности и зависящей от этого интонации предложения делятся на повествовательные, вопросительные и побудительные. Каждое из предложений этих трех групп может стать восклицательным при соответствующей эмоциональной окраске, выражающейся в особой восклицательной интонации.

Семантико-структурная характеристика предложений строится на основе учета различных признаков предложений.

Так, предложения могут быть простыми и сложными в зависимости от количества предикативных единиц — одной или нескольких.

Простые предложения, прежде всего, характеризуются синтаксической членимостью или нечленимостью и соответственно делятся на членимые (имеющие члены предложения) и нечленимые (предложения, лишённые способности выделять в своём составе члены предложения).

Членимые предложения делятся на односоставные и двусоставные, т.е. имеющие один или два главных члена в качестве организующих центров предложения. По наличию или отсутствию второстепенных членов различаются предложения распространённые и нераспространённые.

Как односоставные, так и двусоставные предложения считаются полными, если все синтаксические позиции, необходимые для данной структуры, словесно представлены, и неполными, если одна или несколько синтаксических позиций данной структуры предложения оказываются незамещёнными по условиям контекста или ситуации.

При оформлении предложения большое значение имеет интонация, выполняющая как грамматическую функцию, так и функцию стилистическую. При помощи интонации передается законченность предложения и осуществляется его членение на синтаксически значимые отрезки, выражается эмоциональность речи, передаются волевые побуждения, а также различные модальные оттенки значений.

Предложения могут иметь парадигмы, основанные на соотнесенности форм сказуемого во временном и модальном плане. Например: Он хороший педагог. Он будет хорошим педагогом. Он был хорошим педагогом, Он был бы хорошим педагогом. Он мог быть хорошим педагогом; He is a good teacher. He will be a good teacher. He would be a good teacher. He could be a good teacher.

Предложения имеет свои признаки, который позволяет ограничить предложение от других синтаксических

объединений слов (в частности, словосочетания), таким признаком являются формы наклонения и времени, категория залогов, модальные слова, специальные частицы.

Одним словом, предложение (высказывание) — продукт творческой деятельности автора высказывания, по-

этому оно конкретен, индивидуален, ситуативен, имеет определенную цель.

Предложение как модель высказывания относится языку, а высказывание как реализация этой модели в определенной ситуации относится речи.

Литература:

1. Золотова, Г. А. Очерки функционального синтаксиса русского языка. — М., 1973. — 144 с.
2. Абдурахмонов, Х., Рафиев А., Шодмонкулова Д. Узбек тилининг амалий грамматикаси. Т.: Укитувчи, 1992. — 256
3. Баскаков, Н. А., Содиков А. С., Абдуазизов А. А. Умумий тилшунослик. — Т.: Укитувчи, 1979. — 286
4. Курбонова М. ва бошқ. Узбек тилининг структурал синтаксиси. — Т.: 2004.
5. Махмудов, Н., Нурмонов А. Узбек тилининг назарий грамматикаси. — Т.: Укитувчи, 1995. — 254 б.
6. Миртожиев, М. Хозирги замон узбек тили. — Т.: Фан, 1992
7. Нематов, Х., Сайфуллаева Р., Курбонова М. Узбек тили структурал синтаксиси асослари. — Т., 1999. — 246б
8. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. — Л., 1979. — 259с.
9. Бархударов, Л. С. Структура простого предложения в современном английском языке. — М., 1966. — 199 с.
10. Беловопьская, Л. А. Синтаксис словосочетания и простого предложения. — Тоғангроз, 2001. — 289 с.
11. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков. — М.: Высшая школа, 1983. — 287 с.

Проблематика гендерной лингвистики в Узбекистане

Калинина Ольга Николаевна, старший преподаватель
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты гендерной лингвистики, актуальные при сопоставительном изучении русского и узбекского языков.

Ключевые слова: *концепт, картина мира, гендерная лингвистика, методика, русский язык, узбекский язык, языковой уровень, морфология, словообразование, категория рода, категория лица.*

В современной лингвистике гендерные исследования представляют собой интенсивно развивающуюся область науки, которая связывает по объекту исследования и методологической направленности целый ряд направлений: когнитивную лингвистику, лингвокультурологию, социолингвистику, психолингвистику. Как известно, гендерная лингвистика является одним из актуальных лингвистических направлений в российском языкознании [1]. Подобные исследования проводятся и в Узбекистане, что отражено в ряде диссертаций и статей, причем не всегда в их названиях терминологически обозначена гендерная тематика [2]. Однако в целом гендерные исследования в Узбекистане еще не «развернулись» в полной мере, хотя сравнение разных типов воплощения концепта «пол живого существа» на лексическом (а также фразеологическом), словообразовательном, морфологическом и синтаксическом ярусах в двух таких взаимодействующих языках, как узбекский (тюркский агглютинативный язык) и русский (славянский флективный язык), представляет и теоретический, и практический интерес.

Общепризнанными основными направлениями гендерной лингвистики являются:

1. Социолингвистические гендерные исследования.

2. Феминистская лингвистика.

3. Собственно гендерные исследования, изучающие языковое поведение обоих полов.

4. Исследования маскулинности (самое молодое направление, возникшее в конце 20 столетия).

5. Психолингвистические исследования. (В рамках этого направления проводятся работы в области нейролингвистики, изучения онтогенеза речи, сюда же относятся и исследования по когнитивным различиям между мужчинами и женщинами и их проявлениями в речи).

6. Кросскультурные, лингвокультурологические исследования, включающие гипотезу гендерных субкультур.

Следует отметить, что для ряда западных и российских работ пока характерны преобладание теории над практикой, некоторая декларативность, явная недостаточность опоры на конкретный и систематизированный материал разных языков.

В аспекте гендерной лингвистики большой интерес представляют исследования по сопоставительному изучению воплощения концепта «пол живого существа» в разносистемных языках, которыми являются русский и узбекский языки. В круг вопросов, которые целесообразно рассмотреть в процессе исследования гендерных

отношений в русском и узбекском языках, с нашей точки зрения, входят:

- гендер и языковая картина мира (гендер как фактор грамматики, лексики, словообразования, коммуникации, художественного творчества);

- соотношение категорий лица-нелица и анимативности в узбекском языке; категории рода и одушевленности русского языка в аспекте гендерной;

- словообразовательные категории личных существительных узбекского языка в гендерном аспекте, шире — субстантивные словообразовательные категории русского языка в гендерном аспекте и др.

Следует учитывать, что языковая картина мира (ЯКМ) формируется не только лексическими, но и словообразовательно-мотивационными средствами, а гендерные аспекты русской словообразовательной системы исследованы к настоящему времени поверхностно.

При изучении морфологии современного русского языка в русской аудитории сохраняется проблема выявления сущности категории рода, в которой исследователи открывают все больше глубинных семантических аспектов [3, с. 25, 207–208 и др.], а также изучение воплощения гендерных отношений на словообразовательном уровне.

В «Русской грамматике» категория рода рассматривается как собственно грамматическая (причем с преимущественным вниманием к синтаксическому выявлению), без соотношения с лексикой и словообразованием [4, с. 465–470]. Однако на самом деле данная ГК является мощным системообразующим фактором русской лексики, а также важнейшим средством организации русского словообразования. Это связано с взаимодействием категории рода с категорией одушевленности, так как для одушевленных и неодушевленных существительных характерны разные типы родовых противопоставлений: неодушевленные представлены всеми тремя родами, а одушевленные — только мужским и женским (за исключением слова *дитя*, которое относится к среднему роду). За этим формальным различием стоят глубокие функционально-семантические различия: род неодушевленных существительных — это по преимуществу его формальная характеристика, а род одушевленных существительных семантически нагружен именно по выражению гендерных отношений.

В узбекском языке номинация лиц женского пола осуществляется в основном через производные лексемы или аналитическим способом, при помощи лексемы *хотин* (женщина). «Система обозначения лица в русском языке резко контрастирует с соответствующей системой узбекского языка, в котором в связи с отсутствием категории рода отсутствует и регулярная парность имен лиц мужского и женского пола, выражаемая словообразовательными средствами. В этом отношении интересны немногочисленные пары однокоренных лексем наподобие *аддиб — аддиба, шоир — шоира, муаллим — муаллима, мархум — мархума*. Внешне они напоминают

корреляции русского языка *кум — кума, супруг — супруга, учитель — учительница*, однако специфика языковой картины мира (ЯКМ) узбекского языка заключается в том, что дифференциация лиц по полу проводится, «минуя» категорию рода» [5, с. 12]. В

русском же языке в области личных имен «род-пол» представляют собой пару сопряженных признаков в сознании носителей языка, поэтому так продуктивны производные существительные со значением женскости.

Самое непосредственное отношение в выражению гендерных отношений в русском языке имеют производные существительные со значением женскости, невзрослости и совместности:

- Соседка, пассажирка, узбечка, грузинка, воровка, плутовка, чертовка, студентка, претендентка, христианка, мусульманка, учительница, школьница, переводчица, создательница, блокадница, красавица, царица, дьяволица, любимица, певица, страдалица, однофамилица, работница, долгожительница, лгунья, хохотунья, гостья, сватья, стюардесса, принцесса, директриса, кузина, синьорина, старуха, сварщица, разлищица, шахиня, богиня; голубка, перепелка, индюшка, тетерка, волчица (волчиха), львица, тигрица, верблюдица.

- Поваренок, казачонок, турчонок, татарчонок, негритенок, китайчонок, слесаренок, писаренок, пастушонок, конюшонок, барчонок, барич, барчук; совенок, щегленок, волчонок, кенгуренок, змееныш, утеныш, гаденыш и др.

- Соавтор, сопостановщик, соучастник, сослуживец, попутчик, сообщник, сорежиссер, сотрудник, собеседник, одноклассник, однокурсник, сожитель, соплеменник, однопольчанин, однопалатник и др.

Таким образом, система русского словообразования играет важную роль в оформлении гендерных отношений, что особо существенно в сопоставительном аспекте.

Закономерно, что все существительные со значением женскости относятся к женскому роду, однако отнесенность производных со значением невзрослости и совместности исключительно к мужскому роду достаточно идиоматична; причем если от существительных со значением совместности в большинстве случаев возможно образование со значением женскости (*соучастница, сообщница, сожительница*, разг. *соавторша*), то существительные невзрослости жестко ограничены обозначением молодых существ мужского пола.

И категория рода, и существительные со значением женскости и невзрослости ярко контрастивны по отношению к узбекскому языку и представляют значительные трудности для усвоения узбекскими учащимися, однако существительные со значением совместности находят опору в производных той же семантики в узбекском языке: *ватандош* «земляк», *синифдош* «одноклассник», *хамфикир* «единомышленник», *хамсухбат* «собеседник», *хамсафар* «товарищ по путешествию» и др.

Идиоматичным для узбекских учащихся является и словообразовательное оформление названий животных

наряду с названиями лиц (*голубка, индюшка, терка волчица, львица, тигрица, верблюдица; соенок, щегленок, волчонок, кенгуренок, змееныш, утенки*). Это не соответствует ЯКМ узбекского языка, в котором названия животных четко разграничиваются с личными существительными и отвечают на вопрос *нима?* (что?). Поэтому при изучении данного участка пересечения категории рода и словообразовательного значения «женскость» в узбекской аудитории необходима система методически обоснованных упражнений, способствующих усвоению способов выражения наименования живых существ женского пола в русском языке.

На синтаксическом уровне, помимо общей проблемы согласования прилагательных и причастий с существительными в роде (а также в числе и падеже) для узбекских учащихся особого внимания требует своеобразное

воплощение среднего рода (вообще не находящего опоры в грамматике и ЯКМ узбекского языка) в безличных предложениях, например: *В этой катастрофе его вполне могло убить.*

По нашим данным, наименее исследованным является методический аспект гендерной лингвистики, хотя для преподавания языков разных типов чрезвычайно важен вклад гендерных отношений в организацию языковых картин мира, лексической и словообразовательной подсистем языка. Методические аспекты гендерных отношений в сопоставительном плане связаны прежде всего с контрастами сопоставляемых языков на разных языковых уровнях, в связи с чем требуются и теоретические исследования в данной области, и разработки специальных методических указаний, упражнений, пособий.

Литература:

1. Кронгауз, М. А. Sexus, или Проблема пола в русском языке // Русистика. Славистика. Индоевропеистика. — М., 1996. — с. 510–525; Горошко Е. И. Особенности мужского и женского речевого поведения (психолингвистический анализ). — Дисс... канд. филол. наук. М., 1996; Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. — М.: РАН, 1999; Кирилина А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: Дисс... докт. филол. наук. — М., 2000; Коновалова С. А. Гендерная специфика выражения предикативных отношений в тексте русской народной волшебной сказки: Автореф ... канд. филол. наук. — М., 2005 и мн. др.
2. Искандарова, Ш. М. Узбек тили лексикаси мазмуни майдон сифатида (шахс микромайдони): Автореф. дисс... докт. филол. наук. — Тошкент, 1999; Расулова М. И. Проблемы лексической категоризации в лингвистике: Дисс. ... докт. филол. наук. — Ташкент, 1999; Тухтасинов И. М. Лингвокультурологические и гендерные особенности сложных слов в художественном тексте (на материале английского и узбекского языков): Автореф. дисс... канд. филол. наук. — Тошкент, 2011; Ашурова Д. У. Гендерные факторы в стилистике // Замонавий тилшунослик ва хорижий тиллар укутишининг долзарб масалари: Илмий-амалий анжуман материалари. — Тошкент, 2008. — с. 337–342; Расулова М. И. Проявление гендера на лексическом уровне // Филологиянинг долзарб муммолари. — Тошкент: НУУз, 2008. — с. 81–84; Расулова М. И. О гендерном аспекте актов наименования // Хорижий филология. — № 3. — Ташкент, 2011. — с. 81–86 и др.
3. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. — 624 с.
4. Русская грамматика Т. I. — М.: Наука, 1980. — 784 с.
5. Абдурахманова, А. К. Способы номинации лиц как отражение языковой картины мира в узбекском и русском языках: Автореф. дисс... канд. филол. наук. — Ташкент, 2007. — 24 с.

Образ Америки через призму восприятия жизни Лолиты

Карпова Ольга Николаевна, учитель иностранного языка
Общеобразовательная школа № 12 г. Муром

Статья посвящена краткому обзору работы Владимира Владимировича Набокова «Лолита». В данной статье предпринята попытка раскрыть образ Лолиты глазами современника. Политические отношения России и Америки на данный момент нельзя назвать дружескими, связи с этим возник интерес к изучению взаимоотношений этих двух стран в прошлом. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к образу Америки, который сформировался в художественной литературе США первой половины XX века.

Теоретическая и практическая значимость статьи состоит в том, что она вносит определенный вклад в изучение литературы и культуры русской эмиграции «первой волны» и американской литературы и куль-

туры 20 века, материал статьи можно использовать при подготовке лекционных курсов, семинарских занятий по истории литературы и культуры русского зарубежья 20 века.

Ключевые слова: Америка, культура, межличностное взаимодействие.

Тема «Образ Америки глазами русских писателей» достаточно обширна. Наибольший интерес представляют работы показывающие быт и национально-культурную жизнь граждан данной страны. [3] Достаточно обстоятельно эту сторону освещает Владимир Владимирович Набоков в своих работах, особенно ярко в романе «Лолита». Описывает бытность людей он конечно же по-своему, по-набоковски, чем и удивляет читателей, заставляет поразмышлять. Набоков не подает материал открыто, как говорится «на блюдечке», он делает все скрытно и завуалировано.

В его работах присутствует и пушкинская легкость, и живость, трагикомический гротеск Гоголя, а также вкус к интеллектуальной игре, свойственный европейскому высокому модернизму. Все это он привнес в американскую прозу, существенно обогатив ее, сам же по — своему воспринял дух головокружительных перемен и новых непроторенных путей, отличающий культуру США середины столетия.

Но свою работу хотелось бы начать с того, что вспомнить кто же такой Набоков, кем он был и что могло послужить написанию романа «Лолита»?

Набоков — беженец. Даже не эмигрант, а именно беженец. Эмигрант переезжает из родной страны в чужую по самым различным причинам: не нравится страна проживания, смена климата, работа. Беженец же именно бежит, спасает свою жизнь. С Набоковым произошло именно так — он бежал в 1919 году от большевиков из Крыма, он бежал в 1937 году от нацистов из Берлина, он бежал в 1940 году от нацистов из Парижа. Только перемещение в 1960 году из Америки в Швейцарию оказалось добровольным. О том, что автор «Лолиты» — беженец, стоит вспомнить именно сейчас, когда огромная часть европейского населения негодует по поводу появления на континенте несчастных, спасающихся от изуверов самых разных мастей. [2]

«Я американский писатель, родившийся в России, получивший образование в Англии, где я изучал французскую литературу перед тем, как на пятнадцать лет переселиться в Германию... Моя голова разговаривает по-английски, моё сердце — по-русски, и моё ухо — по-французски... Живу в Швейцарии» — говорил о себе Набоков. [2] Тем самым Набоков подчеркивает многогранность своей личности.

О том, что автор «Лолиты» — беженец, стоит вспомнить именно сегодня, когда немалая часть европейского населения, особенно из тех мест, откуда Набоков с родителями, а потом и со всей своей семьей неоднократно бежал, негодует по поводу появления на континенте несчастных, спасающихся от изуверов самых разных мастей. И опять мы видим прямую связь с действительностью,

с жизнью в современном мире. Многие люди бегут, как и Набоков, из своих домов, бросая все что у них есть. Бегут, опасаясь за свою жизнь и жизнь родных.

Первые семь лет, которые писатель провел в Соединенных Штатах, сыграли важную роль. Они помогли ему выработать «нахальство» и «американскую беззащитность», позволившие ему летом 1948 года взяться за дерзкую провокацию под названием «Лолита».

«Не интересует ли Вас бомба замедленного действия, которую я только что закончил собирать? Это роман из 459 машинописных страниц» — 3 февраля 1954 года Владимир Набоков написал Джеймсу Лафлину, основателю издательства New Directions. Конечно же, речь шла о «Лолите» — истории сексуальной эксплуатации 12-летней девочки немолодым педофилом. [1]

Набоков настолько был «другим» для американского читателя, что неискушенный народ этого континента поначалу не смог раскусить «Лолиту». «Омерзительная, высококоблая порнография» возмущенно назвал ее ведущий критик New York Times Орвилл Прескотт. Произведение было запрещено к печати в США вплоть до 1958 года. Её восприняли «всерьез»: неприличная исповедь педофила, которому автор еще и сочувствует. Когда же публикация романа оказалась возможна, он сразу стал «сексуальным бестселлером».

«Великое произведение искусства всегда оригинально; оно по самой своей сущности должно потрясать и изумлять, то есть «шокировать»» — пишет Набоков о «Лолите». [2]

Многие считают, что за основу истории любви Гумберта к Лолите послужила реальная история, произошедшая в 40-е годы в штате Нью-Джерси: 50-летний интеллектуальный механик Фрэнк Ласалль обманом похитил 11-летнюю Салли Хорнер. Ласалль поймал девочку на воровстве тетрадки и представился агентом ФБР, шантажом вынудив ее бежать с ним. 21 месяц они провели, путешествуя в трейлере по Штатам, прежде чем девочка сбежала от похитителя и позвонила в полицию. В 1950 году Ласалль был осужден на 30 лет тюрьмы. Тема с автомобильным путешествием и внешняя схожесть Салли с героиней романа Набокова указывают на то, что именно эта история послужила основой для романа. Тем самым мы можем подчеркнуть тот факт, что Набоков писал о реальных вещах того времени. Но так ли они отличаются от современного мира? Пожалуй, нет.

Кто же такая Лолита? — это главный вопрос, который может возникнуть в наших головах. Лолита — это и есть сама Америка. Какая же она, по мнению Набокова? Молодая, свободная, подвластная мужчинам, немного пошлая, дерзкая, строптивая. Именно такой автор видел Америку. Именно такой он и представил ее читателю.

«Лолита» собирательный образ материализма Америки 50-х; на протяжении всей книги сохраняется чувство загипнотизированного изумления и восторга от счастливого потребительства страны и ее обитателей, видно, что Набоков получает искреннее удовольствие — находит и собирает экземпляры такого потребительства, а затем бережно вплетает их в саму текстуру «Лолиты». через все его произведение яркой нитью проходит образ подлинной Америки середины XX века.

Эта книга продолжает волновать наши умы и много лет спустя, и не только из-за своего сюжета. Как минимум, поражает тот факт, что роман, который детально воспроизводит обстановку Америки середины XX века, достоверно описывает американский средний класс, так точно передает интонации американской речи: от гнусавого подросткового сленга Лолиты, до книжных оборотов в речи Шарлотты Гейз и показных, заумных выражений директрисы Прэйт — написан русским эмигрантом, который прожил-то в Америке всего ничего. [4] Набоков ступил на этот берег, не имея

за душой ни гроша, без каких-либо перспектив, в 1941 году, в возрасте сорока лет, только начав писать на английском языке перед отъездом из Европы. Как книга настолько точно — по всем параметрам — американская могла возникнуть при настолько неподходящих обстоятельствах, из, казалось бы, совершенно неподходящего источника?

«Лолита» — действительно книга об Америке, самый американский из всех американских романов Набокова. Это и своего рода дорожный атлас, и каталог реалий жизни США середины века — современного «культурного мусора», и вместе с тем своеобразная антология американской литературы XIX–XX столетий.

Данный роман — это аллегория взаимоотношений художника Набокова с Америкой, пусть тронутой современной массовой культурой, но все еще «огромной, прекрасной, доверчивой страной», чей нынешний облик и литературное достояние прошлого он изощренным способом использовал для собственного одностороннего интеллектуального наслаждения.

Литература:

1. Арустамова Анна Альбертовна «Константа «Америка» в русской литературе XIX века», вестник пермского университета; выпуск 5, 2010 г.
2. Джон Колапинто «Америка в творчестве Набокова», совместный проект клуба Лингвопад и редакции ЛЛ — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <https://www.livelib.ru/blog/translations/post/15511>
3. Кубанев Николай Александрович «Образ Америки в русской литературе»: Москва, 2001—431 с.
4. Набоков Владимир Владимирович «Лолита»: Волгоград, Нижневолжское книжное издание, 1990—400 с.

Функциональные составляющие композиции рекламного текста

Кильдишова Алиса Сергеевна, магистр, преподаватель
Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина

В современной лингвистической науке существует несколько подходов к разделению текста на определенные структурно-функциональные составляющие. В данной статье мы будем придерживаться общепринятой градации структуры текста на заголовок, вступление (зачин, экспозиция), основная часть и концовка (заключение)? а также дифференциации, предложенные Медведевой Е. В. и Лившиц Т. Н., а именно выделение эхофразы, слогана и формальных составляющих рекламного текста (справочные сведения, подписи и комментарии, графическая часть). Рассмотрим основные составляющие композиции рекламного текста.

Слоган в традиционном толковании — это рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение и входящая во все сообщения в рамках рекламной кампании. Считается, что слоган — это краткое самостоятельное рекламное сообщение, способное существовать изолированно от других рекламируемых продуктов и представляющее собой свернутое содержание

рекламной кампании [1, с.5]. Как считается, понятие «слоган» (slogan) восходит к галльскому языку и переводится как «боевой клич».

Слоган нельзя рассматривать как нечто вынесенное за рамки основного текста; он представляет собой составную часть всего рекламного текста, связанную с ним особыми семантическими и структурными отношениями, поскольку слоган — это результат сжатия содержания основного текста, краткая формулировка его темы. Считается, что количество людей, которые замечают слоганы, в 4–5 раз больше людей, которые читают весь рекламный текст [2, с.230].

Ю. С. Бернадская в своей работе «Текст в рекламе» выделяет три основных направления построения слогана, обусловленных целями и задачами конкретной рекламной кампании:

1. Заявить о себе.

Dannet om Dannon — очень вкусный он!

Men's Health — правильный журнал для мужчин.

2. Выделить себя.

Tele2 GSM. Всегда дешево.

Кофе Monterrey. Лучший кофе с континента кофе.

3. Побудить клиента

«Зинерит». Проблемы надо решать.

«Иммунал». Отвыкайте болеть.

Бернадская Ю.С. также подчеркивает, что существуют определенные требования к слоганам, которые нужно учитывать как при составлении, так и при анализе [3, с.7].

Так, слоган должен:

- 1) отражать основную идею рекламного сообщения;
- 2) обладать высокой читаемостью и запоминаемостью;
- 3) быть кратким и точным;
- 4) быть оригинальным и выразительным;
- 5) соответствовать целям рекламной кампании;
- 6) соответствовать целевой аудитории;
- 7) иметь призывный, но не агрессивный характер.

Лингвисты отмечают, что слоган занимает одну из основных позиций в рекламе, выполняя как функцию представления информации о новом товаре или услуге, так и функцию убеждения и призыва приобрести их. Рекламный слоган отличается от рекламного заголовка положением по отношению к остальному рекламному тексту и функциональными параметрами.

Заголовок также играет важную роль. Именно в заголовке содержится суть рекламного обращения и главный аргумент. Важность заголовка обусловлена еще тем, что примерно 80% читателей пробегают глазами только заголовки, не утруждая себя чтением основного рекламного текста [4, с. 97]. Исходя из этого исследования, основная функция заголовка определяется достаточно легко. Через взаимодействие и взаимодополнение рекламного заголовка и изображения необходимо отразить суть рекламного сообщения. Вторая базисная функция состоит в том, что он «должен привлечь внимание потенциальных клиентов и заинтересовать настолько, чтобы они прочитали и рекламный текст» [5, с.110].

Ю.С. Бернадская объединяет заголовки в две большие группы — прямого и косвенного действия [43, с.16–17].

1. Заголовки *прямого действия* информативны. Они представляют преимущества товара, дают рекламное обещание, определяют категорию товара. Заголовки прямого действия делятся на три типа:

а) сообщение о новинке:

Новое решение старой проблемы.

Впервые в Казахстане выставка, посвященная Наполеону.

б) утверждение (в том числе обещание):

Хорошая скидка на хорошие двери.

Карагандинский гуманитарный колледж. Современный уровень образования.

с) команда (просьба):

Налетай — подешевело!

Сделай организм чище!

2. *Косвенные заголовки* характеризуются более низкой избирательностью и информативностью, но могут быть не менее эффективными. Это заголовки-провокации, интриги, двусмысленности; главная их задача — заинтриговать, завлечь читателя.

3. Кафтанджиев Х. классифицирует рекламные заголовки по используемым коммуникативным техникам [6, с.51]:

1. *Заголовок-вопрос*. В заголовке задается вопрос, а решение этого вопроса читатель может найти в основном рекламном тексте. Главная цель такого заголовка — вызвать интерес: *Что придаст силы и энергии вашему ребенку? (питьевой йогурт «Рыжий Ап»!), Нужна ли реклама совершенству? (автомобили БМВ).*

2. *Заголовок-новость*. Для данного типа заголовка используется коммуникативная техника, ключевым словом которой является «новый» и его производные (новинка, новшество), а также синонимичные ему слова (первый, впервые, свежий и т.д.): *Новое слово в детском питании (Агуша), Новая губная помада с термальным концентратом (Aquatic Shine)*

3. *Заголовок-лозунг*. Воздействие данного заголовка основано на использовании восклицательной интонации и провозглашении, как правило, очевидных истин: *Здоровье — это красиво (Vichy), Свежий сон — свежее утро! (Pampers).*

4. *Заголовок-приказ*. Для заголовков этого вида свойственно использование глаголов в форме повелительного наклонения: *Выбери свой стиль (Kotex), Покажи себя во всем блеске! (Dove).*

5. *Заголовок-интрига*: привлекает внимание, используя различные стилистические средства, например, гиперболу (*В вашей власти остановить время (косметика)*), окказионализмы (*Йогуртное питание (лактобактерии)*) и т.д.

6. *Заголовок-решение проблемы* либо просто констатирует, что проблема решена: *Насморка больше нет! (капли Долфин);* либо показывает, как можно решить данную проблему: *У перхоти есть причины бояться Head&Shoulders.*

7. *Заголовок-свидетельские показания*. Главное преимущество этого вида в том, что в некоторой степени преодолевается недоверие потребителя. В качестве «свидетеля» могут выступать как известные личности, так и «простые смертные»: *Мой новый Бош такой компактный! (реклама посудомоечной машины).*

8. *Заголовок-парадокс*. Такой заголовок основывается на двух противоречащих друг другу суждениях: *Перхоть? Какая Перхоть?; Выбирая третью — вы все равно первый (БМВ 3-й серии).*

9. *Заголовок-отрицание*. В первой части заголовка дается факт, который полностью отрицается в следующей части. Х. Кафтанджиев подчеркивает, что воздействие этого заголовка может быть обусловлено эффектом контраста: *Гринфилд. Не меняет мир. Меняет настроение (чай Гринфилд).*

Подзаголовок — мост между заголовком и основным текстом, подводящий читателя к восприятию рекламной идеи [7, с.112–113]. В подзаголовках могут найти отражение наиболее важные факты, не нашедшие отражение в заголовке из-за его краткости. Основная задача подзаголовка — усилить действие заголовка. Например, если в заголовке содержится обещание решения какой-либо проблемы, подзаголовок можно использовать для того, чтобы обострить озабоченность читателя этой проблемой. Для подзаголовков обычно используется более мелкий шрифт, чем у заголовков, но более крупный, чем основной текст.

Основной рекламный текст (информационный блок) является продолжением заголовка и подзаголовка и содержит более полную, чем в заголовочном комплексе, информацию. «Это основная часть текста, в которой описывается диапазон товаров/услуг, говорится о достоинствах рекламируемого объекта, его уникальных преимуществах, а также содержатся дополнительные сведения, призванные склонить потребителя к потреблению данного товара. Сюда также относятся указания на скидки и льготы, свидетельства в пользу товара привлекательных для клиента лиц, справки и статистические сведения, комплименты потенциальным клиентам, отстройка от конкурентов и др.» [7, с.112–113].

В зависимости от композиции (построения текста рекламы) выделяется несколько моделей основного рекламного текста. Одна из классификаций дана в книге Ю. С. Бернадской «Текст в рекламе», в которой выделяются несколько моделей:

Драматизированная реклама: реклама построена как драматическое действие, в которой есть сюжет, герои, развитие конфликта и его разрешение с помощью рекламируемого товара (услуги).

Принципы развития драматических сюжетов схожи и для рекламы, и для театра, и для литературы. В целом можно выделить несколько этапов развития сюжета: проблема (беда) — появление товара (волшебного средства) — разрешение проблемы — аргументация в пользу товара. Классическим примером драматизированной рекламы можно считать жанр «житейской истории».

Нарративная реклама: реклама — рассказ о каком-то случае или ряде случаев. Так же, как и в драматизированной рекламе, в нарративе присутствует конфликт, однако здесь все начинается не сразу с проблемы, а с экспозиции (место, время, характеристика героя) проблема же является вторым этапом. К нарративной модели часто обращаются в рекламе продуктов питания, ресторанов, алкоголя, автомобилей и т.п. В конце такой рекламы может быть некоторое поучение, характерное для сказок; это дополнительная аргументация, которая напрямую не связана с остальным текстом.

Рекламирование по аналогии (сравнительная реклама): в рекламе сопоставляются однородные представления, предметы и явления с целью объяснения одного через другое. Пояснением также может выступать

изображение и другие визуальные средства. Преимущество аналогии обусловлены ее наглядностью, оригинальностью формы, возможностью интерпретации разными способами; с помощью аналогии легче объяснить незнакомое через знакомое.

Реклама — инструкция: рекламные аргументы подаются в форме инструкции по использованию рекламируемого товара/услуги. В таких текстах действия описываются через глаголы (например, *выберите, свяжитесь, нанеси* и т.д.), что создает высокую глагольную температуру, а значит, повышает читаемость текста.

Основной рекламный текст как перечисление: составляются различные виды списков, которые используются в зависимости от требования к рекламируемому товару. Эта модель чаще используется в рекламе одновременно нескольких разнообразных товаров. Задача такой рекламы — дать в одном сообщении общий (не детальный) обзор всех товаров, которые предлагает соответствующая фирма.

Модель-загадка: основной рекламный текст начинается с вопроса. Это может быть риторический или наводящий вопрос, некая лжезагадка, когда потребитель заранее знает ответы, либо настоящая загадка. Такая реклама выгодно отличается от обычных вариантов подачи информации и способна не только привлечь внимание, но и запомниться благодаря форме построения [3, с.29–30].

Х. Кафтанджиев также выделяет такую модель рекламного текста, как *свидетельства известных личностей и «простых смертных»*. Свидетельства имеют одно основное преимущество в рекламе — через них внушение о подлинности и достоверности аргументов доводится очень активно и с большими шансами на успех. Основная причина успеха в том, что потребители идентифицируют себя сознательно с этими людьми, их красотой, богатством или с некоторыми другими качествами.

Эхо-фраза — это фраза, заключающая рекламное сообщение. Одно из определений эхо-фразы гласит, что это «выражение или предложение, поставленное в конце текста печатного объявления, которое повторяет (дословно или по смыслу) главную часть основного мотива в объявлении» [6, с.167]. Могут использоваться различные варианты эхо-фразы: название торговой марки, слоган, отдельное предложение, которое может совпадать по смыслу с заголовком, обобщать рекламную идею или передавать основную информацию. Таким образом, эхо-фраза выполняет две функции — передает завершённый вид рекламному тексту и обобщает, подчеркивает, усиливает основную мысль рекламного текста.

Справочные сведения, подписи и комментарии можно отнести к рекламным реквизитам. Справочные сведения содержат почтовые и банковские реквизиты, контактные средства связи (телефон / факс), номер лицензии, условия поставки.

Подписи и комментарии — широко используемые средства, которые не только поясняют, что изображено на фотографии или иллюстрации, но и дают дополнительную ин-

формацию. В отличие от подписей, комментарии соединены с элементами рисунка или фотографии при помощи линии или стрелки. К элементам дополнительного воздействия также относятся разнообразные вставки, выделяемые звездными рамками или другими графическими средствами.

Графическая часть обычно представлена разнообразными средствами. Сюда относятся не только выделительные средства (орнаменты, рамки, шрифты, цветовые пятна, упорядочивающие знаки), но и средства, представляющие собой визуализацию содержания (рисунки, фотографии, карты-схемы).

Рассмотрев составляющие элемента композиции рекламного текста, можно сделать вывод, что, каждый структурный элемент текста не существует сам по себе и сам для себя: он включен в общую систему, которая действует для выполнения единой цели и тем самым со-

храняет системность рекламного текста. В зависимости от замысла автора, выбора средств распространения рекламного сообщения и других факторов, элементы рекламного текста могут варьироваться, изыматься и заменяться тем самым устраняя монотонность, которая может возникнуть в результате многократного повторения рекламного обращения.

Возможность варьирования элементов рекламного текста свидетельствует об открытом, динамическом, развивающемся характере рекламного текста. Открытость рекламного текста не противоречит категории целостности, поскольку даже в сокращенном варианте любого текста обязательно присутствуют наиболее значимые структурные элементы: формальные показатели начала и конца, знаки идентификации, самые необходимые содержательные компоненты.

Литература:

1. Морозова, И. А. Слагая слоганы. — М. Издательство «РИП-Холдинга», 1998. — 172 с.
2. Мокшанцев, Р. И. Психология рекламы — Москва — Новосибирск, Издательство «ИНФРА-М», 2000. — 352 с.
3. Бернадская, Ю. С. Текст в рекламе: учеб. пособие/ Ю. С. Бернадская. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. — 288 с.
4. Кафтанджиев, Х. Гармония в рекламной коммуникации// Христо Кафтанджиев. — М.: Эксмо, 2005. — 366 с.
5. Джули Дирксен. Искусство обучать. М. Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 276 с.
6. Кафтанджиев, Х. Тексты печатной рекламы: пер. с болг./ под ред. М. Дымшица. М.: Смысл, 1995. — 134 с.
7. Лившиц, Т. Н. Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 Таганрог, 1999. — 213 с.

Особенности реноминации кинофильмов в социальных сетях

Ли Мулинь, магистрант

Дальневосточный федеральный университет

В статье рассматривается явление реноминации, которое понимается как двухуровневый процесс, включающий в себя перевод названия с одного языка на другой и последующую адаптацию этого названия к реалиям интернет-коммуникации. Применительно к языковым особенностям реноминации кинофильмов в социальных сетях анализируются следующие языковые уровни: фонетико-графический, лексический и синтаксический. Изучение специфики реноминации кинофильмов на материале социальных сетей даёт основание рассмотреть процесс реноминации как особое речевое явление интернет-коммуникации.

Ключевые слова: реноминация, интернет-коммуникация, языковые уровни, кинофильмы.

В современном мире интернет-коммуникация как виртуальная речевая форма включает в себя ряд особых правил языкового поведения, которые отличают ее от других способов языкового общения. Именно поэтому язык Интернета становится популярным объектом современной лингвистики. Исследование выполнено на материале социальных сетей, где происходит формирование особого языкового кода, что отражено в процессе реноминации кинофильмов.

Кретов А. А. и Фененко Н. А. определяют понятие «реноминация» как процесс переозначивания содержания означаемого языкового знака [2, с.154]. То есть испол-

зование другого языкового знака для названия того же денотата. Этот термин введён в рамках переводоведения, но мы расширили его понимание. Под реноминацией нами понимается двухуровневый процесс, который включает в себя как перевод названия с одного языка на другой, так и последующая адаптация этого названия к реалиям интернет-коммуникации.

Наша задача — выявить языковые особенности реноминации кинофильмов в социальных сетях. Мы обращаем особое внимание на явление замены официальных названий кинофильмов на неофициальные. По нашим наблюдениям, данный процесс имеет несколько причин:

во-первых, в нем проявляется языковая игра, пользователи социальных сетей хотят сделать названия кинофильмов более интересными; во-вторых, использование неофициальных названий кинофильмов в социальных сетях помогает затруднить правообладателям процесс блокировки этих фильмов.

При замене официальных названий кинофильмов на неофициальные мы выделяем следующие изменения на различных языковых уровнях:

1. Фонетико-графический уровень:

А) омофония Б) паронимия В) рифмовка Г) разговорные элементы

Приведём примеры, подтверждающие этот процесс:

Таблица 1

	А) Омофония		Б) Паронимия	
1	Life in Pieces	<i>Лифы ин писис</i>	Vikings	<i>Вмятинги</i>
2	Man seeking Woman	<i>Мэн сикель вомэн</i>	Rush Hour	<i>Хаура Руша</i>
3	Lopez	<i>Лопез</i>	Limitless	<i>Лямолясы</i>
4	Quantico	<i>Куантико</i>	Saving Hope	<i>Саавина хоопаа</i>

(К примеру 1)

1) Пример “Life in Pieces (английское название фильма) — Лифы ин Писис (его неофициальный перевод в социальных сетях)” здесь русское слово дублирует звучание английского слова. Такое явление мы рассматриваем как омофония в широком смысле, т.е. слова звучат одинаково, но пишутся по-разному.

2) Пример “Vikings (английское название фильма) — Вмятинги (его неофициальный перевод в социальных сетях)” здесь русское слово похоже на английское слово

по звучанию. Мы определяем эту связь как паронимия, т.е. слова при реноминации похожи друг на друга, но существует разница в звучании и семантике. Например, слово “вмятинги” — это окказионализм, т.е. слово, образованное по непродуктивной модели и употреблённое применительно к данному контексту [1]. Слово “вмятинги” похоже на слово “вмятина”, которое обозначает углубление, след от удара или давления [1]. Это даёт основание расширить значение “вмятинги” — это те, кто всё ломает, неуклюжие.

Таблица 2

	В) Рифмовка		Г) Разговорные элементы	
	Внутренняя рифмовка	Внешняя рифмовка		
1	Jekyll and Hyde	<i>Винил</i>	Что мы делаем в темноте	<i>Шо мы делаем у темноте</i>
	<i>Жукля и Хукля</i>	<i>вынял</i>		
2	Houdini And Doyle	<i>Волшебники</i>	Винил	<i>Чё-то приуныл</i>
	<i>Гудяка с Дулякой</i>	<i>Волшебняки</i>		

(К примеру 1–2)

3) Мы выделяем внутреннюю и внешнюю рифмовки. Внутренняя рифмовка как “Жукля и Хукля”, “Гудяка с Дулякой” показывает чередование рифм в неофициальных названиях фильмов. Внешняя рифмовка — это рифма между официальными и неофициальными названиями кинофильмов. Например: “Винил (официальный перевод) — вынял (неофициальный перевод)”, здесь рифма добавляет благозвучия тексту как “ви — вы”, “нил — нял”.

4) Разговорные характеристики отражаются в использовании разговорных форм слов. Например, слова “шо”, “чё-то”, “приуныть” часто употребляются в обиходном общении.

2. Лексический уровень:

А) синонимы Б) антонимы В) иноязычные заимствования Г) устаревшая лексика

Иллюстрируются наши утверждения следующими примерами:

Таблица 3

	А) Синонимы		Б) Антонимы	
1	<i>Человек в высоком замке</i>	<i>Чувак в большом сарае</i>	Бойтесь <i>ходячих</i> мёртвецов	Дрожите от <i>стоячих</i> огурцов
2	<i>Ангел из ада</i>	<i>Ангела из преисподней</i>		
3	<i>Красные дубы</i>	<i>Червонные дубы</i>		
4	<i>12 обезьян</i>	<i>12 гамадрилов</i>		

(К примеру 1)

А) Из примера замечаем, что слова “человек — чувак” выступают в качестве синонимов, но “человек” — это литературное слово, а “чувак” — это жаргон, которое обозначает “молодой мужчина, человек”. Таким образом, здесь даётся определённая оценка. Слова “высокий — большой” являются словами одной лексико-семантической группы, они имеют общую сему «размер».

Б) При реноминации названия фильма “Бойтесь ходячих мёртвецов — Дрожите от стоячих огурцов” отмечаем, что глаголы “бойтесь — дрожите” выступают в качестве синонимов, а “ходячих — стоячих” выступают в качестве антонимов, кроме этого, слова “мёртвецов — огурцов” здесь похожи по рифмовке между названиями. Таким образом, в одном неофициальном названии может быть существовать два или более изменений на различных языковых уровнях.

Таблица 4

	В) Иноязычные заимствования		Г) Устаревшая лексика	
1	Angel From Hell	Анжела из преисподней	Красные дубы	Червонные дубы
2	Superbob	Супербоб	Волшебники	Целебный белковый эликсир

(К примеру 1–2)

3) “Анжела” — это женское русское личное имя греческого происхождения, появившееся в различных фонетических вариантах в русском именослове в XX веке [1]; “Супербоб” — это англицизм, т.е. слово или оборот речи, заимствованные из английского языка [1].

4) Слова “красные — червонные” кроме того, что между ними возникает синонимическая связь, “червонные” — это ещё слово устаревшее и традиционное; лексема “эликсир” обозначает жизненную воду, также является устаревшим.

3. Синтаксический уровень:

1) параллелизм синтаксических конструкций

Например:

1) Бойтесь *ходячих мёртвецов* — Дрожите от *стоячих огурцов*

2) Человек *в высоком замке* — Чувак *в большом сарае*

Эти примеры показывают полный параллелизм синтаксических конструкций между официальными и неофициальными названиями.

2) использование описательных конструкций

Например:

1) Карантин — *Руки не мыли — заразу подцепили*

2) Часы пик — *Негр и китаец после 18:00*

“Карантин” — это временная изоляция больных и лиц, соприкасавшихся с ними, для предупреждения дальнейшего распространения эпидемических заболеваний [1]. Здесь при реноминации используют описательную кон-

струкцию “Руки не мыли — заразу подцепили”, для того чтобы значение картины нам было более понятно.

3) нарушение конструкций предложения

Например:

1) Лучше *звоните* Солу — Солёные *звоночки*

2) В надежде на *спасение* — Да *спасите* вы уже, наконец, эту Надю

В первом примере использована замена глагола на его однокоренное существительное “звоните — звоночки”, а замена “Солу” на “Солённые” — это использование омофонии. Второй пример использует замену отглагольного существительного на однокоренный глагол “спасение — спасите”.

Рассмотрев языковые особенности реноминации кинофильмов в социальных сетях, мы обратили внимание на следующие черты интернет-коммуникации:

1. Игровые условия виртуального пространства способствуют приближению коммуникации к игре, что на уровне языка проявляется в тяготении к форме устной разговорной речи, особенно в социальных сетях (иногда в этих ситуациях люди не очень строго соблюдают грамматические нормы);

2. При реноминации кинофильмов проявляется базовое стремление человека к творческому самовыражению (кроме использования различных языковых уровней: фонетико-графического; лексического и синтаксического уровней, ещё употребление английских букв, знаков препинания, цифр и т.д.). Для доказательства этого мы нашли несколько интересных примеров:

Таблица 5

	Официальные названия	Неофициальные названия
1	Самый лучший день	<i>Samii.luchshii.den</i>
2	Сотня	<i>10*10</i>
3	11.22.63	<i>два по одному. два по два. шесть и обгрызанная девятка в тройку</i>
4	Аббатство Даунтон	<i>Блаблаблатство-Домучентон</i>

(К примеру)

При реноминации мы отмечаем, что “Samii.luchshii.den” — это запись латиницей русского названия фильма; “10*10” — замена цифрами русского слова “сотня”; “два по одному, два по два, шесть и обгрызанная девятка в тройку” — цифровая игра, особенно при реноминации “3” на “обгрызанная девятка в тройку” — использование операции деления; “Блаблаблатство-Домучентон” здесь использована последовательность звуков “блаблабла” для обозначения бессмысленного разговора и т.д.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Кузнецова С.А. — автор. ред., 2009.
2. Кретов, А.А., Фененко Н.А. Реноминация как проблема переводоведения. ВГПУ. 2011.
3. Михайлов, С.Н. Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения РКИ. СПб. 2006
4. Горошко, Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры. / Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 328 с.

Военная миссия казачества и её отражение в языковом сознании донских казаков

Митяшов Роман Петрович, студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

А.Н. Леонтьев считал, что «сознание есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [7, с.210]. Ф. Уде определяет сознание как «свойство/функцию высокоорганизованной материи мозга, заключающейся в способности человека отражать внешнее бытие в форме чувственных и умственных образов» [10, с.11].

Сознание является важнейшей составляющей ментальности, которая включает также бессознательные процессы и ощущения. Они зависят от исторического опыта народа, особенностей его культуры, в том числе фольклорных традиций, от уровня образованности общества и конкретной личности. На этом основании можно заключить, что сознание отличается национально-культурной спецификой. Также А.Н. Леонтьев утверждал, что сознание является преимущественно языковым сознанием. В лингвистике и культурологии понятия «сознание» и «языковое сознание» нередко употребляются как синонимы. А.А. Леонтьев уточняет, что языковое сознание к языку как к традиционному предмету лингвистики прямого отношения не имеет. В лингвистике оно понимается как рефлексия над языком и модусами его существования.

Языковое сознание, по Е.Ф. Тарасову, существует для человека, прежде всего, в виде значений, смыслов, в модальном образе мира. Несомненно, языковое сознание донских казаков формировалось в контексте их мировосприятия, уклада жизни, формирования культуры и традиций.

С развитием интернет-дискурса языковые особенности реноминации в социальных сетях представляются одной из актуальных и перспективных задач лингвистики. Такие языковые средства на фонетико-графическом, лексическом и синтаксическом уровнях показывают, что существует некое сообщество людей, которое активно участвует в деятельности реноминации кинофильмов, они составляют закрытую интернет-группу пользователей.

Имеются несколько теорий происхождения казачества. Одни относят его возникновение к эпохе более древней, чем татарское нашествие. Этому взгляда держатся «отец русской истории». Н.А. Карамзин, Н.И. Костомаров, В.М. Пудавов и др.

В середине 19 века столетия В.Б. Броневский, написавший «Историю Донского Войска», положил основы новой теории, которой придерживаются Д.И. Иловайский, С.Ф. Платонов. По этой теории, казачество образовалось из беглого московского люда, из великороссов, обитавших в лесах, севернее южнорусских степей, и бегжавших в южные степи по социальным, политическим и экономическим причинам.

Балинов Шамба, публицист, последовательно занимавшийся историей казачества, но потерявший себя как историк для России из-за сотрудничества с Вермахтом в годы Второй мировой войны, задаёт естественные, с его точки зрения, вопросы, которые ставят под сомнение теорию «беглого люда».

Например, как мог крестьянин, по природным условиям лесной полосы обладавший весьма сомнительными военными качествами, перебежав на Дон, превратиться в бесстрашного воина, лихого конника, способного легко и свободно состязаться с прирождёнными воинами — степными народами, властвовавшими на Востоке Европы?

Как могли беглые крестьяне, не знавшие общественно-организованной жизни, перебравшись на «Дикое Поле», в течение короткого времени создать стройную во-

енную систему, создать такую организованную военную силу, которая становится грозой соседних татарских царств, беспокоит владения могущественной в то время Турецкой империи, часто не даёт спать и Московии? [1, с. 4]

Писатель и публицист А. И. Бояринов считает, что эта теория выдвинута с целью политической — «разрушить идею происхождения казачества из местных подонских и поднепровских народов, осевших здесь задолго до татарского, нашествия, и, таким образом выбить историческое оружие из рук казаков в их борьбе за самобытность начал в устройстве своей жизни» [2].

Есть и так называемая, «смешанная версия» происхождения казаков, которой придерживались историки В. Н. Татищев, Г. В. Вернадский, Л. Н. Гумилёв. По мнению Л. Н. Гумилёва — казачество возникло путём слияния древнего черкесского народа касогов и смешанного народа тюрко-славянского происхождения бродников после монголо-татарского нашествия [4].

Не ставя целью выявить из существующих версий наиболее верную, следует обратить внимание на то, что все исследователи указывают на «военно-служивую» составляющую всей истории казачества как бесспорный факт.

Отряд рязанских казаков в 1444 году по глубокому снегу на лыжах, вооруженный саблями и копьями напал вместе с московскими ратниками на зимовавших там татар [9, с.193]. Истории неизвестно, откуда взялся этот отряд и кто его сформировал, но вооружение казаков (сабли и копьё) вряд ли можно назвать рыболовным, это оружие войны. Сопrotивление, которое оказали татары, по мнению разных историков, достойно лучших времен их славы: никто из них не сдался и все они были перебиты.

Неудивительно, что одной из важнейших функций казачьей семьи и общины стала подготовка молодежи к выполнению своей главной сословной функции — несению воинской государственной службы. По свидетельству многих бытописателей казачества, празднуя появления у мальчика первого зуба, символизирующее его «отверждение» — очеловечение, родители устраивали пирушку, а родственники приносили ребенку подарки, символизирующие будущую судьбу казака-воина: патрон, саблю, стрелу, лук и др. Перед семейным пиром мальчика возили в церковь, где служили молебен Иоанну Воину, «чтобы из сына вырос храбрый казак». Весьма значимым в обряде оказывается первый постриг, приобщение к коню и оружию.

Взросление казачат было очень быстрым, и их рано включали в военную подготовку. Трехлетние мальчики уже сами ездили по двору, а пятилетние бесстрашно скакали по улицам, занимались стрельбой из лука и др. О военной подготовки маленьких казачат свидетельствует исследователь истории и культуры казачества В. Д. Сухоруков: «Многие компании молодых людей и, особенно, дети, выходили за город к палисаднику или в сады. Одни с ружьями, другие с луками и стрелами, соревновались в стрельбе. Которые помладше, разбивали лагерь из камыша, все в воинских доспехах, в бумажных шапках, с лубочными саблями, с маленькими деревянными пи-

ками. Делился лагерь на две партии и по данному сигналу партии сходятся, сражаются; победители торжественно входят с трофеями в свой город, чтобы принять от стариков похвалу» [6, с.23].

По достижении шести лет, мальчики проходили через этап «посвящения в казаки». Исследователь Б. Н. Проценко записал со слов жительницы ст. Раздорской: «Мальчиков сажали на лошади и давали команду сделать круг. Если кто-то из них не удерживался в седле и падал, тех посвящали в казаки через год. А для мальчиков, которые проехали круг и смогли удержаться в седле, начиналось посвящение в казаки. Собиралась вся станица во главе с атаманом. Каждого мальчика сажали на коня старшие казаки, из их казачьего рода. После чего атаман надевал на наездника красную ленту с надписью: например, «казачок роду Астаховых» [6, с.25]. После этого атаман приветствовал казков-воинов, а мальчики активно включались в большинство работ, помогая взрослым. Это сельскохозяйственные работы и работа по дому. Конечно, важная работа для всех казаков — это ухаживание за собственным конем, который покупался, когда казачок переходил в подростковый возраст. Из обязанностей вне дома, мальчики-подростки считали наиболее почетной вывод коней в ночное, где зачастую проводились состязания в силе и ловкости.

В связи с тем, что казакам приходилось защищать свои землю и веру от иноземцев и воспитывать с самого детства будущих воинов, в языковом сознании казаков формируется отражение такого уклада жизни настолько крепко, что постепенно даже в бытовую среду проникают слова с военным оттенком или значением. Объектом лингвистического исследования будут диалектные слова *боец*, *вой-казак*, *атаманец*, *боевой*, *амуниция* и *конь*.

В толковом словаре Ожегова под словом *боец* подразумевается солдат или участник боя, но это же самое слово казаки используют для положительной характеристики человека: *Ах ты, наш маленький боец*. Здесь словом *боец* характеризуют ребенка, который отличается смелостью, подвижностью или желанием добиться своего. Этим же словом казаки характеризуют смелого, крепкого в телосложении или бойкого человека: *Настоящий боец!* Словом *боец* называли самого крупного казанка, служившего при игре в кости для выбивания других казанков с кона: В казанки играть — нужно хорошего бойца подобрать [3, с.47].

Словом *вой-казак* казаки хотели подчеркнуть храбрость и доблесть человека: *Это был хороший вой-казак* [3, с.85]. Первая часть слова *вой* обозначает слово *побоище* или *война*. Таким образом, видно, что настоящую храбрость и отвагу казаки отмечали именно в сражении, на войне, где человека видно насквозь.

Всем знакомое слово *атаман* в толковом словаре Даля определяется как выборный, старшина, голова казачьей общины, но производное от него слово *атаманец* имеет несколько другой оттенок. *Атаманцем* называли не только казака, служившего в атаманском полку, этим словом называли рослого и красивого человека: *Я ходила, топотила, атаманца прихватила* (плясовая песня) [3, с.26]

В словаре Ожегова читаем *боевой* — относящийся к ведению боя, войны или готовый к борьбе, воинственный. Но это же слово казаки могли использовать для характеристики оживленного, решительного, полного движения человека: *Боевая девка!* Этим же словом казаки могли охарактеризовать даже многолюдную улицу: *Это боевая улица, там всегда много людей* [3, с.47].

Трудно представить казака без формы с лампасами, без хорошей амуниции. В толковом словаре Даля слово *амуниция* это все, что составляет одежду и вооружение воина. Это слово тоже прочно вошло в бытовую жизнь не только казаков. *Амуницией* называли и простую домашнюю одежду: *Дед, снимай свою амуницию, грязная совсем.*

Отдельное место в военной миссии казаков занимает боевой конь. Конь был первым другом у казака, и на войне говорили: «Пропал бы казак, да конь вынес». Боевой конь всегда делил судьбу со своим всадником, и в этой поговорке подчеркивается важность этого животного в сра-

жении. За конем казаки ухаживали бережно и с огромной любовью. Словом *конь* называли только ту лошадь, которая участвовала в боевых действиях, на ней не пахали, не задействовали в хозяйстве, потому что конь должен всегда быть наготове и в хорошей форме. В этом животном остро нуждались настолько, что слово *конь* вошло и в бытовую лексику. *Конем* казаки называли крепкого в телосложении, рослого и сильного человека: *Здоровый, ну как конь.* Этим же словом казаки характеризовали человека, у которого крепкое здоровье: *У него здоровье лошадиное.* Есть у казаков выражение, где подчеркивается сила и подвижность человека: *Старый, а конем бегаёт.*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что военная миссия казачества — оборонять границы от врагов, защищать христианскую, православную, веру от иноземных захватчиков — наложила огромный отпечаток на языковое сознание донских казаков и прочно укоренилось в лексической составляющей разных сфер деятельности и характеристик человека.

Литература:

1. Балинов, Ш. О происхождении казачества. / Изд. ред. журнала «Вольное Казачество» — «Вільне Козацтво». Прага. 1931 г. — 49 с.
2. Бояринов, А. И. Казачество и Россия и их взаимоотношения. / Казачий информационный ресурс «Вольные черкасы». Казаки. Заметки о казаках. История. Cherkasi.zbord.ru
3. Брыкина, Е. В., Кудряшова Р. И., Супрун В. И. Словарь донских говоров Волгоградской области / под ред. проф. Р. И. Кудряшовой. Волгоград: Издательство ВГИПК РО, 2007. Вып. 3. К-Н. 516 с.
4. Гумилёв, Л. Н. От Руси к России. ModernLib.Ru / История / Гумилев Лев Николаевич / От Руси до России. — 20 с.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Цитадель, 1998. — 11465 с.
6. Лебедев, А. Воинская обрядовость в семейных традициях донских казаков. Посвящение в казаки. / Образование родителей. Альманах родительского университета. Выпуск 1. Под ред. Е. С. Евдокимовой. М., Планета, 2012. — 104 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. М.: 1963
9. Савельев, Е. П., Казаки. История. Древняя история казачества т. 1. Средняя история казачества т. 2 Донская демократическая республика т. 3
10. Уде Фрайдей Эменка. Образ Африки в русском языковом сознании: Диссертация канд. филол. наук. Волгоград, 2008

Рассмотрение эквивалентности русских фонологических терминов в персидском языке

Мохаммади Мохаммад Реза, кандидат филологических наук, доцент;
Бахарлу Хади, кандидат филологических наук, преподаватель;
Кешаварз Самира, магистрант
Университет Тарбиат Модарес (Иран)

В статье освещается проблема эквивалентности русских основных фонологических терминов в персидском языке. Нередко студенты, изучающие РКИ, с трудом понимают русские фонологические термины и при переводе этих терминов на персидский язык сталкиваются с проблемами. Таким образом, выбор темы исследования обусловлен отсутствием специального русско-персидского словаря лингвистических терминов в об-

ласти фонологии. Исходя из этого, основной целью статьи является изучение основных русских фонологических терминов и нахождение подходящего эквивалента для данных терминов в персидском языке.

Исследование проводится на основе 82 русских фонологических терминов.

Ключевые слова: фонология, фонетика, термин, терминология, русский язык, персидский язык, эквивалентность

Одним из самых спорных вопросов языковедения считается вопрос о соотношении и несоответствии фонетики и фонологии. В современном русском языке нет единогласия между лингвистами о соотношении фонетики и фонологии. Некоторые ученые рассматривают фонологию, как раздел фонетики, а некоторые рассматривают ее как самостоятельную науку и раздел лингвистики.

Обычно считается, что термины «фонетика» и «фонология» одинаковы по задаче. В связи с этим существуют различные подходы к разделению фонетики.

О месте фонетики в лингвистике Г. С. Зенков в книге «Введение в языкознание» так пишет: «Одни рассматривали фонетику как часть грамматики, другие — как самостоятельную дисциплину <...>. Фонетика — единственная дисциплина, предметом которой является изучение звукового материала языка. Фонетика (от греч. *Phone* — звук, голос) — наука о звуковом строе языка. Подобно тому, как языкознание подразделяется на общее и частное, подразделяются и дисциплины, изучающие разные стороны языка — его звуковой строй, лексику, грамматику и т. д.» (Зенков, 1998, с. 54).

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» фонетика определяется как «раздел языкознания, изучающий звуковую сторону языка. В отличие от других языковедческих дисциплин фонетика исследует не только языковую функцию, но и материальную сторону своего объекта: работу произносительного аппарата, а также акустическую характеристику звуковых явлений и восприятие их носителями языка» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1998, с. 554).

Несмотря на указанные определения фонетики, существуют также различные подходы к ее подразделению.

С. В. Князев считает, что «звуковая сторона речевой коммуникации чрезвычайно сложна и разнообразна, она состоит из нескольких этапов, которые изучаются в разных разделах фонетики. Артикуляционная фонетика изучает анатомо-физиологическую базу артикуляции (речевой аппарат) и механизм речепроизводства; перцептивная фонетика исследует процессы слухового анализа; в акустической фонетике изучаются физические характеристики звуковых единиц; эти разделы формируют субстанциональную фонетику. Лингвистическая фонетика (фонология) изучает функции звуковых средств языка в связи с формированием значащих языковых единиц» (Князев, 2005, с. 12).

Б. Н. Головин, выделяя три аспекта изучения в фонетике, утверждает, что «<...> наука о звуках языка (фонетика) внутренне разветвляется: помимо функциональной фонетики (или, как часто говорят, фонологии), изуча-

ющей социальное использование звуков языка в процессе общения, существует артикуляторная фонетика, изучающая физиологию образования звуков речи, и фонетика акустическая, изучающая физические свойства (характеристики) звуков» (Головин, 1977, с. 30).

Существует устойчивое мнение, что фонетика разделяется на 1) Акустическая фонетика 2) Артикуляционная фонетика. Другой аспект фонетики т.е функциональная или лингвистическая фонетика называется фонологией.

По мнению Л. В. Бондарко, фонология — раздел языкознания и понимается как самостоятельная наука. Некоторые языковеды такие, как Л. А. Новиков (Современный русский язык, 2003, с. 36), С. И. Бернштейн (Бернштейн, 1996, с. 137), отмечают, что фонология — раздел фонетики и другой аспект фонетики.

Одним из важнейших трудов о фонологии — книга «Основы фонологии» Н. С. Трубецкого. В предисловии этой книги так пишется: «Книга Н. С. Трубецкого «Основы фонологии» — главный труд Пражской фонологической школы (ПФШ)» (Трубецкой, 2000, с. 5).

Н. С. Трубецкой так пишет: «Мы будем называть учение о звуках речи фонетикой, а учение о звуках языка — фонологией» (Трубецкой, 1960, с. 9).

Основная часть

Известно, что термин отличается от общеупотребительного слова и без сомнения существует разница между общеупотребительным словом и термином.

По словам Д. Э. Розенталя, «термин (лат. *terminus* — предел, граница, пограничный знак). Слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. В отличие от слов общеупотребительных, которые часто бывают многозначными, термины, как правило, однозначны, им не свойственна также экспрессия. Термин может входить в состав только одной терминологии (префикс, косвенное дополнение, несогласованное определение, номинативное предложение, амфибрахий, ларингоскопия, позитрон, бесконечно малые величины, дифференциальное исчисление), но может также входить в разные терминологии (операция — в медицине, финансовой области, военном деле; ассимиляция — в биологии, этнографии, лингвистике). Одни из терминов утратили свой сугубо специальный характер и стали широко употребляться в разных стилях речи. Таковы искусствоведческие и литературоведческие термины жанр, портрет, стиль, дуэт, пролог, образ, сюжет, фабула; научные и производственно-технические термины аккумулятор, амортизация, белки, кон-

вейер, масса, рентген, термометр; философские термины диалектика, мышление, категория, понятие, сознание и др. Другие термины сохраняют свой узкоспециальный характер (аффриката, проклитика, фонема, акростих, дактиль, синекдоха, сольфеджио, fuga, бином, вектор, агностицизм, силлогизм, ферросплавы, нуклеиновая кислота, неметаллы и т.д.)» (Розенталь, 1985, с. 486).

Термин является одним из основных понятиях терминологии — «Терминология англ. terminology, фр. terminologie, нем. Terminologie, исп. terminologia. Совокупность терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующая особый сектор (пласт) лексики, наиболее легко поддающийся сознательному регулированию и упорядочению» (Ахманова, 1966, с. 473).

В соответствии с целью исследования, наша практическая работа включает в себя следующие этапы: 1) определение и уточнение русских фонологических терминов; 2) рассмотрение их эквивалентности в персидском языке; 3) предложение подходящего эквивалента в персидском языке (Кешаварз, 2016, с. 37).

Этап 1: Предполагает уточнение и определение основных фонологических терминов при помощи одноязычных лингвистических словарей, а также специальных книг по языкознанию и фонологии, в том числе «Словарь фонетических терминов» С. И. Бернштейна, «Лингвистический энциклопедический словарь» под редакцией В. Н. Ярцева, «Основы фонологии» Н. С. Трубецкого, «Фонология современного русского языка» Т. П. Ломтева, «Современный русский язык: фонетика» Г. М. Богомазова, «Русская грамматика: Академия Наук СССР» под редакцией Шведовой, Л. Л. Касаткина и др. «Краткий справочник по современному русскому языку». Эти источники подробно и точно определяют и толкуют фонологические термины.

Этап 2: Предполагает нахождение английского эквивалента терминов. Поскольку число русско-персидских источников слишком мало, мы выбрали английский язык в качестве языка-посредника, так как термины по языкознанию больше разработаны в этом языке. На этом этапе основным русско-английским источником является «Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой.

Этап 3: Предполагает нахождение персидского эквивалента терминов. Для достижения указанной цели мы обратимся к следующим словарям:

— Русско-персидским словарям в частности: «Русско-персидский словарь» И. К. Овчинниковой и «русско-персидский словарь» Г. А. Восканяна. Хотя эти словари широко используются персоговорящими, изучающими русский язык, но в них даются слишком мало фонологических терминов и это естественно, потому что указанные словари не являются специализированными.

— Англо-персидским и персидско-английским словарям:

Как уже было указано, английский язык в качестве языка посредника помогает нам, для того чтобы легче и точнее найти подходящий эквивалент терминов. Существует и несколько англо-персидских и персидско-ан-

глийских словарей лингвистических терминов, в которые включены фонологические термины вместе с терминами остальных областей лингвистики; в частности: «Словарь лингвистических терминов и смежных наук» Х. Хомаюна, «Словарь лингвистических терминов» М. Хаяти, «Толковый словарь обучения языку и практическому языкознанию (англо-персидский, персидско-английский) А. Чегени, «Словарь лингвистических терминов» Дж. Саграваниана, «Описательный фонетический словарь» Д. Кристала и «Словарь утвержденных слов Академии персидского языка и литературы» в 11 томах.

С целью рассмотрения русских фонологических терминов и сопоставления соответствующих переводов в персидском языке, при выборе подходящего эквивалента или предложения новых коррелятов мы постоянно обращаем внимание на нижеследующие лексико-семантические параметры:

- 1) Эквиваленты, по возможности, должны близко совпадать с русским толкованием соответствующего термина.
- 2) Эквиваленты с точки зрения словообразования, при возможности, должны быть похожи на русские термины.
- 3) В случаях, когда существуют и арабские эквиваленты и персидские, предлагается персидский эквивалент.
- 4) Частотность использования эквивалентов, предложены персидскими языковедами с английского (в качестве языка-посредника) на персидский язык, может служить одним из основных параметров выбора персидского эквивалента, потому что эти эквиваленты в настоящее время в лингвистических источниках широко употребляются.

Примечание: Пункты 1, 2, 3 предложены на основе общих правил «Академии персидского языка и литературы» [فہرہٴنگستان-э забан ва әдәбийат-э фарси].

В работе проанализированы фонологические термины в словарях с разных сторон (Кешаварз, 2016, с. 45). При анализе эквивалентных терминов наблюдаются следующие различия:

- 1) Различие эквивалентов по структуре:

Обычно русские фонологические термины фиксируются или как самостоятельное слово, или как словосочетание. На основе этого и их сопоставления эквивалентов на персидском языке были получены нижеследующие данные:

1. В ряде случаев, для русских фонологических терминов в виде словосочетания, и в персидском языке предлагаем словосочетания, например:

— **Позиция нейтрализации-** جایگاه خنثی شدگی [джайгаһ-э хонса-шодеги]

Комментарий: В сочетании со словом «جایگاه» [джайгаһ] и смотря на толкование русского термина, слово «خنثی شدگی» [хонса-шодеги] — это удобный эквивалент для существительного «нейтрализация». Поэтому словосочетание «جایگاه خنثی شدگی» [джайгаһэ хонса-шодеги] предлагается.

— **Фонема сильная** — واج قوی — [вадж-э гәви]

Комментарий: Эквивалента термина в персидских источниках не существует. На основе эквивалента, предлагаемого Хомаюном оба слова [«شديد» шәдид], «قوی» гәви], употребляются в фонетике. Однако прилага-

тельное «قوی» [gāvi] в фонологии больше употребляется. Поэтому для эквивалента термина предлагается словосочетание «واج قوی» [вадж-э гāви].

2. В русском языке существует простой фонологический термин, но на персидском языке его эквивалент дается как словосочетание, например:

– **Фонематизация** — **واجی تقطیع [tāgiti-э ваджи]**, **واجی شدن [ваджи шодāн]**

Комментарий: На основе толкования А. С. Ахмановой и ЛЭС (Лингвистический энциклопедический словарь) предлагается «**تقطیع واجی**» [tāgiti-э ваджи], «**واجی شدن** [ваджи шодāн].

– **Морфонема** — **واحد-واجی [важ-ваджи]**, — **واحد واجی [vahed-э вадж-важи]**, **واج-واژه [вадж-важэ]**

Комментарий: В персидских словарях даются различные эквиваленты для термина «morpheme» или «morphophoneme». Морфонема (морфофонема) — это сложное слово, состоящее из «морф+о+фонема», и ввиду этого «**واجی-واژه**» [важ-ваджи] — это подходящий эквивалент. Смотря на определение ЛЭС (Лингвистический энциклопедический словарь), также предлагается словосочетание «**واحد واجی-واژه**» [vahed-э вадж-ваджи]. Кроме данных эквивалентов, «**واج-واژه**» [вадж-важэ] — это удобный эквивалент.

3. Существует некоторые термины в виде слова, для которых были предложены эквиваленты в персидском языке в виде слова, например

– **Ряд** — **سلسله [селселэ]**, — **رشته [рештэ]**, **گروه [горуh]**

Комментарий: Существует у языковедов единое мнение, поэтому по причине частотности использования эквивалент «**سلسله**» [селселэ] предлагается. При этом слово «**رشته**» [рештэ] с точки зрения смысла соответствует с русским толкованием.

Кроме слов «**رشته**, **سلسله**» [рештэ, селселэ] представленных в персидских источниках, предлагается слово «**گروه**» [горуh].

– **Фонема (макрофонема, фонологическая единица)** — **واج [вадж]**

Комментарий: Слово «**فونم**» [фонем — [это не исконно персидское слово, употребление слов «**تکوا**» [tāka] и «**واک**» [вак] и «**واگ**» [ваг] не так распространено в книгах по лингвистике, поэтому по причине частотности использования предлагается подходящий эквивалент «**واج**» [вадж].

В большинстве случаев для русских фонологических терминов используется дословный перевод, т.е. для каждого слова предлагается одно слово, например:

– **Противопоставление привативное** — **تقابل ویژه [tāgabol-э вижэ]**, **تقابل خصوصی [tāgabol-э хосуси]**

Комментарий: Н. Г. Комлев пишет: «[лат. privativus — отрицательный] — лингвистика. о противопоставлении: отмеченный (маркированный) или неотмеченный (немаркированный) член противопоставления, т.е. какой-л. признак в одном из членов оппозиции присутствует, а в другом — отсутствует. См. эквиолентный, градуальный» [Комлев, 2006].

В персидских источниках для каждого слова дается разные значения «**تقابل ویژه**» [tāgabol-э вижэ], «**تقابل خصوصی**» [tāgabol-э та-дриджи], «**تقابل سالب، سلب کننده ونسبی**» [tāgabol-э салэб, сālб конандэ vā нэсби]. Нам кажется среди данных эквивалентов, словосочетание «**تقابل ویژه**» [tāgabol-э вижэ], «**تقابل خصوصی**» [tāgabol-э хосуси] лучше передает смысл русского термина.

– **Вариант фонемы свободный** — **ی آزادواجگونه [гу-не-йе азад-э вадж]**.

Комментарий: Английский эквивалент «free variant», представленный в словаре А. С. Ахмановой, не совпадает полностью с русским термином «вариант фонемы свободный», т.е. слово фонема не учтено при переводе на английский язык. В персидских источниках на словосочетание «**گونه آزاد**» [гу-не-йе азад] предложено для термина «free variant». В соответствии с данным персидским эквивалентом термина «free variant» и русским толкованием предлагается «**ی آزادواجگونه**» [гу-не-йе азад-э вадж].

2. Различие эквивалентов по значению

В соответствии с правилами выбора самых подходящих эквивалентов, утвержденными Академией персидского языка и литературы, мы постоянно обращали внимание на данные параметры. Например, на основе этих правил подтверждается, что исконно персидский эквивалент является более подходящим чем, иностранный эквивалент, например:

– **Фонология (фонемика, фонемология)** — **واج شناسی [вадж шенаси]**

Комментарий: Смотря на толкование данного термина и ввиду частотности использования эквивалента «**واج شناسی**» [вадж шенаси] является наилучшим.

Остальные эквиваленты такие, как «**دستگاه واجی**» [dāstgah-э ваджи], «**صوت شناسی**» [соут шенаси], «**دستگاه صوتی**» [дāстgah-э соўти], «**نظام آوایی**» [незам-э авай] широко не употребляются, слово «**فونولوژی**» [фоноложи] не является исконно персидским.

– **Фонология трансформационная** — **واج شناسی گشتاری [вадж-шенаси-йе гāштари]**

Комментарий: В сфере языкознания исконно персидское прилагательное «**گشتاری**» [гāштари] употребляется больше, чем арабское «**تاویلی**» [tā'вили] и имеет частотность использования в персидских источниках. Поэтому предлагается эквивалент «**واج شناسی گشتاری**» [вадж шенаси-йе гāштари].

Некоторые русские фонологические термины на основе словаря А. С. Ахмановой считаются полными синонимами, поэтому при нахождении эквивалентов в персидском языке, мы тоже предлагали одинаковые эквиваленты для таких терминов, например: оппозиция (см. Противопоставление); Фон (см. Фона); морфонология (см. фономорфология); альтернатива (см. чередование).

– **Оппозиция** — **تقابل [tāgabol]**, **تضاد [tāzād]**

Комментарий: По определению А. С. Ахмановой термины «оппозиция, противоположение и противопоставление — синонимы».

Предлагаемые слова персидскими лингвистами «تقابل» [tāgaból], «تضاد» [tāzād] с точки зрения частоты употребления являются наилучшими эквивалентами.

Хотя словосочетание «برابرهاد» [bārabār nāhad] с точки зрения значения слова совпадает с терминами «противоположение, противопоставление», но мало употребляется в персидском языке.

– Фон — آوا — [ава]

Комментарий: У персидских лингвистов существует единое мнение, поэтому по причине частотности использования предлагается эквивалент «آوا» [ава].

– Морфонология — واژ- واجشناسی [важ — вадж-шенаси]

Комментарий: Х. Хомаюн предлагает эквиваленты « «واجی — واژ- واجی» [важ-ваджи] и «واژی — واجی» [важи-ваджи] по-нашему они не являются подходящими эквивалентами и не указывают на него как наука, поскольку иноязычный суффикс «-логия» в значении «شناختی» [шенехти], « «واجشناسی» не переведена на персидский. Поэтому « «واژ- واجشناسی» [важ — вадж-шенаси] — это более подходящий эквивалент.

– Альтернатива — دگرگونى — [дегӑргуни], تناوب — [тӑнауб]

Комментарий: В русском языке термин «альтернатива» — это заимствованное слово, обозначающее чередование. По определению Л. П. Крысина «альтернатива: и, мн. нет, ж. Чередование фонем в основах слов и аффиксах, напр. «везу» — «воз», «пис-ать» — «пишу», «раз-бить» — «рас-сыпать» [Крысин, 2005].

Персидские лингвисты предлагают слова «دگرگونى», [гунагуни], «جايگزينى» [джайгозини], «تناوب» [тӑнауб], «دگرگونى» [дегӑргуни]. По нашему мнению предлагаемые

слова «تناوب» [тӑнауб] или «دگرگونى» [дегӑргуни] являются подходящими эквивалентами.

Заключение

В ходе рассмотрения и анализа 82 основных русских фонологических терминов мы пришли к следующим выводам:

1) Эквивалентные термины различаются по структуре: Обычно русские фонологические термины фиксируются или как самостоятельное слово, или как словосочетание. На основе этого и их сопоставления эквивалентов на персидском языке выражается в виде слова или словосочетания. Однако существуют случаи, когда русское слово переводится как словосочетание в персидском языке.

2) Эквивалентные термины различаются по значению: Некоторые русские фонологические термины на основе словаря А. С. Ахмановой считаются полностью синонимы, поэтому при нахождении эквивалентов на персидском языке, мы тоже предлагали одинаковые эквиваленты для таких терминов

На основе правил Академии персидского языка и литературы, подтверждается, что исконно персидский эквивалент является более подходящим чем, иностранный эквивалент. Хотя мы в своей работе постарались использовать эквиваленты термины предлагаемые Академией персидского языка и литературы, но их количество только 11 терминов, поэтому в большинстве случаев при нашем анализе было необходимо самостоятельно предложить эквиваленты. Из общего количества терминов, предлагаемые эквиваленты исследователем составляет 36 эквивалентных терминов.

Литература:

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. Бернштейн, С. И. Словарь фонетических терминов. — М.: Восточная литература РАН, 1996.
3. Бондарко, Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. — Л.: Ленинградского университета, 1981.
4. Головин, Б. Н. Введение в языковедение. Изд. 3-е, испр. Учеб. Пособие для филол. Специальностей ун-тов и пел. Ин-тов. — М.: Высш. школа, 1977.
5. Зенков, Г. С., Сапожникова И. А. Введение в языковедение: Учеб. пособие для студентов дистанционного обучения — Белгород: ИИМОП КГНУ, 1998.
6. Кешаварз, С. Рассмотрение эквивалентности русских основных фонологических терминов в персидском языке, // маг. дисс, научный руководитель: Мохаммади М. Р. Тегеран, 2016.
7. Князев, С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский литературный язык: Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия: учеб. пособие для вузов. — М.: Академический Проект, 2005.
8. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов. — М.: Эксмо-Пресс, 2000.
9. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Изд-во Эксмо, 2005.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В. Н. Ярцевой. — 2-ое изд. — М.: «Большая Российская Энциклопедия», 1998.
11. Принципы и правила выбора эквивалентов. Группа избранных терминов. Тегеран: АПЯЛ, 2009.
12. Розенталь, Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М.: Просвещение, 1976.
13. Современный русский язык: Учеб.: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. — 4-е изд., стер. / Л. А. Новиков, Л. Г. Зубков, В. В. Иванов и др.; Под общ. ред. Л. А. Новикова. — СПб.: Лань, 2003.

14. Словарь утвержденных слов Академии персидского языка и литературы. В 11 т. Тегеран. — Т. V, VI, VII, VIII, 2008–2011 (1387–1390), (<http://www.persianacademy.ir/fa/word/>)
15. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии. — М: Аспект пресс, 2000.
16. Хомаюн, Х. Словарь лингвистических терминов и смежных наук. Тегеран, 2015 (1394).

The importance of feedback in developing advanced writing

Nurmatova Manzura Rakhimberganovna, Supervisor
 Karimova Farogʻat, student
 Urgench State University (Uzbekistan)

Нурматова Манзура Рахимберггановна, преподаватель
 Каримова Фарогъят, студент
 Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Any learner in any level feels feedback provision in their writing process. Feedback is a type of idea given to the work done by someone. Teachers work hard to provide constructive feedback only to find it ignored. There are some discussions risen against grammatical correction. Findings show that grammatical correction was useless. In order to define the benefit of grammatical correction, researchers found interesting data. As an example, Leki (1991) determined ESL tertiary students had a wish that their writing teachers to advocate direct feedback on their writing. Similarly, comments on grammar and content are more interesting for students in comparison with other branches. The Bitchener's study found out the improvement in the correct usage of the English articles *a* and *the* were affected on low-intermediate ESL learners by Writing Corrective Feedback (WCF). The results of the learners who got WCF outweighed significantly the learners who did not get WCF. Moreover, they maintain their accuracy level for two months on average. Results of researches by Evan et al. (2011) vary considerably.

However, sometimes student's writing may even worsen. In this case both participants grow increasingly deflated. In this situation following ways of giving feedback in process writing can be beneficial for everybody.

1. Teacher editing

This is especially for students who commence writing. Because they can understand their mistakes only with the help of their teachers. The editing and the proof reading ought to be done to arm instruction and set an example.

2. Peer editing.

Here, the writings are exchanged and correction is conducted by other students. They give comments for one another or write their feedback beside the writing. By this way, they will be prepared to be able to correct and give comment in the future when they are asked.

3. Self-editing

When someone checks his own writing he tends to miss out his mistakes. Because especially most people write what they are sure. That is why the text should be left for a night,

clean the mind and do another type of activity then they come back to their writing with clear mind to edit. In the classroom we may have students write their essays one day, gather the papers and supply students with the checklist of the editing and proof-editing features. Students can edit and proof-read their texts the following day on their own or in pairs.

Techniques of giving feedback

1. Learners can be interrupted during making mistakes when

- They are demanded to be accurate with sentence structures.

- Most of the students repeat the same mistake.

2. Feedback can be given at the end of speech when

- The activity is orientated to raise fluency and to be able to communicate

3. The teacher should ignore the errors when

- The speech is going on by the group work or during role play

- Speaking student is shy

- Complex and personal idea is being given by the learner.

4. Coming out of task difficulty learners are corrected in various ways.

- Errors should be ignored if the activity is for fluency

- But they may be corrected if the goal is accuracy

5. In accordance with learners abilities correction strategies vary.

- By fostering shy learners to communicate and correcting them less

- Brilliant learners are corrected more so that they are challenged.

6. Support can be given to self-correct by

- Making a gesture, stopping learners, giving a question.

- Indicating to the nature of the error, by saying e.g. *past tense*.

- Stressing the incorrect form.

- Repeating the sentence with a questioning intonation.

- Asking other learners for the correct form.

– Asking one of the learners to write errors and correct them at the end of activity.

Some practical ways of giving feedback on written work:

– **Dotting errors and asking learners to correct them / using correction symbols.**

Rewarding staff

*In some companies the workers who *make (1) contribution are rewarded for their accomplishments and it is one of the effective ways of increasing work * profit (2) but there are also other several ways to encourage employees to * (3) hard.*

Generally (4) rewarding some employees by employers while the rest do not get this opportunity * (5) may impinge others to be spiteful towards them. However, it is implemented so as to exceed the intensiveness of the working process.*

Correction symbols GR-grammar

WO-word order Sp-spelling

L=incorrect choice of lexis ^=omission

X=addition P=punctuation

References:

1. Behizadeh Nadia and George Engelhard Jr. «Historical View of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States» *Assessing Writing* 16 (2011) 189–211.
2. Anongnad Petchprasert «Feedback in Second Language Teaching and Learning» *Literal article*. 2012.
3. Broad Bob. *What we Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, UT: Utah State University Press, 2003. Print
4. Diederich P. G., French J. W., Carlton S. T. (1961) *Factors in Judgments of Writing Ability*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
5. O'Neill, Peggy, Cindy Moore and Brian Huot. *A Guide to College Writing Assessment*. Logan, UT: Utah State University Press, 2009. Print.

– **Providing correct answers for learners / correcting specific errors and leaving others.**

1-GR 2-L 3-^ 4-P 5-Sp

In some companies the workers who *made* contribution are rewarded for their accomplishments and it is one of the effective ways of increasing work *efficiency* but there are also other several ways to encourage employees to work *hard*.

Generally, rewarding some employees by employers while the rest do not get this *opportunity* may impinge others to be spiteful towards them. However it is implemented so as to exceed the intensiveness of the working process.

– **Getting learners to exchange their copies / praising learners' writing for its strength.**

Well written. Ideas are given coherently. In spite of some errors structure is good.

Effective feedback should not be excessively critical, lengthy or complex, however instead provide learners with the means that help take responsibility for their learning. Regarding not only what they will say but how they should say it, teachers can be sure that their exertion to encourage the advancement of student's writing skills will not be in vain.

Словообразовательная характеристика качественных прилагательных русского языка

Томчани Людмила Вадимовна, преподаватель
Тушинский политехнический университет в г. Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматриваются ретроспективные и перспективные аспекты словообразовательной характеристики русского языка.

Ключевые слова: словообразование, имя прилагательное, качество, способы словообразования, словообразовательные категории, словообразовательные парадигмы, словообразовательные гнезда.

В настоящее время словообразование признается большинством лингвистов самостоятельным языковым уровнем (ярусом) наряду с фонологическим, лексическим, морфологическим и синтаксическим, однако, несмотря на достижения в изучении словообразования в последние десятилетия, далеко не все системные отношения и закономерности данного яруса выявлены и изучены в полной мере.

Изучение словообразования актуально как в теоретическом, так и в методическом аспекте. «Вопросы словообразования вызывают немало трудностей в практике преподавания языка. Вместе с тем <...> из всех лингвистических подсистем оно служит для образования новых слов, таким образом способствуя расширению лексического запаса студентов, развитию их речи. Словообразование связано с синтаксисом и морфологией, лексикой

и семантикой, морфонологией и фонетикой, поэтому должно учитываться на протяжении всего курса обучения» [1, с. 32].

Словообразовательный ярус обладает собственным набором единиц (производное слово, словообразовательный тип, словообразовательная пара, словообразовательная цепочка, словообразовательная парадигма, словообразовательное гнездо, словообразовательная категория). Морфема как минимальная абстрактная языковая единица плана выражения, которую можно соотносить с планом содержания, является единицей как морфологии, так и словообразования; она связывает эти языковые ярусы (как и её конкретный представитель — морф).

Части речи — одно из центральных понятий морфологии, имеющее также непосредственное отношение к классификации лексического состава и к процессам деривации. В целом части речи характеризуются как грамматические классы слов: «Части речи — это грамматические классы слов, характеризующиеся совокупностью следующих признаков: 1) наличием обобщенного значения, абстрагированного от лексических и морфологических значений всех слов данного класса; 2) комплексом определенных морфологических категорий; 3) общей системой (тождественной организацией) парадигм; 4) общностью основных синтаксических функций» [2, с. 457].

Таким образом, при характеристике частей речи используются следующие критерии: обобщенное грамматическое значение, отвлеченное от лексических и частнограмматических — общекатегориальное, частеречное; комплекс грамматических категорий; характерное для данной части речи словоизменение; синтаксические функции и синтаксические связи словоформ, принадлежащих к данной части речи.

Как видно из этого перечня, словообразовательный критерий классификации частей речи не используется совсем, хотя в языках с развитой и богатой системой словообразования для формирования части речи важно не только общекатегориальное значение, набор (или отсутствие) грамматических категорий, характерный для данной части тип словоизменения (или неизменяемость), но и продуктивность пополнения данной части речи через словообразовательную деривацию (или невозможность такого пополнения, как у имен числительных), набор словообразовательных категорий, основные способы словообразования, специфика структуры словообразовательных категорий, цепей, парадигм.

В рамках Узбекистанской научной школы русского словообразования, основанной А.Н. Тихоновым, изучены и описаны основные словообразовательные категории (СК) имен существительных и глаголов [3], однако СК имен прилагательных пока подробно не изучены, хотя в лингвистической традиции большое внимание уделено изучению межкатегориальной СК «субъективная оценка». Изучение словообразовательных парадигм прилагательных фактически только начато [4].

Словообразование основных частей речи можно рассматривать как в ретроспективном аспекте (как систему способов, словообразовательных типов и словообразовательных категорий), так и в перспективном (порождающем) аспекте. Во втором случае на первый план выходит словообразовательный потенциал прилагательных, прежде всего качественных.

Категориальное значение имен прилагательных — признаковость с семантической основой «качество» (В.В. Виноградов); качество — это признак, варьируемый количественно, что создает широкую деривационную базу внутрикатегориального и межкатегориального отадъективного словообразования.

Для качественных прилагательных характерны следующие способы словообразования.

1. Суффиксальный (наиболее продуктивный): **тоненький, тонюсенький, узенький, широченный, злющий, задумчивый, разговорчивый, терпеливый, хвастливый, ленивый, искристый, огнистый, больной, покорный, завидный, обидный, вялый, усталый, усталый** и др.

2. Префиксальный: **антигуманный, безграмотный, антихудожественный, беззастенчивый, небольшой, невеселый, премилый, предобрый, развеселый, небезвредный** и др.

3. Префиксально-суффиксальный: **безвинный, бесцветный, неизбежный, невозвратный, неизгладимый, заспанный, заплаканный** и др.

4. Сложение: **бело-розовый, нежно-голубой, нежно-золотой нежнолицый, громоподобный, всеславный, самоуглубленный, псевдонародный** и др.

Обычно словообразование качественных прилагательных рассматривается вместе с образованием притяжательных и относительных прилагательных, однако, с нашей точки зрения, необходимо установить соотношение способов, формантов, словообразовательных типов, характерных для того или иного лексико-грамматического разряда (ЛГР) прилагательных.

Понятие и термин «словообразовательная парадигма» (СП) введены в исследовательскую практику Р.С. Манучаряном и А.Н. Тихоновым. Первоначально данный термин чаще всего использовался как синонимичный термину «словообразовательное гнездо» (СГ); в настоящее время за ним закрепилось следующее содержание: это совокупность всех непосредственно производных того или иного производящего. По отношению к частеречной классификации лексики СП делятся на отглагольные, отсубстантивные, отадъективные и отадвербиальные, т.е. описываются так, что их стабильной частью считается мотивирующая единица, принадлежащая определенной части речи, переменными же считаются мотивированные ею образования на одной ступени словообразования.

Порождающий потенциал словообразования неразрывно связан с его полифункциональностью. «Деривационный механизм языка по своим функциям неоднороден. В самом общем виде можно выделить пять функций сло-

вообразования: 1) собственно номинативная; 2) конструктивная; 3) компрессионная; 4) экспрессивная; 5) стилистическая» [5, с. 8].

Лексико-грамматические разряды (ЛГР) как первый уровень классификации лексем характеризуется определенными закономерностями в наборах словообразовательных парадигм. Это особенно характерно для I степени словообразования, обычно наиболее богатой в словообразовательном гнезде, максимально отражающей тип гнезда в зависимости от частеречной принадлежности, семантики, происхождения и стилистической окраски исходного слова.

Обращает на себя внимание, что словообразовательные парадигмы прилагательных на первой степени реализуют все указанные выше функции словообразования, или различные коммуникативные установки говорящего: 1) создать необходимое наименование (номинативное словообразование); 2) изменить синтаксическое построение речи (синтаксическая деривация); 3) произвести более краткую номинацию (сложные слова); 4) получить экспрессивную форму выражения; 5) использовать средство выражения в соответствующей ситуации общения [5, с. 8]. Этим двум последним функциям служат прежде всего формы субъективной оценки.

Деление прилагательных на основные ЛГР — качественные, относительные и притяжательные находит системное подтверждение в структуре СГ — отадеквативных, отсубстантивных и отглагольных.

В то же время конкретные СП имен прилагательных существенно различаются по количеству производных различной семантики.

Большая часть отадеквативных дериватов — производные, относящиеся к области синтаксической деривации (имена качества, наречия) и модификационные производные (со значением субъективной оценки и степени качества: **новенький, синенький, нежненький, синеватый** и т.д.). Мутационные производные (глаголы, предметные

и личные существительные, сложные слова идиоматичной семантики и др.) появляются в СП прилагательных в зависимости от семантики ЛСГ, индивидуальной семантики прилагательного, нередко — в связи с экстралингвистическими факторами. Так, в СП лексемы **синий** существительные со значением лица отсутствуют, а в СП прилагательного **нежный** зафиксировано одно личное существительное: **неженка** (общего рода). В СП прилагательного **новый** содержатся следующие существительные со значением лица: **новичок, новатор, новобранец, новобрачный, новожен, новоземелец, новосел, новоселец и др.**

На высших степенях убывает и количество, и разнообразие производных, их набор становится все более предсказуемым. Типовая словообразовательная парадигма качественных прилагательных объединяет закономерности всех степеней словообразования и строится по принципу убывания продуктивности тех или иных классов производных слов на разных степенях словообразования.

Обобщающим аспектом словообразовательной характеристики качественных прилагательных является изучение отадеквативных словообразовательных гнезд, что тесно связано с изучением отраженной синонимии и антонимии.

Таким образом, полная словообразовательная характеристика прилагательных, как и других частей речи, должна быть комплексной, т.е. объединяющей ретроспективный и перспективный аспекты.

Представление имен прилагательных в ракурсе словообразования существенно не только для изучения данной части речи не только в вузе, но в рамках школьного преподавания, не только при изучении русского языка, но и при анализе художественных текстов. Подчеркнем, что при изучении русского языка в узбекской аудитории проблемными для учащихся являются множественность способов образования прилагательных и разветвленность отадеквативных словообразовательных гнезд русского языка.

Литература:

1. Калинина, О. Н., Айрапетян И. Г. Роль словообразования на начальном этапе изучения неродных языков // Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы традиционного Республиканского семинара в рамках Узбекстанской научной школы русского словообразования. — Ташкент: НУУз, 2015. — с. 32–36.
2. Русская грамматика. Т. 1. — М.: Наука, 1980. — 783 с.
3. Абдуллаева, Ш. Д. Словообразовательные категории как фактор системности глагольной лексики в современном русском языке: Автореф. дисс... канд. филолог. наук. — Ташкент, 2011. — 25 с.; Елмуратова С. А. Система и функционирование словообразовательных категорий конкретных существительных в современном русском языке: Автореф. дисс... канд. филолог. наук. — Ташкент, 2011. — 26 с.
4. Хамитова, Р. Словообразовательная парадигма в системе комплексных единиц русского словообразования // Семантика языковых единиц и контекст. Сборник материалов научно-практ. конференции. — Ташкент: ТГПУ, 2011. — с. 296–300.
5. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность. — М.: URSS, 2005. — 321 с.

Common pronunciation mistakes of Uzbek learners in speaking English

Tukhtasinova Zilola Mukumovna, teacher;

Zokirova Gulmira Vakiljon Qizi, student

Kokand state pedagogical institute

This article was written to improve teaching English pronunciation. The aim is to learn more about the aspects that influence the language learning process. Therefore, we want to explore some common difficulties that Uzbek students encounter while learning the pronunciation of English sounds. The article covers a number of frequent pronunciation difficulties that cause problems for Uzbek learners of English. These difficulties include tense and lax vowels, consonant endings, stress and tones. It is a useful reference source for both teachers and students who want to improve their pronunciation of English.

Keywords: pronunciation, learners, problem, vowel, consonant, sounds, phonemes, habits, common mistakes.

Эта статья была написана, чтобы улучшить преподавание английского произношения. Цель состоит в том, чтобы узнать больше об аспектах, которые влияют на процесс обучения языку. Поэтому мы хотим, чтобы исследовать некоторые общие трудности, с которыми сталкиваются узбекские студенты во время обучения произношения английских звуков. В статье рассматривается ряд частых трудностей произношения, которые вызывают проблемы для узбекских изучающих английский язык. Эти трудности включают в себя напряженные и нестрогие гласные, согласные окончаний, стресс и тонов. Это полезный справочный источник для преподавателей и студентов, которые хотят улучшить свое произношение английского языка.

Millions of foreign students want to learn English as well as they can. For instance it is only a matter of reading and writing it, and they will find no help here. But many learners want to be able to speak English well, with a pronunciation which can be easily understood by both other learners and English people.

Language starts with the ear. When a baby starts to talk he does it by hearing the sounds his mother makes and imitating them. If a baby is born deaf he cannot hear these sounds and therefore cannot imitate them and will not speak. But normal babies can hear and can imitate. They are wonderful imitators, and this gift of imitation, which gives us the gift of speech, lasts for a number of years. It is well known that a child of ten years old or less can learn any language perfectly, if it is brought up surrounded by that language, no matter where it was born or who its parents were. But after this age the ability to imitate perfectly becomes less, and we all know only too well that adults have great difficulty in mastering the pronunciation of foreign languages. Some learners are more talented than others, they find pronouncing other languages less difficult, but they never find them easy. Why is it so? Why should this gift that we all have as children disappear later in our life? Why cannot grown-up people pick up the characteristic sound of a foreign language as a child can? The answer to this is that our native language won't let us. By the time we are grown up the habits of our own language are so strong that they are very difficult to break. In our own language we have a fairly small number of sound-units which we put together in many different combinations to form the words and sentences we use every day. And as we get older we are dominated by this small number of units. It is as if we had in our heads a certain fixed number of boxes for sounds. When we listen to our own language we hear the sounds and we put each into the

right box, and when we speak we go to the boxes and take out the sounds we want in the order we want them [1]. And as we do this over the years the boxes get stronger and stronger until everything we hear, whether it is our own language or another, has to be put into one of these boxes, and everything we say comes out of English boxes contain the sounds at the beginning of the words *fin*, *thin*, and *sin*, that is *f*, *th* and *s*. As children progress through the discovery of language in their first three years, there are predictable patterns in the emergence and development of many features of the language they are learning. For example, children do not use temporal adverbs such as "tomorrow" or "last week" until they develop some understanding of time. [2] Learners of English often expect to be able to speak that language like a native speaker. However, they encounter many factors to gain their desire. One of the common factors that they find difficult is the pronunciation of another sound system. Learners find that their mother tongue influences their pronunciation of English. And also we can see some problems on consonant sounds. Especially Uzbek learners of English will have some difficulties in the pronunciation of sounds which do not exist in the native language. For instance, /s/ and /z/ is considered confusable in usage. The learners pronounce /s/ instead of /z/, so that a word such as *peas* is pronounced as *peace*. Consequently, the meaning will also be changed. And some consonants are written but not pronounced. This is either because they were once pronounced (knock) or come from a foreign language (psychology). [3]

Initial position

- kn — knock, knee, knife
- ps — psychology, psychiatry

End position

- mb — lamb, climb, thumb

– mn — condemn, autumn, column

Besides, we have a lot of pronunciation mistakes in the consonant sounds /θ/ and /ð/. Differing these sounds are very difficult for Uzbek learners too. Speakers often create a heavily voiceless stop /t/ instead of a voiceless fricative /θ/ in a word like *thank*. Apparently, they vocalize the sound /t/ based on their language since in elementary level learners the letter *th* is combined by a heavily aspirated /t/. So, the word *three* can be pronounced exactly like *tree*. Elementary level learners of English commonly produce /d/ or /z/ for /ð/ sounds, so the word *than* may sound like /dæn/ or /zæn/. In the Uzbek language, the voiceless stop /p/ does not occur in initial position of words. And our speakers can substitute a voiced stop /b/ or a voiceless fricative /f/ for /p/. As a result, the word *pool* may sound like *fool*, and *pop* may sound like *bop*. [4] In contrast, in the final positions, these consonants often provoke confusion for learners. For example, *lab* might sound like *lap*. Except that there is a problem with grammatical ending *s*. When words end in *s* in forms of consonant-vowel-consonant, the /s/ sound is frequently omitted. For examples, *sits* may turn to /sit/ and *wants* may become /wan/. Sometimes, our speakers tend to omit both /t/ and /s/ sound in the word *wants*. Some other final consonant clusters such as /kt/ as in *walked*, /t/ as in *washed*, /d/ as in *judged*, and /ld/ as in *filled* are very difficult for our elementary level learners to pronounce. To clarify, the words *world* may be pronounced as /w/, *myself* may be pronounced as /mayse/. These mistakes can be very difficult for our learners to overcome.

Some speakers come across various difficulties in learning English pronunciation. The complications of vowels, particularly between tense and vowels in English can be tough to learn. In addition, the differences between consonant positions, consonant clusters lead elementary level learners of English to meet a large number of difficulties. As a result, our speakers often come across pronunciation problems when communicating in English.

References:

1. J. D. O'Connor "Better English Pronunciation" Cambridge University Press. Second edition. 1980. p.70.
2. Patsy M. Lightbown, Nina Spada "How Languages are Learned" Oxford University Press. Third edition 2010. p.2.
3. Frederika Gebhard "English Pronunciation" The second edition 2010–2011. p. 14
4. Nguyen Tien Dung, Faculty of Foreign Languages, the professor of Ba Ria — Vung Tau University, from his lecture
5. Marion Williams, Tony Wright "A Course in Language Teaching" Cambridge University Press. First edition, 1999. p.22.
6. Жамол Жалолов. "Чет Тили Укитиш Методикаси". Toshkent 1996. pp. 178.179

Penny Ur in his book "A course in language teaching" suggests the following teaching ideas to use in teaching pronunciation:

- Dictation: of random lists of words, of words that have similar spelling problems, of complete sentence, of half-sentence to be completed.
- Reading aloud: of syllables, words, phrases, sentences.
- Prediction: dictate a set of words in the target language the learners do not know yet, but whose spelling accords with rules. [5]

The results of experiment held among beginners in the English language learning show that process of pronouncing phonemes correctly should be accomplished in three steps:

1) to pronounce consonant and vowel sounds which do not exist in the Uzbek language separately. For example, consonants [ð, θ, r, w, f, v] and vowels [u, ou, ai, ue]. 2) to pronounce the words with voiced consonant at the end [b, d, g, v,]. 3) To pronounce "similar" consonants (consonants which exist in both English and Uzbek languages) in phrases [m, g, b, s, z, n, d, p, t, k,]. [6]

Learning the pronunciation of some words are combined with the degree of easy and difficult sounds. That means some English sounds are difficult to pronounce. The teacher utters one sound and this way is named "saying speech sounds" and "listening sounds by elementary level learners" level. The learners should pay attention to the content of phrase and should understand its meaning of that new word or phrase. Elementary level learners must listen and then perceive those sounds.

In conclusion, the mistakes made by Uzbek learners in pronouncing English sounds may be corrected by teacher step by step based on some well known theories and practices. The lessons of English will be more productive if the teachers take into account the above given proposals in making curriculum and lesson plans.

Существует ли у деепричастий время?

Хеммат-заде Шахрам, преподаватель русского языка
Университет Шахида Бехешти (Иран)

Статья посвящена изучению вопроса о наличии у деепричастия категории времени в русском языке. Деепричастия русского языка изучались со стороны их происхождения, места в системе частей речи, синтакси-

ческой функции, возможности их замены синонимичными конструкциями. А в этой статье, выражая разные мнения лингвистов, мы стараемся рассмотреть этот вопрос с точки зрения категории времени.

Ключевые слова: время, деепричастие, вид, действие.

Деепричастие в восточнославянских языках (русский, украинский и белорусский язык) развивалось из нечленных активных причастий [13, с.43]. Как известно, деепричастие сформировалось на основе именных (кратких, нечленных) действительных причастий праславянского языка. Отдельные разряды деепричастий при этом возводятся к формам именительного падежа разных родов — мужского или женского. Образованиями, связанными с мужским родом, безоговорочно признаются формы с суффиксами -а и -в, тогда как по поводу форм с суффиксами -ши, —вши и -учи (-ачи) высказываются различные мнения. Традиционно они рассматриваются как восходящие к причастным формам им.п.ед.ч. женского рода. В настоящее время кажется более убедительным мнение о связи деепричастных форм на -и с бывшей формой им.мн.муж.рода [10, с.77].

Лекант об этом отмечает: "Современные деепричастия восходят к древнерусским кратким формам именительного падежа единственного числа действительных причастий в формах настоящего и прошедшего времени, согласовывавшимся с подлежащим. Неизменяемые деепричастия современного русского языка согласовываться с подлежащим не могут, но семантическую связь с ним сохраняют, поскольку всегда обозначают действие лица, названного подлежащим" [11, с.292].

Деепричастие в современном русском языке означает такое действие или состояние названного в подлежащем субъекта, которое сопутствует действию или состоянию, названному в сказуемом, либо в том или ином отношении характеризует это действие [7, с.181]. Об употреблении современного деепричастия в качестве второстепенного сказуемого, а также о его способности одновременно указывать на те или иные обстоятельства совершения основного действия пишут многие исследователи. Но есть еще очень важный вопрос: существует ли у деепричастий категория времени?

В некоторых работах говорится о наличии у деепричастия категории времени: Чернышев, Борковский, Ломтев, Зализняк и др. [8, с.84]. В этом случае выделяются деепричастия настоящего времени, которые образуются от глаголов несовершенного вида (НСВ), и деепричастия прошедшего времени, образованные от глаголов совершенного вида (СВ), а также возможные от глаголов НСВ.

Подобное выделение разных категорий деепричастия связано с его происхождением и последующим развитием. Сложившиеся на основе действительных причастий настоящего и прошедшего времени, которые в синтаксическом плане тяготели к имени существительному, деепричастия постепенно сближаются с глаголом в своем синтаксическом употреблении. Способы их образования

также приобретают более четкую зависимость от вида производящего глагола.

Указание на категорию времени в деепричастии может быть связано и со спецификой значений, которые выражают деепричастия, выступающие в предложении в качестве второстепенного сказуемого. Это значение предшествования основному действию или одновременности с ним.

По этому вопросу существуют еще следующие точки зрения:

В Грамматике-60 отмечается, что деепричастия не имеют самостоятельного временного значения, они не обозначают времени по отношению к моменту речи. Они обозначают второстепенные действия либо как одновременные, либо как предшествующие основному действию (в немногих случаях — последующие в отношении основного действия) [6, с.521]. Бондарко к этому добавляет, что деепричастия имеют не абсолютное, а относительное время, т.е. их временной план определяется не моментом речи, а временным планом другого действия, выраженного глаголом [2, с.112].

Формообразующие суффиксы деепричастия следующие: -а (-я) для деепричастия несовершенного вида, —а (-я), —в, —вши и -ши для деепричастия совершенного вида. Хотя эти суффиксы являются временными суффиксами, они все же не указывают сами по себе на временное значение деепричастия [6, с.521].

Другие исследователи, признавая взаимодействие вида и времени, считают, что их взаимодействие не сводится к поглощению видом времени [9, с.132].

Деепричастие в силу своей синтаксической зависимости само по себе не может локализовать высказывание во времени. Время называемого им действия мыслится в отношении к временной точке отсчета, который может быть или момент речи, или действие, названное другим глаголом. Таким образом, время деепричастия не является ни собственно абсолютным, ни собственно относительным [12, с.25].

Выделяются следующие временные значения деепричастий: деепричастия, образованные от глаголов совершенного вида, могут называть действие, происходящее одновременно с другим действием, предшествующее ему или следующее за ним; деепричастия, образованные от глаголов несовершенного вида — одновременное и предшествующее [4, с.310].

Положение о том, что деепричастия СВ могут обозначать последующее действие («следование») не вызывает сомнений. Однако не все деепричастия образованные от глагола СВ могут выражать такое значение, так как значение последующего действия деепричастия СВ связано с глаголами определенных семантических классов [3,

с.26]. А. Н. Гвоздев отмечает, что деепричастия СВ могут иметь и оттенок последующего действия. Например:

Чичиков согласился с этим совершенно, прибавивши, что ничего не может быть приятнее, как жить в уединении; Он бросил папироску на землю, растоптав ее двумя ударами ноги [5, с.390]. «Следование» обозначает непосредственную смену одного действия другим [4, с.312].

Однако временные значения деепричастия нередко обусловлены лексическим значением глаголов и зависят от содержания всего высказывания [1, с.68]. Так, при де-

еипричастии СВ может быть «дополнительное слово», препятствующее выражению значения следования. Например: *Он бросил папиросу в окно, растоптав ее ногой*. Здесь деепричастие СВ «растоптать» выражает не действие, следующее за действием глагола-сказуемого, а предшествование одного действия другому [12, с.19].

Выделяются следующие временные значения деепричастий: деепричастие СВ может выражать значение: одновременности, предшествования и следования; а деепричастие НСВ может выражать значение: одновременности и предшествования.

Литература:

1. Белоусов, В. Н. Деепричастие. М., 1979, с. 68.
2. Бондарко, А. В. Вид и время русского глагола. М., 1971. С.112.
3. Браве, Л. Я. К вопросу о значении деепричастий совершенного вида // Русский язык в школе. 1940. № 6, с. 25–26.
4. Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М., 1972. с. 308–318.
5. Гвоздев, А. Н. Современный русский литературный язык. М., 1967, с. 390.
6. Грамматика-60, с. 521.
7. Грамматика-80, Т. II, с. 181.
8. Зализняк, А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. М., 1980.
9. Камынина, А. А. Об отношении деепричастия к глаголу по признаку временного значения. М., 1974., С.132.
10. Кудрявский, Д. Н. К истории русских деепричастий. М., 1916. с. 74–79.
11. Лекант, П. А. Современный русский язык. М., 2004. с. 292.
12. Салама, М. А. Реализация временной семантики деепричастий в современном русском литературном языке: автореф. дис... филол. наук. М., 1977. с. 25.
13. Сасинович, Э. С. Деепричастие и его функции в украинском языке. автореф. дис... канд. наук. диерат кандидатской диссертации. Киев, 1961.
14. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка. Л., 1941. С.489.

Общность предметов языкового и литературного образования

Храпкина Ольга Владимировна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 им. Героя Советского Союза П. И. Чиркина г. Калининска Саратовской области»

Филология есть связь всех связей. Она нужна текстологам, источниковедам, историкам литературы, она нужна историкам искусства, ибо в основе каждого из искусств в самых его «глубинных глубинах» лежит слово и связь слов.

Д. С. Лихачев. Письма о добром и прекрасном.

В современных условиях общего образования педагоги и методисты говорят о необходимости изменения стандартного подхода к изучению школьных предметов, особое внимание уделяется совершенствованию умения воспринимать искусство слова, искусство речи. Учителя-словесники такую работу организуют в разных формах: уроки развития речи, интегрированные уроки, комплексный анализ текста, работа с использованием информационных технологий и многое другое. Однако очень часто мы забываем о самом простом и доступном способе — это работа

с «живым» словом, исследование его выразительных возможностей. И проводится она в процессе работы с текстом произведения, а именно его анализа.

Современная школа обязана помочь ученику стать самим собой, выявить свои интересы и социальные ожидания. Осуществить это, не всматриваясь в самого себя, невозможно. И важнейшая роль в этом принадлежит филологическим дисциплинам.

Проблема интеграции в изучении русского языка и литературы всегда была в центре внимания педагогов

и учёных. «Общность предметов языкового и литературного образования определяет реальные возможности создания единой системы филологического образования, формирующего у учащихся целостную духовную картину мира, выраженную в языке и литературе», — отмечает К. Х. Жданова. Правильное установление межпредметных связей русского языка и литературы, умелое их внедрение важны для усиления практической и коммуникативной направленности обучения русскому языку на материале художественных текстов.

Используемые тексты выполняют двойную функцию: обучение русскому языку и передачи, транслирования духовно-нравственных ценностей литературы. Уроки в таком случае, не уходя от основных своих задач, становятся уроками не только речевой, но и социально-речевой подготовки учащихся, уроками человековедения и гражданственности. Учащиеся, постигая увлекательный, удивительный мир слова, его жизнь в речи, в тексте, постепенно приходят к выводу, что подлинная любовь к литературе, к чтению невозможна без любви к языку, к слову: именно глубокий, вдумчивый языковой анализ текста — надёжный путь к разгадке авторского замысла, ведь литература — это искусство слова.

Целью уроков, соединяющих русский язык и литературу, является формирование языковой, коммуникативной и литературной компетенций, а также развитие языкового чутья, воспитание эстетического чувства языка. Указанная цель будет реализована, если ученик освоит конкретные лингвистические понятия, которые изучаются в школьном курсе русского языка:

а) фонетико-синтаксические (если ученик правильно понимает значение знаков препинания в тексте, он читает его с правильной интонацией, при письме — наоборот: ориентируясь на интонацию, правильно ставит знаки препинания);

б) лексико-семантические (при анализе и создании собственного текста особое внимание обращает на синонимию, антонимию, омонимию слов, словосочетаний и синтаксических конструкций);

в) парадигматические (понимает роль частей речи в тексте);

г) синтагматические (знает возможные варианты оформления законченной мысли, понимает значение порядка слов в предложении);

д) стилистические (понимает особенности построения текста: жанровые характеристики, композицию, язык персонажей, сюжетные линии при анализе и создании текста). Использование лингвистических понятий в разных видах речевой деятельности, обращение к лингвистическому анализу текстов способствуют закреплению и углублению знаний по русскому языку, а оперирование литературоведческими понятиями обеспечивает развитие навыков осмысленного литературоведческого анализа.

Работа над художественным текстом на интегрированных уроках русского языка и литературы состоит из нескольких этапов. На первом этапе урока отрабатываются навыки устной речи. Основным методом работы является интерпретация текста, т.е. «высказывание уча-

щимися своих толкований, своего понимания того, что стоит за языковыми средствами текста». Художественный текст — это своеобразное зеркало культурного, духовного и исторического развития народа, его мировидения и мироощущения, поэтому на этом этапе вводится новая для учащихся лингвокультуроведческая информация. Школьники не просто созерцают, а входят через тексты в окружающий мир, ощущая себя частью этого мира.

Изучение языка художественных текстов должно опираться на:

а) понимание общественной жизни соответствующего периода развития страны;

б) знания культуры, литературы и искусства эпохи;

в) ясное представление о состоянии общенародного разговорного и литературного языка и его своеобразном социально-речевом стиле.

При этом на первый план при стилистическом анализе выступают не только те или иные особенности языковых средств, но и их связи и отношения между собой, их роль в структуре образа автора.

Именно коммуникация с автором произведения и является целью чтения. Вопросы к тексту возникают в ходе чтения, а не после него. Анализируя тексты, школьники должны понять, что слово в тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически преобразуется, включает в себя дополнительный смысл, т.е. текст даёт большие возможности для выявления скрытых смыслов, заложенных в произведении, создающих его идейно-эстетическую основу. Беседа по тексту всегда завершается осмыслением учащимися собственных способов действий, направленных на понимание отрывка из произведения.

На следующем этапе урока в центре внимания оказывается собственно речевое мастерство писателя. Важно отнестись к литературному произведению как законченному целостному построению, как словесно-художественной структуре. Одним из основных объектов исследования становится авторская речь, так как именно она непосредственно связана с образом автора и даёт возможность для выявления авторской точки зрения.

Раскрытию авторской позиции в освещении традиций, культуры и быта народа в тот или иной период истории, осмыслению объединения разных средств словарного состава и грамматического строя речи, выявлению стилистической структуры текста будут способствовать упражнения, помогающие понять его глубину и идейное содержание. Задания к упражнениям такого типа могут быть следующими: «Элементы каких стилей используются в тексте...?»; «Прочитайте текст, какие исторические реалии в нём встречаются?»; «Какую картину вы мысленно видите, прочитав этот текст? Какие средства языка использует автор в описании её?»; «Найдите архаизмы и историзмы в текстах. Пользуясь словарём, объясните их значение»; «В чём особенности разговорных конструкций, встречающихся в тексте...?»; «Какие речевые стандарты используются в тексте...?»; «Выразите своё отношение к теме, которая волнует автора».

Планируя использование межпредметных связей, выбираю для себя следующие направления: закрепление и дальнейшее совершенствование стилистических знаний и умений школьников на материале художественного текста, обучение различным жанрам устных и письменных высказываний, углубленное знакомство с выразительно-изобразительными средствами русского языка. Используя межпредметные связи литературы и русского языка, специально включаю в систему анализа произведений стилистические упражнения, которые одновременно преследуют цель содействия речевому развитию школьников и углублению восприятия литературного материала. Постоянно учитывая на уроках литературы стилистические знания и умения учащихся, успешнее развиваю их связную монологическую речь, помогаю лучше подготовиться к разного рода выступлениям. Распространенным видом речевой деятельности на уроках литературы являются доклад, реферат — средство развития научного стиля.

На интегрированных уроках русского языка и литературы учащиеся должны научиться не только грамотно, в соответствии с языковыми нормами, говорить, но и приобрести умения задавать вопросы собеседнику, выражать согласие или несогласие с услышанным, высказывать желание, просьбу, оценивать высказывание, поступок и т.д., т.е. овладеть умениями и навыками вступать в общение и вести беседу.

Так что же роднит предметы русский язык и литературу? Безусловно, работа над словом и текстом: на уроках русского языка — вопросы словообразования и словоизменения, построения предложений, текста, отчасти лексики, фразеологии, фонетики, на уроках литературы — изучение художественной речи, когда текст выступает в своей образной специфике. Интеграция их, на мой взгляд, возможна и целесообразна в области развития речи, анализа языка художественного произведения, чтобы показать, как «работает» слово у классиков нашей литературы. Русская словесность в моем понимании — это предмет, синтезирующий знания учащихся по русскому языку с их проникновением в текст, в мир художественной литературы как вершины речевой деятельности. Здесь имеет место и повышенное внимание к совершенствованию стилистических знаний учеников, к изобразительно-выразительным средствам языка и их идейно-эстетической функции в художественном произведении, и обучение учащихся разным жанрам устных и письменных высказываний.

В основе урока — интересный текст, способствующий духовному развитию ученика, соответствующий возрастным особенностям школьника, вместе с тем содер-

жащий что-то новое в интеллектуальном и эмоциональном плане, насыщенный орфографически, грамматически и пунктуационно. Учитель-словесник организует с ним планомерную, интересную работу, формирующую грамотную, творческую, подлинно культурную, компетентную личность. Это возможно только на уроках интегрированного типа, так как именно на них осуществляется синтез двух учебных дисциплин — литературы и русского языка. Опыт проведения подобных интегрированных уроков показывает, что у детей значительно растет мотивация учебно-познавательной деятельности, более содержательными становятся устные ответы, повышается речевая культура общения.

Поскольку познавательные особенности и предпочтения каждого ребенка индивидуальны (что учитывается при личностно-ориентированном подходе к организации и содержанию учебного процесса), школьники к получению результата идут разными путями. Некоторые (а на начальном этапе работы — все) анализируют предложенные тексты с помощью вопросов учителя, некоторые в качестве промежуточного контроля самостоятельно подбирают фрагменты из изучаемых на уроке литературы произведений и готовят вопросы для комплексного анализа «своих» текстов. Иногда ученики, исследуя стратегию творчества классика, в качестве тренировочного упражнения пишут текст-стилизацию или создают авторский текст как успешный конечный результат какого-то этапа индивидуальной или совместной с учителем, а может, с одноклассниками деятельности.

Таким образом, интегрирование обучения — большая, трудная работа. Она требует от учителя не только большой эрудиции, но и высокого методического уровня. Но такое обучение дает конкретный результат: знания приобретают качества системности, умения становятся обобщенными, комплексными, метапредметными, усиливаются познавательные интересы учащихся. Эмоциональное состояние ребенка более благоприятное, чем при обычном обучении, потому что предоставляется больше возможностей проявить себя, свои способности. Овладение знаниями приобретает системность, что способствует формированию осознанности, и как следствие — повышение качества знаний. Установление межпредметных связей развивает логическое мышление, способствует выработке умений выбирать из имеющихся знаний те, которые необходимы для решения определенных проблем, что особенно важно в современных условиях. Кроме того, применение знаний при такой системе работы требует проявления творчества.

Литература:

1. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Учебное пособие. Калинин: КГУ, 1986. — 87
2. Жданова, К. Х. Теория и методика литературного образования учащихся средней школы (культурологический аспект). Дисс. доктора пед. наук. — Алматы, 2003. — 284 с.
3. Львова, С. И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка. //Русская словесность. — 2003. — № 4

Сходство культурной корреляции и взаимного перевода делового письма в русском и корейском языках

Чо Ынён, аспирант
Российский университет дружбы народов

В статье проанализирована проблема культурной корреляции и взаимного перевода русской и корейской деловой переписки. Изучены сходства делового письма в русском и корейском языках.

Ключевые слова: корреляция, деловое письмо, русский язык, корейский язык, перевод, сходство.

Keywords: correlation, business letter, Russian, Korean, translation, similarity.

Русской и корейской деловой корреспонденции от- мечаются как общие свойства, так и различия. Сходство связано в первую очередь с реализацией в деловом письме таких качеств, как информативность и стереотипность оформления. И для русских, и для корейских деловых партнёров они являются определяющими.

Для того чтобы полноценно и эффективно организовать деловое взаимодействие в межкультурной среде, необходим правильный перевод информации, в том числе с учётом стилистических особенностей переводимого текста. Перевод требует не только поиска наилучшего лексического соответствия и оформления единиц в верные с точки зрения морфологии формы, но и культурной корреляции, такой перестройки текста, которая даст результат, наилучшим образом воздействующий на корреспондента. В современных условиях, когда от успешного осуществления международной переписки зависит коммерческий успех компаний, такая культурная корреляция особенно необходима.

Вопросами корейско-русского и русско-корейского перевода занимаются такие русские и корейские исследователи, как М. С. Ким, Ж. В. Ни, У. Я. Полуэктович, Е. Б. Трофимова, Е. Н. Филимонова, Ю. Хак Су и др. При этом проблему учёта специфики синтаксиса при переводе затрагивают нечасто, можно назвать исследования Е. В. Бречаловой и нек. др.

В течение ряда лет занимается вопросами переводов с корейского языка на русский, в основном на материале средневековых текстов, Е. Н. Филимонова. Она рассматривает вопросы перевода на русский язык цифр и чисел, которые в корейском часто являются составными частями речений-мифологем типа «*пять правил*», «*семь грехов*» и др., причём речения-мифологемы «относятся к той части национально-специфических элементов, которые не могут быть проигнорированы и не включены в переводной вариант русского текста» [Филимонова 2001: 63]. Обращается к анализу перевода корейских чинов, анализируя при этом исторические тексты, но замечая и важные моменты с точки зрения современных текстов [Филимонова 2011]. Е. Н. Филимонова говорит о существовании интеркультурных лагун, появляющихся в результате «несовпадения культурных фондов носителей различных

общностей (в нашем случае корейской и русской)» [Филимонова 2000: 64] и требующих заполнения.

Есть точка зрения, согласно которой «перевод — это специфическое искусство, требующее специфического таланта» [Бречалова 2009: 121], однако это утверждение справедливо лишь в отношении художественных текстов, перевод которых — сложный творческий процесс. Действительно, известны прекрасные переводы корейской классической поэзии, выполненные А. А. Ахматовой [Пак 2007]. Для остальных переводов, в том числе переводов деловых писем, есть техника, есть правила, среди которых немаловажны правила культурной корреляции и учёта стиля текста, и делать такой перевод способен любой человек, владеющий в необходимой степени лексикой и грамматикой иного языка.

Для современного корейского общества, являющегося дифференцированным с точки зрения сфер общественной жизни, проблема стилистического расслоения языка и особенностей построения текстов разных стилей так же актуальна, как и для любого другого развитого общества. В то же время для общения и взаимоотношений между людьми в современном корейском обществе ориентиром остаётся конфуцианство как «система моральных и этических ценностей, регулирующих взаимоотношения людей и побуждающая их быть последователями высшей мудрости, определяющей нормы справедливости, праведности и соответствия человека, какое бы место он ни занимал в социально-общественной иерархии» [Куротченко 2005: 45]. Для конфуцианской этики важной составляющей общения является почтительность. По словам Ю. Ин Ча, «конфуцианство способствовало введению в речевой этикет корейцев сыновней почтительности, благочестивости, уважения младшими старших» [Ин Ча 2010: 80]. Традиционные установки конфуцианства вступают в диалектическое соотношение с общепринятыми в мире правилами стилистического расслоения языка и построения текстов в различных стилях, что порождает особенности в стилистике.

Для настоящего исследования важно рассмотреть русское и корейское деловое письмо в сопоставлении и выделить общее и различное в его строении, чтобы спроектировать решение проблемы культурной корреляции

в деловом общении между русскими и корейскими бизнес-партнёрами. Исследования подобного рода в российском и корейском языкознании ещё не проводились.

Материалом для проводимого сопоставления стали около ста российских и корейских писем, представляющих собой элементы деловой переписки между различными фирмами внутри России и Республики Корея.

Важная особенность синтаксиса деловой корреспонденции, как имплицитность субъекта высказывания, является общей чертой русского и корейского делового письма.

Надо отметить, что система конфуцианских ценностей, являющаяся определяющей для всего уклада жизни современного корейского общества, вполне коррелирует с такими требованиями к деловому стилю языка и деловому письму в частности, как иерархический характер общения, строгая субординация и вежливость. Социальный мир, в соответствии с конфуцианским учением, устроен вертикально и поделен на строгие структуры, одна из важнейших

среди которых — «руководитель — подчинённый» [Колодина 2011: 41]. В анализируемом письме мы видим строгость при сообщении важной информации нижестоящим чиновникам, но мотивированность и ссылки на документы эту строгость вполне уравнивают.

Анализ приведённых выше и остальных рассмотренных нами деловых писем показал, что чертами, полностью совпадающими в русском и корейском деловом письме, являются информативность и стереотипность формы. Это важнейшие качества деловой переписки, обеспечивающие объективность и точность представленной в документе информации и, потенциально, — успешность деловой международной переписки между русскими корейскими бизнес-партнёрами.

Реализация в корейском деловом письме таких качеств, как минимальный характер выразительных средств, эмоциональная составляющая и адресованный характер, имеют национально специфичные особенности, что и будет рассмотрено нами в следующем параграфе.

Литература:

1. Бречалова, Е. В. Критика и коррекция несовершенных переводов с корейского на русский / Е. В. Бречалова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2009. — № 8. — с. 120–128.
2. Ин Ча, Ю. Лингвокультурологическая специфика обращения в русском и корейском языках / Ю Ин Ча // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2010. — № 1. — с. 77–81.
3. Колодина, Е. А. Вербальные и невербальные средства речевого этикета, иллюстрирующие специфику языкового менталитета корейского этноса / Е. А. Колодина // Вестник Международного института экономики и лингвистики ИГУ. Серия: Восточные языки. — 2011. — № 3. — с. 39–49.
4. Куротченко, К. Б. Корейский язык: Учебное пособие / К. Б. Куротченко, М. В. Леонов, Ю. И. Щевцов. — М., 2005. — 253 с.
5. Филимонова, Е. Н. Ассоциативные интеркультурные лакуны в переводном тексте (на материале переводов с корейского) / Е. Н. Филимонова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 14. — М.: МАКС-Пресс, 2000. — с. 64–68.
6. Филимонова, Е. Н. Цифры и числа в русских переводах с корейского / Е. Н. Филимонова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 18. — М.: МАКС Пресс, 2001. — с. 56–64.
7. Филимонова, Е. Н. Корейские чины и чиновничество в русских текстах (на материале переводов с корейского) / Е. Н. Филимонова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 43. — М.: МАКС Пресс, 2011. — с. 10–27.

К вопросу о выражении названий местности на русском и узбекском языках

Шадманова Нигора Иргашевна, преподаватель
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

На земном шаре существует более трёх тысяч языков и каждый из них имеет свойственные им собственные наименования. В действительности, в повседневной жизни нам не приходится их произносить, писать или использовать. Но есть такие специалисты, которые по долгу своей службы должны знать существующие во всём мире наименования, основные названия городов рек, и другие объекты, также они должны знать, как туда

добираться и как отправлять туда грузы. Это сотрудники почтовых, транспортных, внешнеторговых, дипломатических учреждений, а также учёные — исследователи. Поэтому, исходя из жизненной необходимости, русские, английские, немецкие, французские, голландские, итальянские картографы, собрав в единый атлас все карты земного шара, создали полный сборник карт земного шара.

Согласно древним легендам, греческие герои Атлас и Атлант держали на своих плечах небесный купол, поэтому на обложке первых географических атласов имеются изображения Атлантов. В энциклопедических книгах даны названия географических местностей. Слово энциклопедия произошло от греческих слов «*enckiklia*» (круг начальных знаний: общее начальное образование) и «*poidepo*» (воспитывать, обучать). Возникает вопрос, как отражается название географических местностей в географических энциклопедиях. В Европе традиции картографии действуют уже давно. Согласно этому многие названия местностей попросту переписываются. Во многих странах Европы принята латинская графика. В результате, в одной и той же карте бок о бок встречается немецкая и французская, английская и голландская письменности. Люди различной национальности по своим языковым особенностям читают эти надписи так, как им удобно. В виде исключения, некоторые древние традиционные названия, принято менять на более понятные. Например, название столицы Италии Рота англичане изменили на Rom, поляки на Rzutm, русские на Рим.

Главный город Баварии (Германия) выражался на немецком как *München*, на русском Мюнхен, на английском Munich (Minik), на итальянском Мопаса (Монако) или Монако-ди-Бавера, т.е. Монако Баварии (чтобы отличить от города-государства Монако на юго-западе Франции) [2:127].

В этих случаях приходится брать за основу несколько общих «международных» форм топонимов. Так поступил Международный почтовый союз, организованный более одного века назад, штаб-квартира которого расположена в Женеве. Эта организация выбрала французскую форму названий. Например, столица Нидерландов в словаре Международного почтового союза дана в форме Ag на французском языке используется как Hague. Сами нидерландцы называют её как *den Haag* (ден — Хааг). Используемая в русском языке Гаага произошла от этой формы, (так как в русском языке нет звука h (x) они произносят её как звук z) или с Гравенхаче (*s'Graven hage* — используется в дословном переводе как *графская стена*). Появление этого названия связано с символом, передающим значение первой городской стены, перехода местности в город. Один из центральных городов Швейцарии — Женева на немецком называется Genf, однако, в почтовых переводах по международному стандарту немцы тоже пишут Geneva.

Известно, что узбекский язык до сегодняшнего дня писался алфавитом, основанном на кириллице. Поэтому, при написании названий местностей мы в основном исходили из закономерностей русского языка. В связи с этим, использованные на основе национальных особенностей наименования приняли русскую форму. Например, Олмония — Германия, Можористон — Венгрия, Парангистан — Польша, Америко — Америка, Россия — Россия. В период независимости, в связи с переходом на алфавит, основанный на латинской графике, особое внимание было уделено вопросам правописания собственных наименований, названий местностей в том числе. Возни-

кает вопрос, целесообразно ли иностранным наименованиям (чтобы были нам понятны и мы могли читать их без труда на родном языке), исходя из наших национальных особенностей, давать форму, похожую на нашу? С этой целью, на основе особенностей графики нашего языка, составляется транскрипция соответствующих географических названий. В настоящее время по всему миру топонимы пишутся на основе правил графики английского языка. Многие топонимы по форме соответствуют узбекской письменности, основанной на латинской графике, но они отличаются в произношении. Например, эту особенность можно увидеть в произношении названия города Лондон. Но в каждом языке, звуки ограничены в количественном и качественном отношении.

Нет в мире двух языков с одинаковым звуковым строением. Эта особенность не наблюдается даже в родственных языках. Например, город Лодзь произносится на польском языке как Лудзь. Отсюда становится понятным то, что в каждом языке написание и выражение иностранных наименований бывает в достаточной степени условным и их написание и произношение отличаются по сравнению языка источника.

Чтобы узнать, насколько трудна работа, связанная с транскрипцией географических названий, необходимо иметь сведения об истории заимствования топонимов из других языков, их первоначальной графике и формовых свойствах. Известно, что ни одно государство не может развиваться в закрытом виде. Всегда выделяются государство и группа государств, сильно влияющих на его внешние отношения. Например, если для России до XVI века превышало влияние юго-западного направления: Византия, западные славяне, Ближний Восток, с начала XVII века эту позицию занимало западное направление (Германия, Польша, а с XVIII века — Англия, Франция, Голландия). Для стран Средней Азии эти отношения проходили очень сложно. Эти регионы до арабского нашествия находились под влиянием других захватчиков. Если с одной стороны, жившие с древних времён иранские народы (согды, бактрийцы, хорезмийцы), в последующий период жившие и живущие таджикские народы, с другой стороны, кочевые турецкие племена, позднее, связь народов, их отношения, оказывало взаимовлияние. В определённый период истории, т.е. в период захватничества Александра Македонского и позднее, под влиянием греко-бактрийской государственности можно видеть формирование элементов свойственных эллинской культуре. Культурное направление происходит непосредственно под влиянием взаимосвязи языков в различных сферах, заимствования слов и названий.

Известно, что до XVI века в России и Балканских странах в качестве языка — посредника в заимствовании, действовал церковно — славянский язык. С начала XVII века, в качестве языка — посредника вышел на арену латинский язык, выполнявший в этот период задачу международного языка для Европейской науки. Особенности произношения, свойственные Европейским языкам

под воздействием латинского языка все слова начали выражаться в латинской форме. [2:128].

До середины XIX века в русский язык было заимствовано много слов из Европейских языков, в том числе географические названия. Если взять во внимание, что многие работы Российской Академии наук в XVIII веке начали печататься на латинском языке, в XIX веке — на французском, то станет понятно, почему было введено на русском языке латинское чтение и написание топонимов по буквам, позднее, посредством русского языка на других языках, в том числе их произношение в этой форме на узбекском языке.

В результате того, что русская интеллигенция в XIX веке знала хорошо французский язык и использовала её на практике, можно понять явление «перерождения» топонимов, используемых в традиционной форме по буквам.

Само по себе становится ясно, что этот процесс в первую очередь происходил на основе норм чтения французского языка, но не всегда настоящее произношение этих слов соответствовало свойствам языку источника.

В XVIII веке наблюдаются первые попытки приведения в порядок произношения заимствованных слов, принимая во внимание их особенности. В 30-х годах прошлого века появились первые словари, отражающие особенности написания и произношения слов, относящихся к иностранному языку. Вопросу заимствованных слов посвятил несколько страниц В.К. Третьяковский в своей работе «Разговор об орфографии» [2:128].

В 90-х годах XIX века в России начали сознательно критиковать особенности и методы использования заимствованных слов. Побывавший во многих зарубежных странах Ф.В. Коржовин в книгах «Подробности хождения по Арабским степям торговых и других караванов» (перевод с английского, 1790) и в «Краткие сведения о привлекающих внимание приключениях капитана д'Севиля» (1791) в приведенных примечаниях показывает, что в те времена в русском языке правописание многих иностранных слов отражены так, как произносят те народы. Русские переводчики тех времён были воспитаны в традициях нового латинского и немецкого языков. Поэтому,

в произношении иностранных слов они старались дать форму написания, а не произношения языка источника. Ф.В. Коржовин, напротив, попытался обратить особое внимание на особенности произношения заимствованных слов и сделать их похожими на язык источника. [1:30].

По традициям русских учёных форма произношения географических названий местностей местным населением считается основной. Однако, при воспроизведении иностранных названий с помощью алфавита родного языка без каких-либо дополнительных знаков возникают некоторые трудности, чтобы правильно написать незнакомое слово из-за отсутствия специальных знаков, дающих возможность «изобразить» в точности некоторые звуки иностранного языка

Эта проблема связана с тем, что нет возможности в нашем алфавите точно выразить носовые гласные французского языка, межзубные английские согласные, эфатические согласные арабского языка и другие особенности произношения, также это связано с тем, что пользователи не имеют простых навыков произношения этих слов.

В XIX веке людей, говоривших, что нет в русском языке знаков, выражающих характерные звуки французского и других языков не понимали. Однако, практическая транскрипция, не средство изучения произношения, свойственных иностранным языкам. Ни в одном языке, даже выражаемые одинаковыми буквами звуки, не произносятся как в родном языке. Например, английское *o* по сравнению с русским и узбекским, более открытый и не губной. Если венгерское *a* произносится как русское *o*, немецкое *d* произносится похожим на русское *t* и другие. Такие особенности наблюдаются в свою очередь в русском и узбекском языках.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что звуковая система любого языка по-своему индивидуальна и географические названия, относящиеся одному языку произносятся на другом условно.

Правда, если он систематичен, произношение может быть сравнительно точным, но и в том случае оно не может быть достаточно близким произношению языка источника.

Литература:

1. Алексеев, М.П. Филологические наблюдения Ф.В. Коржавина. — Учёные записки ЛГУ, 1961. Сер.филол. наук. № 299, вып. 59, с. 30.
2. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? М.: Наука, 1985. — 182 с.

Историко-культурный потенциал текстов семейных родословных

Якимова Екатерина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматриваются особенности вербальной репрезентации историко-культурного потенциала текстов семейных родословных. Представлены векторы проявления и развития интеллектуального уровня языковой личности.

Ключевые слова: семейные родословные, языковая личность, интенция, антропонимикон, топоним, имя собственное

Работа над текстом семейного родословия открывает дополнительные возможности для проявления не только творческих способностей личности в связи с общей тенденцией писать о своей семье лучшим языком, но и интеллектуальных, свидетельствующих о знании культуры и истории народа. Представим основные векторы развития интеллектуального потенциала языковой личности в процессе письменного оформления устных рассказов об истории семьи.

Создавая текст, авторы стремятся включить в семейное родословие фрагменты, которые говорят об интенции осознать себя частью общества и определить место своей семьи в истории страны. По мнению М. А. Лаппо, «глубокая личность должна не только уметь рассуждать о профессиональном предмете, не только хорошо разбираться в историческом, политическом, социальном контексте своего времени, но и уметь говорить о себе, вписывая себя в этот контекст, находя в нем себе место, для того чтобы вести с другими полноценный диалог. Именно эта способность и потребность приводит к появлению интервью, автобиографий, мемуаров, писем, дневников, которые и становятся индикатором глубины и величины личности» [1, с. 69–70]. Фрагменты семейных родословных содержат резюмирующие высказывания, которые отражают историческое сознание личности: Мне очень понравилось писать историю своего рода, я и раньше интересовалась ею. Но только написав её, я поняла, как она важна. Составляя свою родословную, мы не только разыскиваем потерянных предков, узнаём много нового о своей семье, но и **вписываем себя в историю**, передавая её своим потомкам (М. М. О., с.6). Анализируя события, происходившие в нашей большой семье, понимаешь, **как история моей семьи неразрывно связана с историей моей многострадальной родины**. Ни в одном учебнике истории об этом не прочтёшь. Многие события прошедших лет становятся ближе и понятней для меня. Историю начинаешь изучать на примерах конкретных людей, конкретных судеб (Р.Т., с.1).

Показательно, что историко-культурный фонд семейных родословных составляют не только вышеуказанные фрагменты-рассуждения, но и антропонимикон, который включает имена исторических личностей: Возле дома был большой сад. В этом саду росло несколько яблонь, привезенных то ли прадедом Никитой, то ли прадедом Степаном от самого **Мичурина** (Т. М. И., с. 3). Благодаря этому сочинению я многое узнала о своей семье. Больше всего меня поразило то, что мой дедушка видел живую и здоровался с самим **Фиделем Кастро!** (Ю. Е. А., с. 11–12). На фронте судьба свела его со знаменитым **Лемешевым**, больше недели жившим в блиндаже с солдатами, среди которых был мой дед. Дедушка не раз вспоминал те дни, когда он общался с **Лемешевым**

(Т. М. И., с. 2). Контексты, содержащие имена исторических деятелей, с одной стороны, являются свидетельством творческого потенциала языковой личности, с другой стороны, образуют персониферу (термин Г.Г. Хазагерова) рядового носителя русского языка и отражают уровень энциклопедических знаний.

Антропонимическая насыщенность и нарративный характер жанра обуславливают употребление топонимов и сохранение их утраченных вариантов: Поженившись, дедушка и бабушка поселились **в п. Уразово Валуйского района**, но в 1966 году переехали в **Корочу** (А. Д. С., с.6). В **Курской губернии Пристенского района** жила семья Зелениных (Щ. Ю. Е., с. 3). На месте нынешнего села **Новый Посёлок (Круглик)** более ста лет тому назад было урочище **Круглое**. В этом урочище был постоянный двор (Х.О., с.3). Кроме того, тексты семейных родословных являются топонимически насыщенными, так как содержат легенды о возникновении названия деревни, села, города: Его предки были потомственные дворяне (по отцовской линии), и даже до сих пор на Украине есть **хутор Мыцких**. **Его назвали по фамилии польского дворянина, который проживал на этом хуторе** (М. М. О. с.6). В народе он получил название выселок **Люлинский** или просто хутор **Люлин**. Никто не знает, откуда пошло такое название. Но бытует мнение, что название пошло от фамилии **Люлины**. Хотя есть и другая точка зрения, что это название происходило от слова «люлька», т.е. колыбель, потому что места здесь тихие, спокойные и хутор расположен будто в колыбели (Я. К. П. с. 2). «Лингвистика топонимии в текстах семейных родословных свидетельствует о дефиците легенд в культуре социума. В настоящее время, чтобы привлечь туристов, историю научились «делать». В противовес такой искусственной истории можно, во-первых, сохранять в памяти старинные, пусть даже утраченные названия географических объектов, а во-вторых интересоваться легендами, собирать их» [3, с. 153–154]. Включение топонимических легенд в структуру семейных родословных отвечает потребности членов социума не только сохранить топонимическую легенду в памяти семьи, но и передать её следующим поколениям.

Жанровая специфика семейных родословных предполагает конкретность, точность повествования и описания, что достигается благодаря периферийным именам собственным, которые включаются в контексты различной тематики:

1) исторической: В тот год вся семья первой вступила в **колхоз им. Некрасова** (впоследствии «**Трудовик**»), в котором тогда было 10 дворов. Этот колхоз считался самым богатым и лучшим в округе (К. А. А., с. 5); Сейчас, в двадцать первом веке, в разных частях бывшего **СССР** живет 11 правнуков и 9 праправнуков простой крестьянки Анны Кузенко (Б. М. Ю., с. 1–2);

2) военной: Сейчас у папы осталась память о бабушке: *орден Красного Знамени* и *орден Красной Звезды* (М. Т. С., с. 8); Я обожаю ее истории о прошлом, она потрясающий рассказчик. Несомненно, ее истории в основном касаются *Великой Отечественной войны*. Я иногда удивляюсь, видя, насколько она живо и с такой реалистичностью рассказывает все события, произошедшее в ее жизни (М. А. В., с. 3);

3) культурологической: Особым божественным огнем воспылала *икона Божьей Матери*, наполнились светом фотографии в рамках, от которых веет таинственной, невообразимой негой прошлых веков. С портретов смотрят незнакомые, но очень родные лица... (Н. Е. Н., с. 3); И вот однажды, когда я первый раз увидела *книгу «Солдаты Победы»* и прочитала там фамилии родных (может, это и однофамильцы), меня охватили чувства, которые нельзя выразить одним словом: это и боль, и радость, и гордость (Л. К. М., с. 5);

4) праздничной: Бабушка всех нас очень любит и радуется, когда мы с братом приезжаем к ней на выходные. Ей очень приятно, когда ее дом полон любимыми и родными. Обязательный праздник, на который все собираются — *Рождество* (Г. И. В., с. 6).

Историко-культурными ценностями можно считать сведения о традициях и обрядах, которые сохраняются благодаря акустической культуре, однако их письменная фиксация в процессе написания родословной способствуют также популяризации культурных традиций в современном обществе: *На праздник Троицы* было принято ходить в лес, срезать ветви деревьев, собирать цветы и траву, а затем приносить домой и украшать дом цветами, разбрасывать траву по полу (П. Ю. И., с. 8). *В этот день* моя прабабушка *украшала дом* зелёной травой и ветвями деревьев. С утра она *наряжала детей* в самые красивые костюмы и платяца, и вместе с прабабушкой они *шли в храм, чтобы причаститься* (Н. О. Н., с. 5). Когда мать семейства шла *навестить роженицу*, пеклись блины, стопочка блинов накрывалась чистым полотенцем и в качестве символа здоровья и благоденствия вручалась роженице (Ш. Е. В., с. 6). У нас есть особая традиция, точнее особое блюдо, которое готовится только на *Рождество* — «кутя». В ночь перед *Рождеством* специально на столе оставляется *тарелка с кутей* для «предков» (Г. И. В., с. 6). Исследуя обрядовый хронотоп, В. К. Харченко отмечает такие преимущества соблюдения обряда, как «скрепление семьи, гармонизация восприятия будней и праздников, самоуважение личности» [2, с. 33–34].

Письменный характер семейных родословных способствует сохранению редких фактов языка, в том числе диалектных, региональных, устаревших слов: Бабушка вспоминает, что в семье не было даже лишнего одеяла. Иногда приходилось укрываться *рядниками* — самоткаными грубыми покрывалами (Ш. Е. В., с. 6). Семен Илларионович уезжал на заработки и привозил продукты. В основном это было зерно, из которого варили манную

кашу — *мамалыгу* (П. Ю. И., с. 5). Она говорила *«танцевать в три ноги»*, т.е. делать *дробушки*, этому мастерству она научила своих внуков, правнуков (М. А. С., с. 4). Родословные содержат богатейший фонд имён собственных, редких в современном именнике: *Агей, Куприян, Никанор, Свирид, Устин, Фокий, Горпения, Улита, Харитина* и др.

Кроме того, в семейных родословных сохраняется этнокультурная коммуникативная формула ИМЯ-ОТЧЕСТВО: Рассказывая о своей семье, бабушка всегда с *уважением* говорила о своих родителях, *называя их по имени-отчеству* (Н. О. Н.); Эта энергичная женщина в свои 83 года *много рассказывает* о войне школьникам, её *интересно слушать*, у неё *прекрасная память*, она *помнит* не только все даты сражений, но и *фамилии, имена и отчества* своих боевых подруг и друзей (Ж. О. А.).

При первом упоминании в большей степени представлены полные формулы именования родственников: Две его сестры и брат жили с родителями — *Барыкиным Дмитрием Федотовичем* и *Барыкиной Екатериной Васильевной*, а также *Барыкиными Федотом Михайловичем* и *Матрёной Петровной*, бабушкой и дедушкой (Б. А. В.). Цель употребления подобных вариантов именования — запечатлеть родственника в семейной памяти, сохранить, наряду с фамилией и именем, отчество, воспринимаемое носителями языка как нечто ценное, необходимое русскому человеку для жизни в обществе. В случае незнания отчества предка автор нередко выражает сожаление, что, несомненно, указывает на ценность имени в русском языковом и культурном сознании: Родоначальником рода (примерно с 1805 года) называют деда Ларю, *увы*, настоящего имени не помнит никто (Н. Т. В., с. 2). У графа была единственная дочь, когда пришло время выходить ей замуж, то её отдали за *Великих. К сожалению, ни имени, ни отчества мне неизвестно* (С. И. А., с. 2). А память о её муже, моём прабабушке, осталась на мемориальной доске нашего села. Здесь записаны *фамилии и инициалы*, даты жизни и смерти людей, погибших в боях за Родину (А. Т. Ю., с. 5). Показателем значимости, ценности отчества в русской языковой картине мира являются также количественные данные: отчество входит в официальные формулы именования, которые составляют 24% от общего числа вариантов именования (более 10 тыс. употреблений) [4, с. 93].

Таким образом, историко-культурный потенциал находит отражение в текстовой ткани семейных родословных и обнаруживает связи с ментальными интенциями (прогнозирование текстового пространства на содержательном уровне, включение исторических фактов, осознание связи истории семьи с историей страны), речевыми интенциями (письменная фиксация редких языковых и культурных фактов, сохранение этнокультурной специфики употребления имени собственного), коммуникативными интенциями (точность повествования, детальность в описании, выразительность и доступность речи как спо-

собы организации эффективной коммуникации с предполагаемым адресатом). Отмеченные интенции в жанре семейных родословных реализуются посредством мен-

тально-речевой деятельности и отражают уровень развития интеллектуальных и творческих способностей личности.

Литература:

1. Лаппо, М. А. Кого можно назвать носителем элитарной речевой культуры? // Русская речь. — 2014. — № 4. — С.67–72.
2. Харченко, В. К. Обрядовый хронотоп и современный хроноцид // Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики: Материалы 2-й Международной научной конференции, 20–21 апреля 2016 года, Белгород, Россия / отв. ред.: член-корреспондент РАН, д.ф.н., проф. В. А. Виноградов. — Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. — С.31–35.
3. Харченко, В. К., Черникова Е. М. Лингвогенеалогия: Имя собственное в жанре семейных родословных. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 192 с.
4. Черникова, Е. М. Имена собственные в жанре семейных родословных: дис. ... канд. филол. наук. — Белгород, 2009. — 243 с.

Различия между британским и американским английским

Яровой Евгений Витальевич, студент;
Сырескина Светлана Валентиновна, доцент
Самарская государственная сельскохозяйственная академия

В статье рассматриваются основные различия британского и американского вариантов английского языка в грамматике, фонетике, лексике и орфографии.

В XVII–XVIII веках в Америку (Новый свет) хлынула толпа переселенцев в лице французов, испанцев, немцев, голландцев, норвежцев и даже русских. Но большинство из них было из Англии (Британских островов в целом, а это и Шотландия, и Уэльс), где говорили на английском языке. Уже тогда английский язык не был единым для всех слоёв населения: в речи аристократов, буржуазии и крестьян было очень много отличий. Новому населению Америки просто необходимо было общаться между собой, выбор пал на тот язык, на котором говорили большинство — английский. Но это был не аристократический (королевский) английский, а язык буржуазии и крестьян, которые, как правило, не имели достаточно хорошего образования.

На протяжении всего времени у жителей Америки были другие цели и задачи, нежели перед населением Англии, у них по-другому развивалась история, они жили среди другого природного мира, что не могло не повлиять на язык, поэтому он впитал в себя достаточно много изменений. Вот так и возник Американский английский язык, наряду с Британским и другими вариантами его развития.

Американский английский (или американский вариант английского языка) — это английский язык, на котором говорят в Америке, он включает в себя все английские диалекты, используемые в США.

Британский вариант английского языка — форма английского, которую используют в Великобритании. Бри-

танский английский включает в себя все английские диалекты, используемые на территории Соединенного Королевства.

Обычно в школе или университете нам преподают британский вариант английского языка. Но если задуматься, то американцев в мире значительно больше, чем британцев, соответственно и вероятность нашей встречи с американцами на деловых встречах и в повседневной жизни намного выше.

На самом деле разница между британским и американским английским не так и велика. В значительной степени отличия проявляются в орфографии и в лексике. С грамматикой дело обстоит проще, разница здесь несущественная.

В целом самое главное в языке — это научиться говорить и быть понятым. А как только вы научитесь говорить правильно и свободно, то без особых сложностей сможете понимать американский или британский английский. Ведь это один и тот же английский язык, просто с небольшими различиями.

Хочу также напомнить не прописную истину о том, что американцы в языке любят все упрощать. Поэтому американский английский — это своего рода упрощенный вариант британского английского языка. Например, обозначение простого будущего времени (Future Simple) в первом лице словом shall (I shall) практически исчезло из американского английского, а вот в формальном британском ан-

глийском оно еще употребляется. Или в американском английском, в отличие от британского английского, неправильные глаголы часто спрягаются как правильные глаголы, т.е. с помощью добавления окончания —ed в конце глагола. Например, to give — gived или to take — taked.

Большинство различий между американским и британским вариантами английского языка включают в себя слова, которые состоят из букв, употреблённых в слове в определённом порядке. Основные сочетания букв указаны в таблице ниже.

Таблица 1

US	British	Example
tion	xion	connection/ connexion completion/ complexion
dg	dge	judgment/ judgement abridgment/ abridgement
e	ae, oe	ecology/ oecology anemia/ anaemia
er	re	theater/ theatre center/ centre
ize	ise	organize/ organise moralize/ moralise
l	ll	leveling/ levelling
ll	l	fulfillment/ fulfilment enrollment/ enrolment
or	our	humor/ humour color/ colour
s	c	defense/ defence offense / offence

Некоторые слова и фразы используют как в американском, так и в британском варианте английского языка, но, несмотря на абсолютно идентичное написание, они имеют различия в значениях. Например, в американском английском словом subway называют метро, а вот британцы под словом subway подразумевают подземный переход.

Словом pants в американском английском называют брюки, а вот в британском варианте pants употребляют для обозначения нижнего белья.

Pint — мера жидкости, как в британском, так и в американском варианте английского языка. Но вот загадка: в Британии пинта имеет объем 568 мл, а в американском эта самая пинта составляет 473 мл.

Иногда для обозначения одного и того же явления в разных вариантах английского языка употребляют разные слова.

Некоторые слова британцы и американцы произносят с ударением на разные слоги, например address (брит.) и address (амер.), safe (брит.) и safe (амер.).

Существуют слова, в которых произношение американцев и англичан отличается одним-двумя звуками: ask читается [a: sk] в Британии и [æsk] — в Америке, dance произносят как [da: ns] в Англии и как [dæns] в США. Звук [t] произносится как слабо артикулируемый [d], а расположенное в середине слова буквосочетание tt у американцев очень похоже на [d]. Они не «глотают» звук [r], как англичане, поэтому речь кажется более

грубой, рыкающей. Лингвисты разработали списки буквосочетаний и ситуаций, в которых произношение англичанина и американца будет различаться.

Англичане используют множество интонационных моделей, а в распоряжении американцев всего две — ровная и нисходящая.

Различия в грамматике между американским и британским английским не такие значительные, и обычно не вызывают никаких затруднений. В данном разделе мы рассмотрим аспекты, в которых различия между американским и британским английским наиболее заметны.

1. Собираательные существительные.

Это слова, которые относятся к группе людей (например: компания, команда, семья и т.д.). В американском варианте английского языка вместе с собирательными существительными принято использовать единственное число, в то время как в британском варианте распространена форма множественного числа.

2. Употребление Present Perfect.

В британском варианте английского с помощью этого времени передают действие, которое произошло в прошлом (ближайшем), но имеет связь с настоящим (влияет на него). В американском английском это действие может быть передано как с помощью Present Perfect, так и при помощи Past Simple (даже при наличии причастий already, just, yet).

3. Формы глагола, употребление правильных и неправильных глаголов.

С такими глаголами, как burn, learn, smell и т.д., у которых есть две формы прошедшего времени: правильная (burned, learned, smelled и т.д.) и неправильная (burnt, learnt, smelt и т.д.), британцы предпочитают использовать неправильную форму, а американцы — правильную.

4. Буква «l» в конце глаголов, последний слог у которых безударный (travel, pedal), удваивается в британском варианте английского языка, а в американском варианте остается без изменений.

5. Got и gotten. Британцы не употребляют gotten как причастие прошедшего времени от глагола get, но в американском английском форма gotten достаточно распространена, особенно, когда глагол передает следующие значения: приобретать (obtain), достигать (achieve), становиться (become), идти (go).

И напоследок хотелось бы дать совет изучающим английский язык. Действительно, существуют определенные

различия между американской и британской вариациями языка. Отличаются и мнения насчет того, какой вариант выбрать для изучения. Кто-то настаивает на американском, аргументируя свой выбор его простотой, широким распространением и современностью. В ответ на это сторонники британского английского обвиняют их в неточности и пренебрежительности в использовании языка. Каждый из них по-своему прав. Но логично учить оба варианта, чтобы понимать всех и уметь подстроиться под любое окружение, где бы вы ни очутились. Если кому-то ваша речь покажется чересчур литературной и британской, вас никто не упрекнет. А если вы слишком упростите свои высказывания (якобы на американский манер), есть все шансы показаться неграмотным. Учите оба варианта английского языка, запоминайте все лексические отличия, помните про грамматические упрощения, пишите грамотно, а в разговоре придерживайтесь одного варианта

Литература:

1. [Различия между британским и американским английским // EngHelp. URL: <http://enghelp.ru/interesting-facts/640-razlichija-mezhdu-britanskim-i.html>]
2. [Различия между американским и британским английским // EuroEducation. URL: <http://euroeducation.com.ua/article/36-english/103-american-and-british-english.html>]
3. [Основные различия между британским и американским английским // EnglishStyle. URL: <http://englishstyle.net/articles/differences-between-british-and-american-english.html>]
4. [Британский и американский английский: различия в словах // EngBlog. URL: <http://engblog.ru/british-vs-american-vocabulary.html>]

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 11 (115) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.,
Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 26.06.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25